

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКА СПІЛКА ГЕРМАНІСТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ
АСОЦІАЦІЯ УКРАЇНСЬКИХ ГЕРМАНІСТІВ
КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія:
Філологічні науки
(мовознавство)

Випуск 104 (2)

Кіровоград – 2012

ББК 81.07

УДК 81.25

Наукові записки. – Випуск 104 (2). – Серія: Філологічні науки (мовознавство):
У 2 ч. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – 512 с.

ISBN 966-8089-24-3

До наукових записок увійшли статті, присвячені дослідженню актуальних питань різних галузей сучасного мовознавства – соціолінгвістичні аспекти, взаємодія та контактування мов, дослідження мовних картин світу, методичні аспекти фахової підготовки сучасного вчителя іноземних мов і перекладача.

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

Друкується за ухвалою вченої ради Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
(*протокол № 7 від 27.02.2012 року*).

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

ISBN 966-8089-24-3

Статті подано у авторській редакції.

**© Кіровоградський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка,
2012**

СОЦІОЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ, ВЗАЄМОДІЯ ТА КОНТАКТУВАННЯ МОВ

МОВА МІСТА: ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ТА ЛІНГВІСТИЧНОЇ ІЛЮСТРАЦІЇ

Олег СЕМЕНЮК (Кіровоград, Україна)

У статті розглянуті можливості використання наукових, науково-популярних досліджень та спеціальних лексикографічних джерел у лінгвістичній підготовці майбутніх філологів при вивченні тем, пов'язаних із «мовою міста».

Ключові слова: мова міста, соціолінгвістика, викладання у вищій школі, Одеса.

Possibilities of usage of scientific, popular scientific investigations and special lexicography sources in linguistic preparation of philologists during studying topics, connected with «urban language», are under consideration in this article.

Key words: urban language, sociolinguistics, teaching in High School Institutions, Odesa.

Під час вивчення курсу загального мовознавства, викладанні спецкурсів із соціолінгвістики, проведенні лінгвістичної практики, перед викладачем постає певна проблема, яка пов'язана з ефективним ознайомленням студентів із матеріалом, що стосується «мови міста» або «міського діалекту».

Традиційно склалося так, що найбільш вивченими є територіальні діалекти, які притаманні сільській місцевості, та соціальні жаргони, які прив'язані до певних соціальних груп. мова міста як така описана фрагментарно. Якщо зважити, що кількість міського й сільського населення у світі майже зрівнялися, а в Україні, історично руральній місцевості, міське населення вже складає 68%, а сільське – 32%, нагальною є проблема пояснення та, головне, ілюстрації особливостей мови міста. І якщо з наявністю словників, лексико-граматичного опису та текстових прикладів територіальних діалектів все гаразд, то з навчальним та ілюстративним матеріалом щодо «міського сленгу» існує певна проблема. Саме тому в статті ми поставили собі за мету розглянути та запропонувати можливі для використання в навчальній практиці джерела вивчення мови міста як соціокультурного, географічного мовного феномену (у статті як синоніми вживаємо терміни: мова міста, міський сленг, міське койне, урбаномова).

Як відомо, вивчення мови міста було однією із перших тем, які поклали початок зародженню соціолінгвістики в колишньому СРСР. З того часу минуло майже дев'яносто років, і той, хто на пострадянському просторі зацікавиться цією тематикою, не омине праці як радянських, так і сучасних, українських і російських, учених: Б. Ларіна, Ю. Скребньова, О. Сиротіної, Т. Шмельової, Н. Прокуровської, Л. Кудрявцевої, В. Колесова, Є. Степанова, Н. Ісмагілова, Т. Миколенко та ін.

У більшості праць увагу зосереджено на описі міського просторіччя, або точніше – сленгу – в контексті стандартної формули: сільська місцевість – діалекти, міська – жаргони. Іноді жаргон вважають різновидом мови міста, але це досить спрощений погляд, тому що соціальна й територіально-географічна стратифікація мовців - поняття генетично не тотожні.

Об'єктом дослідження науковців була й мова міста як окреме територіально-мовленнєве утворення. Зокрема, існують різні за обсягом дослідження мови російських міст: Ленінграда, Москви, Челябінська, Саратова, Елісти, Єкатеринбурга, Омська, Іжевська, Кірова, Бійська, Уфи.

Мова українських міст описана у меншому обсязі – Київ, Тернопіль, Одеса. Однак, саме в Україні створено унікальну можливість для всебічного аналізу та вивчення мови одного з найкolorитніших міст – Одеси. Окрім суто лінгвістичного опису та вивчення її в урболінгвістичному аспекті, наприклад, в працях Євгена Степанова [6], маємо значну

кількість журналістських, літературних і науково-популярних спроб опису цього своєрідного лінгвістичного феномену.

Мова Одеси, як виразний культурно-мовленнєвий фон, зафіксована в літературних творах Ісаака Бабеля, Михайла Жванецького, Іллі Ільфа, Євгена Петрова, Льва Славіна, в кінематографічних шедеврах («Інтервенція», «Ліквідація», «Посмішка Бога», «Биндюжник і король» тощо), у великій кількості естрадних мініатюр, пісень, анекдотів. Все це дає можливість на прикладі мови цього міста вивчати та ілюструвати універсальні лінгвістичні особливості міського мовлення. Але можуть бути корисними для викладача як доповнення до наукових мовознавчих досліджень, що дозволять ефективно розкрити та проілюструвати «не одеситам» сутність мови міста, праці письменника й журналіста Валерія Смирнова. Це, зокрема, його «Таки-да большой полутолковый словарь одесского языка» [1] й декілька збірок одеських анекдотів, афоризмів та інших текстів «міського фольклору», у яких зафіксовано особливості мови Південної Пальміри [2; 3; 4; 5].

Взявши за основу дослідження Є. Степанова, можна проілюструвати наступні особливості мови міста, які мають певний універсальний характер, але ступінь їхнього прояву залежить від конкретної території. Зосередимо увагу на деяких тезах, що будуть цікаві та корисні майбутнім фахівцям-лінгвістам.

Основою для формування своєрідного міського койне є контактування та взаємопроникнення мов і діалектів, рідних для мешканців поліетнічних міст. Так, на думку дослідників, на формування мовлення Одеси, лінгвістичною базою якого історично була російська мова, вплинули українська, білоруська, молдавська, грецька, польська, ідиш, іврит, французька, італійська, болгарська, німецька та вірменська мови. Саме їхні носії склали основу урбаністичного етносу міста [6: 15].

Зрозуміло, що фонетичні особливості мовлення (повсякденного, спрощеного) більшості містян найбільш виразно пов'язані саме з накладанням фонетичних норм різних мов, які сформували міське койне. Зазвичай дослідники наголошують на відмінних від літературної норми артикуляційних зближеннях [Ь] та [И], висхідній дифтонгоїдності наголошених голосних, редукції ненаголошених голосних, додатковій вокалізації, напівпом'якшенні приголосних; тенденції до уніфікації <P> і <P'>, артикуляційних особливостях вимови деяких звуків і звукосполучень (Щ, СЧ, ЗЧ, ЖЧ, ЗЖ, ЖД, ЧТ, ЧН, ЧШ, ДШ, ТЖ), особливому наголосі та інтонації [6: 92-174].

Лексичні та словотвірні особливості мови міста пов'язані як із впливом мов етнічних груп, так і з діями певних екстралінгвістичних факторів, зокрема географічного та соціального. Так, в мові міста Одеси виразно віддзеркалено сусідство з морем, торгівельна, фінансова, транзитна, рибальська спрямованість його соціально-економічного устрою.

Міська фразеологія також стратифікована. Дослідники акцентують увагу на урбаністичних фразеологізмах, регіональних фразеологізмах та фразеологізмах-одесизмах. Найбільш концептуалізованими у фразеології Одеси є діяльність на морі, бізнесова діяльність та етнічні особливості міста.

Одеське міське койне вирізняється й особливими граматичними рисами. Зокрема, в ненормованому вживанні іменників («кавалеры приглашают дамов»); прикметників («ближей, ближе»); займенників («на ихнем языке»); дієслів («ложите детей спать»); службових слів та вигуків («это таки да Одесса») та ін. Існують і регулярні особливості синтаксису, зокрема такі своєрідні, як вживання конструкцій зі словом *иметь* («Ее кухарка имеет ухажера-матроса»); конструкцій з формами аналітичного давньоминулого часу («На «Привоже» была купила курицу...»); конструкцій зі словом *или* («Я не уверена, или вам подойдет такой виноград») тощо [6: 411-445].

Дає можливість проілюструвати особливості словникового та фразеологічного складу мови окремого міста, незважаючи на свою науково-популярну складову, або, навіть, ненаукову популярність, і словник Валерія Смирнова. У ньому представлено лексичні одиниці, що складають основу особливого міського койне Одеси. Причому як ті, що набули додаткового «регіонального» значення, так і зовсім особливі, автохтонні для урбаномови. Наприклад: агидин паровоз, бакай, без понтов, выдра, глухой номер, другее, одессит титульный, пачковаться, маляр, махер, фоска та ін. [1]. Своєрідним додатком до нього

виступає збірка стійких виразів «Как говорят в Одессе», у якій зафіксовано оригінальні міські вислови: «взять на тую», «вы, конечно, будете смеяться», «дышите носом», «еврейская сторожевая», «очень даже ничего» тощо [3].

Лексикографічний матеріал цих праць можна використовувати на практичних заняттях, під час самостійної роботи в якості своєрідного навчального вокабуляра для аналізу та застосування на практиці певних теоретичних знань.

Для завершального етапу – контролю якості отриманих знань та для формування остаточного уявлення про особливості мови певного міста, ролі соціальних, географічних, міжкультурних та деяких інших факторів на її формування, можна використати авторські збірники текстів: «Одесский анекдот», «Одесский язык», «Крошка Цахес Бабель» [2; 4; 5]. Їхній матеріал дає можливість перевірити та удосконалити певні навички, зокрема: 1) виокремити елементи міського аргю в загальнолітературному мовленні; 2) проілюструвати вплив географічного, економічного, соціально-культурного факторів, притаманних певному місту, на формування урбанолексики та урбанолітературної мови; 3) розрізнити елементи міського сленгу та загального жаргону; 4) виокремити мовні елементи афористичного характеру, крилаті вирази відомих містян; 5) проаналізувати та порівняти в діахронічному (історичному) аспекті особливості лексики та фразеології мови міста тощо.

Беручи до уваги тенденції глобальної урбанізації в сучасному світі та, зокрема, в Україні, не має викликати заперечень думка про те, що в навчальних курсах української, російської мов, загального мовознавства, соціолінгвістики, різноманітних спецкурсах необхідно зосереджувати увагу майбутніх спеціалістів-філологів на особливостях міського сленгу або міського діалекту. Зважаючи на велику кількість міст та їхню соціально-культурну й географічну специфіку, яку віддзеркалено в урбаномові, є сенс ілюструвати її особливості на прикладі одного або декількох міських конгломератів. На нашу думку, найбільш вдалим прикладом для цього в нашій країні є специфічне й виразне мовлення Одеси, яке зафіксоване в багатьох художніх і кінематографічних творах та проаналізоване й описане в працях багатьох науковців-філологів, зокрема Євгена Степанова та Валерія Смирнова.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Смирнов Валерий. Таки-да большой полутолковый словарь одесского языка (в 4 т.) – Одесса: АН 2005.
2. Смирнов Валерий. Одесский язык. - Одесса, Полиграф, ММVIII. 2008. – 96 с.
3. Смирнов Валерий. Умер-шмумер, лишь бы был здоров! – Как говорят в Одессе. – Одесса, Полиграф, ММVIII. – 288 с.
4. Смирнов Валерий. Одесский анекдот. – Одесса, Полиграф, 2009. – 192 с.
5. Смирнов Валерий. Крошка Цахес Бабель. – Одесса, Полиграф, ММХ. – 320 с.
6. Степанов Е.М. Російське мовлення Одеси: монографія. За редакцією проф. Ю.О.Карпенка. – Одеса, Астропринт, 2004. – 496 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олег Семенюк – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри перекладу та загального мовознавства Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: вплив екстралінгвальних факторів на мову, порівняння мов, комунікативна лінгвістика.

SPRACHGEBRAUCH UND –KOMPETENZ BEI DEN DEUTSCHEN VON TRANSKARPATIEN

Ольга ГВОЗДЯК (Ужгород, Україна)

У статті на фактичному матеріалі розглядаються питання мовної компетенції німців Закарпаття різних вікових категорій.

Ключові слова: німці Закарпаття, мовна компетенція, вікові категорії.

The article deals with the problems of language competence of Transcarpathian Germans belonging to different age groups on the factual material.

Key words: Transcarpathian Germans, language competence, age groups.

In den meisten Regionen der Ukraine, wo die Deutschen noch geblieben sind, sind sie größtenteils verstreut und haben sich an die einheimische ukrainische bzw. russische Bevölkerung assimiliert und sprechen sowohl zu Hause als auch bei der Arbeit, mit Freunden, Bekannten, im Geschäft usw. Ukrainisch bzw. Russisch. Nur die älteste Generation in ländlichen Gebieten spricht teilweise zu Hause oder mit Freunden ihres Alters (wenn solche in der Umgebung sind) Deutsch.

Junge Leute, die die deutsche Sprache als Erstsprache zu Hause erworben haben, sind meist nach Deutschland ausgesiedelt oder haben vor, nach Deutschland auszureisen.

Nach den Angaben der Volkszählung aus dem Jahr 2001 von 33 302 Deutschen, die auf dem Territorium der Ukraine leben, halten nur 4 056 (12,2%) Deutsch für ihre Muttersprache. Für 7 360 (22,1%) Deutsche ist Ukrainisch ihre Muttersprache; 21 549 Deutsche (64,7%) nennen ihre Muttersprache Russisch [10: 84].

Die Aktualität dieser Abhandlung besteht darin, dass das Problem des Sprachgebrauchs und -kompetenz der Deutschen von Transkarpatien nicht genug erforscht wurde. Es war in der Ukraine nicht als Gegenstand von einzelnen Untersuchungen.

Als Objekt unserer Abhandlung sind verschiedene Altersgruppen der Deutschen von Transkarpatien. Das Ziel dieses Artikels ist zu zeigen, wie diese Altersgruppen in verschiedenen Situationen miteinander kommunizieren, welche Sprache sie dabei gebrauchen.

Die theoretische und methodologische Basis der Abhandlung bilden die wissenschaftlichen Publikationen von M. Clyne [1], Cs. Földes [2], C.M. Riehl [6], U. Weinreich [7], J. Žluktenko [8], M. Kočerhan [9], G. Melika [4; 5] u.a. Sprachforschern.

Wie schon erwähnt wurde, die Deutschen sind in der Ukraine kompakt nur in Transkarpatien geblieben. Sprachgebrauch wie auch die Sprachkompetenz sind in den einzelnen Sprachgenerationen höchst unterschiedlich. In der Regel wird die deutsche Sprache bei den Generationen I und II häufiger gebraucht als bei den jüngeren. Insgesamt wurden für den Sprachgebrauch im Netzwerkmodell „Sprachgebrauch- und -kompetenz“ in den Jahren 1999-2003 die Aussagen von 87 Gewährspersonen ausgewertet (nicht nur die, die Interviewt wurden, sondern auch neun Studenten deutscher Nationalität, die an der Universität Uschhorod studierten):

- Generation I: vor 1930 geboren
- Generation II: zwischen 1930 und 1945 geboren
- Generation III: zwischen 1946 und 1970 geboren
- Generation: zwischen 1971 und 1990 geboren.

Ein Teil der Gewährspersonen (meist Generationen I und II) stammen aus echten deutschen Familien, wo sowohl der Vater als auch die Mutter deutscher Nationalität sind, ein anderer Teil (meist der Generationen III und IV) stammt aus gemischten Familien, in denen der Vater Deutscher ist und die Mutter einer anderen Nationalität angehört oder umgekehrt.

Im Falle der Mischehen geben die meisten Befragten an, die Muttersprache der Mutter übernommen zu haben, nur in wenigen Fällen die des Vaters. Unsere Befragung bestätigt die Einschätzung von G. Melika, dass dies damit zusammenhängt, dass die Erziehung der Kinder in erster Linie die Aufgabe der Mutter war und dass diese die meiste Zeit mit ihnen verbrachte, während der Vater bei der Arbeit war und das Geld für die Familie verdiente. Eine wichtige Rolle in gemischten Ehen spielte jedoch auch die Umgangssprache der Großmutter, die sich um die Enkelkinder kümmerte, während die Eltern bei der Arbeit waren [5: 89-91]. Bei den Befragten aus Mischehen entstanden auch gewisse Verunsicherungen daraus, dass bei manchen Gewährspersonen die Muttersprache und die Nationalitätszugehörigkeit nicht übereinstimmen.

In den Dörfern wird noch Deutsch gesprochen. Alle Gewährspersonen der ersten Generation schätzen ihre Kompetenzen in der deutschen Sprache (Mundart) hoch ein. Die meisten von ihnen geben an, dass sie nach der deutschen Mundart besser Ungarisch bzw. Russisch sprechen, als Ukrainisch. Ukrainisch beherrschen sie kaum oder nur die ukrainische Mundart. Das hängt damit zusammen, dass das Territorium von Transkarpatien geschichtlich in verschiedene Zeitperioden zu verschiedenen Staaten gehörte, was einen besonderen Einfluss auf die sprachliche Kompetenz dieser Personen hatte.

Viele Gewährspersonen der Generation I haben nur die unteren Klassen der Grundschule absolviert. Einige von ihnen haben in der Grundschule Deutsch und Ungarisch gelernt, darum können sie ein bisschen Deutsch und Ungarisch schreiben. Die Gewährspersonen, die während der Tschechoslowakischen Republik die Schule besucht haben, können ein wenig Tschechisch lesen und schreiben, obwohl sie nach einigen Angaben viel von dieser Sprache vergessen haben- Bei den Befragten der Generation I wird ihre sprachliche Kompetenz in einem deutschen Dialekt sehr hoch eingeschätzt, das Beherrschen des Standarddeutschen allenfalls als gut bis mittelmäßig. Außerdem

können sie Ungarisch und Ukrainisch (ukrainische Mundart) sprechen und schreiben. Die ukrainische Literatursprache beherrschen sie nicht.

Die Sprecherinnen und Sprecher der ersten Generation sprechen mit ihren Enkelkindern meist Hochdeutsch, obwohl diese oft auch die Mundart verstehen. Einige sprechen bewusst die deutsche Mundart und begründen dies damit, dass ihre Enkelkinder die Sprache ihrer Großeltern nicht vergessen dürfen.

Die Befragten der zweiten Generation schätzen ihre Kompetenz in der deutschen Sprache sehr unterschiedlich ein, von gut bis mangelhaft. Einige sagen, dass sie die russische bzw. die ungarische Sprache besser als die deutsche Mundart beherrschen, obwohl sie letztere im Gespräch mit ihren Eltern öfters gebrauchen. Die ungarische und die russische Sprache haben sie in der Schule gelernt, Russisch z.T. auch an der Hochschule.

Die Selbsteinschätzung der Sprachkompetenz der Gewährspersonen hängt auch von ihrer Bildung ab. Je höher der Bildungsgrad der Informanten ist, desto kritischer wird die eigene Sprachkompetenz in der deutschen Sprache bzw. in deutscher Mundart eingeschätzt, auch wenn sie objektiv gesehen relativ hoch ist.

Die Deutschkompetenz bei den Sprecherinnen und Sprechern der dritten und vierten Generationen wird ebenfalls sehr unterschiedlich eingeschätzt. Sie geben das Ukrainische bzw. Russische (manchmal Ungarische) als ihre bestbeherrschte Sprache an. Da einige der Informantinnen die deutsche Abteilung an der Universität Uschhorod absolviert haben, besitzen sie gute Deutschkenntnisse in Wort und Schrift. Aber fast alle Befragten der dritten und vierten Altersgruppe geben an, dass sie „Schwobisch“ entweder „schlecht“ oder „gar nicht“ beherrschen. Nur eine von ihnen gibt an, dass sie die deutsche Mundart gut beherrscht (beiden Elternteile dieser Gewährsperson sind deutscher Abstammung). Die jüngere Generation begann aus eher wirtschaftlichem Interesse wieder, die deutsche Sprache zu erlernen (z.B. um eine Stelle als Dolmetscher zu bekommen oder als Deutschstämmige nach Deutschland ausreisen zu können).

Alle Informanten der ersten Generation geben an, dass sie mit ihren Eltern nur Deutsch gesprochen haben. Die älteren Informanten sprechen mit ihren Ehepartnern (sofern sie noch leben) im alltäglichen Verkehr meist „Schwobisch“, switchen jedoch auch gelegentlich ins Ungarische und in die ukrainische Mundart. Die Sprecherinnen/Sprecher, deren Partner schon gestorben sind, gaben an, früher mit ihnen in deutscher Mundart gesprochen zu haben. Charakteristisch in diesen Konstellationen ist, dass die Befragten der ersten Generation auch mit ihren Kindern und Enkelkindern Deutsch (oder eine Mischung Deutsch und Ungarisch, bzw. Deutsch und der ukrainischen Mundart) sprechen. Die Kinder antworten meist auch auf Deutsch, die Enkelkinder (Generationen III und IV) gemischt (Deutsch und Ukrainisch, manchmal Ungarisch).

Manchmal sprechen die Großeltern mit den Enkelkindern Deutsch, diese antworten aber auf Ukrainisch bzw. auf Ungarisch. In den gemischten Familien der Generation II sprechen die Kinder öfters kein „Schwobisch“. Die Enkelkinder der Generation II reden meist mit ihren Großeltern Ungarisch oder Ukrainisch. Das hängt auch davon ab, in welcher Familie die Enkel erzogen wurden und welche Sprache in dieser Familie die dominante war. Die Problematik einer zweisprachigen Kindererziehung in echten deutschen Familien ist nicht zuletzt mit der Furcht vor Repressalien verbunden (die Großeltern haben das selbst erlebt), und auch mit gewissen Lebensumständen der Eltern. Nicht zuletzt hängt es davon ab, welche Schule die Kinder besuchen oder besucht haben.

Nach der Unabhängigkeitserklärung der Ukraine beobachtet man die Wiederbelebung der deutschen Sprache (bzw. der deutschen Mundart). In den deutschen Familien kann man feststellen, dass die Großeltern mit ihren (Ur-) Enkelkindern die deutsche Sprache sprechen und diese auf Deutsch antworten.

In einigen gemischten Familien kann man beobachten, dass die Kinder mit der Mutter deutscher Nationalität Deutsch sprechen und mit dem Vater, der Ungar ist, Ungarisch. Die übrigen Gewährspersonen, die mit ungarisch- oder anderssprachigen Ehepartnern verheiratet sind, gebrauchen in der Familie ausschließlich das Ungarische. Sie haben z.B. Probleme mit dem Deutschen, weil sie diese Sprache nicht jeden Tag sprechen. Dieses Problem veranschaulicht der folgende Gesprächsauszug:

OH: Und Ihr Sohn ist ja, haben Sie gesagt mit einer Ukrainerin verheiratet?

JF: Ja.

OH: Und wie reden denn die heim mit den Kindern?

JF: Jetzt, wie soll ich sagen, zu Haus, er ist schuld, weil ich bin sehr – ich leide es nicht, sie reden Ruthenisch. Wenn er kommt zu mir, dann wird Deutsch gesprochen. Wegen die Schwiegertochter da muss ich Ruthenisch sprechen, weil sie versteht nicht. Die will nicht. Die seien so. Ich nicht/ ich jede National [= ukr. „die Nationalität“], nur ein leide ich nicht, warum nicht lernen die Sprache? Das schadet ja auch. Wie Sie sagen Französisch, no bei Ihnen ist es näher.

OH: Ja.

JF: Mir auch ist

OH: Russisch oder Ungarisch

JF: Ungarisch. No wenn der der von (...) kommt ich kann mit ihm auch mit der Hände auch mit Wörter. No doch können wir verstehen. Und das ist gut, weil, weil ich (...) war ich bei meiner Cousine, sie hat geheiratet in Tschechei, ich bin zu ihr gekommen, ihr Mann und er hat gewusst schon, wenn ich zwei drei Wörter auch gewusst, was ich, so hat er mir erklärt. Und war zufrieden.

Unterschiedlich ist auch der Sprachgebrauch mit den Geschwistern (je nach Generationszugehörigkeit). Das hängt auch davon ab, ob die Geschwister in Deutschland oder in der Ukraine bzw. Ungarn, der Slowakei, Russland usw. leben. Die Gewährspersonen der ersten Generation geben an, dass sie mit ihren Geschwistern Deutsch sprechen (oder gesprochen haben), oder wenigstens Deutsch und Ungarisch, selten Ukrainisch oder Russisch gemischt. Mit den Geschwistern, die in Deutschland leben, korrespondieren sie in der Regel auf Deutsch; wenn sie sich treffen, unterhalten sie sich nur auf Deutsch. Viele von Sprecherinnen und Sprechern haben nahestehende Verwandte in Ungarn. Wenn sie zu Besuch kommen, dann switchen sie zwischen Deutsch und Ungarisch.

Sprecherinnen und Sprecher der zweiten Generation gebrauchen im Gespräch miteinander auch oft die deutsche Mundart. Aber öfter sprechen sie miteinander ebenso eine andere Sprache (meist Ungarisch oder Russisch). Hier ist des Weiteren zu beobachten, wann die Geschwister geboren wurden (ältere und jüngere, nach dem Krieg, in der Sowjetzeit geborene Generation). Mit den älteren herrscht dann eine Sprachform vor, die durch sehr starkes Code-Switching zwischen dem Deutschen und Ungarischen bzw. Deutschen und Russischen geprägt ist. Mit den jüngeren Geschwistern wird in der Regel nur noch Ukrainisch, Ungarisch oder Russisch gesprochen.

In den Generationen III und IV wurde nur Ungarisch, Russisch und Ukrainisch als Geschwistersprache angegeben. Die gleichen Beobachtungen gelten auch für den Sprachgebrauch mit Cousinen und Cousins.

Viele Deutsche aus Transkarpatien sind in letzten Jahren nach Deutschland (einige nach Österreich) ausgesiedelt. Darum wird die Kommunikation mit ihnen in der Regel auf Deutsch (Generationen I, II, seltener III) geführt. Mit den Freunden und Nachbarn in ihrer eigenen Umgebung spricht die Generation I auf Deutsch; die Generation II switcht zwischen Deutsch und Ungarisch bzw. ukrainischer Mundart, manchmal Russisch. Die Generationen III und IV sprechen mit Freunden und Bekannten meist eine Mischvarietät (Russisch, Ukrainisch oder Ungarisch, selten nur Deutsch).

In der Kirche beim Gottesdienst, im Begegnungszentrum „Wiedergeburt“, beim Chor usw. führen sie die Gespräche nur „Schwobisch“ (alle Generationen).

Die meisten Gewährspersonen haben mindestens ein oder zwei Kinder in ihrer Nähe, meist auch die Enkelkinder. Als Familiensprache überwiegt die deutsche Mundart, obwohl man in den letzten Jahren auch nicht selten die ukrainische Mundart vernehmen kann.

Mit Bekannten und nahestehenden Personen sprechen die Deutschen von Transkarpatien die Sprache, die ihre Freunde bzw. Bekannten beherrschen. Auf die Frage „In welcher Sprache antworten Sie?“ hat MF so geantwortet:

OH: Aber, wenn Sie jemand auf der Straße anreden, dann reden Sie auf alle Fälle zuerst mal Ukrainisch, oder?

MF: Wie sie fragen, so antworte ich.

OH: Und wenn Sie jemanden fragen?

MF: Ich?

N: Sie kennt schon nach Angesicht, ob er Ungare ist oder eine Ukrainka. Wir kennen schon. Nach ihrer Kleidung. Eine Deutsche/

MF: das sieht man gleich.

Die Urenkel (Generationen III und IV) beherrschen die deutsche Mundart eher passiv als aktiv. Das hängt aber auch davon ab, in welcher Familie sie geboren wurden (in einer deutschen oder in einer gemischten Familie):

OH: Und wie sprechen Sie mit Urenkeln? Hier, in Mukatschewo, Deutsch oder Ukrainisch?

BD: Ukrainisch sprechen sie. Sie können, aber – no, Schreiben, in die Schule gehen sie in Uschgorod, in die Hochschule/, weiß ich –

OH: in die Universität

BD: und lernen sie deutsche Stunde, aber spricht auch schön Deutsche. Sie kann lesen und schreiben, sie kann sehr schön Deutsch sprechen.

OH: Und dann reden sie daheim Ukrainisch.

BD: No [= ukr. „na“] ja, ja. Die Mutter keine und – in die Schule in die ukrainische gegangen, alles hat Ukrainisch gesprochen.

BD: Ich nur Deutsch. Nur Deutsch.

OH: Sie verstehen alles.

BR: Wer?

OH: Die Urenkel.

BD: Ja, verstehen. Die Enkel hier die andere sprechen Deutsch. Diese eine. Diese, was in die Stadt –

OH: in Mukatschevo.

Zu Personen mit gelegentlichem Kontakt zählen wir Kollegen, Nachbarn und Freunde, mit denen die Konversation, je nach der Situation auf Deutsch oder Ungarisch (Generation I), auf Deutsch, Ungarisch, Ukrainisch oder Russisch (Generationen II und III), oder auf Russisch oder Ukrainisch (Generation IV) geführt wird. Der Gebrauch der Sprache hängt auch vom Thema ab. Im Geschäft z.B. wird das Gespräch in der Sprache der Verkäuferin durchgeführt. Es ist auffällig, dass die Informanten der ersten, zweiten und sogar der dritten Generation sehr leicht aus einer Sprache in eine andere übergehen.

Bei vielen Informanten sind sehr nahestehende Personen nach Deutschland ausgesiedelt. Sie treffen sich einmal, manchmal zweimal im Jahr. Viele von ihnen sprechen alle zwei Wochen per Telefon miteinander. Solche Gespräche finden auf Deutsch statt. Viele der Informanten (besonders die Generationen I und II) waren entweder noch nie oder höchstens ein- bis zweimal in Deutschland. Die ausgesiedelten Verwandten kommen zu ihnen zu Besuch (meist einmal pro Jahr). Die Kommunikation findet dann auf Deutsch statt.

Die ältere Leute geben an, dass sie Deutsch denken und rechnen, vgl.:

Ich – ich denke Deutsch, und dann übersetze ich auf Ukrainische, das stimmt.

Ich rechne im Kopf Deutsch.

Eine Gewährsperson berichtet Folgendes:

OH: Wie rechnen Sie im Kopf, Deutsch oder Ungarisch?

MK: Deutsch

OH: Nur Deutsch, aha. Gut. Und wenn Sie mit jemandem sprechen, also, auf der Straße, wie können Sie am besten Ihre Gefühle äußern?

MK: Alles eins. Ich kann auch gut Ungarisch reden, ich kann auch gut Schwabisch reden, mir ist alles eins wie geret.

Aber man beobachtet doch im Gespräch etwa bei der Benennung von Jahreszahlen den Einfluss der ukrainischen bzw. der russischen Sprache, bei Formen wie: im dreiundachtziger Jahr. – Die Gewährspersonen der ersten Altersgruppe, die dazu befragt wurden, gaben an, dass sie sowohl Schimpfwörter als auch Kosenamen zu ihren anderssprachigen Ehepartnern, Kindern oder Enkelkindern immer auf Deutsch bzw. auf Ungarisch artikulieren würden. Auch mit den Haustieren reden sie Deutsch. Von den Sprecherinnen und Sprechern der zweiten und dritten Generation wird dabei schon das Ungarische bzw. die ukrainische Mundart oder das Russische gebraucht.

Alle Informanten der Generation I geben an, dass sie deutsche Zeitungen, Zeitschriften, die Bibel, manchmal deutsche Bücher lesen. Bei den anderen Gewährspersonen beschränkt sich dies

auf die Sprecherinnen und Sprecher, die aufgrund von Studium oder Beruf Deutsch lesen müssen (z.B. Deutschlehrerinnen). Fast alle Informanten der Generation I geben an, dass sie die Briefe an Verwandte in Deutschland auf Deutsch schreiben. Die Befragten der Generation I schreiben auch auf Deutsch, und zwar oft noch in deutscher Handschrift (und besser als Russisch bzw. Ukrainisch), wie sie es in der Schule gelernt haben (Ukr BD: 8-9).

OH: Sagen Sie, und schreiben Sie auch deutsch?

BD: Ja.

OH: Schreiben Sie, Ihrer Tochter z.B. Briefe auf Deutsch?

BD: Ja, deutsche Briefe schreibe ich.

OH: Können Sie gut deutsch schreiben?

BD: No, sind auch Fehler drinnen, aber es geht. Ich kann auch Kurrentdeutsch schreiben.

Wissen Sie –

OH: Sie haben in der Schule –

BD: Ja, Kurrentdeutsch habe ich in der Schule gelernt. Ja, ja (Ukr BD: 8-9)

MH hat uns mitgeteilt, dass es für sie leichter ist Deutsch zu schreiben, als zu sprechen:

OH: Und Deutsch schreiben können Sie auch?

MH: Ich schreibe, ja. Ich schreib besser, wie rede.

OH: Ehrlich? (lacht)

MH: Schreiben geht, schreiben geht, weil ich oft schreibe.

Es gibt aber auch Personen, die angeben, besser Russisch zu schreiben:

Hier war alles Russisch, so viele Jahre war Russisch. Bis neunziger Jahr hat alles, also mein Arbeit, überall nur Russisch. Und nach neunziger Jahr ist schon alles Ukrainisch.

Von den übrigen Informanten sind dies nur diejenigen, die beruflich mit Deutsch zu tun haben. Die jüngere Generation, die in der Schule oder an der Universität Deutsch gelernt hat oder Deutsch lernt, kann „ein bisschen“ oder „schlecht“ Deutsch schreiben. Diejenigen, die die deutsche Abteilung der Universität absolviert haben, schreiben dementsprechend gut Deutsch.

Die ältere Generation liest gern deutsche Zeitungen und Zeitschriften, die sie von der Kirche bekommen. So hat z.B. BD angegeben, dass sie die Zeitung „Zur Zeit“, die von der örtlichen Kirche herausgegeben wird, gern liest. Die jungen Leute lesen auch die Zeitung „Das neue Leben“.

Einige ältere Gewährspersonen können auch Ukrainisch lesen, aber nach eigener Auskunft nur „schwach“. Die jüngere Generation liest gut Deutsch, weil sie es in der Schule gelernt, teils an der Universität studiert hat.

Die Deutschen von Transkarpatien, wie auch die Deutschstämmige in anderen Regionen der Ukraine sehen gern deutsche Fernsehprogramme und hören gern deutsche Rundfunksendungen, besonders die Deutsche Welle. Sie sehen auch gern die ukrainischen und die ungarischen Programme (einige geben jedoch an, dass sie lieber ungarische Sendungen sehen). Besonders gern sehen sie Nachrichten und Kulturprogramme.

Die professionellen Sprecher, v.a. Deutschlehrer und Studenten der deutschen Abteilung, benutzen die deutsche Sprache im Unterricht. Sie haben auch Beziehungen zu deutschsprachigen Personen im Ausland, mit denen sie nur Deutsch sprechen. Auch andere Gewährspersonen bekommen gelegentlichen Besuch aus Deutschland von Bekannten oder Verwandten, deren Kinder bereits in Deutschland geboren sind und keine andere Sprache (in unserem Falle Ukrainisch, Russisch, bzw. Ungarisch) sprechen. Für die Generationen I und II stellt das kein Problem dar. Den Generationen III und IV dagegen fällt es viel schwerer, sich des Deutschen als alleiniger Verständigungssprache zu bedienen.

Seit der Unabhängigkeitserklärung der Ukraine im Jahre 1991 kann man einen Zuwachs von Sprachkompetenz im Deutschen bei den karpatendeutschen Gewährspersonen feststellen. Eine große Rolle dabei spielen die Kirche und die neugegründeten deutschen Begegnungszentren.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Clyne M. Sprachkontakt / Mehrsprachigkeit // Althaus, H.P. (Hg.): Lexikon der germanistischen Linguistik IV. – Tübingen, 1980. – S. 641-646.
2. Földes Cs. Kontaktdeutsch. Zur Theorie eines Varietätentyps unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit. – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2005. – 399 S.
3. Hvozdyak O. Code-switching, Sprachmischung bei den Deutschen von Transkarpatien (Ukraine) // Наукові записки. – Випуск 89 (2). – Серія: Філологічні науки (мовознавство): У 5 ч. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. – С. 131-135.

4. Melika G. Die Deutschen der Transkarpatien-Ukraine. Entstehung, Entwicklung ihrer Siedlungen und Lebensweise im Multiethnischen Raum. – Marburg: Elwert Verlag, 2002. – 379 S.
5. Melika G. Die sprachliche Verkehrsaktivität der deutschen Minderheiten in Mukatčevo (UdSSR) // Jahrbuch für Ostdeutsche Volkskunde 34. – 1991. – S. 72-102.
6. Riehl C.M. Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2004. – 205 S.
7. Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования. – К.: Вища школа, 1979. – 261 с.
8. Жлуктенко Ю.О. Мовні контакти. – К.: Вища школа, 1966. – 232 с.
9. Кочерган М.П. Загальне мовознавство: Підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих закладів освіти. – К.: Академія, 1999. – 288 с.
10. Національний склад населення та його мовні ознаки. Статистичний бюлетень. Всеукраїнський перепис населення 5-14 грудня 2001 року. – Ужгород: Закарпатське обласне управління статистики, 2003. – 84 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Гвоздяк – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької філології факультету романо-германської філології Ужгородського національного університету.

Наукові інтереси: інтеркультурна лінгвістика, лексикологія, діалектологія.

УКРАЇНСЬКО-ПОЛЬСЬКА МІЖМОВНА ОМОНІМІЯ СЛУЖБОВИХ ЧАСТИН МОВИ

Неонілла БАРАКАТОВА (Дніпропетровськ, Україна)

У статті подаються відомості щодо фактів міжмовних українсько-польських аналогій (омонімів) на рівні службових частин мови, а також прояви міжрівневих омонімічних одиниць, які виникають у результаті включення, виключення і пересічення семантичних полів українських і польських лексем.

Ключові слова: міжмовна омонімія, українсько-польські аналогії, прийменник, сполучник, частка.

In the article information is given in relation to the facts of interlingual Polish and Ukrainian analogies (homonyms) at the level of official parts of speech, and also displays of interlevel homonymous units, which arise up as a result of including exception and crossing of the semantic fields of the Ukrainian and Polish lexemes.

Key words: interlingual homonymy, Ukrainian-Polish analogies, pretext, union, part.

Історія вивчення міжмовної омонімії налічує понад півстоліття, але на сучасному етапі її розглядають по-різному. Саме через те, що в поняття “міжмовна омонімія” вкладається неоднаковий зміст, у сучасному мовознавстві існують розходження – від повного визнання до абсолютного заперечення явища.

У працях, пов’язаних із вивченням співзвучної лексики, яка має відмінні значення (М.П.Кочерган, М.Беднаж), зазначається, що сучасні дослідження засвідчують два підходи до міжмовної омонімії – перекладознавчий, пов’язаний з омонімією реалій при перекладі з однієї мови на іншу (Й.Влчек, С.Власов, С.Флорін, І.Козелевський, О.О.Реформатський та ін.) та контрастивний, в основі якого лежить зіставлення лексичних корелятивів у двох мовах (В.В.Акуленко, Л.В.Бублейник, В.М.Манакін, А.Є.Супрун та ін.). “Тим часом для методики викладання теорії перекладу і для типологічного вивчення мов, – вважає Т.Б.Бобошко, – аналіз розбіжностей у лексичному складі порівнюваних мов має більше значення, ніж констатація очевидних граматичних відмінностей” [2:181].

М.А.Беднаж зазначає, що “згідно з найпоширенішою у слов’янському мовознавстві традицією (праці М.П.Кочергана, Н.В.Заславської, А.Є.Супруна, І.С.Ровдо, П.П.Шуби) міжмовними омонімами вважаються одиниці, що повністю збігаються або є подібними за формою вираження, але мають відмінні сигніфікати і розглядаються на перетині синхронного та діахронічного зрізів” [1:4]. Але в окремих дослідженнях міжмовну омонімію трактують як “паралексію” (А.Є.Махневич), “фальшиві друзі перекладача” (Р.О.Будагов, Г.О.Гальперін), “фальшиві споріднені слова” (Р.Ладо), “міжмовні аналогії” (К.М.Готліб), «фальшиві міжмовні подібності» (З.Гросбат). З цього випливає, що у вивченні міжмовної омонімії переплітаються як практичні, так і теоретичні проблеми досліджуваного явища, які можуть розглядатися під різним кутом зору й на різному матеріалі. Істотним є й розрізнення усного й писемного вияву омонімії. Усе це є підтвердженням багатоаспектності вияву досліджуваного питання.

Сучасні лінгвісти також не оминули увагою і міжмовну омонімію слов’янських мов. Результатом таких досліджень стало укладення словників міжмовних омонімів (російсько-польський Я.Козелевського і К.Кусаля, російсько-чеський Й.Влчека, російсько-білоруський А.Є.Махневича, російсько-український М.П.Кочергана).

До міжмовних омонімів, як правило, зараховують як виключення, так і включення, і пересічення значень мовних одиниць, оскільки навіть часткова подібність значень спричиняє випадки інтерференції серед мовців. Це ж явище викликається й омологією – частковим збігом за формою вираження лексем, а також паронімією.

Як справедливо зазначає Р.Ладо, що «існує ілюзія, яка притаманна навіть освіченим людям, нібито значення є однаковими в усіх мовах, і мови відрізняються лише формою вираження цих значень» [6:34]. Насправді ж повна міжмовна еквівалентність у функціональній сфері порушується, обмежується через виникнення асоціативних, психологічних, емоційно-експресивних та образних нашарувань у слові. «Ці нашарування, – як підкреслює Л.В.Бублейник, – дуже рідко збігаються навіть у близькоспоріднених мовах» [3:22], що є специфікою лексичних систем мов у семантичній структурі багатозначних слів. Такі особливості внутрішньої форми слів часто провокують мовців на інтерференційні помилки, тобто, за визначенням М.П.Кочергана, «намагання привести подібні за формою слова, особливо коли в них частково збігається семантика, в їх повну відповідність, механічне перенесення значення слова однієї мови в іншу, ототожнення змісту цих різних за значенням лексичних одиниць» [5:325]. Саме тому М.Н.Георгієва-Кириленко основним критерієм розмежування слів вважає розбіжність у їх семантиці [4:52].

Очевидно, що першочергової подальшої розробки в межах означеної проблеми ще потребують питання термінопозначення таких фактів мови, оскільки, виходячи з традиційного розуміння омонімів, вони мають належати до одного лексико-граматичного класу слів, мати однакове звукове й графічне оформлення і характеризуватися відсутністю спільних сем. У випадку ж так званих міжмовних омонімів ідеться як про часткові морфологічні омоніми (коли частиномовний статус слів збігається в обох мовах), так і про омографи (якими є більшість співзвучних українсько-польських пар слів, що мають практично однаковий фонетичний склад, але відмінні за своїм графічним позначенням, проте часто абсолютно чи частково тотожні за семантикою). На нашу думку, варто звернути свої погляди в бік запропонованих такими науковцями, як З. Гросбат чи К.Готліб термоноодиниць для маркування таких міжмовних аналогів.

Метою цієї розробки є з'ясування семантичних особливостей українсько-польських міжмовних морфологічних аналогів, їх спільних і відмінних рис.

У системі службових слів невідповідностей частиномовної належності в українській і польській мовах можна знайти набагато більше, ніж відповідностей. Це пов'язано насамперед з тим, що більшість із таких службових слів можуть одночасно належати як до однієї, так і до іншої частини мови, і зараховувати їх або до однієї, або до іншої ми не можемо, оскільки слід розглядати всю сукупність їх значень. Таким чином, серед окремо взятого класу службових частин мови міжмовні аналогії можна виділити серед:

1) применників: Над (Nad) «Уживається на позначення просторових, об'єктних і часових відношень». Над (в українській мові) «Уживається на позначення кількісних відношень (вища міра, ступінь порівняння, більша кількість і т.ін.)». Nad (у польській мові) «Применник, який, поєднуючись з іменниками, виражає тло порівняння, взірець; творить вирази, які означають зміцнення або обмеження, вирізнення того, що означає іменник, з яким сполучується». О І (як українське, так і польське) «Применник. Уживається при точному або приблизному означенні години, коли відбувається дія; означенні приблизних часових меж певної дії; означенні відрізка часу, пори року, коли відбувається дія». О І (польське) «Применник. Уживається для позначення функції мовлення, мислення, питання, рішення, прохання, почуття і т.п.; позначення удару, кидка, тертя і т.п.; для творення виразів на позначення характеризуючи рис осіб, живих істот або предметів; усталених зворотів, які означають “із чисеюсь допомогою”, “у якийсь спосіб”». При (Przy) «Уживається на позначення: предмета, простору (біля, поблизу), особи; предмета, біля якого щось є; предмета, який включає у свій склад те, що є його частиною або чимось підпорядкованим; часових, обставинних, означальних, допустових відношень». При (українське) «Уживається з позначенням: місця, установи, організації і т.ін., де хто-небудь виконує службові або інші обов'язки; епохи, періоду; особи, у період життя якої відбувається дія; об'єктних і обставинних відношень». Przy (польське) «Применник, який, сполучаючись з іменником,

сигналізує особа або річ, яка становить контраст з кимсь або чимось; те, на що орієнтується, з чим пов'язується чиясь праця; те, з чого хтось має користь, що хтось зберігає». У І (U) «Прийменник. Уживається при вказівці на кого-небудь, у межах перебування якого відбувається дія; для позначення групування кого-, чого-небудь у щось ціле; особи, якій хто-небудь належить або якої щось стосується; при вказівці на особу, яку про що-небудь просять, від якої щось вимагають». У І (в українській мові) «Уживається при означенні просторових, об'єктних, часових, кількісних і означально-обставинних відношень»;

2) вигуків: О ІІ (як українське, так і польське) «Вигук, який уживається при вираженні різних почуттів, душевних переживань, розпачу, захоплення, здивування, довіри». О ІІ (українське) «Уживається для підсилення емоційної виразності». О ІІ (польське) «Вигук, який уживається для вираження звернення на щось уваги». Хо (Но) «Уживається для вираження іронії, подиву, захоплення, задоволення і т.ін.» Но (у польській мові) «Вигук, який виражає стогін, вигук під час праці»;

3) часток: Но І «Уживається в наказових реченнях, переважно при дієслівних формах наказового способу; уживається при частках, дієсловах дійсного способу; розм. Те саме, що тільки» – Ча «Частка, яка характеризує експресивне вживання з метою підсилювання повідомлюваного (можливість, допустовість, причина); Ча «Частка, яка вживається для надання особливого експресивного характеру; Ча «Частка, яка виражає питання, найчастіше вимагає негайної відповіді; розм. Ча «Частка, яка вживається як підтвердження відповіді на питання, так є».

Серед невідповідностей між українськими й польськими лексемами в системі неповнозначних частин мови слід відзначити такі:

Зась «Уживається при вираженні заперечення чогось, відмови від чогось; вживається у значенні “не можна”» – Zaś «Сполучник, який зіставляє частини сурядного речення, підкреслюючи їх протиставлення; а, але, натомість» в українській мові вживається як вигук, а в польській – як сполучник сурядності;

Би (Бу) «Частка, яка вживається для творення дієслівних форм умовного способу» Би (в українській мові) «Уживається для означення бажаності або можливості здійснення дії, вираженої дієсловом; уживається при дієслівних формах для вираження у ввічливій, м'якій формі прохання, пропозиції; розм. Уживається у значенні мов, немов, ніби». Бу (у польській мові) «Сполучник, який пов'язує підрядні речення з головним (з'ясувальні, підрядні мети, наслідку, допустовості)». У цій парі українське слово вживається лише як частка, а в польській мові – ще й як сполучник підрядності;

Же «Частка, яка вживається для підсилення, підкреслення значення того слова, після якого стоїть» – Że «Сполучник, який поєднує головне речення з підрядним або їх відповідні частини, які розвивають, розкривають зміст головного речення; сполучник, який поєднує головне речення з підрядним мети, причини, доказу того, про що йде мова в головному реченні; сполучник, який поєднує головне речення з підрядним наслідковості; експресивне слово, яке розпочинає речення, що найчастіше виражає незадоволення, враження; модальна частка». Знову ж таки українська лексема належить до класу часток, а польська – як до часток, так і сполучників;

Ні (Ni) «Сполучник, який поєднує однорідні члени заперечного речення». Ні (в українській мові) «Заперечна частка, яка уживається для вираження заперечення співрозмовникові; заперечна частка, яка уживається у значенні неповного речення при заперечній відповіді; заперечна частка, яка уживається для підсилення заперечення, вираженого дієсловом-присудком». Так, в українській мові слово функціонує і як сполучник, і як частка, а в польській – лише як сполучник. У польській мові дане службове слово також має значення підсилювальної заперечної частки, проте це значення – застаріле.

У системі службових частин мови міжмовна омонімія виявляється непослідовно. Так, серед службових слів наявна віднесеність до різних частин мови зіставляваних одиниць, і зокрема найчастіше трапляється протиставлення “сполучник – частка”. З вищенаведеного можемо зробити висновок, що такі явища не є поодинокими випадками. До того ж виявляти подібні протиставлення дуже важливо, оскільки це дає змогу уникати певних граматичних помилок під час перекладу з однієї мови іншою або під час мовленнєвого акту.

Отже, міжмовна омонімія – явище багатогранне й багатоаспектне. Саме ця багатоаспектність і призводить до того, що носії близькоспоріднених мов можуть допускати суттєві помилки, які проявлятимуться не лише на лексичному рівні, а й на граматичному. Адже міжмовні омонімічні відношення не пов'язані ні зі сферою вживання лексики, ні з її належністю до певної частини мови (у тому числі й службової). Саме тому настільки важливими є дослідження з контрастивної лінгвістики, на які кожний, хто вивчає близькоспоріднену мову, може спиратися, аби уникнути подібних помилок, які найчастіше викликані інтерференцією (накладанням лексичних та граматичних норм власної мови на іншу).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Беднаж М.А. Польсько-українська міжмовна омонімія: Автореферат дисертації на здобуття наук. ступеня канд. філологіч. наук / М.А. Беднаж. – К.: ДВПІ Міннауки України, 2000. – 20 с.
2. Бобошко Т.Б. Деякі аспекти дослідження міжмовної омонімії слов'янських мов// Актуальні проблеми сучасного літературознавства та мовознавства. – К.: НМК ВО, 1991. – С. 178-183.
3. Бублейник Л.В. Типологічні співвідношення в лексиці української та російської мов / Л.В. Бублейник. – К.: ІЗМН, 1996. – 84 с.
4. Георгієва-Кириленко М.Н. Деякі спостереження над міжмовною омонімією/М.Н. Георгієва-Кириленко//Мовознавство. – 1989. – № 6. – С. 52-54.
5. Кочерган М.П. Основи зіставного мовознавства / М.П. Кочерган. – К.: Академія, 2006. – 424 с.
6. Ладо Р. Лінгвістика поверх границь культур / Р. Ладо // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXV. Контрастивная лингвистика. – М.: Прогресс, 1989. – С. 33-62.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Неонілла Баракатова – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.

Наукові інтереси: морфологія сучасної української літературної мови, полоністика, українсько-польські міжмовні зв'язки.

ДВОМОВНА ОСВІТА У СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США: ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ

Ірина Білецька (Умань, Україна)

У статті аналізуються особливості двомовної освіти у Сполучених Штатах Америки. Здійснено короткий екскурс в історію розвитку та становлення білінгвального навчання, а також розглянуто специфіку мовної політики в окремих американських штатах.

Ключові слова: багатомовність, учні, які вивчають англійську мову, двомовна освіта, навчання мов, двомовні програми, мовна політика, перша мова, друга мова.

The peculiarities of bilingual education in the United States of America are analyzed in the article. A short excursus in the history of bilingual education development and settling has been made, the tendencies of language policy in some American states have been also considered.

Key words: multilingualism, English language learner, bilingual education, language instruction, bilingual programs, language policy, the first language, the second language.

Постановка проблеми. Посилення важливості іноземних мов як наслідок глобалізації, розширення міжнародних контактів та доступ до інших культур викликали неабиякий інтерес до проблем мовної освіти, пошуку методів прискорення, полегшення та підвищення ефективності навчання іноземних мов як в Україні, так і за кордоном. Найкраща можливість перетворити іноземну мову у засіб спілкування полягає у тому, щоб вона стала засобом викладання навчальних предметів, тобто перетворити навчання мов на систему двомовної освіти. Двомовне навчання є однією з можливостей найбільш ефективного реформування навчання іноземних мов у школі і знаходиться останніми роками в центрі уваги дослідників.

Білінгвальне навчання вже давно є однією з форм організації навчального процесу у багатьох загальноосвітніх школах Сполучених Штатів Америки, для яких особливо характерна мовна розмаїтість. Постійний вплив іммігрантів, які привозять з собою свої рідні мови і культури, призводить до збагачення мовних ресурсів цієї країни. Тому, на нашу думку, вивчення досвіду США у здійсненні двомовної освіти дасть можливість не лише запозичити позитивні надбання, але й запобігти помилок у реформуванні сучасної теорії і практики іншомовної підготовки учнів у середніх навчальних закладах України.

Аналіз актуальних досліджень. Пілотажний аналіз спеціальної літератури свідчить про значний інтерес сучасних вітчизняних та зарубіжних науковців до проблем мовної освіти в

цілому та двомовного навчання зокрема. Серед наших учених можна виділити М. Степаненко, Н. Степаненко (тенденції, що впливають на моделі лінгвістичної освіти в Україні), Н. Нікольську, О. Першукову (багатомовність та двомовність у європейській шкільній освіті), О. Зіноватну (мовна освіта у США в контексті мовної політики), О. Литвинова, С. Лук'янчук (двомовне навчання у школах США), І. Тараненко (форми і методи білінгвального навчання у практиці американської школи).

Вивчення друкованих праць провідних американських дослідників дав можливість з'ясувати, що мовна політика США та її вплив на розвиток навчання іноземних мов стали предметом вивчення А. Ленкера (A. Lenker), Т. Осборна (T. Osborn), Н. Родеса (N. Rhoders), У. Вайта (W. White); особливості двомовної освіти та специфіку навчання учнів за двомовними програмами у школах Сполучених Штатів аналізували К. Бейкер (K. Baker), Д. Крістіан (D. Christian), Дж. Крауфорд (J. Crawford), Х. Дулей (H. Dulay), Ф. Дженесі (F. Genesee), Н. Сілей (N. Seeley) та інші.

Незважаючи на посилений науковий інтерес до цієї проблеми, досвід реалізації двомовного навчання учнів у державних середніх школах США залишається недостатньо вивченим. Тому у своїй статті ми ставимо за мету здійснити короткий екскурс в історію розвитку і становлення білінгвальної освіти у Сполучених Штатах Америки, а також проаналізувати специфіку здійснення мовної політики в окремих штатах країни.

Виклад основного матеріалу. Двомовна освіта у США в цілому охоплює тих, хто вивчає англійську мову. Як свідчить вебсайт Департаменту освіти США, двомовні програми – «це освітні програми для учнів з обмеженим рівнем володіння англійською мовою» (The Office of English Language Acquisition, 2009) [6]. Термін «обмежений рівень володіння англійською мовою» (Limited English proficiency) вперше почав уживатися в 1975 році і використовується лише федеральним урядом. У Путівнику з грамотності Бенкстріт (Bankstreet's Literacy Guide) зазначено про доцільність застосування терміну «учні, які вивчають англійську мову» (English language learner), що поширений у шкільній практиці та педагогічних дослідженнях. Його автором є Дж. Крауфорд (J. Crawford), науковець Інституту мовної та освітньої політики (Institute for Language and Education Policy) [3]. Цей термін стосується того, чиєю другою мовою є англійська і хто потребує вдосконалення знань мови для досягнення позитивних результатів у школі.

У 50 штатах США прихильники двомовних програм стверджують, що вони не лише допоможуть неангломовним дітям отримати хороші знання з математики і гуманітарних дисциплін, а й краще оволодіти англійською мовою, на відміну від програм, у яких передбачається навчання лише англійською мовою. Для багатьох учнів є непосильним здобувати загальну освіту і одночасно вивчати нову мову, а двомовні програми допомагають їм спочатку вивчити рідну мову. Дослідження Дж. Камінса (J. Cummins), провідного науковця у цій галузі, свідчать, що набуті і розвинені вміння та навички з першої мови впливають на процес оволодіння англійською мовою [4].

Опоненти двомовної освіти вважають, що двомовні програми перешкоджають вивченню англійської мови, крім того, також заважають вивчати інші предмети. У Каліфорнії, наприклад, де принаймні одна третя учнів навчається у двомовних класах, спостерігається значна поміркованість щодо «за» і «проти» двомовної освіти.

Перший випадок прояву двомовної освіти у Сполучених Штатах пов'язаний з польськими іммігрантами у перших постійних англійських поселеннях Вірджинії, що зараз є територією США. Поляки постачали оброблену смолу, яка використовувалась у кораблебудуванні, та скляні вироби. Коли члени парламенту засідали у 1619 році, права поширювались лише на англійців. Поляки, в свою чергу, піднялися на перший офіційно зафіксований у Новому Світі страйк. Через надзвичайну потребу у їхній продукції поляки отримали «права англійців» і заснували перші двомовні школи, в яких навчальні предмети вивчались англійською і польською мовами. Починаючи з цієї першої історично задокументованої події, двомовна освіта у тій чи іншій формі стала функціонувати у США.

Протягом XVIII століття францисканські місіонери на території від Каліфорнії до Техасу використовували місцеві мови при перекладі та у навчанні корінних американців катехізису. До середини XIX століття у приватних та громадських двомовних школах вивчались такі

рідні мови, як чеська, французька, норвезька, німецька, іспанська та шведська. Штат Огайо у 1839 році вперше прийняв закон про двомовну освіту, дозволяючи, на прохання батьків, навчання німецькою та англійською мовами. У 1847 році штат Луїзіана ввів аналогічний закон щодо французької та англійської мов, а Нью-Мехіко у 1850 році – для іспанської та англійської. До кінця XIX століття значна кількість штатів прийняла схожі закони. Багато інших місцевостей упровадили двомовне навчання без державних санкцій, наприклад, щодо голландської, італійської, польської, чеської мов. Починаючи з 1959 року, громадські школи в Маямі запровадили двомовні програми.

У 1968 році, прийнявши статтю VII Закону про початкову і середню освіту або, неофіційно, Закон про двомовну освіту, Конгрес уперше узаконив двомовну освіту, що уможливило іммігрантам отримувати освіту рідною мовою. У 1988 році до цього закону було внесено поправки. Федеральні витрати на двомовну освіту збільшились з 7,5 млн. у 1968 році до 150 млн. до 1979 року. У цьому ж році Верховний Суд США сприяв подальшому розвитку двомовної освіти, постановивши, що школи Сан-Франциско порушили права дітей мовних меншин, тому що вони навчалися в одному класі з іншими учнями без спеціального навчального забезпечення. У зв'язку з цим вимагалось, щоб школи надавали послуги на підтримку тих учнів, які вивчають англійську мову, хоча у жодній з них не було визначено, який тип освітньої програми необхідно впроваджувати. Таким чином, і двомовні, і одномовні програми функціонували після прийняття закону і постанови Суду.

Закон про двомовну освіту був обмежений у 2001 році новою федеральною освітньою політикою. Конгрес США прийняв закон «Жодної дитини поза увагою», який не виступав на підтримку учнів, що вивчають рідну мову, але достатньо підкреслював значимість лише англійської мови і проголошував, що всі учні, включаючи тих, хто вивчає англійську мову, повинні тестуватися щорічно з англійської мови.

Більшість учнів старших класів середньої школи США принаймні протягом 1-2 років вивчає другу мову, здебільшого французьку чи іспанську. У переважній кількості шкіл учні отримують знання з другої мови на зразок вивчення математики чи інших дисциплін. У деяких школах вивчається природа мови і культура. У середніх навчальних закладах майже ніколи не використовуються технології занурення.

Останнім часом навколо двомовної освіти точаться значні дискусії. Її прихильники стверджують, що такий тип навчання не тільки полегшує вивчення англійської мови учнями, які знають свою першу мову, а й сприяє удосконаленню знань як з англійської, так і рідної мови. Двомовні програми є таким підходом, за якого половина учнів розмовляє англійською, а половина її вивчає. Учитель у процесі навчання використовує англійську і рідну мови школярів. При цьому досягаються дві мети: діти вивчають нову мову і культуру, а також мова національних меншин виступає засобом навчання. Програми ж, які пропонують вивчення лише англійської мови, викоринюють національні мови іммігрантів, у той час як двомовні програми передбачають збереження таких мов, тобто нова мова додається, а рідна не втрачається. Таким чином, можна зустріти безліч досліджень, які підтверджують позитивні результати двомовних освітніх програм.

Опоненти ж двомовної освіти переконані, що краще учнів, які володіють іншою першою мовою, окрім іспанської, помістити в іспаномовному класі, ніж навчати їх на рідній мові, а також вважають, що багато двомовних програм не спроможні навчити дітей англійській мові. Критики двомовної освіти наголошують, що навчання за принципами двомовної освіти здійснюється за неефективною методологією і що немає належної емпіричної підтримки на його користь [2].

Суперечності навколо білінгвальної освіти досить часто ще більше стають заплутаними на рівні політичного та культурного контексту. Тих, хто не підтримує такий тип навчання, іноді звинувачують у расизмі і ксенофобії. Особливо це стосується тих консервативних організацій, які притримуються позиції, що англійська повинна бути офіційною мовою Сполучених Штатів. У Мілвеці, штат Вісконсен, та інших містах були організовані марші та акції на підтримку двомовної освіти. Її прихильники часто звинувачуються у практикуванні політики ідентичності, що шкодить дітям іммігрантів.

Як свідчать результати нашого дослідження, у США на рівні кожного штату спостерігаються певні відмінні та схожі тенденції у здійсненні мовної політики, що, звичайно, має вплив на функціонування двомовної освіти. Тут, на нашу думку, варто зупинитись на таких штатах, як Каліфорнія, Арізона, Джорджія та Масачусетс.

Так, у штаті Каліфорнія кількість тих, хто вивчає англійську мову (а це один з трьох учнів), є найбільшою у США. У червні 1998 року 61 % каліфорнійського електорату підтримав Законопроект 227, за яким ті, хто вивчає англійську мову, повинні навчатись за принципом занурення в англійську на період, який, як правило, не перевищував одного року, потім їх слід переводити до основних класів, де переважає навчання англійською мовою. Такий законопроект давав можливість батькам вимагати, щоб їхні діти навчалися за альтернативними програмами, проте були також і такі, які відмовлялись від цього, що перешкоджало його реалізації.

У 2000 році Каліфорнійський департамент освіти заключив угоду з Американським дослідницьким інститутом (American Institutes for Research) з метою проведення п'ятирічного дослідження щодо ефективності Законопроекту 227. Методологія вивчення включала аналіз досягнень учнів, телефонні опитування, оглядові візити без попереджень і письмові дослідження та аналізувала такі проблеми, як виконання даного законопроекту, чи є він на користь тим, хто вивчає англійську мову, а також які є непередбачені наслідки його впровадження.

Учасники такої дослідницької роботи попереджали про певні підробки даних на державному рівні, оскільки Каліфорнія не має можливості прослідкувати навчальні досягнення школярів протягом багатьох років. Проте, використовуючи дані про академічний рівень учнів об'єднаного шкільного округу Лос-Анджелеса, і на основі аналізу, оглядових візитів та опитувань у ході дослідження з'ясувалось, що жодна з навчальних програм не має очевидних переконливих переваг. Учні, які охоплені двомовним навчанням, як і ті, хто поглиблено вивчають англійську мову, мають аналогічну траєкторію академічного зросту.

Штат Арізона був наступним після Каліфорнії щодо прийняття схожого законодавства. Так, Законопроект 203 додав кілька програм, які раніше були дозволені у навчанні дітей, для яких англійська мова є другою мовою. Варто підкреслити, що саме штат Арізона першим підтримав білінгвальну освіту у 60-х роках ХХ століття.

Протягом 90-х років у штаті Джорджія збільшилась кількість іноземного населення до 233 %. У наш час Джорджія займає шосте місце серед штатів Америки щодо швидкості зростання населення. За даними перепису населення, у 2000 році тут проживало 228.000 нелегальних іммігрантів. У 80-90-х роках скорочення робочих місць у килимовиробничій промисловості стало причиною збільшення іспанського населення в окрузі Вітфілд. На сьогодні майже половину учнів державних шкіл у Далтоні (центр округу Вітфілд) становлять іспанці.

Як вказує Е. Мітчел (E. Mitchel), місцевий юрист Далтону, у 1996 році був заснований Проект Джорджія – так звана білінгвальна/бікультурна програма, яка спочатку асигнувалася з федерального фонду. Він мав на меті допомогти при навчанні іспаномовних учнів, що вступили до далтонських державних шкіл. Цим Проектом передбачена співпраця з Університетом Монтерею, штат Мехіко, з метою залучення вчителів з Мехіко у школи Джорджії. З 1997 року у штаті Джорджія працювало шістдесят учителів – випускників Університету Монтерею. У рамках Проекту Джорджія також функціонує так званий літній інститут (Summer Institute), який вчить американських учителів розмовляти іспанською мовою і ознайомлює їх з особливостями мексиканської культури.

У 2002 році більш як дві третіх виборців штату Масачусетс підтримало ініціативу замінити двомовні програми на однорічне поглиблене вивчення англійської мови. Таку пропозицію підтримали ті, хто виступали лише за англійську мову, а також член Республіканської партії М. Ромні (M. Romney), який на тоді балотувався у губернатори. Близько 30000 учнів, що навчалися за двомовними програмами, примусили вступати до класів, де вони мали інтенсивно вивчати англійську мову.

І все ж таки, у США найбільш поширеним залишається вивчення англійської мови. Програми вивчення рідної мови досить часто страждають від того, що не мають підтримки

на державному рівні в основному через політику так званого «плавильного казана» з метою отримання однорідного суспільства. Резидентські школи, в яких пропагувались цінності білих американців та англійська мова, все ще були широко поширеними у 90-х роках ХХ століття. Сумнозвісним фактом є те, що у них практикувалися тілесні покарання для дітей корінного населення, якщо вони спілкувалися своєю рідною мовою або відкрито демонструвала віру свого племені.

Висновки. Тим не менше, можна впевнено констатувати, що вплив ідей двомовного навчання на систему середньої освіти у США очевидний. Американські спеціалісти в галузі білінгвальної освіти достатньо об'єктивно оцінюють як досягнуті результати, так і недоліки, усвідомлюють проблеми, поставлені перед ними, і готові їх вирішувати, рухаючись назустріч вимогам суспільства.

Двомовне навчання має ряд переваг хоча б тому, що викладання предметів іноземною мовою завдяки інтенсивним прийомам економить час, тобто призводить до інтенсифікації навчання. Крім того, ця форма навчання дає можливість більш чіткій диверсифікації стосовно іноземної мови. Вимоги на підтримку такої форми навчання мають місце і в міжнародних документах, але на практиці вони не завжди зреалізуються. І, нарешті, можна навести ще один аргумент на користь політичної рентабельності цього методу. Інтенсивні заняття іноземною мовою та її культурою безперечно більш активно сприяють прогресу в засвоєнні інтернаціональної культури, ніж за звичайного навчання іноземної мови, за якого витрати і результат знаходяться в дуже великій невідповідності у відношенні один з одним. Можна сподіватися, що двомовні навчальні програми в різній формі в найближчому майбутньому слугуватимуть імпульсом для реформи системи навчання іноземних мов.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Baker K. A., de Kanter A. Effectiveness of bilingual education: a review of the literature / K. A. Baker, A. de Kanter. – Paper prepared for the US Office of Education. – 1981. – 66 p.
2. Christian D. Two-way bilingual education: students learning through two languages / D. Christian. – Santa Cruz : NCRCD CLL, 1994. – 181 p.
3. Crawford J. Bilingual education / J. Crawford // Education Week. – April, 1987. – P. 1-14.
4. Cummins J. Second language acquisition within bilingual education programs / J. Cummins // Issues in second language acquisition. – Boston : Heinle & Heinle Publishers, 1988. – P. 145-166.
5. Dulay H., Burt M. Bilingual education: a close look at its effects / H. Dulay, M. Burt // Focus of the National Clearinghouse for Bilingual Education. – 1982. – № 1. – P. 1-4.
6. Seeley N. D. Bilingual-bicultural education / N. D. Seeley // Intercultural theory and practice : a case method approach. – Washington : SIETR, 1981. – P. 97-100.
7. USA Department of Education [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://www.ed.gov/>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Білецька – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Наукові інтереси: полікультурні тенденції іншомовної освіти у США.

ВИДИ АДАПТАЦІЇ ЛЕКСИЧНИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ У РОМАНСЬКОМУ МОВОЗНАВСТВІ

Ольга КРОМБЕТ (Київ, Україна)

У статті визначено основні види адаптації, прийняті у романському мовознавстві; представлено характерні риси кожного виду адаптації; встановлено зв'язок досліджених видів адаптації з рівнями мови.

Ключові слова: лексичне запозичення, мова-джерело, мова-реципієнт, фонетична / фонологічна адаптація, графічна адаптація, фонографічна адаптація, морфологічна адаптація, семантична адаптація.

The main types of adaptation are determined, which are accepted in the Romance philology; the peculiarities of each type of adaptation are found out; the relation between research types of adaptation and levels of language is established.

Key words: lexical loanword, source language, target language, phonetic / phonological adaptation, graphic adaptation, phonographic adaptation, morphological adaptation, semantic adaptation.

Питання лексичних запозичень (далі ЛЗ) завжди перебувало в центрі уваги багатьох французьких лінгвістів, серед яких варто назвати Ж. Ані, Ш. Баллі, І. О. Бодуена де Куртене, Л. Деруа, А. Доза, Ж. Марузо, А. Мартіне, А. Тібо, М. Ушон та ін. Їхні дослідження

розкривають специфіку взаємодії мов, причини появи запозичених слів у мові-реципієнті, роль та місце цих запозичень у її лексичній системі. У лінгвістичних роботах представлені різні класифікації запозичень, етапи асиміляції та ступені їхньої адаптації.

Під час дослідження нашу увагу привернула позиція французького викладача Сорбони А. Тібо, який вважає, що на сучасному етапі розвитку мовознавства поняття "запозичення" (« *emprunt* ») є умовним терміном, оскільки повністю не відповідає його значенню [16: 1-2]. Він стверджує, що потрібно виключити поняття "запозичення" зі словника сучасної французької мови, замінивши його на імітацію (« *imitation* »), а головним чином на адаптацію (« *adaptation* ») іноземних слів. Проте лінгвіст розуміє, що неможливо повністю позбутись цього "невдалого" терміна, оскільки він залишається універсальним і широкоживим у сучасній мовознавчій науці.

Відомо те, що мова, запозичуючи іноземні слова, не залишає їх незмінними протягом тривалого проміжку часу. На момент проникнення запозичення знаходяться "поза системою" мови-реципієнта, оскільки мають свої мовні особливості. Ці слова поступово перебудовуються, адаптуючись до фонетичних, графічних, морфологічних і лексичних закономірностей мови-реципієнта, відповідно, до мовної системи в цілому, тобто піддаються процесу асиміляції. У результаті цього процесу запозичення втрачають свій іншомовний характер, припиняють виділятися на фоні лексичної системи мови-реципієнта, стають її невід'ємною частиною. Отже, завдання нашої роботи полягають у визначенні і характеристиці основних видів адаптації ЛЗ, загальноприйнятих у романському мовознавстві. Таким чином, метою статті є довести те, що оновлення мови не зводиться лише до появи нових слів у лексичній системі мови-реципієнта, але й відображається на усіх рівнях мовної системи.

Особливості засвоєння запозичених слів, які з'явилися у той чи інший період розвитку мови, закономірності їхнього включення до мовної системи, їхнього підпорядкування нормам мови, а також їхня перебудова належать до процесу внутрішніх законів розвитку мови-реципієнта. Виходячи з того, що запозичення пристосовуються до мови в залежності від її внутрішніх законів у своїй звуковій подобі, графічному зображенні, граматичній структурі та смислому змісті, у романському мовознавстві існує чотири види адаптації запозичених слів:

фонологічна або фонетична адаптація, мета якої є пристосувати іншомовні слова до наголосу та системи звуків французької мови;

графічна адаптація веде до регламентації орфографії запозичень відповідно до загальних правил французької мови;

морфологічна адаптація приводить до підпорядкування запозичень закономірностям граматичного складу і дозволяє їм правильно функціонувати в граматичній системі французької мови;

семантична адаптація надає можливість запозиченим словам пристосуватись до лексичної системи французької мови.

Зауважимо, що французькі лінгвісти часто ототожнюють поняття фонографічна та фонетична адаптації. Крім того, вони використовують два ідентичні терміни, а саме: адаптація (« *adaptation* ») і асиміляція (« *assimilation* »).

Для того, щоб набути нормативних ознак мови-реципієнта, слово, яке прийшло з чужої мови, повинно закріпитись у новій для себе мові, міцно увійти в її словниковий склад. Слово проходить тривалий процес адаптації. Першим етапом адаптації, який зазнає будь-яке запозичене слово, є фонетична адаптація, і лише у певній мірі фонологічна. У сучасній лінгвістиці виділяють два способи звукового відтворення запозичених слів [12: 69]: фонетичне транскрибування, яке характеризується послідовним відтворенням фонічного рівня мови-джерела фонетичними засобами мови-реципієнта і графічне відтворення – фонемна реалізація, що відбувається за допомогою графіки мови-реципієнта. При фонетичному транскрибуванні мовець добре володіє фонетичними рівнями контактуючих мов, при графічному відтворенні для позначення іноземних фонем він використовує графічні засоби мови, що запозичує. А. Тібо стверджує, що у часи, коли іноземні мови були головним чином відомі своєю письмовою формою, часто при фонетичній адаптації графічне

зображення впливало на кількість фонем запозиченого слова [16: 4]. Цей процес він пояснює тим, що, коли мовець намагався вимовити іноземне слово, він, як правило, погано володів правилами вимови іноземних слів і продовжував орієнтуватись на їхнє графічне зображення.

Л. Деруа у роботі « L'emprunt linguistique » пропонує чотири способи адаптації вимови іноземного слова: 1) не використовувати фонем, невідомі мові-реципієнту; 2) замінити їх фонемами, властивими мові-реципієнту; 3) ввести у запозичене слово нові фонем, щоб надати йому унормованого вигляду; 4) перенести тонічний наголос у зв'язку з загальними правилами мови-реципієнта [8: 237].

При графічній адаптації важливу роль відіграє система письма мови-джерела, оскільки графічна інтерференція відбувається на основі алфавіту. Саме тому особливу увагу потрібно звертати на мови безалфавітного письма, такі як давньоєврейська, арабська, китайська та ін. У процесі контакту мов французькі вчені виділяють значну кількість запозичень зі споріднених мов. На їхню думку, такі іншомовні слова, асимілюючись до мови-реципієнта, яка використовує латинський алфавіт, зазнають часткових змін на письмі [5: 101; 11: 66]. А французький спеціаліст зі семіотики Жак Ані стверджує, що проникнення запозичених слів до графічної системи мови-реципієнта може відбуватись без модифікацій [5: 101]. У будь-якому разі така графічна адаптація проходить без ускладнень.

Починаючи з XVI ст. в лексиці французької мови відбулись значні і важливі зміни, які були пов'язані, перш за все, з освоєнням накопиченого фонду запозичень з різних мов. Саме тому гостро постало питання адаптації запозичених слів у мові-реципієнті. Провідною лінгвістичною тенденцією виступала адаптація запозичень на рівні вимови й у системі графічних знаків [10: 145], тобто фонографічний принцип, який полягав у відтворенні фонем мови-джерела мовою-реципієнтом та їхній графічний запис відповідно до вимовних звуків за допомогою алфавітного письма.

Відомим залишається той факт, що на відміну від лексичної системи система фонем і графем будь-якої мови залишається більш стабільною, оскільки в мові присутня чітко визначена кількість фонем для позначення відповідних графем. До того ж, фонем не пов'язані безпосередньо з їхнім змістом. Зміна значення слова в контексті не впливає на його звучання, і, навпаки, фонетичні варіації слова байдужі до його значення. Якщо виникає потреба у нових словах, мовці вдаються до вже готових фонетичних форм кореневих чи словотвірних морфем або використовують старе слово в новому значенні, але не винаходять нові звукові комбінації або нові звуки.

Важливим є те, що фонографічний рівень будь-якої мови представляє собою складну систему, оскільки кожна фонема може мати на письмі від одної і більше графем. Відомі фонографісти В. Г. Гак і Н. Каташ стверджують, що через причини лінгвістичної економії та стійкості системи графічних знаків жодна мова світу не відповідає ідеальному фонографічному принципу за схемою одна фонема = одна графема [1: 8-12; 7: 20].

Графема як найменша змісторозрізнавальна одиниця письмової мови володіє двома фундаментальними положеннями системи письма [4: 86-89; 6: 30-44; 9: 11-12]: плеремічним або позначуваним (signifié), тобто графема насичена значенням, та кенемічним або те, що позначає (signifiant) – графема, що позбавлена значення. Перший принцип характеризується наявністю графічних одиниць у зв'язку з одиницями значення (морфемами, лексемами), другий відповідає графічним одиницям у зв'язку з одиницями усного вираження (фонемами). Отже, в лінгвістиці розрізняють фонограми (графема = фонема), морфограми (графема = морфема), морфофонограми (графема = морфема при умові того, що морфема набуває фонологічної якості) та логограми (мінімальний знак = поняття). Пропонуємо схематичне співвідношення різних графем мови, що зображене на рис. 1:

Фонограми складають ядро графічної системи французької мови. Якщо розглядати графем французької мови відокремлено, необхідно пам'ятати, що певні літери залишаються невимовними. Як зазначає Г. Г. Крючков, графема може відповідати фонемі або комбінації фонем, вона може фіксувати нульовий звук або нелітерний знак [3: 14]. Отже, графема – це "мінімальний змісторозрізнавальний знак писемної мови, яка має фіксований набір конструктивних елементів (графів), які частково співвідносяться з фонемами" [там само].

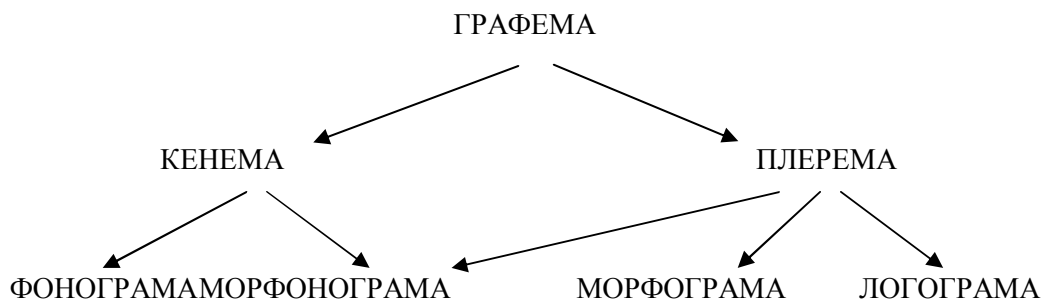


Рис. 1 Зв'язок між кенемами та плеремами.

Серед графем, що фіксують на письмі відповідні фонем, вирізняють монограми (одна літера = фонема), диграми (дві літери = фонема), триграми (три літери = фонема), тетраграми (чотири літери = фонема), пентаграми (п'ять літер = фонема).

Фонем французької мови, вступаючи у зв'язок з її графемами, можуть відтворювати біективне (взаємно-однозначне) відношення, наприклад, графема *d* для позначення фонемі [d], а також спостерігається редуплікація графем по відношенню до фонем, наприклад, звук [o] може фіксуватися на письмі у сучасній французькій мові в різний спосіб: *o*, *au*, *eau*, *ô* [6: 32; 9: 13].

При контакті мов фонографічна відповідність між мовою-джерелом та мовою-реципієнтом залежить від фонографічної системи мови-джерела, а саме: її фонетичного рівня та системи графічних знаків.

Крім фонетичної та графічної адаптацій, запозичене слово підпорядковується морфологічній системі мови-реципієнта: позначення числа та роду, заміна суфіксів і закінчень, властивих мові, що запозичує. Серед основних морфологічних процесів, які найчастіше проходить ЛЗ, слід назвати конверсію, особливий тип транспозиції, який полягає в переході слова з одної граматичної категорії до іншої.

Відповідно до опису фонетичних змін, запропонований французьким лінгвістом Мішелем Пере на прикладі французького іменника *amande* (від народної лат. *amandula*) [13: 84], дві фонемі [a] з трьох вищезазначеного іменника зазнали фонетичних змін: друга була назалізована під впливом сонорного приголосного *n*, а кінцева фонема, що знаходилась у слабкій позиції, була послаблена на [V]. Ми не підтримуємо пояснення науковця щодо переходу латинської кінцевої фонемі [a] > [V], оскільки розглядаємо її як флексію латинського варіанту, яка у французькій мові перетворилась на нульову фонему [V] відповідно до правил морфологічної системи французької мови. Проте з іншого боку, припускаємо, що в процесі формування французької мови протягом століть саме морфологічні зміни відбулися під впливом фонетичних. Це доводить той факт, що формальні рівні мови, а саме: фонетичний, графічний і морфологічний, не можуть функціонувати в мові відокремлено один від одного. Саме тому у своїх дослідженнях лінгвісти часто вдаються до комбінації мовних рівнів.

Завершальний процес пристосування запозиченого слова у мові-реципієнті відбувається на семантичному рівні завдяки семантичним модифікаціям. На думку Л. Деруа, слово може, по-перше, зберегти запозичене значення етимона; по-друге, розпочати використовувати отримане значення до інших речей або понять, які можуть не відповідати речам і поняттям у мові-джерелі; і, нарешті, спростити значення етимона, втративши семантичне поле [8: 261].

У загальній теорії запозичень існує думка про те, що запозичення, які потрапляють до мови-реципієнта, рідко адаптують усі значення запозичених слів мови-джерела. Більшість іноземних слів проникають до мови-реципієнта, зберігаючи лише одне значення, яке відомий французький лінгвіст А. Доза називає "спеціалізацією значення" [2: 138]. Він вважає, що вибір значення зумовлюється відповідним контекстом мови-реципієнта, на який впливають екстралінгвальні умови. А. Тібо стверджує, що відбір певного значення відбувається на рівні несвідомості мовця [15: 2].

Як правило, на момент проникнення до іншої мови значення запозичення залишається "примітивним". Згодом запозичене слово вступає у зв'язок з лексикою мови-реципієнта, підпорядковується закономірностям розвитку основного словникового фонду, який перебудовує його згідно з внутрішніми законами розвитку мови. У такий спосіб значення слова зазнає необхідних мові змін, які спричинені новим лінгвосоціальним середовищем. Часто такі семантичні зміни пов'язані з генетичною віддаленістю двох мов.

У процесі пристосування іноземного слова до лексичної системи мови-реципієнта зміна значення слова здійснюється такими шляхами [15: 2-11]:

звуження значення слова, коли загальна ідея зводиться до окремого поняття, відбувається семантична спеціалізація значення;

розширення значення слова шляхом додавання до первинного значення нових концептуальних рис завдяки тропам (метонімічному переосмисленню значення слова чи метафоричному переносу).

При розширенні значення запозичених слів може відбуватися зсув семантичного поля або повний його відрив. При зсуві семантичного поля значення слова може розширюватись, зберігаючи семантичне поле етимона, при його відриві запозичене слово повністю змінює значення, яке абсолютно не пов'язане з її первинною мовою. У цьому разі слово набуває нових значень, які не існували у мові-джерелі.

Таким чином, полісемічні запозичення проходять два шляхи свого розвитку [14: 33]:

конвергентний розвиток – значення запозиченого слова у французькій мові збігаються зі значеннями етимона мови-джерела;

дивергентний розвиток – розширення значень запозиченого слова у французькій мові відбувається незалежно від моделі мови-джерела.

Зауважимо, що будь-який етап адаптації ЛЗ – це складний і довготривалий процес, який не можливо досліджувати поза системою мови. Як правило, усі представлені вище види адаптацій іноземних слів тісно пов'язані між собою і перебувають у постійній взаємодії.

У подальшому видається важливим продовжити вивчення ЛЗ шляхом поглиблення дослідження семантичної адаптації; з'ясувати особливості конвергентного і дивергентного розвитку полісемічних запозичень, починаючи з XVI століття; установити зв'язок ЛЗ із сучасною французькою мовою, визначивши долю запозичених слів у процесі їхнього функціонування у французькій мові.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гак В. Г. Французская орфография : [учебник пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 "Иностр. яз."] / В. Г. Гак. – М. : Просвещение, 1985. – 240 с.
2. Доза А. История французского языка / Альберт Доза ; [пер. с фр. Е. Н. Шор]. – М. : Изд-во иностр. лит., 2003. – 471 с.
3. Крючков Г. Г. Современная орфография французского языка / Г. Г. Крючков. – К. : Вища школа, 1987. – 184 с.
4. Сосюр Ф. де. Курс загальної лінгвістики / Фердинан де Сосюр ; [пер. с фр. А. Корнійчук, К. Тещенко]. – К. : Основи, 1998. – 328 с.
5. Anis J. L'écriture : théories et descriptions / Jacques Anis. – Bruxelles : De Boeck-Wesmael s. a., 1988. – 252 p.
6. Catach N. Que faut-il entendre par système graphique du français? / Nina Catach // Langue française. – 1973. – V. 20, № 1. – P. 30-44.
7. Catach N. L'orthographe française, traité théorique et pratique / Nina Catach, Claude Gruaz, Daniel Duprez. – P. : Nathan Université, 1986. – 334 p.
8. Deroy L. L'emprunt linguistique / Louis Deroy. – P. : Les Belles Lettres, 1956. – 486 p.
9. Honvault R. Statut linguistique et gestion de la variation graphique / Renée Honvault // Langue française. – 1995. – V. 108, № 1. – P. 10-17.
10. Huchon M. Histoire de la langue française / Mireille Huchon. – P. : Librairie Générale Française, 2002. – 317 p.
11. Margarito M. Une valise pour bien voyager ... avec les italianismes du français / Mariagrazia Margarito // Synergies Italie. – 2008. – № 4. – P. 63-73.
12. Masson M. À propos des variations orthographiques des mots d'origine exotique / Michel Masson // Langue française. – 1995. – V. 108, № 1. – P. 66-75.
13. Perret M. Introduction à l'histoire de la langue française / Michèle Perret. – P. : Armand Colin, 2008. – 204 p.
14. Pešek O. Changements de sens concernant les mots d'emprunts : quelques exemples des latinismes en français / Ondřej Pešek // Sborník prací filozofické fakulty brněnské. Univerzity studia minora. Facultatis philosophicae universitatis brunensis. – 2004. – L. 25. – P. 29-36.
15. Thibault A. Evolution sémantique et emprunts : les gallicismes de l'espagnol [Електронний ресурс] / André Thibault. – P., 2004. – 13 p. – Режим доступу : <http://pagesperso-orange.fr/andre.thibault/EmpruntsSemantiques.pdf>. – Назва з екрана.
16. Thibault A. L'emprunt linguistique : problèmes théoriques [Електронний ресурс] / André Thibault. – P., 2007. – 6 p. – Режим доступу : <http://pagesperso-orange.fr/andre.thibault/FrancophonieMaster2007.12.12.pdf>. – Назва з екрана.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Кромбет – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри романської філології Київського національного лінгвістичного університету.

Наукові інтереси: французька мова у добу Відродження; види адаптації лексичних запозичень; походження романських мов.

СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ ЗМІШУВАННЯ МОВНИХ КОДІВ (НА МАТЕРІАЛІ ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ)

Ольга КИРИЛЮК (Кіровоград, Україна)

Стаття присвячена актуальним питанням білінгвізму. Здійснене вивчення особливостей використання іношомовних елементів (білінгвем) в українських поетичних творах.

Ключові слова: білінгвізм, білінгвема, лінгвокультура, мовний код.

The article is devoted to the questions of bilingualism. The analysis of the bilingual units usage in the Ukrainian poetry is done in the paper.

Key words: bilingualism, bilingual unit, language culture, language code.

Мобільність як визначальна риса сучасного світу суттєво сприяє встановленню транснаціональних та міжетнічних зв'язків. Мова є головним чинником налагодження міжетнічної комунікації. В умовах суспільного розвитку XXI століття кроскультуралізм стає невід'ємною етичною одиницею становлення особистості в іншій лінгвокультурі. Значна кількість осіб виростає в інтернаціональних сім'ях, і якщо в радянську епоху змішування культур було можливим насамперед в межах союзних республік, то нині культурна і мовна географія представлені ширше. Однак не викликає сумніву той факт, що в усіх країнах колишнього СРСР сповідували політику білінгвізму, оскільки поряд із рідною мовою обов'язковим було вивчення російської. У пострадянський період, як стверджує В. М. Алпатов, більшість країн визнали за домінанту суспільного розвитку реставрацію монолінгвізму – тобто відмову від російської [1]. Однак, на думку С. Г. Ніколаєва, не можна з впевненістю говорити про одномовність, оскільки місце другої швидко посідає одна з мов Західної Європи, наприклад англійська [5]. До того ж він прогнозує, що третьою, а почасти все ж таки другою, в цих країнах залишиться російська мова. Серед причин такої ситуації дослідник називає: проживання на території зазначених країн етнічних росіян, географічне сусідство, що обумовлює міжнаціональні контакти та ін. До того ж учений робить припущення, що масовий білінгвізм в сучасних умовах приречений розвиватися, а мовна інтеграція прогресуватиме [5]. Слушно зауважує В. Ю. Михальченко, що „і для суспільства, і для індивіда комфортніше користуватися однією, переважно рідною мовою, засвоєною з дитинства, оскільки не потрібно докладати значних зусиль, як при вивченні другої і третьої мови” [4].

При багатомовності завжди взаємодіють дві протилежності – проблема ідентичності й проблема взаєморозуміння.

Проблема ідентичності полягає в прагненні в будь-якій ситуації користуватися рідною, найбільш „зручною” мовою. Тільки під час її вивчення задіяні обидві півкулі мозку. Якщо ж засвоєння мови відбувається після семирічного віку, то мовлення сприймається тільки однією – лівою півкулею. Зрозуміло, що мовна компетенція в такому випадку не може бути повною. Виняток становлять випадки, коли дитина виростає в інтернаціональній сім'ї і з народження чує дві мови. Однак дослідники, як наприклад Д. Едвардс [6], В. Алпатов [1], а також вітчизняні Ю. О. Жлуктенко, С. В. Семчинський, сходяться на думці, що навіть у такому випадку двомовність особистості не буде паритетною, одна з мов усе одно залишатиметься більш зручною для користування.

Проблема взаєморозуміння вирішується тільки за умов, коли всі учасники акту спілкування розуміють його найтонші нюанси (лінгвістичні, етнічні), саме таку комунікацію можна вважати успішною.

Однак хоч скільки було б сказано про переваги одномовності, сучасний світ невпинно схиляється до масового полілінгвізму. Це невід'ємна ознака часу, ознаменованого проривом в науці й техніці. Інформаційна революція, здійснена завдяки інтернету, зробила можливим

часткове знищення рамок часу і простору. В епоху світової глобалізації абсолютно легко здійснювати вплив на культуру, історію інших країн. Особливо яскраво зростання ролі інтернету в створенні потрібного впливу на масову свідомість можна було спостерігати протягом останніх років у зв'язку з проведенням так званих „політичних переворотів”, організованих іноземними політтехнологами в країнах Європи, Азії, Африки.

Глобалізація як процес зростаючого впливу факторів міжнародного значення (наприклад, тісних економічних і політичних зв'язків, культурного й інформаційного обміну) на соціальну дійсність окремих країн стає сьогодні невід'ємним фактом існування світової спільноти. Головна ідея цього явища полягає в тому, що значну кількість проблем неможливо оцінити адекватно й вивчити тільки на державному рівні, такі питання варто розглядати з погляду глобальних світових процесів [3]. Безумовно, що змінюються й рамки мовного функціонування. Багатомовність особистості нині визначається чи не як звичайна побутова необхідність. Достатньо згадати, що найпопулярніші інформаційні технології базуються на матеріалі англійської мови, а це робить необхідним її вивчення хоча б на рівні „користувача”. Однак, окрім налагодження міжетнічних зв'язків, глобалізація прискорює процеси зменшення ролі окремих мов, а почасти і їх повного зникнення. Звичайно, ці проблеми існували й раніше, однак глобальні світові процеси їх суттєво посилюють.

Так, із 6800 мов світу від половини до 90 % можуть зникнути вже до кінця ХХІ ст. З 230 мов Європи за цей проміжок часу буде втрачено 30 %. Із 1013 мов Америки 260 становлять мови індіанців Північної Америки, але 80 % цих мов більше не вивчають молоді покоління корінних американців. Із 1311 мов Австралії 268 становлять мови аборигенів. 90 % цих мов на межі вимирання. З 2058 мов Африки 54 вважають мертвими, а більше половини близькі до зникнення. Переважна частина з 2197 мов Азії входить до «групи ризику», якій загрожує можливість вимирання. Папуа Нова Гвінея – батьківщина 832 австронезійських мов, тільки дюжина з яких вивчена, а доля інших залишається невідомою [3].

За даними ЮНЕСКО, для стійкої передачі мови між поколіннями потрібно мати не менше 100 000 тисяч живих носіїв. Однак близько половини мов сучасного світу мають менше 2500 тисяч носіїв. Цілком слушною є думка В. Ю. Михальченко, що в сучасних умовах тільки англійці й американці можуть залишатися монолінгвами, усі інші просто приречені бути як мінімум двомовними [3]. Статистичні дані свідчать, що у світі англійською мовою користується понад 1 млрд. 100 мільйонів людей, однак рідною її вважає тільки чверть від зазначеної кількості [7].

Актуальні питання моно-, полі- та двомовності, а також проблема становлення мовної особистості в умовах білінгвізму, в останні десятиліття стають предметом багатьох наукових досліджень.

В українському мовознавстві ця проблема найбільш ґрунтовно досліджена в працях Л. Т. Масенко. Особливу увагу привертає видання 2011 року „Суржик: між мовою і язиком”, у якому здійснене детальне вивчення змішування мовних кодів, причин виникнення суржику, особливостей його функціонування.

Російський мовознавець С. Г. Ніколаєв визначає двомовність двох типів – соціальну (масову) й індивідуальну (літературну), наголошуючи, що жодну з них не можна розглядати окремо від іншої: в живому людському спілкуванні вони взаємопов'язані [5].

Результати двомовності засвідчені не тільки в усній комунікації, а й активно функціонують в літературному доробку українських та закордонних письменників. Заслужують на окрему увагу випадки вживання білінгвем у художньому тексті. Часто це іншомовні вкраплення, що перейшли від оказіонального статусу до узувального, оскільки відомі переважній більшості мовців. Це мовні одиниці на кшталт: *to be or not to be*, *who is who* та і ін.

Наприклад, у творчості Івана Франка:

А що кров не зможе змиє,
Спалимо огнем то!
Лиш боротись значить жить...
Vivere momento!

*лат. пам'ятай, що живеш

Термін „іншомовні вкраплення” був уперше використаний О. О. Леонтьєвим, а пізніше підтриманий і розвинений Л. П. Крисіним, який відрізняв вкраплення від запозичень та екзотизмів на основі того, що відмінність між цими лексичними класами «полягає в їх співвідношенні з системою мови, яка її використовує» [2:49].

Досить поширеним є використання в поетичних творах саме латинських білінгвем. Наприклад:

це місто – Господи – в траві по лікоть.
на білих вершників замало ліку.
тулитись крихтами на прю велику –
і міць колишеться в лимани рас.
чи стане голосу шаліти строго,
чи знову зважуся лише на стогін,
повіє приступом, і бухну в ноги.
altera pars* (Іван Андрусяк).
*лат. друга сторона
В ній щезне тіло, появиться дух,
Прозора стане явищ темна маса.
І будь ти людям не суддя, а друг,
І дзеркало, й обнова. Guarda e passa*.
(Іван Франко).

*лат. подивись і минай

Іншомовний компонент у наведених прикладах поданий у тій національній алфавітній системі, до якої належить. В такому випадку діє візуальний контраст алфавітів. Однак зафіксовані й випадки транслітерованих компонентів. Як, наприклад, у творі „Англійська балада” Ю. Позаяка:

<p>Миднайт. Лише байдужий мун Замок, Ай, самотні кроки. Лунко б'є холодні клоки Старовинний пендулум*. Сто століть і сірий стоун... Хто там ?!. Незнайомий гест?! Ноубоді... Тисне чест, Колд віків проходить в боун... Знаю, скрізь тут ходить дес, Всі, хто був, пішли вже з нею, По таємнім, темнім вею Всі минули й зникли десь.</p>	<p>Ай'м елоун... Й тільки в найті Я скликаю їх усіх, Знову чути м'юзик, сміх, Мову благородних кнайтів! В їхнім колі я сміюсь, Тайми згадую лицарства, Глорію колишню царства Й лиш під морнінг схаменуць... Замовкають звуки струн, Проскакав зелений дофін, Час, коли я ляжу в кофін, Знає тільки пендулум. *пендулум - годинник з маятником</p>
--	--

Транслітерована білінгвема в подібних випадках працює в першу чергу на створення іронічного-комічного ефекту.

Російський лінгвіст С. Г. Ніколаєв виділяє такі розряди білінгвем у поетичних текстах:

1. Білінгвема – буква або набір букв іншомовного алфавіту. Найчастіше такі лінгвоелементи присутні в заголовках-присвятах. Наприклад, у віршах "Виступаєш ти чемно, порядно..." або "Будь здорова, моя мила..." І. Франка та „Ми далекі, чужі і окремі..." Є.Маланюка, які мають узагальнену присвяту „N.N”.

2. Білінгвема – іншомовне слово:

Тож чей не зводить нас надія,
Що всі підпишете: Fiat!
А встане завтра, через ніч
"Будяцька Посполита Річ"
(І. Франко).
Хвацький рубака Ізя-вихрест,
Натхнений руською тоской...
(Ю. Позаяк)

3. Білінгвема – іншомовне стійке або вільне поєднання слів. Сстійке сполучення слів – це, як правило, паремійні або цитатні одиниці: фрагменти прислів'їв, приказок, ідіоми і т.п. Вони переважно надають висловлюванню переконливості, престижу. У більшості випадків їх сприймання не потребує глибоких знань мови-джерела. Такі одиниці легко піддаються оказіональній транслітерації.

Ave Caesar*, сліпучий серпне,
Августіший владарю літ!
(Є. Маланюк)

*лат. живи, Цезарю
Надоїло самовладно Львові панувати
Довелося *volens nolens** конституц'ю дати.
(І.Франко).

*лат. хочеш не хочеш
..ані військо незчисленне,
ані навіть те страшенне
смерті лезвіє студене
в казці, в казці *pota bene*
(І. Франко)

4. Білінгвема – іншомовний вислів, закінчене речення, що претендує на статус тексту. Такі вислови теж є переважно сталими висловлюваннями, однак поданими в повній початковій формі (прислів'я, приказки, крилаті фрази і т.д.):

Non Deus hominem sed homo Deum
*Ex nihilo creavit**, – в сих словах
Лежить здобуток весь моєї праці,
Науки й думки (І.Франко).

* лат. Не Бог людину, а людина Бога з нічого створила
Се відчути, вчитатись в се треба,
Розчинитися єством в сім сенсі:
Illustrissimus Dominus Mazepa
*Dux Cohortis Zaporojiensis** (Є. Маланюк).

* лат. Преславний пан Мазепа, Вождь війська Запорозького

С. Г. Ніколаєв виділяє такі компоненти цілісного поетичного тексту: а) заголовок, б) епіграф, в) власне-текст: початок тексту і заключна частина [5]. Тому на окрему увагу заслуговують іншомовні заголовки як частини цілісного поетичного тексту. Наприклад, „*Contra spem spero*” Л. Українки, „*Ars poetica*” Є. Маланюка та ін.

Епіграф, хоч і є факультативним елементом тексту, відіграє важливу роль у вивченні твору з погляду мовознавчих аспектів, особливо, якщо це іншомовна цитата, що належить чужій комунікативній системі. Факт звертання до іншої мовної системи має суттєвий інформаційний вплив, оскільки передбачає більші межі знань, ніж ті, на яких базується власне-текст твору. Наприклад, у вірші „Серпень” Є. Маланюк подає як епіграф слова Р. М. Рільке „*Herr, es ist Zeit!*”, що в перекладі з німецької означає „Господи, пора!”. Саме цьому висловлюванню й підпорядкована ідея авторського тексту: „Час, Господи, на самоту й покору. Все про цей час нагадує...”.

Отже, дослідження особливостей змішування мовних кодів у творчості українських поетів є, безумовно, одним з важливих завдань соціолінгвістики на сучасному етапі її розвитку. Результати таких праць стануть важливим досягненням у вивченні особливостей міжмовної, міжтекстової, міжзнакової інтеграції; національно-мовної гомогенності/гетерогенності висловлювання (тексту).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алпатов В. М. 150 языков и политика : 1917-2000. Социолінгвістические проблемы СССР и постсоветского пространства / В. М. Алпатов. – М. : Крафт + ИВ РАН, 2000. – 224 с.
2. Крысин Л. П. Иноязычные слова в современном русском языке / Л. П. Крысин. – М. : Наука, 1968. – 208 с.
3. Михальченко В. Ю. Национальные языки в эпоху глобализации: языки России и Монголии [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://journal.mosinyaz.com/page_39_34/

4. Михальченко В. Ю. Языковые проблемы Содружества Независимых Государств / В. Ю. Михальченко // Язык в контексте общественного развития. – М., 1994. – С. 9-28.
5. Николаев С. Г. Феноменология билингвизма в творчестве русских поэтов : дис... доктора филол. наук : спец. 10.02.19 – теория языка, 10.02.01 – русский язык [Электронный ресурс] / Николаев Сергей Георгиевич. – К., 2005. – Режим доступа: <http://31f.ru/dissertation/page,6,57-dissertaciya-fenomenologiya-bilingvizma-v-tvorchestve.html>
6. Edwards John. Multilingualism / John Edwards. – London – New York: Routledge, 1994.
7. Crystal D. English as a global language. – Cambridge. – 1977.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Кирилюк – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри української мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: лексикологія, ономастика, морфологія української мови, соціолінгвістика.

ВПЛИВ АНГЛОМОВНИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ НА СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ У 18-19 СТОЛІТТЯХ

Ірина СКОРЕЙКО-СВІРСЬКА (Тернопіль, Україна)

У статті визначено основні причини проникнення спеціальної лексики англomовного походження до української терміносистеми науки й техніки впродовж 18-19 століть, схарактеризовано загальні особливості функціонування аналізованих термінологічних одиниць у складі мови-реципієнта.

Ключові слова: науково-технічна термінологія, термінотворення, запозичення, термінологічні одиниці іншомовного походження, терміносистема, національні терміни, англomовні терміни.

In the article the basic factors that influenced the penetration of the scientific and technical terms of the English origin into the system of the Ukrainian scientific and technical terminology have been singled out; general peculiarities of the analysed lexical units functioning in the language-recipient have been characterized.

Key words: scientific and technical terminology, the formation of terminological units, borrowings, terms of foreign origin, terminological system, national terms, terminological units of the English origin.

Сучасна епоха характеризується інтенсивним розвитком міжнародних зв'язків та поширенням міжнаціонального спілкування. Зміни, які відбулися у мовному житті України за останнє десятиліття, значною мірою пов'язані з участю держави в процесах глобалізації: зростаючий доступ до новітніх технологій робить країну відкритою для зовнішніх впливів у різних сферах і передбачає інформаційну присутність чужоземних учасників комунікативного процесу. Контакти з іншими країнами накладають свій відбиток на розвиток мови: взаємодіючи між собою, мови впливають одна на одну й часто це є причиною змін у мовних системах, пов'язаних із входженням до мови-реципієнта одиниць іншомовного походження [1: 48-49].

Збільшення кількості іншомовних лексем відбувається здебільшого в термінологічних системах, які часто формуються за рахунок запозичень з інших мов. Такий шлях термінотворення можна вважати найлегшим способом порівняно з іншими – використанням існуючих у мові словотвірних моделей для творення нових назв, ретермінологізацією тощо, оскільки запозичена спеціальна лексика поєднує в собі “наукову точність” і “практичну стислість” одночасно, тоді як поєднання таких термінологічних вимог не завжди просто реалізувати в питомих термінах [4: 7].

Іншомовні лексичні одиниці в українських терміносистемах розглянуто в наукових доробках таких учених, як В. В. Акуленко, Т. Р. Кияк, І. М. Кочан, Т. Й. Лещук, О. А. Лисенко, В. І. Пілецький, Б. Є. Рицар та ін. Проте чимало аспектів явища запозичення спеціальної лексики (зокрема, в українській науково-технічній термінології) залишаються поза увагою лінгвістів і потребують наукового пояснення та узагальнення. Метою цього дослідження є визначити й схарактеризувати основні причини проникнення та особливості функціонування науково-технічних термінів англomовного походження, які ввійшли до складу української терміносистеми науки й техніки впродовж 18-19 століть.

Українська науково-технічна термінологія у своєму розвитку пройшла тривалий шлях, який безпосередньо пов'язаний із розвитком державності України та її мови. Упродовж усього періоду становлення вітчизняної науково-технічної термінології чітко простежуються два основні напрями її формування: національний (творення термінів на власно-мовній

основі) й інтернаціональний (творення термінів на базі інших мов). Відповідно основою української терміносистеми науки й техніки можна вважати національну термінологію, а також міжнародну, що сформувалася в європейських мовах на базі грецької та латинської мов.

Своїм корінням українська науково-технічна термінологія сягає давніх часів: у рукописних книгах XII – XIII ст. та працях пізнішого періоду (XIV – XV ст.) зафіксовано назви астрономічних понять, подано загальну природничу термінологію, виробничу термінологію народних промислів [5: 8]. Уже на початку становлення наукова термінологія створюється двома шляхами, які згодом стають домінуючими способами термінотворення в галузях науки й техніки й співіснують донині:

- 1) творення термінів із ресурсів національної мови;
- 2) використання іншомовної спеціальної лексики для позначення основних понять.

Однією з перших мов-продуцентів для української науково-технічної термінології стає грецька мова, з якої запозичено такі лексеми, як дромос, мегаліти, периптер, перистиль тощо. Від середини XVII ст. українці інтенсивно збагачують свою наукову лексику словами латинського походження, наприклад: аберація, диференціал, індикатор, радіатор тощо. Поступово до активного вжитку почали долучатися науково-технічні термінологічні одиниці з різних європейських мов, а саме: з німецької (анкер, дріль, грейфер, букса, шпренгель, фахверк), французької (фільтр, авіетка, супорт, шасі), голландської (аншпуг, брендспойт, елінг, крамбол, шлюз) та ін.

Що стосується спеціальної лексики англійського походження, то на початкових етапах її проникнення до української науково-технічної термінології її інтенсивно використовували для позначення термінології морської справи, наприклад: бімс (< beams) – металева або дерев'яна поперечна балка на кораблі [8: 106], бриг (< brig) – двощогловий вітрильник [2], вельбот (< whale-boat) – довга швидкохідна веслова або вітрильна шлюпка [8: 135], кильблок (< keelblock) – підпора для судна під час будівництва чи ремонту [2], кильсон (< keelson) – днищева пов'язь на кораблі у вигляді бруса [2], сейнер (< seiner) – невелике моторне судно [2].

З початку XVIII ст. і надалі англійські термінологічні одиниці поступово починають відігравати домінуючу роль у формуванні багатьох національних науково-технічних терміносистем загалом та української зокрема. Значна активізація процесу запозичення лексем з англійської мови була головно зумовлена тим, що після революції 1640-1660 років у Англії складається винятково сприятлива ситуація для інтенсивного розвитку науки й техніки, що, своєю чергою, спричинює глибокі зміни у виробництві. Ставши на шлях перетворення з аграрної держави на промислову, Англія з-поміж інших країн поступово виходить на передову позицію у світі. Активна діяльність науковців, еволюційні перетворення в сфері техніки, а також вдосконалення процесу виробництва в цій країні зумовлюють частотність використання в різних мовах англійських найменувань для позначення нових явищ і понять.

Так, у XVIII-XIX ст. внесок світового масштабу в розвиток різних галузей науки здійснили такі видатні вчені, як І. Баббіт, Дж. Ватт, В. Вітерінг, Дж. Генрі, Дж.-П. Джоуль, Г. Кавендіш, Е. Каупер, Кельвін (В. Томпсон), Дж.-К. Максвелл, В. Ніколь, І. Ньютон, Дж. Пентланд, Дж. Прістлей, М. Фарадей, Б. Франклін та ін. Винаходи багатьох із цих науковців названі на їхню честь, і ці найменування були запозичені як в українську науково-технічну термінологію, так і в терміносистеми інших мов, оскільки стали міжнародними термінами, а саме: бабіт (< Babbit) – вид металічного сплаву [2], ват (< Watt) – одиниця потужності електричного струму [8: 133], генрі (< Henry) – міжнародна одиниця індуктивності [8: 162], Джоуль (< Joule) – одиниця роботи або енергії в Міжнародній системі одиниць [8: 219], каупер/коупер (< Cowper) – пристрій, у якому нагрівають повітря, потрібне для згорання в доменній печі палива й виплавляння чавуну [8: 343], кельвін (< Kelvin) – міжнародна одиниця температури [2], максвелл (< Maxwell) – одиниця магнітного потоку [8: 430], ніколь (< Nicol) – призма, яку використовують для поляризації світла [8: 483], ньютон (< Newton) – одиниця сили в Міжнародній системі одиниць [8: 490], фарад (< Faraday) – одиниця електричної ємності в Міжнародній системі одиниць [8: 702].

З кінця XVIII – й упродовж усього XIX ст. у світі відбувається промислова революція. В Англії ця революція набула широкого розмаху: тут здійснено значну кількість наукових відкриттів і технічних винаходів, які разом з англійськими назвами поступово поповнюють українські (а також російські, німецькі, французькі та ін.) галузі науки й техніки.

Під час “технічної революції” (так називали промислову революцію в Англії) особливо активно велася робота над розбудовою текстильної промисловості. У цій галузі з’явилося багато нових понять і, відповідно, – нових назв, які з часом проникли на територію України. Так, англієць Дж. Уайетт винайшов першу прядильну машину, удосконалену пізніше Дж. Харгрівсом, який дав їй назву “Дженні” (< “Jenny”). В українську текстильну промисловість цей тип машин було впроваджено в 20-ті роки XIX ст. У 1825 році Р. Робертс створив машину для виготовлення вовняної пряжі – мюль (< mule), яку почали експлуатувати у вітчизняній текстильній промисловості вже в другій половині XIX ст.; у 1850 році Дж. Мерсер запатентував метод мерсеризації (< merserisation) – оброблення бавовни розчином луку для надання міцності та блиску, – який на початку XX ст. почав застосовуватись у текстильній галузі України [3: 109-120; 9: 156-172].

Зазначимо, що в XIX ст. на території Англії відбувся значний прогрес не тільки в текстильній промисловості, а й в інших галузях виробництва, особливо в транспортній, металургійній, машинобудівельній. У 1807-1814 роках створено паровоз Стефенсона, пароплав Фултона, гальмо Вестінгауза. У 1856 році англієць Г. Бесемер запатентує конвертний спосіб перероблення рідкого чавуну на литу сталь, який отримує назву бесемерівський процес. Також у XIX ст. в Англії вперше виготовили кокс (< coke) – отримане в процесі сухої дистиляції кам’яного вугілля тверде пористе паливо [2], яке починають використовувати в українському виробництві для виплавляння чавуну з 30-тих років XIX ст., винайшли брудер (< brooder) – прилад для обігрівання [8: 121], бікфордів шнур (< Bickford) – вогнепровідний шнур із пороховим осердям, що служить для запалення капсуля-детонатора під час вибуху різних вибухових речовин [6: 90], екскаватор (< excavator) – самохідну машину для розроблення й переміщення ґрунтів, гірських порід й інших матеріалів [8: 253], елеватор (< elevator) – машину для підйому зерна на верхній поверх [2], кольт (< Colt) – револьвер особливої системи [8: 365], локомотив (< locomotive) – самохідну тягову машину, що рухається на рейках [2], максим (< Maxim) – станковий кулемет [2], пульман (< Pullman) – чотирьохвісний залізничний вагон [2], радіометр (< radio meter) – прилад для вимірювання електромагнітного випромінювання [2], револьвер (< revolver) – ручну вогнепальну зброю [8: 583], скрепер (< scraper) – землерийно-транспортну машину [8: 632], трейлер/трайлер (< trailer) – причіп для перевезення важких неподільних вантажів [8: 684], тролей (< trolley) – роликівий струмознімач [2], хедер (header) – жатну частину зернових комбайнів [8: 733], хопер (< hopper) – саморозвантажний вагон для сипких вантажів [2], шредер (< shredder) – машину для оброблення кукурудзи [2]. Усі ці технічні винаходи разом із їхніми англійськими найменуваннями з розвитком відповідних галузей української терміносистеми науки й техніки поступово були запозичені до її лексичного складу.

Варто наголосити, що, попри активне входження лексики іншомовного походження до української науково-технічної термінології, прагнення вітчизняних науковців зберегти національну домінуючу в термінотворенні було відчутним ще на початкових етапах становлення терміносистеми, коли й зародилися два основні способи її формування – національний і міжнародний. У XIX ст. орієнтація на використання насамперед ресурсів рідної мови в процесі творення спеціальної лексики чітко проявилась у діяльності освітньо-культурних товариств (“Галицько-руська матриця”, “Просвіта” та ін.), які розгорнули активну термінологічну роботу.

У 1873 р. у Львові виникає Літературне Товариство ім. Т. Г. Шевченка, яке згодом, у 1892 р., було реорганізоване в Наукове товариство ім. Т. Г. Шевченка (НТШ). Формування та усталення національної наукової термінології, сприяння загальному розвитку української мови та розширення її функціонального статусу – головна мета діяльності НТШ. Це мало велике значення для стабілізації української науково-технічної термінології: члени НТШ здійснили перші спроби організованої термінологічної праці наукового характеру в Україні [7: 147] – вони організаційно оформляли, координували працю термінологів, публікували

їхні матеріали в “Записках НТШ” і “Збірниках НТШ”, формували наукові критерії підходу до проблем розбудови національних терміносистем і вироблення принципів термінотворення, активно працювали над укладанням українських термінологічних словників.

Вироблення наукового стилю українською мовою було одним із першочергових завдань членів НТШ. Підхід до термінотворення в період їхньої діяльності базувався на таких основних засадах:

- 1) термінологія повинна відповідати “духові” мови, бути всеукраїнською;
- 2) термін як основна одиниця терміносистеми повинен бути коротким і вмотивованим;
- 3) у процесі формування терміносистем варто дотримуватися органічного поєднання власне-національних і міжнародних традицій.

При виборі терміна особливо зважали на його відповідність позначуваному поняттю, структуру, прозорість внутрішньої форми, а також словотвірний потенціал. Однак віднайти серед загальноживаної лексики чи створити нову автохтонну номінативну одиницю, яка відповідала б усім цим характеристикам, було не просто. Відповідно прагнення максимально використовувати національну термінологію реалізувати на практиці не завжди вдавалося, тому збагачення терміносистеми здійснювалося зазвичай двома традиційними шляхами:

- 1) орієнтація на національні традиції – створення загальноукраїнської термінології;
- 2) пряме запозичення та калькування (переклад) спеціальної лексики іншомовного походження.

Серед членів НТШ, які провадили активну термінологічну роботу, чітко окреслилося дві групи авторів:

1) прихильники використання термінів, створених із ресурсів національної мови (В. Левицький, І. Пулюй, І. Кандяк, Р. Цегельський та ін.), які аргументували свої позиції тим, що для підвищення культурного рівня простого народу необхідна зрозуміла термінологія з прозорою внутрішньою формою. У процесі творення слова-терміна з власне-національних мовних ресурсів термінологи прагнули зберегти відповідність внутрішньої форми українського терміна загальноприйнятому термінові-інтернаціоналізмові;

2) прихильники поповнення української термінології міжнародними термінами (І. Горбачевський, С. Рудницький, М. Вікул та ін.), які вважали, що міжнародна термінологія однозначна, позбавлена емоційних відтінків, здатна наблизити українську науку до світової, розвиток якої спрямований на вироблення єдиної для всіх народів термінології, тому варто прийняти міжнародні назви – звичайно, у власній транслітерації [5: 12-18].

Співіснування в українській терміносистемі науки й техніки двох напрямів термінотворення – народного та міжнародного – часто ставало причиною виникнення дискусій щодо доцільності використання того чи іншого способу творення спеціальних лексем і, водночас, мало певний позитивний ефект: “Як інтернаціональний, так і український варіанти термінології удосконалювалися, часто перехрещувалися і в результаті взаємно збагачувалися. ... Національна українська наукова термінологія була національною тільки зовні, за своїм словесним оформленням, – внутрішньо ж вона була організована за взірцем міжнародної термінології” [5: 15].

Отже, високий рівень розвитку відповідних галузей на території мови-джерела, запозичення іншомовних назв разом із інноваціями, які вони номінують, внаслідок відсутності в мові-реципієнті еквівалентного слова для називання нового предмета, явища – усі ці чинники сприяли входженню значної кількості спеціальних лексем англomовного походження до складу української терміносистеми науки й техніки впродовж 18-19 століть. Ці термінологічні одиниці зафіксовані в українських лексикографічних джерелах, активно вживаються у наукових працях різного типу, що вказує на їхнє засвоєння системою мови-реципієнта.

Серед перспективної тематики наших подальших наукових розвідок – визначення впливу спеціальної лексики англomовного походження на формування української науково-технічної термінології впродовж 20 та на початку 21 ст.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ажнюк Б.М. Мовні зміни на тлі деколонізації та глобалізації/Б.М. Ажнюк // Мовознавство. – 2001. – № 3. – С. 48-49.

2. Голдованський Я. Словник англіцизмів [Електронний ресурс]/Я. Голдованський. – Режим доступу: <http://www.slovnuk.lutsk.ua/> – Заголовок з екрану.
3. История техники/[А. А. Зворыкин, Н. И. Осьмова, В. И. Чернышев и др.]. – М.: Соцэкгиз, 1962. – 772 с.
4. Лотте Д. С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов/Д.С. Лотте. – М.: Наука, 1982. – 149 с.
5. Наконечна Г. Українська науково-технічна термінологія: історія і сьогодення/Г. Наконечна. – Львів: Кальварія, 1999. – 110 с.
6. Новий словник іншомовних слів: близько 40 000 слів і словосполучень/[Л. І. Шевченко, О. І. Ніка, О. І. Хом'як, А. А. Дем'янюк]; за ред. Л. І. Шевченко. – К.: АРІЙ, 2008. – 672 с.
7. Процик І. Українська наукова фізична термінологія у працях НТШ /І. Процик // Мовознавчі студії: (матеріали конференції). – Львів, 2002. – Т. 13. – С. 147-153.
8. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 000 слів і словосполучень/[уклад.: О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк]; Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні, НАН України. – К.: Довіра, 2006. – 789 с.
9. Техника в её историческом развитии: в 2 кн. Кн. 1/[отв. ред. С. В. Шухардин, Н. К. Ламан, А. С. Федоров]. – М.: Наука, 1979. – 416 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Скорейко-Свірська – кандидат філологічних наук, асистент кафедри англійської філології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Наукові інтереси: термінознавство, порівняльна типологія англійської та української мов.

ІНШОМОВНА КОМПЕТЕНЦІЯ Й КОМУНІКАЦІЯ БІЛІНГВА

Любов ШНУРОВСЬКА (Київ, Україна)

У статті розглянуто явища мовної, комунікативної, соціокультурної компетенції білінгва. Проаналізовано їхню взаємодію і вплив на якість іншомовного спілкування індивіда.

Ключові слова: мовна/комунікативна/соціокультурна компетенція, білінгв, міжмовна інтерференція, інтермова, інтеркультура, комунікативні ролі, перекладний/неперекладний білінгвізм.

The article views the phenomena of linguistic, communicative, sociocultural competence of a bilingual. It reveals the analysis of their interaction and influence on the quality of individual's foreign language communication.

Key words: linguistic/communicative/sociocultural competence, bilingual, interlinguistic interference, interlanguage, interculture, communicative roles, translative/non-translative bilingualism.

Мовні контакти й актуалізація іншомовного дискурсу двомовцями нерозривно пов'язані з комунікативною, мовною й соціокультурною компетенцією білінгва, об'єднаними під спільним поняттям *іншомовної компетенції*. Іншомовна компетенція білінгва становить сукупність знань, умінь і навичок формальної, смислової й нормативної актуалізації засобів контактуючих мов. Рівень сформованості цих компетенцій визначає тип співіснування контактуючих мов білінгва, а саме координативний або субординативний, а також детермінує ступінь їх інтерферованості. Отже, двомовність і сукупність вищезгаданих компетенцій являють собою систему взаємопов'язаних ментальних механізмів.

Так, іншомовна компетенція, за визначенням Г. В. Єлізарової, є здатністю, що дозволяє двомовцю вийти за первинні культурні й мовні межі та набути ознак *медіатора культур* [3: с. 7], не втрачаючи при цьому власної культурної та мовної ідентичності при взаємодії представників різних культуросфер, носіїв різних психофізіологічних механізмів та національно-специфічних способи світосприйняття [1: с. 4; 2: с. 324; 4: с. 7].

Здійснюючи розширений розгляд явища іншомовної компетенції, базовим поняттям у тріаді "комунікативна → мовна → соціокультурна компетенції" ми вважаємо *мовну компетенцію*. У лінгвістиці мовна компетенція тлумачиться як знання конвергентних і дивергентних ознак контактуючих мов, а також правил інваріантної й варіантної актуалізації мовних одиниць у процесі комунікації.

У білінгвізмі найвищою формою мовної компетенції вважається така, коли кожній уживаній мові відповідає свій тип мислення в тій його частині, що відображає суб'єктивний зміст або суб'єктивну картину об'єктивного світу, але у більшості випадків це залишається ідеальним взірцем. У реального білінгва одному поняттю відповідають зазвичай дві мовні форми, які він актуалізує залежно від обраного коду. Проте оскільки міцність мовних зв'язків в обох випадках здебільшого є різною, то тип мовної компетенції у сфері другої мови умовно можна назвати *перекладним*, коли пошук зв'язку між позамовною реальністю та її мовним еквівалентом відбувається через слово функціонально першої (найбільш активно уживаної) мови. При такій подвійній реєстрації нейрофізіологічних слідів з відсутністю

стабільних зв'язків можуть актуалізуватися “помилкові” зв'язки, зумовлені первинно мовними стереотипами [8: с.22-23].

Основою мовної компетенції є *мовну здатність* [7, 8], яка як психофізична категорія є динамічною й пов'язана з вродженими артикуляційними й акустичними задатками, впливом зовнішніх факторів й умовами вивчення іноземної мови. Ця здатність закладена генетично, проте піддається модифікації під впливом мовного й соціокультурного середовища. Мовна здатність сприяє рефлексії й узагальненню мовного матеріалу і перетворює його в індивідуальний внутрішній код у формі неусвідомлюваних й усвідомлюваних норм актуалізації мовних одиниць. Отже, зазначене вище дає нам підстави кваліфікувати *мовну компетенцію* як знання подібностей/відмінностей взаємодіючих просодичних систем, а також норм їхньої інваріантної й варіантної актуалізації в мовленні.

При розгляді проблеми якості іншомовного спілкування не можна оминати той факт, що мовна компетенція не може функціонувати окремо від комунікативної. *Комунікативна компетенція*, у свою чергу, становить [7: с. 8] особистий когнітивно-комунікативний досвід спілкування білінгва, є складовою мовної свідомості індивіда, яка сприяє його миттєвій реакції на різні комунікативні ситуації [там само]. Крім цього, когнітивно-комунікативний досвід двомовця становить специфічні знання про соціокультурні особливості комунікативної поведінки носіїв різних мов та знання про універсальні закономірності спілкування.

Таким чином, сформованість іншомовної комунікативної компетенції білінгва досягається тоді, що він не лише спілкується іноземною мовою й розуміє її, але й мислить нею, не звертаючись при цьому до перекладу на рідну [8: с.43]. На рівні внутрішнього мовлення відбувається перехід від однієї мовної системи до іншої у білінгва в тих випадках, коли йдеться не про заміну функціонально першої мови, а про переключення мовних кодів залежно від комунікативних потреб мовця. Якщо нейрофізіологічні сліди мовних одиниць другої мови є досить сильними в реакціях мозку, білінгв може знаходити потрібну мовну одиницю, вже не вдаючись до перекладу [8: с.22-23].

Показником високого рівня сформованості іншомовної комунікативної компетенції індивіда є структурна і смислова коректність актуалізованих ним засобів іноземної мови. Таким чином, у контексті досліджуваної проблеми під *комунікативною компетенцією* ми розуміємо здатність білінгва декодувати й актуалізувати засоби другої мови у процесах сприйняття й породження усного іншомовного дискурсу.

Слід також згадати, що процес спілкування, у тому числі й іншомовного, характеризується широким спектром *комунікативних ролей*, виконуваних мовцями в різних ситуаціях спілкування [9: р. 301]. Кожній комунікативній ролі, у свою чергу, відповідає певний набір мовних маркерів. Набори цих маркерів кількісно і якісно різняться в кожній мові загалом, а також у мовленні конкретного індивіда настільки, наскільки він здатен модифікувати їх у межах свого культурного поля. Утім, при двомовності у зв'язку з імовірністю інтерференції елементів рідної мови соціокультурно маркований усний іншомовний дискурс індивіда може характеризуватися різним ступенем модифікації іншомовних маркерів від аномальної до нормативної їх актуалізації, що, у свою чергу, залежить від рівня сформованості іншомовної компетенції білінгва.

Важливим є також той факт, що комунікативна компетенція становить ситуативне функціонування та ментальну репрезентацію мовних моделей в усному іншомовному дискурсі індивіда. Так, *ситуативне функціонування* іншомовних моделей діє як їхнє породження і сприйняття в іншомовному мовленні відповідно до вимовних норм. *Ментальна репрезентація просодичних моделей* пов'язана з функціонуванням одиниць контактуючих систем на рівні мислення.

Цей процес стає можливим завдяки конвергентним і дивергентним ментальним процесам білінгва, які, у свою чергу, сприяють абстрагуванню білінгва від рідної мови й розмежуванню в його мовній свідомості засобів контактуючих мовних систем під час їхньої актуалізації в мовленні. Зауважимо, що усвідомлення власної культурно-мовної ідентичності й уміння визначити спільне й відмінне в контактуючих мовних і культурних системах

запобігає виникненню неузгодженості між самосприйняттям індивіда та сприйняттям його з боку носіїв мови, яку він вивчає. Це також нівелює культурний шок, когнітивно-психологічний дисонанс у процесі акультурації двомовця в новому культурному й мовному середовищі.

Процес акультурації індивіда проходить у три етапи. Перший етап становить *слабку* або *початкову*, тобто *субординативну* двомовність, на якому білінгв адаптується до нового лінгвокультурного простору. На цьому рівні рідна мова становить попередній когнітивно-комунікативний досвід для іншомовного спілкування й, за визначенням Ю. Є. Прохорова [5: с.54], є сукупністю способів формалізованих реалізацій вроджених акустичних та артикуляційних механізмів і співвідношення ментально-лінгвальної бази білінгва з інформацією про навколишній світ, що зберігається в його мовній свідомості. При цьому усний іншомовний дискурс білінгва кваліфікується як *адаптивний*, оскільки в ньому яскраво виражені ознаки первинної мовної системи. Другий, проміжний етап, характеризується тим, що в іншомовній поведінці, мисленні й мовленні індивіда одні елементи адаптовані, а інші ще ні, що є ознакою *медіальної* двомовності. На *кінцевому* етапі психічні механізми індивіда забезпечують правильність його іншомовного мовлення та асиміляцію в новій лінгвокультурі.

Отже, зрозуміло, що комунікативна й мовна компетенції білінгва формуються під впливом соціокультурного середовища й відображаються в мовній свідомості індивіда у вигляді культурно детермінованих когнітивно-комунікативних моделей і норм їх актуалізації [7: с. 12], що й становить його соціокультурну компетенцію, так званий *культурний фонд*. Зазначене вище дає нам підстави тлумачити **соціокультурну компетенцію** як знання соціокультурного контексту актуалізації мовної й комунікативної компетенцій, що формується паралельно до них як фоновий досвід і є одночасно результатом їхньої сформованості й інтегрованого функціонування.

Важливо також зазначити, що на відміну від одномовного середовища, спілкування у двомовному просторі значною мірою ускладнюють ізоморфізмом й аломорфізмом ментальних механізмів комунікантів, що виявляється у варіативності їхніх мовних картин світу і способів добору мовного інструментарію для реалізації їх комунікативних інтенцій. Комунікативна інтенція, у свою чергу, реалізується за допомогою інваріантних та варіантних соціокультурно маркованих моделей мовного оформлення висловлень. Ці моделі є складовими системи базового стереотипного ядра знань індивіда і формуються у процесі його соціалізації та визначають його приналежність до певної етнічної культури. Кожній культурі також притаманна система унікальних способів комбінування цих моделей як елементів мовного й когнітивно-комунікативного досвіду її представників. Тому, щоб двомовець міг стати повноправним членом соціокультурної спільноти, мову якої він вивчає, йому слід засвоїти систему стереотипів вторинного етнічного поля разом із сукупністю релевантних для них комунікативних ситуацій.

Процес формування іншомовної компетенції, який передбачає засвоєння нової мовної й культурної норм, значною мірою ускладнюється конфронтацією первинної і вторинної мовних картин світу білінгва. Внаслідок цього в мовній свідомості індивіда утворюється *апроксимована система*, що є проміжним кодом на рівні його внутрішнього мовлення й мислення [6: с. 14-16]. Отже, спілкуючись іноземною мовою на ранньому етапі її вивчення, двомовець актуалізує індивідуальний *інтерферованийий варіант (інтермову)*, який є проміжною змішаною системою первинної і вторинної мов, що становить перехідну іншомовну компетенцію двомовця, культурним корелятом якої, є *інтеркультура*. Така проміжна мовна система якісно й кількісно відрізняється від обох контактуючих мов, оскільки вона утворюється шляхом міжмовного ототожнення насправді різних елементів взаємодіючих мовних систем. Таким чином, для формування іншомовної компетенції та адаптації білінгва в новому лінгвокультурному просторі йому необхідно перейти від стадії інтермови й інтеркультури до стадії абсолютного білінгвізму й бікультуралізму.

Отже, процес формування іншомовної компетенції білінгва залежить від ступеня розвиненості механізмів його мовного чуття і когнітивної гнучкості, мовних і мовленнєвих здібностей. При цьому у психологічному плані високий рівень сформованості іншомовної компетенції індивіда дозволяє назвати його *двомовною особистістю*, якій властивий

особливий тип мовної свідомості, здатної трансформуватись під час переключення мовних кодів. Ознакою сформованості іншомовної компетенції білінгва є також фіксованість у довгостроковій пам'яті мовних, комунікативних і соціокультурних знань та синхронність, а також автоматичність їхньої актуалізації у процесі іншомовної комунікації. Сталість зв'язку між цими знаннями, як зазначає М. Зінгер, досягається лише тоді, коли вони переходять з короткотривалої в довгострокову пам'ять, закріплюються й легко перемикаються в мовній свідомості індивіда [10: р. 9-10]. Крім цього, якість іншомовної комунікація двомовця визначається не лише його вмінням оперувати іншомовним кодом, але й здійснювати вибір каналу, через який транслюватиметься цей код, враховувати ситуативні фактори та соціокультурні правила, які уможливають як зв'язне мовлення, так і соціальні відносини.

Вище згадане дає підстави зробити висновок про те, що іншомовна компетенція білінгва становить єдність синхронно взаємодіючих мовної, комунікативної й соціокультурної компетенцій та є визначальним фактором у процесі іншомовного спілкування й інкультурації двомовця. Процес формування іншомовної компетенції індивіда є довготривалим і здійснюється шляхом мовної, психологічної та соціокультурної адаптації індивіда в іншомовному просторі. Результатом цього є здатність самовиражатися за допомогою засобів вторинних мовної й культурної систем на рівні з засобами його первинної мови й культури. Отже, іншомовна компетенція білінгва є сукупністю його знань, умінь і навичок коректного породження іншомовного мовлення, реалізації його прагматичних ціленастанов й емоційного забарвлення відповідно до вимовних і соціокультурних норм.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Билодид И. К. Национально-культурная специфика речевого поведения / И. К. Билодид // АН СССР. Ин-т языкознания. — М.: Наука, 1977. — 352 с.
2. Вежицкая А. Язык. Культура. Познание / Анна Вежицкая; пер. с англ. / отв. ред. М. А. Кронгауз; вступ. ст. Е. В. Падучевой. — М.: Русские словари, 1996. — 416 с.
3. Елизарова Галина Васильевна. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. — С.-Пб.: КАРО, 2005. — 352 с.
4. Мельникова Алла. Язык и национальный характер. Взаимосвязь структуры языка и ментальности / А. Мельникова. — С.-Пб.: Речь, 2003. — 320 с.
5. Прохоров Юрий Евгеньевич. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Ю. Е. Прохоров. — Изд-во 4-е, стереотип. — М.: КомКнига, 2006. — 224 с.
6. Розенцвейг В. Ю. О языковых контактах / В. Ю. Розенцвейг // Вопросы языкознания. — М.: Прогрес, 1963. — №1. — С. 57—66.
7. Цурикова Л. В. Межкультурное взаимодействие с позиции когнитивно-дискурсивного подхода / Л. В. Цурикова // Вопросы когнитивной лингвистики. — М.: Прогресс, 2006. — Вып. 1. — С. 5—15.
8. Шумарова Н. П. Мовна компетенція особистості в ситуації білінгвізму: монографія / Н. П. Шумарова. — К.: КДЛУ, 2000. — 283 с.
9. O'Connor J. D. Phonetics / J. D. O'Connor. — L.: Penguin Books, 1984. — 320 p.
10. Singer M. Psychology of Language: an Introduction to Sentence and Discourse Process / M. Singer. — Hillsdale, New Jersey, Hove, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishes, 1990. — 308 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Любов Шнуровська – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри германської і фіно-угорської філології Київського національного лінгвістичного університету.
Наукові інтереси: соціолінгвістика, фонетика англійської мови.

СПОСОБИ ЗАПОЗИЧЕННЯ ІНШОМОВНИХ ФАХОВИХ НОМІНАТИВНИХ ОДИНИЦЬ В АНГЛІЙСЬКІЙ ХРИСТІАНСЬКО-БОГОСЛОВСЬКІЙ ТЕРМІНОСИСТЕМІ

Людмила ЗАКРЕНИЦЬКА (Хмельницький, Україна)

Стаття присвячена вивченню способів іншомовних запозичень в англійській християнсько-богословській терміносистемі. Фахові іншомовні номінативні одиниці проаналізовано за способом запозичення та ступенем адаптованості до мови-реципієнта.

Ключові слова: запозичення, калькування, часткове калькування, асиміляція, терміни-композиції, терміни словосполучення, мова-реципієнт.

The article deals with the ways of borrowings into English Christian theology terminology system. The professional loan nominative units are analyzed in terms of the way of borrowing as well as the level of their adaptation in the recipient language.

Key words: borrowing, calque, loanblend, assimilation, term-compound, term-phrase, recipient language.

Постановка наукової проблеми та її значення. Постійна зацікавленість лінгвістів до запозичень визначається тим місцем, яке їм приписується в системі мови. Дослідження термінології різних галузей діяльності людини свідчить, що в ній спостерігається більше запозичень порівняно з загальнолітературною мовою. Відомо, що термін виникає на основі природної мови того народу, який його творить, тому поняття і лексичні одиниці природної мови є вихідною базою сучасних термінологій. Проте практично жодна природна мова при творенні термінів не може обійтися своїми власними ресурсами, тому “термінології багатьох галузей знань та діяльності людини свої лексичні засоби запозичує з різних джерел, що робить її склад надзвичайно строкатим, поєднуючи в собі національні і інтернаціональні елементи” [5: 226].

Аналіз останніх досліджень. Великого значення вивченню термінології в історичному плані надавали у своїх працях Є. Вюстер, В.В. Виноградов, І.В. Арнольд, О. О. Реформатський, С. В. Гриньов, В. В. Акуленко, М. Н. Володіна, В. П. Даниленко, Л. О. Симоненко, О. В. Суперанська та багато інших лінгвістів.

Різні аспекти запозичення іншомовних термінів досліджувались на прикладі сучасних термінологій низки галузей знань у розвідках Е. Брагіної (термінологія кібернетики), О. Константінової (терміни оподаткування), В. Пушкар (економічна термінологіка), Л. Рогач (лінгвістичні терміни), Т. Скоп'юк (обчислювальна техніка), І. Шиманської (термінологія архітектури) та інших. Однак поза увагою дослідників дотепер перебувають запозичені терміни в корпусі англійської термінології християнського богослов'я.

Метою даної статті є дослідження способів запозичення іншомовних слів в систему англійської термінології християнського богослов'я. Поставлена мета передбачає розв'язання таких завдань: 1) виокремити способи запозичення іншомовних номінативних одиниць в досліджуваному мовному матеріалі та визначити їх кількісне співвідношення; 2) проаналізувати запозичені терміни за способом запозичення та ступенем адаптованості в мові-реципієнті. Матеріалом дослідження стали 1983 терміни, відібраних методом суцільної вибірки із християнсько-богословських джерел фіксації [WDTT] та функціонування [CT].

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Важливим фактором зародження та розвитку термінології християнського богослов'я був геополітичний та культурний простір, який визначають як класичний греко-римський світ. Поширення християнства на Британських островах, розпочате в VI ст., сприяло проникненню іншомовних слів в англійську термінологію християнського богослов'я. Водночас із запозиченням до свого складу лексичних одиниць французького, давньоєврейського та італійського походження у різні хронологічні періоди, англійська християнсько-богословська терміносистема переважно формувалась під впливом грецької та латинської мов, які були основними носіями нових християнсько-богословських понять.

Традиційно прийнято говорити про два основні різновиди запозичень – пряме запозичення та калькування. Під час прямого запозичення з чужої мови запозичуються і матеріальна форма (звукова та графічна) і значення слова прототипа, а під час калькування лише значення чи семантична структура іншомовної лексичної одиниці. Особливістю АХБТ є наявність в її складі значної кількості прямих запозичень переважно грецького, латинського, французького походження, а також грецького та латинського опосередковано через французьку мову. Прямі запозичення з грецької мови є найменш освоєною частиною лексики. Потрапивши до англійської мови під час писемної фіксації шляхом транслітерації, вони залишилися морфологічно неадаптованими, у них відсутня англізована форма, вони відображають форму своїх етимонів, наприклад: *anagoge* – грецьк. ἀναγωγή “аналога (духовне значення / тлумачення Священного Писання)”, *prosphora* – грецьк. προσφορα “просфора”, *bema* – грецьк. βῆμα “вівтарна частина храму”, *Theotokos* – грецьк. θεοτοκος “Богородиця”, *kerugma* – грецьк. κήρυγμα “керигма (проповідь)” та інші (всього 47 од). Морфологічна неадаптованість грецьких запозичень, на наш погляд, пояснюється відносно невеликим проміжком часу, протягом якого вони функціонують у мові-реципієнті. Адже більшість грецьких християнсько-богословських термінів прийшли до англійської мови в

новоанглійському періоді (XVIII-XIX ст.). Крім того, сфера використання цих запозичень серед носіїв англійської мови була досить обмеженою.

Неадаптовані терміни можна зустріти і серед запозичень з латинської мови, наприклад: *Angelus Domini* – Ангел Господиень [7: 37], *Corpus Cristi* – свято Тіла Христового [7: 217], *sanctum sanctorum* – Святе святих [7: 786] та інші (всього 31 од.).

Незначна кількість неадаптованих термінів є запозичення з давньоєврейської (11 од.) та італійської (2 од.) мов, наприклад: *Heb. Targum* – Таргум (арамейський переклад Старого Заповіту) [7: 904], *Torah* – Тора, книги Закону [7: 932], *bethel* – святе місце, святе святих [7: 91], *It. campanile* – дзвіниця [7: 139].

Однак переважна більшість прямих іншомовних запозичень в корпусі термінів АХБТ є повністю адаптованою в англійській мові, тобто пройшла процес асиміляції в мові-реципієнті. Під асиміляцією, слідом за І.М. Крейном, розуміємо ступінь наближення запозиченого слова до якостей слів основного лексичного складу мови [4: 11]. До термінів, які пройшли процес асиміляції, зараховуємо такі: *attrition* – лат. *attritio* “атриція (покута)” [7: 61], *circumincession* – лат. *circumincessio* “Трипостасне Божество” [7: 177], *clergy* – фр. *clergé* – лат. *clēricātu-s* “духовенство” [7: 181] та інші. Слід зауважити, що потрапивши до англійської мови, латинізми пройшли етап фоно-морфологічного засвоєння, причому в цих термінах не відбувалося значних змін у їх графічній формі.

Запозичені французькі та латинські слова під час входження в англійську мову поряд із заміною іноземних звуків на відповідні або схожі англійським та включенням даних слів до граматичної системи мови підлягали також зміні словесного наголосу. Майже в усіх двоскладових та трискладових французьких іменниках наголос з кінцевого був перенесений на перший склад [7: 158]. Прикладом такого переносу наголосу є термін: *'ordnance* – OFr. *ordenance* “обряд таїнства” [7: 632]. Двоскладові терміни, які потрапили в англійську мову до 1500 року, майже повністю пройшли англіцизацію наголосу, а слова, які були запозичені пізніше, виявляють менший рівень асиміляції [3: 35]. Трискладові терміни асимілюються значно складніше і повільніше, а їх кількість зменшується залежно від більш пізньої дати запозичення.

Аналіз мовного матеріалу показав, що загальний обсяг термінів, які потрапили до АХБТ способом прямого запозичення складає 1428 одиниць (72,08 % всіх термінів), з них 91 термін (4,59 %), не зазнав процесу асиміляції, а зберіг свою первинну форму в написанні та вимові.

Менш поширеним способом запозичення нових термінів в АХБТ є калькування. Під калькою розуміють “утворення нового фразеологізму, слова або нового значення слова шляхом буквального перекладу відповідної іншомовної мовної одиниці” [1: 211]. Терміни-кальки в АХБТ представлені як окремими словами, так і словосполученнями, наприклад:

1. *gospel* “євангеліє, добра новина” – калька з *eccl.L. bona annuntiatio, bonus nuntius*, як літературна інтерпретація *eccl.L. evangelium*, Gr. *εὐ-αγγέλιον* “євангеліє” [7: 407], *backsliding* “апостазія” – *eccl.L.- late Gr. apostasia* (f. *apò* “away, off” + *stēnai* “stand”) [7: 43], *Almighty* “Всемогутній” – калька з лат. *Omnipotent* (*omni* “all” + *potent*) [7: 27] (всього 98 од., 4,94 % всіх термінів);

2. *Holy of Holies* “Святе святих” – лат. *sanctum sanctorum* [7: 445], *holy water* “агіасма (свята вода)” – лат. *aqua benedicta* (грецьк. *agiasma*) [7: 445], *the Holy Ghost* “Святий Дух” – лат. *sanctus spiritus* [7: 445] (109 од., 5,5 % всіх термінів).

Окрім двох основних видів запозичення, виокремлюють також третій вид, який називають частковим калькуванням. До нього відносять ті випадки, коли одна частина слова може бути запозичена, а інша – перекладена, або наявна в цій мові [1: 211]. Проведене дослідження показало, що в АХБТ змішані запозичення або часткові кальки переважають над повними і налічують загалом 348 одиниць, що становить 17,55 % всіх термінів, і складаються вони із термінів-комполітів і термінів-словосполучень:

1. *altar-bread* “хліб причастя” – лат. *altar* + д.англ. *breād*, *clergyman* “духовна особа (пастор, священик)” – фр. *clergé* + д.англ. *man*, *hymnmaker* “автор церковних гімнів” – лат. *hymnus* + д.англ. *masian* (всього 48 од., 2,42 % всіх термінів).

2. Communion bread “причастя” – фр. communion і англ. bread, Church Fathers “Отці Церкви” – грецьк. Church і англ. Father, angel of the Lord “ангел Господній” – фр.-лат.-грецьк. angel і англ. the Lord та інші (300 од., 15,13 % всіх термінів). Наявність часткових кальок у корпусі АХБТ свідчить, на нашу думку, про спроби носіїв англійської мови залучати до передачі нових християнсько-богословських понять лексичні одиниці рідної мови. Великий обсяг запозиченого іншомовного матеріалу та складність християнсько-богословських понять обумовили, очевидно, часткову субституцію окремих частин запозичених термінів.

Результати дослідження основних способів запозичення термінів в АХБТ відображені в таблиці 1.

Таблиця 1.
Основні способи запозичень в англійській християнсько-богословській терміносистемі

Обсяг термінів \ Типи запозичень	Адаптовані запозичення	Неадаптовані запозичення	Всього запозичень	Кальки		Всього кальок
				Повні	Часткові	
Кількість	1337	91	1428	207	348	555
Відсоток	67,42	4,59	72,01	10,44	17,55	27,98

Висновки. Аналіз способів запозичення іншомовних термінів свідчить, що переважна більшість термінів АХБТ, яка складає 1428 одиниць, що становить 72,01 % всіх термінів, є прямими запозиченнями. Більшість із них пройшли процес повної чи часткової асиміляції, і складають 1337 одиниць, що становить 67,42 % від усього зібраного матеріалу. Порівняно невелика кількість термінів, яка складає 91 одиницю, що дорівнює 4,59 % всього матеріалу, є пізніми “прямими запозиченнями”, які не змінили свій іншомовний вигляд (графічний і фонетичний) і вважаються неадаптованими. Важливим способом запозичення нових християнсько-богословських понять в АХБТ є також калькування. Загальний обсяг термінів-кальок налічує 555 одиниць, що становить 27,98 % всього мовного матеріалу, зокрема повні кальки складають 207 одиниць (10,44 % всіх термінів), а часткові – 348 одиниць (17,55 % всіх термінів). Перевага прямих запозичень над кальками пояснюється, на наш погляд, новизною християнсько-богословської термінології та всієї системи понять, яку вона відображала, для носіїв англійської мови. Поняттєвий апарат християнсько-богословської терміносистеми формувався і розвивався теологами східного та західного богословських центрів на основі грецької та латинської мов. Тому, напевно, для спеціалізованого опанування новою системою понять і її адекватним мовним вираженням англійськими суб’єктами християнсько-богословської діяльності надавалась перевага іншомовним термінам у порівнянні з питомими.

Перспективи подальшого дослідження. Перспективою подальшого дослідження є вивчення епонімічних номінативних одиниць в галузі християнського богослов’я з погляду їх етимології та семантики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арапова Н. С. Калька / Н.С. Арапова // Лингвистический энциклопедический словарь / Глав. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд., дополн. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – С. 211.
2. Бруннер, Карл. История английского языка: в 2 т. / К. Бруннер. – М.: УРСС, 2003. – 886с.
3. Володарская Э. Ф. Изменение ударения во французских заимствованиях английского языка как признак интеграции иноязычного материала / Э.Ф. Володарская // Вопросы филологии / Глав. ред. Э.Ф. Володарская, В. А. Виноградов. – 2005. – № 3 (21) – С. 31-40.
4. Крейн И. М. Французские заимствования XIX в. в английском литературном языке: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук / И.М. Крейн. – М.: Изд-во МГУ, 1963. – 19 с.
5. Національні та інтернаціональні компоненти в сучасних терміносистемах / [Симоненко Л. О., Соколова С. О., Короненко І. В. та ін.] – К.: Наук. думка, 1993. – 237с. – (Мовознавство).
6. Erickson, M. J. Christian Theology. 2nd Edition / M. J. Erickson. – Grand Rapids: Baker, 1998. – 1354p. [CT]
7. The Oxford Dictionary of English Etymology / by G. W. S. Friedrichsen, R. W. Burchfield, C. T. Onion. – Oxford University Press, USA, 1996. – 1042p. [ODEE]
8. Westminster Dictionary of Theological Terms / Ed. by Donald K. McKim. – Louisville: Westminster John Knox Press, 1996. – 310p. [WDTT]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Людмила Закреницька – старший викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.
 Наукові інтереси: термінологічні системи, фахові мови.

ІНТРАЛІНГВАЛЬНА МОТИВАЦІЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ЕВОЛЮЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Тетяна АГБАЛОВА (Харків, Україна)

У статті досліджуються інтралінгвальні чинники інтелектуальної еволюції української літературної мови наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. Описується динаміка розвитку функціональних стилів, що дозволяє оцінити інтелектуальний потенціал мови в зазначений період.

Ключові слова: інтелектуальна еволюція, інтелектуалізація, мовна картина світу, інтелектуальний код, лінгвістична онтологія, функціональний стиль, дискурс.

The article deals with intralingual causes of the intellectual evolution of the Ukrainian Literary Language in the late 19th and early 20th centuries. The research of progressive dynamics of functional styles gives the possibility to value a degree of the intellectual development of the language in specified period.

Key words: intellectual evolution, intellectualization, language picture of the world, intellectual code, linguistic ontology, functional style, discourse.

В останнє десятиліття мовознавці все частіше звертають увагу на процеси інтелектуалізації української мови, зокрема на інтелектуалізм слова як одиниці, що є засобом реалізації ментального досвіду та поєднує в собі поліваріантну гіпотетичну можливість і водночас реалізацію її мовленнєвого потенціалу. Концептуальне осмислення інтелектуальної динаміки літературної мови в аспекті її історичного розвитку і перспективних інтерпретаційних методологій становить один із продуктивних напрямів модерного лінгвістичного дискурсу. Сучасні лінгвістичні студії оперують такими поняттями, як „інтелектуальне поетичне слово”, „явища інтелектуалізації літературної мови”, „інтелектуалізм мовотворчості”, (С. Єрмоленко), „процеси інтелектуалізації української мови” (Л. Мацько), „інтелектуальний пафос мовотворчості” (Л. Ставицька), „інтелектуальна еволюція української мови” (Л. Шевченко), „лексика загальноінтелектуального характеру”, „загальноінтелектуальна термінологія” (Я. Януш) та ін.

Актуальність проблеми визначається сучасними пріоритетами гносеології, що акцентує увагу на „питанні про обсяг і межі лінгвістичної онтології” [4]. Проблема окреслення обсягів і меж лінгвістичної онтології з погляду її здатності до інтелектуального конструювання, сформульована й проаналізована як фундаментальний складник сучасної лінгвістичної теорії (Н. Арутюнова, С. Єрмоленко, Ю. Карпенко, М. Кочерган, Л. Лисиченко, Л. Мацько, О. Муромцева, В. Русанівський, Ю. Степанов, О. Тараненко, Л. Шевченко та інші), „звернена до мовної картини світу як лінгвально модельованої суми інтелектуальних уявлень народу про буття: мова є кодом, формою генетичної, спадкоємної традиції пізнання; мовні форми дають змогу реконструювати та системно представити витoki національної свідомості, її здатності до трансформації” [7].

Період другої половині ХІХ – початку ХХ ст., на думку дослідників, позначений тяжінням до інтенсифікації процесів інтелектуалізації української літературної мови як вищого ступеня прояву ментальності на рівні мовних одиниць. В той час, коли Наддніпрянська Україна знала переважно дяківську науку, викладання в середніх школах у Галичині, на Буковині й Закарпатті велося німецькою мовою, згодом (із 1867 року) – польською, а українська мова викладалась як предмет, літературні твори набувають значення національно-культурних актів, направлених на самоідентифікацію особистості, визначення її місця в соціальній історії народу. Творчий пошук передової інтелігенції на тлі здобутків попередніх поколінь митців був спрямований на інтелектуалізацію українського національного культурного простору на всіх його рівнях.

Мета статті – визначити ступінь досліджуваності проблеми інтелектуалізації української літературної мови кінця ХІХ – початку ХХ ст. в сучасному мовознавстві.

Завдання дослідження:

- проаналізувати мовознавчі праці, присвячені питанню інтелектуалізації української мови у зазначений період;
- акцентувати увагу на виокремленні інтралінгвальних чинників інтелектуальної еволюції української літературної мови кінця XIX – початку XX ст.

Сучасні лінгвістичні студії розглядають процес еволюції літературної мови як такий, що відбувається безперервно під впливом численних інтра- та екстралінгвальних факторів, проте інтелектуальне осягнення культурного простору українського лексичного фонду в його хронологічній віднесеності та функціональній здатності визначається як значною мірою персоніфіковане [7: 320]. Робота над мовою власних творів, теоретичні погляди на особливості формування української літературної мови як специфічного національного феномену П. Куліша, М. Старицького, І. Франка, Лесі Українки, А. Кримського, М. Коцюбинського, Б. Грінченка, П. Грабовського, І. Нечуя-Левицького сприяли становленню і закріпленню єдиних норм лексичного складу мови в досліджуваній період.

Прагнення бачити в мові не „мужиче наріччя”, а засіб міжкультурної комунікації простежується в епістолярній спадщині українських культурних діячів. Зразки цього жанру дають уявлення про активні процеси, що відбувались в українській мові кінця XIX – початку XX ст., оскільки автори листів були її безпосередніми творцями. Письменники обґрунтовували в листах уживання лексичних одиниць як засобу поетичного вираження думки, відшліфовували техніку копітного редагування, роботи над кожним словом. Мовознавці наголошують на тому, що саме аналіз епістолярних зразків „переконливо свідчить про науковий підхід їх авторів до проблем формування літературної мови, до потреб функціональної та експресивної стильової диференціації мови і лінгвістичних засад правопису, до мовної освіти взагалі, до проблем теорії і практики перекладу, психології художньої творчості, жанрового поділу літератури і фольклору та інших фундаментальних проблем мовознавства і літературознавства” [1: 194].

Філологічна думка другої половини XIX – початку XX ст. має багатовекторний характер і спрямована на визначення критеріїв, принципів та засад нормативності, можливості стилістичної диференціації мовленнєвих одиниць, шляхи подальшого розвитку української літературної мови на тлі її інтелектуального пошуку. Інтелектуальне осмислення національної мовної культури у зазначений період, на думку Л. І. Шевченко, визначається тенденціями до:

- аргументації статусу національної мови у слов'янському світі (М. Максимович, І. Срезневський, П. Лавровський, М. Драгоманов та ін.);
- аналізу й обґрунтуванню принципів українського правопису (М. Максимович, П. Куліш, М. Гатцук, М. Драгоманов);
- видання численних українських граматики, букварів та читанок (П. Дячана, Т. Глинського, Ю. Романчика, О. Потебні); лексикографічна робота І. Верхратського („Початки до уложення номенклатури і термінології природнописної і народної” 1864–1879 рр.); словникова робота П. Білецького-Носенка, О. Афанасьєва-Чужбинського („Словарь малорусского наречия” 1855 р.), К. Шейковського („Опыт южнорусского словаря” 1861-1886 рр.), М. Закревського („Словарь малороссийских идиомов” 1861 р.) та ін.;
- дослідження історичного розвитку української мови: внутрішньої форми слова – О. Потебня, історичної фонетики української мови – П. Житецький;
- вироблення наукових засад опису діалектної мови (І. Верхратський, К. Михальчук, О. Потебня) [7: 322-323].

Час нових даностей викликає інтенсифікацію розвитку нових інтелектуальних потенцій як рефлексії мови на зміну потреб комунікації. Інтелектуальна репрезентація осягнення індивідом буття вимагає нових форм, що адекватно відобразать його мовну картину світу, процеси пізнання, нові поняття. Це доба інтенсивних змін в українській літературній мові, зокрема в її лексичному складі, спрямованих на збагачення засобів абстрактного вираження, створення системи наукової і публіцистичної лексики, що було усвідомлено передовим письменством. Завдяки активній діяльності у напрямі розкриття інтелектуального коду сучасної мовленнєвої дійсності О. Потебні, А. Кримського, І. Франка, М. Павлика,

М. Коцюбинського, Лесі Українки починає формуватися система функціональних стилів літературної мови нового часу. За активної участі І. Франка наукове представлення української мови визначилося в термінах: арго, фонетична альтернація, ономастика, синтаксична конструкція, суфікс, означення [6: 714]. І. Франко одним із перших формує й формулює стилістичні параметри науково-публіцистичних і власне наукових текстів – так починає формуватися система функціональних стилів літературної мови нового часу. Письменникові належить тлумачення поняття „науковий термін”, як і самі численні терміни філологічні, політичні, соціально-економічні та з інших галузей знання.

Українська літературна мова цього часу активно засвоює термінологічні європеїзми: епос, ідея, класицизм, натуралізм, символізм, літературний центр, містерія, опозиція, офіційний, пропаганда та інші, як і творить власну термінологію: душевність, книжність, просвіта, становище, твір [5: 253], що, безумовно, свідчить про інтелектуалізацію і мовної системи, і принципів теоретичного осмислення процесів її розвитку.

Велике значення в поповненні української мови запозиченнями відіграли переклади світової класики, здійснені С. Руданським, М. Старицьким, І. Франком, П. Грабовським, Лесею Українкою, А. Кримським. Зокрема перекладалися твори Шекспіра, Байрона, Бернса, Джерома К. Джерома (англомовна література), Гейне, Гете, Лессінга, Гауптмана (німецькомовна література), Данте (італійська література), Гюго, Доде, Дюпона (французька література), Ібсена, Гамсуна (норвезька література).

Більшість мовознавців акцентує увагу на тому, що лексичний склад української літературної мови кінця XIX – початку XX ст. розвивався в напрямі до його „абстрактизації” [3, 5]. Спостереження над лексико-семантичними та словотворчими особливостями нових слів дають підстави стверджувати, що збільшення кількості абстрактної лексики відповідало доконечній потребі української літературної мови і усвідомлювалось передовими письменниками, які послуговувалися лексикою як запозиченою з європейських мов, так і утвореною від українських коренів. Словниковий склад насамперед поповнювався мовними одиницями на позначення:

- опредметнених ознак (словотворчі типи з суфіксами -ість, -ств(о), -ізм (- изм), -щин(а), -чин(а): строгість, безпринципність, обмеженість, анонімність, хижацтво, презирство, геройство, розбишацтво, демократизм, українізм, націоналізм, буденщина, канцелярщина) [3: 13, 18, 22, 25];

- опредметнених дій (словотворчі типи з суфіксами -нн(я), -енн(я), -інн(я), -тт(я), -аці(я), -к(а), -ок і нульовим суфіксом: спостереження, тяжіння роздвоєння, переведення, унаслідкування, розвитку, спожиття, реалізація, агітація, ілюстрація, реабілітація, наслідки, розв'язка, забуток, виявок, вплив, порив, застія) [3: 28, 29, 31, 35];

- прихильників певних політичних напрямків, послідовників різних учень, носіїв деяких духовних рис і ознак: нігіліст, радикал, утопіст, митець, експлуататор, народник [2].

Висновки. Аналіз мовознавчих досліджень дає змогу зробити висновок, що проблема інтелектуальної еволюції української літературної мови кінця XIX – початку XX ст. в діячій сучасній лінгвістиці досліджена на високому рівні. Науковці доходять висновку, що плідні мовно-літературні пошуки плеяди українського письменства мали за мету вирішити фундаментальне питання єдності літературної мови українського народу, оновлення її функціональних меж, розширення словникових і стилістичних можливостей. Саме в надрах епістолярного стилю в приватно-діловому та офіційно-діловому листуванні закладаються основи сучасного офіційно-ділового стилю. У руслі інтелектуальної репрезентації осмислення народом буття представники української інтелігенції на чолі з І. Франком формулюють стилістичні параметри текстів публіцистичного та наукового спрямування та починають формувати систему функціональних стилів літературної мови нового часу. Проте питання актуалізації інтелектуального потенціалу української літературної мови в жанровому розмаїтті художньої творчості окремих представників української літературної мови кінця XIX – початку XX ст., зокрема Лесі Українки, висвітлено недостатньо.

Перспективи дослідження. У подальшому передбачається аналіз мовного простору драматичних поем Лесі Українки з погляду його інтелектуально наповнення та впливу на розвиток української літературної мови кінця XIX – початку XX століття.

БІБЛЮГРАФІЯ

1. Мова і час. Розвиток функціональних стилів сучасної української літературної мови / [С. Я. Єрмоленко, Г. М. Колесник, К. В. Ленець та ін.]. – К. : Наук. думка, 1977. – 239 с.
2. Москаленко А. А. Лексика української літературної мови другої половини XIX – початку XX ст. / А. А. Москаленко. – Одеса : Одеська міська друкарня, 1970.
3. Муромцева О. Г. Розвиток лексики української літературної мови в другій половині XIX – на початку XX століття / О. Г. Муромцева. – Х. : Вища школа, 1985. – 152 с.
4. Переверзев К. А. Высказывание и ситуация: об онтологическом аспекте философии языка / К. А. Переверзев // Вопросы языкознания. – 1998. – № 5. – С. 24-52.
5. Русанівський В. М. Історія української літературної мови : підручник / В. М. Русанівський. – К. : АртЕк, 2002. – 392 с.
6. Українська мова: енциклопедія. – К. : Українська енциклопедія, 2002. – 752 с.
7. Шевченко Л. І. Інтелектуальна еволюція української літературної мови: теорія аналізу: монографія / Л. І. Шевченко – К. : Видавничо-поліграфічний центр „Київський університет”, 2001. – 478 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Агібалова – аспірантка кафедри української мови Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Наукові інтереси: історія мови, стилістика, лексикологія.

СПЕЦИФІКА СЛОВАЦЬКО-АНГЛІЙСЬКОГО БІЛІНГВІЗМУ У ПОЛІЕТНІЧНОМУ ПРОСТОРІ СЛОВАЧЧИНИ

Антоніна ДЕВІЦЬКА (Ужгород, Україна)

У статті розглянуто специфіку словацько-англійського білінгвізму у поліетнічному просторі Словаччини як країни Європейського Союзу, проведено аналіз впливу англійської мови на словацьку та результат їх взаємодії на прикладі студентського соціолекту.

Ключові слова: білінгвізм, англійська мова, словацька мова, молодь, поліетнічність, полікультурність, соціолект.

The article focuses on the specificity of the Slovak-English bilingualism in polyethnic area of Slovakia as a European country. The author also studies the impact of English on Slovak language, the result of their interaction on the example of student sociolect.

Key words: bilingualism, the English language, the Slovak language, youth, polyethnicity, multiculturalness, sociolect.

На сучасному етапі розвитку суспільства англійська мова стала не тільки мовою міжнародного спілкування, але й глобальною у Європейському Союзі. Вона сформувалася у вигляді національних і територіальних варіантів, кожен з яких складає соціально-комунікативну систему, що покликана для забезпечення спілкування її носіїв. Словаччина – це багатокультурна та багатомовна країна, яка на початку 21 століття опинилась під впливом глобальної англійської мови, англо-американської культури та сучасних міграційних процесів.

Перед словацькою лінгвістикою постали питання аналізу соціально-політичного клімату, що визначає відношення словаків до англійської мови та мов етнічних меншин, дослідження соціолінгвістичних та психолінгвістичних процесів, пов'язаних із застосуванням другої мови, навчанням іноземних мов та розповсюдженням білінгвізму. Прагматичні дослідження мовлення студентів-білінгвів, представників етнічних меншин раніше були спрямовані на опис їх мульти-етнолекту як специфічного варіанту словацької мови, що сформувався в умовах дії певних соціальних факторів та інтерференції висхідних мов. Сьогодні дослідження соціолекту словацьких студентів-білінгвів як представників еліти суспільства зосереджені на різноманітних аспектах впливу англійської мови та англо-американської культури.

Експериментальні дослідження останніх десяти років відкрили новий напрямок у словацькій соціолінгвістиці – вивчення специфіки мовної поведінки словацької молоді. Оскільки в порівнянні із лексичними та граматичними аспектами мови фонетичні зміни відбуваються набагато швидше, дослідження власне просодичних ознак англійського мовлення словацько-англійських білінгвів є надзвичайно актуальним для лінгвістів.

Важливого значення вітчизняні та зарубіжні дослідники надають проблемі інтерферованого мовлення (О. Р. Валігура, Ю. Д. Дешерієв, О. Д. Петренко, О. І. Чередниченко, О. О. Залевська, J. A. Fishman, W. E. Lambert, S. Romaine, J. Walters, W. F. Mackey, J. Laver, R. C. Major). Проблемі білінгвізму у Словаччині присвячена низка наукових конференцій, семінарів, а також окремі монографії та публікації словацьких мовознавців М. Олоштяка, Л. Ленгардтової, Е. Пауліни, Ю. Циммермана, А. Краля, З. Кральнової, Я. Горецького, М. Біли, Я. Долніка, А. Богмерової. Проблема динамічних процесів, які відбуваються у лексиці словацької мови та явищу мовної інтерференції в англійському мовленні словаків присвятили свої дослідження Я. Горецький, З. Кральнова, М. Шімкова [8; 10; 21] та ін. У своїх публікаціях словацькі лінгвісти також розглядають питання розвитку словацької та чеської мов у період існування спільної держави чехів і словаків, породження раннього білінгвізму, сучасну мовну ситуацію у країні тощо.

Метою цього дослідження є виявлення специфіки словацько-англійського білінгвізму у поліетнічному просторі Словаччини.

Кожне суспільство характеризується встановленими стереотипами поведінки, тобто соціокультурними зразками поведінки, що роблять співіснування у суспільстві легшим [17: 18]. На них зазвичай не звертають уваги, аж доки не порушують. Наслідком зрушених стереотипів стає погіршення міжкультурного спілкування. У свою чергу, міжнаціональне спілкування веде до змін у культурах етнічних груп [4: 75]. Словаччина по відношенню до лінгвістичних та етнічних груп, що проживають на її території є домінантою їх формування та розвитку. Домінування етнічності над національністю завжди відображається у мові, наприклад, “словацький угорець” означає “етнічний угорець, що має словацьке громадянство”, тоді, як “угорський словак” – це “етнічний словак з угорським громадянством” [18: 79]. Культурні бар’єри нівелюються у результаті дипломатичного, ділового та повсякденного міжнаціонального спілкування, що призводить до змін у мовному середовищі.

У силу різних історичних причин Словаччина завжди була населена представниками численних етносоціогруп, внаслідок чого власне словаки мали змогу щоденної практики у спілкуванні іноземними мовами. Мешканці будь-якої частини сучасної Словаччини є білінгами: ті, що проживають у Братиславському краї (словацько-англійсько-угорсько-чесько-німецькими), жителі Кошицького краю – словацько-українсько-російськими, у Банськобистрицькому краї – словацько-чесько-угорсько-російськими [12: 102; 8: 30]. Слід зазначити, що по відношенню до угорських, польських, українських та інших етнічних груп Словаччини домінуючий вплив у розвитку мовлення має словацька мова, а щодо самих словаків – цей вплив виконує англійська мова, що значною мірою зумовлено асиміляційними процесами.

Англійська мова проникає в усі сфери життя сучасного європейця, набуває дедалі більшої ваги і престижу за межами професійної діяльності. Відтак, молоде покоління як найбільш гнучкий сегмент суспільства найкраще сприймає та відтворює англійське мовлення. На нашу думку, причини використання молоддю англійської мови у Словаччині є очевидними та обґрунтованими: це глобалізація мови, статус англійської як *lingua franca*, комп’ютеризація, всесвітня мережа Інтернет та інформаційні технології, членство країни у Європейському Союзі, де англійська вважається однією з офіційних мов, робота у багатонаціональних та міжнаціональних корпораціях. Окрім того, створення на території сучасної Словаччини приватних та державних двомовних середніх навчальних закладів (шкіл, ліцеїв, гімназій, колегіумів) стало наслідком до свідомого опанування англійською серед учнівської молоді.

Заслуговує на увагу й той факт, що раніше зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень учнів (*Maturitná skúška*) у середніх навчальних закладах включало два обов’язкових предмети – словацьку мову і літературу та будь-яку іноземну мову на вибір, але, починаючи із січня 2011 року англійська мова офіційно стала частиною випускного іспиту. Обов’язковим стало й вивчення англійської мови з 2 класу початкової школи. Мовні курси у найпрестижніших університетах Словаччини (університет ім. Я. Коменського у м. Братислава та університет ім. Матея Бела, що у Банській Бистриці) користуються сьогодні

неабияким попитом серед словацької молоді, адже протягом 2-х та 3-х місяців (здебільшого на період весняних, літніх та зимових канікул) студенти спілкуються англійською мовою не лише під час лекцій та практичних занять, але й у вільний час із представниками різних національностей з цілого світу.

Важливою є теза про те, що явище тимчасової трудової міграції серед молоді призвело до інтенсивного вивчення англійської мови. Безвізовий режим до європейських країн став поштовхом до виїздів на заробітки, навчання та опанування іноземних мов. Як наслідок, переважна більшість студентів з різних вузів Словаччини щорічно від'їжджають до Великобританії та від одного до трьох місяців підробляють на низькооплачуваних роботах, зокрема у магазинах цілодобового обслуговування, кафе швидкого харчування, ресторанах, інформаційних та рекламних агенціях, супермаркетах, виробничих та торговельних складах, заводах, фабриках, косметичних салонах тощо, тобто у місцях, де уміння спілкуватися англійською мовою на середньому та високому середньому рівнях (*intermediate* та *upper-intermediate*) є однією з умов працевлаштування. Сьогодні велика кількість словацьких агенцій (*Personálne Agentúry*) з працевлаштування за кордоном, здебільшого у Великобританію, є найдзвичайно популярними. Серед найбільш відвідуваних сайтів, що пропонують роботу та вивчення англійської мови знаходимо наступні: www.brigada.sk, www.praca-info.sk, www.pracavanglicku.net. Згідно зі статистичними даними 2010 року 65% трудової міграції складають студенти віком від 18 до 25 років, з яких 30% працюють у Лондоні та околицях, решта – по всій країні [6]. З огляду на це, зауважимо, що словацькі студенти безперервно вдосконалюють свої знання англійської мови, підтверджуючи свою двомовність.

Двомовність є гострою проблемою лінгвістів, психологів, педагогів відповідно до динаміки когнітивних підходів щодо опису мовних явищ та мовленнєвих процесів [2: 45; 3: 105; 10: 20]. Саме тому значна кількість термінів трактується по-іншому у світлі когнітивних концепцій. Так, одним з основних об'єктів сучасних досліджень двомовності постали стратегії оволодіння другою мовою.

Проблема породження мовлення в контексті двомовності у західній науковій літературі ґрунтується на моделі В. Левелта, відповідно до якої переважною більшістю лексику білінґва є лемми [13: 7]. Як відомо, із поняттям "іноземної мови" пов'язують процес оволодіння мовою у штучно створених навчальних ситуаціях під керівництвом фахівця, а поняття "другої мови" – із природними ситуаціями спілкування з носіями цієї мови без цілеспрямованого навчання [5: 65; 1: 60; 8: 22]. Починаючи з першої половини 90-х років економічне становище Словаччини представлено саме цією природною ситуацією спілкування. По всій території країни почали масово з'являтися іноземні представництва, створюючи сприятливі умови для несвідомого опанування мовою. Зміна суспільного ладу, формування нової держави, проголошення незалежності Словаччини зумовили нові тенденції у розвитку мови, спричинили динамічні процеси у словниковому складі сучасної словацької літературної мови [14: 213]. Статус державної мови, безперечно, стимулював розширення її функцій та вживання у різних стилях і підстилях. Однак, довгий період перебування у складі Чехословаччини передбачав домінування чеської мови, тому після набуття мовою нового статусу виникла необхідність заміни термінів чеською мовою на словацькі, що, в свою чергу, спричинило появу багатьох англійських запозичень.

Зі становленням Словаччини як країни Європейського Союзу істотно розширила свої функціональні можливості англійська мова, змінилися сфери її використання [19: 34]. Як європейська мова вона обслуговує всі сфери життя суспільства – загальнодержавного управління, політичної діяльності, виробничо-економічну, правоохоронну, культурну, наукову, військову, нею публікуються документи органів законодавчої та виконавчої влади всіх рівнів. У словацькій мові присутнє надмірне вживання англіцизмів у теле- та радіопрограмах, у неадаптованій вимові англійських власних назв, значної кількості дублетів тощо. Значно збільшилася і кількість художньої і науково-популярної літератури, підручників, періодики англійською мовою. На сьогодні видано декілька термінологічних перекладних словників, які забезпечують навчання англійської мови (*Slovensko-anglicky*

slovník medicíny, Právnický slovník anglicko – slovenský, Anglicko-slovenský technický slovník тощо).

Динамічні процеси у словацькій літературній мові супроводжуються новими якісними змінами у семантиці мовних одиниць, словотворенні і слововживанні [9: 15]. Словацька дослідниця М. Паулеова протягом декількох років спостерігала за взаємодією словацької та англійської мов в Університеті Економіки у Братиславі, де студенти мають змогу обирати спеціальні групи, в яких англійська слугує мовою викладання. Переважна більшість студентів є словацько-англійськими (деякі – англо-словацькими) білінгвами, для яких вибір мови спілкування зумовлений соціальним фактором. Як наслідок, студенти-білінгви під час спілкування зі студентами-монолінгвами активно використовують англійську лексику або перемикаються на англійську ніби повідомляючи співрозмовника про свою приналежність до іншої соціальної категорії. Молодь також використовує свої знання англійської мови для того, щоб створювати змішані словацько-англійські форми та структури, що підкреслює їх ідентичність із двомовною групою.

Досліджуючи лексичні запозичення з англійської мови у мовленні словацьких студентів-білінгвів, М. Паулеова знайшла окрім лексичних одиниць, що увійшли у словацький словник, велику кількість нових слів та словосполучень, що здебільшого передають англо-американські культурні реалії. Зупинимось на декількох прикладах, що видаються цікавими на наш погляд: по-перше, це використання англійських слів замість наявного словацького відповідника, наприклад boom, cool, eco-design, PC, scanner, deadline, Wi-Fi, Internet-café, hand-free, online, sale, discount, rating, web, glamour, e-mail, dot-com, cash and carry, Bluetooth; по-друге – це уживання англійської лексики, адаптованої до правил словацької орфографії, наприклад англ. to surf – слов. surfovať, англ. clearing – слов. klíring, англ. data – слов. dáta, англ. database – слов. databáza, англ. dealer – слов. díler, англ. design – слов. dizajn, англ. disc – слов. disk, англ. domain – слов. doména, англ. hardware – слов. hardvér, англ. image – слов. imidž, англ. software – слов. softvér, англ. to negotiate – слов. negociovat', англ. smiley – слов. smajlík, англ. to manage – слов. manažovat', англ. manager – слов. manažér, англ. to scan – слов. skenovat', англ. scanner – слов. skener, англ. factoring – слов. faktoring, англ. feasibility – слов. fizibilita, англ. summit – слов. samit; по-третє – уживання словосполучень, в яких одне слово вимовляється англійською, а друге – словацькою, наприклад англ. event organizer – слов. organizátor eventov, англ. commercial break – слов. reklamný break/brejk, англ. beach volleyball – слов. beach volejbal, англ. event manager – слов. event manažér, англ. win-win partners – слов. win-win partneri, англ. outdoor clothes – слов. outdoorové oblečenie, англ. outdoor advertising – слов. outdoorová reklama [16: 98]. Окрім того, студенти-білінгви проявляють творчий підхід до англійської мови, часто замінюють словацьке мовлення реченнями та висловленнями англійською мовою, вставляють окремі слова, морфеми, використовують англійську інтонацію, імітують англійський акцент під час вимови словацьких слів та маніпулюють перемиканням з одного коду на інший. Цікавими є висновки М. Паулеової щодо труднощів у мовленні словацько-англійських білінгвів: «Вперше в історії рівень мови та мовної культури не залежать від носіїв, що їх поглиблюють та поширюють, а від сприйняття ними іншомовних елементів» [16: 97]. Таким чином, одночасно із розвитком другої мови молодь розвиває навички перемикання кодів, усвідомлюючи той факт, що це надає їм певний статус, і з віком стратегії перемикання кодів стають дедалі складнішими.

Отже, у двомовних групах самоідентифікація пов'язана з перемиканням кодів, члени молодіжних субкультур та молодіжних груп створюють, запозичують або переймають коди, що використовуються для утвердження позиції молоді по відношенню до світу дорослих. Аналіз білінгвізму у студентів розширює розуміння молодіжного соціолекту, що функціонує у двомовних та багатомовних спільнотах, висвітлює всі інноваційні процеси у словацькій мові і є вагомим вкладом у розвиток соціолінгвістики в цілому.

Дослідження факторів, що виявляють зміст та структуру соціолінгвістичного аспекту словацько-англійського молодіжного білінгвізму дозволяє краще розкрити механізми сучасних мовних процесів. На перспективу вважаємо за доцільне подальшу розробку та систематизацію просодичних ознак мовлення словацько-англійських білінгвів у тому числі й

дослідження фонетичної інтерференції словацької етно-соціолінгвістичної системи на надсегментному рівні.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования / Уриэль Вайнрайх; пер. с англ. языка и комментарий Ю. А. Жлуктенко. Вступ. ст. В. Н. Ярцевой. – К.: Вища школа, 1979. – 263 с.
2. Валігура О. Фонетична інтерференція в англійському мовленні українських білінгвів: Монографія / О. Р. Валігура. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 288 с.
3. Валігура О. Р. Принципи експериментального вивчення фонетичної інтерференції в англійському мовленні українських білінгвів / О. Р. Валігура // Проблеми зіставної семантики: Зб. наук. статей / Відп. ред. Корольова А. В. Вип. 10. Част. 1. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2011. – С. 129–134.
4. Денисова С. П. Етнолінгвістична специфіка полікультурних суспільств / С. П. Денисова // Мовні і концептуальні картини світу: зб. наук. праць. – К., 2003. – С. 74–78.
5. Чередниченко О. І. Багатомовність і концептуальна картина світу / О. І. Чередниченко // Вісн. Київ. ун-ту ім. Т. Шевченка. Іноземна філологія. – 2002 К.: Либідь, 2007. – 248 с.
6. Bahna M. Pracovná migrácia zo Slovenska po vstupe do EU v kontexte krajín EU 10 // SAV – sociologický ústav [online], sociologia.sav.sk Режим доступу: http://www.sociologia.sav.sk/cms/uploaded/1216_attach_Pracovna_migracia_zo_Slovenska_v_kontexte_EU_10.pdf > s. 8
7. Dolnik J. Jazykový systém a kodifikácia / J. Dolnik. – Slovenská reč, 64, 1999, S. 106–113.
8. Horecky J. Spoločnosť a jazyk / Jan Horecky. – Bratislava: Veda, 1982. – 112 s.
9. Kral Á. Pravidlá slovenskej výslovnosti / Ábel Kral. – 2. vyd. Bratislava.: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1988. – 632 s.
10. Kráľová Z. Slovensko-anglická zvuková interferencia / Zdena Kráľová. – Žilina: Fakulta prírodných vied Žilinskej univerzity v Žiline, 2005. – 100 s.
11. Laver J. Principles of Phonetics / John Laver. – Cambridge: Cambridge University Press, 1994. – 707 p.
12. Lenhardtová L. Interferencia slovenčiny a angličtiny na fonologickej rovine (Analýza chýb slovenských študentov v produkcii niektorých foném): Dizertačná práca / Lydia Lenhardtová. – Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 1989. – 198 s.
13. Levelt W. J. Speaking: From intention to articulation / W. J. Levelt. – Cambridge: Cambridge University Press, 1993. – 204 p.
14. Ološtiak M. Fungovanie cudzích proprií v komunikácii / Martin Ološtiak. – Komunikácia a text // Zborník príspevkov z jazykovednej konferencie konanej pri príležitosti životného jubilea doc. PhDr. Františka Ruščaka, CSc. Prešov 15. – 16. novembra 2001, Prešov: Náuka, 2003. – S. 212–218.
15. Ološtiak M. Jazykový systém a cudzie antroponymá v slovenčine (na materiáli anglických antroponym) / Martin Ološtiak // Jazykovedný časopis 52, 2001. – S. 81–99.
16. Pauleová M. The impact of English on the Slovak language culture / Milada Pauleová. – Nation and language: modern aspects of socio-linguistic development. – Fourth International Conference. – KTU Panevėžys Institute, 2010. – S. 96–99.
17. Pauliny E. Norma spisovnej slovenčiny a zásady jej kodifikovania / Eugen Pauliny. – Spisy SJS, Bratislava: Slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV. – Jazykovedný ústav Ľudovíta Stúra, SAV 2000. – 37 s.
18. Szabolcs S, Kontra M. Slovak Linguists and Slovak Language Laws / Simon Szabolcs, Miklos Kontra. – Multilingua 19, no. 5, 2000. – P. 73–94.
19. Zimmermann Július: Spektrografická a škálografická analýza akustického rečového signálu / Július Zimmermann. – Prešov: Náuka 2002. – 176 s.
20. Journal of Phonetics [електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.elsevier.com>
21. Slovenský národný korpus (Slovak National Corpus), Bratislava. [електронний ресурс]. Режим доступу: <http://korpus.juls.savba.sk>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Антоніна Девіцька – викладач кафедри теорії та практики перекладу факультету міжнародних відносин ДВНЗ «Ужгородський національний університет» у м. Ужгород, аспірантка кафедри германської і фіно-угорської філології Київського національного лінгвістичного університету.

Наукові інтереси: фонетика англійської мови, соціолінгвістика, етнолінгвістика.

МІЖВАРІАНТНІ ЗАПОЗИЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СФЕРИ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Севілія ІБРАГІМОВА (Запоріжжя, Україна)

У статті розглядаються лексико-фразеологічні інновації сфери сучасних технологій, створені за рахунок власних мовних ресурсів англійської мови та розповсюджених завдяки міжваріантним контактам у декількох національних варіантах.

Ключові слова: національний варіант, міжваріантні контакти, міжваріантне запозичення, неологізм, соціальний фактор, інноваційні технології, інформаційна революція.

The article examines lexico-phraseological innovations of the modern sphere of technologies, created at the expense of native linguistic resources of the English language and extended in several national varieties due to intralingual contacts.

Keywords: national variety, intralingual contacts, intralingual borrowing, neologism, social factors, innovative technologies, information revolution.

Мова, як відомо, є явищем суспільним, вона одночасно виступає «інструментом і дзеркалом соціальних відносин» [1:132], її використання охоплює весь соціальний простір. Бурхливий та динамічний розвиток тих чи інших сфер суспільного буття неодмінно відбивається у мові: саме в цих сферах зароджується найбільша кількість мовних інновацій та визначаються певні тенденції розвитку лексичної системи мови в цілому.

Метою даної роботи є дослідження центрів концентрації міжваріантних запозичень англійської мови сфери сучасних технологій. Для досягнення поставленої мети були визначені наступні завдання: 1) встановити найбільш продуктивні «підсфери» зосередження інновацій в сфері сучасних технологій; 2) розкрити основні процеси, що супроводжують утворення міжваріантних надходжень цієї сфери; 3) виявити позитивні та негативні наслідки розвитку інноваційних технологій та їхнє віддзеркалення в мові.

Предметом виступають власне-мовні інновації сфери сучасних технологій, що поширилися у декількох національних варіантах англійської мови. Об'єкт – міжваріантні запозичення англійської мови.

Стрімкий розвиток і розповсюдження інформаційних та телекомунікаційних технологій набуває нині характер глобальної інформаційної революції, яка дедалі більше впливає на політику, економіку, управління, фінанси, науку, культуру та інші сфери життєдіяльності суспільства в рамках національних кордонів і в світі в цілому [4:6]. Однією з найголовніших «зброй» інформаційної революції є мережа Інтернет (Internet). Разом з її розповсюдженням входять у вжиток та міцно закріплюються в мові такі ключові поняття, як net, World Wide Web, web, (web) browser, (web) server, IP, e-mail, domain, тощо.

Інформаційна революція, що супроводжується прискореними темпами розвитку сучасних технологій, об'єднує весь світ в єдиний цифровий простір з безмежними можливостями, якими почали користуватися в різних галузях суспільного життя. В першу чергу, це стосується економіки, яка завдяки всесвітній «Інтернетизації» здобула нових форм. З'являються нові види компаній, які здійснюють свою діяльність лише через Інтернет (dotcom), багато «традиційних» компаній (BAM, тобто bricks-and-mortar) також прагнуть залучитися до світового прогресу, тому створюють он-лайн версії своїх підприємств (dotbam, clicks-and-mortar), щоб розширити коло споживачів власних виробів за рахунок Інтернет користувачів: Bricks and mortar, meanwhile, is evolving into clicks and mortar, as demonstrated in June (New Zealand Herald, October 30, 2009); Founded in the early Seventies, the company shot to fame at the height of the dotcom boom (The Mail on Sunday, May 8, 2011).

Економічний світ перетворюється на світ електронно-економічний, навіть гроші стають віртуальними. Людина отримує можливість керувати своїми фінансами (silent run), здійснювати покупки (cybershopping, e-shopping), не виходячи з дому завдяки «електронним гаманцям», тобто комп'ютерним базам, в яких зберігаються всі необхідні для цього дані про особу (e-wallet): The enthusiasm with which New Zealanders have taken to cybershopping certainly has implications for our retailers ... (The Herald on Sunday, August 7, 2011).

Електронний і зокрема електронно-економічний світ, в свою чергу, зумовлює перемини в світі політичному, оскільки відбуваються певні зміни в керівних структурах держав, зумовлені потребою контролю та управління новими сферами діяльності людства. Для контролю та розвитку електронної торгівлі в Об'єднаному Королівстві, приміром, створюється посада «електронного представника» (e-envoy), який підпорядковується «електронному міністру» (e-minister): Queensland's E-Minister Paul Lucas to launch e-Women Incorporated (AAP General News, August 27, 2002). Впровадження «електронних кабінетів міністрів» (e-cabinet) та «електронних урядів» (e-government) стає наступним кроком до вдосконалення політичної системи, оскільки уможливорює здійснення політичних операцій у віддаленому порядку: Wisconsin tied for second place in e-taxation and for third place in e-government, according to the survey (The Capital Times, January 29, 2000).

Новітні технології проникають не лише в світ економіки, політики, але й, безумовно, в повсякденність (ubicom, АМВ → БВ), змінюючи не лише звичний стиль життя, але й поняття про добро та зло, справедливість та жертву, вони змінюють саму людину, оскільки «використовують» людину виключно як інформаційну самонавчальну систему [3:4]. Ще декілька десятиліть тому ніхто й уявити не міг про можливість спілкування без жодних

географічних або часових перешкод, яку тепер надають соціальні мережі (social media, word of blog, twitterverse), об'єднуючи людей з усіх куточків світу залежно від їхніх вподобань (social networking, cyberbalkanization). The personalization features of the Internet have the potential to lead to the "cyberbalkanization" of the on-line public sphere into increasingly insulated groups of like-minded "interest-based communities" (Canadian Issues, June, 2002).

Сьогодні для більшості людей перебування у віртуальному просторі стає буденною справою, що часто призводить до «Інтернет залежності» [див. 5; 6]. Такий вплив Інтернету на суспільство призводить до виникнення особливої культури – «культури споглядання» (peer culture), в якій найрізноманітніші фрагменти повсякденного життя виставляються на загальний огляд, про що свідчать, зокрема, такі приклади: lifecasting “використання портативної фотокамери для цілодобового повідомлення через Інтернет дрібних деталей свого життя”, arachnerd “людина, яка витрачає багато часу на Інтернет, часто, на власну домашню сторінку”, camboy, camgirl “хлопець/дівчина, який/-а розміщує свої персональні знімки, відео в Інтернеті через веб-камеру”. Surveillance, he says, is part of the shift from pop culture to what he calls peer culture (The Ottawa Citizen, January 31, 2009); Revenge of the arachnerd (Tulsa World, May 3, 2002).

Віртуальний світ створює чимало віртуальних виробів, серед яких гідне місце посідають “електронні” книги (e-books), що на сучасному етапі певною мірою витісняють друковані видання (p-books). Необхідність відвідувати крамниці, щоб придбати улюблені видання, вичерпана, оскільки тепер є можливість завантажувати твори на комп'ютер або читати їх онлайн, до того ж, певні видання надають послуги сплати лише за той обсяг інформації, що був прочитаний (pay-per-read), а “кібер-бібліотекарі” (cybrarian) роблять пошук потрібної інформації зручнішим. The library's second venture into the e-book field will be to make titles available for download ... (Waikato Times, August 6, 2011).

Сфера сучасних технологій не обмежується лише досягненнями комп'ютерної техніки. Активно розвивається також такий напрямок, як мобільні телефони. Сьогодні на зміну «звичайним» телефонам приходять нові, «розумні» телефони, які поєднують в собі риси мобільного телефону та кишенькового персонального комп'ютера (smartphone), які мають численні додаткові функції (Swiss Army phone). Телефони нового покоління фактично мають ті ж самі функції, що й персональний комп'ютер, і можуть використовуватися, приміром, для знаходження та віртуального спілкування зі знайомими завдяки спеціальним програмам (MoSoSo). Google spent an undisclosed amount of money in mid-May to buy a startup MoSoSo company called Dodgeball, while Nokia recently launched a MoSoSo cellphone application called Sensor (The Globe and Mail, May 26, 2005).

Багатофункціональність телефонів призводить до того, що вони стають невід'ємною частиною нашого життя, а це часто викликає аж ніяк не позитивні наслідки. Мобільні телефони не лише допомагають нам постійно «бути на зв'язку», але й спричиняють певні незручності та нерідко викликають залежність. На підтвердження сказаного наведемо такі приклади: ghost call “помилковий телефонний дзвінок від особи, яка випадково набрала номер зі свого мобільного телефону”, ringxiety “збентеження серед людей, викликане телефонним дзвінком, оскільки ніхто не впевнений, чий саме телефон дзвонить; звук, помилково прийнятий за телефонний дзвінок”, CrackBerry “телефон марки Блекберрі, особливо який використовується з одержимістю”. Teenagers complain of symptoms such as ringxiety or phantom ringing where they keep imagining the bleeping arrival of new messages (The Press, December 22, 2007).

Культ інноваційних технологій перетворює сучасну людину на заручника цих самих технологій, оскільки завдяки ним всі наші дії, вподобання у повсякденному житті можна легко відстежити (data exhaust). Прагнення до постійного вдосконалення сучасних технологій (creeping featurism) іноді обертається зовсім несподіваними наслідками (revenge effect), викликає збентеження (mode confusion) та гнів (IT rage) тих, хто змушений «встигати» за новими технологічними досягненнями у своїй повсякденній діяльності: How creeping featurism has helped GNU Emacs gain unanticipated functionality ... (M2 Presswire, February 17, 2009); But as anyone afflicted with "mode confusion" will attest, being bored by something simple and ... (Bangor Daily News, April 30, 2002).

Сучасні технології відкривають більше можливостей не лише для легітимної діяльності, але й призводять до загострення проблеми злочинності, оскільки тепер порушники порядку «ховаються» за моніторами і встановити, хто стоїть за тією чи іншою шахрайською операцією, буває важко. Прикладами комп'ютерних злочинів є: acoustic snooping “крадіжка друкованих даних за допомогою розшифрування звуків від ударів комп'ютерної клавіатури”, 419 scam “грошова афера, яка здійснюється через електронну поштову скриньку”, stego “ховати таємну інформацію в електронному вигляді, шляхом вставлення її в інший файл”, тощо. “The message from this study is that there is no easy escape from this acoustic snooping,” says Tygar (The Futurist; January 1, 2006).

Іншою проблемою, виникненню якої суспільство «завдячує» світовій павутині, є засилля інформації рекламного характеру (spam). Реклама переслідує нас повсюди, коли ми перевіряємо поштову скриньку (glurge, empty spam) або відвідуємо цікаві нам сайти (gator). Вона приносить багато незручностей, тому з Інтернет рекламою ведеться активна боротьба (e-mail hygiene), яка, проте, не завжди виявляється ефективною, оскільки важко буває провести межу між спамом та не-спамом (bacn, ham): However, empty spam is at a record high (The Birmingham Post, September 5, 2006); The brightest hosted e-mail service to arise during the past few years has been hosted e-mail hygiene (Computer Weekly, March 9, 2004).

Інтернет залежність відволікає людей від реального життя і обов'язків (social notworking) та часто стає причиною стресів, розумових виснажень (social networking fatigue, password fatigue, cyber-disinhibition). Описаний негативний вплив на сучасне суспільство інформаційно-комунікаційного прогресу ставить людину перед вибором: користуватися сучасними технологічними досягненнями, намагаючись не стати їхнім заручником, або відмовитися від них взагалі. Чимало людей, усвідомлюючи зворотну сторону «медалі», роблять вибір на користь останнього варіанта (rejecter, Internet). Another side effect created by the explosion of virtual communities is the notion of social-networking fatigue (Winnipeg Free Press, May 10, 2007); But in a scary finding for e-commerce boosters, a fast-growing number of occasional online users are “rejecters,” abandoning the Internet in droves (USA Today, August 21, 2000).

Як свідчить наведений матеріал, утворення «світового павутиння» призводить до виникнення чималої кількості ретронімів (acoustic guitar, snail mail, manual transmission, [7], p-books, dead tree edition), що зумовлено необхідністю розмежування явищ, які виникають в «електронному» світі, і тих, що існували до його створення. Таку необхідність вчені називають «диференційовальною реномінацією» [2:37]. Підкреслимо, що розповсюдження комп'ютерних технологій супроводжується також створенням нових, власне-комп'ютерних позначок, приміром: Alt-Tab “перемикатися з однієї активної комп'ютерної програми на іншу”, passthought “зразок думки, за яким ідентифікується особистість, відкриваючи доступ до комп'ютерної системи”, piconet “невелика комп'ютерна мережа, що створюється, через технологію Блютус”, unstrung “такий, що використовує бездротовий зв'язок для доступу до Інтернету”, тощо. When users log in with their Passthoughts, UNOMI not only checks the users' response against those that have been registered ... (Business Wire; May 2, 2007); Two to eight Bluetooth units sharing the same channel form a piconet with one unit acting as the master (EDN, March 29, 2001). Чимало з них функціонували первісно у комп'ютерному жаргоні, але згодом перейшли у загальнонародну мову.

Отже, людина ХХІ ст. завдяки віртуальному світу має майже необмежені можливості, доступ до будь-якої інформації. Однак, така свобода має свої негативні риси, оскільки використання нових можливостей не завжди відбувається у «мирному» руслі, для їхнього контролю потрібні й нові засоби. Макросистема англійської мови дуже швидко реагує на зміни, зумовлені інформаційною революцією і досягненнями науково-технічного прогресу, що знаходить безпосереднє відображення в лексико-фразеологічній системі національних варіантів англійської мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бойко Б. Л. Текст и социальное взаимодействие/Б. Л. Бойко // Знание языка и языкознание. – М.: Наука, 1991. – С. 132-152.

2. Зацний Ю.А. Сучасний англомовний світ і збагачення словникового складу /Ю.А. Зацний. – Львів: ПАІС, 2007. – 228 с.
3. Ревко П.С. Искусственные интеллектуальные системы в повседневной жизни человека: автореферат дис. ... кандидата философских наук: спец. 09.00.13 «Религиоведение, философская антропология, и философия культуры»/Павел Сергеевич Ревко/Рост. гос. ун-т. – Ростов-на-Дону, 2006. – 22 с.
4. Чернов А. А. Становление глобального информационного общества: проблемы и перспективы: монография/А. А. Чернов. – М.: Дашков и К, 2003. – 232 с.
5. Янг К.С. Диагноз – Интернет-зависимость/К.С. Янг//Мир Интернет, 2000. – №2. – С. 24-29.
6. Goldberg I. Treatment of Internet Disorders/I. Goldberg. – New York, 1999.
7. McFedris P. P-book [Електронний ресурс]/Paul McFedris. – Режим доступу: <http://www.wordspy.com/words/p-book.asp>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Севілія Ібрагімова – аспірантка кафедри теорії та практики перекладу з англійської мови Запорізького національного університету.

Наукові інтереси: соціолінгвістика, етнолінгвістика, перекладознавство.

ДЖЕРЕЛА ТА СПОСОБИ ПОПОВНЕННЯ СЛОВНИКОВОГО СКЛАДУ СУЧАСНОГО МОЛОДІЖНОГО СЛЕНГУ

Катерина КОТЕЛЕВЕЦЬ (Харків, Україна)

Стаття присвячена дослідженню молодіжного мовлення студентів Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Авторка розглядає основні способи творення молодіжного сленгу та джерела його формування.

Ключові слова: літературна мова, арго, жаргон, інтержаргон, молодіжний сленг, сленг, способи творення.

The article deals with youth speech of the students of Kharkiv National Pedagogical University named after G.Skovoroda. The author discerns main word-forming methods of youth slang and its sources of forming.

Key words: literary language, argo, jargon, interjargon, youth slang, slang, word-forming methods.

Актуальність обраної теми полягає в тому, що активне вживання молоддю сленгової лексики потребує постійного відслідковування динаміки й способів творення молодіжного сленгу та джерел його формування. Важливим є й те, що, незважаючи на величезну кількість наукових публікацій, присвячених вивченню жаргонного субстандарту, навіть поняття «сленг» ще недостатньо уточнено.

Різні аспекти молодіжного сленгу вивчали як вітчизняні мовознавці (П. Грабовий, Т. Друм, Л. Карпець, С. Мартос, Ю. Мосенкіс, С. Пиркало, І. Приходько, Л. Ставицька, О. Фурса, І. Шовгун та інші науковці), так і зарубіжні – А. Арнольд, Е. Берговецька, М. Грачов, М. Маковський, Л. Скворцов, Т. Хомяков й інші дослідники). Така увага до молодіжного мовлення пояснюється тим, що мова завжди чутливо реагує на зміни в суспільно-політичному й культурному житті будь-якого народу, а це спричиняє певні зрушення в її лексичному складі.

Мета цієї розвідки – дослідження основних джерел і способів формування молодіжного сленгу. Поставлена мета обумовлює вирішення таких завдань: проаналізувати наукові підходи до визначення понять «сленг» та «молодіжний сленг»; виявити й описати джерела формування молодіжного сленгу та способи його творення на базі вивчення теоретичних джерел та проведення особистих польових досліджень.

Об'єктом наших лінгвістичних студій є сленг студентів – майбутніх педагогів.

Предмет – сленгізми, що вживаються в студентському середовищі.

Новизна дослідження полягає в спробі розробки маловивченого мовного сленгового пласту саме майбутніх учителів-філологів – потенційних носіїв мовної культури нашого суспільства.

Ураховуючи специфіку об'єкта та предмета, застосовувалися як загальнотеоретичні методи, так і особисті польові дослідження: вивчалася відповідна наукова література, проводилося анкетування серед студентів українського мовно-літературного факультету імені Г. Ф. Квітки-Основ'яненка Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (01.09.2010 – 01.10.2011). До анкетування було залучено 196 студентів 1 – 3 курсів.

У сучасній лінгвістиці існує кілька термінів на позначення зниженої розмовної мови в аспекті її соціолінгвістичної й регіонально-теоретичної диференціації: арго, жаргон, сленг – вони перехреснюються й переходять один у інший, часто вживаються як синоніми.

В. Балабін пропонує розрізняти «термінологічне» та «нетермінологічне» визначення понять арго, жаргон і сленг, «широке» й «вужьке» їх розуміння. За термінологічним визначенням, усі ці поняття – синоніми. У ширшому розумінні арго – жаргон – сленг є переважно розмовною мовою відповідних соціальних груп та прошарків суспільства. У вужькому значенні – це лексико-фразеологічні одиниці, що обслуговують ці типи мовлення [2: 23].

Арго – закрита мовна субстанція, яка вживається на позначення таємної мови.

На відміну від арго, жаргон – це напіввідкрита лексико-фразеологічна підсистема, яка застосовується тією чи іншою соціальною групою з метою відокремлення від решти мовної спільноти. Мовне середовище усного спілкування великої кількості людей, яке відрізняється від мовної норми, отримало найменування «сленг» [8:40].

Молодіжний сленг (далі – МС) з-поміж інших соціальних страт є чи не найскладнішою мовною структурою, оскільки він синтезує всі страти з неодмінною печаткою групової, індивідуальної мовотворчості та «вікового» мовного смаку. Л. Крисін зазначає, що молодіжний сленг найбільш значущий соціально: ним користуються численні групи носіїв, мовні елементи його активно поповнюють літературну мову. Носії молодіжного сленгу – учні й робітнича молодь, тобто студенти, школярі старших класів, молоді робітники. На думку вченого, частково входить сюди й молода технічна та гуманітарна інтелігенція віком приблизно від 22 – 23 до 33 – 35 років [4: 76].

М. Грачов поширює вікові межі носіїв молодіжного сленгу з 6 – 7-річного віку (початкове навчання в школі) до 35 років. Носії МС – учні, робітнича молодь, молода інтелігенція, військовослужбовці строкової служби, а також представники неформальних молодіжних угруповань (панки, хіпі) [3: 78].

У свідомості молоді дзеркально відображається нова соціальна парадигма функціонування мови. Молодь активніше відкидає те, що віджило або відживає, шукає нового. Природно, що все це відбивається в молодіжному мовленні. Молодіжний сленг – це не просто спосіб творчого самовираження, але й інструмент «подвійного відчуження» [5: 40]. Під поняттям «молодіжний сленг» розуміють сукупність мовних засобів високої експресивної сили, які постійно трансформуються, і які використовуються в спілкуванні молоддю, що перебуває в дружніх, фамільярних стосунках [6: 12]. Сленговживання для молоді людини – один зі способів подолати механічність існування в нормативному полі нудної щоденної реальності, протестувати проти якої можуть люди різного віку, але на загал без адекватної вербалізації духовного бунту.

Шар сленгової молодіжної лексики значною мірою становлять новотвори (неологізми), які формуються й змінюються разом зі змінами в суспільстві.

Лексеми утворюються під впливом найрізноманітніших факторів, серед яких, зокрема, і літературна мова.

Л. Ставицька, говорячи про джерела формування молодіжного сленгу, зазначає, що слова літературної мови можна поділити на декілька груп:

- слова літературної мови, які набувають іронічного значення: панщина – робота [9: 209];
- слова літературної мови з вторинною номінацією: персонаж – цікава людина (з аналізу відповідей респондентів); персонаж – дійова особа в художньому творі [10: 425]; торба – кінець (з аналізу відповідей респондентів); торба – вид дорожнього мішка, який зазвичай носять за плечима [10: 599]; тертушка – мобільний телефон (з аналізу відповідей респондентів); тертушка – пристрій для подрібнювання чого-небудь [10: 593];

- слова літературного походження, які мають подібне значення: мутити – бути з кимось у стосунках (з аналізу відповідей респондентів) – походить від слово мутити в значенні «збуджувати», «не давати спокою»; мажор – син багатих людей (з аналізу відповідей респондентів) – від слова мажор у значенні «улюбленець долі» [12(3:348)]; угорати – сильно сміятися (з аналізу відповідей респондентів) – від слова угорати, яке в переносному значенні означає «нестримне виявлення почуттів» [12 (3: 578)];

- утворені способом енантіосемії (протилежне значення): уксус – дуже хороший друг (з аналізу відповідей респондентів), пор. уксус – кислий, недобрий; шторити – дратувати, пор. шторити – закривати.

Як зазначає доктор філологічних наук Л.О. Ставицька, чільне місце у формуванні мовленнєвої культури молоді посідає кримінальний жаргон. Мовознавець зазначає в своєму дослідженні «Про взаємодію жаргону і сленгу»: «Кримінальний жаргон має здатність блискавично проникати в соціальні сфери законослужняних громадян: спочатку ця лексика стає надбанням мови соціальних низів, а згодом «завойовує позиції» у міському розмовно-побутовому мовленні, проникає в мову радіо, преси, телебачення, ну і звичайно ж, у різні корпоративні, професійні лексичні системи, тобто стає надбанням інтержаргону» [11: 213]. У процесі асиміляції в молодіжній мові одиниць кримінального жаргону вони досить часто повністю втрачають вихідне значення й виконують невласливу йому семантичну функцію.

Так, студенти вживають слова: фраєр у значенні «крутий хлопець»; шмон – пошук шпаргалок, неможливість списати на іспиті; шкет – молодший брат. Словник блатного жаргону подає такі визначення: фраєр – той, що прагне долучитися до злочинного світу, поводить себе як злодій, але злочинними колами зневажений [8: 100]; шмон – різні види обшуків при затриманні чи арешті [8: 111]; шкет – підліток-арештант [8:110] .

Англійська мова все більше й більше входить у наше життя й просто не може оминати таке явище, як молодіжний сленг, впливаючи на формування нових лексем. Запозичення з іншомовних слів можна поділити на кілька підгруп:

- перша підгрупа складається зі слів, що й за звучанням, і за семантикою збігаються з англійськими, але графічно передаються українськими літерами (транслітерація): денс – танець, сістер – сестра, бойфренд – друг, тайм – час, кеш – гроші, інгліш – англійська мова;

- другу підгрупу становлять англійські слова, які в українському молодіжному слензі мають трохи інше значення, ніж в англійській мові: мен – гарний, показний чоловік; міліціонер; (в англ. мові man – чоловік; людина); бейба – дівчина (в англ. мові baby – дитина); саунд – гучна музика (в англ. "звук"); цент – гривня (в англ. 1/100 долара);

- до третьої підгрупи входять англійські слова, які отримали в сленгові афікси, властиві українській та російській мовам: піпли – люди, гьорли – дівчата, суперовий – визначний, бестовий – найкращий.

Чільне місце в молодіжному мовленні посідають метафоричні номінації, що виявляють образні можливості внутрішньої форми вихідного уявлення: швабра – висока худа дівчина; бочка – автомобіль марки «Orel»; дрова – сірники; граблі – руки.

У процесі творення молодіжного сленгу можна спостерігати такі явища, як:

- автономазія (це троп, який використовує описове визначення особи замість того, щоб назвати її ім'я й прізвище: Вася – людина, яку не поважає її оточення; Андрюша – маленький, слабкий, неосвічений чоловік; Бармалей – декан; Мальвіна – гарна дівчина; Шрек – некрасивий, непривабливий зовні чоловік;

- деабревіація (нове розшифрування абревіатури): КВН – кріпкий виноградний напій;

- універсализація (стягнення): автомат – залік, отриманий автоматично.

У зв'язку з тим, що молодіжний сленг динамічний, виникло нове явище – абревіатура вигуків: ОМГ – O, my God! (O, Боже мій!).

Найчастіше слова молодіжного сленгу утворюються такими способами творення, як:

- афіксація. Загальномолодіжний сленг послуговується стандартними суфіксом -іст і префіксами об-, за-: обломіст, западліст (зроблена кимось неприємність), а також експресивно забарвленим суфіксом -он-, за допомогою якого від основ дієслова утворюються іменники: випивон – спиртні напої, закусон – закуска; музон – музика мамон – живіт; -ець: мамець – мати; суфікси -як: красняк – червоне вино, крутяк – добре, вражаюче, наївняк – наївна людина; -ік: папик – багатий хлопець; -ик: пацик – хлопець, студик – студент, тазик – автомобіль; -ок: браток – друг; -бан: гульбан – людина, яка любить гуляти. Активно використовуються суфікси заниженої емоційної маркованості, такі як: -ух(а): депресуха; -юк: сидюк; -л(о): файло, хавало, хлебало.

- усічення коренів (апокопа): клави – клавіатура; комп – комп'ютер; універ – університет;

- складання коренів: говноступники – взуття;
 - творення з повторенням одного якогось елемента або елемента, подібного за звучанням: головка бо-бо – головний біль; бум-бум – статевий акт.

Отже, джерелами формування молодіжного сленгу (у тому числі й студентського) є термінологія, запозичені іншомовні слова, запозичення з кримінального жаргону, метафоризація. Для молодіжного сленгу характерні такі способи творення, як: афіксація, усичення коренів (апокопа), складання коренів. У зв'язку з тим, що молодіжний сленг характеризується динамічною зміною лексичного складу, виявляються нові способи творення, як-от: група слів літературного походження, що мають подібне значення, абрєвіація вигуків та інші.

У наших подальших розвідках передбачається дослідження специфіки сленгу студентів усіх факультетів Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка /И.В. Арнольд. – М.: Высшая школа, 1986. – 464 с.
2. Балабін В.В. Сучасний американський військовий сленг як проблема перекладу/ В.В. Балабін.–К.: Логос, 2002.– 315 с.
3. Грачев М.А. Арготизмы в молодежном жаргоне/ М.А. Грачев // Русский язык в школе. –1996. – №1. – С. 78-85.
4. Крысин Л.П. Социолнгвистические аспекты изучения современного русского языка / Л.П.Крысин. – М.: Наука, 1989. – С.76.
5. Маковский М.М. Современный английский сленг: Онтология, структура, этимология / М.М. Маковский. – М.: URSS, 2007. – С. 40.
6. Мартос С.А. Молодіжний сленг: міф чи реальність? // Вивчасмо українську мову та літературу. – 2004. – № 11. – С. 12-15.
7. Мосенкіс Ю., Грабовий П., Фурса О. Феномен українського молодіжного сленгу (сутність, розвиток, контакти) / Ю. Мосенкіс, П. Грабовий, О. Фурса. – Київ –Умань, 2009. – 219 с.
8. Словарь блатного жаргона в СССР [В.В. Махов]. – Харьков: Фирма «Божена», 1991. – 151 с.
9. Ставицька Л. Арго, жаргон, сленг / Л.О. Ставицька. – К.: Критика, 2005. – 462 с.
10. Сучасний тлумачний словник української мови [С.В. Ломакович].– Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – 670 с.
11. Сучасний український інтержаргон: проблеми й аспекти вивчення / Л.О. Ставицька // Доповіді та повідомлення ІV Міжнародного конгресу україністів: Мовознавство. – К.: Пульсари, 2002. – С. 213-216.
12. Этимологический словарь русского языка [в четырех томах],[сост. М.Фасмер]. – 2-е изд., стереотип. – М., 1987. –Т. 3. – С. 578.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Катерина Котелевець – аспірантка кафедри української мови Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Наукові інтереси: соціолінгвістика, когнітивна лінгвістика.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЯЗЫКОВЫХ МИРОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО ЯЗЫКА)

Татьяна ЛАНОВАЯ (Симферополь, Украина)

У статті виокремлені основні періоди в історії російської мови, які описуються з точки зору інтенсивності взаємодії мовних світів. Подано характеристику кожного періоду.

Ключові слова: мовна взаємодія, геолінгвістика, русистика, георусистика, запозичення, періодизація мови, мовний світ.

In the article the main periods of history of the Russian language are singled out which are described from the point of view of intensity of interaction of language worlds. Brief characteristics of each period are represented.

Key words: language interaction, Geolinguistics, studies of the Russian language and literature, Georussistics, loanword, periodization of language, language world.

Постановка проблеми. Изучение проблем языкового контактирования и заимствования всегда находилось в центре внимания лингвистов. В лингвистике можно выделить различные подходы к рассмотрению языкового контакта и результатов этого процесса – заимствований. Этот подход мы бы назвали «механическим», т.к. предполагается, что контакты обусловлены исключительно территориальным фактором. Заимствование – не что иное, как заполнение «пустой» клеточки в системе языка (лексической, морфологической и т.д.), т.е. лакуны. Все современные исследования в области контактологии опровергают гипотезу «невольного» заимствования. В языке нет ничего «автоматического», любое нововведение должно пройти

через строгий отбор ей подобных, конкурирующих с ней единиц. В результате этой «борьбы» останется один или несколько вариантов, наиболее полно отражающие информацию, актуальную в данном коммуникативном акте. Изучению заимствованной лексики в русском языке посвящены исследования Л. Л. Аюповой, С. А. Беляевой, Е. Э. Биржаковой, Р. А. Вафеева, Л. А. Войновой, И. С. Ильинской, Е. Г. Ковалевской, Л. Л. Кутиной, Г. Милейковской, Н. А. Смирнова, В. П. Сомова и др.

«Социолингвистический подход». Его суть заключается не просто в констатации факта контактирования языков, а уже в его детальном анализе и классификации. В рамках этого подхода традиционно выделяют 3 типа контактов: адстрат, субстрат и суперстрат. Для случаев взаимодействия языков в сфере культуры, науки и техники В. К. Журавлев, предлагает различать еще и явление перстрата. Примером перстрата в русском языке является итальянский язык, из которого была заимствована терминология искусства.

Проблема взаимодействия языков имеет довольно долгую историю разработки как в общем плане, так и на материале отдельных ситуаций языковых ситуаций, потому вполне заслуживает выделения ее в некую автономную дисциплину, которую лингвисты все чаще называют термином, введенным И. Лековым, лингвистической контактологией (теоретическую базу разрабатывали Й. Айдукович, Ж. Багана, И. А. Бодуэн де Куртенэ, У. Д. Уитни, Э. Хауген, Г. Шухардт, Л. В. Щерба). Объектом изучения лингвистической контактологии является взаимодействие языков мира.

Сегодня, в эпоху глобализации и активизации различных общественных явлений, изучение проблемы взаимодействия языков приобретает особый исследовательский интерес для лингвистов. В рамках данной проблематики в лингвистике существует несколько подходов, которые изучают структуру, отличительные особенности языка, рассматривают процесс взаимодействия и взаимовлияния языков под определенным углом зрения или в определенных условиях функционирования и т.д. Изучение данной проблемы мы проводим в рамках концепции, предложенной А. Н. Рудяковым, т.е. предлагаем рассматривать не столько структуру, составные части системы, сколько взаимодействие целостных систем, языковых миров [5]. Под языковым миром мы имеем в виду «единство форм существования языка и различных социальных и региональных позиций, обуславливающих функционирование языковых вариантов. Структура языкового мира, таким образом, проявляется через многообразие его реализаций» [6: 184].

Цель: продемонстрировать функциональную обусловленность языкового взаимодействия.

Задачи:

- выделить в истории русского языка периоды активизации периода взаимодействия с другими языковыми системами;
- описать процесс взаимодействия русского с другими языковыми мирами;
- проанализировать специфику освоения и адаптации лексических заимствований в русском языке.

В связи с рассмотрением данной проблемы необходимо ввести термин, предложенный А. Н. Рудяковым, – геоллингвистика. «Наше понимание геоллингвистики как общей лингвистической дисциплины о планетарном (ноосферном) языковом мире Человека, представляющем собой сложное единство частных языковых миров, закономерно тяготеет к описанию глобальной языковой ситуации» [5: 9]. «В центре внимания георусистики находится глобальное русскоязычное пространство, для именованного которого мы предлагаем использовать термин «Русофония». <...> Географические границы русофонии определяются только одним фактором – использованием русского языка как средства социального взаимодействия» [5: 14]. Таким образом, объектом изучения русистики является взаимодействие русского языкового пространства с другими языковыми пространствами. Очевидно, что подобные взаимодействия неизбежны, различны только временные рамки и степень интенсивности.

Для языка чрезвычайно важны исторические условия, в которых он функционирует. Так, распад Советского Союза на ряд независимых государств стал началом языкового строительства в каждом из этих государств. С течением времени у русского языка,

обслуживающего государство, стали постепенно формироваться специфические черты, отличающие его от русского языка Российской Федерации. Необходимо внести ясность: в советский период отличительные черты были в языке каждой республики, т.к. даже теоретически язык не может быть на всей территории распространения идентичным, но, став языком самостоятельного государства, у языка появились дополнительные функции, выполнение которые и влечет изменение. На современном этапе некоторые ученые из стран, входивших в состав СССР, уже говорят о формировании национального варианта русского языка своей страны. Так, З. К. Ахметжановой, Л. К. Жаналиной, Е. А. Журавлева и др. исследуют казахстанский вариант русского языка; Ю. В. Дорофеев, Р. В. Забашта, И. Н. Кошман, А. Н. Рудяков и др. обосновывают вариант русского языка в Украине. На территории всего постсоветского пространства лингвистами ведется изучение особенностей функционирования русского языка в новых геополитических условиях. В этом аспекте написаны работы Н. Ю. Авиной, Л. М. Бурениной, А. Б. Лихачевой (Литва); Л. И. Васильченко, А. Д. Дуличенко, С. Б. Евстратовой (Эстония); С. В. Шикуневой (Беларусь); И. Д. Стрельцовой, А. Я. Хачикян, (Армения), Э. Х. Сувановой (Узбекистан), Л. Г. Павловской (Латвия), И. А. Ионовой, Е. А. Погорелой, В. И. Тудосе (Молдавия).

«Украинский вариант русского языка» [5], находясь на периферии русскоязычного пространства, имеет ряд существенных отличий от языка центра этого пространства – Российской Федерации. Подчеркнем, что «украинский русский» сформировался в результате взаимодействия, на периферии, двух языковых миров – русского и украинского.

Взаимодействие и взаимовлияние языков – это непрерывный, постоянный процесс. На примере русского языка мы предпримем попытку продемонстрировать интенсивность взаимодействия русского с другими языковыми мирами. При определении роли того или иного языка в жизни общества, понятие функциональной нагрузки является ключевым. Для того чтобы проследить историю взаимодействия языковых миров нужно, в первую очередь, изучить условия функционирования языка на конкретной территории (в данном случае, речь идет о территории современной Российской Федерации, границы которой и официальное название были различными на протяжении истории), количество его использующих и функции, выполняемые языком в обществе. Соотнося «языковую» историю России с социальными изменениями, выделим наиболее периоды, дающие наиболее четкое представление о языковом взаимодействии и заимствованиях.

1. Петровская эпоха. Начало с образования русской нации (сер. XVII – сер. XVIII вв.).
 2. Становление национального русского литературного языка (XVIII в.).
 3. XIX век: 1812 г. – 1900 гг.
 4. Советский период (1917– 1991 гг.)
 5. Современный этап (с 1991 г.). (Данная периодизация носит условный характер).

Период кон. XVII – нач. XVIII вв. был ознаменован приходом к власти реформатора всего устройства российской действительности – Петра I. Его реформы были направлены на преодоление разрыва между Россией и Европой, поэтому коснулись практически всех сфер жизни общества (военного дела, административного устройства, образования, просвещения и т.д.). Вместе с новой жизнью в российскую действительность неудержимым потоком хлынул и новый язык, язык переполненный заимствованиями. Петровская эпоха служит примером активного взаимодействия русского языка с другими «фониями». Поэтому следствием этого процесса и стали многочисленные заимствования из западноевропейских языков. Таким образом, мы можем констатировать контактирование русофонии с немецким (вахтер, лагерь, лозунг, штурм), голландским (гавань, рейс, трап, шлюпка), французским (барьер, гарнизон, марш, пароль), английским (бот, бриг, мичман, фут), польским (бурмистр, губернатор, карет) и итальянским (вилла, галера, гондола) языковым миром.

Говоря о количественных показателях, т.е. считая все новые слова, привнесенные в язык носителями из другого языкового мира, нельзя забывать, что в данном случае количество не соотносится с «качеством». Под качеством мы имеем в виду процесс совершенствования языка в понимании Р. А. Будагова, который считал, что заимствования, как правило, обогащают лексику, что становится причиной двух вопросов: всякие ли новые слова способствуют совершенствованию лексики и сводится ли совершенствование лексики к ее количественному увеличению [3: 74].

Проанализировав судьбу лексических заимствований, активно входивших в русский язык на разных этапах ее истории, мы получаем наиболее полные сведения о «поведении», жизни, приспособлении новых слов в языке. Так, всю заимствованную лексику условно можно разделить на 3 категории: 1. лексика, которая не изменила свое написание и значение в языке – реципиенте (абрис, автор, протектор, шоколад); 2. лексика, изменившая значение (полное или частичное изменение семантики) и/или написание (абсолютство – абсолютизм; рецидив; цитрон); 3. исчезнувшую из языка (артифициальный – искусственный, мерит – заслуга, эстима – почтение).

XVIII в. в истории русского литературного языка был ознаменован стремлением просвещенных людей стабилизировать процессы, влияющих на развитие и становление национального языка. На последнюю треть века выпадают годы правления Екатерины II. В это время Российская империя находится на пике своего развития (расцвет в экономике, культуре; увеличивается количество книгопечатных органов и т.д.). Общество нуждалось в ориентирах, способных дать модель поведения и развития. Таким ориентиром становится западноевропейское общество (идеи, заложенные Петром I). Французский язык, как язык наиболее развитый (язык великих французских просветителей), становится господствующим среди русского дворянства. Не знать французский язык стало признаком дурного тона. Таким образом, мы можем говорить о русско–французском двуязычии среди дворянского сословия. Это двуязычие не осталось в рамках XVIII века, а продолжало существовать и последующие годы. «Французское влияние на речь русского дворянства со второй половины XVIII в. становится преобладающим и занимает значительное место в процессе европеизации русского литературного языка» [9: 137] Галлицизмы разнообразны по своему характеру, поэтому среди них выделяют несколько групп: лексические (антураж, вояж, пейзаж); кальки (влияние, влюбленность, развитие); семантические (трогательный, трогательно от франц. *toucher* трогать); фразеологические галлицизмы (игра не стоит свеч); синтаксические (аппетит приходит во время еды. Буквально: аппетит приходит, кушая) [9: 138].

Следующим этапом в развитии русофонии стал период Отечественной войны 1812 г. В это время наиболее очевидно взаимодействие с англофонией и, конечно же, франкофонией. Вновь складывается тенденция к сужению функций русского языка. Т.е. народ говорил на русском языке, а официальным языком образованной прослойки оставался французский. Как уже было сказано, под «сужением» мы понимаем функциональную ограниченность при использовании языка. Поэтому говоря о функциональном сужении русского языка, нужно учитывать соотношение образованного населения и безграмотного. Оно неравно. Частичное сужение. Ученые, классики литературы в своих работах умело оперировали возможностями русского языка, доказывая его универсальность и способность к выражению всех смыслов. Как бы ни было, французский стал языком не только салонов, но и затрагивал другие стороны жизни (стал языком писем, быта, частично литературы). Несмотря на мощь французского языка, русский язык по–прежнему интенсивно взаимодействует с немецким (Р. А. Вафеев).

Четвертым этапом, выделенным нами в развитии русофонии, стал период Советского Союза. Начало XX в. – эпоха трех революций, которая ни с каким другим периодом не сравнится по количеству социальных преобразований и потрясений. Революции, войны, перевороты – вот лишь неполный перечень политических и социальных изменений этого периода. Этим объясняется и скорость развития языка. Лексика русского языка, действительно, в ходе военных действий, революций, приходом советской власти значительно пополнилась иностранной военной терминологией, революционной и, конечно же, советизмами (колхоз, командарм, комсомол, нэп, октябрята, пионеры, продналог, совхоз). Объясняется это появлением множества новых реалий и коренными изменениями в самой структуре общества, следовательно, язык должен был отразить эти изменения (так, скорость социальных изменений отражалась в языковом пространстве – аббревиатурами, сложносокращенными словами и т.д.).

Лексика этого периода разбивается на тематические группы: советизмы, или неологизмы советской эпохи, лексика, связанная с революцией (общественно–политическая и социальная

лексика), войнами и армией, пятилетками (промышленная, сельскохозяйственная, транспортная лексика), коллективизацией, культурной революцией, НТР, освоением космоса и т.д.

Особенно много слов было привнесено в русский язык контактированием с другими языковыми мирами во время Мировых войн («германофония» в период Великой отечественной войны).

Изучению русского языка в советском союзе уделялось большое внимание, т.к. это был не просто один из языков, функционирующих в стране, а язык со сверхзадачей – объединить более 100 народов (М. А. Карпенко, И. Ф. Протченко, А. М. Селищев, Н. А. Семенов). На языке такого большого государства лежит важнейшая задача – быть средством межнационального общения, а значит это язык политики, культуры и образования. Т.о. мы можем говорить о расширении зоны действия и увеличении функциональной нагрузки русского языка в этот период.

Приступая к описанию состояния русского языкового мира на современном этапе, подчеркнем, что этот период имеет точную дату начала (1991 год), но пока не имеет конца, постсоветский период продолжается.

Языковая политика советского государства привела к появлению двуязычия в братских странах. Однако после распада советского государства не во всех странах языковая ситуация остается сбалансированной. На сегодняшний день в постсоветских странах состояние русского языка различно в зависимости от языковой политики, проводимой государством.

На современном этапе наблюдается тенденция к сужению русофонии в странах бывшего СССР, но как бы ни складывалась ситуации за пределами Российской Федерации, в ее пределах русский язык по-прежнему выполняет роль языка межнационального общения, объединяя многонациональных жителей. Однако не будем говорить о сужении границ русофонии в глобальном языковом пространстве. Русский язык остается в пятерке самых распространенных языков мира и, в первую очередь, на территории СНГ.

Состояние русофонии в XXI веке нельзя оценить однозначно, слишком неоднородны условия ее существования и распространения. Несомненно, территория, на которой русский язык закреплен законодательно, велика, но еще больше носителей, говорящих на языке за ее пределами. Как уже было сказано, русский язык сегодня в числе мировых. Русскоязычных людей мы найдем не только в России и странах СНГ, но и Израиле, Монголии, Финляндии, странах Восточной Европы, Сербии, Болгарии, Германии, Франции, мегаполисах США, Канаде, Австралии и т.д. Законодательно его статус закреплен в России, Белоруссии, Украине, Казахстане, Киргизии, Южной Осетии, Норвегии (Шпицбергене), Румынии и др. Признан языком таких Международных организаций, как ООН, ЮНЕСКО, ВОЗ, ИКАО, СНГ, СДА, ОБСЕ, БРИК. Как видно из всего вышеизложенного, ситуация складывается неоднозначно, т.е. наметилась тенденция к сужению на территории постсоветских стран и расширение в глобальном мировом пространстве.

Вывод. Проанализировав историю русскоязычного мира с точки зрения его взаимодействия с другими языковыми мирами, мы выделили наиболее значимые вехи. Это позволило говорить о полифункциональности русского языка на протяжении всей истории его становления и развития. Территориальное расположение центра русскоязычного мира и многие другие факторы способствовали становлению языковых контактов с экономической, культурной, политической и другими целями. Следствием многочисленных контактов с другими языковыми мирами стало большое количество лексических заимствований. Однако многочисленность заимствований обусловлены не наличием лакун в языке, а действием совсем иных факторов. Для появления нового элемента в языке мало только недостающего элемента в номинативной базе языка. Причиной всех языковых нововведений становится потребность языка в адекватном отображении окружающего мира, т.е. качественное изменение в жизни общества влечет изменение языка. Только язык, способный удовлетворять коммуникативные потребности говорящих, может функционировать и совершенствоваться, а для этого ему необходимы средства для описания происходящих в этом мире изменений. Таким образом, все процессы происходящие в языке обусловлены самой жизнью общества, а не «внешними» по отношению к носителям языка причинами.

На сьогоднішньому етапі російський мовний має можливість активно взаємодіяти з усіма європейськими мовами. Найбільш вплив здійснює англійська мова. Саме англійські слова сьогодні становлять конкуренцію власним і раніше запозиченим словам і вносять нові елементи в мовний систему мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аванесов Р. И. О некоторых теоретических вопросах истории русского языка / Р. И. Аванесов // Вопросы филологии: Сборник трудов к 70-летию проф. А. Н. Стеценко. – М., 1974. – С. 6-11.
2. Беляева С. А. Английские слова в русском языке 16–20 вв. / С. А. Беляева. – Владивосток: Изд. ДВГУ, 1984. – 108 с.
3. Будагов Р. А. Что такое развитие и совершенствование языка? 2-е изд., доп. / Р. А. Будагов. – М.: Добросвет, 2000, 2004. – 304 с.
4. Виноградов В. В. Основные этапы истории русского языка / В. В. Виноградов // Избранные труды. История русского литературного языка. – М., 1978. – С. 10-64.
5. Георусистика. Первое приближение: Сб. науч. ст. / Под редакцией А. Н. Рудякова – Симферополь: Антикава, 2010. – 152 с.
6. Дорофеев Ю. В. Структура языкового мира: ядро и периферия / Ю. В. Дорофеев // Функциональная лингвистика: сб. науч. работ / Крымский республиканский институт последипломного педагогического образования; науч. ред. А. Н. Рудяков. – № 2. Т. 1. – Симферополь, 2011. – С. 181-184.
7. Костомаров В. Г. Русский язык среди других языков мира / В. Г. Костомаров – М.: Просвещение, 1975.
8. Леонтьев А. А. Язык как социальное явление. К определению объекта языкознания / А. А. Леонтьев, Известия АН СССР. Отделение литературы и языка. – Т. 35. Вып. 4. – М., 1976. – С. 299-307.
9. Мещерский Н. А. История русского литературного языка: учебное пособие / Н. А. Мещерский. – Л.: Изд. Лен. ун-в, 1981. – 279 с.
10. Серебрянников Б. А. Роль человеческого фактора в языке: язык и мышление / Б. А. Серебрянников. – М.: Наука, 1970. – 597 с.
11. Смирнов Н. А. Западное влияние на русский язык в Петровскую эпоху / Н. А. Смирнов. – С-Петербург, 1910, Т. 88: Сборник ОРИС императорской академии наук. – № 2. – 396 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Татьяна Лановая – магистрант кафедры русского, славянского и общего языкознания Таврического национального университета им. В.И.Вернадского.

Научные интересы: функциональная лингвистика, социолингвистика, лексикология.

ОЗНАКИ ЛАТИНСЬКИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Ірина ЛУГОВСЬКА (Кам'янець-Подільський, Україна)

У статті досліджується питання функціонування греко-латинських запозичень у німецькій мові та їх вплив на формування сучасної лексики німецької мови, виявлення характерних ознак, за якими ці запозичення можна розпізнати. Прослідковується інтеграція греко-латинізмів у основний лексичний запас німецької мови у діахронічному вимірі.

Ключові слова: запозичення, інішомовне слово, мова-реципієнт, асиміляція, словотворча морфема, флексія, трансферування, євролатина.

The issues of the Greek-Latin borrowings functioning in the German language and their influence on forming the modern vocabulary of the German language and the revelation of the typical features with the help of which these borrowings can be identified are researched in this article. The assimilation of Greek-Latin words in the basic lexical stock of words in the German language is traced in the diachronic dimension.

Key words: loanword, foreign word, language-recipient, assimilation, wordformative morpheme, flexion, transferring, the Euro-Latin language.

Жодна мова з часу існування цивілізованого суспільства не мала більшого впливу на мовну картину світу, ніж латинська. Будучи базисом для романських мов, латина також проникла практично в усі європейські мови. У кожній сучасній мові латинські запозичення мають свої особливості функціонування.

Автор статті має намір прослідкувати шляхи адаптації запозичень латинських слів у німецькій мові та проаналізувати їх з точки зору реальних ознак, за якими ці запозичення можна визначити.

Питання про місце греко-латинських запозичень у сучасній німецькій мові ґрунтовно досліджувалося зокрема такими відомими німецькими мовознавцями, як Роземарія Люр (Lür, Rosemaria), Петер Айзенберг (Eisenberg, Peter), Хорст Хайдер Мунцке (Munzke, Horst Heider), Петер Поленц (Polenz, Peter) які прослідковували результати взаємодії цих мов як у лексиці сучасної німецької мови, так і у фонетиці, синтаксисі, словотворенні.

Термін «латинізм» по-різному трактується вченими. Найбільш точним автор статті вважає визначення цього поняття У. Л. Мрозіцькою: ««Латинізм» – це лексична одиниця

латинського походження (незалежно від шляхів її запозичення), яка функціонує на певному етапі розвитку мови-реципієнта і, відповідно, зафіксована у словнику» [5: 22].

Кожен латинізм має свою індивідуальну історію входження у мову-реципієнт. Латинська мова як етимологічне джерело не є однорідним явищем, оскільки об'єднує кілька генетичних джерел: класичну латину, народну, середньовічну та новітню. Латинські запозичення, пристосовуючись до системи мови-реципієнта, проходили складний і тривалий шлях адаптації; для деяких з них цей процес триває досі. В залежності від часу запозичення, джерела запозичення (чи то безпосередньо з латини, чи через мови-посередники) ці слова зазнали різною мірою фонетико-морфологічної адаптації [5: 28].

Деякі лексеми, запозичені безпосередньо з латинської, фактично належать старогрецькій мові. Внаслідок того, що іноді важко, а то й неможливо однозначно визначити посередника при засвоєнні грецизмів, вчені пропонують синкретичний термін „греко-латинізм” („греко-латинське запозичення”), який охоплює всі запозичення, прийняті в сучасні мови з однієї з класичних мов: грецької чи латинської. Німецькі вчені пропонують до вживання термін „Eurolatin“, що викликав масу суперечок, зокрема П. Айзенберг вважає, що під цим терміном ні в якому разі не слід розуміти мову, а лише частину словникового запасу групи мов [8: 85].

Слід також розрізняти такі поняття, як «запозичення» та «іншомовне слово». Запозичення пристосовуються до системи цільової мови, а іноді настільки нею засвоюються, що іншомовне походження таких слів не відчувається носіями мови та виявляється лише за допомогою етимологічного аналізу. На відміну від таких повністю засвоєних запозичень так звані іноземні слова зберігають сліди свого іншомовного походження у вигляді звукових, орфографічних, граматичних та семантичних особливостей. Іншомовними вважаємо запозичені слова, фонетично та граматично оформлені за зразком чужої мови (транслітерований запис, невідмінюваність). Ті з них, що проходять шлях пристосування до мови-реципієнта, змінюючи звукове оформлення, стаючи відмінюваними внаслідок появи флексій, виявляючи словотвірну активність і навіть утворюючи нові лексико-семантичні варіанти, стають повністю засвоєними мовою. [1: 2].

Німецька мова, не будучи спадкоємицею латини, оскільки належить до германських мов, тим не менше в усі періоди свого становлення зазнавала суттєвого втручання латини як у лексику, так і у морфологію та синтаксис. Приблизно 80% німецьких запозичень, що охоплюють біля 85000 слів, походять з греко-латини.

З усіх мов, які в будь-який час контактували з німецькою, латинська мова має з німецькою найстаріший прямий зв'язок. Він починається ще з першого – четвертого дохристиянського століття і ґрунтується насамперед на контактах між римлянами і германцями у пограничних регіонах Римської імперії та на захоплених римлянами частинах Германії. Разом з продуктами сільського господарства, які вивозили за Рейн римські купці, у германську мову потрапили Wein із лат. vinum, Rettich <radix, Birne <pirum; Mühle <molina, Sichel <secula; терміни, що стосувалися будівничої справи: Mauer < murus, Pforte < porta, Fenster < fenestera, Strasse < strata via «мощена дорога», Acker < ager, Engel < angelus, Esel < asinus, Achse < axis, Becken з baccinum, Kaiser < caesar, Kelch < calix, Kerker < carcer, Küche < coquina, Krone < corona, Kreuz < crux. На цьому етапі запозичене слово входить до німецької мови з одночасним запозиченням нового предмета чи поняття, воно пристосовується до системи мови-реципієнта і настільки нею засвоюються, що іншомовне походження таких слів не відчувається носіями мови та виявляється лише за допомогою етимологічного аналізу [8: 79].

Відрізнити корінні німецькі слова від латинських запозичень за вимовою досить важко внаслідок високого ступеня засвоєння і, як наслідок цього, втрати чужорідної структури запозичення. Ще однією причиною того, що вимова не виказує латинське запозичення є те, що у новітній час слова латинської мови у всіх країнах, де її вивчають, вимовляються порізному, для вимови використовуються звуки рідної мови.

Досить високий ступінь фонематичності німецького алфавіту є причиною того, що фонетична структура запозиченого слова переносить менші зміни, у порівнянні, наприклад із запозиченнями латини у англійську мову, висока фонематичність якої зумовлює іноді повне викривлення в порівнянні з ще не асимільованою структурою.

Іноді виявити запозичення допомагає графічний образ слова, наявність чужорідних морфем, але в більшій мірі це стосується грецьких, а не латинських запозичень.

Для грецизмів характерні початкові голосні а, е, і, приголосний ph, звукосполучення ks, ps, суфікси -ik, -ad(e), -id(e), тощо: Ethik, Dynamik Olympiade, Pyramide, Ökonomik, Idee, Fantasie, Lexik, Olympiade.

Ознакою греко-латинізмів є наявність у слові таких букв та диграфів: th [t] Thema, Pathos; c [ts] Penicillin Caesium; t [ts] Lektion, Aktie; s [k] Corpus, codieren; ch [k] Chrom, Chaos; x [ks] Xylophon, toxisch; ph [f] Phase, Graphik; v [v] Verb, civil, Virus; rh [r] Rhema, rhytmus.

Часто у подібних прикладах внаслідок інтеграційних процесів характерна чужорідна буква замінюється відповідною німецькою, і тим самим стирається та характерність, що чітко вказує на греко-латинське запозичення: написання сігса, Corpus, Delphin зустрічається у вигляді zirka, Korpus, Delfin. У меншій мірі схильною до інтеграції виявилась буква x для позначення звука [ks] у грецизмах Komplex, Flexion, Xenie.

Диграфи th, ch, ph, rh вживалися у латинській мові для передачі грецьких букв θ (theta), χ (cho), φ (phi), ρ (rho) і через латинську мову потрапили у німецьку. Ці диграфи виявили високу резистентність до інтеграції. Так th спростилося до t лише у рідких випадках типу Katode замість Kathode; rh – лише у Katarr, Myrte замість Katarrh, Myrrhe.

Спрощення ph до f спостерігається у випадках Mikrofon, Foto, Fantasie, Grafik, але у більшості випадків зберігається: Phonem, Photon, Phobie, Phase.

Яскравим свідченням латинського походження слова є вимова ts замість [t] в кінці слова перед голосною, частіше перед [j] (пишеться і) і наступною голосною: die Aktion, die Expedition, die Negation, initial, partiell. Внаслідок інтеграції з'явилися паралельні форми написання, наприклад, existentiell та existenziell

Багато латинських запозичень мають нехарактерне для німецької мови звукосполучення sk: Skorpion, Skulptur (але таке звукосполучення є характерним також для англіцизмів: Skai, Skinhead) У корінній німецькій лексиці часто зустрічаються склади із [□t] та [□p] як, наприклад, Stein, Stumpf, Span, Spiel, але сполучення [sk] явно відноситься тільки до іншомовних слів.

Фонологічна чужорідність полягає не лише в чужих звуках, але й також у інших властивостях форми звучання слів. Зокрема можуть бути чужими будова складів, порядок складів, словарний наголос.

Випадки, коли ознакою запозиченого слова є наголос, стосуються, зокрема, слів, що містять суфікси. У рідномовних німецьких словах суфікси -er, -in, -schaft, -chen, -ung є нейтральні щодо наголосу. Вони не впливають на місце основного наголосу. Вони можуть мати додатковий наголос, але основний акцент залишається у словах з суфіксами-дериватами на корені: dénk+en, Dénk+er, Dénk+er+in, Dénk+er+in(n)+en+schaft

Латинськомовні суфікси не є нейтральними щодо наголосу: Fabrik, Physik, Musik (-ik); Nati6n, Infekti6n (-ion); Sensibilit6t (-t6t); Futter6l, Hospit6l (-al); Stud6nt, Doz6nt (-ent). Така різниця у наголосі суфіксів пояснюється тим, що латинські суфікси містять повну голосну, тоді як у корінних словах можлива слабка голосна (-er, -chen).

На сьогодні виявляються два принципи розподілення наголосу у традиційних іншомовних словах: він може регулюватися з однієї сторони фонологічно, з іншої – морфологічно, при чому щодо морфологічного аспекту мається на увазі передусім, що є наявний наголошений деривативний суфікс. Існують також структурно охоплені переходи від фонології до морфології. Попри інтегрованість, зберігається іноді характерний латинський наголос на другому складі, і ядром першого складу є ненаголошений голосний і: Migr6nt, Mikr6be, Mil6z, min6ster, Min6ute [8: 168]. Цей тип наголошення (ямб) зустрічається також і в корінній німецькій лексиці, але в такому випадку присутні префікси (be, ver, ge): beliebt, verliebt, geliebt, тоді як у вищенаведених словах у ненаголошеній позиції стоїть коренева голосна.

Морфологічно прості автентичні німецькі корені, як правило, односкладові (Buch, bunt) або двоскладові з наголосом на першому складі і редукованою голосною у другому (S6gel, 6del). Інші важливі типи наголосу у корінних словах є ямб і дактиль. Ямбічні форми починаються першим ненаголошеним складом, як у ged6ckt, Bed6rf. Дактиль проявляє

наголошений склад, за яким йдуть два ненаголошених (*münters, régnete, Ábende*). Якщо розглянути слово-грецизм *Hegemónie*, то його корінь *hegemón-* явно виказує, що слово є чужорідним, оскільки у корінному німецькому словниковому запасі немає морфологічно простих трискладових слів, тим більше, що наголос тут явно падає на останній склад.

Однією із ознак традиційних іншомовних слів є гіат (зіяння). Він полягає в тому, що два голосних, які належать до різних складів, слідує один за іншим без руху закриття першого голосного (від лат *hiatus* – зіяння). У греко-латинських запозиченнях гіат найчастіше зустрічається безпосередньо після наголошеного складу або безпосередньо перед ним:

- a. *Chaos, Hiatt, Neon, stoisch, heroisch, Fluor, Museum, Trio, Duo, Geo*
- b. *chaotisch, naïv, Poet, Aorta, museal, Dual, Äon.*

Гіат такого роду позначає слово безсумнівно як іншомовне.

У запозиченій лексиці є велике число нехарактерних для німецької мови дифтонгів. Зате для латини і грецької мови наявність дифтонгів є характерною ознакою. Дифтонги діляться на дві рівносильні групи: перша група починається з [i̇], друга – з [u̇]

Латинськомовні дифтонги, передня перша голосна

- a. [i̇ ö] *ingeniös, luxuriös, melodiös, mysteriös, religiös, seriös*
- b. [i̇ ε] *adverbiell, bakteriell, materiell, notariell, prinzipiell*
- c. [i̇ a] *genial, imperial, kollegial, labial, medial*
- d. [i̇ o] *dubios, grandios, kurios, Legion, Region, Union, Vision*
- e. [i̇ u] *Filius, Genius, Helium, Opium, Radium, Radius*
- f. [tsi̇] *minutius, partiell, partial, Nation, Spatium*

П'ять дифтонгів заповнюють весь вокальний простір буквою і. У названих прикладах дифтонг є носієм головного акценту слова, за винятком [i̇ u].

Суфікси *us* і *um* походять із флективних закінчень латини і тому є ненаголошеними.

Якщо перед дифтонгом у слові латинського походження є *t*, то у вимові такого слова з'являється сполучення приголосних [ts] (пишемо *Nation*, читаємо *Nazion*). Така вимова привела до варіативності написання (*potentiell/potenziell*).

Латинськомовні дифтонги, задня перша голосна

- a. [u̇ i] *genuin, Jesuit, sanguin*
- b. [u̇ u] *affektuus, inzestuäs, promiskuus, spirituuus, tumultuus*
- c. [u̇ ε] *annuell, graduell, manuell, rituell, sensuell, virtuell*
- d. [u̇ a] *dual, manual, mensual, prozentual, Ritual*
- e. [u̇ o] *spirituos, Toluol, virtuos*

Рідномовні німецькі дифтонги починаються з відкритої голосної і тому звуться відкритими (*Déich, erláuben, Máid, bedéuten, hintertréiben, beschléinigen*) Дифтонги запозичених слів починаються з закритої голосної (*geniál, Konduít*), і тому називаються закритими.

Ще одна ознака чужих дифтонгів: вони можуть розділяти голосні між двома складами: *sozial* [zotsi-ál]. Можлива пов'язана з цим незвичайність, що прототип відкритого дифтонга виникає на межі суфікса або безпосередньо після межі [8: 208].

Майже всі прості іменники чоловічого і середнього родів, запозичені з латинської, повністю інтегрували і не розпізнаються як латинізми. Такі слова, що походять з латини, як *Preis, Stiel, Takt, Fenster, Acker, Keller* відмінюються і вважаються словами основної німецької лексики. Найважливіший для сьогоденного словотвору окремий інтеграційний приклад стосується німецького словотворчого суфікса *-er* для творення назв діючої особи на вербальній основі, таких як *Denker* (мислитель), *Fahrer* (водій), *Käufer* (покупець) Він походить від лат. *-arius* і зустрічається у праверхньонімецьких запозиченнях як *agí*, наприклад, лат. *molinarius* у староверхньонімецькій *mulinari*, у сучасній німецькій *Müller* (мельник), або лат. *scolarius* стало *scolari*, *Schüler* (учень). Цей суфікс у латинській мові був наголошеним: *mulinári*, *scolári*. Зрештою суфікс став вживатися незалежно від латинських слів, як то у *sangari* – *Sänger* (співак), і потім перенісся у дієслівний корінь. Так *fiscari* і *helfari* могли бути прочитані як десубстантивовано, так і девербалізовано. Подальша інтеграція у *Fischer* і *Helfer* проходила зокрема при послабленні [a] до [ə], і таким чином при втраті наголошеності суфікса ми отримали послідовно інтегровані форми [fi□ər] і [helfər], у яких,

як і в корінних німецьких словах, наголошений корінь, а не суфікс, як у латинізмах. Суфікс -er є до сьогодні взагалі одним із найпродуктивніших субстантивантів. У сучасній німецькій мові він більше не є продуктивним для іменних коренів, як було у старовірхньонімецькій та ще довго опісля (Türmer, Schreiner), але тільки для дієслівних.

Іменниковий суфікс -iv теж є ознакою латинського походження слова, частіше всього слово унаслідувало і типовий для цього суфікса середній рід (das Archiv, das Stativ, das Objektiv), але трапляється і чоловічий: (der Detektiv, der Positiv).

Із латинського суфікса -itas, як у solemnitas (Feierlichkeit «святковість») виник суфікс -ität як у Solidarität, Identität, Exklusivität у німецькій мові. Суфікс і сьогодні є продуктивним.

Суфікс -in є дериватом, отриманим від латинського прикметникового суфікса -inus, що означає «належний до» наприклад, marinus – морський, caninus – собачий. У німецькій мові цей суфікс зустрічається у позначенні речовин, фармакологічних та хімічних препаратів: Paraffin, Atropin, Tuberkolin.

Однією з ознак запозичення є наявність внутрішньої флексії, що не характерно для німецької мови. Це латинізми на us (чоловічий рід), um (середній рід) і a (жіночий рід).

Приклади латинізмів з характерною внутрішньою флексією:

- a. Bazillus, Daktylus, Fetus, Genius, Globus, Jambus, Kubus, Logarithmus;
- b. Album, Datum, Faktum, Forum, Gremium, Kollegium, Medium;
- c. Arena, Basilika, Firma, Krypta, Komma, Onoma, Dogma, Paradigma.

Флексії -us, -um та -a є збереженими прототипними ознаками роду У латинській та грецькій мовах вони є відмінюваними закінченнями і змінюються при відмінюванні.

У запозиченнях на -a відмінкове закінчення називного відмінка однини трактується як коренетворчий суфікс. Він зберігається у всіх формах однини і зникає тільки в множині, замінюючись на en (charita – Chariten, але Nota–Notas, charta – chartas).

У греко-латинських запозичень із закінченням -a спостерігається послаблення кінцевого звука a (по аналогії з німецькими словами жіночого роду на -e (Fliege), що привело до повної інтеграції слова: Latine з latina, Phase з phasa, Kopie з kopia, Phobie з phobia (але Pneuma, Carisma), в зв'язку з цим існує цілий рід пар слів типу Rosa – Rose, Viola – Viole. Подальший інтеграційний процес приводить до появи рядів типу die Nota – das Notat – die Notiz; Diagramma – das Diagramm.

Хоча вищенаведені слова всі належать до латинізмів і у них законсервовані структурні особливості латини, всі три суфікса поводять себе зовсім по-різному, що стосується їх шляхів та можливостей інтеграції.

Коли слова на us далі інтегрують в мову, то us стає не флексією, а частиною основи, що видно з утворення множини spiritus – Spiritusse, Globus – Globusse (Globusses), Krokusse, Fidibusse, Omnibusse, Zirkusse.

У запозичених словах на -um кінець слова чітко диференціюється як закінчення, що видно з утворення множини: Ingenium – Ingenien, Podium –Podien, Observatorium – Observatorien, Delirium –Delirien. Іноді у таких словах навіть зберігається типово латинське закінчення множини -a: Narkotikum – Narkotika, Spektrum –Spektren або Spektra, das Visum – die Visen, (але також варіанти Visa, Visums). Спрощення, коли кінцеве um втрачається: das Dekret із Dekretum, das Argument із Argumentum. Випадки, коли словотворення від однієї твірної основи відбувається за допомогою різних суфіксів, зумовлюють, відповідно, і різні значення слів: das Argument „доказ“– die Argumentation „обґрунтування“, der Orient „Ближній Схід“ – orientieren „направляти“.

Словотворення на основі латинізмів полягає у найпростішому випадку у тому, що афікс відомий як латинський. Це стосується зокрема префікса kon з латинського con (Konsens, Kontrakt). Для латинізмів характерні префікси de-, ex-, im-, in-, re-, ultra: Depression, Exposition, importieren, Inkubation, interferieren, Reproduktion, ultrarot; суфікси -al, -at, -ati(on), -ent, -tor, -tur(a), -um, -us: universal, Konzentrat, Information, konvergent, Diktator, Diktatura, minimum, Kasus, Radius

Прийменники exklusive, inklusive, kontra, minus, per, plus, pro, punkto, qua, versus, via пов'язуються із іменними групами як запозиченої, так і корінної лексики: inklusive einen

Werkzeugkasten – включаючи ящик для інструментів, pro Einwohner – на одного жителя, qua Vorsitzender – у якості головуючого [8: 84].

Прийменники extra, hyper, maxi, mega, mini, super, strato, що вживаються для посилення, узагальнення, тоталізації, більшість мовознавців не схильні вважати частиною словотворчої лексики [8: 85].

В загальному, що стосується запозичення словотворчих морфем (кореневих частин biblio, geo, bio, log, phon, therm, словотвірних елементів: auto-, anti-, mikro-, makro-, aero-, chrono-, photo-, topo-, sphero-, agro-, archi-, iso-, pan-, -phil, -phob) – саме у цьому випадку найдоречніше говорити про євролатину, оскільки вищезгадані морфемі, особливо кореневі, є ознакою греко-латинських запозичень практично в усіх європейських мовах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Войтенко Катерина. Класифікація запозичень в сучасних лінгвістичних дослідженнях. Міжнародна науково-практична конференція «Naukowa mysl informacyjnego wieku 2010», 07-15 березня, 2010. [Електронний ресурс] / К. Войтенко – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/7_NMIV_2010/Philologia/60103.doc.htm.
2. Гриценко С. П. Лексичний вплив як чинник динаміки структури мови-реципієнта Автореф. дис. канд. філол. наук: 10.02.15 [Електронний ресурс] / С. П. Гриценко; Київ. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 1999. – 20 с. Режим доступу: <http://disser.com.ua/contents/4245.html>
3. Дворецкий И. Латинско-русский словарь / И. Дворецкий. – М., 1977. – 1098 с.
4. Лейн К., Мальцева Д. Г. Большой немецко-русский словарь / К. Лейн, Д. Г. Мальцева. – М: Русский язык. – Медия, 2005 – 1038 [2]с.
5. Мрозіцька У. Л. Інтра- та екстралінгвальні чинники розвитку мови-реципієнта (на матеріалі латинських запозичень в українській мові): Дис. канд. філол. наук: 10.02.15 / У. Л. Мрозіцька. – Ужгород, 2001. – 214с. – Бібліогр.: арк. 155-171.
6. Паньків У. Л. Запозичення як наслідок процесу міжмовної взаємодії [Електронний ресурс] / У. Л. Паньків, Вісник Житомирського державного університету. Випуск 56. Філологічні науки. – Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/VZhDU/2011.../vip_56_34.pdf
7. Drosdowski Günter, Müller Wolfgang. Das Fremdwörterbuch Band 5 / Günter Drosdowski, Wolfgang Müller. Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag, 1990. – 480 s.
8. Eisenberg Peter Das Fremdwort im deutschen./ Peter Eisenberg / Tübingen: Walter de Gruyter GmbH, Berlin/New York. 2011. – 440 s.
9. Lür Rosemaria Der Einfluß der klassischen Sprachen auf die germanische Grammatik [Електронний ресурс] / Rosemaria Lür // G. Meiser, Sprachkontakt und Sprachwandel. Akten der XI. Fachtagung der Indogermanischen Gesellschaft in Halle/S. – 2000.S. 341 – 362. – Режим доступу: <http://www.indogermanistik.uni-jena.de/dokumente/PDF/Sonderdruck119.pdf>
10. Sgoff Brigitte. Einführungsseminar: EuroLatein - Latein und moderne Fremdsprachen II [Електронний ресурс] / Brigitte Sgoff Institut für Deutsch als Fremdsprache. Режим доступу: http://www.daf.unimuenchen.de/studium_lehre/vlv/archiv_vlv/vlvwise0809/eurolat2/index.html

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Грина Луговська – викладач кафедри іноземних мов Подільського державного аграрно-технічного університету.
Наукові інтереси: класична філологія, психолінгвістичний аспект викладання «мертвих мов».

ОТОБРАЖЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА УКРАИНЫ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ

Лидия МОСКАЛЕНКО (Симферополь, Украина)

Статтю присвячено дослідженню специфічних рис українського варіанту російської мови. Матеріалом дослідження послуговували художні твори російськомовних письменників України.

Ключові слова: український національний варіант російської мови, русофонія, варіювання мови, варіант мови, полінаціональна мова, семантика, російськомовні письменники України.

The article focuses on the study of the specific features of the Ukrainian national variant of Russian. «Fiction» of Russian-speaking writers of Ukraine served as material for the research in the article.

Key words: Ukrainian national versions of Russian, Russophonie, varying of language, variety of language, multinational language, semanteme, Russian-speaking writers of Ukraine.

Русский язык, как известно, относится к числу мировых языков. Мировому языку в силу его распространения на огромной территории и использования людьми разных национальностей свойственно в зависимости от территории распространения и окружающей его иноязычной среды видоизменяться, оставаясь в ядерной своей характеристике тем же языком, то есть приобретать черты полинационального языка [5: 30-32]. И русский язык на современном этапе рассматривается в качестве полинационального. Под полинациональным понимается язык, «имеющий несколько центров развития, в которых формируются так называемые национальные варианты с собственными нормами, собственными языковыми процессами и с равноправным статусом» [5: 32]. Центрами развития русского языка

являются, прежде всего, бывшие советские республики, а ныне – независимые государства. Развитие языка в метрополии существенно отличается от регионов инонациональной среды.

В лингвистике достаточно глубоко изучены варианты таких полинациональных языков, как английский, испанский, немецкий, французский и др. При этом данный аспект русского языка является не только малоизученным, но и необщепризнанным. В связи с этим одним из актуальных направлений современной русистики становится описание полинационального характера русского языка. Теоретические основы подобного описания были разработаны в трудах А. Н. Рудякова [10; 11], В. Ю. Михальченко [9]. Е. А. Журавлевой рассмотрены особенности лексической системы казахстанского варианта русского языка [4; 5]. Вариативности русского языка в Украине посвящены работы Ю. В. Дорофеева [3], Р. В. Забашты [6] и др. Специфика каждого варианта отражается в речи носителей и фиксируется на письме, прежде всего в публицистике и художественной литературе. Рассмотрением особенностей украинского варианта русского языка в публицистике занимается И. Н. Кошман [7; 8]. Художественная литература в данном случае остается неисследованной.

Исходя из вышесказанного, целью статьи является определение лексических особенностей украинского варианта русского языка в текстах русскоязычных писателей Украины. Материалом для исследования послужили современные художественные произведения О. Бузины, С. Вул, М. Гончаровой, Т. Дьяченко, С. С. Дяченко и М. Ю. Дяченко, А. Куркова, И. Мазурика, А. Миллера, Г. Л. Олди, Л. Тышковской, К. Фролова, С. Ягуповой.

Одной из особенностей письменной речи в отличие от устной речи, является ее обработанность, неспонтанность. Поэтому включение специфических для русского языка Украины единиц в тексты русскоязычных писателей, говорит о том, что они достаточно устоялись в русском языке Украины, приняты русскоязычным сообществом.

Поставленная цель предполагает решение следующих задач: определение семантических отрядов, в которых в художественной литературе наиболее часто используется специфическая лексика, и выявление особенностей ее употребления.

На сегодняшний момент в языкознании ведется поиск методики описания русскоязычного языкового мира. Мы будем опираться на концепцию А. Н. Рудякова, основой которой является лингвистический функционализм. В работах А. Н. Рудякова предлагается идея устройства языкового мира, которая рассматривается прежде всего на примере Русофонии – «глобального русскоязычного мира, единственным интегрирующим фактором которого является использование русского языка как средства социального взаимодействия» [11: 8]. Русскоязычный мир, согласно этой идее, представляется в виде организованного множества национальных вариантов русского языка, активно взаимодействующих с другими организованными множествами национальных вариантов иных языков. Согласно концепции А. Н. Рудякова, русский язык выступает инвариантом (противопоставленным другим инвариантам, таким как английский язык, украинский язык, немецкий язык и т. д.), который реализуется множеством вариантов (российский, украинский, белорусский, казахстанский и т. д.). «Позициями» выступают государства: Россия, Украина, Белоруссия, Казахстан и многие другие [11: 13].

У каждого варианта единого языка есть свои специфические черты, имеющие заметный отличительный характер, которые могут касаться одного или нескольких ярусов языка. Своеобразие украинского варианта русского языка проявляется на всех языковых ярусах. В текстах русскоязычных писателей Украины наиболее представлены особенности варьирования в номинативной системе.

В качестве номинативной единицы вслед за А. Н. Рудяковым, Р. В. Забаштой мы будем использовать понятие семантема [10]. Это «языковое понятие в единстве со средствами его выражения в русском языке, т. е. в единстве со своими вариантами, которые, будучи функционально тождественными, чередуются в зависимости от номинативной ситуации, в которой реализуется языковое понятие» [10: 11-12]. Семантема в разных позициях реализуется разными вариантами. Например, семантема ‘руководитель’ в различных

позициях номинации может эксплицироваться такими вариантами: руководитель, глава, начальник, вождь, неформальный лидер, голова, атаман, секретарь, владыка и др. [10].

Выбор варианта семантемы зависит также от государства, в котором происходит номинация. Так, в Украине основным вариантом реализации семантемы 'руководитель' оказывается неосновной вариант выражения данного сигнификата в России – голова: Рядом, в реквизированном «у панів» особняке помещается Музей Шевченко – в том самом блестящем, построенном в итальянском стиле доме №12, что некогда принадлежал городскому голове Демидову – князю Сан-Донато, а потом знаменитому сахарозаводчику Терещенко (Бузина О. Вурдалак Тарас Шевченко). В России в данной позиции будет использоваться вариант глава.

В каждом из государств вырабатываются специфические формы и структуры общественного уклада, производства, культуры, вследствие этого возникают новые потребности в номинации, которые удовлетворяются автономно и своеобразно [2: 11]. Так, основным вариантом именованья мобильной/сотовой связи в Украине является вариант мобильный, в отличие от России, где параллельно употребляются оба варианта. Наименование телефона также отлично. Ядро в русском языке Украины составляют варианты мобильный телефон, мобильный, мобилка и мобильник: Пока дооформили документы, пока решили вопрос с мобильными телефонами и местными SIM-картами, пока распределились по машинам... (Фролов К. Гималайский спасатель). Она оказалась вполне современной барышней: даже в наше глухое село захватила мобильный (Тышковская Л. Пропала собака). Мобилка отключена (Дяченко М. и С. Две). А потом, может быть, перезвонил бы Владу на мобильник... (Дяченко М. и С. Долина Совесть). Как отмечает В. И. Беликов, из разговорных номинаций, по данным периодики, мобилка и мобильник используются в Украине как равноправные, хотя в России первая уступает второму более, чем в 20 раз [1: 32].

Слово гривна в украинском русском языке приобретает значение «денежная единица нашего государства»: – Сто двадцать гривен, – назвал Николай цену, уплаченную в кассу филармонии две недели назад (Мазурика И. Невидимые нити). Данное значение не отражено современными словарями русского языка, изданными в России. Кроме того, данная единица получает вариантную форму гривня, которая также является нормативной: ...Мы оказались в довольно приличной комнатке с вентилятором и душем, заплатив за это удовольствие утром 1100 рупий, что равно примерно 120 гривням (Фролов К. Гималайский спасатель). Три гривни каждому! (Курков А. Не надо бояться темноты). В Украине гривна (гривня) – основной вариант экспликации семантемы 'денежная единица нашего государства'. Однако на периферии находится вариант рубль, который употребляется в устной неформальной речи. Для России этот вариант является основным.

Специфические черты обусловлены не только обособлением территории, но и взаимодействием языковых миров. В. Ю. Михальченко одним из наиболее важных параметров формирования национальных вариантов называет длительность совместного функционирования языков [9: 21]. Русский и украинский языки находятся в тесном взаимодействии с момента их возникновения и до настоящего времени. Занятие основной позиции семантемы 'руководитель' вариантом голова также происходит под влияние украинского языка, в котором основной вариант данного сигнификата представлен единицей голова.

Соприкосновение языковых миров приводит, в первую очередь, к заимствованию украинских единиц и видоизменению их значений. Русский язык Украины пополняется не только безэквивалентной, но и лексикой, имеющей соответствие в исконном языке. Например, заимствуются слова привилей (привилегия), селюк (селянин): Многие члены Гильдии предпочитали не пользоваться привилеем, но мейстер Филипп полагал: в его возрасте полезней избегать лишних трудов, нежели косых взглядов (Олди Г. Л. Богодельня). Ох, селюк! (Олди Г. Л. Богодельня). Безэквивалентная заимствованная лексика при этом занимает позицию основного варианта, а эквивалентная остается на периферии.

Безэквивалентная лексика прежде всего представляет собой отражение украинской культуры: флюяра, полонина, аркан и т. д. Данные слова сохраняют свое исконное

украинское значение: флюэра – «басовая свирель, почти метровой длины, распространена на Гуцульщине»; полонина – «участок верхнего пояса Украинских Карпат без лесов, используемый для пастбища и сенокоса»; аркан – «гуцульский мужской танец»: Голос флюэры плывет, переплетаясь с голосом гор, и я вспоминаю верхушки небоскребов и птичий язык, на котором говорили мои друзья дикие... (Дяченко М. и С. Дикая энергия. Лана). Молодые мужчины заводят на полонине Аркан, и Ярый с ними (Дяченко М. и С. Дикая энергия. Лана). В исконном языке, а также в языке не Украины такие единицы не являются общеупотребительными. Реализация семантем за пределами Украины чаще происходит описательно. В украинском русском данные единицы занимают позицию основного варианта. При этом их употребление в большинстве случаев не является средством придания национального украинского колорита, формой индивидуализации персонажа и т. д. Например, для наименования заболевания авторы романа «Богадельня» избирают название украинского танца (дергунец), во-первых, на основе сходства: человек трясется, будто танцует; во-вторых, само название говорит о том, что человек дергается: Столбун был вот-вот, а накануне еще и дергунец случился, возле Кристовой хаты (Олди Г. Л. Богадельня). Безусловно, данная лексика являет собой отсылку к украинской реальности, но для носителей русского языка Украины она не будет восприниматься как нерусская, чуждая, присущая другой культуре.

В текстах украинских русскоязычных авторов достаточно часто используются единицы, еще в советское время перешедшие в русский язык и фиксирующиеся словарями: хата, местечко, хутор и др.: Поехали они с Толиком на «уазе» в «Приют четырех» – это маленькая перевалочная база для охотников и туристов есть у нас, хатка деревянная, одной стеной к скале прилепилась (Гончарова М. Толик и Мишаня). Села, хутора и местечки праздновали, праздновали самозабвенно (Дяченко М. и С. Скитальцы). Нет, скорее хутор, обособленный, небольшой, по крайней мере тут можно пожаловаться... (Дяченко М. и С. Казнь). В словарях данные слова имеют отсылку к украинской реальности, «статус иноязычного вкрапления» [8: 183]: «на Украине», «в украинской деревне» и под. Однако для носителей русского языка Украины и эти, и выше описанные единицы не будут являться ни экзотизмами, ни регионализмами. Как отмечает И. Н. Кошман, «трактовка подобных единиц как экзотических, стилистически и функционально маркированных отражает «русскоцентричный» взгляд на подобные единицы – взгляд носителя речи метрополии (живущего во «внутреннем контексте»). Вряд ли носитель русского языка в Украине считает эти слова (и стоящие за ними реалии) экзотическими» [7: 19].

Итак, в текстах русскоязычных писателей Украины отличительные черты украинского варианта русского языка проявляются, прежде всего, в номинативной системе. Принцип отображения лексических особенностей в виде семантемы позволяет более глубокое и подробное их описание, определение условий их употребления.

Использование специфических единиц в произведениях не является средством придания национального украинского колорита, формой индивидуализации персонажа и т. д. Таким образом восполняется языковой дефицит, заполняются образующиеся семантические лакуны, происходит приспособление к новым условиям функционирования.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Беликов В. И. Лексические особенности русского языка Украины и их связь с языком России / В. И. Беликов // Украина – Западная Сибирь: диалог культур и народов. Украинская диаспора в полиэтничном регионе. Материалы международной научно-практической конференции. 10 ноября 2007 года. – Тюмень: ИГИ ТюмГУ, 2007. – С. 30-33.
2. Варианты полинациональных литературных языков. – К.: Наукова думка, 1981. – 280 с.
3. Дорощев Ю. В. Национальные варианты русского языка / Ю. В. Дорощев // Лингводидактика. Социолінгвістика. Язика мира. К 90-летию со дня рождения академика И. Ф. Протченко / Учреждение Российской академии наук, Институт языкознания РАН. – М.: Сов. писатель, 2008. – С. 101-115.
4. Журавлева Е. А. Вариативность лексической системы: русский как полинациональный язык: автореф. дис. на соискание учен. степени докт. филол. наук.: 10.02.01 / Е. А. Журавлева. – Алматы, 2007. – 49 с.
5. Журавлева Е. А. Вариативность как основной признак мировых языков / Е. А. Журавлева // Георуссистика. Первое приближение: Сб. науч. ст. / Под ред. А. Н. Рудякова. – Симферополь: Антикава, 2010. – С. 29-39.
6. Забашта Р. В. Вариативность средств номинации русского языка в системе русофонии / Р. В. Забашта // Функциональная лингвистика. Научный журнал. – Симферополь, 2010. – №1, Т. 1. – С. 246-249.
7. Кошман И. Н. О вариативности в русском языке / И. Н. Кошман // Лингвистика. – 2008. – № 1(13). – С. 14-22.
8. Кошман И. Н. Функционирование единицы пан в русскоязычных текстах / И. Н. Кошман // Лингвистика. – 2008. – № 2(14). – С. 181-190.

9. Михальченко Ю. В. Национальный вариант языка как результат его адаптации к этнолингвистическим условиям / Ю. В. Михальченко // Георуссистика. Первое приближение: Сб. науч. ст. / Под ред. А. Н. Рудякова. – Симферополь : Антикава, 2010. – С. 21-29.

10. Рудяков А. Н. Функциональная семантика / А. Н. Рудяков. – Симферополь: Таврия, 1992. – 154 с.

11. Рудяков А. Н. Георуссистика – руссистика 21 века / А. Н. Рудяков // Георуссистика. Первое приближение: Сб. науч. ст. / Под ред. А. Н. Рудякова. – Симферополь : Антикава, 2010. – С. 8-21.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Лидия Москаленко – магистр филологии, лаборант кафедры естественно-математических наук Крымского республиканского института последипломного педагогического образования.

Научные интересы: лингвистический функционализм, георуссистика, социолингвистика.

АНГЛІЦИЗМИ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ: ЕТАПИ ВИКОРИСТАННЯ

Юлія ОНУФРІЄВА (Миколаїв, Україна)

У статті робиться огляд наукової літератури з питань визначення категорії «запозичення» в німецькій мові. Особливу увагу приділено інтернаціоналізмам. Виявляються та описуються основні етапи проникнення іношомовних слів з англійської мови в німецьку.

Ключові слова: запозичення, неологізм, англо-американізм, лексична система, інтернаціоналізм, мовна картина світу, лексичний склад мови.

The article is dedicated to the modern problems of language studies, which illustrate different aspects of English internationalisms in the German language – the theory and practice of their classification, linguocultural studies, and ethnolinguistic research.

Key words: loan word, neologism, internationalism, linguo-cultural aspect, intercultural problems, language studies, social-cultural aspect.

Проблема запозичення, тобто звернення до лексичного вокабуляру іншої мови, є вельми актуальною в наш час, оскільки з посиленням політичних, економічних, культурних зв'язків між державами прослідковується значний вплив на німецьку мову іношомовної, зокрема, англійської лексики. Але це природний процес, оскільки характерними рисами будь-якої мови і її словникового складу є рухливість, мінливість, прагнення до удосконалення і розвитку за рахунок різних засобів і ресурсів, в тому числі і запозичення слів іношомовного походження.

В останні роки з'явилась ціла низка досліджень, присвячених темі запозичення і в яких розглядаються іноземні вкраплення в окремих галузях знань – юриспруденції, економіці тощо. Наприклад, Олійник А.Д. дослідив роль англіцизмів у розвитку сучасної української мікроекономічної термінології, а Сергеева Г.А. та Вакулик І.І. розглянули запозичення в правничій сфері [18; 21; 11].

Як зазначає більшість вчених та дослідників, запозичення є закономірним процесом розвитку будь-якої мови. Сам термін вживається у двох значеннях: у широкому та вузькому розумінні. У широкому, слідом за Блумфільдом Л., термін «запозичення» розглядається як засвоєння різних елементів чужих мов, а також явища, які перейшли в дану мову з діалектів цієї ж мови, і навіть перехід мовних навичок, який відбувається в процесі спілкування між носіями однієї мови [10:154]. Широко трактується цей термін і в працях Г.Пауля [19].

У вузькому розумінні, на думку вченого Пономорева О.Д., термін «запозичення» вживається для позначення процесу інтеграції та адаптації запозиченої лексики [20:146].

У статті ми додержуємося теорії, що система мови-реципієнта визначає подальший розвиток запозиченого слова, пристосовуючи його до своїх норм та потреб. Такої ж думки дотримується і Смирницький А.І., який стверджує, що слово запозичується не як закінчене, граматично оформлене, а лише як частина лексичного матеріалу, що набуває своєї оформленості лише в системі мови-реципієнта [22:18].

Цікавими для розгляду є погляд Крисіна Л., який вважає запозиченням «процес переміщення різних елементів з однієї мови в іншу» [17:18]. Під різними елементами він розуміє одиниці різних рівнів структури мови – морфології, лексики, синтаксису. Відповідно до цього автор обмежує термін «запозичення» в тих випадках, коли йдеться про переміщення елементів одного рівня, наприклад, «лексичне запозичення» [17:22].

Особливе місце серед запозичень займають інтернаціоналізми, оскільки одним із найважливіших їх характеристик є тенденція розвитку багатьох мов світу до інтернаціоналізації. У такому контексті можна визначити завдяки різним дослідникам, що

саме є «інтернаціоналізм». На думку Рьомера Ц., це «слова, які вказують на предмети, що входять за межі національно-мовного емпіричного світу і розповсюджуються завдяки культурному обміну» [5:45]. Шмітт П. вважає, що це «слова, які функціонують мінімум у трьох національних мовах, що належать до різних мовних сімей, і через формальну схожість та семантичну відповідність зрозумілі без перекладу» [6:76].

Відомий український дослідник Кияк Т.Р. зазначає, що з лінгвістичної точки зору, складними є проблеми розмежування запозичених слів та інтернаціоналізмів. Виходячи з цього, він пропонує вважати інтернаціоналізмами слова, які мають міжнаціональний характер вжитку завдяки їх семантичній та фонетичній близькості в багатьох різнотипних мовах. [16:132]. Дослідник сміливо додає, що «можна дати остаточне визначення поняття «інтернаціоналізм». Тобто, на його думку, той чи інший елемент вважається інтернаціональним тільки за умови, якщо він повністю або частково збігається у своїй зовнішній та внутрішній формах принаймні у трьох неспоріднених мовах [15:55].

Слідом за Олійником А.Д., можна вважати, що запозичуючи те чи інше слово, мова часто засвоює їх в тій формі, в якій вони були в мові-джерелі. Але під впливом звукової, граматичної та лексичної будови обох мов, іншомовне слово змінюється, пристосовуючись до норм мови-рецепієнта [18:14].

Слова іншомовного походження стають фактами німецької мови лише у випадку, коли вони пройдуть повний процес «онімечення», тобто отримують притаманні німецьким іменникам, дієсловам та прикметникам відповідні афікси, а з іншомовного слова вилучаються невластиві німецькій мові звуки та форми. Описаний вище процес має довгу історію, оскільки в наш час панує хибна думка, що англійська мова домінує в Німеччині лише починаючи з другої половини ХХ ст. Але як свідчать дослідження багатьох вчених (Хуффман Й.П., Бах А., Ллойд Т.Х., Фірек В. та ін.), англо-німецькі мовні контакти почалися ще з VIII ст. Стосовно цих припущень була здійснена велика кількість розвідок як вітчизняних, так і зарубіжних вчених, що дало змогу прослідкувати та виділити стосовно різних періодів та аспектів цих мовних контактів три періоди в історії існування англіцизмів в німецькій мові: перший етап проникнення з 700 до 1640 р. н.е.; другий етап проникнення з 1640 до 1900 р. та третій етап - з 1900 р. до нашого часу.

Перший етап проникнення англійської мови розпочався у період з 700 до 1640 р. н.е. і був досить обмеженим, оскільки проявлявся тільки на північних територіях тогочасної держави лише в деяких сферах, таких як релігія та торгівля. Як вважає видатний німецький дослідник Фірек В., перша згадка про мовний контакт відноситься до VIII ст., оскільки в німецькі міста Фульда та Майнц прибули англійські місіонери. Монастир у Фульдї, який було засновано Боніфацієм ще у IX столітті, був центром англо-саксонської культури на європейському континенті і завдяки йому можна прослідкувати процес запозичення релігійної лексики [7:938-948]. Прикладом може слугувати вираз *der heilige Geist* (ст.-в.-нім. *dēr heilago geist*), який виник завдяки англо-саксонській формулі *sē hālga gāst* і який згодом повністю витіснив латинський вираз *spiritus sanctus* та ще давнішу формулу південно-німецької церковної мови *dēr wīho ātum*.

Досліджуючи тему релігійної лексики, Бах А. дійшов висновку, що в дослівному перекладі німецькою мовою слово *evangelium* мало б звучати як *guotspel* гарна звістка, в староанглійській – *gōdspel*. В цьому випадку *ō* за фонетичним законом англо-саксів мала скорочуватись, в наслідок чого перша частина слова співпадала в звуковому плані з *god* „бог”. В процесі запозичення в німецьку мову це слово сприймалось як *gotspel*, оскільки, ймовірно, вже не прослідковувався зв’язок першого елемента зі ст.-в.-нім. *guot* [9:158].

Незабаром відбувається розширення контактів між мовними спільнотами завдяки налагодженню торгових зв’язків. Як зазначає, дослідник Хуффман Йозеф П., це заслуга німецького імператора Карла Великого (747-814), котрий в 796 р.н.е. надіслав послання королю Оффе Мерсіському (757-796), в якому гарантував безпеку проїзду англійських купців та пілігримів через свої території. Таким чином Карл Великий створив торговий шлях від Рейна до Темзи через Північне море [2:1002-1010]. Як результат - в період 1000-1300 рр. н.е. в прирейнських землях можна засвідчити значний британський вплив, а місто Кельн, в свою чергу, перетворилося на „центр англо-німецьких зв’язків майже на всіх рівнях” [2:1008].

Вчений припускає, що значні комерційні, соціальні та релігійні зв'язки є передумовою для значної кількості мовних контактів в цих регіонах. Хуффман Йозеф. П. наводить приклади англіцизмів з муніципальних документів de Anglia (родом з Англії) та Anglicus („людина англійського походження”) [2:1010].

За подальшим дослідженням Ллойда Т.Х., торговий центр, а разом з ним мовний контакт перемістився до міста Ганза, центр „найуспішнішого,.. найвпливовішого торгового союзу... в Європі доби Середньовіччя та початку Нового часу” [3:325]. Ганзейський союз торгував з Англією вздовж східної та західної частини торгового шляху між Балтійським та Північним морями з 1157 до 1611 рр.. Фірек В., досліджуючи цей період впливу англійської мови, подає навіть декілька прикладів, таких як Boot (<boat „лодка”), що був вперше зафіксований в 1260 р., та Dock (<dock „док”), відзначений в 1436 р [7:538].

Німецький вчений Бах А. влучно відмічає, що значним для подальшого проникнення запозичень з англійської мови є XIV-XVII ст., які характеризуються розвинутими суспільними відносинами та посиленням розшаруванням суспільства. Дослідник також наголошує на тому, що в цей період велику роль відіграють професійні мови та жаргони різних соціальних груп [9:278]. Наприклад, в мову німецьких моряків потрапило багато слів італійського, арабського та іспанського походження. Але з часом більша частина цих запозичень була витіснена: через відкриття Америки середземноморська торгівля майже припинилась, а на перший план виступило мореплавство по Атлантиці, завдяки чому північна Європа набула в цій галузі великої ваги. Бах А. стверджує, що місцева мова моряків, яка існувала з стародавніх часів на березі Північного моря, в той час була професійною мовою, котра складалася з нижньонімецьких, нідерландських, а також англійських елементів. Вкраплення англійської мови можна проілюструвати яскравими прикладами, які надає розвідник: Flagge (<анг. flag „флаг”; з'явилося в нижньонімецькій морській мові з XVI ст.), Lotse (<англ. loatsman „рульовий”; у XVII ст. це слово з'являється у верхньонімецькій мові) [9:281].

Результати досліджень багатьох вчених викликають подив, тому що не зважаючи на міжособистісні, регіональні контакти в сфері торгівлі, які виникали протягом багатьох століть, вплив англійської мови на німецьку є досить незначний. Навіть якщо взявши до розгляду тільки другу половину цього періоду, тобто 1200-1640рр., то розвідки чітко проілюструють, що з англійської мови в німецьку було запозичено лише 31 слово англійського походження [9:55].

Другий етап проникнення датується періодом з 1640 до 1900 р. і вважається новим етапом розвитку впливу англійської мови. Саме в цей період вона набула чималого статусу в значно більшому мовному суспільстві. Протягом наступних 250 років британські інновації та досягнення у сфері політики, літератури, науки та техніки вплинули на німецькомовне населення. Вже в цей час стає помітним вплив англійської мови Америки. Як результат, контакт з англійською мовою поширився на ці сфери функціонування і таким чином вперше підняв цю мову до рівня національної.

XVII століття відзначилося в першу чергу політичною боротьбою і громадянською війною в Англії, яка закінчилась стратою короля Карла I в 1649 р. і в свою чергу викликала жваву зацікавленість у цілому світі, в тому числі і німецького народу. В 1661 р. поет та романіст Філіпп фон Цесен (1619-1689) опублікував памфлет, в якому описав історію Карла I. Описуючи ці унікальні політичні події, авторам нерідко доводилося створювати нові слова з англійських слів, оскільки виникали складнощі з еквівалентами у німецькій мові. З цього приводу Ганц Петер Ф. зазначає, що в Англії дуже рано розвинувся парламентаризм і запозичення тих років носить здебільшого політичний характер і на доказ наводить приклади: Adresse, Akte, Bill, Debatte, Haus, Protektor, а також численні кальки, наприклад: eine Gesetzesvorlage lesen (<to read a bill „зачитувати законопроект”), zur Ordnung rufen (<to call to order „заклик до порядку), Hört! Hört! (<Hear!Hear! „Слухайте! Слухайте!”), Jungfernrede (<maiden-speech „перший публічний виступ), Thronrede (<speech from the throne „тронна промова”) тощо [1:399].

З часом центром мовних контактів виступають чотири міста: Гамбург, Геттинген, Лейпциг та Цюріх. З цих чотирьох найвпливовішими та найвагомішими для німецької

літератури вважаються останні два. В Лейпцизі Іоганн Кристоф Готтшед (Johann Christoph Gottsched) (1700-1766) та його товариство звернули увагу на праці британських авторів Поупа О. та Адісона Д. А як зазначає Пальмер Ф., Готтшед І.К. сам займався перекладом деяких творів цих авторів, а в процесі перекладу ввів в німецьку мову декілька запозичень з англійської, таких як *Bombast*, *Nonsense* та *Held* [4:327].

З часом Великобританія виступає як новатор індустріальної епохи, а завдяки цьому збільшується присутність та вплив англійської мови. Як зазначає Бах А., саме в цей період хлинув потік англіцизмів у німецькомовний народ. Прикладами можуть бути запозичення: *fashionable*, *flirten*, *Detektiv*, *Trick*, *Mumps*, *Groom*, *Tip*, *Idiot*, а також такі кальки: *Blaustrumpf* (*blue-stocking*) [9:125].

Німецькомовне населення так захопилась процесом запозичення, що навіть пуристи, які до цього були заклопотані стримуванням лише латинської та французької мов, звернули увагу на цей процес лише наприкінці ХХ ст. Найкраще проілюструє історію контактів кількісне порівняння, яке надає Бах А. для демонстрації поширення англійської мови протягом багатьох віків. Як вже зазначалось вище, за період 1200-1640 рр. н.е. було зафіксовано лише 31 запозичення англійських слів в німецьку мову. Ця кількість дійсно вражає, пам'ятаючи, що процеси запозичення проходили за 4 століття. Докорінно змінюється ситуація на третьому етапі контактів, особливо в другій половині ХХ ст., оскільки соціальний статус та функції англійської мови досягли такого рівня, що тисячі слів були запозичені за однаковий проміжок часу - чотирьох десятиліть. Яскравим прикладом слугує трьохтомний словник „*Anglizismen-Wörterbuch*“, що вражає своєю кількістю, оскільки містить у собі більше 10000 запозичень, що були зафіксовані з кінця Другої світової війни. Отже, третій етап проникнення починається з 1900 р і триває до нашого часу [9:288].

Характерною ознакою цього періоду є динамічний процес у лексиці в результаті науково-технічного прогресу, підйому культури, мистецтва та кінематографії, активізації зовнішніх контактів мовного колективу тощо. Цей період співпав з початком нового етапу в історії розвитку німецької мови, який ще називають сучасним або новітнім.

Цікавими для розгляду є 3 періоди запозичень для ХХ ст. відповідно до класифікації Фірека В. [7:642]. Перший період – проміжок часу до Першої світової війни, другий – міжвоєнний час, третій – після 1945 р. Як визначає автор, на початку століття прослідковується спад процесу запозичень як результат поширення націонал-соціалістської ідеології під час Першої світової війни та панування самого націонал-соціалізму. Але вже в 20-ті роки ХХ ст. відбуваються значні зрушення в мовній політиці: вплив британського варіанту змінюється американським варіантом англійської мови, оскільки роль світової держави переходить до США. Ситуація загострилась після подій 1945 року, коли конфлікт між державами-переможницями за володіння розгромленою Німеччиною призвів до її розколу на західну та східну частини. Для німецькомовного населення, що проживає на території старих федеральних земель, починається нова віха відносин з західними державами, перш за все, з Великобританією та США. Завдячуючи швидкому післявоєнному розвитку виникає потреба називати нові поняття в областях торгівлі, економіки, промисловості, техніки, політики тощо. Саме в ці сфери імпортуються назви з англійської мови. Через географічне розташування та історичну ситуацію в першу чергу поглинала англіцизми саме західна частина німецького населення.

На доказ припущень Фірека В. проводить цікаве дослідження Домашнев А.І., котрий довів, що в довоєнні часи літературна мова німецької нації не різнилась між собою територіально, але вже після війни через суспільно-політичну ситуацію, що призвела до створення двох самостійних держав – НДР та ФРН – прослідковується тенденція до диференціації [13:68]. Вчені наполегливо вказують на той факт, що вплив англо-американізмів на німецьку мову відбувається по лінії кордону між цими двома державами і таким чином був причиною розходження та диференціації німецької мови.

Як і очікувалось, новим поштовхом проникнення іншомовних запозичень в німецьку мову стала чи не найважливіша подія в житті німецького народу – возз'єднання Німеччини в 1989 році. Зміни в суспільному житті не могли не відбитися в мові народу. Східнонімецьким німцям довелося в короткі строки засвоїти значну кількість англо-американізмів. Появою

такої лексики маємо бути вдячні мові преси та публіцистики, де запозичення з англійської мови використовувалися як синоніми для вже існуючих у мові німецьких лексем, а також як і первинні назви для наукових та технічних нововведень.

Вагомий вплив англоамериканізмів на німецьку мову ґрунтується в першу чергу на тому, що він діяв суттєво на мову. На доказ цьому твердженню Домашнев А.І. наводить приклад: *pressbriefing* (англ.)– *die Pressebriefing* (нім.) [13:57].

Як вже було зазначено, науково-технічний прогрес в останній час також позначився на розвитку та поширенню англійської мови, оскільки має певні особливості, що автоматично робить його унікальним. Зрозуміло, що процеси не можуть обходити стороною мовне суспільство і не позначитися на формуванні наукової картини світу, котрий якісно відбиває рівень розвитку сучасної науки. Як наслідок, можна спостерігати упровадження даних процесів в термінологічних системах сучасних наук. Голубовська І.О. так висловила свою думку з приводу цього: „Наукова картина світу вимушена задовольнятися лише володінням відносною істиною, в цьому сенсі вона ніколи не буде тотожною об’єктивному світові, тому що знання назавжди приречене залишатися тільки недосконалою вибіркою з безмежної складності світу” [12:31]. Так вже повелось з покон віку, що кожне нове наукове знання намагається конкурувати з вже існуючим, оскільки змушене доводити свою досконалість, актуальність та здатність досягнення кращих показників та результатів. Авторка також додає: „Жодна з наукових істин сьогодні не може претендувати на статус остаточної, оскільки наукові дослідження проводяться безперервно, а пізнавальні можливості людини безмежні” [12:32]. Отже, вище зазначений процес актуалізує також цілу низку нових проблем у всіх сферах людського знання, дає можливість по-новому підійти до мовних процесів та їх закономірностей, а найголовніше – відповісти на питання – які критерії, методи та правила слід покласти в основу процесу запозичення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ganz Peter F. Der Einfluß des Englischen auf den deutschen Wortschatz 1640-1815. - Berlin, 1957. – 436 S.
2. Huffman Joseph P. Family, Commerce, and Religion in London and Cologne: Anglo-German Emigrants. – Cambridge, 1998. – 1220 S.
3. Lloyd T.H. England and the German Hanse, 1157-1611: A Study of their Trade and Commercial Diplomacy. – Cambridge, 1991. – 589 S.
4. Palmer Philip Motley. The Influence of English on the German Vocabulary to 1700. – Berkeley, 1950. – 472 S.
5. Römer C. Lexikologie des Deutschen: Einführung / C. Römer, B. Matzke. – 2. aktual. U. bearb. Aufl. – Tübingen: Narr, 2005. – 236 S.
6. Schmitt P. Anglizismen in den Fachsprachen: eine pragmatische Studie am Beispiel der Kerntechnik / P. Schmitt. – Heidelberg: Winter, 1985. – 244 S.
7. Viereck Wolfgang. Britisches Englisch und Amerikanisches Englisch/Deutsch. – Berlin, 1985. – 948 S.
8. Wagner Kurt. Das 19. Jahrhundert. Deutsche Wortgeschichte. – Berlin, 1974. – 528 S.
9. Бах А. История немецкого языка: Пер. с нем./Ред., предисл. и прим. М.М. Гухман. Изд. 2-е, стереотипное. - М.: Едиториал УРСС, 2003. – 344с.
10. Блумфилд Л. Язык. – М.: Прогресс, 1968. – 608 с.
11. Вакулик І.І. Запозичення з класичних мов у науковій термінології сучасних європейських мов (на матеріалі юридичних та економічних термінів української, російської, німецької, французької, англійської мов): Автореф. дис. ...канд. філол. наук: 10.02.01 / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2004. – 20 с.
12. Голубовська І. О. Етнічні особливості мовних картин світу: монографія / І. О. Голубовська; Мін. Освіти і науки України. – 2-е вид., випр. і доп.: К. – Логос, 2004. – 284 с.
13. Домашнев А.И. Языковые отношения в ФРГ. – Л. : Наука, 1989. – 133с.
14. Д’яков А.С., Кияк Т.Р., Куделько З.Б. Основы терминотворения: Семантические та социолінгвістичні аспекти. – К.: Вид. дім «KM Academia», 2000.
15. Кияк Т.Р. Інтернаціональне та національне в термінотворчому процесі // Укр. термінологія і сучасність: Зб. наук. пр. – К.: КНЕУ, 2001. – Вип.IV.
16. Кияк Т.Р., Книгницкая М.И. Мотивационные аспекты терминов-интернационализмов // Отраслевая терминология и ее структурно-типологическое описание: Межвуз. сб. науч. тр. / Воронеж. технологич. ин-т. – Воронеж, 1988.
17. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке. – М.: Наука, 1968. – 206 с.
18. Олійник А.Д. Роль запозичень у розвитку сучасної української мікроекономічної термінології: Автореф. дис. ...канд. філол. наук: 10.02.01 / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2002. – 20 с.
19. Пауль Г. Принципы истории языка: Перевод с нем. – М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1960. – 500 с.
20. Пономарів О.Д. Культура слова: Мовностилістичні поради. – К.: Либідь, 2001. – 240 с.
21. Сергєєва Г.А. Англомовні запозичення в українській правничій термінології: Автореф. дис. ...канд. філол. наук: 10.02.01 / Харків. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. – Х., 2002. – 20 с.
22. Смирницкий А.И. Объективность существования языка: Материалы к курсам языкознания / Под ред. В. А. Звегинцева. М.: МГУ, 1954. – 289 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Юлія Онуфрієва – аспірантка кафедри теорії та практики перекладу Чорноморського державного університету ім. П. Могили.

Наукові інтереси: лінгвістика німецької мови, стилістика.

СОЦІОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ У МОВЛЕННІ НОСІЇВ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ НА ТЕРИТОРІЇ ПІВНІЧНОГО СХОДУ США

Юлія ПЕТРОВСЬКА (Миколаїв, Україна)

У статті розглянуто особливості мовлення іспаномовного населення, що мешкає у північно-східній частині США та, зокрема, у місті Вашингтон, з урахуванням країни походження носіїв іспанської мови, регіонального діалекту та соціального статусу.

Ключові слова: регіональний діалект, етнічна група, мови країн Карибського басейну, Андалузська іспанська мова, аспірація, фонетичні маркери, втрата кінцевої /s/.

The language peculiarities of Spanish speaking population, that lives in the north-eastern part of the USA, and also in Washington city, taking into consideration the countries of their origin, their regional dialect and social status, are contemplated in this article.

Key words: regional dialect, ethnic group, the Caribbean languages, Andalusian Spanish, aspiration, phonetic markers, the deletion of final /s/.

США – це країна, де мешкає велика кількість різних національностей, значну частину яких складають іммігранти. Враховуючи те, що дуже велика група переселенців представлена вихідцями з Латинської Америки, носіями іспанської мови, слід вважати важливим її вплив на розвиток та функціонування американського варіанту англійської мови. За останні три десятиріччя суттєво змінилася ситуація у північно-східному регіоні США: кількість іспаномовного населення істотно зросла та продовжує збільшуватись, породжуючи навіть дебати навколо визнання офіційного статусу іспанської мови на рівні з англійською. Спираючись на цей факт, сучасні дослідження, що спрямовані на вивчення взаємовпливу англійської та іспанської мов у м. Вашингтон та у північно-східному регіоні США є актуальними, тому що вони допомагають дослідити цей процес детально та крізь призму змін у мовленні іммігрантів латинського походження.

Цікавими та досить інформативними є праці сучасних дослідників, таких як Garcia Ofelia, Ana Celia Zentella, Torres Lurdes, Tracy D. Terrell, Benjamin Bailey, D.Lincoln Canfield та інших, які займаються вивченням проблеми розвитку іспаномовного населення та білінгвізму у США.

Отже, метою цього дослідження є вивчення особливостей вимови у мешканців – носіїв іспанської мови - на північному сході США та у місті Вашингтон. Для її досягнення необхідно виконати наступні завдання:

провести аналіз груп національностей носіїв іспанської мови, що мешкають на вказаній території;

дослідити, носіями якого діалекту вони є в залежності від країни походження та за територіальною ознакою;

надати систематизовані дані про особливості (враховуючи лексичні та фонетичні) мовлення кожної групи мовців.

У той час, коли кількість та історична присутність іспаномовного населення є самою великою на заході сполучних штатів, різноманіття носіїв іспанської мови, що контактують один з одним та з англійським населенням та носіями інших мов представлено великою кількістю на північному сході.

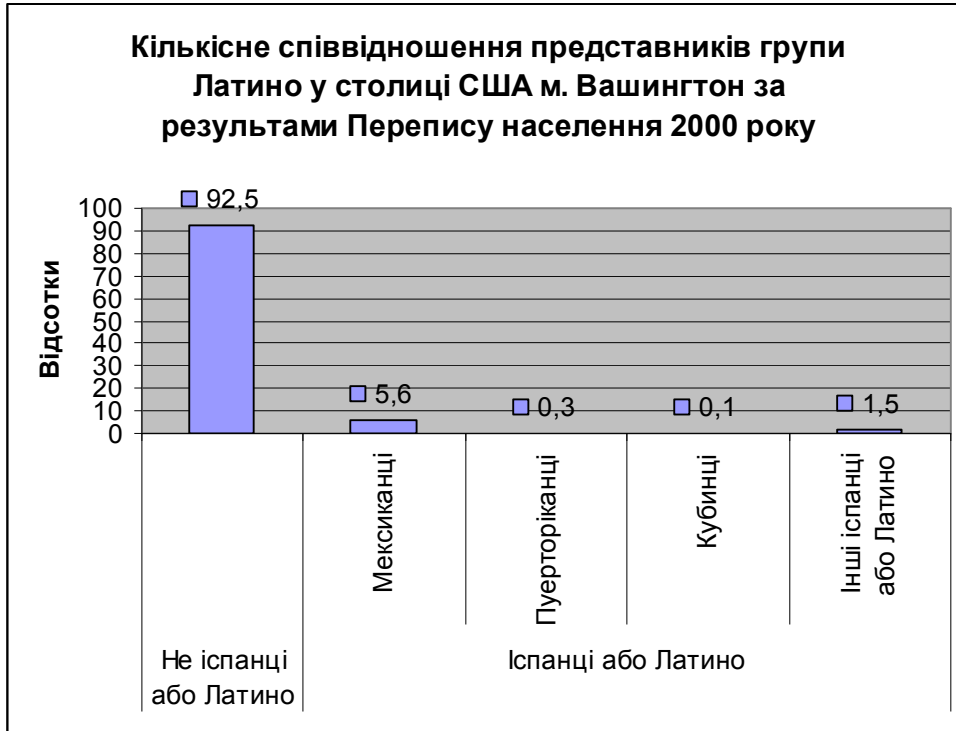
Найчисельнішою групою на північному сході є пуерторіканці, проте із перебігом часу все більше міст приваблюють групу Латино. Другу велику групу представляють домініканці, вони, наприклад, займають 20 відсотків представників Латино. Значна кількість вихідців з Куби мешкають у Флориді, Нью Джерсі, а колумбійці іммігрували до Нью-Йорк сیتی та інших великих міст.

Впливовим є факт появи мексиканців на території північних та східних штатів після імміграційної реформи у 1986 році. До того часу вони були домінантною групою на

південному заході, середньому заході, та були представлені незначною кількістю на північному сході [6:191].

Нажаль, дані Перепису населення не відбивають повну та реальну картину, тому що, як відмітило Бюро Перепису, латинців постійно не долічували. Є припущення, що реальна кількість іспаномовного населення може бути вдвічі більше [6:192].

Ось наприклад, дані Перепису 2000 р. щодо присутності у столиці США м. Вашингтон представників іспанської та латинської раси:



[9]

Звичайно існують певні відмінності між діалектами іспанської мови, якими розмовляють латинці на півдні та сході. Фактично, іспанські діалекти Латинської Америки більш подібні один до одного, ніж іспанські діалекти Іспанії або англійські діалекти у всьому світі. Причиною тому є те, що вони є молодшими та більш географічно об'єднаними, тому вони підлягали порівняно меншим змінам. До того ж, Королівська Академія Іспанської мови намагається регулювати мову безпосередньо через словники, граматичні правила та правила вимови. Таким чином можна передбачити, що всі носії іспанської мови зможуть розуміти один одного після того, як вони звикнуть до слів та вимови, що роблять кожний діалект унікальним. На північному сході розповсюдженими діалектами є діалекти мешканців Карибського басейну: з Пуерто Ріко, Домініканської Республіки та Куби.

Кариби були колискою іспанської мови в Америці. Санто Домінго було першим місцем уряду для правлячої верхівки Іспанії, там були засновані перші іспанські установи на завойованих землях – собор, шпиталь та університет. Оскільки іспанці впровадили нову флору, фауну, способи життя, вони запозичили та створили нові слова, які розповсюдилися до інших колоній та увійшли в лексичний склад Іспанії. Мови представників Індії та Африки, які мали великий вплив на Карибах, включають до себе мовні одиниці, що є частиною світової іспанської сьогодні, та декотрі з них проникли у англійську та інші мови. Інші є відомими тільки на Карибах, та декотрі є ще й сьогодні унікальними для Куби, Пуерто Ріко або Домініканської Республіки, де вони й виникли. Ось перелік декількох прикладів популярних слів для кожної категорії:

Місцеві слова Індіанського та Африканського походження:

Існують у світовій Іспанській та запозичені іншими мовами

huracán 'ураган' banana 'банан'

canoas 'каное ñame 'батат'

Карибська Іспанська

caimito 'тропічний фрукт' bamba/bembe 'великі губи'

batey 'передній двір' guineo 'банан'

Куба

jimaguas 'близнюки' cumbancha 'свято'

guajiro 'селянин' ñampiarise 'вмирати'

Домініканська Республіка

Quisqueya 'мати всіх земель'

furufa 'огидний'

curí 'кролик' mangú 'страва з відварених та давлених бананів спеціального сорту'

Пуерто Ріко

guages 'близнюки' guingambó 'окра'

jíbaro 'селянин' jurutungo 'далеке місце'

Декілька сотень слів Індіанського та Африканського походження, які визначають Карибську Іспанську мову, зазнали впливу креольського словника, що включає до себе одиниці мови, які були створені або змінені островами домініканського, кубинського або пуерторіканського походження у протилежність мешканцям півостровів, поселенців, що були народжені в Іспанії. Більшість словникового складу на Карибах розповсюджується й у інші країни, наприклад: guayo 'терка,' buchipluma 'фальсифікатор,' tostaó 'божевільний' (дивіться словники регіональних діалектів кожної країни: Malaret 1955, Ortiz 1975, Ricardo 1976, Santiesteban 1997). Крім того, кожний острів має унікальні зразки мови, що служать національними визначальними рисами, включаючи вигуки (Ay bendito 'О, Боже'), звертання (Oye, chico 'Послухай, дорогий,' Cuba), та лайливі слова (Anda al diablo 'чорт забирай'). Популярними є такі пуерторіканські слова, як nene/pena 'маленький хлопчик/дівчинка,' pantallas 'сережки,' chiringa 'повітряний змій.' Домініканці кажуть chele 'пенні,' aguaita 'вигляд,' chichigua 'повітряний змій'; та кубинці кажуть buró 'письмовий стіл,' tonga 'сосна,' rapalote 'повітряний змій.' Велика частина словникового складу представників Карибського басейну проте використовується всім іспаномовним світом [6:192].

Вживання лексичних одиниць словника мешканців Карибів можна почути у східній частині США доволі часто. Наприклад, у місті Вашингтон пуерторіканці, домініканці та кубинці підтримують свій регіональний діалект, особливо для розмов усередині групи, та практично кожний представник цих етнічних груп запозичив слова з одного чи більше інших діалектів. Деякі слова вивчаються важким шляхом, хоч і є простими для запам'ятовування. Наприклад, звичайні терміни, як слова для назви «комаха» або «папайя», можуть означати зовсім інше та заборонене для представників іншого діалекту. Слова, що не є табу, але є звичайними, набувають популярності практично у кожного іспанця. Якщо вам потрібно дістатися місцевого автобуса або бакалії, запитайте про la guagua та la bodega; якщо вам запропонували а china, очікуйте отримати апельсин, а не китайку; але якщо ви почуєте chévere, то означає щось жахливе та неприємне. Декілька Карибських слів стають зрозумілими для всіх представників іспаномовного населення, але носії Карибської іспанської часто намагаються уникнути вживання або перекладу регіоналізмів, які можуть бути незрозумілими для латинців з інших регіонів. Нарешті, словниковий склад іспанців, що можна почути на північному сході, має походження від африкансько-іспанської суміші, що бере свій початок ще п'ять століть тому на Карибах, та яка зараз продовжує змішуватись з діалектами з інших частин іспаномовного світу. Ця інтердіалектна суміш збагачується словами, що запозичені з англійської, як, наприклад, змагання між різними видами вимови слова 'kite' по меншій мірі у чотирьох діалектах іспанської мови [7: 98].

Регіональне походження представників іспаномовної групи можна розпізнати не тільки за допомогою лексичних одиниць, а й інтонаційних зразків та особливостей вимови. Визначальним є спосіб, яким кожна група розмовляє, маючи пряме відношення до підйому та падінню інтонації у стверджувальних реченнях, запитаннях або в окличних реченнях та т.ін.

Як специфічні «пісні», так й інтонаційні зразки, приголосні та голосні представників будь-якого іспаномовного регіону беруть свій початок у місцевих мовах оригінальних корінних мешканців, діалектах з Іспанії, якими розмовляють ті, хто заселив цей регіон, та у мовах африканських рабів. Дуже мало відомо про Індіанські мови Карибського басейну, тому що корінні народи цього регіону були винищені до середини 16-го століття. Як результат, науковці вважають, що вплив Індіанських мов на іспанців цього регіону був досить обмеженим. Для того, щоб упоратися з роботою, особливо на очеретяних плантаціях у низинах, були поневолені африканці у великій кількості. Відповідно, африканці вивчили іспанську та пристосувалися дуже швидко до культури своїх європейських господарів, але затаврована вимова дуже часто помилково сприймалася як та, що мала своє походження від них [3: 13]. Lipski [1: 96] стверджує, що носії західно-африканських мов швидко опанували іспанську вимову, пристосовуючи її до власної, але вони створили дуже мало оригінальних мовних особливостей, які з часом майже зникли.

Постійний та поширений контакт Андалузської іспанської з Африканськими мовами та із залишками Індіанських мов та культур в портах Латинської Америки протягом колоніальної ери пояснює, чому діалекти у дуже далеких країнах, наприклад, у Гуаякілі, Екваторі та Домініканській республіці, схожі один на одний. «Прибережні/низові діалекти показують однорідність уздовж широкого географічного простору» та «фонетичні подібності між прибережною Латино-Американською іспанською та Андалузською іспанською вражаючі» [1; 8]. Експансія охоплює Кубу, Домініканську республіку, Пуерто Ріко, береги Атлантичного та Тихого океанів у Мексиці, узбережжя Тихого океану у Центральній Америці, Венесуелу та берег Тихого океану Південної Америки від Колумбії до центральної частини Чілі. Фонетичні особливості, що є характерними для неформальної, популярної іспанської мови мешканців цього регіону та що відрізняють їх від мовців, що походять з внутрішнього високогір'я Мексики, Центральної та Південної Америки, не є багаточисельними та в основному впливають на приголосні. Основні фонетичні маркери, які можна чути кожного дня на північному сході, є такими:

1) /s/ (яка може вимовлятися як <s> або <z>) може вимовлятися з аспірацією (як /h/ у слові *her*) або взагалі може не вимовлятися у кінці складу або слова:

andaluz /andaluh/ або *andalu* /'андалузець'

estos coste ños /ehtoh kohte ñoh/ або *eto kote ño* /'ці мешканці узбережжя'

2) літери <g> (перед <e>, <i>) та <j> вимовляються з аспірацією, не вимовляються як фрикативні, як у німецькій вимові «Bach»

gente joven /hente hoven/ 'молодь'

3) /n/ у кінці слів звучить як останній звук у "sing" /siŋ/. Він може взагалі не вимовлятися, та голосна, що залишається, стає носовою:

sin ton ni son /siŋ toŋ ni soŋ/ or /s̃i t̃o ni s̃o/ 'без рими або причини'

4) /l/ and /r/ у кінці складу та у кінці слова часто важко розрізнити, особливо у мовленні малосвічених. Іноді кінцева /l/ вимовляється як [r], але, найчастіше, /r/ у кінці складу вимовляється як [l], наприклад:

delantal /delantar/ 'apron'; *reportar* /repolta/ 'доповідати'

5) /d/ між голосними втрачається:

almidonado /almionaο/ 'накрохмалений'.

Серед усіх цих варіацій втрата або аспірація /s/ у кінці складу або слова (у подальшому «кінцева /s/») є центром уваги, та дискусія тільки підтверджує протилежні погляди представників різних культур щодо вимови /s/. Іспаномовні представники, які не є мешканцями узбережжя Латинської Америки, критикують аспірацію або втрату /s/ так нещадно, що навіть називають цей феномен «тиранія -s». Вони вважають, що найкращою іспанською є та, яка вимовляє кожне слово так, як воно пишеться, та таким прикладом, на їхню думку, є мова Колумбії [6: 195]. Не беручи до уваги Андалузське походження та посилення аспірації в Африканському варіанті та взагалі відсутність вимови кінцевої /s/ у Карибській іспанській або можливо не враховуючи Кастиліанські та Індіанські корні, що домінують у високогірних діалектах, вони вважають зникнення вимови приголосних або аспірацію звичками мовців низького походження.

Фактично, розповсюджена нестабільність кінцевої /s/ в узбережних зонах та, особливо, дуже сильна аспірація у вимові кубинців та пуерторіканців та упущення приголосних у мові домініканців пояснюється наслідками негативного ставлення до наголошення кінцевої /s/, особливо у неформальному мовленні [4: 56; 5: 311].

У формальному мовленні, наприклад у законодавчих процесах та у поетичних читаннях, освічені мовці на Карибах мають тенденцію вимовляти кінцеву /s/. Але іншим чином, прискорена вимова кінцевої /s/ натякає на марнославство, зарозумілість та у чоловіків – на жінкоподібність [3: 81; 2: 34]. Домініканці, особливо співвітчизники, які підкреслюють кінцеву /s/, звинувачуючи їх у «hablando fiSno» (розмовляти добре, але із втручанням /s/ у кінці) або «comiendo eSpraguettis» (їсти спагеті, вимовляючи кожну /s/). На північному сході Карибська традиція вимовляти з аспірацією або не вимовляти взагалі кінцеву /s/, яка має визначальні культурні чинники, таврується мовцями з Колумбії та внутрішніх регіонів Південної Америки. З тієї причини, що багато критиків зацікавлені більше своїм академічним, расовим та соціально-економічним статусом, ніж тими, мовлення кого вони досліджують, іспаномовне населення на Карибах відчуває лінгвістичну незахищеність, що тягне за собою втрату іспанської мови та посилює їх проблеми соціального та освітнього рівня [8: 165]. Іронія в тому, що у той час, коли аспірація або втрата кінцевої /s/ ставиться під сумнів, аспірація /s/ на початку складу або між двома голосними (надалі «початкова /s/»), вимову якої можна почути у центральному Високогір'ї Колумбії, але не на Карибах, ігнорується. Навіть високоосвічені колумбійці з Центрального Високогір'я кажуть /pahamos/ замість /pasamos/ при вимові слова pasamos 'ми проходимо' та вимовляють з аспірацією першу /s/ у словах, де їх більше, ніж одна, наприклад, asesino /ahesino/ 'терорист.' Фактично, «...центральна Колумбія є унікальною у іспаномовному світі завдяки редукції /s/ частіше на початку складу, ніж у його кінцевій позиції» [1: 209].

У той час, як у Колумбії аспірація та втрата кінцевої /s/ неприпустимі, обидві є звичайним явищем в іспанській, якою розмовляють у Картагені та Баранкільї на Карибському узбережжі та уздовж берегу Тихого океану. Деталі щодо приголосних та голосних в іспанських діалектах є важливими, тому що вони стверджують, що судження стосовно лінгвістичної коректності є фактично соціальними судженнями та вони базуються не на лінгвістичних фактах, а на упередженнях, що мають класовий та расовий характер. Освічена латинська еліта може критикувати вимову бідних, що відхиляється від літературного стандарту, але зручним чином ігнорує свої власні відхилення. Тобто власне факт аспірації або втрати /s/ може бути «поганим» або «добрим» явищем в залежності від того, як його оцінюють представники еліти.

Звук /r/ після голосних переживає таку ж долю у північно-східній англійській. Вимова hunter або New York без /r/, наприклад, є характерною для робочого класу «New Yawkes» та є трохи принизливою. Але втрата /r/ після голосних у «King's English» в Англії є ознакою високого престижу, та є характерною рисою вимови випускників Гарварду. Той факт, що така ж риса може бути джерелом приниження в одному суспільстві та джерелом гордості в іншому доказує, що правила про те, як говорити «правильно» завжди створюються сильнішими.

Коли латинців просять зімітувати членів їх власних або інших іспаномовних груп, вони вимовляють однакові зразки відповідно характерних ознак вимови кожної групи. Стереотипні маркери, що визначають пуерторіканців, домініканців, кубинців та мексиканців інколи провокують почуття лінгвістичної некомпетентності, але у більшості випадків вони продовжують бути популярними, тому що вони відбивають унікальність кожної групи.

Отже, враховуючи результати цього дослідження можна зробити наступні висновки:

варіації у мовленні іспаномовного населення північного сходу США залежать не тільки від регіональних діалектів, носієм якого кожний з них є, але й також від соціального статусу мовця;

правила вимови встановлюються представниками вищого соціального прошарку суспільства, тобто представниками влади;

іспаномовне населення постійно зростає на північному сході США та зокрема у місті Вашингтон та спричиняє вагомий вплив на англійську мову та власне підпорядковується її зворотньому впливу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Lipski, John M. Latin American Spanish/John M. Lipski. - London: Longman, 1994.
2. Nunez Cedeno, Rafael La fonología moderna y el español de Santo Domingo/ Rafael Nunez Cedeno. - Santo Domingo: El Taller, 1980.
3. Rosario, Ruben del. El español de America/ Sharon CT: Troutman Press, 1970
4. Terrell, Tracy D Current Trends in the Investigation of Cuban and Puerto Rican Phonology//Spanish in the United States: Sociolinguistic Aspects/ eds. Jon Amastae and Lucia Elias-Olivares. - Cambridge: Cambridge University Press, 1982 - pp. 47-70.
5. Terrell, Tracy D. Relexificación en el español dominicano: Implicaciones para la educación.// El español del Caribe: Ponencias del VI simposio de dialectología/ ed. Orlando Alba. - Santiago, RD: Universidad Católica Madre y Maestra, 1982 – pp. 301-318.
6. Zentella, Ana Celia. Spanish in the Northeast// Language in the USA, themes for the twenty-first century /edited by Edward Finegan and John Rickford. – Cambridge, 2004. – 520 p., pp. 181-204.
7. Zentella, Ana Celia Lexical Leveling in Four New York City Spanish Dialects: Linguistic and Social Factors/Ana Celia Zentella. – Hispania 73: 1094-105.– 1990.
8. Zentella, Ana Celia. Who Supports Official English, and Why?: The Influence of Social Variables and Questionnaire Methodology// Perspectives on Official English: the Campaign for English as the Official Language of the USA/ eds. Karen L. Adams and Daniel T. Brink. Berlin -New York: Mouton de Gruyter - pp. 161-177.
9. Інтернетресурс: http://www.census.gov/census2000/pdf/wa_tab_1.PDF

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Юлія Петровська – викладач кафедри перекладознавства Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського.
Наукові інтереси: соціолінгвістика.

**ТЕОРЕТИКО-КВАЛІФІКАЦІЙНІ І КЛАСИФІКАЦІЙНІ РІВНІ
 СУЧАСНОЇ СОЦІОЛІНГВІСТИКИ: МАКРО- І МІКРОРІВНІ**

Олена ПОПОВА (Миколаїв, Україна)

У статті розглянуто особливості сучасної соціолінгвістики як науки, її зв'язок з іншими науковими дисциплінами, зокрема соціологією, а також схарактеризовано макро- і мікрорівні соціолінгвістики, розкрито кваліфікаційні і класифікаційні рівні соціолінгвістики, простежено еволюцію поглядів на структурування соціолінгвістики.

Ключові слова: соціолінгвістика, макросоціолінгвістика, мікросоціолінгвістика, соціологія, мовна ситуація, соціолінгвістичний аналіз, суспільство.

The article discloses the peculiarities of modern sociolinguistics as a science, traces its connection with the other scientific branches, including sociology; as well as characterizes macro- and microlevels of sociolinguistics. It also opens classical levels of sociolinguistics and retraces the evolution of views to structure of sociolinguistics.

Key words: sociolinguistics, macrosociolinguistics, microsociolinguistics, sociology, linguistic situation, sociolinguistics analysis, society.

Актуальність дослідження. Мова є продуктом і надбанням суспільства, яке її створює. З іншої сторони, вона сама ж формує це суспільство. Як найважливіший засіб спілкування мова обслуговує соціум в усіх сферах людської діяльності та відповідно міцно пов'язана із суспільним життям. Вивчення мови як соціального явища у сучасній лінгвістичній науці займається нова маргінальна галузь соціолінгвістика. Сьогодні мовознавці визначають соціолінгвістику як галузь знань, що повинна продемонструвати систематичний характер взаємозалежності між мовними та суспільними структурами, встановивши між ними зв'язки причини та наслідку [8: 674].

На сучасному етапі розвитку соціолінгвістичної науки актуальними постають питання визначення статусу та сутності існування в ній теоретико-кваліфікаційних і класифікаційних рівнів (макро- і мікрорівні соціолінгвістики), що дотепер не набули однозначного вирішення.

В опрацюванні теоретичних і прикладних засад сучасної соціолінгвістики важливе місце належить дослідженням Р. Белла, В. Белікова, В. Бондалетова, Ю. Дешерієва, Л. Крисіна, У. Лабова, Л. Масенко, Г. Мацюк, Л. Нікольського, Є. Поливанова, О. Селіванової, Дж. Фішмана, А. Швейцера та іншим.

Мета статті полягає у спробі класифікувати теоретичні основи соціолінгвістики, виявити особливості дослідження мовної ситуації з відповідним застосуванням методів і методик,

обґрунтувати диференціювання соціолінгвістики на макро- і мікрорівні. Відповідно до мети вирішення постають такі завдання: 1) простежити еволюцією поглядів на утвердження статусу соціолінгвістики як науки; 2) встановити диференційні ознаки макро- і мікросоціолінгвістики; 3) схарактеризувати їх основні / неосновні диференційні ознаки.

Наукова новизна статті полягає у тому, що вперше зроблено спробу встановити диференційні ознаки макро- і мікросоціолінгвістики.

Теоретичне значення запропонованого підходу визначає тим, що коло проблем соціолінгвістичної науки значно розширило межі її напрямів і дало підстави для виділення класифікаційних рівнів сучасної соціолінгвістики: макро- і мікрорівнів.

Беззаперечним історичним фактом є відомості про неодноманітність мови в соціальному відношенні. Одне з перших письмово зафіксованих спостережень, що засвідчує цю тезу, відноситься ще до початку XVII століття. Гонсало де Корреас, викладач Саламанкського університету в Іспанії, досить чітко розмежував соціальні різновиди мови. Дослідник стверджував, що мова має, крім діалектів, ще певні відмінності, пов'язані з віком, соціальним статусом: існує мова сільського, міського населення, знатних вельмож, дворян, учених, людей похилого віку, чоловіків, жінок і навіть дітей [1: 6]. Але зв'язок мови і суспільства не одразу став предметом спеціального наукового дослідження.

Сам термін «соціолінгвістика» введено у 1952 році американським соціологом Г. Каррі [1: 6; 3: 10], але є свідчення, що першим його почав використовувати Р. Хадсон у статті «Соціолінгвістика в Індії» ще 1939 року [6: 6].

Тривалий час серед мовознавців не існувало єдиного погляду щодо визначення терміна «соціолінгвістика». Один із засновників сучасної соціолінгвістики, американський дослідник В. Лабов, визначає цю дисципліну як науку, що вивчає мову в її соціальному контексті [1: 7]; а в лексикографічних працях міститься таке тлумачення: «Соціолінгвістика – це галузь мовознавства, що становить синтез соціології та лінгвістики і вивчає питання суспільного існування й суспільних умов розвитку мови» [4: 1360]; українська дослідниця Л. Масенко наголошує, що це мовознавча наука, яка вивчає соціальну природу мови, її суспільні функції, взаємодію мови і суспільства [5: 7]; у розвідках О. Селіванової знаходимо, що «Соціолінгвістика є маргінальною галуззю мовознавства, що вивчає вплив суспільних явищ і процесів на виникнення, розвиток, соціальну й функціональну диференціацію та функціонування мов, а також зворотний вплив мови на соціум» [9: 316].

Незважаючи на те, що соціолінгвістика сформувалася на межі двох наук, соціології та лінгвістики, сьогодні вона сприймається як самостійна маргінальна дисципліна, хоча в ній і простежуються особливості мовознавства, соціології, етнології та психології. І хоча зародження соціолінгвістики починалося із дискусії щодо її статусу, сьогодні, на початку XXI століття, коли не лише визначено предмет дослідження, мету, завдання соціолінгвістики і, найголовніше, отримано вагомні результати, цілком очевидно є лінгвістична основа цієї науки.

Характерною рисою сучасної соціолінгвістики, на думку А. Швейцера, є не просто механічне поєднання відповідних розділів мовознавства й соціології, а об'єднання їх на основі єдиної теорії, єдиного розуміння об'єкта і завдань дослідження, єдиного поняттєвого апарату [13: 58]. Слід зазначити, що соціальні чинники, які впливають на розвиток і функціонування мови, цікавили лінгвістів багатьох шкіл і напрямів так само, як мова, будучи засобом відображення соціальних процесів, давно привертає до себе увагу соціологів, етнографів та представників інших наук. Однак, досліджуючи ці проблеми, вчені не виходили за межі відповідних дисциплін. Особливістю сучасної соціолінгвістики є те, що вона формується як єдина дисципліна на межі різних наук. Як засвідчує дослідник Ю. Дешерієв, формування соціолінгвістики на межі соціології та мовознавства є цілком характерним процесом для сучасного етапу розвитку науки [13: 58].

Звичайно, не можна залишити поза увагою те, що соціолінгвісти запозичили більшість методів дослідження в соціологів (анкетування, різні види опитувань, інтерв'ю та деякі інші методичні прийоми збору даних), спрямовані на те, щоб виявляти певні закономірності у володінні мовою та у використанні її мовцями в тих або інших комунікативних умовах. Слід

підкреслити, що на їх основі розробляються власні методики та науково-прикладні прийоми роботи з мовними фактами і з носіями мови.

Вплив соціального фактору на природу мовлення не викликає сумніву: розвиток соціолінгвістики, яка враховувала в лінгвістичному аналізі соціальний чинник, дав змогу глибше проникнути в природу і сутність мови, виявити умови її функціонування й динаміку розвитку, по-новому звернутися до картини мови як суспільного явища.

З'ясовуючи масштабність соціолінгвістичних процесів, американські соціолінгвісти висунули ідею поділу цієї науки на макро- і мікросоціолінгвістику [5: 9]. Витоки такого поділу слід шукати ще в соціології, за якою макросоціологія – сукупність загальнотеоретичних знань, що пов'язана з великими моделями соціальних структур і зорієнтована на дослідження масштабних соціальних процесів, аналіз великих соціальних спільнот і систем (суспільство, цивілізація, клас, нація) [11: 163]. Відтак мікросоціологія – галузь соціологічного знання, яка спрямована на вивчення мікрооб'єктів, міжособистісних взаємодій і стосунків, комунікативних зв'язків у малих соціальних групах (сім'ї, академічній групі), поведінки індивіда [11: 178].

Межа між «макро-» і «мікро-» в соціолінгвістиці досить невизначена, однак типовим для макросоціолінгвістики є вивчення міжгрупової комунікації, найбільш імовірно в контексті одного суспільства, – приміром, використання національними меншинами рідної мови та мови, що побутує на території, де вони проживають; або дослідження більш масштабних питань, таких як вибір офіційної мови для нової політичної федерації, захист прав державної мови або мови національних меншин, чи загальні питання політики [2: 47].

Отже, макросоціолінгвістика вивчає масштабні процеси і відношення, що знаходять місце у мові та зумовлені соціальними чинниками. Ці процеси можуть охарактеризувати суспільство загалом або одну із його груп: соціальну, корпоративну, вікову [1: 175]. Макропідхід домінує в багатьох дослідженнях, присвячених явищу двомовності, тому що питання відношення чисельності людей, які спілкуються різними мовами, розмежування функцій цих мов, мовна інтерференція та її типи часто розглядаються загалом, без занурення в індивідуальні чи групові мовні особливості. А також у межах макросоціолінгвістичного підходу вивчаються проблеми мовної політики, дослідження статусу мови в суспільстві, оскільки вони охоплюють зацікавлення всього населення, що користується певною мовою (чи мовами).

Мікросоціолінгвістика ставить у центр уваги дослідження людини та її безпосереднє оточення, а макросоціолінгвістика займається проблемами, що характеризують суспільство загалом, або великі соціальні групи людей. У свою чергу, мікросоціолінгвістика може бути цінним доповненням до макросоціолінгвістики, але ніяк не може замінити її. Вона буде ефективною лише тоді, коли базуватиметься на міцній макросоціолінгвістичній основі [2: 14].

Проблеми, якими займається мікросоціолінгвістика, можна поділити на дві групи: по-перше, відповідно до мови (чи мови), яка використовується в цьому мікросоціумі?; по-друге, як використовується ця мова (чи мови) у відповідній групі її членами? На перший погляд, можна зробити висновок, що члени групи, які належать до певного масштабного об'єднання (нації, країни, етносу), повинні використовувати ту мову, що функціонує у всьому соціумі. Але результати проведених досліджень доводять: члени соціально-групових об'єднань послуговуються не зовсім тією мовою, що є загальнонаціональною (чи її підсистемою) [1: 178]. Ці твердження означають, що в досить вузьких групах формуються специфічні засоби спілкування. Тому, досліджуючи мовну ситуацію, не можна протиставляти макро- і мікрорівні між собою, оскільки вони тісно пов'язані один із одним. Насправді враховувати макросоціологічний контекст необхідно навіть під час дослідження міжособистісних взаємодій у межах малих груп [2: 13]; малі групи та їхня мовна діяльність є предметом соціолінгвістичного аналізу. Ще задовго до того, як цією проблемою зацікавилися американські й західні соціолінгвісти, вітчизняний мовознавець Є. Поливанов писав, що в межах однієї малої групи існують тісніші «кооперативні зв'язки», ніж у більших колективах і ці зв'язки визначають також ступінь ідентичності асоціативних систем мови [12: 19]. Прихильником взаємозв'язку макро- і мікрорівнів є вчений Дж. Фішман, який подає

концептуальне узагальнення соціолінгвістичній літературі, що макросоціолінгвістика і мікросоціолінгвістика мають існувати у взаємозв'язку, а не як окремі рівні чи галузі соціолінгвістичного аналізу [2: 27].

Загалом, розмежування макро- і мікросоціолінгвістики має філософський характер, оскільки залежить від визначення поняття «індивідуальність». Для мікрорівня найбільш вдала інтерпретація цього терміна передбачає на першому місці відмінності між індивідами, приміром, загальна сума характеристик певного індивіда, які виділяють його з-поміж інших [2: 45]. Очевидно, макрорівень надає перевагу такому визначенню терміна «індивідуальність»: «окремий індивід – це лише точка перетину певної кількості досліджуваних змінних і пояснює розподіл мовних відмінностей у суспільстві такими поняттями: вік, стать, освіта, вид занять і етнічна приналежність досліджуваних носіїв мови [2: 46]. Інакше кажучи, макрорівень співвідносить лінгвістичні змінні з демографічними категоріями, вказуючи не на індивідуальність носія мови, а на його соціально-групові зв'язки.

Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що лише за умови врахування теоретико-кваліфікаційних і класифікаційних макро- і мікрорівнів соціолінгвістичної науки можна успішно проводити дослідження мовної ситуації як безпосереднього завдання соціолінгвістики. Водночас важливим постає в перспективі вирішення завдання: розробити стратегію розвитку макро- і мікросоціолінгвістичних досліджень в Україні. На макрорівні вивчатимуться питання взаємодії мови та соціуму з урахуванням матеріалу репрезентативного опитування населення держави чи окремого його регіону; мікросоціолінгвістичні дослідження повинні сформувати методику опису мовлення індивіда чи окремої групи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Беликов, В. Социолингвистика: [учебник для вузов] / В. Беликов, Л. Крысин. – М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 2001. – 439 с.
2. Белл, Р.Т. Социолингвистика / Р.Т. Белл; [перевод с англ. / Под ред. доктора филологических наук проф. А.Д. Швейцера]. – М.: Международные отношения, 1980. – 320 с.
3. Бондалетов, В.Д. Социальная лингвистика / В.Д. Бондалетов. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2007. – 1736 с.
5. Масенко, Л. Нариси з соціолінгвістики / Л. Масенко. – К.: Вид. дім «Кисво-Могилянська академія», 2010. – 243 с.
6. Мацюк, Г. Прикладна соціолінгвістика. Питання мовної політики: [навчальний посібник] / Г. Мацюк. – Львів: Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2009. – 212 с.
7. Мацюк, Г. Сучасна соціолінгвістика: тенденції в розвитку теорії і завдання / Г. Мацюк // Мова і суспільство. – Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2010. – Випуск 1. – С. 5-20.
8. Селіванова, О.О. Лінгвістична енциклопедія / О.О. Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2010. – 844 с.
9. Селіванова, О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: [підручник] / О.О. Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2008. – 712 с.
10. Соціолінгвістика: Навчальний посібник / [Л. Антошкіна, Г. Красовська, П. Сигеда, О. Сухомлинов]. – Донецьк: ТОВ «Юго-Восток Лтд», 2007. – 360 с.
11. Соціологія: словник термінів і понять / [І.В. Саух, Є.А. Біленький, М.А. Козловець та ін.]. – К.: Кондор, 2006. – 250 с.
12. Швейцер, А.Д. Современна социолингвистика: Теория, проблемы, методы / А.Д. Швейцер. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 176 с.
13. Швейцер, А.Д. Введение в социолингвистику / А.Д. Швейцер, Л.Б. Никольский. – М.: Высшая школа, 1978. – 216 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Попова – викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Миколаївської філії Європейського університету.
Наукові інтереси: соціолінгвістика, мовна політика, мовна ситуація.

СПЕЦИФИКА РУССКОГО И УКРАИНСКОГО ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ В АССОЦИАТИВНЫХ ПРОЕКЦИЯХ

Йолиана СТРАШНЮК (Харьков, Украина)

У статті представлені деякі результати порівняльного аналізу ментальних структур російської та української мовної свідомості на асоціативному матеріалі. На кількох рівнях аналізу даних послідовно експлікуються спільні та етноспецифічні особливості мовної свідомості росіян та українців, виявляється культурна семантика базової одиниці ментального лексику двох слов'янських націй – концепту ЛЮДИНА.

Ключові слова: антропологічна лінгвістика, психолінгвістика, мовна свідомість, етнічні константи, етнічна картина світу, асоціативний експеримент, ментальний лексикон, концепт.

The article offers some results of the comparative analysis of the Russian and Ukrainian language awareness mental structures on the associative material. Common and specific features of the Russians' and the Ukrainians' language awareness are revealed at several levels of data analysis, cultural semantics of two Slavic nations mental lexicon basic unit – the concept of man – is explicated.

Key words: anthropological linguistics, psycholinguistics, language awareness, ethnic constants, ethnic picture of the world, associative experiment, mental lexicon, concept.

Исследование специфики ментальных измерений национальных миров в настоящее время стало важнейшей задачей большинства гуманитарных наук, в том числе и антропоориентированной лингвистики, постулирующей неизбежную детерминированность индивидуального и тем более массового сознания языком, который отражает в своих внешних и внутренних структурах особенности мироосвоения, мировидения, мировосприятия и миропонимания того или иного этноса, той или иной культурно-исторической общности. В связи с идеальной, умозрачительной сущностью объекта исследования главной стратегией изучения проблем ментальности и менталитета является конструирование модели мира (модели сознания) на основании фактов языка и культуры, осуществляющееся либо целенаправленно с помощью определённой методики, подразумевающей необходимость дальнейшей интерпретации собранных воедино данных, либо происходящее непосредственно в сознании рефлексирующего исследователя. Целую серию «интеллектуальных путешествий» в миры образов национальных сознаний предпринял Г. Гачев, реализуя «культурно-эвристический» подход, «эрос угадывания» [1; 2]. Целостное исследование балканской модели мира и её лингвистических основ осуществила Т. В. Цивьян [10]. Различные когнитивные модели применяются при анализе культурных кодов языка в когнитивной лингвистике. Одно из масштабных, системно реализуемых направлений изучения этнознаний через образы языка развивается на базе Московской психолингвистической школы (Ю. Н. Караулов, Е. Ф. Тарасов, Н. В. Уфимцева, Г. А. Черкасова, Ю. А. Сорокин и др.) (МПЛШ), обосновавшей конструктивность, научную целесообразность создания ассоциативных моделей языкового сознания, открывающих новые пути познания культурного космоса славянских народов [3; 6; 7; 8]. Очевидная ценность ассоциативно-вербального подхода заключается, помимо прочего, в том, что он обеспечивает объективную актуальную данность о связях слов и стоящих за ними образов в сознании носителей определённой лингвокультуры, таким образом предоставляя возможности не только для выявления элементов культурного наследия нации, запечатлённого в слове и его ментальных проекциях, но и для диагностики синхронных исследований, современных культурных настроений и ценностных ориентаций групп испытуемых.

Результаты обработки и первичного анализа массовых ассоциативных экспериментов, проводимых представителями МПЛШ с носителями русской, украинской, белорусской и болгарской лингвокультур, представлены в «Славянском ассоциативном словаре» (САС), который содержит богатейший материал для дальнейших наблюдений над этнокультурной спецификой языкового сознания (ЯС) славян, в том числе в сопоставительном ключе. Некоторые результаты анализа САС изложены в [5; 9].

Целью данной статьи является экспликация отдельных структурных, содержательных и функциональных характеристик русского и украинского языкового сознания в сопоставительном аспекте. Материалом исследования служат данные САС.

Свободные ассоциативные эксперименты, результаты которых легли в основу САС, были проведены на относительно небольшом стимульном материале (112 слов). Создателями словаря был применён статистический анализ данных, позволивший сгруппировать реакции на каждый стимул по степени убывания их частотности (сигнализирующей об уменьшении значимости того или иного образа в ассоциативной структуре соответствующего концепта), а также выявить на основании совокупных данных по всем статьям ядро ЯС этноса, сформированное реакциями, имеющими наибольшее число связей, т.е. встретившимися в качестве ассоциаций на наибольшее число стимулов. Полагается, что в ядро ЯС вошли ключевые слова данной культуры – так называемые этнические инварианты, составляющие основу мировидения нации. Правомерность экстраполяции выводов по частному

эксперименту на культурную плоскость общенационального масштаба обоснована исследователями МПЛШ, сравнившими результаты анализа ядра ЯС русских по данным трех ассоциативных словарей. Исследователи пришли к заключению, что системность языкового (ассоциативного) сознания является достаточно стабильной и, тем самым, связана с системой этнических констант, определяющих характер действия человека в мире [9]. «Система этнических констант и является той призмой, сквозь которую человек смотрит на мир. На её основании формируются адаптационно-деятельностные модели человеческого поведения» [4: 298]. При этом этноспецифичное и универсальное, национальное и интернациональное составляют целостное, нераздельное единство в ментальном лексиконе нации, определяемое единством мирового исторического и культурного процессов [1: 17] и универсальными особенностями человеческой природы.

Общие исторические и языковые корни русских и украинцев, единая официальная религия, культурно-территориальное соседство и постоянное взаимодействие двух лингвокультур на протяжении многих веков вплоть до современности естественным образом обусловили близость базовых параметров украинского и русского ЯС, подтверждаемую и данными САС. Так, ядро русского и ядро украинского ЯС действительно обнаруживают много общего в составе образующих их единиц – «знаний-рецептов» – и в их структурной организации, отражающей степень значимости образа в этнической картине мира. Из десяти первых ядерных слов списка восемь являются общими для русских и украинцев. Это жизнь/життя, человек/людина, дом/дім, любовь/любов, радость/радість, хорошо/добре, друг/друг и счастье/щастя. Если взять за основу для сопоставления ядерных структур те наиболее значимые для двух лингвокультур слова, которые встречаются в качестве реакции как минимум на 20 разных стимулов, т.е. упоминаются по меньшей мере в 20 словарных статьях (а это 49 русских и 50 украинских слов), то можно сделать следующие наблюдения.

Процентная доля совпадений по содержанию анализируемого фрагмента ядра составляет около 66%, хотя эта цифра является несколько условной по некоторым причинам: концепт любовь, присутствующий в ядре русского ЯС, представлен в ядре украинского ЯС двумя лексемами – любов и кохання; украинское добрий коррелирует с хорошим в русском ядре лишь частично, поскольку имеет два основных значения в украинском литературном языке – ‘хороший’ и ‘добрый’, а лексема добрий не попала в рассматриваемый русский ядерный список; украинское слово чоловік по причине своей многозначности коррелирует одновременно с тремя русскими словами – мужчина, муж и человек.

Общими для русских и украинцев фигурантами ядра, кроме вышеперечисленных, стали следующие слова: свет/світло, плохо/погано, большой/великий, деньги/гроші, мир/світ, ребёнок/дитина, добро/добро, жить/жити, красивый/гарний, сила/сила, смерть/смерть, всегда/завжди, все/все, много/багато, зло/зло, работа/робота, большая/велика, красота/краса, душа/душа, мама/мати, надежда/надія.

Русскими уникалиями в рамках исследуемой выборки стали такие слова (в порядке уменьшения значимости): нет, есть, я, сильный, любить, время, лес, он, умный, день, брат, дело, думать, люди, мой, огонь, моя. Доминантными только для украинского ЯС оказались такие понятия: спокій, розум, жінка, батько, товариш, гарна, добра, хлопець, небо, робити, сім'я, біль, веселий, голова, дівчина, собака, сонце.

За внешним сходством ядерных структур русского и украинского ЯС кроется множество этноспецифичных особенностей в организации их концептуального пространства:

1) В украинском ядре выразительно и «равновесно» представлено концептуальное поле «семья»: сім'я, мати, батько, дитина, чоловік, жінка, в то время как в русском ядре мы встречаем лишь ребёнка, брата, мужа и маму, при этом последнее слово имеет самый низкий показатель значимости (17,8%) среди всех рассматриваемых слов. На основании лишь этих данных едва ли стоит делать вывод о том, что семейные ценности имеют меньший вес в нравственном сознании русских по сравнению с украинцами, но в любом случае факты фрагментарной представленности концептуального поля «семья» и особенно отсутствия в ядре ЯС русских отца показателен.

2) Русское ЯС, в отличие от украинского, «андроцентрично», на что указывает наличие в составе ядра таких слов, называющих лиц мужского пола, как он, брат, мужчина, муж (при

отсутствии, соответственно, слов она, сестра, женщина и жена). В украинское ядро вошли и чоловік/жінка, и батько/мати, и хлопець/дівчина.

3) Русское ЯС обнаруживает также бóльшую «эгоцентричность» в сопоставлении с украинским: в состав его ядра входят притяжательные местоимения я, мой, моя, украинские аналоги которых отсутствуют в ядре украинского ЯС.

4) В украинском ядре заметно более выражено концептуальное поле «работа»: здесь есть и робота, и праця, и робити, тогда как в составе русского ядра встречается лишь работа.

5) Украинское ядро изобилует грамматическими формами слов, выражающих общую положительную оценку: добре, добра, добрий, гарна, гарний (следует учесть, что в данном случае невозможно точно установить, какое из значений лексемы гарний – ‘красивый’ или диффузное значение хорошей оценки – актуализировалось при ассоциировании). Русскими ядерными коррелятами указанных слов являются хорошо, хороший и отчасти красивый. Таким образом, можно констатировать бóльшую оценочность украинского ЯС в сравнении с русским и очевидный ее «сдвиг» в сторону позитивного полюса.

Общее и различное в русском и украинском ассоциативном сознании можно также проследить на уровне структуры и содержания отдельных концептов, образующих ядро ЯС (многие из русских и украинских слов, вошедших в ядро, совпали с исходными стимулами – заголовками словарных статей). Беглый сравнительный анализ ассоциативных структур слов человек и людина, взятых в качестве примера, позволил выделить следующие особенности концептуализации человека в двух лингвокультурах.

В русском ЯС человек соотносится прежде всего с животным – с одной стороны в контексте дарвинизма, с другой – в негативно-оценочном смысле, причем характер этой смысловой связи не всегда можно точно установить: животное (25), обезьяна (20), зверь (12), гомо сапиенс (3), скотина (2), высший примат (1), животное социальное (1), социальное животное (1), царь зверей (1), высшее звено эволюции (1), приматы (1), homo sapiens (1), sapiens (1). Так или иначе, в русской выборке совокупная лексическая представленность признака «животное» оказалась наибольшей. Подобное ассоциирование свойственно и украинцам, однако не является ведущей стратегией: тварина (13), звір (11), гомосапієнс (7), мавпа (4), макака (1), обізяна (1), пішла від тварини (1), ссавець (1), Дарвін (1).

Первой в украинском частотном списке оказалась реакция розумна (29); признак «разум» реализуют также такие реакции, как розум (10), розумна істота (1), розумніша за тварину (1). Для русских респондентов разумное начало в человеке также является его основополагающим признаком: умный (22), разумный (14), ум (4), разумное существо (2), существо разумное (1), разум (1), умен (1).

Общей и достаточно регулярной и для русских, и для украинцев стратегией реагирования на стимул человек/людина стала отсылка к общему признаку живой материи – «жизнь, существование»: рус. существо (18), жизнь (11), живое (2), живой (2), жить (2), живет (2), организм (2); укр. істота (16), життя (11), жива (3), жива істота (3), жити (3), живе (2), існує (1), організм (2), біолог. істота (1), біологічний вид (1).

И в русском, и в украинском ассоциативном сознании человек оценивается как скорее хороший и добрый, при этом номинативная плотность этической оценки в структуре украинского ассоциативного поля оказалась значительно большей по сравнению с русским: укр. добра (26), гарна (12), хороша (3), добра душею (1), доброзичлива (1), гуманність (1), гуманна (1) / зла (7), зло (6), погана (2); показательна также украинская реакция добро і зло (1); рус. хороший (21), добрый (9) / злой (3), плохой (3), зло (1).

В русском ассоциативном образе человека, в отличие от украинского, актуализирован признак «гордость», в появлении и закреплении которого немаловажную роль сыграл известный прецедентный текст: это звучит гордо (7), гордый (6), гордо (3), звучит гордо (3), гордость (2).

Более значимой для русского языкового сознания по сравнению с украинским оказалась такая ипостась человека, как друг: рус. друг (18), дружба (1); укр. друг (5).

Признак «личность, индивидуальность» оказался на периферии как русского, так и украинского ассоциативного поля: рус. личность (8), индивид (4), индивидуум (1); укр. особистість (9), індивід (2), індивідуальність (1).

Релевантным только для украинского ЯС оказался признак человека «искренность, честность»: чесна (8), щира (3); в русской выборке реакция искренний (1) появилась лишь один раз.

Русский человек концептуализирован как существо мужского пола: рус. мужчина (12); при этом в русском ассоциативном поле нет ни одной номинации, обозначающей женщину. Признак пола человека оказался менее значим для украинцев, чем для русских: укр. чоловік (6), жінка (1).

Таким образом, на обоих рассмотренных участках структуры ЯС – макроуровне ядерного состава и микроуровне отдельно взятой структурной единицы ядра – прослеживаются повторяющиеся культурные особенности: «андроцентричность» русского ЯС, большая оценочность украинского ЯС по сравнению с русским, превалирование положительной оценки в ассоциировании, как у русских, так и у украинцев.

Ещё один возможный аспект сопоставительного рассмотрения свойств русского и украинского ЯС – характер наиболее частотной реакции на каждое слово-стимул. Процентный показатель совпадений по этому параметру составляет лишь 23,3%, что свидетельствует как минимум о существенных различиях в структурной организации концептуального пространства одних и тех же русских и украинских слов, о разных смысловых акцентах, расставляемых русскими и украинцами при осуществлении ассоциативной референции.

Одной из наиболее отчетливых закономерностей ассоциативного реагирования русских стал парадигматический характер ассоциаций, при этом в большинстве случаев наиболее частотной реакцией на тот или иной стимул становился его лексический антоним. Украинцы же чаще всего реагировали синтагматической ассоциацией. Например, на стимул быстро наиболее частотными реакциями стали медленно у русских и бігти у украинцев; на стимул бабушка – дедушка у русских и старенька у украинцев; на стимул белый – чёрный у русских и сніг у украинцев, на стимул говорить – молчать у русских и правду у украинцев. Такая очевидная тенденция являет существенные структурные особенности ЯС русских и украинцев. Можно предположить, что она демонстрирует большую поляризованность русского ЯС по сравнению с украинским, что подтверждается также наличием лишь в ядре русского ЯС оппозиции есть/нет. К тому же склонность русского ЯС поляризовать объекты, разводить их по крайним семантическим полюсам в некотором смысле согласуется с такой отмеченной этнопсихологами чертой русского национального характера, как любовь к крайним и категоричным суждениям и крайностям в поведении.

Показательной деталью, указывающей на большую патриотическую настроенность сознания украинцев по сравнению с русскими, являются такие пары «стимул – наиболее частотная ассоциация»: рус. земля – круглая / укр. земля – рідна; рус. народ – толпа / укр. народ – український, рус. родина – мать / укр. Батьківщина – Україна.

Регулярные отказы от ответа при заполнении анкеты респондентами также можно рассматривать как стратегию реагирования, связанную с особенностями их ассоциативного сознания (возможно, с формированием отдельных лакун в структуре сознания). Отметим тот факт, что русские в целом чаще реагировали отказом, чем украинцы (соответственно, 3,07% и 0,66% ответов), вместе с тем в некоторых отдельных случаях процентная доля отказов от ассоциирования русских испытуемых оказывалась достаточно высокой (вечность – 12,4%, справедливость – 9,79%, стыд – 9,66%, обман – 7,78%, слово – 6,76%, ненавидеть – 6,07%, плохо – 5,76, Бог – 5,06%). Одно из возможных объяснений данному явлению связано с отмечавшимся философами апофатизмом русского сознания, нежеланием называть средствами языка категории абсолюта (каковыми в рассматриваемом случае являются Бог, вечность и справедливость), несоизмеримые с человеческими понятиями и словами. Обман, стыд, ненавидеть и плохо объединяет негативная коннотированность; можно предположить, что отказ от реагирования на данные стимулы стал своеобразным защитным механизмом подсознания русских респондентов, не желающих задумываться о чём-то неудобном, неприятном. Позиция украинских испытуемых в плане готовности выполнить поставленное задание более открытая, гибкая.

Результаты сопоставления некоторых фрагментов структуры русского и украинского ЯС позволили выявить как общие для обеих лингвокультур, так и этноспецифичные особенности ассоциативного членения (концептуализации) мира, последовательно обнаруживающиеся на разных уровнях анализа данных САС. Ядро русского и ядро украинского ЯС близки как по своему составу, так и по структурной организации; общей особенностью является «светлая» эмоциональная окрашенность образов и русского, и украинского ядра, при этом образы ядра ЯС и русских, и украинцев отсылают к основополагающим ценностям духовной культуры народов (жизнь, добро, семья, дом, друг, любовь, счастье и др.). Контрастно проявляющимся при сопоставлении с украинским свойством русского ЯС является его ярко выраженная поляризованность, в то время как наиболее характерной чертой украинского ЯС в сравнении с русским стала его гораздо большая оценочность, проявленная и количественно, и качественно на всех уровнях анализа. Русское ЯС как бы классифицирует, систематизирует опыт, создаёт и поддерживает структуру, расставляя все объекты по своим местам; украинское ЯС предидирует, описывает и приписывает свойства, даёт вещам оценку и характеристику.

Дальнейшая экспликация специфических особенностей русского и украинского ЯС представляется актуальной и перспективной задачей отечественной антропологической лингвистики в контексте исследования проблем этнической контактологии и конфликтологии, межкультурной коммуникации, в т. ч. проблем русско-украинской лингвокультурной интерференции и других.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Гачев Г. Д. Ментальности народов мира / Г. Д. Гачев. – М.: Алгоритм : Эксмо, 2008. – 544 с.
2. Гачев Г. Д. Национальные образы мира. Болгария в сравнении с Россией (опыт экзистенциального литературоведения) / Г. Д. Гачев. – М.: Институт славяноведения РАН, 2007. – 320 с.
3. Караулов Ю. Н. Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности / Ю. Н. Караулов // Русский ассоциативный словарь: Ассоциативный тезаурус современного русского языка. / Ю. Н. Караулов, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов [и др.] – М., 1994. – Кн. 1. – С. 191-218.
4. Лурье С. В. Историческая этнология: учебное пособие для вузов / С. В. Лурье. – М.: Академический проект : Гаудеамус, 2004. – 624 с.
5. Сабуркина Н. В. Общее и различное в языковом сознании славянских народов (некоторые результаты анализа Славянского ассоциативного словаря) / Н. В. Сабуркина, А. Г. Сонин // Язык. Сознание. Культура [Электронный ресурс] : сб. материалов семинара по проблемам языкового сознания. – М., 2006. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
6. Славянский ассоциативный словарь: русский, белорусский, болгарский, украинский / Н. В. Уфимцева, Г. А. Черкасова, Ю. Н. Караулов, Е. Ф. Тарасов ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Моск. гос. лингвист. ун-т, Рос. акад. наук, Ин-т языкознания. – М., 2004. – 792 с.
7. Тарасов Е. Ф. Актуальные проблемы анализа языкового сознания / Е. Ф. Тарасов // Язык. Сознание. Культура [Электронный ресурс]: сб. материалов семинара по проблемам языкового сознания. – М., 2006. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
8. Уфимцева Н. В. Ассоциативный тезаурус русского языка как модель языкового сознания русских / Н. В. Уфимцева // Язык. Сознание. Культура [Электронный ресурс]: сб. материалов семинара по проблемам языкового сознания. – М., 2006. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
9. Уфимцева Н. В. Языковое сознание и образ мира славян / Н. В. Уфимцева // Язык. Сознание. Культура [Электронный ресурс]: сб. материалов семинара по проблемам языкового сознания. – М., 2006. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
10. Цивьян Т. В. Модель мира и ее лингвистические основы / Т. В. Цивьян. – Изд. 2-е, доп. – М.: Ком-Книга, 2005. – 279 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Йолиана Страшнюк – аспирантка кафедры русского языка Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина.

Научные интересы: этнопсихоллингвистика, лингвокультурология.

КАРТИНИ СВІТУ В АСПЕКТІ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЇ, ЛІНГВОКОГНІТИВІСТИКИ ТА ЕТНОЛІНГВІСТИКИ



«ПРАВДА – НЕПРАВДА» VS «ДОБРО – ЗЛО»: ВІД ПРОТИСТАВЛЕННЯ ДО ОТОТОЖНЕННЯ (НА МАТЕРІАЛІ ПАРЕМІЙ СЛОВ'ЯНСЬКИХ, ГЕРМАНСЬКИХ І РОМАНСЬКИХ МОВ)

Зоряна КОЦЮБА (Дрогобич, Україна)

У статті проаналізовано особливості паремійної реалізації опозицій «правда – неправда», «добро – зло»: схарактеризовано внутрішні взаємозв'язки досліджуваних протиставлень, а також зв'язки з іншими опозиційними парами й окремими концептами; прослідковано подібності і відмінності в національних світоглядах, відображених у прислів'ях і приказках української, російської, польської, англійської і французької мов.

Ключові слова: прислів'я, приказка, опозиція, побутова свідомість, концептуальна ознака, універсальне, національне.

The article focuses on the peculiarities of proverbial realization of the oppositions «truth – lie», «good – evil»: the inner relations of the oppositions under research as well as the links with other oppositions and separate concepts have been characterized; similarities and divergences in the national conception of the world reflected in Ukrainian, Russian, Polish, English and French proverbs have been traced.

Key words: proverb, saying, opposition, common consciousness, conceptual feature, universal, national.

Дослідження різномовних прислів'їв і приказок свідчить про існування різноманітних, тісно переплетених, часто непередбачуваних зв'язків понять-образів, вербалізованих у пареміях. Лише найзагальніші диференційні ознаки здебільшого поєднують слово народно-поетичне і те саме слово як одиницю мови. Адже якщо в мові будь-яка лексема отримує чітку дефініцію, то значення фольклорного слова є настільки багатограним, а часто і суперечливим, як і народні уявлення про предмет, явище, узагальнений образ тощо. Тому слова-концепти народної культури подібного визначення отримати не можуть. Семантика народнопоетичних слів-концептів найвиразніше простежується в їх різноаспектних контекстуальних зв'язках. Організація екстралінгвального досвіду в прислів'ях і приказках відбувається через комплексне залучення логічного і мовного апаратів, що зумовлює виникнення суперечностей між колективними побутовими уявленнями, об'єктивованими в пареміях, і власне мовною семантикою ключових слів-концептів. Компоненти опозиційних пар «правда – неправда» і «добро – зло» в побутовій свідомості носіїв слов'янських, германських і романських мов концептуалізуються неоднозначно.

Незважаючи на певну дослідженість способів різномовної вербалізації аналізованих опозиційних концептів (праці Н. Арутюнової, І. Змійової, Н. Іваненко, Н. Панченко, Т. Попової), окремого розгляду потребує специфіка профілювання названої опозиції в традиційних текстах народної культури, зокрема в пареміях, якому присвячено цю статтю.

Опозиція «правда – неправда» у зіставлюваних етнокультурах корелює з протиставленням «друг – ворог», виявляючи внутрішні протиріччя, характерні для людської логіки загалом і для фольклору, що є її відображенням, зокрема. Правдивість, одна з найвартісніших характеристик стосунків друзів, протиставляється лестощам – завуальованій брехні: *Не той друг, що медом маже, а той друг, хто правду каже* [11: 184]; *В дружбе правда* [2 (2: 228)]; *Przyjaciel jest, co prawdę mówi, nie co pochlebia* [20 (2: 1127)]; *As a wolf is like a dog, so is a flatterer like a friend* [26: 99]; *Hüte dich vor den Katzen, die vorne lecken und*

hinten kratzen [8: 126]; *Mieux vaut ami grondeur que flatteur* [17: 21]. Проте правда і її носії здебільшого отримують негативну оцінку в побутових уявленнях носіїв зіставлюваних мов, на що вказує дистрибуція базових ознак концепту «правда» в паремійних текстах (докладніше див. [7]). Ця особливість зумовлює існування універсальних внутрішніх світоглядних суперечностей: правда в пареміях кваліфікується як необхідна передумова дружби і водночас одна з основних причин її втрати: *Правду казати – приязнь теряти* [11: 187]; *Правду говорить – нікому не угодить* [2 (1: 152)]; *Prawda nienawisć rodzi* [20 (2: 1067)]; *Truth breeds hatred* [26: 270]. Звідси – *Скажи правду – наживеш ворога* [11: 187]; *He говори правды, не теряй дружбы!* [2 (1: 152)]; *Flattery begets friends, but the truth begets enmity* [4: 164]; *Willfahren macht Freunde, Wahrsagen Feinde* [8: 244]; *Beau service fait amis, vrai dire ennemis* [17: 22]. Про актуальність логем «правдивість – ознака дружби» і «правда породжує ненависть» для носіїв досліджуваних мов свідчить їх представленість у різномовних паремійних корпусах (кожна з названих логем отримує близько двадцяти паремійних реалізацій в українській і російській мовах, приблизно по десять в польській, англійській і французькій), а також варіативність більшості цитованих прислів'їв і приказок.

Таким чином, кваліфікація концептів ПРАВДА і БРЕХНЯ в побутовій свідомості частково збігається (пор.: *Брехня і приятеля робить ворогом* [П-90: 379]), адже брехливість – одна з усталених характеристик ворогів в українських та англійських пареміях: *Оббрехали мене вороги від ніг до голови* [10: 383]; *Пізнати брата по слові, а ворога по мові* [11: 70]; *Believe no tales from an enemy's tongue* [26: 85]; *An enemy's mouth seldom speaks well* [26: 84]. Світоглядні протиріччя зумовлюють існування паремійних антонімів: *Краще гірка правда, ніж солодка брехня* [10: 382] – *Солодка брехня краще гіркої правди* [10: 383]; *Better speak truth rudely, than lie covertly* [25: 269] – *Better a lie that heals than a truth that wounds* [26: 59]; *The truth is not to be spoken at all times* [21: 416]. Звідси – закономірність і обґрунтованість англійської багатоваріантної паремії: *There is falsehood (flattery, fraud) in fellowship* [26: 106].

БРЕХНЯ, як зло та гріх, в українській побутовій свідомості закономірно асоціюється з нечистотою: *Брехня – що вугілля: не випече, то замаже* [10: 380]; *Зле товариство – то так, як вугля: як не випече, так замаже* [10: 360]; *Поговорі складає той, хто сам у сажі* [10: 288]. У польських, англійських і французьких пареміях подібно: *Wśród złych ludzi człek się brudzi* [20 (1: 382)]; *He that has to do with what is foul, never comes away clean* [26: 40]; *Si l'on n'est pas brûlé par le feu, on est noirci par la fumée* [17: 99].

Для носіїв багатьох мов [24: 33; 23: 89] типовими є концептуальний асоціативний ряд *друг → борг → брехня → ворог*, на що вказує багатоваріантність аналізованих прислів'їв, а також їх часово-просторова репрезентація, яка свідчить про давність досліджуваних паремійних одиниць і їх широку локалізацію: *Коли хочеш приятеля позбутися, то позич йому грошей* [11: 136] – *В долг давать – дружбу терять* [2 (2: 40)] – *Chcesz przyjaciela stracić, pożycz mu pieniądze* [22: 75] – *Lend your money and lose your friend* [26: 156] – *Ami au prêteur, ennemi au rendre* [24: 33]; *Малий довг робить довжника, а великий – ворога* [11: 135]; *Если хочешь врага нажить, так дай в долг денег* [2 (2: 40)]; *If you would make an enemy, lend a man money, and ask it of him again* [26: 156]; *Ami au prêteur, ennemi au rendre* [17: 23].

Дивергентними є взаємовідношення ПРАВДИ і СИЛИ в побутовій свідомості носіїв слов'янських і германських мов. Якщо для носіїв германських культур сила правди незаперечна: *Truth will prevail* [19: 499]; *Though a lie be swift, the truth overtakes it* [26: 269]; *A lie stands on one leg, and truth on two* [19: 274]; *Truth will conquer, falsehood will kill* [26: 269]; *Die Wahrheit kann gedrückt, aber nicht unterdrückt werden; Wer die Wahrheit wollte begraben, müßte dazu viel Schaufeln haben* [8: 76], то в слов'янській народній філософії сприйняття правди неоднозначне: з одного боку, в пареміях вербалізуються колективні уявлення про непереможність правди, широко репрезентовані в різних жанрах фольклору, а з другого, – наголошується на домінуванні брехні в людському суспільстві.

Уявлення про ПРАВДУ і БРЕХНЮ в концептуальних системах носіїв усіх зіставлюваних мов персоніфіковані і закріплені у вигляді універсальних моделей, вербалізація яких значно виразніше простежується в паремійних корпусах слов'янських мов, у яких досліджувані тематичні групи паремій мають майже вдвічі більшу кількісну репрезентацію. Наймісткіша з моделей – «правда/брехня – людина»: *Брехня стоїть на одній*

нозі, а правда на двох [11: 181]; *Кривда сидить за столом, а правда жебракує коло дверей* [11: 189]; *Правда в лаптях, а кривда, хоть в кривых, да в сапогах* [2 (1: 152)]; *Правда прежде нас померла* [2 (1: 154)]; *Вранью короткий век* [2 (1: 159)]; *Правда истомилась, лжи покорилась* [2 (1: 156)]; *Prawda nigdy nie ma miejsca* [20 (2: 1068)] – *Prawda wszędy miejsce ma* [20 (2: 1069)]; *Prawda nie zginie* [20 (2: 1062)]; *Prawda umarła w butach* [20 (2:1068)]. Стани і дії людини є когнітивними донорськими сценаріями, до яких уподібнюються персоніфіковані ПРАВДА і БРЕХНЯ в пареміях. Названа модель найчастіше має такі деталізовані вияви:

1) «правда/брехня – борець»: *Маленька правдонька всі неправди переважить* [11: 183]; *Гроші можуть много, а правда все* [11: 182]; *Кривда правду переборе і від того бідним людям горе* [11: 189]; *Деньги смогут много, а правда все* [2 (1: 149)]; *Ложь стоит до правды* [2 (1: 152)]; *Prawda przeprzeć wszystko potrafi* [20 (2: 1068)]; *Prawdzie trudno się przeciwic* [20 (2: 1070)];

2) «правда/брехня – плавець (рятівник)»: *Виплине правда наверх і з дна моря* [11: 181]; *Правда втопилась, а кривда наверх сплила; Правда з дна моря вирятовує, а неправда в калюжі топить* [11: 185]; *Правда на огне не горит, на воде не тонет* [2 (1: 151)]; *Prawda na wurch wurluwa* [20 (2: 1066)];

3) «правда/брехня – мудрець»: *Правды не переспоришь (не проведешь, не переможешь); Как не хитри, а правды не перехитришь* [2 (1: 154)]; *Prawdą najdalej zajdziesz* [20 (2: 1069)]; *Prawda się nie tyli* [20 (2: 1068)].

У слов'янських пареміях реалізується також модель «правда/брехня – страва»: *Правду вовки з'їли* [11: 187]; *Брехня на столі, а правда під порогом* [11: 181]; *И Мамай правды не съел* [2 (1: 144)]; *Prawda kiedyś była, to ją wilki zjadły* [20 (2: 1066)]; *Insza prawda w uściech, insza pod półmiski* [20 (2: 1062)].

Отже, Бог, правда, прислів'я, дурень (глупота), а для східних слов'ян ще й народ, непідвладні часові, оскільки вони в різних своїх іпостасях є початком, основою світу, людського суспільства, наріжним каменем світобудови. Бог – як вищий суд, вищий закон, втілення правди. Правда – як моральна цінність, закладена Богом в основу людського суспільства (докладніше див. [7]), адже: *Брехня тільки доти стоїть, поки правда не прийде* [10: 380]; *Не на брехні світ стоїть* [10: 94]; *Біда на світі, коли немає правди* [11: 181]; *Делай не ложью – все выйdet по божью; За правого бог и добрые люди* [2 (1: 144)]; *Prawdą świat stoi i ludzie na nim* [20 (2: 1069)]; *A liar can go round the world but cannot come back; Cheats never prosper* [26: 59]; *Der Lügner fängt sich selber in seiner Lüge* [8: 59].

Подібно трактується доброчесність (одним із виявів якої є, безперечно, правдивість) в англійських пареміях. Доброчесність (на відміну від зла і жорстокості – *A man of cruelty is God's enemy* [19: 297]) поєднує людину з Богом і є довговічною, як правда: *Virtue joins man to God; Virtue never grows old* [26: 117]; *Virtue is the only true nobility* [19: 509]; *Virtue is the beauty (nobleness) of the mind* [25: 861].

З іншого боку, в східнослов'янських пареміях відбито протилежні уявлення про роль НЕПРАВДИ в людському суспільстві – *Брехнею світ держиться (живе); Брехнею цілий світ перейдеш, а правдою ані до порога* [10: 379]; *На брехні світ стоїть та й не падає* [10: 382]; *Свет спокон веку неправдою стоит; Неправда светом началась, светом и кончится* [2 (1: 154)] тощо. Така паремійна антонімія не випадкова, оскільки, по-перше, сама природа фольклору передбачає різнобічний опис і характеристику низки явищ, категорій, предметів. Звідси у системі фольклору поряд із незаперечною єдністю відчуються і протиріччя, неузгодженості, світоглядний «різнобій». «Історична пам'ять етносу» у фольклорному відображенні не є монолітною [12: 70]. По-друге, вона виводить на одне із найголовніших протиставлень у міфологічній моделі світу – протиставлення добра і зла, що є символом Бога і сатани, правди і кривди, світла – темряви, космосу – хаосу та ін. [13: 45]; *Virtue and vice divide the world, but vice has got the greater share* [26: 118]; *Tell the truth and shame the devil* [26: 271]; *Vérité en deça des Pyrénées, erreur au-delà* [17: 530]; *Dobre zlego nie cierpi* [20 (1: 446)]; *Bez prawdy fałszu nie znać* [2 (2: 1060)]; *Брехня правди не любить* [10: 380]; *В Боге нет неправды; Вся неправда от лукавого* [2 (1: 150)]; *Горе от бога, а неправда от дьявола* [2 (1: 147)].

Так само, як й у випадку з опозицією «правда – неправда (брехня)», у побутовій свідомості носіїв слов'янських, германських і романських мов немає чітко структурованих опозиційних зв'язків у протиставленні «добро – зло» (на відміну від відношень у відповідній антонімній парі з погляду мови): *Нема зла без добра* [10: 362]; *Нема тіні без світла* [9: 52]; *От добра до худа один шаток* [2 (1: 91)]; *Zle z dobrym zmieszane jest* [20 (3: 880)]; *Nie ten dobry, kto cale dobry, ale kto troche dyskretniej zlym jest* [20 (1: 456)]; *There is not the thickness of a sixpence between good and evil* [26: 118]; *Nothing so bad in which there is not something of good* [25: 581]; *Es ist nichts so böse, es findet sich etwas Gutes dabei* [8: 103]; *Wo viel Licht ist, da ist auch viel Schatten* [8: 250]; *A quelque chose malheur est bon; Ce qui nuit à l'un sert à l'autre* [17: 320]; *Le bon blé porte bien l'ivraie* [17: 436] і под. Тому закономірно, що прислів'я, які є втіленням правди, відображають людське життя як нерозривну єдність добра і зла: *W przurpowieści zle i dobre się mieści* [20 (2: 1136)].

Характерно, що аналізована група прислів'їв і приказок була репрезентативною ще в латиномовному паремійному корпусі: *Subtexta malis bona sunt* – Добро переплітається з лихом [16: 208]; *Malum nullum est sine aliquo bono* – Немає лиха без якогось добра [15: 192]; *Neque in bona segete nullum est spicum nequam, neque in mala non aliquod bonum* – Немає доброго врожаю без пустого колоска, ні поганого – без доброго [15: 219].

З огляду на проведений аналіз, зрозумілим видається той факт, що концептуальні ознаки «неминучість», «необхідність», «всюдисущість» притаманні також концептам НЕПРАВДА і ЗЛО, вербалізованим у пареміях зіставлюваних мов: *Нема лісу без вовка, а села без лихого чоловіка* [10: 364]; *Od лихої тварі в світі не втечеш* [10: 365]; *Гадюку обійдеши, а від брехні не втечеш* [10: 381]; *Мир во зле (лжи) лежить* [3 (1: 683)]; *От черта крестом, от свиньи пестом, а от лихого человека – ничем* [2 (1: 97)]; *Dužo wody uplynie, nim zle minie* [20 (3: 878)]; *The world is full of knaves* [26: 16]; *Ill weeds grow fast* [25: 401]; *Evils come without calling for* [25: 534]; *Mauvaise herbe croît toujours* [17: 334]. Звідси ж – протилежні народні уявлення про силу ДОБРА і ЗЛА: *Добро все переможе* [10: 355]; *Добро не пропадає, а зло умирає* [10: 356]; *Добро не умрет, а зло пропадет* [2 (1: 91)]; *He ustojatъ худу против добра* [2 (1: 94)]; *Dobre minie, a zle zginie; Dobre przy zlym znaczniejsze* [20 (1: 445)]; *A good heart conquers ill fortune* [26: 117], але й *Лиха твар усе переможе; Лихе не згине* [10: 363]; *Лихого чоловіка бійся, бо лихий чоловік переможе все* [10: 364]; *Лихое споро: не умрет скоро* [3 (2: 257)]; *Sila złego dwóch na jednego* [20 (3: 881)]; *Dłużej złego niż dobrego* [20 (3: 878)]; *Małe zle wielkie dobre zepsuje* [20 (3: 879)]; *An ill stomach makes all the meat bitter* [25: 776]; *He that the devil drives, feels no lead at his heels* [26: 66].

ПРАВДА, як компонент одного з найголовніших протиставлень у міфологічній моделі світу і водночас універсальний вузловий концепт побутової свідомості багатьох народів, поєднує протилежності. Так, пияцтво з погляду різних культур є земним гріхом, тобто злом: *Горілка до доброго не доведе* [10: 438]; *В чарці більше людей тоне, як у морі* [10: 436] – *Vacchus has drowned more men than Neptune* [26: 74] – *Im Becher ertrinken mehr als im Meer* [8: 64]; *Допьяна пить – Бога гневить, себя губить* [5: 412]; *Wódka gubi narody* [20 (3: 757)]; *There is a devil in every berry of the grape* [26: 74]. Пияцтво призводить до втрати розуму і здоров'я: *Пияцтво розум з'їло; П'яний дурному брат* [10: 433]; *Вино с разумом не ладят: хмель шумит, ум молчит* [5: 412]; *Горілка – здоров'ю злодійка* [10: 439]; *Кто чарку допивает, тот веку не доживает* [5: 415]; *Od wódki rozum krótki; Kto wódkę pije, ten niedługo żyje* [20 (3: 758)]; *He who is master of his thirst is master of his health* [26: 75]; *When the wine is in, the wit is out* [26: 73] – *Wein ein, Witz aus* [8: 204]; *Der Wein ist kein Narr, aber er macht Narren* [8: 64]. З другого боку, п'яниця, як і дурень, є носієм правди, тобто добра: *У п'яниці правда на язичі* [10: 435]; *П'яний, як дитина, і нехотя правду скаже* [10: 434]; *Пьяный – что малый: что на уме, то и на языке* [5: 409]; *Pijany a dziecię prawdę powie* [20 (2: 1064)]; *Drunkards and fools cannot lie* [26: 73]; *Wine in, truth out* [25: 895]; *La vérité se trouve dans les bouchons* [14: 1087]. Чи не звідси переконання, вербалізовані у французьких пареміях *Dieu aide toujours aux fous, aux amoureux et aux ivrognes* [17: 214]; *Il y a un Dieu pour les ivrognes* [14: 351]?

Таким чином, національні паремійні корпуси мов можна вважати своєрідними моделями, модально-аксіологічними парадигмами, в яких віддзеркалюються уявлення того чи того

соціуму про добро і зло, що ґрунтуються на властивих йому національних, соціальних, культурних, релігійних та інших стандартах оцінювання. Етнолінгвістичні засади оцінювання виявляють себе в процесі становлення, вибору мотивації і критеріїв оцінки. Навіть там, де йдеться про нефіксовані критерії, лише концептуальний аналіз, з'ясування зв'язків між класами об'єктів виявляє оцінне підґрунтя. Отож специфіка аксіологічних текстів зумовлена не стільки змістом окремого оцінного слова, скільки наповненням цілого з урахуванням відношень між елементами [6: 172]. Аналіз особливостей об'єктивної універсальної опозиції «добро – зло» в пареміях підтверджує думку про те, що зміст поняттєвих категорій може варіюватися від культури до культури, але сутнісна природа процесів формалізації залишається незмінною. Під покривом варіацій субстанції приховано універсальні закономірності формальної логіки [1: 143]. Універсальною особливістю побутової свідомості, відображеної в паремійних корпусах різноструктурних мов, є тенденція до нівеляції чіткої смислової опозиційності, властива компонентам протиставлень «добро – зло» і «правда – неправда», з погляду мови, а також суміщення їх базових концептуальних ознак. Так, ознаки «неминучість», «необхідність», «всюдисущість» актуалізуються в обох складових опозиції «правда – неправда» (і відповідно «добро – зло»), що приводить до нечленованості протилежностей у свідомості носіїв мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Барли Н. Структурный подход к пословице и максиме / Н. Барли // Пареміологіческие исследования: сб. статей. – М.: Гл. ред. восточной л-ры, 1984. – С. 126 – 148.
2. Даль В. И. Пословицы русского народа: сборник: в 2-х т. / В. И. Даль. – М.: Худож. лит., 1984. – Т. 1 – 2.
3. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т. – М.: Русский язык, 1981. – Т. 1 – 4.
4. Дубенко О. Ю. Англо-американські прислів'я та приказки: посібник. – Вінниця: Нова книга, 2004. – 416 с.
5. Иллюстровъ И. И. Жизнь русскаго народа въ его пословицахъ и поговоркахъ. Сборникъ русскихъ пословиць и поговорокъ. Изд. 2-е. – СПб.: СПб Губерн. Тип., 1910. – 469 с.
6. Кононенко В. Мовна оцінка в етнокультурному аспекті / В. Кононенко // Мовознавство: доп. та повідомл. IV Міжнар. конгр. Українців / Відп. ред. В. Німчук. – К.: Пульсари, 2002. – С. 172 – 176.
7. Коцюба З. Г. Асоціативно-вербальні зв'язки в українських та англійських прислів'ях / З. Г. Коцюба // Слов'янський вісник: зб. наук. праць. – Вип. 6. – Рівне: РІСКСУ, 2006. – С. 122 – 131.
8. Кудіна О. Ф., Пророченко О. П. Перлини народної мудрості. Німецькі прислів'я та приказки. – Вінниця: Нова книга, 2005. – 320с.
9. Прислів'я та приказки: Природа. Господарська діяльність людини / [упоряд. М.М. Пазяк]. – К.: Наук. думка, 1989. – 480 с.
10. Прислів'я та приказки. Людина. Родинне життя. Риси характеру / [упоряд. М.М. Пазяк]. – К.: Наук. думка, 1990. – 528 с.
11. Прислів'я та приказки. Взаємини між людьми / [упоряд. М. М. Пазяк]. – К.: Наук. думка, 1991. – 440 с.
12. Путилов Б. Н. Фольклор и народная культура; In memoriam / Б. Н. Путилов. – СПб.: Петерб. востоковедение, 2003. – 464 с.
13. Словник символів / [за заг. ред. О. І. Потапенка, М. К. Дмитренка]. – К.: Ред. часопису "Народознавство", 1997. – 156с.
14. Французско-русский фразеологический словарь. Ок. 35000 выражений / [под ред. Я.И. Рецкера]. – М.: Изд. иностр. и нац. словарей, 1963. – 1112с.
15. Цимбалюк Ю. В. Латинські прислів'я і приказки / Ю. В. Цимбалюк. – К.: Вища школа, 1990. – 436 с.
16. Цимбалюк Ю. В. Англо – латинсько – українсько – російський словник афоризмів / Ю. В. Цимбалюк. – К.: Грамота, 2009. – 408с.
17. Dictionnaire des proverbes, sentences et maximes par M. Maloux. – Paris: Librairie Larousse, 2001. – 628 p.
18. Longman Dictionary of English Language and Culture. – Longman Group UK Ltd., 1992. – 1528 p.
19. Mieder W. The Prentice-Hall encyclopedia of world proverbs. – New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, 1986. – 582 p.
20. Nowa księga przysłów i wyrażeń przysłowiowych polskich: w IV t. / [red. J. Krzyżanowski]. – Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1969 – 1972. – Т. I – III.
21. Proverb wit & wisdom. A treasury of proverbs, parodies, quips, quotes, clichés, catchwords, epigrams and aphorisms / [comp. by L. A. Berman; with assist. by D.K. Berman]. – New York: Berkley Publ. Group, 1997. – 522 p.
22. Przysłowia polskie / [wyb. i opracow. K. Stefańska-Jokiel]. – Wrocław: Wyd. Europa, 2006. – 200 s.
23. Sitarz M. Yiddish and Polish proverbs. Contrastive Analysis against Cultural Background / Magdalena Sitarz. – Kraków: Polska Academia Umiejętności, 2000. – 161 p.
24. Słownik przysłów z ilustracjami. – Wyd. II, popr. – Warszawa: Harald G, 2000. – 756 s.
25. The Oxford Dictionary of English Proverbs. 3rd ed. / [ed. by F. P. Wilson]. – Oxford: Clarendon Press, 1992. – 930 p.
26. The Penguin Dictionary of Proverbs. 2nd ed. / [ed. by R. Fergusson & J. Law]. – Penguin Books, 2000. – 365 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Зоряна Коцюба – доктор філологічних наук, доцент, професор кафедри германських мов і перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: лінгвокультурологія, етнолінгвістика, контрастивна лінгвістика, перекладознавство.

СТЕРЕОТИП «СВОГО» І «ЧУЖОГО» В УКРАЇНСЬКІЙ ТА ІНШИХ ЄВРОПЕЙСЬКИХ МОВАХ

Володимир МАНАКІН, Наталія МАНАКІНА
(Запоріжжя, Україна)

Стаття присвячена феномену свого-чужого, який має довготривалу та складну історію та безпосередній відбиток у паремійних корпусах різних мов світу.

Ключові слова: національний стереотип, паремії, мовні картини світу.

The paper dills with phenomena "us-them" which has a long and very complicated history, and has been reflected in phraseology (paremiis) of different languages.

Key words: national stereotype, paremiis, language world view.

*Своя сорочка ближча до тіла;
Серед який народ ідеши – того і шапку надівай
(Українські приказки)*

Коллективне національне свідоме та підсвідоме (у термінах К.Юнга) – особлива таємнича царина, що певною мірою відбивається в мовах народів. Невід’ємною часткою національної свідомості (підсвідомості тощо), що відбивають національні мови є закарбовані чисельні факти наявного чи прихованого конфлікту між «своїм» та «чужим». Мова не тільки відбиває такі факти, а регулює процеси творення колективного національного свідомого/підсвідомого. Мова, будучи віртуальним «третьім світом» між людиною та дійсністю, здатна впливати на перцептивні процеси особистості не менше, ніж реальні факти життя. Мова створює настільки стійкі стереотипи уявлень про світ, що людина починає твердо вірити в справжність мовного (фантомного) двійника дійсності.

В межах окресленої проблеми постають питання: чи насправді мовні явища, і зокрема паремії, що побудовані на протиставленні «свого» та «чужого», якимось впливають на формування міжкультурної толерантності і чи така толерантність можлива в принципі? І чи не продукують мовні реалії, зокрема прислів’я та приказки про «своє» та «чуже» ксенофобні настрої?

Спробуємо трохи торкнутися зазначених проблем і дати власну відповідь на поставлені запитання.

Складність подолання конфлікту між «нашим» і «не нашим», «своїм» і «чужим» полягає в тому, що цей конфлікт є багатоаспектним за природою, тобто є наслідком різних, проте взаємопов’язаних чинників, що лежать в основі його існування. Протиставлення «своє – чуже» є не просто архаїчним та архетипним, а певною мірою **вродженим** механізмом самоідентифікації етнічної свідомості. Самоідентифікація, своєю чергою, є проявом самозбереження, або самозахисту, що в принципі є одним й тим самим. Усе це складники *природних* механізмів, які, крім нас, Homo(s) Sapiens, гуртують також тваринний світ. Тобто це той чинник, який знаходиться у площині інстинктивної поведінки живих істот. Кожний знає, що тварини і птахи навіть одноосібних чужинців не шанують і, як правило, знищують. Фахівці, які досліджують тваринні та пташині «мови» (сигнальні системи), довели, що мавпи шимпанзе або папуги, що живуть на різних континентах планети, спілкуються між собою *різними* «мовами». Чим це не слугує доказовим проявом самоідентифікації, яку передбачає сама природа?

Природність конфлікту між «своїм» і «не своїм» закладена на рівні розвитку кожної особистості в онтогенезі тощо. Розрізнення між *своїм* та *чужим* – найперший досвід людини від того моменту, як вона починає розвиватися як індивід. Із розвитком свого власного *Я* формується усвідомлення чужого або ж, навпаки, – належності до певних груп чи колективів. Усвідомлення себе завжди супроводжується відмежуванням від чужого. У цьому виявляється схильність ставити себе в центр всесвіту [2: 449]. На глобальному рівні ця риса демонструється, наприклад, відомим фактом того, як японці або австралійці представляють географічну карту світу: їхні («свої») країни на цих картах опиняються по центру.

На відміну від інших природних інстинктів, які об’єднують людей і тварин, у більшості випадків Homo sapiens не вважає за потрібне приховувати і тим більше долати фактор віднесеності до певної національно-етнічної чи родинної спільноти, незалежно від загальної

соціальної їх вартості у світі чи соціумі. Саме тому «свої»/«чужі» є базисним моментом у визначенні менталітету як специфічної для певного соціуму системи світорозуміння і тлумачиться як одна з найважливіших концептуальних опозицій, що розділяє або зближує національні культури. Ю.С. Степанов, зокрема, вважає «своє – чуже» протиставленням, що є одним із основних концептів будь-якого колективного, масового, народного, національного світовідчуття [5: 472].

Саме тому поділ світу на «свій» і «чужий» та відповідно «своє» й «чуже» в ньому відносять до *констант культури* всіх народів, що складає **соціокультурний чинник** цього протиставлення. Цей чинник вбирає в себе усі інші і перш за все передбачає визначення *цінності* того чи іншого явища для соціуму, суспільства.

Опозиція «своє – чуже» є аксіологічною (ціннісною) за своєю природою, де позитивне/негативне сприйняття у переважній більшості є *похідним* від самої опозиції. Інакше кажучи, «своє» вже *a priori* передбачає позитив, «чуже» – негатив.

На думку фахівців, таке тлумачення зберігається ще з часів архаїчної свідомості, де архетипна опозиція «своє – чуже» була аксіологічним двійником **свого як позитивного**, безпечного, добре знаного та **чужого як негативного**, небезпечного, невідомого [4: 26].

Гарною ілюстрацією зазначеного слугують прислів'я та приказки різних мов, які багато в чому нагадують ще латинські паремії. Пор.: лат. *Suum cuique pulchrum* – Кожному своє миле; *Et proprius panis magis exstat in ore suavis* – Власний хліб краще смакує; укр. *Свій хліб найситніший*; *Всякому своє рило мило*; рос. *Всяк сам себе загляденье*; *Собинка всего дороже*; польск. *Każdemu się swoje podoba*; *Każda pliszka swój ogon chwali*; англ. *Every man likes his own thing best*; *The owl thinks her own young fairest*; нім. *Jeder Schreiber lobt seine Feder*; *Jeder Mutter Kind ist schön*; фр. *Chaque prêtre loue ses reliques*; *Le lièvre revient toujours à son gîte*.

Тенденція до ідеалізації *свого*, на думку дослідників, є універсальною для різних культур і віддзеркалює людський егоцентризм як природну етнонаціональну рису. Про це свідчить загальна змістова спільність паремій різних мов. Як й у вищенаведеному випадку, одні з найперших варіацій спільних культурно-семантичних кодів знаходимо в латині, а саме: лат. *Tunica pallio prior est* – Туніка ближча, ніж плащ; укр. *Всякому своя сорочка ближче до тіла*; рос. *Своя рубашка к телу ближе*; *Своя кожа рубахи дороже*; польск. *Bliższa koszula ciału niż kaftan*; англ. *Near is my coat (shirt), but nearer is my shirt (skin)*; нім. *Das Hemd ist mir näher als der Rock*; фр. *Ma chair (peau, chemise) m'est plus près que ma chemise (robe)*.

Цікавими є ще й такі смислові паралелі: укр. *Кожний мельник на свій млин воду жене*; *Кожен млин на своє колесо воду тягне*; польск. *Każdy na swój młyn wodę obraca (wali, przywodzi)*; *Każdy młynarz na swoje koło wodę prowadzi*; англ. *Every miller draws water to his own mill*; *Every man wishes water to his own mill*; нім. *Ein jeder leitet das Wasser auf seine Mühle*; укр. *Чуже миле, своє наймиліше, чуже святоє, своє пренайсвятіше*; *У гостях добре, а вдома краще*; рос. *В гостях хорошо, а дома лучше*; *Дома и солома едома*; *Твое дороже (краснее, белее), а свое милее*; польск. *Wszędzie dobrze, ale w domu najlepiej* – *Всюди добре, а дома найліпше* (частину прикладів взято з: [3: 226]).

У свідомості наших предків проводилася чітка межа між «своїм» (рідним, а відтак позитивним) та «чужим» – не лише невідомим, ворожим, а й небезпечним. Пор.: укр. *Не переходи чужої межі*; *В чужий край не залітай, щоб крилечка мати*; *Чужина в'ялить людину, як билину*; *Дай, Боже, умерти, та не під чужим плотом*; рос. *Научит горюна чужая сторона*; *Чужая сторона – вор*; польск. *W obczyźnie, to w zgniliźnie*; англ. *Far from home, near thy harm*; *He that would be well, needs not go from his own house* та ін.

У праці З.Г. Коцюби (див.: [3]), де зібрана величезна кількість чудових прикладів прислів'їв та приказок, ґрунтовно досліджено універсальні закономірності творення паремій в різних індоевропейських мовах і зроблено висновок про те, що своє добро, як і чуже зло, гіперболізується, а своє зло (недоліки, вади, помилки) або ігнорується, або недооцінюється: укр. *Свого горба чоловік не видить*; *В чужім оці і порошину бачиш, а в своїм і бревно не примічаєш*; рос. *Под лесом соломинку видит, а под носом бревна не видит*; *Сам в грязи лежит, а кричит: не брызгай*; польск. *W cudzym oku źdźbło, a w swoim belki nie widzi*; *Nikt garbu własnego nie widzi, a nad cudzym się wydziwia*; англ. *Men are blind in their own cause*; *Our*

own opinion is never wrong; нім. *Der Esel schimpft das Maultier: Langohr*; фр. *Un âne appelle l'autre rogneux; La truie ne pense pas qu'elle est de la fange* [3: 234].

Не можна не порівняти також українські прислів'я типу *Чужа хата гірше ката: хоч курінь, аби свій*; *Своя мазанка ліпша чужої світлиці* або рос. *В гостях хорошо, а дома лучше* з відомим англійським *East, West, home's best* (*Схід чи Захід, дома найкраще*), яке, щоправда, вважають скалькованою з німецької мови: *Ost und West, daheim am best*.

Справжній друг, як відомо, пізнається в біді. Порівняння усталених мовних виразів, в яких виявляється ставлення до *своєї* та *чужої* біді, горя, болю, на жаль, не свідчить про милосердя, а навпаки – демонструє певну егоцентричну байдужість або навіть жорстокість: укр. *Чужа біда – людям коляда; Чужий біль нікому не болить*; рос. *За чужою щекой зуб не болит; Чужая слеза – вода; Чужая беда – смех*; польськ. *Cudza bieda ludziom śmiech (zabawka)*; нім. *Es hinkt niemand an eines andern Fuß; Fremde Sorgen hängt man an den Nagel*; фр. *On ne peut sentir le poids du fardeau d'un autre; Mal d'autrui n'est que songe*. З іншого ж боку, «своє зло (біда) – велике зло»: укр. *Кожному своя хвороба тяжка; Чужий син дурний – сміх, а свій син дурний – плач*; рос. *Всякому своя слеза едка; Своя болячка – велик желвак*; польськ. *Każdemu swoja choroba najcięższa; Każdemu jego krzyż najcięższym się zdaje*; англ. *Every one (horse) thinks his sack (pack) heaviest; The evils we bring on ourselves are the hardest to bear*; нім. *Jeder meint, er habe das größte Kreuz; Jedem wird seine Bürde schwer*; фр. *A chacun son fardeau pèse; Chacun sent son mal; A chacun sa propre douleur paraît (semble) plus grave* та под.

Щоправда, з кожного правила є винятки. У випадку із загальною тенденцією позитивного оцінювання *свого* та негативного ставлення до *чужого* як в мовних картинах світу, так і в міжкультурній комунікації в цілому, меншою мірою, проте все одно трапляється явище захоплення *чужим*, яке оцінюється значно вище за *своє*. Пор.: укр. *Чужа хата біліша, чужа жінка миліша; Всюди добре, де нас нема*; рос. *Славен бубен за горами; За морем телушка полушка, да рубль перевозу; За морем славёнка, а дома хаёнка*; фр. *Im dalej, тут lepiej*; англ. *Hills are green afar off* та деякі ін.

Наведені приклади виявляють одну дуже цікаву річ, пов'язану із сприйняттям чужого, коли в цьому чужому вбачається ще й *інше*, таке, що відсутнє у тебе (нас), *невідоме*, а відтак – таємниче і привабливе своєю чарівністю та «іншістю». У часи, коли СРСР і країни Заходу відділяла «залізна завеса» спостерігався справжній фетишизм на будь-які імпортовані речі. Влаштувалось полювання на «імпортні шмотки», побутову техніку, напої, цигарки... Вдома у людей можна було побачити «виставки» порожніх пляшок імпортного пива і кока-коли, коробочок з-під мила, яскравих скляночок, де колись був шампунь, різних яскравих наклейок, ілюстрованих журналів та ін.

Сьогодні, коли імпортні товари майже витиснули з ринку та виробництва вітчизняні речі, згадки про колишнє божевільне захоплення усім західним викликають посмішку. Проте тоді декому було не до сміху: офіційна ідеологія, влада аж ніяк не схвалювали такого захоплення. Це було проявом свого роду «радянської ксенофобії», коли «нерадянський» спосіб життя гостро засуджувався як такий, що суперечить соціалістичним поглядам. Така позиція немає нічого спільного із національно-етнічними уподобаннями. До прикладу, в наш час між Північною (комуністична ідеологія) та Південною (капіталістична ідеологія) Кореєю, тобто всередині *однієї* великої національної спільноти з дуже давньою історією та культурою, постійно точиться непримиренна боротьба, в основі якої – ідеологічна ксенофобія.

Для міжкультурної комунікації ксенофобія – окрема й дуже серйозна проблема. У загальноприйнятому розумінні **ксенофобія** (від гр. *ksenos* 'чужий' і *fobos* 'страх') – вороже ставлення до чужинців, іноземців та усього чужого та іноземного. Ксенофобія – це елемент ідеології не тільки власне тоталітарних країн. Так, з одного боку, Радянський Союз вороже ставився до усього «західного», що було синонімом буржуазного, неприйняттого, негативного. З іншого боку, ідеологія західних країн, а ще більше – Америки активно підтримувала антирадянські настрої під час холодної війни, яка почала стухати тільки в часи президентства Р.Рейгана. Наслідки такої взаємної ворожнечі відчуваються й зараз, особливо серед людей старшого покоління.

Як явище етнічної психології ксенофобія сягає давнини. Вона має різний ступінь прояву – від легкої іронії до запеклої ворожнечі. Усе залежить від того, наскільки негативним був досвід контактування у певний історичний період того чи іншого народу із чужинцями, серед яких могли бути й найближчі сусіди. В українській мові налічується величезна кількість паремій, які є свідченням контактування українців з різними народами. І хоча історичні події залишилися далеко позаду, негативна характеристика таких народів, як татари, турки, монголи в українському фольклорі, а відтак у колективній національній пам'яті, залишилась: *Люди – не татари, дадуть хліба і сметани; Свої люди – не татари, не дадуть загинати; Бери до пари, щоб не взяли татари; Бодай нас татари з'їли; Зліша від зла татарська честь; Гарба рипить, татар не спить, добрий чоловік іде; Непроханий гість гірше татарина; Нема на світі гіршої віри, як бусурмани-татари* та ін. Подібні прислів'я та приказки є й в російській мовній культурі, що є цілком природним. Проте очевидно, що серйозного впливу на сучасні міжкультурні контакти ці фольклорні оцінки не мають. Українці та росіяни сьогодні залюбки відвідують ту саму Туреччину і не відчувають негативних емоцій щодо самих турків.

Думається, що куди більше небезпечними є імпульси колективного підсвідомого, яке закарбоване в паремійному корпусі, що відбиває ставлення етносів до народів-сусідів або ж етноспільнот, які споконвічно проживають на території їхніх країн. Сумні наслідки такої ворожнечі між сербами і хорватами призвели до розпаду колишньої Югославії; криваві події супроводжують протистояння між росіянами і чеченцями; десятки років не стухають міжетнічні конфлікти на Близькому Сході та в інших куточках світу. Територіально-державні та релігійні претензії перемішуються з національною неприязню, і тоді чужинець стає мішенню знущань з боку іншої сторони. Коли ж ідеться про національні меншини, то традиційно вони опиняються в стані пригнічення та меншовартості на фоні більшості та соціальної впливовості титульних націй, які виступають господарями ситуації.

Показовим у цьому відношенні є автобіографічне оповідання відомого американського письменника, вірменина за походженням, Уільяма Сарояна (1903-1981) «Іноземець» («The Foreigner»), в якому очима підлітків, чий батьки емігрували до США, описується їхній стан як іноземців в Америці у 20-х роках ХХ ст.:

“What are you, anyway?” Hawk said as we walked home. “Even the teacher can’t pronounce your name”.

“I’m American,” I said.

“The hell you are,” Hawk said. “Roy’s Italian. I’m Syrian, and I guess you’re Armenian.”

“Sure,” I said. “I’m Armenian all right, but I’m Armenian, too. I speak better English than I do Armenian.”

“I can’t talk Syrian at all” Hawk bragged, “but that’s what I am. If anybody asks you what you are, for God’s sake don’t tell them you’re American. Tell them you’re Armenian.”

“What’s the difference?”

“What do you mean what’s the difference? If you’re Armenian and you say you’re American everybody’ll laugh at you. The teacher knows what you are. Everybody knows what you are.”

“Aren’t you American?”

“Don’t make me laugh,” Hawk said. “I’m a foreigner...”

... “Well, I’m American,” I said. “And so are you.”

“You must be looney,” Hawk said. “But don’t worry, you’ll find out what you are soon enough.”

- *Хто ти, зрештою?, - запитав Хок. – Рой – італієць. Я – сирієць, а ти, мені здається, вірменин.*

- *Звичайно, - я відповів. – Я взагалі-то американець, але і вірменин також. Я говорю англійською краще, ніж вірменською.*

- *Я зовсім не говорю сирійською, - похвалився Хок, - От такий я є. Якщо тебе хтось запитає, хто ти, заради бога не кажи їм, що ти американець. Кажу, що ти вірменин.*

- *А яка різниця?*

- Що ти маєш на увазі? Яка різниця? Якщо ти вірменин і говориш, що ти американець, то усі піднімуть тебе на сміх. Вчителька знає, хто ти насправді. Усі знають, хто ти.

- А ти що не американець?

- Не сміши мене, - відповів Хок, - я іноземець...

- ... Що ж, а я американець, як і ти.

- Мабуть, ти божевільний, - сказав Хок, - Але не хвилюйся, дуже скоро ти побачиш, хто ти є насправді.

(Тут і далі переклад з англійської наш – В.М.)

Далі описується інцидент в школі: вірменського хлопчика сильно образила американська вчителька за те, що він поїв часнику (інгредієнт національної кухні) і прийшов на урок.

After school Hawk said, "See what I mean? You are a foreigner and don't ever forget it. A smart foreigner keeps his feelings to himself and his mouth shut. You can't change teachers. You can't change Principals. You can't change people. You can laugh at them, that's all. Americans make me laugh. I wouldn't fool with them if I were you. I just laugh at them"

Після школи Хок сказав: «Бачиш, що я мав на увазі? Ти іноземець і ніколи не забувай цього. Тямуций іноземець приховує свої почуття і тримає свій рот на замку. Ти не можеш змінити вчителів. Ти не можеш змінити директорів. Ти не можеш змінити людей. Ти можеш сміятися з них, і це все. Американці смішать мене. Але на твоєму місці я би не валяв дурня з ними. От я з них просто сміюся».

Було б наївним вважати, що усе це не про нас і що у нас міжетнічна неприязнь відсутня зовсім. Інша справа, що в цілому в Україні панує міжнаціональна толерантність, хоча історично міжетнічні стосунки українців з росіянами, циганами, євреями, поляками та іншими національностями не завжди відрізнялися взаємною приязню. Красномовним свідченням цього слугує паремійний фонд. Пор: *Бог створив цапа, а чорт канана; Не великий москаль, та страшний; Хоч убий москаля, то він зуби вискаля; Від москаля поли вріж та втікай; Москаль ликом в'язаний, у ликах ходить, та й усіх у ликах водить; Москаль тоді правду скаже, як чорт молитись стане; Хоч би жид був з неба, вірити йому не треба; Не робив жид на хліб, та і циган не буде; В цигана вдався, хоть по панськи вбрався; Циган і лис, то оба браття; Циган і сонцем крутить; Що циган, то злодій та под.*

В російських прислів'ях, приказках, і приповідках, своєю чергою, не менш іронічно й образливо характеризуються українці, євреї і цигани: *Индейка из одного яйца семерых хохлов высидела; Черт с хохла голову снял да приставил ему индюшечью; Русак до читанья, хохол до спеванья; Хохол не соврет, да и правды не скажет; Продали с хохла пояс за три деньга, а хохол нипочем в придачу пошел; Там, где один хохол прошел, - семерым евреям делать нечего; Жид крещеной, что вор прощеной; Жид на ярмарке – что поп на крестинах; Жид от стены пишет; Кто цыгана (жида) обманет (проведет), трех дней не проживет; Цыгану без обману дня не прожить; Цыган раз на веку правду скажет, да и то покается; У цыгана не купи лошади, у попа не бери дочери; На то цыган мать свою бьет, чтоб жена слушалась та под.*

Історично контакти росіян з представниками різних національностей є значно ширшими, що сформувало більш широке поле паремій, в яких міститься переважно негативна оцінка інших народів за різними ознаками: мовою, поведінкою, зовнішністю, звичаями, релігією та ін. Пор.: *Бог создал Адама, а черт – молдавана; Грек скажет правду однажды в год; Коли грек на правду пошел, держи ухо востро; Семеро грузин мухоморов обьелись; Татарин – свиное ухо (бритая плешь); Нет проку в татарских очах; Татаре что люди, а волос нет; Ай молодца: широка лица, глаза узеньки, нос пятка (калмык); Где два оленя прошло, там тунгусу большая дорога; Чуваши хоть сто человек, все вместе говорят; Первого черемиса леший родил, оттого они в лесу сидят; У мордвы две морды (т. е. два языка), а шкура одна; Живет мордвин и некрещеный та ін. [3: 284-286].*

Щодо інших мовних культур, там теж існують свої приклади, в яких відбито характерні для них характеристики чужинців. Пор.: польськ. *U Niemców i mucha się nie pożywi; Co Niemiec, to odmieniec; Już to sęk twardy, że Niemiec hardy; Czego Niemiec za pieniądze nie zrobi?; Niemiec lepszy od Żyda, bo i wody na gorąco nie da się darmo napić; Litwinka gadatliwa, ale*

falszywa; Litwin, kiedy dobry, jak wosk topnie, ale gdy go kto zahaczy, to i w grobie nie przebaczy; Na Żyda tak rachować można jak na zły zegarek; Co Cygan, to szalbierz; Ucieka jak Cygan na kradzionym koniu; Głupi jak chachol małorosyjski [3: 287-288].

Непрості стосунки стереотипних уявлень англійців про французів, що відбивають кількасотлітнє протистояння, можна прослідити через такі мовні факти: англ. *When the Ethiopian is white, the French will love the English; The Bourbons learn nothing and forget nothing; France is a meadow that cuts thrice a year; Only a dog and a Frenchman walks after he has eaten; The friendship of the French is like their wine, exquisite but of short duration; The English love; the French make love* а под.

Англійський гонор не залишив поза увагою й найближчих своїх сусідів – шотландців, ірландців та валлійців. Пор.: *The Englishman weeps, the Irishman sleeps, but the Scottishman gangs while he gets it; The Irishman for a hand, the Welshman for a leg, the Englishman for a face, and the Dutchman for a beard; A Scot, a rat, and a Newcastle grindstone travel all the world over; The Scot will not fight till he sees his own blood; A Scottish mist will wet an Englishman to the skin; Had Judas betrayed Christ in Scotland he might have repented before he could have found a tree to hang himself on; Biting and scratching (scarting and nipping) is Scots folk's wooing; Scotsmen take their mark from a mischief; As false as a Scot; As hard-hearted as a Scot of Scotland; An Irishman before answering a question always asks another; Put an Irishman on the spit, and you can always get another Irishman to baste him; Like an Irishman's obligations all on one side; The Welshman keeps nothing until he has lost it; As long as a Welsh pedigree* та под.

Подібних прикладів налічується чимало в корпусах інших мов тощо, оскільки довготривале сусідство народів так чи інакше залишало відбитки історичного протистояння і війн між різними націями.

Таким чином, мовна пам'ять, а відтак і колективне національне свідоме (та підсвідоме), закарбували ці факти, зберігши оцінно-емоційне ставлення до «чужого» як загальний модус, міру, фон, що явно або приховано, свідомо або підсвідомо продовжують відлунювати в сучасному житті. Частково – в анекдотах національної тематики, частково в так званих етнофобизмах, тобто образливих чи лайливих найменуваннях за національною ознакою, що є предметом окремого розгляду у зіставному та міжкультурному аспектах. Частково – у паремійних корпусах різних мов, як ми намагалися це довести. Саме прислів'я та приказки, будучи специфічними видами фразеологізмів, мають чудодійну силу у формуванні національної ментальності. Як слушно зазначає Г.Ю. Богданович, «в синхронії фразеологізму завжди присутня діахронія, елементи старої семіології, що відбивають ментальну картину світу інших часів... Фразеологізми відносяться до етнопсихологічно детермінованих мовних засобів: їх семантика базується на національно-культурних ознаках матеріальної культури та свідомості» [1: 121].

Але гірше за все те, що споконвічний конфлікт «свого» і «чужого» виявляється у життєвих перипетіях, учасниками яких стають представники національних меншин, котрі інколи почувають себе *чужими серед своїх* співгромадян однієї країни. Над цим варто замислитись і «своїм», і «чужим» з однією метою – віднайти шлях до взаєморозуміння та взаємної поваги в усіх соціальних та моральних проявах людського життя.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Богданович Г.Ю. Русский язык в аспекте проблем лингвокультурологии. – Симферополь: Доля, 2002.
2. *Історія європейської ментальності* / За ред. П. Дінцельбахера; пер. з нім. В. Кам'янець. – Львів: Літопис, 2004.
3. Коцюба З.Г. Універсальне і національне в паремійних фондах мов європейського ареалу (лінгвокультурологічний аспект). Дис. ... доктора філол. наук. – К.: КНУ ім. Т.Шевченка, 2010.
4. Селіванова О. О. Опозиція *свій – чужий* в етносвідомості (на матеріалі українських паремій) / О. О. Селіванова // Мовознавство. – 2005. – № 1.
5. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю. С. Степанов. – М.: Школа „Языки русской культуры”, 1997.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Володимир Манакін – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри видавничої справи та редагування Запорізького національного університету.

Наталія Манакіна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри видавничої справи та редагування Запорізького національного університету.

Наукові інтереси: когнітивна лінгвістика, лексикологія, порівняльне мовознавство.

ХРИСТИЯНСЬКА СИМВОЛІКА КОЛЬОРУ В СЕРЕДНЬОВІЧЧІ (НА МАТЕРІАЛІ ПАМ'ЯТОК ЛІТЕРАТУРИ І КУЛЬТУРИ)

Олександр ОГУЙ (Чернівці, Україна)

У статті обґрунтовується концепція лінгвокультурного суперзнака КОЛЬОРИ, що як єдність позначеного, позначуваного та лінгвокультури як семіотичної зв'язки виражав у середньовіччі за відповідною моделлю актуальні символічні характеристики. Наочна алегоричність знайшла своє вираження в літературних та гagioграфічних пам'ятках, скульптурах, живописі та книжковій мініатюрі, в сакральному одязі та літургії тощо.

Ключові слова: лінгвокультура; християнська символіка; середньовіччя; суперзнак КОЛЬОРИ: білий, чорний, червоний, зелений, синій.

This article deals with the foundation of the linguocultural super-token COLOURS as the unity of signifiant, signifee and linguistic culture as semiotic binding. This super-token expressed in Middle Ages some actual symbolic characteristics due to its pattern (within its scenario). Allegoric symbols were expressed in sculptures, literal and hagiographic monuments, in painting, sacral clothes and liturgy etc.

Key words: linguistic culture, Christian symbols; Middle Ages; Super token COLOURS: white, black, red, green, blue.

Як засвідчують археологічні дослідження, через дороговизну багатьох продуктів для переважаючої більшості людей – представників третього – селянського та бюргерського стану – домінували сіро-коричневі кольори матеріалів повсякденного вжитку (меблі та інші домашні речі з дерева, очерету, шкіри та кісті) тощо. Оскільки в середньовіччі переважали природні барви сировинних матеріалів та оточуючого середовища, з якими асоціювалися стандартні кольори, то поява інших незвичних, особливо чистих кольорів, що несли додаткове семіотичне навантаження, викликала більшу увагу середньовічного спостерігача. Це, зазвичай, стосується сакральної сфери, де ряд кольорів отримали символічне застосування, яке, окрім поодиноких згадок [8], ще не поставало в Україні предметом системних досліджень.

Окреслимо теоретичні засади вихідної категорії. **Символ** (до грец. σύμβολον) – це особливий вид образу, фактично специфічний знак, формальна презентація якогось феномена (речі чи явища) для позначення його дієвої якості. Іншими словами, символ виступає не завжди мовним (як, наприклад, барва) репрезентантом якихось понять, ідей чи явищ. Дослідженням символів, так і не дійшовши «спільного знаменника», займалися ряд видатних філософів, семіотиків, культурологів та лінгвістів (С.С. Аверинцев; І.В. Арнольд; Н.Д. Арутюнова; Е. Кант; Е. Касіпер; А.Ф. Лосєв; М.Ю. Лотман; М.М. Мамардашвілі; Ч. Пірс, С.І. Сичева; К. Юнг та ін.). **Знак**, за Ф. де Соссюром [16], передає діадичне відношення між матеріально-чуттєвим позначуванним (signifiant) та позначеним як загальним смислом (signifee), що сприймається всіма. На думку Чарльза Пірса [15: 64–66], якої дотримуємося й ми, не менш релевантною (як для лінгвістики, так і семіотики) є третя складова формування знака – sign-maker (мовний продуцент), який вживає знак за певними правилами, завдяки чому практично будується комунікація як висловлення – його сприйняття у межах певного сценарію – активація відповідної схеми – (не)мовне реагування. Ч. Пірс [15: 66] відносить символи до іконічних знаків, оскільки їх функціонування ґрунтується на дійсних чи уявних відношеннях подібності. Саме «sign-maker: творець знака», що через пережитий досвід сплавляє у символі елементи чуттєвого з раціональним, виробляє певні схеми у застосуванні символу. У такий спосіб, на нашу думку, символ виступає щонайменше трикомпонентною структурою, що включає чітко сформований означник (формально виражений предмет чи явище), нечіткий, часто амбівалентний смисл (означуване) та відповідну лінгвокультуру як «семіотичну зв'язку» (термін Н.Д. Арутюнової [6: 340]).

У такий спосіб позамовні символи (хрест; кольори), сигнали (бій дзвонів), індекси (алхімічні значки), мовні знаки (слова як виражальні засоби), що належать до єдиного (християнського, станового, військового) сценарію розгортання моделі, творять синергійний **лінгвокультурний суперзнак**, особливо наочний для середньовіччя (наприклад, *ХРЕСТ; БІЛИЙ КОЛІР БЕЗГРІХОВНОСТІ* тощо). Як всякий знак, проте різнопланового та загальнішого порядку, він має зміст, форму та продуцента – певну лінгвокультуру, що забезпечує відповідну модель його розгортання. Однобічний аналіз – лише мовної чи

символьної моделі – губить як чуттєвий компонент, так і синергію взаємозв'язків. Тому суперзнак як результат набутих досвідів, часто антогоністичних, щодо застосування символічних схем, постаючи предметом не лише семіотики, а й лінгвістики, теорії мистецтва, культурології, психоаналізу та психології, має вивчатися комплексно, з урахуванням як власної структури, так і функціонування інших суперзнаків, властивих для даної лінгвокультури.

Об'єднання суперзнаків КОЛЬОРИ характеризувався для середньовіччя активною символічною участю в різних колірних системах як: християнська, літургійна, станово-одежна; геральдична; алхімічна; петрогліфічна; лицарська міннезангу; бюргерська, що були майже не узгодженими між собою. У Середньовіччі, що ґрунтувалося на традиціях античності, склалася певне домінування чотирьох кольорів (розміщених між світлим / білим і темним / чорним): червоного, жовтого/золотого, зеленого та синього, що указували на чотири елементи, чотири характери та всемогутність Космосу – Бога [див. 13: 300-301]. Така редуція (обмеження) оточуючого різнобарв'я (з безмежними відтінками та їх взаємодіями) до 4 барв мала своєрідним наслідком посилення її символічності в межах колірної схеми, надання їм подвійного, часто протиставленого тлумачення. Зупинимося детальніше на цих ключових кольорах християнської символіки.

Врахуємо при цьому праці прецедентних особистостей середньовіччя (екзегетів і літургистів), що визначали символічні характеристики кольору. Це – діячі пізньоантичного часу Квінт Тертуліан (155/65-220/240), Св. Ієронім (347-420), видатний перекладач та коментатор Біблії; діячі епохи Каролінгів: бенедиктинець Св. Беда Вельмиповажаний (*Venerabilis*: 672/73-735), Храбан Мавр (780-856); діячі часів Св.-Римської імперії: бенедиктинці коментатор Бруно з Сеньї (1045/49-1123) та провідний літургист Руперт із Дойтца (107?-1129/35), відомий своєю книгою “*Liber de divinis officiis*”, Гонорій Регенбурзький (1080-1154), екзегет Гуго з Св. Віктора (1097-1147), а згодом гагіограф-літургист Іоанн Белет (1135-1182), укладач “*Summa de Ecclesiasticis officiis*”, єпископ Сікард Кременський (1155-1215), Лотар із Сеньї (автор “*De missarum mysteriis*”: 1196), який став папою Інокентієм III (1198-1216), та літургист Дуранд із Менде (1230-1296), укладач часто цитованого “*Rationale*”, які визначили значною мірою християнську символіку для всього середньовіччя, ґрунтуючись на «Біблії» та на патристичних творах отців Церкви. Зазначимо при цьому, що на їх формування вплинули не лише історія розвитку, а й спільний культурний простір єврейства та раннього християнства, що призвів до часткового перенесення колірних асоціацій.

Білий і чорний (як світлий і темний). Природні явища, поза сумнівом, служили основою для різних витлумачень та паралелей з різними сторонами буття. Дехто з дослідників вважає, що первісними кольорами, які людина виділила з навколишнього світу, були саме «чорний, темний» і «світлий, білий» [8: 1]. На їх основі склалися найпопулярніші культурно-семантичні язичницькі протиставлення, що ґрунтувалися на традиційному протиставленні світла темряві. Світло з давніх часів було символом добра та радості, бо ще печерні люди, денні істоти, «із світланком, звільняючись від нічних страхів і тривоги, покидали свої печери, відчуваючи себе вільніше й незалежніше, отримуючи можливість чітко бачити оточуюче» [5: 23]. Життєдайне світло [4: 76] здобуло у такий спосіб позитивну конотацію, а жахаюча темрява – негативну. Тому і в Середньовіччі, де панував «культ видимості» (*Sichtbarkeit*), акцентувалося, що все треба було робити у світний день: «ходіть, доки є світло, щоб не огорнула вас пільма; бо той, хто ходить у пільмі, не знає, куди йде» (1: Ів. 12, 35).

На цій основі розвинулися християнські універсалії як символічно-метафоричне протиставлення світла та темряви, що полягає в полярності (а) світла як символу істини, розуму, просвітництва, життя і темряви як символу невігластва, смерті; (б) світла як добра та Христа і темряви як зла та недоброї сили. Недаремно ключову метафору Євангелія складає протиставлення Світла Пільмі (Темряві): «І світло у темряві сяє, і темрява не огорнула його» (1: Ів. 1, 5). Функцією світла виступає не лише фізичне, а й духовне просвітлення людей: «Було Світло істинним, котре просвітлює всіляку людину, що приходить у світ» (Ів. 1, 9). Тому пророцтво Ісаї про народження Ісуса Христа (Іс. 9, 1-4) спирається на цю провідну дихотомію: «Народ, що ходить у пільмі, побачить велике світло, і над тими, що живуть у

темній країні, засвітить яскраво».

Темрява, що протистоїть світлу, проявляє себе як втілення злого: «Світло прийшло у світ; проте люди більше полюбили пітьму, ніж світло, тому що справи їхні лихі. Бо кожний, хто чинить зло, ненавидить світло і не йде до світла, щоб не стали явними злочини його... А той, хто чинить правду, йде до світла, щоб явні були діяння його, тому що вони в Богові вчинені» (Ів. 3,19-21). Протистоячи злу, пророк Ісаїя (60, 1-3) звертається: «Вставай, хай світає, бо твоє світло приходить, і ясність Господа зійде над тобою! Бо дивись, темрява покриває Царство небесне і пітьма огортає народи; але над тобою сходить Господь, і його величність сяє над тобою». І одяг Христа засяяв, став сліпуче білим (*candida*) на горі Фавор (Мк. 9,3), і ангели біля воскреслого Христа були в одязі, білій як сніг (1: Мт. 28,3).

Грунтуючись на традиційному протиставленні світла темряві (як білого кольору чорному), розвинулася й християнська інтерпретація решти кольорів. У Біблії як сакральному тексті, особливо важливому для розуміння середньовічної культури, характерним стає використання символіки, де одне із провідних місць займають кольори **білого** та **червоного** тону. Білий колір, уже за бенедиктинцем Рупертом із Дойтца (1075-1130/35), став кольором одягу Христа на позначення його безгріховної чистоти та Божественності, а звідти пасхальним символом Воскресіння та нового народження через хрещення. Тому крижми для обряду хрещення мали бути білими, як одяга блудному синові, символізуючи невинність та чистоту, які треба надалі зберігати незаплямованими [за: 14: 731, 736].

Асоціація червоної барви з кров'ю, а звідти з муками та смертю стала чи не найбільш ходовим топосом середньовіччя. Ще Св. Ієронім (347-420), перекладач Біблії, звернув увагу на акт спасіння Христом людства [14: 730], яке він викупив своєю кров'ю (див. 1-2: Іс. 63,1-2; Еф. 1,7; Євр. 8,14; 12,24; 1 Петр. 1,2,19). Згодом це акцентували учені франкської держави Каролінгів Храбан Мавр (Hrabanus Maurus, 780-856) та його учитель Алкуїн: *undique te almitificat, rubeas cum sanguinis usu* : з усіх сторін ти освячений, ти постанеш червоним від дотику до крові Христа (10: Carm.II, vv.4-5); *in purpura passionis sanguine... in cocco quoque praecipuam et perfectam caritatem*: у пурпурі кровних страждань... [10: 256]. За пізнішими християнськими міркуваннями, що у віршовій формі запропонував монах Віллірам (?-1085), Христос є кришталево білим і рум'яним: *mîn uuine ist uuîz unte rôr (candidus et rubicundus)* (3: Will. 87,1). Білий колір є кольором непорочності Ісуса Христа, який «непорочно білим» народився від пречистої Діви та «гріха жодного не вчинив»: *Candidus ist er uon dere magede geborener, unter aller sunton ânig peccatum enim non fecit* (3: Will. 87,9). Червоний же колір виступає символом Божої любові до людського роду, бо Син Божий заради спасіння людства та позбавлення його від гріхів гірко страждав і пролив свою святу кров: *rubicundus ist er per passionem, uuanta mit sînemo bluote facta est purgatio peccatorum... sanguine sacradiciorum* (3: Will. 87,10). Тому Гонорій Регенбурзький (1080-1154) співвідніс червоний колір із кров'ю Христа. Його сучасник – містик-бенедиктинець екезет Руперт, абат із Дойтца, вважав, що «церква звеличена жертвою праведного Авеля і його кров'ю вперше одягнута в пурпур». Він же розглядаючи псалом 51,9, підкреслив необхідність відмивання гріхів, бо за Ісаєю (1, 18): «якщо ваші гріхи червоні як багрянця, то хай вони стануть білими, як сніг», бо «вони відмиті у крові ягняти» (1: Одкр. 7,14). Тому його монахи, звично одягнуті у чорні ризи, «щоденну чорноту спасеного смутку», мали на свята ходити «у білому радісної звістки про прихід жениха» (Христа), символізуючи «цим білим покровом нове безгрішне життя святих» [за: 14: 730, 732].

Як бачимо, кольори виявляються комплекснішими, багатшаровішими, ніж мовні знаки – вони здобувають подвійну символіку, включаючи в себе протиріччя, що, за вченням К. Юнга про символи, іманентно властиве архитипічним пра-констеляціям та посилює силу психологічної дії [13: 304]. У такий спосіб червоне як домінуюча барва має водночас позитивні та негативні конотації: любов – ненависть; життя, сила, оновлення – поранення, смерть; смертний гріх, пекельний вогонь. Тому, за книгою *Liber Scievas* (1141-1151) бенедиктинки-візіонерки *Гільдегард* з Бінгену (Hildegard von Bingen: 1098-1179), червоне (у негативному відношенні: *malum partem*) також служить для позначення убивства Христа синагогою, гріхів, а звідти згубного пекельного вогню [за: 10: 797].

Загалом на цій бінарній основі у середньовіччі склалася колірна тріада «**чорний – білий – червоний**» [див. 7], відображена в «Божественній комедії» (*Divina Commedia*, 1307) Данте Аліґ'єрі, що символізувала ритуал ініціації як набуття фізіологічного досвіду. За сюжетом, Данте у Раю глибоко заглянув у вічі Беатрисі, де побачив не лише її красу, а й відображення космосу, який, відкрившись перед ним, кружляв навколо світової крапки, що була першопричиною всього буття. У цьому описі, що виражав найновіші наукові знання, репрезентовані Джоном Роджером Беконом і Вітелло, магічна колірна тріада екстрапольована з християнською символікою. Людина долає три колірні рівні біля воріт Чистилища: білий, що символізує невинність немовляти; червоний: спочатку багряний (червоний з відтінком чорного) – символ грішного життя, потім власне червоний, що символізує кров, яка «відбілює», очищає від гріха; білий, який набуває відблиску снігу, а наступним етапом виступає гармонійне злиття інших кольорів. Тому, за І. Кардігос [13: 198], середньовічний образ червоного кольору на білому фоні є втіленням абсолютної краси.

У цій системі символічне значення здобув і **зелений** колір, найрозповсюдженіший у природному середовищі. Тому біблійні інтерпретації цієї барви обмежуються асоціаціями із зеленою як знаком квітучої та родючої природи (1/2: Пс. 23,2; 52,10; Єр. 17,8). Під християнським впливом, інтенсивно вираженим засобами латинської мови, зелений колір Гонорій Регенбурзький (1080-1154) співвідніс із вірою (*viridis fides*) [за: 14: 737]. На цій основі, за пізнішим витлумаченням папи Інокентія III (1160-1216), зелене стало літургійною барвою (*color medius*) для позначення усіх несвяткових днів (*dies feriales et communes*), а також інкарнації Христа (*viriditas Christi*). Тлумачення зеленого як біблійної алегорії на позначення нев'яжучості та нездоланності церкви (на основі зазначених псалмів) активно розвивалося в містиці бенедиктинки-візіонерки Св. Гільдегард з Бінгену (1098-1179) та згодом домініканки Св. Мехтгільд з Магдебургу (1207-1282) [див. 17].

Синій колір виділювався уже в отгонсько-салічному Євангелії «Codex Aureus Epternacensis: Золотий Естернаський Кодекс» (1045), де синім ляпісом лазулі малювалися обриси фігур святих, їх одяг та фон (див. Св. Марк та Іоанн, «Majestas Domini: Величність Господа») [11: 133], чим підкреслювалося їх віднесеність до небесної сфери. На романських фресках 1100 р. з бенедиктинського монастиря Saint-Savin-sur-Gartempe постають типові алегорії, у т.ч. *prudencia* «небесна мудрість», яку символічно виражає, узгоджуючись із тогочасним коментатором Апокаліпсису Бруно із Сеньї (Bruno von Segni: 1045-1123), саме гіацинтовий (*hyacinthus*: фіолетово-синій), властивий для відтворення неба, його чеснот [за: 12: 243-244]. Руперт із Дойтца (107?-1129/35) у книзі “In Exodum” наголосив, що «синє не від світу цього, воно не містить нічого земного, а походить від неба». Очевидно, на цій основі у 1310 р. монах-природодослідник Дітріх Фрайберзький (1240-1318) згодом визначив уже не три (як у Аристотеля), а чотири базові фарби, додавши до ключових барв (за Аристотелем) саме синій колір. Серед цих кольорів, що залишаться визнаними й для пізнішого Ренесансу (див. Леонардо да Вінчі), синій колір, не отримавши, на противагу зеленому, повного літургійного вираження, став кольором неба, Раю.

Загалом ці кольори проявилися у перших **колірних системах**, що мають старозавітне та пізньоантичне походження. Старозавітну традицію репрезентували, в першу чергу, одяг та пояси старозавітних священників із фіолетової та червоної пурпури (багряниці), із червоного кармазину та вибіленого полотна (Вихід 25,4). В основі символіки, очевидно, лежали елементи, чи стихії. Якщо Тертуліан (155/65-220/240) поєднував у тлумаченнях червону барву з Марсом, білу – із вітрами Зефірами, зелену – із матінкою Землею, а синю – з небом та морем, то у своїх листах Св. Ієронім (347-420) витлумачив барви як знаки землі (*byssus*), води (*purpurum*), повітря та вогню (*hyacinthus et coccus*). У коментарях до Книги Виходу Св. Беда Вельмиповажаний (672/3-735) та Храбан Мавр (780-856) визначали ці кольори як вираження мікро- та макрокосму безвідносно до нового священства. Беда однак, зазначив, що червоний виступає кольором любові до Бога та до ближнього. Згодом Бруно із Сеньї (1045/49-1123) та Гуго з Св. Віктора (1097-1147) витлумачували кольори через чотири елементи, причому Бруно приписав зелений колір воді. Гонорій Регенбурзький (1080-1154) намагався (як і Бруно з Сеньї) співвіднести барви з певними чеснотами: *niger humilitas*, *albus castitas*, *griseus discretion*, *croceus sapientia*, *viridis fides*, *aerius spes*, *rubeus caritas* : чорний – смиренність;

білий – цнотливість; сірий – поміркованість; жовто-шафрановий – мудрість; зелений – (нев’януха) віра; повітряний – надія; червоний – глибока повага [за: Neuheuser 2011: 735-737].

Тому характерним є зв’язок цих кольорів із **алегоріями** (як скульптурними зображеннями, так і їх літературними описами). На романських фресках 1100 р. із бенедиктинського монастиря у Франції (Saint-Savin-sur-Gartempe) постають типові алегорії, які, за Д. Коттманн [12], узгоджуються з міркуваннями тогочасного коментатора Апокаліпсису єпископа Бруно із Сеньї (Bruno von Segni), який (очевидно, слідом за Св. Ієронімом) символічно використав чотири кольори: “*similiter autem prudentia, justitia, fortitudo, temperantia, quae per hyacinthum, purpuram, coccum, et byssum intelligentur*”. За зображеннями, гіацинтовий (hyacinthus: фіолетово-синій), властивий для відтворення неба, постає символом *prudentia* «небесної мудрості»; пурпуровий символізує *iustitia* «правосуддя», бо це колір одягу королів і принців, що мають справедливо управляти своєю державою. Червоний колір (*coccus*) характеризує *fortitudo* «хоробрість», бо барва крові уособлює мужність мучеників, що, незважаючи на мученицьку смерть, зберегли християнську віру. Охровий і білий колір землі (*byssus*) служить для позначення *temperantia* «зваженості», бо земля є мірою всіх речей [за: 12: 243-244]. Наочна алегоричність, виражена в скульптурах, знайшла своє вираження в літературних та гатіографічних пам’ятках, живописі та книжковій мініатюрі, в сакральному одязі та літургії тощо.

Як бачимо, об’єднання суперзнаків КОЛЬОРИ, що реалізовувалися через уявний образ (візію), рисунок, картини (фрески, мініатюру), одяг і навіть слово, отримали символічний прояв, характерний для сценарію «ХРИСТИЯНСТВО». Колір (у межах складної динамічної системи різнопланових знаків: образів-ікон, символів та індексів) став визначальним для характеристики статичного одягу, оточуючого середовища чи його відображення в літературних пам’ятках, де він зберігав символічне застосування аж до зміни світогляду, що постав із антропоцентричністю Ренесансу та зміною технології барвників. У перспективі слід на матеріалі літературних пам’яток проаналізувати як символічне використання позначень кольору, так і взаємодію різних символічних систем, що використовуються за різними моделями та сценаріями тогочасного суспільства.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Святе Письмо Старого та Нового Завіту / повний переклад, здійснений за оригінальними єврейським, арамейським та грецьким текстами. – Укр.бібл. товариство: Ukrainian Bible 63 DC, 1992. – XVII, 1070, 352 с.
2. Luther M. Luther-Bibel. Das alte und das neue Testament / M. Luther. – Bremen: Bremische Bibelgesellschaft, 1912. – 461 S.; 318 S.
3. Willirams deutsche Paraphrase des Hohen Liedes mit Einleitung und Glossar /Hrsg. v. J. Seemüller. – Straßburg: Trübner, 1878. – XIV, 147 S.
4. Аверинцев С.С. Золото в системе символов ранневизантийской культуры // Византия. Южные славяне и Древняя Русь. Западная Европа: Искусство и культура: Сб. статей в честь В.Н.Лазарева. – М., 1973. – С.46-47.
5. Алимпиева Р.В. Семантическая структура слова «белый» // Вопросы семантики: Сб. науч.тр., Ленингр.ун-т. – Вып.2. – Л.: ЛГУ, 1976. – С.13-27.
6. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. – М.: Школа «Языки Русской культуры», 1998. – 896 с.
7. Гайдук В. П. К вопросу о цветовой символике «Божественной Комедии» Данте / В.П. Гайдук // Дантовские чтения. – М.: Наука, 1971. – С. 174-180.
8. Козак Т.Б. Лексико-семантическая группа слів, які позначають колір у німецькій мові (діахронічне дослідження) / Козак Т.Б.: Дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Одеський нац. ун-т ім. І.І. Мечникова. – Одеса, 2002. –197 с.
9. Cardigos I. In and Out of Enchantment : Blood Symbolism and Gender in Portuguese Fairy-tales / Isabel Cardigos. – Helsinki : Academia Scientiarum Fennica, 1995. – 273 p.
10. Farbe im Mittelalter: Materialität – Medialität – Semantik. Akten des 13. Mediävistenverbandes vom 1. bis 5. März 2009 in Bamberg / hrsg. von Ingrid Bennewitz u. Andrea Schindler. – Berlin: Akademie Verl., 2011. – 1045 S., 151 Abb.
11. Grebe A. Zwischen Material und Medium. Überlegungen zur Farbästhetik in der Buchmalerei des 11. Jahrhunderts / Anja Grebe // Farbe im Mittelalter: Materialität – Medialität – Semantik / hrsg. von Ingrid Bennewitz u. Andrea Schindler. – Berlin: Akademie Verl., 2011. – S. 127-140.
12. Kottmann D. Farbliche und ikonographische Auswahl im Apokalypsezyklus Saint-Savins / Delia Kottmann // Farbe im Mittelalter: Materialität – Medialität – Semantik / hrsg. von Ingrid Bennewitz u. Andrea Schindler. – Berlin: Akademie Verl., 2011. – S. 235-250.
13. Linares M. Kunst und Kultur im Mittelalter. Farbschemata und Farbsymbole / Marina Linares // Farbe im Mittelalter: Materialität – Medialität – Semantik / hrsg. von Ingrid Bennewitz u. Andrea Schindler. – Berlin: Akademie Verl., 2011. – S. 297-312.
14. Neuheuser H.P. Auf dem Weg zum liturgischen Farbenkanon. Die Farbenbedeutung im liturgischen Zeichensystem des Mittelalters / Hanns Peter Neuheuser // Farbe im Mittelalter: Materialität – Medialität – Semantik / hrsg. von Ingrid Bennewitz u. Andrea Schindler. – Berlin: Akademie Verl., 2011. – S. 727-748.
15. Peirce Ch. Phänomen und Logik der Zeichen / Charles S. Peirce. – Frankfurt (M.), 1983.

16. Saussure F. de. Cours de linguistique générale / Publ. par Ch. Bally et A. Sechehaye. Avec la collab. De A. Riedlinger. – Paris: Payot, 1949. – 331 p.

17. Suntrup R., Meier-Staubach Ch. Farbenbedeutung im Mittelalter: grün / Rudolf Suntrup, Christel Meier-Staubach // Farbiges Mittelalter?! Farbe als Materie, Zeichen und Projektion in der Welt des Mittelalters: 13. Symposion des Mediävistenverbandes 1.-5. März 2009. Programm und Abstracts. – Bamberg: ZeMas, 2009. – (S.37). – In: www.farbiges.mittelalter.de

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олександр Огуй – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов (для гуманітарних факультетів) Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Наукові інтереси: германістика, лексико- та семасіологія, медієвістика, лінгвoseміотика та ін.

ЛІНГВОКУЛЬТУРНА СПЕЦИФІКА КОНЦЕПТУ "ДУРЕНЬ" В УКРАЇНСЬКІЙ ТА АНГЛІЙСЬКІЙ СМІХОВИХ МОВНИХ КАРТИНАХ СВІТУ (НА МАТЕРІАЛІ ЛЕКСИЧНОГО СУБСТАНДАРТУ)

Катерина БОНДАРЕНКО (Кіровоград, Україна)

У статті здійснено аналіз лінгвокультурної специфіки концепту "Дурень" на матеріалі українського й англійського лексичного субстандарту; визначено категорійні елементи значення, які уможливають виокремлення корпусу лексем, що вербалізують досліджуваний концепт; виокремлено спільне й відмінне в його актуалізації в українській та англійській мовних картинах світу.

Ключові слова: субстандарт, концепт, лексико-семантична група, мовна картина світу

The article focuses on lingvocultural peculiarities of the concept "Fool" revealed by the Ukrainian and English substandard lexicon. It also defines the categorical meaning elements that enable to build lexical unity verbalizing the studied concept. The author also singles out common and distinctive characteristics of the Ukrainian and English language mapping of the world.

Key words: substandard, concept, lexical semantic group, language map of the world.

"Насправді смішне – це певна помилка та потворність, але безболісне та нешкідливе..." [1]

За Г. В. Ф Гегелем, область смішного дуже велика – від вад, дурості людей, від вульгарних та заяжених речей до "найвизначніших та найглибших явищ", якщо в останніх буде виявлено якусь, навіть неістотну грань, що суперечить звичкам і повсякденному спогляданню людей" [4: 579]. Відсутність або недостатність інтелектуальної складової в поведінці, судженнях, їх неадекватність (нерозумність) – це чи не найперше, що викликає сміх; це те, що міститься в центрі концептосфери сміхової мовної культури.

Проблема мовної актуалізації концепту "Дурість" / "Дурень" розглядалася такими дослідниками, як К. В. Бусуріна, С. В. Гусєва, О. Г. Дубровська, О. О. Мішин, О. Г. Тараненко та ін. [2; 5; 6; 7; 10], при цьому переважно на матеріалі лексичного стандарту, літературних творів, пареміологічних одиниць. При цьому авторами зазначалося, що "значна кількість ... таких номінацій функціонують у розмовно-зниженій сфері... та в просторіччі" [2: 17]. Останнє й зумовлює актуальність обраної проблематики.

Метою нашого дослідження є встановлення лінгвокультурної специфіки вербалізації концепту "Дурень" в українській та англійській мовах засобами лексичного субстандарту. Серед завдань – визначення базових (категорійних) елементів значення, які уможливають виокремлення корпусу лексем, що вербалізують досліджуваний концепт; з'ясування обсягу відповідного субстандартного мовного матеріалу; виокремлення спільного й відмінного щодо його актуалізації в українському й англійському субстандарті.

Матеріалом дослідження стали одиниці лексичного субстандарту української й англійської мов (126 українських і 316 англійських), у значенні яких (згідно з тлумачними словниками субстандарту української й англійської мов [8; 9; 11]) містяться такі компоненти: "дурень", "йолоп", "з уповільненою реакцією", "розумово недорозвинений", "a fool", "a dolt", "an idiot", "mentally unstable").

Актуальність нашої розвідки зумовлена необхідністю уточнення обсягу значення указаних лексем задля коректного їх відтворення в новітніх лексикографічних джерелах, оскільки як українська, так і британська лексикографічна традиції (незважаючи на значно довшу історію розвитку, а відтак кращу якість останньої) дуже часто не диференціюють

варіанти значень, подаючи їх як синоніми: **пробій** мол. "людина з повільною реакцією, дурень", **шланг** крим., зневажл. "недоумкувата, розумово відстала людина", **gom** "a foolish, awkward person; a simpleton; an idiot IRELAND, 1996", **gonk** "a fool, an idiot. Teen slang UK, 2003".

Аналіз семем, які послужили основою для виокремлення корпусу лексем у досліджуваних мовах, довів їх полісемічність як в українській, так і в англійській мовах. Так, українська лексема **ідіот** вживається в таких значеннях: "1) людина, хвора на ідіотизм (у 1 знач.). 2) лайл. дурень, недоумкувата людина, невіглас" [3]. Англійське **idiot** означає: "1. a person with severe mental retardation 2. a foolish or senseless person" [12], тобто, абсолютно еквівалентне українському відповіднику, при цьому в словнику "Random House Dictionary" значення розташовані наступним чином: "1) Informal. an utterly foolish or senseless person. 2. Psychology. (no longer in technical use; considered offensive) a person of the lowest order in a former and discarded classification of mental retardation, having a mental age of less than three years old and an intelligence quotient under 25" [13]. Етимологічна розвідка доводить, що значення, пов'язане зі слабкістю розумових здібностей (зумовлене в тому числі й недостатністю життєвого досвіду), виникло першим: "1250–1300; Middle English < Latin *idiōta* < Greek *idiotēs* private person, layman, person lacking skill or expertise" [17].

Лексема "**дурень**", яка використовується для визначення відповідних українських одиниць субстандарту, означає "розумово обмежену, тупу людину" [3]. Натомість англійське "**fool**" полісемічне та вживається на позначення: "1. a silly or stupid person; a person who lacks judgment or sense. 2. a professional jester, formerly kept by a person of royal or noble rank for amusement: the court fool. 3. a person who has been tricked or deceived into appearing or acting silly or stupid: to make a fool of someone. 4. an ardent enthusiast who cannot resist an opportunity to indulge an enthusiasm (usually preceded by a present participle): He's just a dancing fool. 5. a weak-minded or idiotic person" [16]. Етимологія лексеми пов'язана зі старофранцузьким *fol*, яке вживалося на позначення "божевільної, несповна розуму людини, негідника або блазня" [17], що дозволяє припускати первинність (не)успішності соціальних інтеракцій (не)адекватної поведінки порівняно з власне інтелектуальними здібностями.

Полісемічність визначального компоненту значення призводить до надлишкової синонімії, коли компоненти, по суті, дублюють одне одного: **chop** "a dolt (див. вище визначення "fool": "1. a silly or stupid person; a person who lacks judgment or sense), an idiot" (див. вище визначення "fool": 5. "a weak-minded or idiotic person), a fool SOUTH AFRICA, 2004", **chump** "1 a fool; a naive person who is easily duped (див. вище визначення "fool": "3. a person who has been tricked or deceived into appearing or acting silly or stupid: to make a fool of someone.)US, 1876".

Проблема, вочевидь, не в якості лексикографічних праць, а в складності та взаємозумовленості порушення динаміки розумової діяльності (варіант відхилення від **медичної норми**), марковане визначенням "повільна реакція", "розумова відсталість" в українських та "mental retardation" (у тлумаченні лексеми "*an idiot*") в англійських лексикографічних джерелах, та відхилень від **інтелектуальної норми** чи **норми вираження емоцій** (спроможності до соціальної адаптації), що маркуються за допомогою таких компонентів, як "**дурень**", "**йолоп**", "**fool**", "**dolt**" тощо.

У результаті відтворення обраного лексичного матеріалу на семантико-ідеографічній "мапі", вдалося з'ясувати, що виокремлений корпус лексем, відповідно до категорійних сем, слід розглядати в межах окремих мікрополів і лексико-семантичних груп, зокрема мікрополя "**Назви особи за фізичним, фізіологічним, психічним станом, властивістю, дією, за статтю, а також за статтю і віком**", вужче – ЛСГ "**Назви особи за станом здоров'я, захворюваннями, відхиленнями, по відношенню до життя або смерті**"; "**Назви особи за природженою чи набутою інтелектуальною або інтелектуально-емоційно-фізичною властивістю, якістю та їх виявом або за їх відсутністю**", вужче – ЛСГ "**Назви особи за обдарованістю, за наявністю здібностей, розуму, таланту або за їх відсутністю**" та ЛСГ "**Назви особи за властивостями натури, рисами характеру, а також за вчинками та поведінковою реакцією, зумовленими такими властивостями і рисами**" та мікрополя "**Назви особи за становищем у певному соціальному середовищі, за економічним, правовим станом, за станом власного панування або залежності, за володінням власністю**", вужче – ЛСГ

"Назви особи за належністю до певних верств населення, соціальною визнаністю, значущістю, авторитетом або за відсутністю таких характеристик"

Розглянемо наповнення першого зі сформованих лексико-семантичних угруповань ("Назви особи за станом здоров'я, захворюваннями, відхиленнями, по відношенню до життя або смерті"), де було зафіксовано такі лексеми, як **гальмо** мол., ірон. або презирл. "людина з повільною реакцією, дурень", **ручник** "дурень, людина зі сповільненою реакцією", **стопир** мол., зневажл. "дурень, тугодум з претензією на високий соціальний статус", **клавесин** мол., зневажл. "ненормальна людина, дурень"; **dimwit** "a slow-witted fool. Extends from DIM (not very bright) US, 1921 dimwit. The term dates back to the 1930s and first appears in print in 1941. Popularised by Boofhead, a cartoon character appearing in the Sydney Mirror in the 1940s. Probably a contraction of earlier British and Australian "bufflehead". The suggestion that it is from British dialect boof (stupid) is chronologically improbable AUSTRALIA, 1945", **chop** "a dolt, an idiot, a fool SOUTH AFRICA, 2004", **gooney bird** "a foolish or dim-witted person US, 1956 influenced by The Goon Show, a surreal BBC radio comedy with a cast of fools US, 1921".

Переважну кількість таких номінацій вжито на позначення особи з порушенням динаміки розумової діяльності – лабільності та інертності мислення. У хворих із лабільністю мислення підвищено так звану "реакційність", яка виявляється у схильності вносити у свої міркування будь-які випадкові подразники з навколишнього середовища, втрачаючи цілеспрямованість дій та асоціацій: **bedbug** "a person who is somewhere between amusingly eccentric and alarmingly disturbed US, 1832", **ernie** "a fool, especially one who does not concentrate. Snowboarders' slang US, 1995". Інертність мислення характеризується уповільненістю переключання з одного виду діяльності на інший, ускладненістю зміни обраного способу виконання завдання: **товстолобий** "людина зі зниженими розумовими здібностями, з уповільненою реакцією", **плуз** "людина з уповільненою реакцією, розумово недорозвинута", **birk** "a mentally slow person US, 1976", **bacon bonce** "a slow-witted person UK, 1958". Складність диференціації зазначених одиниць полягає в тому, що захворювання, які характеризуються порушеннями розумової діяльності (як-от олігофренія, слабоумство тощо) відокремлюються від власне психічних захворювань, наприклад, шизофренії. Хоча за стан психіки в організмі людини відповідає нервова система і мозок як орган, що її регулює, хворий з клінічними порушеннями психіки зберігає формальні здібності інтелекту – пам'ять, набуті знання [14]. Почасти це відбито й у відповідних номінаціях: лексеми **дебіл**, **ідіот** тощо переважно використовуються на позначення особи з певними інтелектуальними вадами, **псих**, **шизик** – на позначення емоційно неадекватної людини.

Описані вище фізіологічні характеристики відіграють не останню роль у формуванні зазначених далі номінацій. Однак, на нашу думку архісемою у даному випадку буде виступати не "(не)відповідність медичній нормі", а "(не)відповідність нормі інтелектуальній". Ідеться про ЛСГ "Назви особи за обдарованістю, за наявністю здібностей, розуму, таланту або за їх відсутністю", представлену номінаціями типу **каліч** "дурень", **кацка** "дурненька дівчина", **альюша** ірон., зневажл. "дурень", **зумовець** мол., зневажл. або ірон. "тупа людина, дурень", **даунімо** "дурень"; **balloon head** "an empty-headed, dim-witted dolt. Sometimes contracted to 'balloon' US, 1931", **cementhead** "a stupid person US", **Charlie; charlie** "a fool. Often as "a right charlie" or 'a proper charlie". Possibly a reduction of CHARLIE HUNT (a CUNT) somewhat softened, or simply a jocular nomination, perhaps referring to a professional fool such as Charlie Chaplin (1889–1977) UK, 1959", **cuckoo** "a fool; a crazy person UK, 1889", **dimelow; dinelow; dinelo** "a fool, an idiot UK, 1900".

(Не)відповідність інтелектуальній нормі оцінюється з урахуванням віку людини, а відтак, наявності/відсутності/недостатності життєвого досвіду. Не випадково, коефіцієнт інтелектуальності (IQ – англ. intellectual quotient) визначається відношенням розумового віку до дійсного хронологічного віку особи [15]. Це пояснює специфіку конотацій лексем, зафіксованих у межах досліджуваної лексико-семантичної групи. Особи, молодші віком, які не визначаються високим рівнем інтелектуальних здібностей, типу **bimbette** "a young, mindless, attractive woman. A diminutive of the more widely known BIMBO US, 1982", оцінюються менш негативно, ніж особи, старші віком, для яких відсутність певного інтелектуального рівня, всупереч очікуваному рівню накопиченого життєвого досвіду

(безвідносно причин), вважається більшою невідповідністю нормі: *duffy* "a doltish old man. A variation of DUFFER UK, 2002".

Наступною лексико-семантичною групою, що виділяється у складі мікрополя "Назви особи за природженою чи набутою інтелектуальною або інтелектуально-емоційно-фізичною властивістю, якістю та їх виявом", є ЛСГ "Назви особи за властивостями натури, рисами характеру, а також за **вчинками та поведінковими реакціями**, зумовленими такими властивостями й рисами". До неї варто відносити лексеми, у значенні яких містяться семи на позначення певних девіацій у поведінці, вочевидь пов'язаними і з суто фізіологічними причинами (див. вище), і з загальним інтелектуальним розвитком. До складу ЛСГ входять: *вар'ям* мол. "психічно ненормальна, божевільна людина", *denad* мол. "ненормальна людина, дії і вчинки якої можуть становити небезпеку для оточуючих", *підорва* лайл. "непередбачувана, психічно ненормальна людина"; *fruit* "an eccentric or even mentally unstable person. A shortening of FRUITCAKE US, 1959", *bampot*; *bamstick*; *bam* "a fool; an eccentric; a madman UK, 1911", *doughnut* "a fool, a crazy person. Probably abbreviated from DOUGHNUT HEAD; possibly newly coined, combining conventional "dough" to suggest a thick consistency and NUT (the head); or, possibly, an elaboration of "nut" (a crazy person). Also spelt "donut" UK, 2001", *crack baby* "someone who is behaving very foolishly. Comparing the person to a baby born addicted to crack cocaine US, 1993".

У межах ЛСГ "Назви особи за належністю до певних верств населення, **соціальною визнаністю**, значущістю, авторитетом або за **відсутністю** таких характеристик", яка входить до мікрополя "Назви особи за становищем у певному соціальному середовищі, за економічним, правовим станом, за станом власного панування або залежності, за володінням власністю", виявлено номінації, у яких наявні семи на позначення низького соціального статусу людини, соціальної невизнаності, зумовлені передусім відхиленнями (розумовими) від медичної норми, обмеженістю інтелектуальних можливостей і недолугістю соціальних інтеракцій. Віднесені до зазначеної ЛСГ лексеми, вочевидь можна віднести до власне оцінних через вагомість оцінного компоненту, маркованого, зокрема, у примітках 'презирл', 'несхвальн.', 'зневажл.' в українських лексикографічних джерелах та елементах значення, зокрема, "annoying", "contemptuous", "obnoxious" в англійських словниках субстандарту. Серед зафіксованих лексем: *жлоб/жлободром* мол., несхвальн., зневажл. "обмежена людина, часто великого зросту", *йо* несхвальн. "дурна, вперта людина", *тундра* крим., мол., ірон. або несхвальн. "дурна, нетямуща людина", *бульо-мульо* мол., жрм.; ірон.-зневажл. "недоумкувата людина, переважно з села", *імбецил* мол., презирл. "розумово обмежена людина, дурень"; *drop-kick* "a fool, especially an annoying or contemptible fool AUSTRALIA, 1986", *dub* "an incompetent and inferior person US, 1887", *egg* "a fool, especially an obnoxious fool. Possibly derived from YEGG (a criminal) US, 1918", *fart arse* "a fool, a useless person. Contemptuous UK, 2000", *dickface* "contemptible fool US, 1975".

На особливу увагу заслуговують додаткові компоненти значення, які містяться у вивчених лексемах. Так для обох лінгвокультур характерно особливе виділення гендерного компоненту у лексемах на позначення осіб жіночої статі типу *м'ясо* "тілиста дівчина зі слабкими розумовими здібностями", *мавна* "негарна, пришепелувата дівчина"; *daft Doris* "a foolish woman UK, 2000" тощо. У корпусах досліджуваних одиниць було виявлено певну кількість лексем із додатковими семами на позначення зовнішності та інших фізичних характеристик, як-от ваги: *ракушка* "тілиста дівчина зі слабкими розумовими здібностями", зросту: *жлоб/жлободром* зневажл. "обмежена людина, часто великого зросту", певних особливостей зовнішності: *boofhead* "a person with an oversized head; hence, a fool, idiot, dimwit. The term dates back to the 1930s and first appears in print in 1941. Popularised by Boofhead, a cartoon character appearing in the Sydney Mirror in the 1940s. Probably a contraction of earlier British and Australian "bufflehead". The suggestion that it is from British dialect boof (stupid) is chronologically improbable AUSTRALIA, 1945".

Аналіз визначених лексем довів, що як українська, так і британська лінгвоспільноти схильні ототожнювати з дурістю (особливо у випадку з невідповідністю інтелектуальній чи емоційній нормі) такі риси характеру, як наївність або сумирність: *вівця* знев. "недалека й сумирна жінка", *горніст* мол. "дурна, наївна людина", *gink* "a naive rustic; a dolt US, 1906".

Традиційно позитивні (зокрема з позиції християнства) риси характеру, з точки зору первісних інстинктів, які лежать в основі сміхової картини світу загалом і лексичного субстандарту як одного з поширених засобів її вербалізації зокрема, оцінюються як вади, що перешкоджають виживанню людини.

Невідповідність інтелектуальній або емоційній нормі несхвально оцінюється як українським, так і британським соціумом, а в лексикографічних джерелах маркується за допомогою відповідних ремарок в українських словниках (*ірон., презирл. зневажл., жарт.-ірон.*) та виділення окремих компонентів значення в англійських: **butthead** "a generally unlikeable, disagreeable, dim-witted person US, 1973", **everlastin joob-joob** "a fool, an idiot; a contemptible person. Glasgow rhyming slang for TUBE, formed on an improbable sounding sweet UK: SCOTLAND, 1988". Попуст дається лише особам жіночої статі, при чому виключно таким, що вирізняються привабливою зовнішністю: **bimbette** "a young, mindless, attractive woman. A diminutive of the more widely known BIMBO US, 1982".

Аналіз українських та англійських субстандартних одиниць із семантичним компонентом "дурень" засвідчив дифузність зазначеного компоненту, який може розглядатися з кількох аспектів: власне фізіологічного, якщо йдеться про невідповідність медичній нормі; інтелектуального, якщо на увазі мається недостатній розвиток інтелекту; емоційного, якщо йдеться про певні девіації в міжособистісних стосунках. Як український, так і англійський субстандарт демонструє схожі тенденції зближення наведених вище компонентів. І українська, і британська сміхові картини світу, вербалізована, зокрема, і субстандартними лексемами, демонструє стійке несприйняття через відповідне ставлення (зневажливе, презирливе тощо) мовця вроджених чи набутих психічних захворювань, відсутності життєвого досвіду, браку інтелектуальних здібностей та вміння адекватно спілкуватися з оточуючими.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аристотель. Сочинения. В 4 т. (Серия "Философское наследие"). – М.: Мысль, 1975. – 1983. – Т. 4. / [Ред. и вступ. ст. А. И. Доватура, Ф. Х. Кессиди], 1983. – 832 с.
2. Бусурина Е.В. Лингвокультурема "дурак" в русской языковой картине мира: дис. ... канд. филол. наук спец. 10.02.01 "Русский язык" / Е.В. Бусурина. – СПб., 2004. – 209 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 сл. / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь : ВТФ "Перун", 2005. – 1728 с.
4. Гегель Г.В.Ф. Эстетика в 4 т-т., М., 1968-1973. – Т.3. – 579 с.
5. Гусева С.В. "Дурацкая литература" и карнавальный "праздник дураков": особенности интерпретации традиций, мотивов и образов // Проблемы истории, филологии, культуры. – Вып. 18. – М., 2007. – С. 107 – 112.
6. Дубровская О.Г. Лингвокультурологический аспект сопоставительного исследования русских и английских пословиц об уме и глупости: автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук : спец. 10.02.20 "Сравнительно-историческое и типологическое языковедение" / О.Г. Дубровская. – Екатеринбург, 2000. – 259 с.
7. Мишин А.А. Концепты ум и глупость в немецкой и английской языковых картинах мира : дисс. ... канд. фил. наук: 10.02.04 "Германские языки" / А.А. Мишин; – Владимир, 2007. – 150 с.
8. Словник сучасного українського сленгу / Упорядник Т.М. Кондратюк. – Харків: Фоліо, 2006. – 350 с.
9. Ставицька Л.О. Короткий словник жаргонної лексики української мови: Містить понад 3200 слів і 650 стійких словосполучень. / Л.О. Ставицька – К.: Критика, 2003. – 336 с.
10. Тараненко О. Г Концепт "мудрість" в англійській мовній моделі світу // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 9 (220), 2011. – С. 34 – 39.
11. Ayto J. The Oxford Dictionary of Slang. / J. Ayto – Oxford University Press, 2003. – 474 p.
12. Collins English Dictionary: 30th Anniversary Edition. – London: Collins, 2009. – 1920 p.
13. Random House Webster's Unabridged Dictionary. – NY: Random House 2256 p.
14. <http://bigmeden.ru/>
15. <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html>
16. <http://dictionary.reference.com/browse/fool>
17. <http://www.etymonline.com/>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Катерина Бондаренко – кандидат філологічних наук, доцент кафедри перекладу та загального мовознавства Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: зіставна лексикологія; лінгвокультурологія.

SCIENTIFIC WORLD VIEW IN TOM STOPPARD'S "ARCADIA": DETERMINISTIC CHAOS

Lydia BONDARENKO (Simferopol, Ukraine)

Аркадія Тома Стоппарда є високо інтелектуальною та метафоричною ілюстрацією сучасної картини світу, що сформувалась на підставі інтерактивності традиційних та нових наукових теорій, а саме – законів термодинаміки Н'ютона, детермінізму та хаосу.

Ключові слова: картина світу, детерміністичний хаос, порядок, нелінійна математика, наукова парадигма, закони термодинаміки, епістемологія.

Tom Stoppard's Arcadia is both highly intellectual and metaphoric illustration of a modern scientific worldview, based on the interaction of the traditional and modern theories of the Newtonian Laws of Thermodynamics, determinism and chaos theory.

Key words: worldview, deterministic chaos, order, nonlinear mathematics, scientific paradigm, laws of thermodynamics, epistemology.

A comprehensive world view is the fundamental cognitive orientation of an individual or society encompassing the entirety of the individual or society's knowledge and point-of-view, including natural philosophy; fundamental, existential, and normative postulates; or themes, values, emotions, and ethics. Additionally, it refers to the framework of ideas and beliefs through which an individual, group or culture interprets the world and interacts with it.

A worldview describes a consistent (to a varying degree) and integral sense of existence and provides a framework for generating, sustaining, and applying knowledge. Say, the linguistic relativity hypothesis of Benjamin Lee Whorf describes how the syntactic-semantic structure of a language becomes an underlying structure for the "Weltanschauung" of a people through the organization of the causal perception of the world and the linguistic categorization of entities. As linguistic categorization emerges as a representation of worldview and causality, it further modifies social perception and thereby leads to a continual interaction between language and perception. [6]

In the 1990s, new research gave further support for the linguistic relativity theory, in the works of Stephen Levinson and his team at the Max Planck institute for psycholinguistics at Nijmegen, Netherlands. [6] The theory has also gained attention through the work of Lera Boroditsky at Stanford University.

The construction of integrating worldviews begins from fragments of worldviews offered to us by the different scientific disciplines and the various systems of knowledge [6]. It is contributed to by different perspectives that exist in the world's different cultures. This is the main topic of research at the Center Leo Apostel for Interdisciplinary Studies.

While Apostel and his followers clearly hold that individuals can construct worldviews, other writers regard worldviews as operating at a community level, and/or in an unconscious way. For instance, if one's worldview is fixed by one's language, as according to a strong version of the Sapir-Whorf hypothesis, one would have to learn or invent a new language in order to construct a new worldview. According to Apostel, a worldview is ontology, or a descriptive model of the world. It should comprise these six elements: an explanation of the world; a futurology; answering the question "Where are we heading?"; values, answers to ethical questions: "What should we do?"; a praxeology, or methodology, or theory of action: "How should we attain our goals?"; an epistemology, or theory of knowledge: "What is true and false?" and an etiology.

No matter how well Tom Stoppard was familiar with that theory; all those elements are to be found in his most intellectual play "Arcadia".

Tom Stoppard's Arcadia is a unique work of art in terms of being both highly artistic and scientific at the same time as it encompasses and skillfully highlights the "Seven Ideas that Shook the Universe" to form a postmodern world view and including a post-postmodern worldview of the universe. Tom Stoppard not having a systematic academic education has adopted a descriptive approach to several major physical concepts that have been developed over the past few centuries, relating them to the historical and philosophical context. in which they arose. The emphasis is on the origin, meaning, significance and limitation of these concepts in terms of our understanding the physical nature of the universe in which we live. The thematic content of the play brings forward in the most artistic way the Newtonian approach to mechanics, the idea of energy, and the entropy

concept, the theory of relativity, quantum theory and conservation principles. These ideas are dwelt upon in the light of the “chaos theory”.

“Chaos theory can be a daunting term, and Stoppard himself did not rely on books for his information. He discussed the topic with one of his sons who was studying physics for his doctorate, and he consulted Robert May, a prominent Oxford chaotician in population biology. “Chaos theory” is an imprecise and misleading term and there are at least two interpretations of the ramifications of the science it describes. As discussed in the text, Gleick stresses the hidden order within chaotic systems. The other main form of chaos theory comes from Nobel Prize – winning scientist Ilya Prigogine. He emphasizes the idea that disorder is the necessary precursor and partner to order. Michael Vanden Heuvel summarizes: “states that entropy rich systems (i.e. disorganized or far from equilibrium) facilitate rather than impede an evolution toward ‘dissipative systems’, which exhibit higher self-organization and maximize information [1]”. In addition to Gleick’s book another introductory text is John Briggs and F. David Peat’s *Turbulent Mirror*. Briggs and Peat include aspects of both Gleick’s and Prigogine’s interpretations.

However, the “chaos theory” remains to be imprecise because under its umbrella are a diverse range of fields that utilize and concentrate on different aspects and applications of the paradigm. More significantly, the term ‘chaos’ is misleading as it is connotatively privileges the unpredictable aspect of the paradigm. Science writer David Porusch states that the proper name is ‘deterministic chaos’, phrasing that more strongly conveys that it is both/and paradigm in which the terms are interrelated in a nonhierarchical manner. Tom Stoppard’s treatment of ‘deterministic chaos’ is based on Gleick’s interpretation of the theory.

“Deterministic chaos” is the basis of the worldview presented in Tom Stoppard’s “Arcadia” and presented as a rich metaphor. It is a hybrid of math and science that describes dynamic systems, any general field of action or behavior. Newton’s classical mechanics describes an orderly world and there is inevitable determinism. In “Arcadia” the author shows that this traditional view of the natural world has proven to be incomplete. In creating his scientific worldview the English dramatists rather supports the modern scientists who believe that the great part of nature follows the rules of deterministic chaos. Though determined by equations that are understood, natural systems such as the weather, population growth patterns, and heartbeat rhythms behave in ways that cannot be predicted. It is proven by Thomasina’s attempt to create an equation of the leaf and Valentine’s efforts to compose an algorithm of ‘everything’. Thus simple equations can create complex patterns. Variations are partly due to, what J. Fleming calls “butterfly effect”, a term that means dynamic systems have a sensitive dependence on initial conditions. Perhaps this paradox of being highly sensitive to local conditions while also participating in a universal pattern was part of the paradigm’s metaphoric appeal to Stoppard.

Surprisingly, within these random states, windows of order reappear: “A new steady state develops a self-similar though downscaled replication of the primary pattern; and within these replications, even further downscaled replications reoccur, again and again. There is an order in chaos – an unpredictable order, but a determined order nonetheless and not merely random behavior [2: 24]”. This bifurcation process influenced Stoppard’s construction of the script and revealed in the pattern of an iterated algorithm of the universe.

Nevertheless deterministic chaos is only part of the science that informs *Arcadia*. Other concepts include entropy and Second Law of Thermodynamics, the irreversibility of time, iterated algorithms, fractals scaling, and population biology. Entropy is a measure of the randomness or disorder of a system. The law of increase of entropy states that as a whole the universe is evolving from order to disorder. This relates to the Second Law of Thermodynamics, which states that the heat can flow in only one direction, from hotter to colder. Oppositions are a key factor in Stoppard’s artistic approach to the worldview and an inseparable part of his scientific picture of the universe. Thus, together with the ‘deterministic chaos’ the other starting point of *Arcadia* came after reading Gleick’s book. The yoking of the differences between classicism and romanticism (as manifested in the evolution of the landscape gardening) to deterministic chaos provided a recognizable parallel to describe the shifting scientific paradigm. Once Stoppard latched on to the idea of having scholars (Hannah and Bernard) investigating past events, the form of *Arcadia* came into shape.

Deterministic chaos is grounded in nonlinear mathematics, and appropriately Stoppard constructs *Arcadia* in a nonlinear manner – the scenes alternate between the early 1800s and the present. Furthermore, the very structure of the play not only embodies the spirit of deterministic chaos, but also, as Stoppard says, “mimics the way an algorithm goes through bifurcations into chaos” [1: 24]. The nonlinear bouncing between time periods suggests disorder, yet lurking underneath is a tightly ordered dramatic structure. There are seven scenes – three in the past, three in the present, and the chaotic seventh scene where the periods mix. Within that scene there is six sub-scenes: two of only the past, two of only the present, and two where the different periods share the stage. Thus, as with chaotic systems in the physical world, there are a series of bifurcations and even within the chaotic region there pockets of order; and so overall, this nonlinear play exhibits a fine, underlying structure.

Benoit Mandelbrot coined the term *fractal*, which from the Latin means “irregular”. However, in practice, fractal, above all, means self-similar. Self-similarity is symmetry across scale. It implies recursion, pattern inside of pattern – a trait typical of Stoppard’s dramaturgy. As science writer Roger Highfield states, fractal geometry describes “the messy bits and behavior of the real world. Clouds, lungs, mountain ranges, and cauliflowers are fractal objects, ones that reveal similar shapes and motifs at every level of magnification”. The self-similarity of fractal construction is abundant in nature and abundant in both the text and in the original London and New York stagings of *Arcadia*. Self-similarity of dialogue, situations, characters, props, costumes, and musical accompaniment are all evident.

Indeed, it is the aspect of deterministic chaos that Stoppard and the production use most frequently.

Before introducing the scientific and artistic themes, Stoppard begins with a comical exchange that embodies the human dimensions of the play’s intellectual conceits. The precocious thirteen-year old pupil Thomasina, queries her twenty-year-old Byronesque tutor, Septimus, on the meaning of “carnal embrace” and is told: “Carnal embrace is the practice of throwing one’s arms around a side of beef” [7 : 13]. Thomasina eventually sees through this punning evasion and wants to know “the true meaning of things” [7 : 6], and thus is told: “Carnal embrace is sexual congress, which is the intersection of the male genital organ into the female genital organ for purposes of procreation and pleasure” [7 : 12]. This clinical definition removes the mystery and intimacy of human sexual relations and in the process seems incomplete. It is a motif that runs throughout the play. Whenever the characters try to fix and understand reality – whether it is through the use of language, the use of narratives designed to control and explain their experiences, or the study of science – they discover that life is not so easily controlled and defined.

Science has long been a major way through which have sought to understand the world around them, and in the opening scene of *Arcadia* Thomasina is studying Newtonian science and Euclidean geometry, modes of thought that see the world as linear, stable and ordered. In human terms, Newton and his classical laws of motion seem to leave no room for unpredictability and free will. In the first scene, Thomasina explains the ramifications of what would happen if everything behaved according to Newton’s laws of motion. She says, “If you could stop every atom in its position and direction, and if your mind could comprehend all the actions thus suspended, then if you were really, *really* good at algebra, you could write the formula for all the future; and although nobody can be so clever to do it, the formula must exist, just if one could [7:15]”. Newton’s laws suggest a deterministic, mechanical universe; it is one of strict order, regularity, and predictability. But Thomasina has already begun to intuit that this view of the universe is incomplete. She tells the tutor: “When you stir your rice pudding, Septimus, the spoonful of jam spreads itself round making the trails like a picture of a meteor in my astronomical atlas. But if you stir backward, the jam will not come together again [7: 15]”. Her seemingly simple observation points to the Second Law of Thermodynamics, which is a statement about the increasing disorder of the universe.

Since comprehending scientific concepts can be difficult, Stoppard aids his audience’s understanding by paralleling the shift in the scientific paradigm to the analogous transition from classicism to romanticism – that is classicism metaphorically corresponds to Newtonian science and Romanticism to deterministic chaos. In the play these artistic movements are embodied in the landscape gardening of the Croom family home. Until 1700 the garden adhered to the classical

aesthetics of symmetry, geometrical regularity, and formal simplicity. However this arrangement was replaced by Capability Brown's symmetrical style of "natural disorder". Lady Croom describes her garden as having "trees companionably grouped at intervals that show them to their advantage" and "meadows on which the right amount of sheep are tastefully arranged in short it is nature as God intended [7]". But in the first scene the audience learns that the garden is undergoing yet another alteration as landscape gardener Mr. Noakes is transforming it into a Romantic wilderness, the "picturesque", Gothic style of untamed nature, or what its proponents felt was "nature as it was". Noakes is referred to as "The Emperor of Irregularity" because one of his chief stylistic principles is "irregularity" [7]. These gardens, like the scientific paradigms they parallel, offer competing views for what is the "true" nature of the world. Just as the garden moves from the regularity, so too has science's view of how nature constructs itself.

In the play the idea of irregularity as the organizing principles of nature is first laid out in scene 5 when Thomasina declares that she has discovered a "New Geometry of Irregular Forms" [7], a statement that the forms of nature can be written in numbers. Thomasina's words are more metaphoric – the iteration of the equation could produce a picture of a leaf, but not a leaf itself. In the play, Valentine explains iteration and its significance. Iteration is a mathematical process that was invented in the early 1970s, and it is a feedback loop in which one takes a solution of an equation and plugs it back into the equation and solves it again, and then continually repeats the process. Till the twentieth century mathematics was classical, but Valentine explains: "Then maths left the real world behind, just like modern art. Nature was classical, maths was suddenly Picasso. . . But now nature is having the last laugh. The freaky stuff is the mathematics of the natural world" [7: 11]. Deterministic chaos has shown the irregularity is one of the building blocks of life. Here one sees the paradoxical quality of deterministic chaos – individual dynamic systems are highly sensitive to local conditions, yet they also participate in a universal pattern.

The metaphoric implications of Stoppard's use of the new science are telling. In an article on chaos theory and theatre, Michael Vanden Heuvel argues that some contemporary theorists and artists looking at quantum physics and deterministic chaos as well as poststructuralist theories of language, have latched on to the idea that since prediction has given way to probability, the defining features of the world are indeterminacy, uncertainty, disorder and chance [4]. In contrast while acknowledging unpredictability, Stoppard focuses on what is stable and ordered. Science writers Briggs and Peat discuss chaos theory by using a metaphor of a turbulent mirror with one side of the mirror being concerned with the move from order to chaos, and the other side to move from chaos to order. In crafting *Arcadia* Stoppard has emphasized the ideas that correspond to the mirror itself and to those aspects that mark the move from chaos to order. In short Stoppard stresses the process of recognizing the order within disorder, seeing the fine structure hidden within the seemingly random.

Looking closer at the play, one sees between the poles of universal laws and indeterminacy, science is offering a new way of looking at the world. In a sublimely passionate speech Valentine explains: "The unpredictable and the predetermined unfold together to make everything the way it is. It is how nature creates itself on every scale, the snowflake and the snowstorm. ... A theory of everything. But they only explained the very big and the very small. The universe, the elementary particles. The ordinary-sized stuff which is our lives, the things people write poetry about ... these things are full of mystery, as mysterious to us as the heavens were to the Greeks. We are better at predicting events at the age of the galaxy or inside the nucleus of an atom than whether it'll rain at auntie's garden party three Sundays from now. Because the problem turns out to be different... [7: 24]". Thus, in its depiction of people striving to understand the past and to find the keys that unlock the mysteries of nature, *Arcadia* is a celebration of the human struggle to obtain knowledge, with meaning arriving as much out of the process as the product.

Also because Hannah finally succeeds in proving her theory and since Thomasina's theories are shown to be accurate, the play is an affirmation that despite all the indeterminacy, people can use their intellect and intuition to gain knowledge. It suggests that science often works, that people can lead fulfilling lives that even without all the answers, people can be happy, and that interacting with uncertainty is part of what makes human life worth living. Or to paraphrase the theory, life can be chaotic, but also stable, and within chaos there are windows of order.

REFERENCES

1. Fleming J. Stoppard's Theatre: finding order amid chaos / John Fleming. – Texas: University of Texas Press, 2001. – 325 p.
2. Gussow M. Conversations with Stoppard / Mel Gussow. – London: Nick Hern Books, 1995. – 80 p.
3. Harty J. Tom Stoppard: A Casebook / John Harty. – Garland Inc., 1988. – 130 p.
4. Hunter J. Tom Stoppard's Plays / Jim Hunter. – London: F&F, 1982. – 250 p.
5. Jenkins A. The Theatre of Tom Stoppard / Anthony Jenkins. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 370 p.
6. Spielberg N. Seven Ideas that shook the universe / Nathan Spielberg. – US: John Wiley & Sons Inc, 1987. – 263 p.
7. Stoppard T. Arcadia / Tom Stoppard. – L.: F&F, 2000. – 130 p.
8. Tynan K. Withdrawing with Style from the Chaos // Show People: Profiles in Entertainment / Kenneth Tynan. – NY.: Simon & Schuster, 1979. – 250 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лідія Бондаренко – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського.

Наукові інтереси: сучасна іноземна література, лінгвокультурологія, міжкультурна комунікація.

ПРЕЦЕДЕНТНІ ВИСЛОВИ ЯК ЗАСІБ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУ 'ДРУЖБА' В МОВІ ІНТЕРНЕТ-ФОРУМІВ

Галина ГУБАРЕВА (Харків, Україна)

У статті розглянуто прецедентні вислови як репрезентанти концепту ДРУЖБА в мові україномовних інтернет-форумів. Схарактеризовано способи введення прецедентних висловів у текст коментаря (у незмінному чи трансформованому вигляді) та їхні функції (вербалізація власної позиції, засіб розпочати полілог та ін.). Відзначено, що звернення до прецедентних висловів про дружбу свідчить про нормативність етичних настанов мовця, а трансформації усталених виразів – про особливості представлення концепту в індивідуальній мовній картині світу.

Ключові слова: прецедентний вислів, концепт, інтернет-форум, дискурс, стереотип, паремія, цитата.

In the article precedent statements as representatives of FRIENDSHIP concept in the language of Ukrainian internet forums are considered. Ways of introducing the precedent statements in the commentary text (whether in the origin or convertibly) and their functions (verbalization of a proper position, means to begin a polilogue etc.) are characterized. It was pointed out that appealing to precedent statements about friendship proves normativeness of ethic grounds of a speaker, and transformation of set statements shows peculiarities of concept representation in the individual linguistic picture of the world.

Key words: precedent statement, concept, internet forum, discourse, stereotype, paremia, quotation.

У сучасній лінгвістиці спостерігається посилена увага до інтернет-дискурсу як особливої форми взаємодії мовців і побутування текстів [див. 1–5]. Специфіка віртуального дискурсу та його жанрів зумовлює і добір засобів комунікації, які дозволяють користувачам інтернету реалізувати свої мовленнєві стратегії. Жанр форуму передбачає обмін думками, у процесі якого мовці виявляють свою культурно-мовну компетенцію, що «уможливило самоідентифікацію людини як представника певного етносу, <...> усвідомлення людиною своєї належності до певної культури шляхом визнання її цінностей, норм, ідей, пріоритетів, смаків, традицій тощо» [4]. Одним із засобів такої самоідентифікації є звернення до прецедентних висловів (ПВ), які водночас дають змогу мовцеві «організувати свою комунікативну поведінку» [4]. Мета нашої статті – розглянути роль прецедентних висловів у мовному вираженні концепту ДРУЖБА в інтернет-комунікації. Звернення до жанру форуму в розкритті сутнісних ознак концепту видається доволі продуктивним з огляду на його природу: він «являє собою поєднання мовної гри, яка створює початковий контекст спілкування, з посиленою увагою до змістових аспектів (тематична організація) і використання ефективних стратегій спілкування» [5: 52]. Матеріалом для аналізу обрано україномовні форуми відповідної тематики.

Прецедентні вислови – зручна форма вербалізації уявлень мовців про певне поняття, адже в таких висловах закладене універсальне знання. Часто ними користуються як готовою формою висловлення своєї думки: «На мою думку, справжній друг – це той, хто залишається поряд з тобою, коли в тяжку хвилину всі інші відвертаються. Недарма кажуть: «Справжні друзі пізнаються в біді» [www.tereveni.org.ua; 20.03.07]; «Те, що ґрунтується на вигоді, називається бізнес. Дружба і близько біля цього не лежить. Є навіть така приказка: хочеш втратити друга – позич йому гроші» (тут і далі залишаємо авторське написання – Г.Г.) [http://forum.ugcc.org.ua; 30.08.2010]; «Дружба невід'ємна частинка життя кожної людини. Як сказав Бенджамін Франклін - "брат може не бути

другом - але друг завжди брат"» [<http://forum.ugcc.org.ua>; 06.02.2008]; *«А про жіночу дружбу - вона існує, і може бути гарна і щира. Не треба тільки від людини вимагати неможливого. А в загальному найкраще так: "Ти відкрий подрузі двері, але серце їй своє не відкривай"»* [www.univer-sity.com; 17.08.2005]. Структурно ці коментарі подібні: мовець наприкінці свого висловлювання наводить відомий вислів для підтвердження власних роздумів.

Можна виокремити тип коментарів, у яких мовець уживає ПВ і прямо вказує на те, чи відповідає зміст судження його ціннісній картині світу: *«Всі знають народну мудрість: «Найкраща подруга – найперший ворог!» Я не вірю в жіночу дружбу!»* [<http://pedagogika.at.ua/forum>; 06.05.2008]; *«З дитинства ми чуємо, що друзі пізнаються в біді. Це вірно, але не на сто відсотків. Просто у важкі хвилини дружні почуття, допомога друга відчутніша. Але й у щасті потрібні людині друзі. Радістю, щастям так хочеться поділитися! <...> «Пусть он в связке одной с тобой — там поймешь, кто такой» — ці слова В. Висоцького залишені нам як орієнтир у дружбі»* [<http://pedagogika.at.ua/forum>; 16.04.2010]. Автори дописів із різним ступенем категоричності позиціонують себе як носії нормативного знання.

Маркером важливості для мовця закладеного в ПВ змісту можуть бути оцінні лексеми до слова, яке його вводить: *«Є чудовий вислів - "Дружба, поняття цілодобове." А от у мене, як виявилось, друзів не було. Я тільки гадав, що вони друзі... Тепер один є і більше не треба»* [www.tereveni.org.ua; 29.03.2008]; *«Если друг оказался вдруг, и не друг, и не враг, а так... " — пам'ятаєте ці чудові слова з пісні Владимира Висоцького? Автор дуже точно підмітив ситуацію, коли хтось «виявляється раптом» другом»* [<http://inmad.vstu.vinnica.ua/fm>; 28.02.2011].

Як дається, ПВ – одиниці, які передають змістові елементи, що належать до ядерної зони концепту. Так, серед учасників форумів популярним за частотністю вживання, коментування та інтерпретування є вислів *Друзі пізнаються в біді*, який, по суті, є вираженням стереотипу поведінки справжнього друга, наприклад: *«Мені 15. В мене є декілька моїх улюблених друзів. Проте кращий друг виявиться у біді. Як у мудрості»* [www.tereveni.org.ua; 23.06.08]. Автор наведеного повідомлення приймає цю етичну настанову, справедливість якої неодмінно підтвердиться в його житті.

Аналізований ПВ актуалізує такий змістовий елемент концепту, як перевірка дружби несприятливими життєвими обставинами. Повністю погоджуючись зі змістом вислову, мовець прагне переконати в його істинності інших: *«Так воно є! Справжні друзі пізнаються в скрутну хвилину, а не в барі! Хай вони і не є близькими людьми, і не важлива їх кількість, але це саме той фактор, який ставить все на свої місця!»* [<http://lokachi.at.ua/forum>; 29.09.2008]; *«Так воно і має бути. Дружба бідною перевіряється, а не пиятикою чи ще там чимось. Хай вони і не є близькими людьми, і не важлива їх кількість, але це саме той фактор, який ставить все на свої місця!»* [www.tereveni.org.ua; 17.11.2006]; *«з часом видно як до тебе ставиться друг. Не тоді коли ви п'єте, гуляєте. А в біді, пізнаються справжні друзі»* [<http://forum.buzh.net>; 25.03.2007]. У наведених коментарях схожою є стратегія переконання: мовці розширюють структуру базового вислову, додаючи протиставну конструкцію (у ній вербалізовано ситуацію, протилежну до тієї, що може стати випробуванням у дружбі), унаслідок чого посилюється виразність тексту.

Над змістом ПВ рефлектують: *«Друг пізнається в біді - дійсно у багатьох (напевно в більшості) випадках це так. Біда - неабиякий екзаменатор дружби. Але я стикнувся з іншою думкою, яка теж варта уваги. Друг не лише той, хто може тебе виручити... , а той хто може щиро розділити твою радість»* [<http://lokachi.at.ua/forum>; 15.09.2008]. У цілому підтверджуючи справедливість судження, автор образно коментує його (*Біда – неабиякий екзаменатор дружби*) і доповнює власними міркуваннями. Заміна компонента у структурі ПВ модифікує його зміст: *«Друг пізнається усе життя...»* [<http://lokachi.at.ua/forum>; 16.09.2008]. У такий спосіб теж виявляється індивідуальна концептуалізація мовцем відповідної сфери стосунків.

Зміст ПВ може підтверджуватися чи спростовуватися прикладом із власного життєвого досвіду: *«"Друзі пізнаються в біді" — цю приказку знають всі. Але, напевно, мало кому*

доводилося випробувати її на практиці. На жаль я потрапила в категорію людей, яким все-таки довелося це зробити» [http://inmad.vstu.vinnica.ua/fm; 28.02.2011]; «Раніше я не міг нічого написати в цій темі, бо думав, що не маю друга... Але я помилявся... Думав, що наша дружба тримається лише на відстані... Проте, друзі перевіряються в біді... Тепер біда відкрила мені очі... І я знаю, що вже не сам» [www.dnipro-ukr.com.ua/forum; 16.10.2011]; «Говорять, що друг проявляється у біді... та де там? Коли ти у біді, ті друзі розбігаються як миші по норах!!! Не кажучи уже про допомогу, або хочаби людську пораду. Інколи навіть слова буде достатньо, щоб зрозуміти чи справжній то друг...» [www.tereveni.org.ua; 17.09.2008]. В останньому коментарі етична настанова, яку передає паремія, заперечується доволі категорично. Експресивності коментарю надають риторичне запитання (*та де там?*), фразеологізм *розбігаються як миші по норах*, ужитий для характеристики поведінки друзів. «Віртуальна мовна особистість виявляється через тексти, створювані й інтерпретовані нею в процесі віртуальної комунікації», – зазначає О. Лутовінова [3: 11]. У зв'язку з цим укажемо на метатекстуальну функцію, яку виконують ПВ у текстах форумів.

Загалом контексти, у яких мовці відштовхуються від відомого ПВ, є показовими для форумів: «Добре коли собака - друг, але коли друг - собака... В мене правда такого нема, а друга найкращого маю, знайомі вже більше 10 років це точно, може навіть і більше» [http://cfs.if.ua/forum; 6.12.2006]; «Вольтер сказав, що дружба - це весілля душі. Не знаю, але як на мене, то в цих словах закладений глибокий зміст, бо...

*Если с другом вышел в путь,
Веселей дорога,
Без друзей меня чуть-чуть,*

А с друзьями - много...» [www.ukrcenter.com; 20.12.2004]. Мовець апелює до концепту, вдаючись до мовної гри: своє розуміння афоризму Вольтера він пояснює через цитату з дитячої пісеньки.

Часто мовці використовують відомі вислови, щоб спонукати інших учасників форуму до участі в розмові. Наприклад: «У нашому житті дуже мало людей, які щось роблять без власної користі з цього. То що ж: «Дружба—дружбою, а служба—службою»? А у вас дружба переростає у службу чи навпаки?» [www.tereveni.org.ua; 14.02.2007]. Прислів'я Дружба дружбою, а служба службою містить усталене знання про несумісність сфер приватних, дружніх і ділових стосунків. Автор повідомлення вживає цей вираз, змінивши його модальність на питальну, і в такий спосіб зав'язує полілог. У відповідях на цей допис аналізований ПВ стає формулою, від якої мовці відштовхуються у своїх роздумах, подаючи можливі сценарії розвитку стосунків: «служба у дружбу якщо дружба переростає у службу, то вона не була дружбою, а звичайним знайомством» [www.tereveni.org.ua; 14.02.2007]; «Гадаю, служба є непоганим випробуванням дружби. Як, до речі, й навпаки» [www.tereveni.org.ua; 14.02.2007]; «Дружбу і службу не можна мішати. Знаю кілька прикладів з життя, коли служба розривала дружбу. Історія всюди одна і та ж була - друзі засновували фірму, в результаті фірма а) переставала існувати; розпадалась на декілька (не сходились характерами друзі в бізнесі). В обох випадках друзі ставали "хорошими" знайомими» [www.tereveni.org.ua; 16.02.2007]; «Швидше служба в дружбу... Я б сказав, що ніхто з друзів не став для мене служачою чи навпаки. Друзі в мене шо надо» [www.tereveni.org.ua; 14.02.2007]. В останньому прикладі мовець досить емоційно коментує ПВ: зважаючи на свій життєвий досвід, він дає позитивну характеристику друзям, уживаючи розмовні оцінні засоби (*не став служачою; друзі шо надо*).

Як видно вже з попередніх прикладів, важливою рисою функціонування ПВ на форумах про дружбу є їх трансформація: «Здається, то був святий Августин... Він писав, що книжка – це добрий друг, який говорить з тобою, коли ти до нього приходиш, і чекає, скільки потрібно, коли тебе нема. Але цей вислів читається не гірше й справа наліво: друг – це книжка, завжди розгорнута для тебе, коли ти поруч, і той, хто чекатиме, навіть якщо ти відвернувся й пішов...» [http://forum.ugcc.org.ua; 6.06.2010]. Слова св. Августина є стимулом для творення власного висловлення. Мовець інтерпретує ПВ, зберігаючи його структуру, але міняючи місцями суб'єкт і предикат, що дозволяє сформулювати оцінне судження про справжнього друга.

Отже, прецедентні вислови в мові форумів постають важливим засобом концептуалізації *дружби*. У структурі тексту вони виконують роль стимулу до розмови, вербалізатора власної позиції автора, спонукають до мовної гри, надають оцінності та експресивності коментарю. Загалом же звернення до прецедентних висловів про дружбу свідчить про нормативність етичних настанов мовця, а змістові та структурні трансформації усталених виразів – про особливості побутування концепту в індивідуальній мовній картині світу. З огляду на специфічність інтернет-комунікації перспективним видається вивчення різнорівневих мовних одиниць як засобів формування концептів віртуального дискурсу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Галичкіна Е. Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках : дисс. ... канд. филол. наук / Галичкіна Елена Николаевна. – Астрахань, 2001. – 212 с.
2. Кузнецова Н. В. Структура и стилистика языковых средств в текстах интернет-форумов : автореф. дисс. ... канд. филол. наук / Кузнецова Наталья Владимировна. – Тюмень, 2008 – 26 с.
3. Лутовинова О. В. Лигвокультурологические характеристики виртуального дискурса : монография / О. В. Лутовинова. – Волгоград : Перемена, 2009. – 477 с.
4. Селіванова О. О. Прецедентна мотивація когнітивних одиниць / О. О. Селіванова [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://www.selivanova.net/ru/publications>.
5. Смирнов Ф. О. Национально-культурные особенности электронной коммуникации на английском и русском языках : дисс. ... канд. филол. наук / Смирнов Федор Олегович. – Ярославль, 2004. – 222 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Галина Губарева – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Наукові інтереси: лінгвокультурологія.

АСОЦІАТИВНО-ВЕРБАЛЬНА СТРУКТУРА КОНЦЕПТУ

Надія ЄСИПЕНКО (Чернівці, Україна)

У статті досліджується поняттєва й образна ознака концепту "Приватність", що лексикалізується у творах британської й американської літератури XVIII століття. Використовується метод концептуального аналізу разом з статистичними прийомами для виявлення асоціативно-вербальної структури концепту.

Ключові слова: поняттєва, образна ознака, концепт, лексикалізація, асоціативно-вербальна структура, концептуальний аналіз, статистичний прийом.

In the article the notional and image features of the concept "Privacy", lexicalized in the texts of British and American literature of the XVIIIth century, have been studied. The method of conceptual analysis and the statistical analysis method for the elaboration of associative and verbal concept structure have been applied.

Key words: notional and verbal feature, concept, lexicalization, associative and verbal structure, conceptual analysis, statistical analysis.

Когнітивний напрям сучасної лінгвістики вивчає мовленнєво-мисленнєві структури культурно специфічного характеру з точки зору реалізації їх функцій у ціннісно-регулятивній системі індивіда і виявлення процесу реконструкції цих ментальних утворень на рівні мови. Особлива роль у цьому процесі належить експлікації концептів за допомогою цілої низки значень, смислове становлення яких зумовлене умовами контексту їх актуалізації у дискурсі. Значна кількість концептів вже описані з використанням різних підходів і прийомів як у вітчизняній, так і в зарубіжній лінгвоконцептології (С. Г. Воркачов [3], В. І. Карасик [4], І. А. Стернин, М. В. Нікітін [6], Ю. С. Степанов [8], Р. Лангакер, Дж. [11], Р. Джакендофф [10]).

Концепт "Приватність" є одним із найважливіших культурних концептів англосаксонської культури, тому розкриття його культурно маркованої поняттєвої й образної основи викликає особливе зацікавлення. "Приватність" постає як специфічний концепт, що відноситься до етнічних і буттєвих сутностей, і через це він надзвичайно мінливий і характеризується великою часткою суб'єктивності [2: 53]. На думку О. Г. Прохвачевої, цей концепт не "прив'язується" до конкретних слів, а виражається у вигляді ознаки, для якої характерна специфічна комбінаторика [7: 129]. А. З. Хусаєнова розглядає концепт "Приватність" як кластерний концепт, у структурі якого можна виокремити субконцепти, що актуалізуються у вигляді різних кластерів [9: 48]. Розмаїття підходів до вивчення цього концепту свідчить про специфіку самого об'єкту дослідження. Приватність є складною багатоаспектною категорією, що сприймається людиною здебільшого на рівні підсвідомості.

Найчастіше приватність зіставляють з простором, дистанцією і територією. Територіальна поведінка, дистанціювання і побудова різних моделей простору виступають способами забезпечення приватності і одночасно є елементами цього складного поняття. Вивчення лексикалізації концепту "Приватність" мовними засобами залишається *актуальним* питанням дослідження, особливо в плані вибору методу дослідження для забезпечення об'єктивних результатів, що ґрунтуються на статистично підтверджених даних.

Нашою *метою* є дослідити лексикалізацію концепту "Приватність" у прецедентних текстах англосовітної літератури для виявлення повного спектру асоціативно-вербальних зв'язків цього ментального утворення в культурно маркованому дискурсі. Серед *завдань* дослідження зазначимо: інвентаризація супровідних слів до імені концепту; поділ слів на лексико-семантичні класи; виявлення за допомогою статистичних методів (критерію χ^2) класи слів з перевищенням теоретично очікуваної величини вживання лексем у тексті. *Матеріалом* дослідження слугували твори британської й американської літератури XVIII століття.

Використані в роботі методи вивчення концепту "Приватність" зумовлені особливістю самого концепту, адже приватність – абстрактне поняття з незначною прив'язаністю до матеріального світу. З огляду на це його асоціативні ознаки, що виявляються через лексичне оточення вербалізованого концепту в тексті, розкривають його змістове наповнення. Асоціативні ознаки, що за своєю природою прагматичні, є важливими для вивчення культурних особливостей, бо вони виражають широкий спектр позамовних явищ, пов'язаних з досліджуванним концептом. Саме асоціативні ознаки лежать в основі метафоризації значень і утворюють образи, що є носіями культурно значущої інформації.

Перед нами стоїть завдання визначення зв'язку і впливу семантики слова *privacy* на його словесне оточення. В певних випадках словосполучення, в якому слово *privacy* виступає як один із елементів, виявляється недостатнім для виявлення образів і понять концепту. Визначення значення *privacy* у словосполученнях *individual privacy*, *little privacy*, *right to privacy*, *to enjoy the privacy*, *to ensure privacy*, *to respect the privacy* та ін., тобто в традиційних сполученнях, безумовно не викликає труднощів. Але при дослідженні вільних зв'язків лексеми *privacy* словосполучення не може слугувати достатнім контекстом. Наприклад, *at the midnight hour of silence and privacy* може означати і в годину самотності, і під час перебування у власному помешканні. Таким чином вузький лексичний контекст не допоможе нам виявити всі асоціативно-вербальні зв'язки концепту. Отже, для визначення поняттєвої й образної складових концепту "Приватність" потрібне знання не лише безпосереднього лексичного оточення, а ширшого контексту, за який у нашому дослідженні приймемо три речення: речення з іменем концепту, речення, що йому передує, і речення, що за ним слідує. В такому випадку розкривається ситуація, в якій реалізується концепт, і виявляються його асоціативно-вербальні зв'язки.

Задля повнішого розкриття культурної специфіки концепту "Приватність" до розгляду береться синонімічний ряд лексеми *privacy*, дібраний на основі словників синонімів англійської мови. Результати реалізації лексикалізаторів концепту в художніх творах подані в таблиці 1.

Як видно з таблиці 1, лексема *privacy* у творах цього часового періоду не є частотною на протигагу іншим лексемам синонімічного ряду. Найчастотнішими виявилися іменники *secret*, *solitude* і прикметник *private*.

Наступним кроком дослідження є класифікація супровідних слів для виявлення образів, що постають з реалізацією концепту "Приватність" у творах XVIII століття. Розглянемо лексико-семантичні класи супровідних слів до найчастотніших імен концепту та лексеми *privacy*.

Безпосереднє ім'я концепту *privacy* вживалося лише у двох романах – британської письменниці Ann Radcliffe "The Mysteries of Udolpho" та американського автора George Tucker "A Voyage to Moon". Супровідними до іменника *privacy* виявилися класи дієслів: *спілкування*; *буття*; *фізичної дії*; *стосунків*; *модальності*; *розумової діяльності*; *бажання*; *руху/переміщення*; *відчуття/емоції*; *володіння/втрати*; *початку/кінця дії*; *процесу*; *фізіологічної дії*; *руйнування/погіршення*; *конструктивної діяльності*; класи іменників:

часу/віку; людей; почуття/емоції; предметів/речей; дії /процесу; стосунків/спілкування; ментальної сфери; свят/подій; дому/прихистку; стану; класи прикметників: на позначення емоцій; позитивної оцінки; негативної оцінки; стану; дії, виконаної над об'єктом; природних явищ. Проте визначення частоти вживання лексичних одиниць не є достатнім, адже в цьому випадку ми не знаємо, чи дійсно частота вживання лексико-семантичних класів у творах того чи іншого письменника суттєво перевищує деяку теоретично очікувану величину. Тому для достовірного квантитативного аналізу кількісних даних ми використаємо критерій хі-квадрат (χ^2) [5:39]. За результатами підрахунків показники χ^2 виявлені для дієслів класу спілкування ($\chi^2=8,55$), іменників класу стосунків/спілкування ($\chi^2= 5,92$) і прикметників на позначення емоцій ($\chi^2=4,44$). Як видно з домінуючих лексико-семантичних класів, приватність пов'язується, в першу чергу, з приватністю спілкування та емоціями самотності, усамітнення, відчуження.

Таблиця 1

Вживання лексем на позначення концепту в тексті

Лексеми	Твори британської літератури	Твори американської літератури	Всього
Privacy	3	1	4
Solitude	53	24	77
Seclusion	5	7	12
Separation	28	19	47
Retreat	20	11	31
Secrecy	25	10	35
Concealment	10	11	21
Retirement	13	3	16
Loneliness	5	2	7
Private	96	39	135
Secret	135	37	172
Intimacy	20	8	28
Всього	413	172	585

Лексема Secret, що відображає одне з понять приватності – secrecy (таємничість /секретність); the state of being concealed (стан прихованості) – характеризується значною частотою вживання в проаналізованих романах. Кількість супровідних дієслів становить 836 лексем, серед найчастотніших класів зазначимо: дієслова спілкування; буття; фізичної дії; стосунків; модальності; розумової діяльності, руху/переміщення. Супровідних іменників було виявлено 931 лексичну одиницю з наступними частотними лексико-семантичними класами: час/вік; люди; почуття/емоції; абстрактні поняття; дія / процес; стосунки / спілкування. Загальна кількість прикметників, що супроводжують ім'я концепту становить 371 мовну одиницю; частотними класами прикметників є: позитивна оцінка; негативна оцінка; міра: довжина, форма, розмір; стан. Підрахунки за критерієм χ^2 виявили провідне вживання наступних класів: дієслова – відчуття/емоції ($\chi^2=30,67$), приховування ($\chi^2=19,74$), руйнування/погіршення ($\chi^2=8,72$), володіння/втрата ($\chi^2=5,34$); іменники – релігія ($\chi^2=81,01$), дім/прихисток ($\chi^2=38,23$), природа ($\chi^2=27,58$), гроші/матеріальні цінності ($\chi^2=26,10$), час/вік ($\chi^2=21,38$), почуття/емоції ($\chi^2=12,82$); прикметники – опис природних явищ ($\chi^2=17,56$), вартості ($\chi^2=13,77$), стану ($\chi^2=12,53$), процесуальності ($\chi^2=11,89$), зовнішнього вигляду ($\chi^2=11,67$). Домінантні лексико-семантичні класи відкривають наступні ознаки концепту "Приватність": приватність як матеріальна цінність; приватність як усамітнення в домі чи схованці; приватність як відчуття невтручання; приватність, втеча від суспільства у лоно природи чи спілкування з богом.

Іменник Solitude у романах XVIII століття теж характеризується великою частотою вживання. Супровідними до нього виявились 735 дієслів, 975 іменників та 354 прикметників. Серед частотних лексико-семантичних класів дієслів зазначимо: спілкування; буття; фізична дія; стосунки; модальність; розумова діяльність; рух/переміщення; початок/кінець дії.

Найбільш вживаними класами іменників виявилися: *час/вік; люди; почуття/емоції; абстрактні поняття; дія/ процес; стосунки/спілкування; дім/прихисток; природа*. Лексико-семантичними класами прикметників, які використовували автори для опису приватності, є: прикметники *емоції; позитивної оцінки; негативної оцінки; стану; дії, виконаною над об'єктом*. Статистичні розрахунки вживання лексико-семантичних класів супровідних слів засвідчили наступні результати: переважання дійсного використання класів дієслів над теоретично очікуваним характерне для дієслів розумової діяльності ($\chi^2=16,99$), володіння/втрати ($\chi^2=10,79$), бажання ($\chi^2=11,43$), стосунків ($\chi^2=5,71$); для іменників свят/подій ($\chi^2=27,85$), абстрактних понять ($\chi^2=14,87$), права/судочинства ($\chi^2=12,45$), ментальної сфери ($\chi^2=11,37$), транспорт ($\chi^2=10,79$), зброї/війська ($\chi^2=10,53$); для прикметників на позначення природних явищ ($\chi^2=30,96$), кольору ($\chi^2=20,75$), власності ($\chi^2=11,96$), процесуальності ($\chi^2=8,83$). Асоціативно-вербальні зв'язки лексеми Solitude відкривають нові вектори концепту "Приватність", серед яких спостерігаємо акцент на ментальній сфері, коли власні думки, спостереження не виходять за межі особистих переживань; приватність тісно пов'язана з правовою сферою, адже право на приватність (майно чи невтручання у справи) визнавалось вже XVIII столітті; відслідковується вплив війни на приватність у плані втрати власності або можливості бути на самоті, що спричинялося військовими діями, які часто велися в XVIII столітті й описані в досліджуваних творах.

Аналіз усіх лексем із синонімічного ряду privacy та лексико-семантичних класів супровідних до них слів з використанням статистичних методів дозволив відтворити поняттєво-образну структуру концепту "Приватність" і зробити висновки про специфіку вираження цього концепту мовними засобами. Вивчення дібраного лексичного матеріалу показало, що концепт "Приватність" у творах XVIII століття, а отже, в тогочасному англomовному суспільстві актуалізується як цілісний концепт зі складною асоціативно-вербальною сіткою образів і понять, що були актуальними завдяки певним історичним, культурним, мовним чинникам. У межах цієї складної поняттєвої й образної структури концепту можна виокремити повторювані елементи, що фіксуються при аналізі більшості вербалізаторів концепту. Ядро концепту утворюють поняття, що найчастіше асоціювалися у творах з приватністю: 1) власність; 2) дім або місце переховування, або ув'язнення; 3) секретність; 4) самотність; 5) міжособистісні стосунки/спілкування; 6) право на власну думку чи вчинок; 7) розставання з близькою людиною чи рідним краєм. Ці поняття й образи є центрами асоціативно-вербальної сітки, що складаються з лексико-семантичних класів супровідних до імені концепту слів. Загальна вибірка лексем становить 585 імен концепту і 10652 супровідні лексеми.

Перспективним є дослідження концепту у творах інших часових періодів для виявлення динаміки розвитку досліджуваного концепту.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антология концептов / под ред. В.И. Карасика, И.А.Стернина. – М.: Гнозис, 2007. – 511 с.
2. Бабушкин А.П. Концепты разных типов в лексике и фразеологии и методика их выявления // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / А.П.Бабушкин. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2001. – С. 52-57.
3. Воркачев С.Г. Счастье как лингвокультурный концепт. – М.: Гнозис, 2004. – 236 с.
4. Карасик В.И. Языковые ключи / В. И. Карасик. – М.: Гнозис, 2009. – 406 с.
5. Левицкий В.В. Статистическое изучение лексической семантики: Учеб. пособие /В.В.Левицкий. – Черновцы: ЧГУ, 1989.– 156 с.
6. Никитин М. В. Основания когнитивной семантики / М.В.Никитин. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – 277 с.
7. Прохвачева О.Г.Лингвокультурный концепт "приватность":На материале американского варианта английского языка: дисс. ...кандидата филол. наук: 10.02.19 / Оксана Геннадьевна Прохвачева. – Волгоград, 2000. – 225 с.
8. Степанов Ю.С. Методы и принципы современной лингвистики. Изд. 7-е / Ю.С. Степанов. – М.: Книжный дом "ЛИБРИКОМ", 2009. – 312 с.
9. Хусаенова А.З.Когнитивно-лингвистическое исследование кластерного концепта privacy: дисс. ...кандидата филол. наук: 10.02.04 / Алсу Загировна Хусаенова. – Санкт-Петербург, 2009. – 199 с.
10. Jackendoff R. Foundations of Language / R.Jackendoff. – New York: OUP Oxford Press, 2003. – 504 p.
11. Johnson M., Lakoff G. Metaphors We Live by / M.Johnson, G.Lakoff. – Chicago: University of Chicago Press, 1980. – 276 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Надія Єсипенко – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії і практики перекладу Чернівецького національного університету, докторант.

Наукові інтереси: когнітивна лінгвістика, лінгвoseміотика, когнітивна семантика.

СТЕРЕОТИПИЗИРОВАННОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОППОЗИЦИИ «СВОЙ-ЧУЖОЙ» В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ПАРЕМИЧЕСКИХ КАРТИНАХ МИРА

Вера ЕРМАКОВА (Алматы, Казахстан)

У статті опозиційні концепти «свій – чужий» розглядаються крізь призму паремійних стереотипів, що дає змогу отримати інформацію про універсальні та національні особливості опозиції, що досліджується в російській та англійській паремійних картинах світу.

Ключові слова: стереотипи, паремії, картина світу, опозиція «свій – чужий».

In this article the oppositive concepts 'one's own-(an)other' are examined through paremiological stereotypes which provide information about universal and national peculiarities of the opposition in the Russian and English paremiological pictures of the world.

Key words: stereotypes, proverbs and sayings, picture of the world, opposition 'one's own-another'.

Основу данной статьи составляет обширное исследование оппозитивных концептов «свой-чужой» в русской и английской паремических картинах мира. В задачи исследования входило: а) осуществление сопоставительного лексико-семантического анализа содержания концептов оппозиции «свой-чужой», на основе словарных дефиниций; б) выявление лексем, репрезентирующих оппозитивные концепты «свой-чужой»; в) реконструкция и сопоставительный анализ когнитивной структуры оппозиции «свой-чужой» в русских и английских паремиях, которая представляет собой «спрессованное» когнитивное пространство и раскрывает связи оппозитивных концептов «свой-чужой» с другими концептами, а также содержит наиболее распространенные значения, сценарии и стереотипы, связанные с исследуемыми концептами.

Исследование выполнено на материале паремий русского и английского языков, эксцерпированных способом сплошной выборки из 26 различных паремических словарей и сборников. Детальному анализу подверглись 1000 русских и 1000 английских паремий. Основными критериями выбора языкового материала в работе являлись лексикографический критерий, т.е. вербальная представленность признаков исследуемой оппозиции в словарных дефинициях и понятийная ограниченность, детерминируемая концептами, составляющими бинарную оппозицию «свой-чужой».

Стереотипизированная манера рассмотрения вещей и явлений способствует формированию особой картины мира у каждого этноса. В этом плане, интересным на наш взгляд видится путь стереотипного описания оппозиции «свой-чужой» в паремической картине мира.

Паремическая картина мира является частью языковой картины мира, она обуславливает особенности образного мышления, видения объективного мира, развития стереотипов, интерпретации, оценки и специфику концептуального пространства мира. Основу паремической картины мира составляет когнитивная структура, состоящая из пропозициональных единиц, а основными характеристиками паремической картины мира являются: нелинейность, пространственность, двойственность строения и оппозитивность.

В процессе своего исторического развития любой народ накапливает богатый опыт предшествующих поколений, который закрепляется в виде привычных стереотипных представлений. Это стандартизированные, устойчивые представления человека об окружающей действительности, характеризующие особенности этнокультурной среды. Стереотипы облегчают наши мыслительные процессы, ускоряют процессы адаптации к условиям существования в том или ином обществе, выступают как одно из неперменных условий коммуникативного поведения. Они универсальны, поскольку существуют в мышлении, вербальной коммуникации любого народа. В своем возникновении и функционировании они связаны со стремлением носителей языка вносить в коммуникацию элементы стандартизованности, типичности национального видения и понимания мира [1: 45].

Стереотипы – сложные языковые образования, в которых в комплексном единстве переплетены элементы когнитивной, национально-мыслительной, аксиологической деятельности [1: 46]. В ходе познавательно-отражательной деятельности человек формирует

не только концептуальную, но и национально-культурно маркированную картину мира, из которой возникают стереотипы. Выработанные поколениями стереотипы являются одной из ярких форм проявления этнического сознания, менталитета, и находят отражение в паремиях, где закрепляются и «паремизируются» именно те образные выражения, которые ассоциируются с универсальными и этнокультурными концептами, в совокупности отражающими характерный для той или иной лингвокультурной общности менталитет.

Общая функция стереотипов заключается, прежде всего, в выделении «чужого», «иногo» и в утверждении особеннoсти «своегo» [2: 209]. Таким образом, подтверждается противоположность установок в отношении к «своей группе» и к «чужим». «Свое» воспринимается положительно и во всем многообразии, в то время как «чужое» – отрицательно и однообразно.

В ходе исследования на основе ассоциаций были выявлены типичные стереотипы, связанные с оппозицией «свой-чужой» в русской и английской паремических картинах мира и произведена классификация паремий, актуализирующих данные стереотипы, таблица 1.

Таблица 1.

Типичные стереотипы, связанные с оппозицией «свой-чужой» в русской и английской паремических картинах мира

«свой»	«чужой»	Кол-во паремий	
		рус.	англ.
1	2	3	4
родной/кровный	неродной/некровный	83	91
близкий	далекий	25	40
любимый	нелюбимый/ненавистный	29	25
знакомый	незнакомый/странный	79	159
личный	безличный	212	648
надежный/проверенный	ненадежный/непроверенный	38	51
дорогой	безразличный	107	56
мирный /дружеский	враждебный /недружеский	105	140
добрый	недобрый	80	89
похожий	непохожий	19	10
верный	неверный	130	126
божественный	дьявольский/потусторонний	47	58
полезный	бесполезный	97	68
незавидный	завидный	46	19
доступный	недоступный	23	19
честный	обманчивый/лукавый	60	67
справедливый	несправедливый	23	12
безопасный	опасный	79	150
красивый	некрасивый	100	56
правильный	неправильный	10	8
домашний	пришлый	269	117
вольный/свободный	невольный/несвободный	142	49
граница между своим и чужим опасное место		12	8

Сопоставительный анализ показал, что в паремических картинах мира исследуемых языков существуют схожие усредненные представления об оппозиции «свой-чужой», как феномене действительности – схожие стереотипы.

Из таблицы 1 видно, что стереотипические представления «свой-личный, чужой-безличный» являются наиболее частотными в как в русских, так и в английских паремиях (21,2% и 64,8% соответственно). Стереотипы восприятия «себя» и «другого» могут рассматриваться как фрагменты этнокультурного сознания, отражающие активное восприятие действительности по определенным существующим схемам, которые позволяют без лишних размышлений соотнести собственную оценку любого явления с ценностной

шкалой своей этнической общности, «желая соответствовать ожиданиям, люди невольно определяют свои ориентации в рамках, диктуемых устойчивыми стереотипами» [3: 136]. Этнопсихологическая зависимость от мнения окружающих может стать фактором формирования ложных стереотипов, сквозь призму характеристик которых оценивается последующий опыт – «мы прибываем в иллюзиях заблуждениях, но такова цена, которую приходится платить за экономию мышления и времени» [2: 215].

В стереотипной концептуализации оппозиции «свой-чужой», как в русской, так и в английской паремических картинах мира, смешаны личные, семейные, религиозные и политические мотивировки. При определенных обстоятельствах в сознании человека актуализируются те или иные стереотипы. Вторжение стереотипов может приобретать самые неожиданные формы. Подчеркнутое отрицание «чужого» может быть связано с подсознательным давлением, требующим засвидетельствовать свою верность и преданность миру «своего».

В русской паремической картине мира в значительной степени находит отражение менталитет подневольного крестьянина, это вполне подтверждается высокой частотностью стереотипов «свой-вольный/свободный»/«чужой-невольный/несвободный» (14,2%), ср. в рус.: *Обротка снята и воля дана; Поневоле заяц бежит, коли лететь не на чем; Свитка сера, да воля своя*; ср. в англ.: *A willing mind makes light foot; What we do willingly is easy*. Этому, как и вышеуказанному преобладанию крестьянского менталитета в паремиях, есть свои исторические причины - англичане на протяжении многих столетий существовали как нация свободных людей, а в России крепостное право было отменено только в 1861 г.

В русских паремиях жизнь видится как более тяжелая, чем в английских, отсюда существенное частотное преобладание стереотипов «свой-незавидный»/«чужой-завидный» (4,6%) и «свой-полезный»/«чужой-бесполезный» (9,7%) в русской паремической картине мира, ср.: *Чужое завистливо; Завистливый по чужому счастью сохнет; Что полезно одному, то другому вредно; Чужое на пользу не пойдет*.

В английской паремической картине мира помимо крестьянского мироощущения прослеживается мировосприятие человека образованного, занимающего положение в обществе, а также отмечается много нейтральных по социальным характеристикам паремий, оппозиция «свой-чужой» стереотипизируется в ней в большей мере с учетом степени опасности «свой-безопасный»/«чужой-опасный» (15%), враждебности «свой-мирный/дружеский»/«чужой-враждебный/недружеский» (14%) и неизвестности «свой-знакомый»/«чужой-незнакомый» (15,9%), ср.: *Man's life is filed by his foe; Reconciled friend is a double enemy; Gifts from enemies are dangerous; Half the world knows how the other half lives; He does well, but none knows but himself; He that knows thee will never buy thee*.

Стереотипы «свой-красивый»/«чужой-некрасивый» обладают высокой частотностью в русских паремиях по сравнению с английскими (10% и 5,6% соответственно), ср. в рус.: *В чужом платье не накраиваться; Всякая птица своим пером красуется; Где сосна выросла, там она и красна; На чужой стороне и весна не красна*; ср. в англ.: *The owl thinks all her young ones beauties; Every eye forms its own beauty; Beauty is potent, but money is omnipotent*. Это связано с тем, что «в английской паремиологии доминирует идея обманчивости и эфемерности красоты, в русской паремиологии – идея единства красоты и добра» [4: 214].

В целом человеку свойственно преувеличивать свои достоинства и преуменьшать достоинства других. В этом проявляется феномен стереотипа – упрощенного, схематизированного, эмоционально окрашенного и необычайно устойчивого образа какого-либо явления или предмета действительности, распространяющегося на весь класс предметов или явлений. Стереотипы приобретаются еще в детстве, дети используют их задолго до приобретения ясных представлений о мире [5: 149], стереотипы являются кодом и индикатором ценностей этнической группы [2: 220].

Исследование оппозиции «свой чужой» сквозь призму стереотипов позволяет получить информацию об универсальных и национальных особенностях исследуемой оппозиции в русской и английской паремических картинах мира. Отражая специфику менталитета, паремии не только концептуализируют существенный объем знаний человека об окружающей действительности, но и участвуют в воплощении и передаче стереотипов,

которые, являясь одним из доминирующих фрагментов этнического и языкового сознания, играют определяющую роль в межкультурной коммуникации. Знание стереотипов оппозиции «свой-чужой» позволяет облегчить и сделать успешным диалог между представителями различных этнических культур.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Исина Г. И. Стереотипы и национально языковая картина мира. - Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Алматы, 2008. – 50 с.
2. Исина Г.И. Стереотипы и национальная языковая картина мира: Монография. – Караганды. Изд-во КарГУ, 2007 – 396с.
3. Крысько В.Г. Этническая психология. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
4. Мещерякова Ю.В. Концепт «красота» в английской и русской культурах // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики: Сб. науч. тр. / ВГПУ. - Волгоград: Перемена, 1999. – С. 209-215
5. Садохин А.П. Этнология. – М.: Гардарики, 2002. – 256 с.

СВЕДЕНИЯ ПРО АВТОРА

Вера Ермакова – кандидат филологических наук, доцент кафедры языков Международного университета информационных технологий.

Научные интересы: лингвокультурология, лингвокогнитивистика, этнолингвистика.

PHILOSOPHICAL ISSUES OF THE ABSTRACT CONCEPTS

Надія ІВАНЕНКО (Кіровоград, Україна)

У статті розглядається концепт Loyalty з точки зору філософії, його семантичне наповнення та зв'язок з іншими концептами. Наголошується на складності аналізу абстрактних концептів.

Ключові слова: концепт, абстрактний, семантичне наповнення, якості, особливості, функціонування.

The article views the concept Loyalty from the philosophical point of view, its semantic coherence and connection with other concepts. Difficulty of the analysis of abstract concepts is highlighted.

Key words: concept, abstract, semantic coherence, qualities, characteristics, functions.

The word “concept” is widely used today not only in talking about philosophical or border-line philosophical questions. It is defined in the dictionary as a ‘general idea’, or the ‘idea of a class of objects’. The words ‘idea’ and ‘notion’ are frequently used in speaking and writing by people who would certainly not think of themselves as referring to a philosophical question. The philosophical arguments are intended not to increase what we know about the notions, but to rectify the logical geography of the knowledge we already possess [5: 7]

While studying any concept the researcher is expected to answer two main and separate questions: 1) “What are internal combustion engines? For what objects, things, ideas, do the words stand?” 2) “What are their qualities, characteristics, functions, history?” The answer to the first question is short and simple if the words stand for a clearly defined class of physical objects. The point is that there is only something which is interesting, important and tricky to consider in the concept, if it stands, not for a clear-cut class of material objects, but for an abstraction, a quality, something that cannot be pointed to and thus defined ostensively. What is normally being done in considering the concept is to analyse, examine, how the word is used, what it is being used to stand for. In doing this, if it is an abstraction, one must inevitably consider also the characteristics, qualities, of what it is being used to stand for. These are inevitably bound up with the criteria of what it is to be a notion. If the concept stands for physical objects the two questions (What is it? What are its qualities?) are normally separable and to discuss or consider the concept is to answer only the first. If the concept stands for an abstraction the case is different.

We propose to take a fairly simple example and examine the concept of *loyalty*. Everybody would have a rough general idea of how the word is used and to what it is normally applied. What we have to do is to examine this general usage and the ideas behind it rather more closely. In the first place it will probably be simpler and clearer if we take a look at the adjective **loyal** rather than at the noun. The consideration of the abstract noun very often seems to remove the thought one degree further from reality. An adjective has to be applied, and to be thought of as applying, to some person or thing; whereas there is a danger that the abstract noun may be thought of as referring to some unattached, metaphorically floating, entity. The adjective **loyal** is normally applied to people. It is used to describe someone in his relationship to other people or to an institution. We talk of a person being loyal to his friends, to his school or to his country, and it is

this last use, the description of an attitude or a relationship to a sovereign or a country, which would probably spring first to the minds of most people. It is from this use that the others derive.

The seme 'devoted' unites the adjective **loyal** with the lexemes **addicted** і **devotion**. **Loyal** and **faithful** can be called synonyms as they both describe a person, who is characterized by constant, unchangeable attitude, who is full of sympathy and love, and who is trustworthy and dependable. Though the lexeme **faithful** has the marker of the old word in the dictionary. It implies the meaning of unbreakable duty, joint by honour, friendship, love: *She proved a good and faithful helpmate, assisted me much by attending the shop* (WIDEL, I, p. 620). The word **loyal** underlines continuous devotion on the contrary of uncertainty: *There was no man more loyal to his commander* (WIDEL, I, p. 620).

In the meaning of loyalty to a sovereign one thinks also of the word **allegiance**, to which there is no corresponding adjective in current usage, though the adjective **liege** does exist and may sometimes be employed. Allegiance is probably associated for most people with vows made and promises given, with knights and armour and feudalism. What are the characteristics of the relationship that is being described?

The promises and vows given would have been of devoted, unquestioning support in all circumstances. And those who would now be described as loyal to their king and country would have this adjective applied to them because it was thought that they would remain faithful, obedient, devoted, whatever the private character of the sovereign and however adverse the conditions. On the whole the adjective **loyal** is probably used about someone's personal relationships if we wish to imply that he will continue to be a devoted supporter when there might be some reason for withdrawing the support, when the object of devotion is being adversely criticised, when he or she has not been behaving very well.

We might describe this by saying that X is a very loyal person – he will stick to his friends through thick and thin. We would hardly call loyal a husband who is passionately devoted to his faithful, charming and universally popular wife because in a sense there is no occasion for loyalty, just as there is no occasion for courage unless a situation arises where there is danger or the possibility of danger. We might say that his loyalty had never been put to the test.

When we talk about someone being loyal to an institution other than a country (e.g. a loyal member of the football-club, old member of the school) we may not mean much more than that he goes back there often, subscribes to the relevant funds, has been a member for a long time. Though there may also be the implication that he will stand up for the institution in the face of hostile criticism and perhaps that his support will be unquestioning.

In examining the concept of *loyalty* it would be relevant to point out that the adjective is almost invariably used as one of commendation, though our examination may lead us to wonder whether approval is always the appropriate attitude. Loyalty in personal relationships may involve allowing emotions of affection to outweigh reason. Perhaps it means standing up for X, making out the best possible case for him. If this is so there may be an element of deception, of oneself or of others. Or perhaps it means admitting that X is wrong, has behaved badly, but deciding nevertheless to remain his friend and supporter. Most people would commend this, perhaps especially English people, for in this country loyalty to a friend or a colleague is highly esteemed and may often be thought of as a more important virtue than speaking the truth or promoting the welfare of the community [1: 64]. It might be generally agreed that as with many similar questions it's a matter of degree; that if one knows that one's colleague at the bank has committed a brutal murder one should regard the protection of society as more important than one's desire to be loyal. In such a dilemma it might be said that one is faced with a conflict of loyalties, and in saying this the word **loyalty** might be used more widely to cover also one's duty to the community as a whole.

Loyalty in personal relationships is usually based on personal affection. Loyalty to institutions may sometimes be based on loyalty to an individual (e.g. a sovereign) or it may be based on affection for a place or a way of life, or on pleasant memories and associations. There is a tendency in such loyalties for the institutions to become personalised, that is, thought of as supra-personalities who can be helped or hindered, pleased or displeased, by one's actions. Loyalty to smaller institutions is less likely to lead to undesirable results, but if the support is blind, unquestioning,

unreasonable, it is not easy to see on what grounds it is to be preferred to a line of action which is based on reason and, where necessary, criticism.

There are several points which arise from this analysis. Firstly the question that is being considered, the investigation that is taking place, is not one which admits of a right answer or a precise conclusion. Further thought, further investigation in the shape of enquiries about the usages of other people, may support or may contradict their criticisms, but there does not exist any final, exact answer as to what is correct. There is the more correct and there is the less correct – to say, for example, that **loyal to** is synonymous with **fond of** would be to make a claim that is denied by the general practice of those who use the words. It is completely incorrect to say that **loyal to** is synonymous with **opposed to**. But from the fact that in this matter there is a graduated scale from many quite wrong answers through a variety of more nearly correct answers, it does not follow that at the upper end of the scale there is a precise, correct solution. This follows inevitably and necessarily from the nature of the subject matter and is not merely due to the inadequacies of our tools, our methods of enquiry, or our mental shortcomings.

What we are talking about is a complex of emotions, actions, motives, which vary from person to person. The language and the description are fuzzy and blurred because what is being referred to is fuzzy and blurred. There is no clear-cut concrete entity, no precise material thing.

Another reason is that in examining the concept of one elusive abstraction we are bound to use others. If the construction and the working of a machine is explained, in the course of the explanation there will be made plain, preferably by pointing or showing, exactly what one is using all the words to stand for. The demonstration and explanation of the constituent parts will inevitably enter into, or be a preliminary to, the explanation of the whole.

In examining the concept of *loyalty*, however, we may use many abstract adjectives or nouns – **devotion, faithful, duty**, for example. Clearly one might equally well have been asked to “examine the concept” of any of these. Is one entitled to assume that these examinations have already been made? To ask this question is to expose again the difficulty of the treatment of abstract words.

In examining the concept of *loyalty* we have assumed that the notions of faithfulness, duty, devotion are understood in a general way, just as if one were examining the concept of *duty* one might wish to assume that the concept of *loyalty* was vaguely understood. This procedure may appear rather hard to justify, unsystematic, irrational, unscientific, but the more one thinks about abstract words and their use the more one sees that no other procedure is possible. Inevitably, as modern philosophising has been disparagingly called, it is “talk about talk”. Any justification of the procedure must inevitably rest on the results. What, if anything, is gained by examining a concept? What, in particular, has been gained, or could be gained by anybody, by the examination of the concept of *loyalty* that has occupied the last few pages?

The claim would be that in spite of all the difficulties and drawbacks of the discussion one is led to see more clearly what is likely to be meant when someone is described as loyal, to understand more thoroughly the motives and emotions that inspire what is called loyalty and to be in a position to describe more accurately, though necessarily still very vaguely, and communicate more effectively, one's own thoughts on the subject. It would be claimed furthermore that not only are these things desirable in themselves, but also because the woolly, emotional lack of thought which so often accompanies writing and talking about abstractions can only too easily give rise to highly undesirable consequences in the future.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Emmet E. Learning to Philosophise. – London: Longman, 1996. – 246 p.
2. Finch G. Linguistic Terms and Concepts. – Houndmills: Macmillan, 2000. – 372 p.
3. Jackson H. Words and Their Meaning. – London: Longman, 1991. – 279 p.
4. Kayser D. What Kind of Thing is a Concept? // Computational Intelligence. – New York, 1988. – №4. – P.158-165.
5. Ryle G. The Concept of Mind. – London: Penguin Books, 2000. – 316 p.
6. OED – Oxford English Dictionary Online. / ed. by J.Simpson. 3rd edition, 2000-2004 – Oxford: Oxford University Press. – <<http://dictionary.oed.com/cgi/entry/00181778>>
7. WIDEL – Webster's International Dictionary of the English Language. Unabridged. – Vol. I-III. – Chicago, London: Encyclopedia Britannica. – 1976. – 1016 p. – 1993 p. – 3136 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Надія Іваненко – кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики германських мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: когнітивна лінгвістика, порівняльна типологія.

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ЧАСУ: ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ (НА МАТЕРІАЛІ „ЩОДЕННИКІВ” ОЛЕСЯ ГОНЧАРА)

Світлана ІГНАТЬЄВА (Полтава, Україна)

У статті розкрито механізми репрезентації часу в українському щоденниковому дискурсі, стратифіковано типи часу, досліджено лексичні вербалізатори темпоральних інтервалів, проаналізовано функціонально-стилістичні особливості темпоральної лексики в образній системі щоденникового дискурсу.

Ключові слова: Темпоральні маркери, циклічний час, лінійний час, наративний час, концептуальне поле часу, авторська модель світу.

The article reveals the mechanisms of representation of time in the Ukrainian diary discourse. There were stratified types of time, studied lexical verbalizatory temporal intervals, analyzed functional-stylistic features of the temporal vocabulary in the imaginary diary discourse.

Key words: temporal markers, cyclical time, linear time, narrative time, the conceptual field of time, the author's model of the world.

„Час, простір, матерія – триєдність світу...
Основа основ усіх релігій і філософій...”[5 (2: 486)];
„Мов книгу судьби, він читав Дніпро, що розгортався
перед ним день за днем. Читав минуле його й майбутнє.
Минуле озивалось могилами, плавнями, Січами затопленими,
майбутнє – морем безкраїм, сталєво-холодним...” [4 (1: 263)].

Час, простір і число є найважливішими концептами культури. Це фундаментальні категорії філософії, соціології, фізики та інших гуманітарних і точних наук. Модель часу є однією з найцікавіших, і найскладніших з названих, оскільки через її призму сприймається нами все істотне в світі, все, що доступне нашому розуму і піддається тлумаченню. Категорія часу досліджується багатьма науками, становить об’єкт аналізу як для філософії і культурології, так і для математики й фізики, для психології й лінгвістики.

У процесі осягнення часу у свідомості людини складається концептуальна модель часу, яка становить базову когнітивну структуру і знайшла своє відображення у мові. Сучасне уявлення про час складне і різноманітне. Час – міра руху і зміни. Відповідно до різних форм руху виділяють час фізичний, геологічний, механічний, астрономічний, біологічний, соціально-історичний, психологічний час. Розмежовують час об’єктивний (фізичний) і суб’єктивний (психологічний); історичний, художній, біблійний, декретний тощо. Також виділяється космічний час, який визначається природними циклами – сонячним і місячним, і час історичний, який визначається подіями. Він може бути концептуальним і перцептивним [9: 152]. Згідно з даними фізики, філософії та інших наук, виділяють циклічний час (однотипні події, які послідовно повторюються) і час лінійний (однонаправлений поступальний рух). Традиційно вважається, що циклічний – це наївне уявлення про час, а лінійний – наукове. Однак Б. Успенський зауважує, що циклічний час відповідає космологічній свідомості, а лінійний – історичній: „Космологічна свідомість передбачає, що в процесі часу повторюється один і той же онтологічно заданий текст... Поміж тим, історична свідомість, в принципі, передбачає лінійне і незворотне...”[10: 134]. Ця дихотомія відображується у мові, наприклад, іменники *пора – час*, прикметники *минулий – минуций*, прислівники *попереду – в майбутньому* та інші. У національній свідомості час лінійний. Він сприймається як постійне і нерухоме, а людина рухається в ньому від минулого до майбутнього.

Темпоральна лексика детально описана вітчизняним мовознавцем М. П. Кочерганом [7: 9]. Вчений виділив п’ять лексико-семантичних груп: 1) назви загальних часових понять, зокрема *час, врем’я, година, пора, доба, рік, епоха, хвилина* тощо; 2) пори року; 3) назви місяців; 4) назви днів тижня; 5) назви часу в межах доби (*ранок, вечір, день, ніч, смерки, обід, світанок, смеркання, досвіт* тощо).

Темпоральні одиниці у мікро- і макро- групах в історичному аспекті представлені у дослідженнях В. В. Німчука. Вчений, зважає на збереженість давніх значень у словах темпоральної семантики, зауважує „Давня темпоральна лексика дійшла до нас без помітних

вtrat. Щоправда, протягом історії чимало слів набуло чіткої часової спеціалізації. Як і в інших лексико-семантичних групах, від старовинних слів на позначення часових понять утворено багато похідних” [8: 25].

Основоположною ознакою часу є циклічність: зима – весна – осінь – літо. Так в українському щоденниковому дискурсі (УЩД) Олеся Гончара репрезентуються всі пори року: „**Кінець березня...За Дніпром, за весняним, море мли, море м'якого найніжнішого світла, і все його він вбирив у душу свою. Саме сонце провесни розлилося там цією млою і танучим світлом заволокло далеч...**” [4 (1: 292)]; *Сьогодні неділя, пішли з Валею вклонитися Дніпру. Це вперше за все літо. Дуже далось нелегко мені це **літо реабілітації** (хоч і не суджений, а опинився серед реабілітованих)* [6 (3: 200)]; *Цієї **пізньої осені**, власне, вже на початку зими, повертається **празька весна!*** [4 (1: 265)].

У ЩД, враховуючи національну свідомість його автора, „час” може мати коннотативні характеристики, бути поганим чи добрим, незрівняним, глухим, хворим, щасливим чи улюбленим: *Оце та увага, що підтримує сили душі в **найтяжчі хвилини*** [6 (3: 19)]; *І сестра Шура, й Гаврюша, і юна Валя, і творча молодість – це ж таки справді були миттєвості щастя! Але які ж то були **короточасні зблиски радостей душі...*** [6 (3: 397)]; *Боже великий, як я дякую Тобі, що дав дожити **до цих святих днів!** Хай кризи, хай мучимось, але свобода й незалежність є! **Ні з чим цього не зрівняти*** [6 (3: 430)].

Лексичними одиницями, які становлять модель часу в УЩД є передусім назви різних часових відрізків і часових одиниць, лексеми пора, час, предикати зі значенням „часоплин”, назви пір року, місяців, днів тижня, певний час доби. Циклічний час відображається у ЩД за допомогою таких одиниць, як назви:

а) пір року: *зима, весна, літо, осінь*. Наприклад: *Пора найніжнішої **ранньої весни*** [4: 254]; *Ще я бачив, як життя повзло волячими темпами, і так минало **літо за літом**, а зараз все летить, прибавляючи швидкість* [4 (1: 254)]; *Все **літо** жили тут, над Ірпінем* [4 (1: 259)]; *В Ботанічному саду **взимку** на стовбурі дерева хтось із свіжого снігу здорово виліпив Венеру Мілоську*[4 (1: 292)]; *Провесінь* [4 (1: 292)]; *Місяць-молодик **зимовий**, аж зеленкуватий з морозу* [4 (1: 306)]; ***Золота осінь** з Київських гір...*[4 (1: 365)];

б) місяців: *січень, березень, травень, червень тощо*. Наприклад: *Ідеш в їхній **цебет**, у біле цвітіння, в чаруючу поезію **травня...*** [4 (1: 254)]; ***Перший день квітня**, а холодно, вітряга, десь у Пирятині сніг випав* [4 (1: 350)]; *І ось несуть її по **травневій** вулиці серед розквітлих дерев, що силють квітами від найменшого подиху вітру* [4 (1: 255)]; *Чорні **грудневі** дерева в світлих краплинах, в перлинах дощових* [4 (1: 263)]; ***Червень**, весь південь кипить білим цвітом акацій* [4 (1: 355)]; ***Січень**, пройшов дощ* [4(1: 265)]; *Кінець березня...*[4 (1: 292)];

в) днів тижня: *понеділок, вівторок, неділя, щодня, вчора, сьогодні тощо*. Наприклад: ***Неділя**, поїхали в Теліжениці, відвезли Івана Драча з Марійкою і Максимом – вони **літуватимуть** у батьків* [4 (1: 355)]; ***Субота**. Після холоднечі трохи потеплішало, розгодинилось* [5(2: 303)]; *Інвалід безногий (з милицями) **щодня** приходять годувати голубів до бювету* [4 (1: 256)]; *Спека **всі дні**, а **сьогодні** – дощ* [4 (1: 261)]; *Хмарний, туманистий, фантастично освітлений **день*** [4 (1: 265)]; ***Вчора** ми, безробітні шахтарі, зібрались в одного шахтаря і дивились хроніку про супутник* [4 (1: 270)]; *А на рисових ділянках по коліна в мулі **цілоденно** трудяться селяни* [4 (1: 274)];

г) певний час доби: *вранці, опівдні, вдень, опівночі, вечір тощо*. Наприклад: ***Вранці** в росі трава купається, бджоли гудуть в черешнях з сонячного боку і всюди **щебечуть** пташки* [4 (1: 254)]; ***Щоранку** йдеш у ці садки, і **щоранку** вони радують душу* [4 (1: 255)]; ***Під вечір** вітром зігнало тучі на північ, і вони збилися там, загускли синявою* [4: 261)]; *Всю **ніч** валив сніг* [4 (1: 264)]; ***Вранішнє** сонце, лише воно здатне охопити, облити всю цю безкінечну білу велич гір* [4 (1: 265)]; ***Увечері** були на своєрідних зборах, організованих прогресивним молодіжним журналом* [4 (1: 267)]; ***Увечері** театр Кабуки* [4 (1: 268)]; ***Вдень** на стадіоні робітничому при сонці веселі біжать робітниці й матері – молоді японки* [4 (1: 275)]; *М'яка оксамитова **рожевість** **вечірнього** неба над лугом* [4 (1: 292)]; ***Пізній весняний** вечір...*[4 (1:296)]; ***Дрімота полудня*** [4: 379)]; ***Весь день** іде дощ* [4 (1: 180)].

У ЩД незалежно від типу мовленнєвої культури нараторів активно використовуються дати, які відображають календарний час і слугують маркерами, які, як правило, позначають початок чи кінець значних життєвих етапів, історичні чи особистісно значимі події, зокрема, воєнні роки, період голодомору, страшні роки цькування, політичні репресії, народження дітей, їхні хвороби, дні народження членів сім'ї, зустрічі з цікавими людьми, вихід у світ книг тощо: *Але найдалша, мабуть, була ота солдатська дорога, що починалась 22 червня чорного 1941року...* [4 (1: 380)]; *Йдеться про 1932-1933рр., коли мільйони гинули з голоду. Коли Сталін не пустив до Новоросійська кораблі з хлібом, послані Міжнародним Червоним Хрестом* [4 (1: 397)]; *1934 р. Сталін оголосив Мічуріна „великим вченим”* [4 (1: 405)]; *1615р. кийвська горожанка Галика Гулевичівна (Гуревич) пожертвувала свою садибу під братську школу (майбутню Академію)* [4 (1: 407)]; *1632р. зусиллями Петра Могили братську школу перетворено в Колегію* [4 (1: 407)];

Циклічний час пов'язаний з явищами природи і уможлиблює представити „життєві кола” наратора. Автор аналізує оті духовні фактори, які сприяють постійному творчому пошуку. Наративний час окреслюється відомостями про знання традицій українського народу, які Гончар не тільки добре знає, а й шанує. Його приваблюють релігійні свята, бо у них міститься народна мудрість. Письменник добре знає їх історію, вільно оперує іменами святих, а ще глибоко розуміється на народних прикметах. Олесь Гончар був глибоко релігійною людиною, тому в його ЩД циклічний час відображається за рахунок позначення християнських свят. Найактивніше згадуються:

а) **Великодні свята:** *Великдень – завтра. Вперше чую зозулю цієї весни* [4 (1: 352)]; *Незабаром Великдень. І багато людей на світі скажуть радісно, з неповторною інтонацією злагоди й бодай тимчасового змирення: – Христос воскрес!* [5 (2: 459)]; *Сьогодні Великдень. Весна – в усьому почувається, а найбільше, мабуть, вона в осяйних караванах хмар, повних сонця й високих...* [4 (1: 353)]; *А вчора увечері заходив до церкви на всеношну, під великодню відправу* [4 (1: 353)]; *Сьогодні вночі вже (це ніч під Великдень) Валя розбудила* [4 (1: 373)]; *Дуже розхвилювала мене ця великодня розмова* [4 (1: 374)]; *Великдень. Їдемо в Трогір* [4 (1: 416)]; *Сьогодні Великдень. Слухаю музику Бортнянського, Веделя. Слухаю великодні дзвони дитинства. Ангели співають в небі, і люди світлішають (чи мали б світлішати) на землі. Почуваю, що душа належить до цього світу – світу християнства. Все найвище і найпрекрасніше – тут* [5 (2: 261)];

б) **Різдвяні свята:** *Різдво. День сонячний, в білих снігах. Ряхтять золотом хрести на Володимирськiм І ось задзвонили!* [5 (2: 396)]; *Відшуміло те десятиріччя, коли в новорічні ночі ми чули на вулицях Києва: „Ой радуйся, пане-господарю, світ новий народився...”* ”І в домах чули. Молодь ходила з колядками, з зіркою, радувала співом людей [5 (2: 289)]; *Різдво, найсвітліший день людства, що завжди був сповнений безмежних надій на перемогу добра у світі, пречисте Різдво, а я... читаю про Кортеліси...* [5 (2: 445)]; *І сьогодні ж Різдво! Вся Прибалтика оголосила цей день неробочим: Різдво – понад усе! Це мені імпонує* [4 (1: 269)];

в) **Старий Новий рік:** *Старий Новий рік, поріг нового десятиріччя* [5(2: 398)]; *Сьогодні Новий (старий) рік. Всі святкують. Розвидняється світ* [4 (1: 272)];

г) **Свято Івана Купали:** *„Сьогодні ж свято Купала! Розведемо увечері вогнище!.. А поки що пішли купатись на Маркове озеро, вечір теплий, чудовий, над нами в небі чистім раптом зграї шпаків – їх мільйон над нами летить, дуже схожі крильцями на янголят! Мільйон янголят! А на заході, між вербами, небо розпалахкотілось рожевими скелями фантастичної краси... Такі були, мабуть, тільки в садах Едему...”* [6 (3: 363)].

г) **Благовіщення** *„Сьогодні Благовіщення, велике християнське свято. Архангел Гавріїл подав Діві Марії радісну вість, що вона народить сина Божого, зачатого від Духа Святого. В Україні завжди високо шанували це свято, з ним пов'язано багато народних прикмет. На Благовіщення дощ – вродиться жито...”* [6 (3: 407)].

д) **Чистий четвер:** *„А ввечері вийшли до Володимирського собору, саме люди виходять з вогнями: це ж чистий четвер! Який величний обряд! Безліч людей із собору розтікаються в темряву, і кожен вогник несе – вогонь своєї душі! Люди, що не втратили духовності”* [5 (2: 408)].

У ЩД, створеному письменником, циклічний час ще відображається за рахунок позначень тих дат, які близькі для нього, як творчої особистості. Наприклад: **Особливий день. Значущий. Відбулися збори письменників столиці** – обирали делегатів на V з'їзд СПУ [4 (1: 373)]; **Згадуються зустрічі цього бурхливого тижня**, збори, виступи, схвильовані виступи вчителів, десятикласниць і старих жінок-матерів... [4 (1: 378)]; **Завтра з'їзд письменницький. Почувається, що це буде битва за літературу. І битва за мову** [4 (1: 402)]; **Важливий день, може, якийсь навіть поворот долі... Був на розмові у Шелеста; висловив бажання піти на з'їзді з поста Голови Спілки**... [5 (2: 75)] тощо.

Гончар солдат. Для нього найсвітліше свято – День Перемоги: **Знов передсвяткове пожевлення: наближається День Перемоги** [5 (2: 336)].

Також наратор у ЩД на позначення часу використовує народні назви, фразеологічні сполуки: **Горобина ніч – в кінці серпня, після такої спеки**... [5 (2: 75)]; **Ніч горіла темрявою (Сльчина ніч!)** [4 (1: 427)]; **На Благовіщення дощ – вродиться жито**...” [6 (3: 407)]; „**Ніч перед Різдом нації!**” *Переживаємо справді зоряні часи: на Україні загальне піднесення* [6(3: 387)].

Позначення власного віку оповідача чи його рідних, близьких, друзів також допомагає локалізувати події в часі: **П'ятдесят. Дожив до літ, що на фронті здавалися фантастичними** [5 (2: 12)]; **Весноцвіт!**.. Забілили київські садки. І згадалось: Гмиря, наш славетний співак, прислав мені **на 50-річчя** яблуневу, всю в цвіту, гілочку [5 (2: 300)]; **Цькують. Буквально на другий день після ювілею** оскаженили знов. Особливо за вельзевулів [5 (2: 13)]; **Цей геніальний лемко Антонич у свої 27 років** розумів природу мистецтва куди краще, ніж теперішні посивілі на доносах доктори та академіки (деякі, ясна річ) [5 (2: 35)]; **Вечір пам'яті Рильського (75-річчя)**. З великим успіхом виступають поети молодшої генерації (Драч та ін.) [5 (2: 61)]; **Тобілевичу Івану Карповичу 125 літ од роду** [5 (2: 70)]; **Я сказав про 12 років** свого головування і про те, що цього – за всіма законами демократії – вже досить [5 (2: 75)]; **Сьогодні 38 років з дня загибелі М.Хвильового**. Вирішив провести цей день тут, на безлюдді, серед розквітлих дерев і птахів [5 (2: 89)]; **А дід Дмитро ще живий, йому 95** [5 (2: 187)]; **Вчора в оперному театрі – ювілейний вечір Дмитра Гнатюка (50-річчя)**. Вітав і я від Комітету захисту миру [65 (3: 213)]; **У Валі день народження**. З цієї нагоди зібрались, як давно вже не збирались [5 (2: 471)] тощо.

З метою послідовного відображення подій у ЩД використовуються темпоральні маркери **зараз, потім, після, пізніше, щойно, досі, час від часу**: **Щойно** подзвонила Марія Андріївна Орлик і порадувала мене звісткою [5 (2: 515)]; **Зараз** багато інтриг, лепетні, пустоблудства [5 (2: 515)]; **Досі** палають мені ті його злякані вуха [5 (2: 520)]; **Треба час від часу перевіряти себе на людяність** [5 (2: 522)].

Функціонально-змістовий клас слів і словосполучень з темпоральним значенням у ЩД актуалізує різні властивості сюжетного часу.

По-перше, це його тривалість, повторюваність (*довго, давно, тричі, двічі, знову, все своє життя, як завжди*): **Давно** я не бачив, щоб так танцював хто, як вантажники, розвантажуючи в Дніпродзержинську пароплав [4 (1: 258)]; **Знову** вони мене мордували. **Спершу** один, потім удвох [4 (1: 421)].

По-друге, часову фіксованість (*одного разу, в один прекрасний момент*).

У ЩД досить активними є мовні одиниці, які окреслюють концептуальне поле часу і віддзеркалюють діалектику часу, рух від минулого до теперішнього. Вони одночасно є маркерами двох часових опозицій – теперішнього і минулого (*зараз, щойно, тепер, сьогодні, віднині – тоді, раніше, в той час, завтра, вчора, позаторік*). Наприклад: **Сьогодні** дізнався, що в Сухій померла тьотя Вустя. **Ще в квітні** померла, коли я лежав у лікарні, тому мені її не казали [6 (3: 307)]; **Завтра** Референдум. **Перед** очима пропливає усе життя, бачу найдорожчих людей [6 (3: 387)]; **Щойно** подзвонили з Верховної Ради, запропонували сказати слово до України на урочистому засіданні парламенту [6 (3: 387)].

На позначення основних часових планів – минулого, теперішнього, майбутнього, їх еквівалентів минувщина, сьогодення також є характерними особливостями ЩД: **Коли озирася в минулі роки, вражаєшся, яким розсипом мудрості, тобто сконцентрованим людським досвідом, збагатили вони рід людський** [6 (3: 200)]; **Помічено, що новатори**

минулого не Були одержимі новаторством. Ні Стендаль, ні Піранделло не говорили „ Я належу до авангарду” [4 (1: 442)]. ...з певністю можна сказати, що на святі сторіччя буде присутній народ наш, цей Великий Довгожитель, що не старіє, що повно дужий зараз. Буде там із своєю піснею, із своєю мовою, культурою ... [4 (1: 440)]. ... майбутнє, здається, готує однакову долю і супернаціям, і їх жертвам [4 (1: 428)].

Розпізнавальною рисою мовної моделі є її орієнтованість на людину, тому ознаки антропоцентричності також знайшли своє відображення в мовній моделі часу: *дитинство, юність, молодість, студентство, зрілість, старість*. Серед одиниць концептуальної моделі часу активно відображаються ці періоди людського життя: *Зовні Трнка – богатир середніх років, вусатий, типом обличчя схожий на Тараса Бульбу [4 (1:163)]; Старість починається, певне, тоді, коли людину вже не вабить стихія дороги... [4 (1: 427)]; В юнацькі роки даровано було тобі дружбу, побратимство з Василем Бережним – понад сорок років нетьмарно дружити з ним, то ж таки серед сучасних людей щось було унікальне! [6 (3: 397)]*. Виокремлення періодів, які характеризують вікові особливості людини, накладають на об’єктивний час певні межі. Життя людини проглядається через призму моделі часу: *ранок життя (про дитинство) тощо*.

Оскільки картина світу має ментальну природу, яка есплікується через мову, важливим показником картини світу є мова особистості. Аналізуючи ключові асоціати моделі „час”, можна зробити висновок про те, що вона є однією із домінантних в авторській моделі світу. Ця модель репрезентується такими змістовими ланцюжками: час – дочасність, час – вічність, час – свобода, час – повернення. У ЩД відображується час, який рухається двома способами: або по колу, циклічно, або лінійно. Темпоральними маркерами є назви історичних реалій, згадки про певні історичні події, позначення пір року, місяців, періодів доби, фізіологічного часу людини.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вихованець І.Р. Прийменникова система української мови /І.Р. Вихованець – К.: Наукова думка, 1980. – 286с.
2. Вихованець І.Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови / І.Р. Вихованець. – К : Наукова думка, 1992. – 224с.
3. Вихованець І.Р. Граматика української мови. Синтаксис: підручник /І.Р. Вихованець. – К. : Либідь, 1993. – 368с.
4. Гончар Олександр Щоденники: у 3-х / О.Т. Гончар; [Упоряд., підгот. текстів, ілюстр. матеріалу В.Д. Гончар] . – К.: Веселка, 2002–2004. – Т.1 (1943-1967). 2002.– 455 с.
5. Гончар Олександр Щоденники: у 3-х / О.Т. Гончар; [Упоряд., підгот. текстів, ілюстр. матеріалу В.Д. Гончар] . – К.: Веселка, 2002–2004. Т.2 (1968-1983). 2003. – 607 с.
6. Гончар Олександр Щоденники: у 3-х / О.Т. Гончар; [Упоряд., підгот. текстів, ілюстр. матеріалу В.Д. Гончар] . – К.: Веселка, 2002–2004. Т.3 (1984-1995) 2004. – 606 с.
7. Кочерган М.П. Лексика понять часу в українському мові Автореф. дис. ... канд. філол. наук. /М.П.Кочерган – К. , 1967 – 13с.
8. Німчук В.В. Давньоруська спадщина в лексиці української мови / В.В.Німчук. – К.: Наукова думка, 1992. – С. 25
- 9.Панасенко Н.И. Некоторые аспекты художественного пространства и времени // С любовью к языку /Н.И. Панасенко. – М.: Индрик, 2002. – С.150 – 158.
10. Успенский Б.А. История и семиотика (восприятие времени как семиотическая проблема) /Б.А. Успенский // Труды по знаковым системам . Т. XXII. – Тарту, 1989. – С.139

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Світлана Ігнатська – кандидат філологічних наук, докторант Полтавського національного університету імені В.Г. Короленка.

Наукові інтереси: когнітивна лінгвістика, психолінгвістика, аксіологія, теорія дискурсу.

“СИНТАКСИЧНИЙ КОНЦЕПТ” ЯК TERTIUM COMPARATIONIS У КОНТРАСТИВНОМУ ВИВЧЕННІ СИНТАКСИЧНИХ СТРУКТУР

Ірина КАРАМИШЕВА (Львів, Україна)

Пропонована стаття аналізує використання поняття “синтаксичний концепт” на позначення результату концептуалізації та категоризації людиною досвіду сприйняття певних ситуацій доволиного світу у вигляді типових пропозицій, що закріплюються реченнями як знаками, які входять у систему мови. Обґрунтовується доцільність використання “синтаксичного концепту” як tertium comparationis (основи зіставлення), що сприятиме ефективному здійсненню контрастивного дослідження етноспецифічних синтаксичних структур.

Ключові слова: концепт, синтаксичний концепт, пропозиція, типова пропозиція, засоби репрезентації концепту, синтаксичні структури, структурні схеми речення, *tertium comparationis* (основа зіставлення), контрастивне вивчення.

The presented article analyzes the usage of the notion “syntactic concept” in order to define the result of conceptualization and categorization of the perception by the human being of certain situations from the surrounding world as typical propositions, fixed by sentences as signs entering the language system. The expedience of the “syntactic concept” notion usage as tertium comparationis (basis for comparison), favoring the effective contrastive research of ethno-specific syntactic structures, is reasoned.

Key words: concept, syntactic concept, proposition, typical proposition, concept representation means, syntactic structures, structural sentence schemes, tertium comparationis (basis for comparison), contrastive study.

Сучасна лінгвістична наука цікава тим, що в ній відбувся суттєвий методологічний зсув, зумовлений тим, що дослідники сфокусували свою увагу на складних взаємозв'язках між думкою, мовою і діяльністю людини, багатоаспектністю функціонування мови в процесі пізнання, комунікації і діяльності людей. У результаті зміни наукових парадигм, що почалася у 70-80-і роки ХХ століття, і становленням парадигми антропологічної лінгвістики, в якій мову сприймають не як іманентну систему, але як систему, що є конститутивною властивістю людини, тісно пов'язаною з мисленням і духовно-практичною діяльністю людини, її особистістю і знанням про світ, увага лінгвістів зосередилась на когнітивних аспектах мови.

Мета наукової розвідки, покладеної в основу пропонованого викладу, зумовлена потребою розроблення, вивчення та застосування нових підходів до дослідження синтаксичних явищ, проблемність аналізу яких не вдається усунути застосуванням методів, вироблених у традиційних синтаксичних студіях. Йдеться, зокрема, про з'ясування як природи виникнення певних складних синтаксичних конструкцій, так і вивчення явищ еквівалентності/лакунарності синтаксичних структур в мовах, що є об'єктом зіставлення, в межах розв'язку завдань налагодження міжкультурної комунікації, що є **актуальним** для лінгвістичної спільноти в сучасному глобалізованому світі.

Когнітивна лінгвістика, яка увібрала доробки багатьох інших наук, що вивчають людину крізь призму взаємозв'язку мови-мислення-свідомості, дозволяє зрозуміти механізми перетворення інтеріоризованого людиною досвіду в експліцитні форми. Відтак вважаємо, що нове бачення поставлених питань може надати лінгвокогнітивний підхід до вивчення **предмету дослідження** – етноспецифіки синтаксичних структур крізь призму дослідження концептуальних структур, що лежать в їх основі.

Сьогодні когнітивна лінгвістика активно інтегрується із традиційними та новими галузями мовознавства, результатом чого є виникнення перспективних напрямів, як-от: когнітивних аспектів граматики (морфології та синтаксису) [24: 377]. Залучивши доробки в межах когнітивного синтаксису, вважаємо за можливе пояснити своєрідну природу складних синтаксичних утворень певної мови, а також існування окремих синтаксичних засобів для оформлення змісту думки в одній мові та їх відсутність в іншій. Відповідно, виникає потреба зрозуміти та дослідити механізми співвіднесення мисленневих структур/одиниць з мовними засобами, що їх репрезентують.

Концепти – ідеальні абстрактні одиниці, смисли якими людина оперує в процесі мислення; “кванти знання”. Концептом може бути і окремий смисл, і ціла концептуальна структура, що включає інші концепти і задає інші ступені абстракції. За своїм змістом і ступенем абстракції концепти можуть підрозділятися на декілька типів: конкретно-чуттєвий образ, представлення (уявлення), схема, поняття, прототи, пропозиційна структура, фрейм, сценарій (скрипт), гештальт, тощо [2: 23, 36].

“Багатомірність” концепту зумовлює множинність параметрів, за якими ведеться його дослідження. Концепти вивчаються за способом мовного вираження і в залежності від мовних засобів, що використовуються для їх вираження, типологізуються на лексичні (що репрезентують значення одного слова); фразеологічні (що передаються значенням фразеологічних сполук); граматичні (передаються тим, що знаходить відображення в граматичних формах); синтаксичні (представлені синтаксичними структурами) (див., зокрема, З.Д. Попова, 1998 [12] ; Г.А. Волохіна, 1999 [5]; М.М. Болдирев, 2001 [3]; І.В. Прівалова, 2005 [13] та ін.).

Саме ця “багатомірність” концепту і спричиняє той факт, що лінгвоконцептологія має ще чимало білих плям, поставлених але не розв'язаних завдань, суперечливих і навіть гостро

дискусійних проблем. Її безкрайне поле відкриває широкі перспективи для дослідницької ініціативи [14: 8]. До головних проблем сучасної лінгвоконцептології, як зазначає О.О. Селіванова, також, належать: методи й процедури опису й аналізу концептів, типологія концептів, їхня структура [24: 411], [23: 293]. Не менше дискусійним, на нашу думку, є виокремлення “синтаксичного концепту” у сучасних лінгвокогнітивних дослідженнях [16], а також визначення природи знаку його об’єктивації [18].

Аналіз найновіших наукових публікацій дозволяє стверджувати, що досліджуються й описуються здебільшого так звані “лексичні” чи “лексико-фразеологічні” концепти, тобто концепти, що об’єктивуються лексичними чи лексико-фразеологічними одиницями (але важливо пам’ятати, що таке найменування характеризує спосіб вербалізації концепта, а не той факт, що концепт є словом чи фразеологізмом). Про це також свідчать й наукові видання такого плану як “Антологія концептов” (Москва, 2007, під редакцією В.І. Карасіка, І.А. Стерніна) [1], де представлені результати досліджень таких концептів як БИТ, ВОЛЯ, ДРУЖБА, ЗДОРОВЬЕ, КРАСОТА, ЛЮБОВЬ та інші [1: 3]. Аналізу наукових праць українських та зарубіжних дослідників, де описуються виключно “лексичні” концепти, присвячено також працю українського дослідника А.М. Приходька “Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики” (Запоріжжя, 2008) [14].

Проте не потрібно забувати, що найбільш суттєва частина концептуальної інформації різного рівня складності фіксується в граматичній будові мови – у вигляді граматичних концептів, які формуються у свідомості мовців на основі мовного досвіду передавання відношень і різних характеристик предметів і явищ оточуючого світу. Граматичні концепти виникають в результаті узагальнення інформації про мовні об’єкти, їх властивості та використання, а також про те, як зв’язки та відношення між мовними об’єктами відображають відношення між реаліями оточуючого світу. На думку М.М. Болдирева можливо виділити декілька типів граматичних концептів з урахуванням специфіки їх формування і структури в тих чи інших мовах: *елементарні* (напр., концепт узгодження часів в англійській мові), *двомірні* (концепт граматичного роду), *багатомірні* (концепт граматичного часу). До “багатомірних” необхідно віднести і так звані *синтаксичні концепти*. Це різні моделі, чи структурні схеми простого речення, що виражають певний концептуальний зміст – типові пропозиції, тобто певні типові відношення між суб’єктом і предикатом: буття об’єкта, буття ознаки об’єкта, самовиявлення об’єкта, самостійне пересування об’єкта, активний вплив на об’єкт, переживання стану об’єктом і т.д. [2: 45-48].

На співмірності “синтаксичного концепту” та “типової пропозиції” наголошує низка дослідників, які представляють російську школу когнітивної семантики. “Типова пропозиція” розглядається ними саме як результат таких когнітивних процесів як концептуалізація та категоризація. “Піонерами” у розробленні категорії синтаксичного концепту вважають саме російську дослідницю З.Д. Попову (1998) [12], а також її колегу Г.А. Волохіну (1999) [5], які виділили та описали такі синтаксичні концепти як: “буття об’єкта”, “буття ознаки об’єкта”, “інобуття об’єкта” та ін. [15: 23]. Синтаксичні конструкції як засіб вираження концепту “позесивність” описані О.М. Дедовою (2002) [6]. На проблему динаміки синтаксичного концепту у взаємодії з його лексико-фразеологічним втіленням звертає увагу М.М. Булініна (2006) [4], яка вважає структурну схему простого речення мовним знаком, що вербалізує синтаксичний концепт. О.С. Коканова (2006) [20], поділяючи думку М.М. Болдирева [2: 45-48], відносить синтаксичні концепти до числа “багатомірних” концептів, представлених у вигляді різних моделей чи структурних схем і, зокрема, вивчає сентенціальний концепт, що входить до складу синтаксичного концепту. Працюючи у руслі когнітивної семантики, Л.О. Фурс (2004) [25] вибирає об’єктом свого дослідження синтаксично репрезентовані концепти, які концентрують в структурованому виді мовні та немовні знання і зорієнтовані на репрезентацію цих знань в пропозиційній формі. Наукова новизна цього дослідження полягає в тому, що виводиться типологія конструкцій на основі аналізу концептуальної організації синтаксису простого речення сучасної англійської мови. На розроблення теорії синтаксичного концепту (на матеріалі концепту “фізичний і психологічний стан одухотвореного суб’єкта (живої істоти)”) спрямоване ґрунтовне дослідження В.І. Казаріної (2003) [15], яка керується поглядами З.Д. Попової про те, що

синтаксичний концепт маркується синтаксичним знаком – структурною схемою простого речення (ССПР).

Законова природа словоформ по відношенню до концептів практично визнана лінгвістичною наукою. Проте система мови складається не лише із словоформ. Вона не була би системою, якщо би словоформи не були організовані в певні структури – стійкі послідовності, ряди, ланцюжки, дерева, композиції у формі віяла, поля з центром та периферією і т.д. Про структурні схеми простого речення (ССПР) теж можна говорити як про мовні знаки, оскільки саме мовні знаки вирізняються певною впорядкованістю, системністю і представляють в комунікативній діяльності людини загальнонародні типізовані смисли. Типові смисли (типові пропозиції), які обслуговуються різними СППР З.Д. Попова і називає синтаксичними концептами [10: 171-179]. Синтаксичний концепт, що сформувався в концептосфері носіїв мови, здійснює сильний вплив на розвиток її структурних схем. Кількість концептів, які можна виявити, вивчаючи СППР, можливо, і не така велика, але оскільки ці концепти мають глибинний характер, членують концептосферу мови на самі глобальні смисли, дають найбільш фундаментальну категоризацію знань про світ, їх вивчення видається цікавим, оскільки саме через встановлення СППР певної мови можна проникнути в сферу синтаксичних концептів її носіїв [10: 171-179].

Важливим є вивчення синтаксичних концептів не лише в межах однієї мови; вони можуть зробити певний внесок й у розв'язання суперечливих питань теорії міжкультурної комунікації. Як зазначає З.Д. Попова [11: 27], у зіставних дослідженнях мови склалась непроста ситуація з вибором еталону для співставлення синтаксичних структур. Пошуки прийомів і методик співставлення синтаксичних конструкцій різних мов, як споріднених, так і неспоріднених, ведуться починаючи з XIX століття. Тим не менше ефективних методик, які дозволяли б зіставляти не окремі конструкції, а всю синтаксичну систему мов, практично не існує й до сьогодні.

Як основу зіставлення (за спостереженнями синхронного стану контрастивних досліджень мов М.П. Кочергана) сьогодні використовують найрізноманітніші засоби: спеціально створену штучну мову, або символічну мову, що складається із загальних штучних правил; певну окрему мову з добре розвинутою системою; певну систему; лінгвістичну (граматичну, семантичну тощо) категорію; певні диференційні ознаки; певне граматичне правило; певне семантичне поле; фонетичні, морфологічні, синтаксичні та інші моделі; певний метод; мову-посередник при перекладі; типологічну категорію та ін. Як **tertium comparationis** (певного еталону чи основи для порівняння) у зіставленні мов можуть використовувати окремі концепти (такі дослідження, як зазначає М.П. Кочерган, широко практикуються), пропозиції (семантичні інваріанти, спільні для всіх членів модальної і комунікативної парадигм речень і похідних від них конструкцій, моделі ситуацій і цілісних текстів. При цьому враховуються етнокультурні особливості зіставляваних мов, соціальні, вікові, ситуативні співвідношення учасників акту спілкування, тощо [21: 84-85].

Саме використання концептів, зокрема синтаксичних концептів, у якості *tertium comparationis* дозволить описати таке специфічне явище сучасної синтаксичної системи англійської мови як структури вторинної предикації. Особливий тип зв'язку понять, коли суб'єкт та предикат наявні у глибинній структурі висловлення і мають особливе поверхнєве вираження, називають вторинною предикацією, а структурні засоби її вираження – структурами вторинної предикації (СВП). Вторинна предикація – це предикація “другого” плану, яка можлива лише за наявності первинної предикації і залежна від неї. Первинна предикація є типом зв'язку, що формує речення. Вторинна предикація не формує речення, а встановлює додаткові ознаки чи відношення між елементами речення. Тому СВП формально підпорядковані структурам первинної предикації (СПП) і не функціонують самостійно. Речення зі структурами вторинної предикації охоплюють речення, які в термінах традиційної граматики англійської мови містять (представлено найтипівіші різновиди СВП): 1) Complex Object – *I heard him sing*; 2) Complex Subject – *He is said to be the cleverest pupil in the class*; 3) Absolute (prepositional) Construction – *Lessons being over, we could go home*; 4) For-to-Infinitive Construction – *The snow made it difficult for cars to maneuver*; 5) Gerundial Predicative Construction – *His being real gentleman impressed everybody*. Речення з СВП є семантично та

формально ускладнені, поліпредикативні та поліпропозиційні утворення [19: 63]. Вони відсутні в українській мові і корелюють з відповідними складнопідрядними реченнями у більшості випадків [17: 253-259].

Отож, стає все більш очевидним, що потрібно виявляти глибинні структури, що складають синтаксичну систему кожної мови окремо, і надалі вже зіставляти одну з одною або системи в цілому, або їх окремі потрібні для певних цілей фрагменти. На роль таких глибинних (концептуальних) структур цілком правомірно заслуговують синтаксичні концепти – типові пропозиції, для вираження яких в кожній мові є стійкі і постійно відтворювані структурні схеми простого речення типу: *хто/що знаходиться десь, хто є якийсь, хто/що переміщається куди, хто робить що* і т.д.

Необхідно, однак, зауважити, що питання про форми репрезентації світу в свідомості людини, а відповідно, проблема з'ясування місця пропозиції серед інших форм уявлень про світ в пам'яті людини стало за останні роки основним питанням, відповідь на яке розводиться вчених на діаметрально різні позиції. Одні вважають, що типи інформації, які зберігаються в людській пам'яті (як мовні, так і немовні) репрезентуються в ній єдиною пропозиційною формою. Інші схиляються до думки про можливість і непропозиційних форм зберігання інформації і підкреслюють важливість образної і гештальтної форм зберігання знань в пам'яті [22: 134-135]. Проте, незаперечним залишається факт, що пропозиційна структура чи пропозиція – найбільш розповсюджений спосіб концептуальної організації нашого знання. Вона представляє собою модель певної області досвіду, в якій виділяються елементи – аргументи і базовий предикат, що пов'язує ці аргументи, даються їхні характеристики, вказуються зв'язки між ними. Семантичні відношення між аргументами представляються у вигляді визначених семантичних функцій: агент, пацієнт, експерієнцер, бенефактив, інструмент і т.д. Такі концепти мають об'єктивний, логічний характер, оскільки передають ті, чи інші сутності з їх властивостями і реально існуючими відношеннями [2: 37-38]. Пропозицію кваліфікують як особливу оперативну одиницю свідомості чи специфічну одиницю збереження, репрезентації знань у мозку людини, ментальну структуру, відображення деякої ситуації і типів відношення в ній, узагальнених й організованих у нашій свідомості [24: 393]. Узагальнюючи доробок зарубіжної когнітивної лінгвістики та нашаровуючи досвід власних напрацювань зі створення концептуальної фреймової мережі, яка є результатом інтеграції базисних фреймів – (предметного, акціонального, посесивного, таксономічного та компаративного) – схемних концептуальних мереж, утворених пропозиціями (див., зокрема, праці [7; 8]), С.А. Жаботинська дотримується тої думки, що в когнітивній лінгвістиці в якості основних концептуальних структур розглядаються саме *пропозиція* і *фрейм*. Фрейм представляє собою систему концептів, пов'язаних таким чином, що для розуміння будь-якого з них ми повинні розуміти цілісну структуру, у склад якої вони входять. Пропозиція, своєю чергою, включаючи два взаємопов'язаних концепти – цільовий (логічний суб'єкт) і той, що характеризує (логічний предикат), – трактується і як елементарний фрейм, і як конститутивний елемент фрейма, тобто фрейм можна розуміти як цілісний набір пропозицій. Специфіка пропозицій і фреймів як цілісних концептуальних структур (і в цьому С.А. Жаботинська співзвучна з О.С. Кубряковою) багато в чому визначає породження мовленнєвих висловлень і вибір засобів для їхньої реалізації [9: 4].

Підсумовуючи точки зору дослідників-когнітивістів щодо природи таких понять та явищ як концепт, концептуалізація, категоризація, засоби репрезентації/вербалізації концепту, вважаємо, що синтаксичний концепт – це багатомірна структура знання, що відображає результат концептуалізації людиною на рівні свідомості ситуацій довколишньої дійсності та їх категоризації у вигляді типових пропозицій; це тип граматичного концепту, що отримав закріплення в стійкій структурній схемі. Структурні схеми речення різняться від мови до мови, що говорить також і про етноспецифічність синтаксичних концептів.

Структурні схеми речення, що напрацьовані мовцями для позначення синтаксичних концептів, утворюють синтаксичну систему конкретної мови, причому організовується ця система відношеннями між синтаксичними концептами. **Перспективним** вбачаємо виявлення і опис такої системи у мовах, що зіставляються, а також використання синтаксичного концепту у якості *tertium comparationis*, що дозволить ефективно виконати

контрастивне вивчення синтаксичної системи різних мов і тим самим успішніше вирішити як задачі дидактичного змісту, так і сприяти розв'язку актуальних питань міжкультурної комунікації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антология концептов / под ред. В.И. Карасика, И.А.Стернина. – М.: Гнозис, 2007. – 512 с.
2. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: курс лекций по англ. филологии: учеб. пособие / Н.Н. Болдырев. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р.Державина, 2000. – 123 с.
3. Болдырев Н.Н. Концепт и значение слова // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: сб. науч. ст. / науч. ред. И.А. Стернин. – Воронеж: Воронеж гос. ун-т, 2001. – С.25-36.
4. Булынина М.М. К проблеме динамики синтаксического концепта во взаимодействии с его лексико-фразеологическим воплощением / М.М. Булынина// Международный конгресс по когнитивной лингвистике: сборник материалов 26-28 сентября 2006 года / отв. ред Н.Н. Болдырев. – Тамбов: Тамбов. гос. ун-т им. Г.Р. Державина, 2006. – С. 288-290.
5. Волохина Г.А. Синтаксические концепты русского простого предложения: моногр. / Г.А. Волохина, З. . Попова. – Воронеж: ВГУ, 1999. – 193 с.
6. Дедова О.М. Предложения обладания в медико-биологических текстах: автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.01 «Русский язык» / Дедова Ольга Михайловна. – Воронеж, 2002. – 22 с.
7. Жаботинська С.А. Посесивна конструкція і концептуальні трансформи / С.А. Жаботинська // Мова. Людина. Світ: до 70-річчя проф. М.П. Кочергана: зб. наук. статей / під ред. О.О.Тараненка – Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2006. – С. 178-192.
8. Жаботинская С.А. Концептуальный анализ языка: фреймвые сети / С.А. Жаботинская // Мова. Науково-теоретичний часопис з мовознавства. / під ред. Д.С. Іщенко– Одеса: Астропринт, 2004. – №9. – С. 81-92.
9. Жаботинская С.А. Ономастологические модели и событийные схемы / С.А. жаботинская // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. – 2009. – №837. – С. 3-14.
10. Попова З.Д. Синтаксические концепты в структуре представления знаний / З.Д. Попова // Вестник ВГУ. – Серия 1. Гуманитарные науки. – 2000. – №1. – С. 171-179.
11. Попова З.Д. Синтаксический концепт и межкультурная коммуникация / З.Д. Попова // Вестник ВГУ, Серия “Лингвистика и межкультурная коммуникация”. – 2004. – №2. – С. 27-31.
12. Попова З.Д. Синтаксический концепт как предмет когнитивной лингвистики / З.Д. Попова // Когнитивная лингвистика: современное состояние и перспективы развития: материалы первой междунар. школы-семинара по когнитивной лингвистике. 26-30 мая 1998 г., г. Тамбов. – Тамбов: ТГУ им. Г.Д. Державина, 1998. – Ч.1. – С. 119-121.
13. Привалова И.В. Интеркультура и вербальный знак: Лингвокогнитивные основы межкультурной коммуникации: моногр. / И. В. Привалова. – М.: Гнозис, 2005. – 469 с.
14. Приходько А.М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики: моногр. / А.М. Приходько – Запоріжжя: Прем'єр, 2008. – 332 с.
15. Казарина В.И. Синтаксический концепт “состояние” в современном русском языке (К вопросу о его формировании): дис. на соиск. науч. степени д-ра филол. наук: спец. 10.02.01 «Русский язык» / Казарина Валентина Ивановна. – Воронеж, 2003. – 429 с.
16. Карамішева І.Д. Дискусійність виокремлення “синтаксичного концепту” в сучасних лінгвокогнітивних дослідженнях / І. Д. Карамішева // Лінгвістичні студії: зб. наук. праць. / укл. А.П. Загнітко (наук. ред.) та ін. – Донецьк: ДонНУ, 2008. – Випуск 17. – С. 308-314.
17. Карамішева І.Д. Контрастивна грамати́ка англійської та української мов: навч. посібник / І.Д. Карамішева. – Львів: Вид-во НУ “Львівська політехніка”, 2008. – 300 с.
18. Карамішева І.Д. Співвідношення синтаксичного концепту зі знаком його об'єктивації / І.Д. Карамішева // Нова філологія. Зб. наук. праць. – Запоріжжя: ЗНУ, 2009. – С. 82-85.
19. Карамішева І.Д. Структурні та функціональні особливості вторинної предикації в сучасній англійській мові (досвід формально-граматичного моделювання): дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови» / Карамішева Ірина Дамірівна. – Київ, 2005. – 166 с.
20. Коканова Е.С. К проблеме понимания сентенциального концепта / Е.С. Коканова // Международный конгресс по когнитивной лингвистике: сб. материалов 26-28 сентября 2006 года / отв. ред Н.Н. Болдырев. – Тамбов: Тамбов. гос. ун-т им. Г.Р. Державина, 2006. – С. 300-302.
21. Кочерган М.П. Основы зівставного мовознавства: підручник / М.П. Кочерган. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2006. – 424 с.
22. Краткий словарь когнитивных терминов: [текст] / под ред. Е.С. Кубряковой. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – 245 с.
23. Селіванова О.О. Лінгвістична енциклопедія / О.О. Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2010. – 844 с.
24. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник / О.О. Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2008. – 712 с.
25. Фурс Л.А. Синтаксически репрезентируемые концепты: дис. на соиск. учен. степени д-ра филол. наук: спец. 10.02.04 «Германские языки», 10.02.19 «Теория языка» / Фурс Людмила Алексеевна. – Тамбов, 2004. – 370 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Карамішева – кандидат філологічних наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики Національного університету «Львівська політехніка».

Наукові інтереси: когнітивний синтаксис, формально-граматичне моделювання синтаксичних структур, контрастивна грамати́ка англійської та української мов.

ЩО ТАКЕ КОГНІТИВНА ЛІНГВІСТИКА?

Наталія КУДРЯВЦЕВА (Херсон, Україна)

Стаття містить спробу з'ясувати теоретичні передумови розвитку когнітивної лінгвістики, а також висвітлити основні ідеї та положення, які складають спільну основу сучасних когнітивних розвідок і сприймаються як аксіоматичні більшістю їх авторів.

Ключові слова: когнітивна наука, когнітивна лінгвістика, когніція, концептуалізація, 'матеріальний' розум, категоризація, полісемія, метафора.

The article contains an attempt to ascertain the theoretical background of cognitive linguistics, and to elucidate the leading ideas and assumptions providing common grounds for modern cognitive explorations and taken as axiomatic by the majority of their authors.

Key words: cognitive science, cognitive linguistics, cognition, conceptualization, embodied mind, categorization, polysemy, metaphor.

Когнітивна лінгвістика є сьогодні, напевно, як найбільш популярним, так і найбільше критикованим та неоднозначним напрямом, розвинутим у межах сучасної науки про мову. Виникнувши в середині 1980-х рр., цей відносно новий теоретичний підхід до розуміння сутності мови спричинив появу всеосяжної та доволі впливової моделі, яку за правом можна назвати сучасною науковою парадигмою лінгвістичних досліджень. Зайнявши домінуюче положення насамперед в академічному середовищі країн англомовного світу (Сполучених Штатів Америки, Великої Британії та ін.) когнітивна лінгвістика швидко просунулася до західної та центральної Європи [9: 24], а згодом привернула увагу дослідників і на російських та вітчизняних теренах [1-7].

Намагаючись дати визначення когнітивного підходу до мови, важливо мати на увазі, що, незважаючи на його інтенсивний розвиток та динаміку наукового пошуку, очевидним фактом є те, що сама когнітивна лінгвістика все ще радше залишається зібранням окремих концепцій та понять, ніж виступає втіленням єдиної несуперечливої теоретичної перспективи. Скоріше мова йде про надзвичайно розгалужений і багатогранний лінгвістичний рух, представники якого часто дотримуються найрізноманітніших, а інколи і протилежних позицій щодо розв'язання тих чи інших мовознавчих проблем. Наслідком цього є не тільки «примноження сутностей» через співпадання понять, позначуваних різними термінами (напр., концепції Л. Телмі та Р. Лангакера), а й розбіжність у поглядах стосовно деяких, доволі принципових питань когнітивної семантики (пор. вироблений Дж. Лакоффом підхід до значення слова (1987) та більш пізні розвідки в когнітивній лексичній семантиці А. Тайлер та В. Еванс (2003)). Різноманіття підходів, у свою чергу, провокує суперечки щодо того, чи розглядають продуковані ними теорії одне й те саме коло питань, чи стосуються відмінних лінгвістичних явищ, виступаючи при цьому як такі, що доповнюють або ж протиставляються одна одній.

Когнітивна лінгвістика не являє собою і єдиної лінгвістичної течії або школи, так само як і сама не об'єднує декількох чітко виокремлених шкіл (примітним, однак, є існування Воронезької школи когнітивної лінгвістики), як у випадку зі структурною лінгвістикою та її Празькою, Копенгагенською, Американською та Лондонською лінгвістичними школами. Скоріше, в руслі когнітивного підходу можна виокремити деякі аспекти лінгвістичних досліджень, які серед інших завжди включають семантику фреймів, розвідки в царині категоризації та теорії прототипів, проблеми полісемії, дослідження метафори, метонімії, ментальних просторів та концептуального злиття (conceptual blending), когнітивну та просторову (construction) граматики, матеріальність розуму (embodiment) та лінгвістичну відносність, питання оволодіння рідною та іноземною мовами, а також аспекти еволюції, зміни та вживання мови.

Природно припустити, що наявність указаних тем, згрупованих за їх приналежністю до спільного наукового «формату», цілком вірогідно, вказує і на спільність певних вихідних принципів та ідей, які у тій чи іншій мірі є дотичними до будь-якого із зазначених аспектів, і на які тим чи іншим чином спираються усі когнітивні розвідки, якими різноманітними і суперечливими вони б при цьому не були. Очевидно, що принципи та ідеї такого роду мають бути найзагальнішого характеру та найширшого застосування, аби відповідати внутрішній сутності парадигми когнітивної лінгвістики, яка відзначається поєднанням теорій та методів як сучасних лінгвістичних, так і біологічних та соціальних наук.

Розглядаючи у найширшому сенсі взаємозв'язки між мовою та пізнанням у їх стосунку до людської фізіології, культури та мовного вживання, когнітивна лінгвістика від початку свого існування була галуззю міждисциплінарною. З'явившись на тлі так званої когнітивної науки, вона здебільшого засновувалася на психологічних розвідках із нормального функціонування мозку, патології нервових захворювань та порушень мовлення порівняно до норми, а також на дослідженнях у сфері штучного інтелекту. Власне когнітивна наука, яка виникла в 50-х–60-х рр. ХХ ст., у відповідь на вимоги медицини післявоєнного часу, пов'язані із ментальним здоров'ям людей, а також військові потреби прискорення обробки даних, і у змісті своєму була зумовлена специфікою таких різнорідних дисциплін як фізика (визнання впливу ролі спостерігача на експеримент), математика (особливості математичного мислення), психологія (способи здобуття знань), комп'ютерна інженерія (здобуття, обробка та передача інформації) і теоретична лінгвістика, являла собою надзвичайно розгалужений рух, об'єднаний винятковою зацікавленістю в процесах людського мислення. Існує думка, що своїм міждисциплінарним характером когнітивна наука зобов'язана в першу чергу складності поставлених перед нею завдань [18: 1-2] із з'ясування того, як саме люди здобувають знання, в ході яких процесів це відбувається, що може заважати здійсненню цих процесів, а що – сприяти їм [8: 92].

Таким чином, когнітивна наука сформувалася у науку про знання та пізнання, про результати сприйняття світу та предметно-пізнавальної діяльності людей, накопичених у вигляді осмислених та систематизованих даних, які у певний спосіб репрезентуються нашій свідомості і складають основу ментальних, або когнітивних процесів [4: 34]. Ставши безпосередньою послідовницею теорії інформації, когнітивна наука розроблялася переважно спеціалістами з психології математики, експериментальної психології, штучного інтелекту, комп'ютерної техніки, психолінгвістики та лінгвістики, і увібрала в себе як дослідження мови, так і дослідження когніції, в яких доволі часто з'являлися як філософські, так і суто інженерні аспекти [14: 259]. Тому, можна погодитися з Е. Кубряковою, що когнітивна наука визначається не точним уявленням про об'єкти, які вона аналізує, а скоріше є свого роду об'єднуючим терміном, що покриває дисципліни, спрямовані на вивчення процесів, тим чи іншим чином пов'язаних зі знанням та інформацією [4: 35]. Саме ці процеси і отримали назву когнітивних, або когніції, яку З. Попова та І. Стернін також визначають як процес пізнання досвіду [7: 84].

Слід додати, що саме останнє визначення когніції викриває теоретичні засновки когнітивної науки, так само як і піднімає завісу над її багатовіковим минулим, представленим довготривалими пошуками в царині філософії. Насправді, закономірностями людського мислення, джерелами істинного знання та способами його досягнення споконвіку займалися такі філософські розділи, як теорія пізнання і логіка. У завданнях когнітивної науки неважко впізнати основні проблеми епістемології та філософії свідомості, а саме феноменології та психоаналізу. Однак на відміну від останніх виникнення когнітивної науки було спричинене суто практичними потребами, що вимагало від неї і конкретних відповідей на ці класичні філософські запитання.

Сучасний етап розвитку когнітивізму передбачає послідовне вивчення мовних виявлень діяльності людської свідомості для вирішення окреслених завдань. Мова розглядається як головна когнітивна складова тієї системи мозку, яка забезпечує вказану діяльність, адже саме мова, навіть у більшій мірі ніж культура і суспільство, здатна надати дослідникам ключ до людської поведінки [10: 273], а також виступити відображенням пізнання як головний засіб вираження думки і, можливо, навіть чинити вплив на пізнання, зумовлюючи те, якими саме поняттями володіє людина [14: 259]. Визнається, що когнітивний світ людини можливо вивчати за її поведінкою, за здійснюваними видами діяльності, переважна більшість яких відбувається за участі мови. Через це лінгвісти мають поруч з іншими будувати і припущення про те, як мовні вирази, категорії та одиниці пов'язані зі сприйняттям світу, і як вони віддзеркалюють його пізнання. Саме в цьому сенсі говорять про мову, як про засіб, що надає доступ до когнітивного світу людини та структур її свідомості, які не можливо піддати безпосередньому спостереженню [4: 37].

Отже, в центрі уваги когнітивної лінгвістики опиняється мова як загальний когнітивний механізм. Найважливішою паралеллю зв'язку між когнітивною наукою і когнітивною лінгвістикою виявляється та її частина, яка займається вивченням семантики, значення мовних форм та виразів. Згідно з В. Дем'янковим центральне завдання когнітивної лінгвістики формулюється як опис і пояснення внутрішньої когнітивної структури і динаміки мовця-слухача, який розглядається як система переробки інформації; мета ж когнітивної лінгвістики полягає в дослідженні цієї системи і встановленні її найважливіших принципів, а не тільки в систематичному відображенні мовних явищ. Мовна діяльність частіше за все розглядається як один з модусів когніції, основу якої складають когнітивні здібності, що не є суто лінгвістичними, проте створюють передумови для останніх [3: 22].

Специфічною рисою когнітивного підходу в лінгвістиці є застосування принципу «когнітивної відповідності», який стверджує, що пропонуючи репрезентацію для конкретної одиниці, слід звернути увагу на те, як ця одиниця упізнається (cognized). Із декількох конкуруючих гіпотез стосовно структури речення, предикату, тексту и т. ін. обирається та, яка в найбільшій мірі відповідає когнітивній дійсності [19: 79].

Слід зауважити, що зазначений принцип викриває філософські засновки самої когнітивної лінгвістики. Являючись протиставленим принципу прямої відповідності, згідно з яким елементи репрезентації безпосередньо відповідають сутностям у світі, що по суті дорівнює класичній концепції істини, виголошеної ще Аристотелем (висловлювання є істинним, якщо воно відповідає стану справ у дійсності), принцип когнітивної відповідності ніби вторить когерентній концепції істинності (висловлювання є істинним, якщо воно несуперечливим чином входить до певної взаємоузгодженої системи висловлювань) і визнає співвіднесення елементів репрезентації не з конкретними предметами у реальному світі, а з певними сутностями в когнітивному уявленні про світ.

Таким чином, в силу дії принципу когнітивної відповідності, слідом за В. Дем'янковим, можемо стверджувати, що когнітивна структура міститься в значеннях мовних виразів. Так, ми приходимо до ключового постулату когнітивної лінгвістики про те, що дослідження мови передбачає вивчення значення. Як про це йдеться в редакційній статті першого номеру журналу «Cognitive Linguistics», мова є інструментом організації, обробки та передачі інформації, тобто чимось первинно семантичним [13]. Отже, когнітивна лінгвістика не тільки стосується знання мови, а й визнає те, що сама мова є певною формою знання, і має аналізуватися відповідним чином, фокусуючись у першу чергу на значенні.

Звичайно, когнітивна лінгвістика – не єдина галузь науки про мову, що досліджує значення: існують різноманітні форми функціональних підходів, а також формальна семантика, які йдуть тим самим шляхом. Однак, те, що відрізняє когнітивну лінгвістику від зазначених напрямів у самому розумінні значення, може бути представлене у вигляді наступних чотирьох його характеристик: 1) лінгвістичне значення відзначається перспективністю; 2) лінгвістичне значення є динамічним та гнучким; 3) лінгвістичне значення невіддільне від інших форм знання про світ; 4) лінгвістичне значення засновується на вживанні та досвіді [9: 4-6].

Розглядаючи поступово зазначені характеристики, можемо припустити, що в межах когнітивної лінгвістики значення не є просто об'єктивним відображенням зовнішнього світу, проте, і насамперед, виступає способом створення цього світу. Можна сказати, що значення ніби витлумачує світ у певний особливий спосіб, і надає певну перспективу бачення цього світу. Фактично, цю першу ознаку цілком можливо визнати чимось на кшталт основної ідеї, або кредо, когнітивної лінгвістики. Сприймаючи тезу Б.Л. Уорфа про те, що мова формує картину світу і думки, а не лише виражає їх [12: 47], когнітивісти розвинули поняття *концептуальної системи та концептуалізуючої здатності* [16: 310-11]. Визнаючи існування спільних способів сприйняття та осягнення досвіду для всіх людей, тобто наявність однакової для всіх здатності до концептуалізації дійсності, представники когнітивної лінгвістики стверджують, що природні мови не тільки відбивають концептуальні системи оточуючого світу, але й можуть самі генерувати різні способи його концептуалізації. Таким чином, те, як різні мови членують та категоризують (букв. «розрізають» та «навішують ярлики») світ, може по-різному впливати на процеси мислення та поведінки людей [11: 101].

Окрім перспективності, лінгвістичному значенню приписуються характеристики динамічності та гнучкості. Це означає, що значення змінюються, що відбувається саме в силу їх «світоформуючої» функції, адже світ, з яким ми маємо справу, перебуває в стані постійної зміни. Набуття нового досвіду та зміни у зовнішньому середовищі вимагають адаптації наших семантичних категорій до трансформацій оточуючих обставин, що в свою чергу продукує погляд на мову як на гнучку і рухливу структуру. Звідси також походять специфічні для когнітивістів уявлення про полісемію та метафору. Так, *полісемія* не обмежується лише стосунком до значення слова (у протиставленні до омонімії), а вважається фундаментальною рисою людської мови в цілому. Згідно з цим поглядом, явище полісемії є характерним як для лексичної, так і для граматичної системи мови [11: 36]. Засобом розвитку значення виступає *метафора*, яка наразі здобуває визначення концептуальної, або когнітивної. Метафора визначається як явище, за якого одна концептуальна сфера систематично структурується в термінах іншої, і також вважається притаманною всім мовним системам. Приписувана метафорі значна продуктивна сила змушує Дж. Лакоффа та М. Джонсона визнати всі абстрактні поняття здебільшого метафоричними, і ствердити викладене як одну з трьох найважливіших знахідок когнітивної науки [17: 3].

Лінгвістичне значення не існує автономно, проте є невіддільним від інших форм знання і в цьому сенсі вважається когнітивістами енциклопедичним. Якщо значення стосується до того, як саме ми взаємодіємо з оточуючим світом, цілком природним видається і припущення про те, що до процесу конструювання значення долучається не тільки наша свідомість, розум, а й увесь наш досвід, доступний нам як людським істотам. Це означає, що лінгвістичне значення включає в себе знання про світ, отримуване нами за допомогою всіх наявних когнітивних здібностей. Таким чином формується характерне для когнітивної лінгвістики поняття «матеріального» розуму (*embodied mind*). На противагу розвинутому Р. Декартом у XVII ст. дуалістичному погляду на співвідношення матеріального і ідеального, згідно з яким вважалось цілком можливим досліджувати розум без звернення до тіла, когнітивна лінгвістика втілила емпіричний підхід до згаданої проблеми, наголосивши на важливості чуттєвого досвіду, а також ключовій ролі фізіологічної будови людини та специфічній для неї когнітивній організації, які впливають на сутність отримуваного нами досвіду. Відповідно, людський розум – як і мову – неможливо досліджувати без урахування нашої специфічної матеріальної природи. «Розум є від природи матеріальним», – виголошують Дж. Лакофф та М. Джонсон [17: 3].

Очевидним є те, що з описаної «матеріальності» розуму походить четверта характеристика лінгвістичного значення, яка стверджує вкоріненість значення в досвіді. Досвідна природа лінгвістичного знання при цьому пояснюється також важливістю використання мови для оволодіння нею. Із указаною ознакою узгоджуються дослідження *категоризації*, проведені в галузі когнітивної психології, які довели, що категорія визначається не за переліком конкретних критеріїв, а радше усвідомлюється за практичного користування мовою і оформлюється за принципом приналежності її складових до спільної сфери досвіду. Таким чином, категорії, якими оперує людина, часто виявляються розпливчастими за своєю природою, а деякі їх члени є більш центральними, ніж інші, які знаходяться на периферії. Більш того, саме ступінь центральності того чи іншого члена категорії визначає для нас у конкретний момент часу спосіб взаємодії з категорією в цілому. Автоматичність та неусвідомленість процесів категоризації та більшості наших категорій призводить Дж. Лакоффа та М. Джонсона до висновку про несвідомий перебіг процесів людського мислення, що на їх думку є ще однією найважливішою знахідкою когнітивістики [17: 3].

Підсумовуючи, можемо сказати, що, важливим наслідком розуміння досвіду та концептуалізації як зумовлених матеріальною природою людини, є визнання запропонованої когнітивною лінгвістикою перспективи не тільки емпіричним, а й суб'єктивним підходом до розуміння оточуючого світу. Адже, заперечення безпосереднього віддзеркалення мовою об'єктивної дійсності, тобто дійсності такої, як вона існує незалежно від нашого сприйняття її проявів, і натомість твердження про конструювання цієї дійсності нами самими в силу нашої специфічної біологічної побудови, є нічим іншим, як запереченням того, що дійсність

є даною нам у своєму об'єктивному існуванні. Цей висновок, однак, не слід сприймати як заперечення існування об'єктивної дійсності взагалі. Світ існує об'єктивно і незалежно від нашого уявлення про нього; когнітивісти лише мають на меті ствердити, що для нас він завжди буде радше «картиною світу», ніж світом, як він є, він завжди здаватиметься нам тим чи іншим через нашу матеріальну природу, і саме в такому вигляді відбиватиметься нашою мовою. У цьому сенсі дійсність для нас завжди є, за висловом Р. Джекендоффа, «проектованою дійсністю» [15]. Метою функціонування наших когнітивних механізмів, мови в тому числі, є забезпечення репрезентації цієї дійсності, і у такий спосіб сприяння нашому існуванню як біологічного виду. На нашу думку, найвизначніша роль при цьому відводиться саме мові через те, що вона відкриває шлях до вивчення нашої концептуальної системи, так само як і кодує наше знання про світ. Здатність до гнучкості уможлиблює еволюцію мовних засобів кодування відповідно до зміни зовнішнього середовища, а інтегрованість усіх доступних нам форм знання забезпечує цілісність репрезентації нашого оточення. Досвідне походження як самого знання, так і засобів його кодування, забезпечує коректність нашого сприйняття оточуючої дійсності, а факт нашого доволі довготривалого існування доводить адекватність тієї опосередкованої перспективи об'єктивного світу, яку продовжують виробляти для нас наші когнітивні механізми.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Володіна Т. Лінгвокогнітивний підхід до визначення концепта в сучасній лінгвістиці / Т. Володіна // Наукові записки. – Вип. 95 (1). – Кіровоград, 2011. – С. 42 – 45.
2. Голубовська І. Етноспецифічні константи мовної свідомості / І.О. Голубовська. – Автореферат дис. докт. філол. н. Спец. 10.02.15 – заг. мов-во. – К., 2004. – 27 с.
3. Демьянков В. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода / В.З. Демьянков // ВЯ – 1994. – № 4. – С. 17 – 33.
4. Кубрякова Е. Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика – психология – когнитивная наука / Е.С. Кубрякова // ВЯ – 1994. – № 4. – С. 34 – 46.
5. Манакін В. Когнітивна лінгвістика та її доцільність для сучасного мовознавства / В. Манакін // Наукові записки. – Вип. 95 (1). – Кіровоград, 2011. – С. 3 – 6.
6. Нікульшина Т. Концепт як об'єкт дослідження українських та російських мовознавців / Т. Нікульшина // Наукові записки. – Вип. 95 (1). – Кіровоград, 2011. – С. 93 – 98.
7. Попова З., Стернин И. Очерки по когнитивной лингвистике / З.Л. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж: «Истоки», 2001. – 191 с.
8. Bruner J. Founding the Center for Cognitive Studies // The Making of Cognitive Science: Essays in honour of G. Miller / Ed. by W. Hirst. – Cambridge (Mass.), 1988.
9. Cognitive Linguistics: Basic Readings / Ed. By Dirk Geeraerts. – Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2006. – 485 p.
10. Croft W. Syntactic Categories and Grammatical Relations: the Cognitive Organization of Information / W. Croft. – Chicago, London, 1991.
11. Evans V., Green M. Cognitive Linguistics: An Introduction / V. Evans, M. Green. – Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006. – 830p.
12. Fearing F. An Examination of the Conceptions of Benjamin Whorf in the Light of Theories of Perception and Cognition // Language in Culture: Conference on the Interrelation of Language and Other Aspects of Culture. – Chicago, London, 1954.
13. Geeraerts D. Editorial Statement / D. Geeraerts // Cognitive Linguistics. – 1990. – Vol. 1. – # 1. – P. 1 – 3.
14. Harman G. Cognitive Science? / G. Harman // The Making of Cognitive Science: Essays in honour of G. Miller / Ed. by W. Hirst. – Cambridge (Mass.), 1988.
15. Jackendoff R. Semantics and Cognition / Ray Jackendoff. – Cambridge (Mass.) – 1983.
16. Lakoff G. Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind / G. Lakoff. – Chicago: The University of Chicago Press, 1987. – 631 p.
17. Lakoff G., M. Johnson. Philosophy in the Flesh: the Embodied Mind and its Challenge to Western Thought / G. Lakoff., M. Johnson. – New York: Basic Books, 1999. – 624 p.
18. McGill W., George A. Miller and the Origins of Mathematical Psychology / W.I. McGill, A. George // The Making of Cognitive Science: Essays in honour of G. Miller / Ed. by W. Hirst. – Cambridge (Mass.), 1988.
19. Willensky R. Meaning and Knowledge Representation / R. Willensky // Proceedings of the 14th International Congress of Linguists. – Berlin, 1990.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Кудрявцева – кандидат філософських наук, доцент, докторант Інституту мовознавства імені О. О. Потебні НАН України, доцент кафедри теорії та практики перекладу Херсонського національного технічного університету.
Наукові інтереси: когнітивна лінгвістика, психолінгвістика, філософія мови.

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ МОВНИХ ЗНАКІВ ПРАВОСУБ'ЄКТНОСТІ У НАРОДНИХ БАЛАДАХ

Світлана ЛАВРИНЕНКО (Київ, Україна)

У статті доведено, що правосуб'єктні маркери баладного конструкту відтворюють народні уявлення про коло можливостей осіб різної статі, віку, суспільного статусу, які можуть бути ініціаторами правопорушень, жертвами злочинів, суб'єктами та об'єктами покарання.

Ключові слова: українська народна балада, лінгвокультурологія, правова інформативність, концептуалізація, правосуб'єкт, номінація.

The article deals with ethnic markers of the ballad discourse law subjects. The analyzed nominations reflects an informative about legal potential predetermined by gender, age, property and local parameters of law subjects, who presented in the texts as law disruptors, crime victims, object of convictions.

Key words: Ukrainian folk ballad, lingual-culture, legal competence, conceptualization, law subject, linguistic marker.

Вивченню мовної семантики в антропоцентричному руслі присвячені численні роботи українських мовознавців (С.Я. Єрмоленко, В.В. Жайворонка, В.І. Кононенка, І.В. Кононенко, А.К. Мойсієнка, Т.В. Радзівської, Н.В. Слухай, О.С. Снитко, Г.М. Яворської, І.О. Голубовської, С.С. Єрмоленка) і зарубіжні лінгвістичні студії (Дж. Лакоффа, М. Джонсона, Ю.Д. Аפרесяна, Т.В. Булигіної, О.Д. Шмельова, В.І. Карасика, В.А. Маслової, Ю.С. Степанова, Й.А. Стерніна, О.В. Урисон та ін.) [6; 7; 8; 12; 14].

Важливим аспектом сучасних лінгвокультурологічних студій є з'ясування взаємовідношення культурно зумовленого в мові й власне мовного у культурі, дослідження шляхів концептуалізації й категоризації світу та принципів вербалізації концептів. Значним поступом у створенні цілісної концепції мовного значення стало його вивчення крізь призму явища концептуалізації – способу узагальнення людського досвіду, що об'єктивується структурою, значенням, функціональним модусом вербалізованих концептів (М.М. Болдирев, М.В. Нікітін, О.В. Падучева, К.В. Рахіліна, Ч. Філмор, А. Вежбицька, О.О. Селіванова та ін.) [14; 16].

Місце культуро-правових сегментів у світоглядній системі усної народної творчості визначається їх антропоцентризмом, оскільки джерелом права є людина, її воля, прагнення порядку. «Людина у мові – це й суб'єкт, і спостерігач, і інтерпретатор, і адресант, і мовна особистість, і концептуалізатор» [10: 395-401]. Антропологічна парадигма сучасного знання виходить з припущення того, що людина пізнає світ через осмислення наслідків власної теоретичної й практичної діяльності. Мові властивий принцип антропоцентризму, оскільки вона, слугуючи людським потребам категоризації зовнішнього світу, дозволяє створити систему стереотипів сприйняття дійсності. При цьому вербально фіксуються не лише особливості природних умов чи культури, але й своєрідність національного характеру її носіїв. Підстави концептуалізації дійсності тісно пов'язані з антропоцентричними параметрами мови [14: 32-35]. Антропоцентризм правових вимірів українського фольклору спирається на внутрітекстову запрограмованість суб'єктних дій з ознаками волевиявлення, інтересу, бажання.

Дослідження об'єктивованих мовною тканиною українських народних балад культурно забарвлених феноменів базується на розумінні онтологічної єдності мови і культури як у функціональному, так і в генетичному аспекті через належність до фундаментальних характеристик людини та її духовної діяльності із пізнання та перетворення світу. Адже культура – сукупність матеріальних і духовних артефактів людської діяльності, відображена в системі знаків, символів і норм, вироблених певною етнічною спільнотою. Мова, відповідно, – компонент і знаряддя культури, що невід'ємно від культури виконує комунікативну, гносеологічну, семіотичну, регулятивну, аксіологічну та інші функції.

Мовні позначення персонажів українських балад супроводжують текстові фіксації міжсуб'єктних взаємодій і реалізують інформативність культуро-правової сфери. Метою нашої статті є здійснення аналізу антропоцентричних маркерів баладних текстів крізь призму правосуб'єктності. Питання номінації особи неодноразово були предметом уваги Г.А. Уфимцевої, Ю.С. Степанова [19], Б.О. Серебренікова, О.С. Кубрякової [15], О.О. Тараненка [18], А.К. Мойсієнка [12] та ін. Способи фольклорних індексацій людини

детально розглянуто у дослідженнях Г.В. Межжеріної [11], М.С. Скаб [17], Н.О. Данилюк [5], Н.Б. Алатиревої [1], В.В. Леснової [9], О.А. Молодичук [13] та ін. Розмисли щодо вербальних індексацій правосуб'єктів народних казок, пісень, дум представлено нами у серії попередніх публікацій. Спроба виявлення підґрунтя концептуалізації культуро-правової інформативності антропорелевантних номінацій баладного конструкту здійснюється вперше.

Баладний герой змальовується скупими засобами, він максимально наблизений до реальної дійсності й сприймається як цілком пересічна істота. Особливості жанру не передбачають портретних характеристик діячів: носії первісних правових уявлень зображуються ніби «зсередини». Про те, що персонажі зазнають жаху, відчаю, тяжких страждань, каяття, яке доводить до самогубства, свідчать переважно самохарактеристики та опосередковані ремінісценції, занурені у вертикальний чи горизонтальний контексти фольклорної традиції. Розповідь ведеться ніби безсторонньо, однак сугестивний потенціал тексту спонукає реципієнта до самостійної градації моральних акцентів. Отже, культуро-правовий досвід, систематизований баладою, дістає максимального осмислення у процесі індивідуального сприйняття сюжету. Засобами передачі почуттів, душевних станів, окремих рис вдачі, фіксаціями конкретних статусних параметрів і сторонніх оцінок досягається створення закінчених у правовому плані образів.

Балади деталізують різні аспекти міжлюдських стосунків, пов'язаних із дошлюбними відношеннями й родинними взаєминами. Тож, цілком закономірно, масив правосуб'єктних номінацій баладного конструкту включає розгалужену систему індексацій фактів генеалогічної спорідненості. Позначення прямої спорідненості через шлюб – жінка, дружина, жона, чоловік, муж, діти – віддзеркалюють сенс баладних конфліктів. «*Вельможная пані да й була вразлива, // Свого мужа мала, Петруся любила*» [2: 49]. «*Та й узяв жінку не до любові, // Не до любові, не до розмови. // Ані хліб спекти, ні між люди піти*» [2: 149].

Численні номінації суб'єктів права, що фіксують пряму кровну спорідненість першого ступеню, представлені одиницями: батько, батенько, тато, отець, матір, мати, матусенька, ненька та ін. «*Мене мати не давала, // Щоб я тобі постіль слала*» [2: 74]. «*Чи тим діти розійшлися, // Що батька немає?*» [2: 268]. Парні позначення батьків у межах вузького контексту визначають міру правоспроможності й відповідальності кожного з них. «*Рятуй же, козаче, я ще молоденька, // Получиш награду від мого батенька. // Від мого батенька коня вороного, // Від матері, серце, черкаське сидельце*» [2: 61]. Правосуб'єктні позначення батьків утворюють опозиції з відповідними номінаціями дітей. «*У неділю рано мати доньку біла*» [2: 48]. «*Туман яром покотився, // Батько з сином посварився*» [3: 212]. Правосуб'єктні номінації, що відтворюють пряму біологічну спорідненість різних ступенів, представлені одиницями: син, синочок, донька, дочка, доня, онука, внука та ін.

Параметри бічної кровної спорідненості правлять за основу правосуб'єктних маркерів: брат, братик, сестра, сестриця та ін. «*Два братчика траву косили, // Ой там при долині. // Сестра Ганичка обідець несла*» [2: 88].

У текстах балад представлені правосуб'єктні фіксації соціально-сімейної спорідненості різних ступенів. Перший ступінь соціальної спорідненості за шлюбом зафіксовано у номінаціях, що окреслюють правовий потенціал старших членів родини: свекруха, свекор, свекорко, теща, тесть та ін. «*У мене свекруха – розлучниця, // Розлучила мене з дружиною, // Із маленькою дитиною*» [3: 130]. «*А тещенька, да як матінка, сніданне готує*» [2: 58]. Другий ступінь представлено одиницями: невістка, невісточка, зять, зятник та ін. «*А вже мати обід приставляє, // А невістки з комори немає*» [2: 180]. «*Ой не вийшла мила, да, гей, тільки мати: // – Годі, годі, зятю, зятювати, // Бо вже твоя мила, да, гей, заручена, // В сосновім трумені положена*» [2: 35]. Уявлення про бічну соціально-сімейну спорідненість оформлено відповідними номінаціями: зовиця, дівер, шурина, швагер, племінник, сестринча, небожатко. «*Ой ти, швагрі недорослий, // Не бий сестру, – не будь злосний*» [2: 214].

Маркери, що вказують на порушення спорідненості, пов'язане з втратою близької людини, – удова, удовець, сирота – засвідчують обмеження правового потенціалу. «*Коли мурували білу Маковицю, // Гонили на панське...// Убогу вдовицю*» [2: 188]. «*Оженився удовець, оженився молодець*» [3: 112]. «*Діти ж мої, сиротята, // Пропав же я з вами!*» [2: 154].

Правосуб'єктні знаки фіктивної спорідненості, пов'язаної з повторним шлюбом та встановленням опіки, – мачуха, мачушина, вітчим – індексують можливості некровних родичів, що взяли на себе функції батька чи матері. *«Та уже нас мачушина чесала, чесала, // Та з кожного волосочка кровця витікала»* [2: 223]. *«Лихий вітчим козаченька молодого лає»* [2: 204].

Усі суб'єктні номінації, здійснені на підставі ознак генеалогічної спорідненості, окреслюють коло правових можливостей персонажів. Комплексні маркери, представлені традиційними текстово-образними універсалами, – рідна мама, нерідна матінка, нерідний батенько, лихий вітчим, рідна дочка, вдовин син, хазяйська дитина, брат ріденький, старший братик, менша сестра, законний муж, молода невістка, бідна вдова, молода вдівонька, нещасна сирота – орієнтовані на акцентуацію певного сектора природно-правової свідомості.

Баладна інформативність сфери правосуб'єктності може спиратися на семи вікових чи статевих характеристик, які часто реалізуються синкретично, визначаючи рівень зрілості особи чоловічої чи жіночої статі: дитина, дівка, дівча, дівчинонька, хлопець, легінь, молодик, парубок, старий, старенька, дід, баба та ін. Статеві-вікова стратифікація баладних персонажів відтворює елементарні уявлення про права і можливості дітей, неодруженої молоді, одружених чоловіків і жінок, літніх людей. Вказівки на вік і стать можуть здійснюватися прямо чи опосередковано. Переважна більшість правосуб'єктних номінацій баладних текстів включає опосередковану вказівку на вік: козак, чоловік, батько, жінка, господиня, мати тощо. *«Його поховали, де хлопці стояли, // Її поховали, де дівки стояли»* [2: 37]. *«Сидить баба на бережку, віри не доймає»* [2: 144]. Деталізація чи протиставлення вікових параметрів персонажів у межах вузького контексту узгоджується із внутрішньою динамікою баладного жанру й сприяє окресленню правових можливостей учасників конфлікту. *«Ой там в лісі хата – добрая господа: // Майстер старий, хлопець малий, майстрова молода»* [2: 155]. *«Не женися, милий, да гей, у Петрівку, // Та не бери вдови, тільки дівку»* [2: 36].

Правосуб'єктні номінації можуть акцентувати національну належність персонажу балади: турчин, турок, турчик молоденький, ляхи, ляшеньки, поляки, татарочка, невірний татарин, арабин, сербин тощо. Такі одиниці зазвичай виступають периферійними знаками культурно-правової інформативності, підкреслюють наявність у суб'єкта специфічних уявлень щодо власних зобов'язань і можливостей та засвідчують нетотожність етноправового досвіду представників різних національних спільнот. *«Ой тікай ти в край поля, // А татарам не дайся»* [2: 254]. *«Ой сербине, сербиночку, // Сватай мене, дівчиночку»* [2: 205]. Правосуб'єктні номінації, здійснені на підставі національної ознаки, індексують протиставлення баладних уявлень сфери правової культури через дихотомію «свій» – «чужий». *«Нехай тато не сумує, // Най ми посаг не готує, // Ой бо вже я їду полем // То вже лісом зелененьким, // Та з турчином молоденьким. // Чи з турчином, арабином, // Чи з невірним татариним»* [2: 248]. Перебування у сугестії правового поля представників ворожої етнічної спільноти у народній уяві співвідноситься із втратою свободи, руйнацією сфери потреб та інтересів. *«Та лучче мені в землі пріти // Ніж з татариним вік прожити. // Ой лучче ж мені в землі лежать, // Ніж з татариним вік проживать»* [2: 250].

Семи периферійної правосуб'єктності представлені у номінаціях особи за місцем мешкання: чужоземець, подолянка, верховинка, запорожець, донець та ін. Наведені маркери вказують, що правовий досвід персонажа включає сектор, який сформувався під впливом територіально локалізованих уявлень сфери народної правотворчості *«А в тій корчмі є два чужоземці, // Один чужоземець на скрипочку грає. // Другий чужоземець з дівчинов гуляє»* [2: 77]. *«Ой я донця не люблю, // І за донця не піду»* [2: 64].

Правова інформативність позначень особи за родом діяльності спирається на культурно-правові уявлення, визначені параметрами конкретного фаху. Правосуб'єктні індексації балад задіюють семи, пов'язані з номінаціями різновидів традиційних для українців промыселів та ремесел. *«За горою, за крутою // Косарики косять»* [2: 278]. *«Ой у полі ратай оре»* [2: 127]. *«Пішла тая дівчинонька трьома бережками, // Та зустріла рибалочок з трьома неводками»* [2: 34]. *«А в тій кузні коваль кує»* [2: 84]. Досить часто можливості персонажа визначають

енграми комерційної діяльності. «Що в полі верба, під вербою корчма, // А в тій корчмі шинкарочка молода. // Шинкує вона медом та вином» [2: 74]. «А Олена заміж вийшла // За купчика молодого, // За крамаря багатого» [3: 430]. Правовий потенціал служителів церкви фіксується у баладах відповідними маркерами. «Ой маю я чотири воли, чотири половії // Най си беруть, най ся ділять попи молодії» [2: 210]. «Єдин син пішов у дяченьки, // А другий у козаченьки...» [3: 107]. Численні суб'єктні номінації, пов'язані з родом діяльності, відтворюють народноправові погляди на військову службу. «Вбили сина – жовнірика» [2: 290]. «Вітер віє по Україні, // Лежить вояк на купині. // Накрив очі червоною китаїкою» [2: 278]. Особливого розгляду варта баладна інформативність правосуб'єктної номінації «козак», яка у аналізованих текстах може не лише характеризувати рід діяльності, пов'язаний із військовою справою, але й співвідноситися з уявленнями про коло цивільних можливостей українця чоловічої статі, який на момент індексації не виконує обов'язків мілітарного характеру. «Із-за гори буйний вітер віє, // Козаченько пшениченку сіє. // Козаченько ниви не доходить, // Дівчина з обідом приходить» [2: 102].

Правосуб'єктне позначення сфери діяльності часто містить вказівку на службовий статус особи: чура, кошовий, сотник, атаман, воєвода та ін. «Ой там при долині, ой там при потоці // П'ють мед і горілку козаки-молодці. // Між ними атаман склонив головоньку, // Склонив головоньку коню на гривоньку» [2: 257]. «Пан кошовий каже: «Гнатку! Як Саву не вловиш, // То сам же ти за його голову положиш» [2: 252]. Паралельна індексація фаху й статусу свідчить про чітке осмислення носіями фольклорного масиву кола амбіцій, потреб та інтересів баладних персонажів.

Важливими знаками правосуб'єктної інформативності народних балад є мовні одиниці, що відтворюють соціальну роль особи: жебрак, бурлака, дівка-бранка, невольничка, цар, цариця, королевич, попович, пан, пані, князь, хазяїн, хазяйка, газда та ін. Правосуб'єктні номінації розгляданого типу часто включають семи майнового стану, генеалогічної спорідненості, оцінки з боку інших осіб, просторової локалізації: нещасна сирота, бідна вдова, презлий панич, молодий воєводенко, син крулевський, цар турецький та ін. «Пішов Іван понад лиман, // А за ним іде вельможний пан» [2: 145]. «На тім коні син крулевський // В правій руці меч тримає» [2: 198].

Правосуб'єктна стратифікація баладного конструкту, здійснена з урахуванням соціального статусу персонажів, включає дві групи одиниць. До першої входять позначення людей матеріально забезпечених, наділених владою чи певними впливом; друга об'єднує індексації нужденних, позбавлених можливостей самореалізації осіб. Статусні номінації представників панівних верств асоціюються з очікуваною поведінкою, визначеною сукупністю прав і обов'язків, відповідних традиційним уявленням про роль людини у суспільстві. «Ой як пішов Петрусь у поле орати, // Аж мусіла пані слуги посилати» [2: 49]. «Ой ішов він та журився, // Бо на його білявочку газда знакомився» [2: 56]. Визначення неprestижного положення індивіда в соціальній ієрархії забезпечується семами, що індексують відсутність доступу до ресурсів, влади, низький рівень матеріальних можливостей. «Нема горя так нікому, // Як бурлаці молодому» [2: 257]. «Жебрак ходить хліба просить, // Дівка за ним торбу носить» [2: 54]. Контрарні за статусним потенціалом суб'єктні номінації попарно реалізуються у межах вузького контексту, підкреслюючи протилежність правових програм персонажів, які перебувають у центрі сюжетної колізії.

Правосуб'єктність баладних текстів, основою яких є життєві ситуації та наслідки побутових стосунків, досить часто реалізується через характеристику міжлюдських взаємин: товариш, друг, кума, побратим, сусід, коханка, милий, нелюб, лихі воріженьки, лихі люди та ін. «Товариш товариша на вечорниці кличе» [2: 45]. «Прийшла мати із гостини, // А невістка од сусіди» [2: 172]. Зазначені одиниці можуть реалізовувати позитивне забарвлення, вказуючи на приязний, незрадливий, доброзичливий тон спілкування. «Вийди, вийди, мила, краща від золота!» [2: 34]. «Я за милим чекаю буду» [2: 23]. Правосуб'єктні маркери, що індексують негативний тип міжлюдських взаємин, сигналізують про факти неповноправ'я персонажів. «Ой хоч в мене черевички то твої, // Та й сам нелюб не до мислоньки мені» [2: 209]. «Ой темная нічка, ще й темніша буде, // Та й говорять за мене превражії люди» [2: 93].

Багатокомпонентність семантики правосуб'єктних номінацій персонажів народних балад диктується необхідністю стислої і разом з тим місткої подачі матеріалу. Логіко-семантико-когнітивна інтерпретація концептуальних складників поліядерних культуро-правових позначень особи дозволяє представити сукупності гештальтів, здатних окреслювати коло можливостей діяча у зв'язку із вказівками на: 1. Стать + вік: молода дівчина. 2. Стать + вік + національна належність + оцінка: турчик молоденький. 3. Стать + вік + сімейний стан: стара мати. 4. Стать + вік + оцінка: красна дівка. 5. Стать + вік + рід діяльності: молода шинкарка. 6. Стать + вік + соціальний статус: дівка-бранка. 7. Стать + вік + сімейний стан + соціальний статус + оцінка: воєводенко молоденький. 8. Стать + національна належність + конфесійна віднесеність + оцінка: невірний татарин. 9. Стать + національна віднесеність + оцінка: злий татарин. 10. Стать + сімейний стан + оцінка: брат рідненький. 11. Стать + сімейний стан + соціальний статус: поповський син. 12. Стать + сімейний стан + майновий статус: убога вдовиця. 13. Стать + соціальний статус: вельможний пан. 14. Стать + соціальний статус + національна належність: цар турецький. 15. Сімейний стан + соціальний статус + вік: хазяйська дитина. 16. Соціальний статус + оцінка з боку інших осіб: нещасна сирота. Найвиразніше у когнітивній структурі правосуб'єктних номінацій народних балад відтворені мотивації сімейного стану, соціального статусу, оцінки типу міжлюдських взаємин.

Таким чином, вивчення концептуалізації мовних маркерів баладної правосуб'єктності здійснювалося шляхом формування цілісних образів – гештальтів і відповідної ментальної обробки отриманої інформації із застосуванням операцій порівняння, ототожнення, аналогії, формалізації, ідеалізації, моделювання. Класифікаційний акт осмислення номінацій осіб, здійснений на підставі лінгвокогнітивного відбору й інтерпретації окремих культурно значущих смислів сфери правосуб'єктності, правосвідомості, правоздатності, представлених у баладному конструкті розгалуженою системою мовних фактів, засвідчив, що аналізовані одиниці становлять концептуальні цінності фольклоро-правового континууму. Концептуальна система правосуб'єктних індексаций українських народних балад спирається на когнітивно і культурно значущі енграми внутрішнього рефлексивного досвіду носіїв усної народної творчості. Частотність використання, узуальність форм й високий ступінь деталізації смислового спектру антропонімів переконує реципієнтів у правдивості передачі почуттів і переживань персонажів, позначених тими самим засобами, які масово використовуються звичайними мовцями у повсякденній практиці спілкування. Картини людських пристрастей і переживань, фіксації душевних станів героїв, підкріплені вказівками на стать, вік, рід діяльності, родинний стан, соціальний статус забезпечують належне підґрунтя концептуалізації знаків баладної правосуб'єктності на підставах конвенціональності, прескриптивності, дидактичності, енергетичності, психологізму. Мовним знакам фольклорної персональності належить важлива роль у декларуванні позитивних і негативних зразків міжособистісних взаємодій, а отже й у реалізації етносоціальних і культурних стереотипів правової поведінки українців.

Перспективи дослідження пов'язуються з аналізом культуро-правового концептополя українського фольклору.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алатирева Н.Б. Номінативна ланка в середовищі українського обрядового гіпертексту: дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова» / Н.Б. Алатирева. – Одеса, 2002. – 197 с.
2. Балади: [збірник текстів / упорядники О.І. Дей, А.Ю. Ясенчук, автор вступної статті О.І. Дей]. – К.: Дніпро, 1987. – 318 с. – (Серія «Бібліотека української усної народної творчості»).
3. Балади. Родинно-побутові стосунки: [збірник текстів / упорядники О.І. Дей, А.Ю. Ясенчук, А.І. Іваницький]. – К.: Наукова думка, 1988. – 522 с. – (Серія «Українська народна творчість»).
4. Бігун В.С. Людина в праві. Аксіологічний підхід: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук: спец. 12.00.12 «Філософія права» / В.С. Бігун. – Київ, 2004. – 19 с.
5. Данилюк Н.О. Поетичне слово в українській народній пісні: [монографія] / Н.О. Данилюк. – Луцьк, 2010. – 511 с.
6. Єрмоленко С.Я. Мовно-естетичні знаки української культури: [монографія] / С.Я. Єрмоленко. – К.: Інститут української мови НАН України, 2009. – 352 с.
7. Жайворонок В.В. Українська етнолінгвістика: Нариси / В.В. Жайворонок. – К.: Довіра, 2007. – 261 с.
8. Кононенко В.І. Українська лінгвокультурологія: [монографія] / В.І. Кононенко. – К.: Вища школа, 2008. – 327 с.
9. Леснова В.В. Номінація рис людини в українських східнослов'янських говірках: [монографія] / В.В. Леснова. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 193 с.

10. Магировская О.В. Категория концептуализатора в ряду других категорий, обозначающих человека в языке / О.В. Магировская. // Новое в когнитивной лингвистике. Материалы I Международной научной конференции. Серия «Концептуальные исследования»; отв. ред М.В. Пименова. – Кемерово: КемГУ, 2006. – Вып. 8. – С. 395-401.
11. Межжеріна Г.В. Людина в мовній картині світу часів Київської Русі: [монографія] / Г.В. Межжеріна. – К.: РВЦ КНЛУ, 2006. – 448 с.
12. Мойсієнко А.К. Динамічний аспект номінації: [монографія] / А.К. Мойсієнко. – К.: ВПЦ КНУ, 2004. – 100 с.
13. Молодичук О.А. Лексико-фразеологічні засоби образності в українській народній баладі: дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова» / О.А. Молодичук. – К., 2004. – 202 с.
14. Пименова М.В. Введение в когнитивную лингвистику / М.В. Пименова. – Кемерово: ИППК Графика, 2004. – 210 с.
15. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / [Б.А. Серебренников, Е.С. Кубрякова, В.И. Постовалова]; отв. ред. Б.А. Серебренников. – М.: Наука, 1988. – 216 с.
16. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: [підручник] / О.О. Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2008. – 712 с.
17. Скаб М.С. Прагматика апеляції в українській мові: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / М.С. Скаб. – Чернівці: Рута, 2003. – 80 с.
18. Тараненко О.О. Відображення суспільного сприйняття світу в семантиці мови / О.О. Тараненко. // Мова і культура; відп. ред. В.М. Русанівський. – К.: Наукова думка, 1986. – С. 91-133.
19. Языковая номинация. Общие вопросы. / [под ред. Б.А. Серебренникова, А.А. Уфимцевой, Ю.С. Степанова]. – М.: Наука, 1997. – 360 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Світлана Лавриченко – кандидат філологічних наук, доцент, докторант кафедри сучасної української мови Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: лінгвокультурологічний аналіз фольклорного тексту.

МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНА ТЕХНІЧНА ДОКУМЕНТАЦІЯ ТА ТЕРМІНОЛОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ

Алла МІЩЕНКО (Кіровоград, Україна)

Статтю присвячено аналізу термінологічної діяльності як одного з визначальних факторів оптимізації процесу створення мультилінгвальної технічної документації. У статті аналізуються окремі етапи та види термінологічної діяльності, принципи укладання сучасних мультилінгвальних терміносистем та проблеми консистентності фахового тексту.

Ключові слова: термінологічна діяльність, терміносистема, термінологічна база даних, стандартизація та гармонізація термінології.

The article is devoted to the analysis of the terminological activity as one of the determining factors for optimizing the process of multilingual technical documentation creation. The stages and kinds of terminological activity, the principles of multilingual term systems formation and the problems of technical text consistency have been analyzed in the article.

Key words: terminological activity, term system, term database, term normalization and term harmonization.

Інтенсивна міжнародна співпраця в галузі політики, економіки й виробництва та юридичні норми експортно-імпорتنих операцій для виробників та постачальників суттєво вплинули на зростання обсягів перекладу у світі, спеціалізацію фахового перекладу та організацію процесу створення мультилінгвальної документації. Крім того, обсяги технічної документації постійно збільшуються через складність сучасної техніки. Цей феномен П. Квінтал¹ проілюстрував на прикладі технічної документації для літаків у 20 ст.:

1910 рік – документація та літаки складала приблизно 100 сторінок

1930 рік – 1.000 сторінок

1950 рік – 20.000 сторінок

1970 рік – 25.000 сторінок

1990 рік – 50.000 сторінок

Ще одним суттєвим фактором впливу на сучасні тенденції перекладацької галузі є науково-технічний прогрес, оскільки технічні та технологічні інновації дозволяють скорочувати виробничі цикли та час виходу продукту на ринок (Time-to-Market-Zeiten), а глобалізація економіки супроводжується збільшенням кількості мов-перекладу, необхідністю

¹ Quintal – технічний редактор, який спеціалізується в галузі літакобудування й створює тексти контрольованою мовою АЕСМА, конференція присвячена проблемам індустріального використання контрольованих мов у Торонто 26-29.09.2002

локалізації технічної документації до національних норм та стандартів й популяризацією аутсорсингу в галузі перекладу.

Ці екстралінгвальні чинники створили передумови для розбудови цілої індустрії лінгвістичних послуг, основу якої складають сучасні комп'ютеризовані технології, а саме: системи створення контенту (*Content Management System, Authoring Memory, Desktop Publishing*), програмні продукти для створення, управління та підтримки термінологічних баз даних і автоматичної екстракції термінології (*Term Extraction*), інтегровані системи перекладу (*Translation Memory*), які можуть поєднуватись в одне середовище за допомогою веб-базованих технологій, напр.: через протоколи FTP, Windows API та ін. Крім того, можливість інтеграції у робоче середовище технічного редактора та перекладача систем контролю за дотриманням корпоративної мови (*Controlled Language Checker*) сприяє консистентності формулювань, термінології та перекладу, що дозволяє заощаджувати кошти на перекладі й полегшує когнітивне опрацювання тексту реципієнтам.

Але технологічно-організований процес створення мультилінгвальної документації, який складається з певної послідовності чітко визначених процедур, орієнтованих на колективне виконання проекту, гостро поставив проблему унормування й стандартизації, у першу чергу, термінології. Тому проблема унормування, стандартизації й гармонізації терміносистем актуальна для наукового вивчення, а комплексність проблеми дозволяє виокремити цікаві для лінгвістичного аналізу етапи термінологічної діяльності, а саме: забезпечення консистентності термінології у фаховому тексті, принципи укладання сучасних терміносистем, переклад термінології у контексті перекладу технічного тексту тощо.

Консистентне уживання термінології в тексті дозволяє реалізувати один з найважливіших принципів сучасного перекладу – можливість повторного використання збережених у пам'яті автора (*Authoring Memory*) чи пам'яті перекладу (*Translation Memory*) сегментів тексту (*fuzzy matches, exact matches*) для генерації нового тексту або перекладу. Проте необхідно диференціювати монолінгвальну і мультилінгвальну консистентність. Монолінгвальна консистентність тексту досягається за рахунок відмови від морфосинтаксичних варіантів термінів, що, в свою чергу, полегшує сприймання цього тексту реципієнтам. А. Шмідт-Віггер досліджуючи різні корпуси німецькомовних технічних текстів створила таку класифікацію неконсистентних термінів [6]:

1) композити або їхні семантично-еквівалентні словосполучення, напр.: *Autogenschweißen = autogenes Schweißen; Nockenwellenanordnung = Anordnung der Nockenwelle*;

2) цілісні композити та дефісне написання конститuentів композитів, напр.: *Airbagmodul = Airbag-Modul; Automatikgetriebe = Automatic-Getriebe*. За можливості двозначного тлумачення семантики композита, перевага надається дефісному написанню такого терміна, напр.: *Staubecken = Stau-Becken vs. Staub-Ecken*;

3) варіювання орфографічної форми термінів, як правило, греко-латинського походження. Цей феномен характерний для випадків, коли терміни греко-латинського походження запозичуються у мову-реципієнт не безпосередньо, а через мову-посередник, і пояснюється дивергенцією систем консонантизму у різних мовах, напр.: *aufklipsen = aufclipsen; Amperemeter = Ampèremeter*;

4) композити із сполучувальними елементами або без них, напр.: *Ausgleichsschlauch = Ausgleichschlauch*;

5) варіювання синонімічних дериваційних афіксів, напр.: *Anziehungsmoment = Anzugsmoment*;

6) повна або усічена (еліптична) форма термінів, якщо це дозволяє на основі знання чи контексту реконструювати значення терміна, напр.: *Rücklaufsperrventil = Sperrventil; Ausdrückwerkzeug = Ausdrücker; Anziehdrehmoment = Anziehungsmoment*;

7) синонімічні терміни, напр.: *Abgasleitung = Abgasrohr*;

8) повна форма термінів або їх скорочені за рахунок аббревіації чи акронімії варіанти, напр.: *Abgasrückführung = AGR*.

Консистентне уживання термінології у технічному тексті досягається за рахунок дотримання чітко визначених правил, серед яких виокремлюються такі:

- 1) дозволяється уживання виключно унормованих термінів;
- 2) неунормовані варіанти термінів не дозволяється уживати в процесі термінотворення;
- 3) виключається можливість уживання синонімічних термінів;
- 4) термінотворення базується на дотриманні правил правопису: разом, окремо або через дефіс;
- 5) термінотворення базується на аналогії;
- 6) терміни-акроніми повинні утворюватись на основі конститuentів композитів;
- 7) необхідно укладати паралельні корпуси термінів у напрямках: мова-оригіналу та мова-перекладу, а також мова-перекладу – мова-оригіналу та користуватися цими корпусами в процесі перекладу.

Саме останнє правило є визначальним для досягнення мультилінгвальної консистентності термінології у технічному тексті, що, в свою чергу, вможливує ефективну фахову комунікацію між представниками різних мов та культур, а лакунарність термінологічної лексики чи невідповідність лексико-семантичної структури окремих термінів у різних мовах можуть стати їй на заваді.

Ефективна фахова комунікація досягається за рахунок гармонізації національних терміносистем згідно міжнародних стандартів. З метою гармонізації сучасних терміносистем їх слід формувати на ґрунті єдиної ідентично впорядкованої та класифікованої системи понять конкретної фахової галузі з урахуванням міжнародних та національних норм і стандартів. Такий принцип творення мультилінгвальних терміносистем сприяє впорядкуванню знання, уніфікованості його представлення у формі узагальнених та абстрагованих термінів, номенклатур, символів, формул чи цифрових позначень та полегшує процес перекладу.

Міжнародна уніфікація термінології передбачає не тільки ідентичний механізм формування конкретної терміносистеми та впорядкування й класифікації термінології в межах цієї системи, а й уніфікацію дефініцій термінів за рахунок експлікації ідентичних семантичних компонентів терміна. Тому залучення у процес термінотворення словотворчих морфем та афіксів греко-латинського походження, присутніх у багатьох європейських мовах, є дієвим інструментом гармонізації термінів у різних мовах, напр.: *Monitor* - *lat. monitor, zu: monere* (2.Part.: *monitum*) „(er)mahnen”: *monitor* (англ.) – *Monitor* (нім.) – *monitor* (франц.) – *monitor* (італ.) – *monitor* (іспан.) – *монитор* (рос.) – *монітор* (укр.) [1].

Проте, консистентність не завжди означає якість. Якість мультилінгвальної документації визначається якістю тексту-оригіналу, оскільки саме текст-оригіналу перекладається мовами-перекладу. Тому повторне використання термінів чи сегментів тексту мови-оригіналу із змістовними, логічними або орфографічними помилками призводить до, так званого, ефекту GIGO (*garbage in – garbage out* «Сміття на вході, сміття на виході»). Термін GIGO був запозичений у фахову мову перекладу з інформатики, у якій він слугує позначенням процесу виводу комп'ютером беззмістовних результатів, якщо на вході були уведені беззмістовні дані. У контексті перекладу це означає, що без якісного тексту-оригіналу виключається можливість якісного перекладу. Тому менеджмент якості в процесі створення технічного тексту є визначальним фактором його якісного перекладу.

Таким чином, термінологічна діяльність – найбільш суттєва складова в процесі роботи над перекладацьким проектом, починаючи з фази створення тексту мовою-оригіналу до його мультилінгвального перекладу. Технологічно організований процес створення мультилінгвальної технічної документації складається з таких етапів як: а) планування проекту з огляду на реципієнта; б) експорт та оцінка існуючих термінологічних баз даних з огляду на можливість їх використання у новому проекті; в) додавання відсутніх у базі даних термінів, необхідних для виконання проекту, та доопрацювання наявних у термінологічній базі номінацій, напр.: вилучення синонімів або термінів, орфографічна форма яких не відповідає нормам правопису, заміна застарілих термінів їх актуалізованими унормованими варіантами тощо; г) подальше доопрацювання термінологічної бази даних в процесі роботи над проектом. Можливість залучення до роботи над термінологією всіх учасників проекту, визначення для них індивідуальних прав доступу для окремих процесів та обов'язкова оплата послуг термінологічної діяльності замовником, дозволяє залучати термінологічні ресурси

окремих учасників проекту, їхній досвід та кваліфікацію, що позитивно впливає на якість проекту та дозволяє скорочувати терміни його виконання. Доопрацювання існуючої термінологічної бази та додавання нових термінів передбачає визначення для команди термінологів єдиної стратегії термінотворення та унормування термінології, дотримання якої дозволяє уніфікувати термінологічну базу даних, яка створюється командою термінологів, що подекуди працюють дистанційно.

Залежно від мети та завдання, термінологічна діяльність диференціюється на:

- 1) описативну та прескриптивну
- 2) монологічну та мультимедіальну
- 3) систематичну та контекстуальну
- 4) орієнтовану на систему понять або номінацій

Охарактеризуємо окремі види термінологічної діяльності докладніше. Так, прескриптивна або унормуюча термінологічна діяльність скерована на створення й використання уніфікованої термінології [2: 233], а описативна – на аналіз та опис уживаної на певному хронологічному зрізі термінології без будь-яких приписів щодо її застосування.

Систематична термінологічна діяльність має на меті підтримку конкретної термінологічної бази термінів в актуалізованому стані, що передбачає додавання нових термінів, вилучення застарілих термінів, «очищення» термінології від синонімічних та неконсистентних термінів тощо. Контекстуальна термінологічна діяльність передбачає роботу з термінологією конкретного тексту, а саме: експорт термінологічної бази для виконання певного проекту, пошук відсутніх у термінологічній базі термінів, необхідних для виконання замовлення, тощо.

Орієнтована на номінацію термінологічна діяльність передбачає впорядкування терміносистеми за номінаціями, до яких подаються всі можливі дефініції та маркування. Це можна проілюструвати на прикладі словника електроніки, технології передачі даних, телекомунікації та медіа Ферреті, у якому англіцизм *attachment* у фаховій субмові приладобудування означає „Zusatzgerät”, у фаховій субмові електронної комунікації – „zusätzlicher Anschluß”, у фаховій субмові офісної техніки – „Anlage”, у фаховій субмові інтернету – „Dateianhang” та „E-Mail-Anlage”, у фаховій субмові техніки – „Anbringung” [4: 57]. Цей приклад є яскравим унаочненням того факту, що загальна комп’ютеризація й поширення знання детермінують міграцію термінів за межі термінологічних систем і формування ретермінологізованих одиниць номінації за рахунок спеціалізації термінологічної лексики.

У практичній термінологічній діяльності цей феномен використовується для укладання реєстру термінів до проекту, у який заносяться синонімічні терміни із зазначенням їх статусу для проекту, а саме: а) термін, якому слід надавати перевагу (preferred); б) дозволений термін (admitted); в) заборонений термін (deprecated). Наприклад, на сучасному етапі у фаховій галузі комп’ютерної техніки варіанти терміна «комп’ютер» у термінологічній базі даних технічного редактора чи перекладача будуть мати статус: *Computer* (preferred); б) *Rechner* (admitted); в) *Komputer* (deprecated).

У терміносистемах орієнтованих на систему понять до кожного поняття подається одна словникова стаття, у якій, крім дефініції, перераховуються всі можливі синоніми, а терміно-омоніми або полісемантичні терміни, що слугують позначення інших понять, подаються у різних словникових статтях, напр.: німецький термін *Bank* у значенні «фінансова установа» та у значенні «меблі для сидіння» будуть подаватися в різних словникових статтях, де разом з останнім будуть наведені синоніми як, напр., *Stuhl, Hocker* тощо.

Суттєвих змін зазнала також галузь публікації галузевих термінологій, а саме: через надзвичайно динамічний розвиток сучасних терміносистем така класична форма публікації як фаховий словник ні за якісними, ні за кількісними характеристиками не відповідає вимогам сучасності, оскільки виключає можливість ефективного управління базами даних та їх підтримку в актуалізованому стані. Тому, електронна термінографія у вигляді реєстрів термінологічних одиниць, глосаріїв, електронних фахових словників та електронних баз даних витіснила традиційні друковані словники, а завдання сучасного термінолога полягає у зборі, систематизації, опрацюванні та унормуванні фахових термінологічних номінацій та

формуванні їх дефініцій у як найкоротші терміни після їх створення, оскільки саме термінологія є основним засобом комунікації для фахівців, експертів галузі та основним компонентом якісного технічного перекладу. В основі термінологічної діяльності – глибоке та системне знання термінознавства як одного з напрямків лінгвістики про поняття, терміни та їх дефініції, основними напрямками досліджень якого є:

- 1) створення уніфікованих принципів термінотворення, а також класифікації та систематизації галузевих терміносистем;
- 2) аналіз динаміки галузевих терміносистем;
- 3) створення уніфікованих принципів системної розбудови галузевих терміносистем [3: 77].

Гарантом взаєморозуміння для термінологів також слугує уніфікована термінологія. Цю «термінологію термінології» [3: 78] було створено спільними зусиллями національних та міжнародних інститутів з унормування й стандартизації, серед яких найбільш важливі для німецької мови представлені нормами DIN 2330 «Begriffe und Benennungen – Allgemeine Grundsätze», DIN 2331 «Begriffssysteme und ihre Darstellung (1980)», 2332 «Benennen international übereinstimmender Begriffe», 2340 «Kurzformen für Benennungen und Namen – Bilden von Abkürzungen und Ersatzkürzungen – Begriffe und Regeln», 2342-1 «Begriffe der Terminologielehre – Grundbegriffe» [5]. Німецькі норми, як і інші національні норми, узгоджуються та гармонізуються з міжнародними стандартами ISO.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. ABBYY Lingvo 10 : многоязычный электронный словарь [Электронный ресурс]. – Москва : ABBYY Software Ltd, 2004.
2. Arntz R. Einführung in die Terminologiearbeit / Reiner Arntz, Heribert Picht, Felix Mayer. – 5. verbesserte Aufl. – Hildesheim; Zürich; Wien : Georg Olms Verlag, 2004. – 331 S.
3. Arntz R. Terminologie der Terminologie / Reiner Arntz // Handbuch Translation / hrsg. v. M. Snell-Hornby, H. G. Hönl, P. Kußmaul, P. A. Schmitt Handbuch Translation. – 2., verb. Aufl. – Tübingen : Stauffenburg-Verl., 1999. – S. 77 – 83.
4. Ferreti V. Wörterbuch der Elektronik, Datentechnik, Telekommunikation und Medien. Teil 1: Deutsch – Englisch / V. Ferreti. – 3., neu bearb. u. erw. Aufl. – Berlin Heidelberg : Springer, 2006. – 1010 S.
5. Küdes. Empfehlungen für die Terminologiearbeit / Küdes / hrsg. v. Konferenz der Übersetzungsdienste europäischer Staaten, Arbeitsgruppe Terminologie und Dokumentation. – 2., überarb. u. erw. Aufl. – Bern : MediaCenter Bund, 2002. – 115 S.
6. Schmidt-Wigger A. Building Consistent Terminologies [Electronic resource] / Antje Schmidt-Wigger. – Saarbrücken : Institut für Angewandte Informationsforschung, 1998. – Access mode : <http://wenku.baidu.com/view/c2834605e87101f69e3195cc.html?from=related.pdf> [Zugriff: 15.11.2011, 22:30 MESZ]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Алла Міщенко – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри перекладу та загального мовознавства Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, докторантка Українського мовно-інформаційного фонду Національної академії наук України.

Наукові інтереси: переклад та прикладна лінгвістика.

КОНЦЕПТ ‘Я’ У СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ ПОЕТИЧНОМУ МОВЛЕННІ

Тетяна ПАВЛЮК (Ялта, Україна)

У статті розглянуто основні когнітивні ознаки концепту ‘Я’, сформовані порівняльним зворотом українського поетичного тексту. Змодельовано макроструктуру концепту ‘Я’, описано його польову організацію, визначено класифікаційні ознаки, які категоризують аналізований концепт.

Ключові слова: концепт, когнітивна ознака, структура, образ, емоційний складник.

The main cognitive signs of the concept ‘Me’, established by the comparative turn of the Ukrainian poetic text, is analyzed in the article. The macrostructure of the concept ‘Me’ was built, its field organization and classification signs were described.

Key words: concept, cognitive sign, structure, image, emotional component.

В останні десятиліття у лінгвістиці відбувається зміщення наукових інтересів від формально-граматичного аналізу мовних явищ до функціонально-комунікативного, що зумовлено зростанням уваги до вивчення мовленнєвого акту як сфери реалізації комунікативної взаємодії. Зосередження зусиль мовознавців на дослідженні реального комунікативного акту стало причиною формування нових напрямів у лінгвістиці, характерною рисою яких є антропоцентризм – перенесення у центр уваги мовленнєвої діяльності людини. Фундаментальними у цій галузі є праці Е. Рош, Дж. Лакоффа,

А. Вежбицької, О. Кубрякової, Б. Серебреннікова, М. Болдирева, С. Воркачова, З. Попової, Й. Стерніна, В. Колесова та ін., у яких розроблено методологію сучасної когнітивної лінгвістики [1; 2; 3; 5], визначено характер відношень між поняттями „концепт”, „слово”, „значення”, „зміст” [1; 4], сформовано принципи та прийоми лінгвокогнітивного та лінгвокультурологічного описів концептів [4; 5].

Концепт ‘Я’ посідає чільне місце у концептуальному полі порівняння українського поетичного тексту, що зумовлено його присутністю в кожному мовленнєвому акті мовця більшою чи меншою мірою. Він відображає усвідомлення автором самого себе, містить самооцінку та відображає певну кореляцію самості із зовнішнім світом. Цей концепт є психологічно навантаженим: часто містить суперечливе уявлення мовця про себе, що є контамінацією філософських, моральних, соціальних, етичних переконань тощо.

Мета статті – сформувати макроструктуру та польову організацію концепту ‘Я’, представленого порівняльними зворотами українського поетичного тексту. Мета передбачає розв’язання таких завдань: 1) шляхом суцільного вибирання дібрати з текстів синтаксичні сполучникові компаративні конструкції, предметом порівняння яких є лексема ‘я’; 2) проаналізувати дібрані одиниці на предмет когнітивних ознак та класифікаційних параметрів зазначеного концепту; 3) інтерпретувати отримані дані для моделювання макроструктури та польової організації концепту ‘Я’. Для формування змісту концепту використано методику лінгвокогнітивного аналізу, запропоновану З. Поповою та Й. Стерніним [4].

Об’єктом дослідження обрано порівняльні конструкції, що зумовлено їхньою важливою роллю у пізнавальній діяльності людини. Порівняння завжди є носієм певної когнітивної ознаки, яка притаманна таким ментальним, базовим утворенням людського мислення, як концепти.

Номінативно концепт ‘Я’ представлений власне особовим займенником „я” та „ти” – у випадку звертання мовця до самого себе: *брав я слід, як пес* (В. Герасим’юк), *як вітряк, я руками повітря хапав* (В. Стус), *а ти смичком вимахував зухвало, немов спудей, що полишивши бурсу, граматику на мандри поміняв* (В. Стус), *ти, перевантажений гріхом, ніби ніж, в своїх застряглий ребрах* (В. Стус), відмінковими формами „мене”, „себе”: *зупини мене в натовпі, мов годину на вежі* (М. Ковалик), *сам себе переглядаєш, як старий поетичний збірник* (В. Стус), орудним відмінком порівняння: *часом приходитиму в твої сни зозулею кувати* (Б. Матіяш), *я вже себе побачила будинком* (О. Забужко), а також односкладними означено-особовими реченнями, в яких предикативний компонент чітко вказує на певну особу – мовця: *Все б’юся об тверді камінні мури як нищий раб* (В. Стус), *блукаю нею [кімнатою], вражий син, неначе кінь муругий* (В. Стус).

Характерно, що концепт ‘Я’ був досліджений на матеріалі так званого „чоловічого” поетичного мовлення: автори-жінки теж звертаються до концепту власного ‘Я’, проте він не є визначальним у їхніх порівняльних зворотах.

За допомогою логічних прийомів порівняння мовці прагнуть створити власне уявлення про себе, для чого виділяють суттєві ознаки предмета чи явища, з якими себе порівнюють, виявляючи те спільне, що їм притаманне. Порівнюючи свою самість, автори використовують особові займенники „я” і „ти”, які виконують смислорозрізнавальну функцію. Вжиті на позначення тієї самої особи, займенники вказують на різні площини психопростору, в яких мовці маркують себе конкретними чи абстрактними іменниками. Шифтер „я” вказує безпосередньо на особу мовця, вектор порівняння спрямований зсередини назовні зі значенням „я є тепер”, „я – такий”: *я стою, мов осінь посеред* (В. Стус), *я...холодний, ніби лід* (В. Стус). Шифтер „ти” зміщує вектор сприйняття: автори відсторонюються від себе, бачать себе як потенційного співбесідника, в їхній уяві постає не тільки образ-компаратор, а й сам він, образ-компаратив – відбувається своєрідне роздвоєння особистості митця.

Іменниковим наповненням досліджуваного концепту стала лексико-граматична група „істота / неістота”, яка, у свою чергу поділена на такі мікросемантичні групи, як предметні номінативи: *лід, ртуть, трикутник, пилина, бубон, кораблик, сльоза, зерно, перло, дім, одіж, перст, шлюз, баржа, смик, губка, ніж, церква, діжа, вітряк, гостинець, зірка, збірник, тістечко, дим, пружина, фігурка, ікона* тощо; тваринні номінативи: *коршак, равлик, звір,*

мавпа, пес, риба, щеня, комаха, птах, вуж, кузочка, бджола, перепілка, кінь, лялечка, зозуля тощо; назви людини: раб, гість, вершник, людина без храму, диктор, злодій, студей, турист, тать, блазень, божевільний, князенко, водолаз тощо; назви природних та абстрактних явищ: осінь, грім, хмарка, роса, висока вода, дощ, вогонь, потік, весна, ліс, дух, кавалок муки, тінь, закоркованість, втеча, година, відвага боягуза, мана, музика; назви міфічних та літературних істот: чорт, вампір, Петро, Одиссей, Русалочка, Саваоф, Крузо.

Саме предметні та тваринні назви є домінантними у номінативному полі концепту 'Я'. На нашу думку, їм віддано перевагу у зв'язку з широкою варіативністю та яскравою функціональною образністю, які полегшують суб'єктам мовленням вибір самоідентифікацій. З іншого боку, звичайно під словосполученням „тваринні характеристики” ми розуміємо образи агресивності, інстинктивності, грізності. Натомість у тваринних образах порівняльних конструкцій знаходимо гіперболізоване зменшення чоловічої сили, розпач та свідоме приниження власної сутності, наприклад: *в ногах чіїхось часом, як щеня, заскімлиши* (В. Герасим'юк), *мов пес здичавілий, піду в твоїй крок* (В. Стус), *а ти на ній – мов кузочка мала* (В. Стус), *надвечір у будинку свого рамку вповзаєш, як бджола, що загубила вміння любити мед* (І. Малкович), *комахою я розчинявся в ньому* (В. Виноградов) тощо.

Лексичне вираження самості мовців у порівняльних зворотах здійснено за допомогою зорових, слухових та тактильних відчуттів. Превалюють найрізноманітніші зорові об'єкти, серед яких особливу увагу привертають образи, виражені кольором та розміром.

Так, кольорова палітра містить чорну, білу та бронзову складові: *витаю, мов дух чорний* (В. Стус), *ти – зчорнілий, наче пень* (В. Стус), *а ти білів трикутником надії* (В. Стус), *я був об фотографований, наче бронзовий вершник* (Л. Чередниченко), *я живу у пні обпаленім, як вуж* (В. Герасим'юк), *я почорнів, як дерево жалобне, в чужій землі усохлий кипарис!* (Л. Костенко). Частотність вживання чорного кольору логічно збігається з наведеною інтерпретацією концепту 'Я', у якому наявні мотиви самокритики, жаління і негативної емоційної оцінки.

Зорові образи на позначення розміру поділяються на „маленькі” і „великі”: *ти весь присмоктаний до туги, ніби равлик* (В. Стус), *немов пилину, світ мене крутив* (М. Луків), *я сльозою вже став* (М. Вінграновський), *мов лялечка, прозорою сльозою, своєю тінню, власним небуттям я відчуваю смерть свою – живою* (В. Стус), *діврова палає, а ти як та перепілка мала* (І. Малкович); *ти – дім без людини, як тіло криниці без духу води* (В. Виноградов), *я вже себе побачила будинком* (О. Забужко), *я знов спливу високою водою, яка не знає мулу каяття* (О. Некора), *а я неначе Саваоф, бив веслами рогіз* (В. Стус), *ти високий, мов дощ* (В. Герасим'юк) тощо. Суб'єкти мовлення використовують більше лексем на позначення невеликих форм свого існування для досягнення очевидної мети – викликати співчуття у адресата.

Мовці сприймають себе у повному спектрі органів чуття, хоча серед слухових образів майже відсутня лексико-семантична група „говоріння”, за винятком одиничного вживання дієслова „шепотів”: *ти вночі, в корметурі, як листя, про це шепотів* (В. Герасим'юк). Переважно представлені звуки природи і предметні звуки, що суголосне з номінативними одиницями аналізованого концепту: *звіром вити* (В. Стус), *і тільки дух мій ярим громом бухне* (В. Стус), *шумів, як ліс, про неї [жінку]* (В. Герасим'юк), *в ногах чіїхось часом, як щеня, заскімлиши* (В. Герасим'юк), *об мене торохкотять як об гостинець град* (В. Симоненко), *живу у дзвоні, наче у гесні* (Є. Гуцало), *часом приходитиму в твої сни зозулею куватиму* (Б. Матіяш).

Найменше вживані тактильні образи, які свідчать про негативний контактний досвід спілкування з навколишнім світом, а відтак – перенесення цього досвіду на себе: *я холодний, ніби лід* (В. Стус), *все б'юся об тверді камінні мури, як нищий раб* (В. Стус), *й опиняюся на твердому – хитаючись, мов водолаз, який замість перлів нагрів по підводою – мідій* (О. Забужко), *я – кипарис, мій шпиль – мов гостре вістря* (Л. Костенко), *я ніби закоркований* (В. Стус). Тактильний досвід авторів зведено до ознак „холодний”, „твердий” та „гострий”, але не у значенні твердості духу, розсудливості та врівноваженості, а на позначення заціпеніння, „закоркованості”, фізичної нечуттєвості.

Заслугове на увагу морфологічне вираження складників порівняльних конструкцій. Образи здебільшого представлені іменниками і невеликою кількістю дієслів, проте основа порівняння переважно дієслівна: *а ти білів трикутником надії, корабликом, загубленим між хвиль; і вітри згинали (мене), мов лозу; як вечірній Петро – ти ідеши до чужого вогню; в ногах чийхось часом, як щеня, заскімлиши; ти застиг коло порога у снігах – наче пропускаєши мертвих* тощо. Це свідчить про усвідомлення мовцями самих себе у русі, динаміці, дії.

Ад'єктивні ознаки репрезентують суперечливі характеристики, якими мовці окреслюють самих себе. Тут представлені лексеми, мотивовані стереотипом суспільної думки про силу, мужність, розсудливість та чоловічу стать, несхитність (*зорею багатий, буду горіти, як зірка падуча горить* (Є. Гуцало), *і ти, заскоружлий, як лід розтавав* (В. Виноградов), *як перло – ти вільний від затхлої мушлі* (В. Виноградов), *(я) як вірний той кінь із далекої казки на поміч тобі прилечу* (І. Малкович), *я знов спливу високою водою, яка не знає мулу каяття* (О. Некора), так і на позначення глибоких душевних переживань, які переважають в аналізованій вибірці (*мов божевільний, я летів у зрілі роки* (В. Гдаль), *я почорнів, як дерево жалобне, в чужій землі усохлий кипарис!* (Л. Костенко), *і так живу, мов непотрібний пес, давно од біглий власної домівки* (В. Стус), *витаю, мов дух, спроневірний, чорний, жалкий* (В. Стус), *ти весь присмоктаний до туги, ніби равлик* (В. Стус), *мов пес здичавілий, піду в твоїй крок* (В. Стус), *часто я самотній, ніби Крузо* (В. Симоненко), *і як тут зможеш вибитись на шлях, коли ти сам, мов дерево, котрому верхів'я зрізане* (В. Стус).

Ад'єктивна дистрибуція аналізованого концепту свідчить, що мовці більше звертаються до порівняння свого внутрішнього, душевного стану, ніж зовнішнього. Попри його болісність ясно відчутне позитивне ставлення авторів до своїх страждань – вони не прагнуть їх позбутися, а швидше замилювані ними: *ти, перевантажений гріхом, ніби ніж, в своїх застряглий ребрах* (В. Стус), *і от сиджу, як тїнь себе самого – такий кінець життя мого земного* (Л. Костенко), *живу у дзвоні, наче у геєні* (Є. Гуцало), *задихаюсь і рвусь, як натягнений смик* (І. Калинець), *а ти білів трикутником надії, корабликом, загубленим між хвиль* (В. Стус) тощо.

В аналізованих мовних одиницях представлені і такі класифікаційні когнітивні ознаки концепту 'Я' як „суб'єкт дії” порівняння і „об'єкт дії” порівняння. Як суб'єкт концепт 'Я' демонструє здатність до великої кількості дій, а особливо до руху: *я тобі – як коршак, надлетів і розтанув; мов пес здичавілий, піду в твоїй крок; я лечу, як той зловісний птах, що кружляє над полеглим військом; надвечір у будинку свого рамку вповзаєши, як бджола, що загубила вміння любити мед; (я) як вірний той кінь із далекої казки на поміч тобі прилечу; мов божевільний, я летів у зрілі роки; так і ходжу звідтоді – неначе звір у волєрі; я знов спливу високою водою, яка не знає мулу каяття.*

Як „об'єкт дії” концепт 'Я' у порівняльних зворотах виступає нечасто (11%) і також переважно з семантикою руху, дії, сприймання (*дивились (прикордонники), як повільно тебе розвертала течія, ніби церкву – головою на Схід* (С. Жадан); *об мене торохкотять як об гостинець град* (В. Симоненко); *мене поцілуєши в чоло, як ікону* (О. Забужко); *і вітри згинали (мене), мов лозу* (М. Холодний); *немов пилину, світ мене крутив* (М. Луків); *ти не помічаєши мене, як туриста, що в забрьоханій спортивній одежі переступає поріг церкви* (В. Герасим'юк) тощо. Отже, концепт 'Я' не тільки є активним суб'єктом існування, а й може зазнавати на собі зовнішні дії, які несуть важливу емоційно-негативну оцінку.

Рід денотатів, використаних на позначення концепту 'Я', є неоднорідним і нерівномірно розподілений за трьома виявами – чоловічим, жіночим та середнім родами. Більшість становить чоловічий рід (52%: *дух, пень, коршак, чорт, вампір, гість, птах, турист, водолаз, вуж, смик, тать, Саваоф, вітряк, дощ, кораблик, грім, вершник, кінь, вогонь, потік, божевільний, пес тощо* - динаміка руху або дії), наявність інших родів свідчить про необхідність вираження статичних ознак концепту (9%: *зерня, перло, щеня, яблуко, дерево, листя, тістечко, тіло* тощо - статичність, поодинокість, частина цілого) та жіночого начала (30%: *ртуть, осінь, тїнь, закоркованість, лоза, пилина, сльоза, одіж, риба, комаха, баржа, губка, церква, діжа, мана, відвага боягуза, зірка, весна, хмарка, зозуля, година, роса, пружина, фігурка, русалочка, вода, ікона* тощо - повторюваність, природність, таємничість, слабкість), крізь призму якого мовці розуміють внутрішні пошуки та власну слабкість.

Отже, концепт 'Я' має такі змістовні компоненти:

1. Образний зміст: представлений зоровими образами предметних та природних явищ.
2. Інформаційний зміст: активним складником концепту 'Я' є компонент „Я-бути”, який виражає різноманітні ознаки усвідомлення мовцями самих себе; пізнання себе відбувається за допомогою основних органів чуття, а також психічно-мисленневих процесів.

3. Інтерпретаційний зміст: зона оцінки – однорідно позитивно-співчутлива; енциклопедична зона – мовці постійно перебувають у стані самооцінки, вони зважають на свої вчинки і внутрішній душевний стан задля досягнення згоди з самими собою, кореляції себе з навколишнім світом; також характерне сприйняття себе як мовця і співрозмовника одночасно; регулятивна зона – концепт характерний концентрацією максимальної уваги на собі, ретельним психологічним дослідженням; соціально-культурна зона – концепт зображено у національній, християнській та античній традиціях, що свідчить про язичницький світогляд мовців (*русалочка, Саваоф, чорт, Одисей*); серед рольових характеристик наявні професійні, відсутні соціально-побутові; пареміологічна зона не представлена.

4. Когнітивні класифікаційні ознаки, що концептуалізують денотат концепту 'Я', організовані і узагальнені такими параметрами (наводимо в порядку зменшення яскравості останніх): 1. Предметність. 2. Зооморфність. 3. Антропологічність. 4. Природність / Міфічність. 5. Суб'єктність / Об'єктність дії.

5. Польова структура: ядро – концепт 'Я' виявляє перманентну активність чи то у реальній дії, чи у внутрішньому аналізі мотивів цих дій, ближня периферія – концепт 'Я' репрезентує емоційну, чуттєву, психологічно невідому особистість, дальню периферію складає антична та християнська специфіка концепту, представлена образами-об'єктами порівнянь *Одисей, Парнас, Саваоф, чорт*.

Отже, концепт 'Я', який займає чільне місце у концептуальному полі українського порівняльного звороту, репрезентує складне ментальне уявлення, у створенні якого задіяний весь спектр почуттєво-інтелектуальних ресурсів мовців.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Болдирев Н. Н. Концепт и значение слова / Н. Н. Болдирев // Методические проблемы когнитивной лингвистики : Научное издание / [под редакцией И. А. Стернина]. – Воронежский государственный университет, 2001. – С. 25–36.
2. Кубрякова Е. С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики / Елена Самойловна Кубрякова // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1. – С. 6–17.
3. Лакофф Дж. Мышление в зеркале классификаторов / Дж. Лакофф // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. – М. : Прогресс, 1988. – С. 12–51.
4. Попова З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М. : АСТ : Восток – Запад, 2007. – 314 с. [6] с. – (Лингвистика и межкультурная коммуникация. Золотая серия).
5. Серебренников Б. А. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / Борис Александрович Серебренников. [Б. А. Серебренников, Е. С. Кубрякова, В. И. Поставалова [и др.]; Отв. ред. Б. А. Серебренников. – М. : Наука, 1988. – 215 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Павлюк – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри української філології та методики викладання Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет».

Наукові інтереси: когнітивна лінгвістика, лінгвістична семантика, зіставна лексикологія.

ПОНЯТИЯ ГРАДАЦИИ И ГРАДУАЛЬНОСТИ В ЛИНГВОКОГНИТИВНОМ АСПЕКТЕ

Татьяна ПОДУФАЛОВА (Харьков, Украина)

У статті встановлюється когнітивний статус градації як концепту і домену та градуальності – як категорії. Визначаються основні концептуальні ознаки градації. Виявляється компонентний склад домену ГРАДАЦІЯ / GRADATION.

Ключові слова: градація, градуальність, градуальна шкала, концепт, когнітивний домен, когнітивна категорія.

The paper interprets gradation as a concept as well as a cognitive domain and considers gradability as a category. It defines the essential conceptual properties of gradation and establishes concepts embedded in the GRADATION domain.

Key words: gradation, gradability, grading scale, concept, domain, category.

Градация и градуальность исследовались учеными преимущественно в русле семантики [1; 3; 5]. На современном этапе развития лингвистики назрела необходимость когнитивной интерпретации этих явлений, выявления структур знаний, которые обуславливают градуальную семантику языковых единиц, что свидетельствует об **актуальности** поставленной проблемы. В связи с этим **целью** статьи является определение статуса феноменов градации и градуальности с точки зрения когнитивной лингвистики.

Как в зарубежной, так и в отечественной науке категориально-терминологический аппарат когнитивной лингвистики представлен такими основными конструктами, как концепт, концептуальная (когнитивная) сфера / домен, категория, хотя и отмечаются разногласия в интерпретации учеными указанных понятий. Концепт является базовым, центральным термином, что признается всеми когнитивными лингвистами. Объем и содержание данного понятия варьируется у разных исследователей в рамках его лингвистического описания в зависимости от конкретных задач анализа, от аспектов рассмотрения определенного концепта и многих других факторов. Вместе с тем большинство ученых признают, что концепт – сущность ментальная, аккумулирующая в человеческом сознании сведения, полученные в результате разнообразных познавательных (когнитивных) процессов, как осознанных, так и неосознаваемых, несущая этнокультурную информацию и находящая свое (частичное) выражение в языке. Центральное положение концепта в когнитивной научной парадигме объясняется тем фактом, что другие конструкты – домены и категории – определяются посредством этого понятия. Так, по мнению когнитивистов, концепты не возникают как изолированные атомарные единицы сознания, они являются частью пресуппозиционных, фоновых структур знания – доменов, когнитивных сфер (cognitive domains), которые образуются на базе определенного концепта [6]. Таким образом, концепт, хотя и не всякий, может приобрести статус домена, представленного рядом концептов. Формирование категорий также происходит на базе определенных концептов, поскольку процессы категоризации и концептуализации взаимосвязаны и переплетены друг с другом [2]. Таким образом, любой домен или категорию можно «свернуть» в концепт, однако не каждый концепт «разворачивается» в домен или категорию.

Градация и градуальность – взаимосвязанные, смежные, но не тождественные явления. В качестве рабочей гипотезы мы квалифицируем в рамках когнитивной лингвистики градацию как домен, а градуальность – как категорию. Для доказательства выдвинутой гипотезы обратимся к анализу определений указанных явлений в научной и лексикографической литературе.

В лингвистических исследованиях вопрос о разграничении градации и градуальности не поднимался. Оба явления (как онтологические, так и лингвистические понятия) определяются через их взаимосвязь с категориями оценки, качества, количества, меры, интенсивности. Э. Сэпир, который впервые обратил внимание на градацию как лингвистическую проблему и определил аспекты ее изучения, оперирует термином *grading* в значении упорядочения в соответствии с некоторой шкалой по отношению к определенной норме [12]. Он выделяет такие основные градуирующие единицы, как «больше, чем» (*more than*), «меньше, чем» (*less than*), «норма» (*norm*), «нарастание», «убывание». Очень важно, что Э. Сэпир разграничил логическое, психологическое и лингвистическое градуирование, обратив внимание на взаимосвязь последних двух. В логическом градуировании, которое очень близко к математическому, ученый усматривает связь градации с количеством, в частности с измерением и счетом. Однако он полагает, что градуирование как психологический процесс предшествует измерению и счету, что, на наш взгляд, предвосхищает интерпретацию градации как когнитивного феномена: в человеке заложена способность «градуировать» различные явления, определять нечто как большее или меньшее, проявляющееся в большей или меньшей степени, без осуществления математических операций. Более того, согласно Э. Сэпиру, точное количественное градуирование в терминах чисел приобретает значение и, соответственно понимание, когда оно упорядочено по отношению «больше – меньше» (например, слово *четыре* обозначает число, которое «меньше, чем» пять, шесть и т.д. и «больше, чем» один, два и т.д.). В то время как логическое градуирование характеризуется открытым диапазоном, психологическое и

лингвистическое – закрытым, то есть число градуируемых объектов в рамках одной категории, группы, класса и т.п. и их языковых наименований ограничено; именно при психологическом и лингвистическом градуировании могут возникать трудности, это объясняется его относительностью (релятивностью), а не абсолютностью [12]. Закрытый характер психологического градуирования, на наш взгляд, можно объяснить с точки зрения когнитивистики ограниченными возможностями человеческого восприятия, которое проявляется в языке в виде принципа **концептуального воплощения**, или **воплощения значения** (embodiment) [7]. В соответствии с данным принципом ментальные и лингвистические категории не являются абстрактными, независимыми от человека и его телесного восприятия; они создаются на основе нашего конкретного опыта и физического восприятия и ограничиваются нашими физическими возможностями (возможностями нашего тела). Очевидно, что восприятие человеком градуируемых явлений ограничено, хотя сами градуальные возможности этих явлений во внеязыковой действительности, по-видимому, бесконечны. Язык, как следствие, фиксирует то, что доступно нашему восприятию, поэтому и диапазон лингвистического градуирования в этом смысле является ограниченным. Таким образом, можно сделать вывод о том, что уже Э. Сэпир в рамках традиционной лингвистической парадигмы предвосхитил некоторые когнитивные особенности градации.

Теория градуирования Э. Сэпира получила развитие в аспекте семантики на материале разных языков [1; 3; 5]. Е. И. Шейгал определяет онтологический статус градации во взаимосвязи с логическими категориями качества, количества, меры и движения (как изменения, перехода) и рассматривает это явление на материале английского языка как особый тип семантических отношений, выделяемый наряду с такими системными отношениями, как синонимия, антонимия, гипонимия, конверсивность и др. [5]. Е. И. Шейгал разграничивает 1) градуальные семантические признаки, которые поддаются приближенной (а в некоторых случаях и точной) количественной оценке и допускают варьирование по шкале нарастания / убывания количества признака, и 2) средства градуирования, относящиеся к разным языковым уровням, объединяются в функционально-семантическую категорию интенсивности. С. М. Колесникова, исследуя проблему градуальности в русском языке, отмечает, что «семантика градуальности заключается в языковом значении мерительного отношения субъекта к градуируемому объекту» [1: 156]. Таким образом, явление градуальности рассматривается с помощью ввода понятий градуирующего субъекта и градуируемого объекта, что существенно для когнитивного анализа. Характер градуирования определяется как (самая) высокая / (самая) низкая степень; выявляется его зависимость от градуального «стандарта» субъекта (нулевой ступени измерения), качественно-количественных свойств объекта и их граней, отраженных на шкале градации в градуальном фрагменте языковой картины мира. Л. Н. Марчук исследует градацию на материале украинского языка как функционально-семантическую категорию и определяет ее через призму категорий оценки, интенсивности, меры [3].

Конечно, исследования градации в семантическом аспекте далеко не исчерпываются приведенными выше работами. Их более подробный анализ осуществлен нами в [4]. В связи с этим во избежание повторения суммируем лишь общее в интерпретации градации и градуальности разными учеными и представим наше понимание исследуемых явлений. Градация – это и ментальное, и языковое явление. **Градация как ментальный феномен** (когнитивное явление) представляет собой процесс эксплицитного выражения, упорядочения объекта по какому-либо признаку, процесс фиксации изменения признака объекта, которое может осуществляться в двух направлениях по шкале: нарастание и убывание, а также результат этого процесса. **Языковая градация** интерпретируется как языковое отражение ментальных операций, то есть наличие определенных языковых единиц или их сочетаний. **Градуальность** – свойство признака объекта, его способность изменяться (проявляться в той или иной мере, степени) и быть зафиксированным в определенный момент изменения. Иными словами, градуальность – способность объекта поддаваться градуированию. Градуальность проявляется в возможности градации и оказывается более широким понятием, охватывающим гораздо большее количество единиц. Как и градация, градуальность имеет языковую реализацию. Смежность градации и градуальности

проявляется в том, что только те явления, которые характеризуются градуальностью, могут градуироваться, упорядочиваться по степени того или иного признака. Градуальность обнаруживает связь с другими категориями, в частности, с категорией интенсивности, которая используется многими лингвистами при определении градации и градуальности. Мы признаем указанную связь, но разграничиваем эти явления. Под интенсивностью в данном исследовании понимается один из градуальных признаков. Кроме интенсивности выделяются и другие градуальные признаки, такие как количество, размер, оценка и др. Таким образом, понятие градуальности является более широким, чем понятие интенсивности и, в сущности, выступает родовым в таком понимании по отношению к видовым – интенсивности, количества и т.д. Перейдем к интерпретации градации и градуальности как когнитивных явлений, используя изложенные лингвистические данные.

Градация может квалифицироваться и более узко – как концепт, и более широко – как домен. Домен, по мнению когнитивных лингвистов [6], находится в мерономичных отношениях с концептами, которые он включает, то есть как целое (домен) – часть (концепт). Какие же концепты являются частью домена ГРАДАЦИЯ/GRADATION? Поскольку лингвисты оперируют такими понятиями градации, как «норма», «нарастание», «убывание», «более»/«в большей степени», «менее»/«в меньшей степени», «большая степень», «малая степень», «наибольшая степень», «наименьшая степень», рискнем интерпретировать их как концепты, «встроенные» в исследуемый домен. Необходимым является выявить их содержание по отношению к градации и определить, есть ли указание на эти компоненты градации в дефинициях лексем, объективирующих градацию, с одной стороны, и указание на градацию как целостный процесс в дефинициях лексем, вербализирующих названные концепты.

В качестве номинаций градации/градуирования используются такие языковые единицы, как *grade, grading, gradate, gradation, graduate, graduation*. Следует отметить, что указанные слова практически не употребляются в «бытовом» дискурсе для обозначения градуальных явлений, они в основном функционируют в научном дискурсе, приобретая терминологическое значение. Очевидно, для обыденного сознания психологически более важны и понятны (осознаваемы, доступны) более частные проявления градации. Градация же в целом представляет высокий уровень абстракции. Анализ словарных дефиниций указанных единиц [9; 10; 11] позволяет выявить кроме домена градации и другие когнитивные сферы – цвет (указание на который представлено в дефинициях слов *gradate, gradation*), образование (на что указывают такие слова, как *grade, graduate, graduation*), лингвистика (аблаут, чередование гласных как фонетическое явление, обозначенное термином *gradation*). В рассматриваемых дефинициях выявляются такие семантические компоненты: 1) упорядочение (*arrange*); 2) расчленение, разделение (*separate, divide*); 3) степень, мера, уровень (*level, grade, measure, degree*); 4) изменение, развитие (*changes, development, transition*); 5) этап (в изменении, развитии) (*step, stage*); 6) постепенность (*gradual*); 7) отметка на шкале (*a mark on a scale*). Кроме того, в них есть указание на градулируемый объект – качество (*quality*), размер (*size*), оценка (*value*), цвет (*colour*), вещь (*thing*), состояние (*state*). Выявленные семы согласуются с приведенными выше лингвистическими определениями градации. Однако следует обратить внимание две когнитивные особенности градации: с одной стороны, градация воспринимается как целостный непрерывный процесс (континуальность), а с другой стороны, как «расчлененный» на определенные этапы процесс (дискретность). Причем это «расчленение», на наш взгляд, обеспечивается когнитивными способностями человеческого разума, поскольку объективной действительности свойственны непрерывные изменения. Отмеченные две когнитивные интерпретации градации обуславливают выделение соответствующих признаков, или аспектов, данного явления: 1) континуальность, непрерывность и 2) дискретность. Континуальностью характеризуется такой компонент градации, как изменение (развитие, движение, динамика). Это подтверждает квалификацию градации как процесса фиксации изменения признака. Дискретность, которая выявляется практически во всех анализируемых дефинициях, позволяет выделить такой компонент градации, как «ступень / этап / степень» в изменении или развитии объекта и рассматривать данный компонент как часть градации,

квалифицировать его как отдельный концепт домена ГРАДАЦИЯ/GRADATION. Дискретность согласуется с еще одной особенностью градации, зафиксированной в рассматриваемых дефинициях – возможностью графической репрезентации градации на шкале (указано в толкованиях *graduate, graduation*) с помощью разметок, указывающих на определенный этап, степень градуируемого объекта. В теории градуальных шкал эти разметки, деления получили название градационных кванторов. Таким образом, выделяются следующие основные компоненты градации: изменение /движение и степени изменения / движения. Изменение, как известно, имеет направленность (нарастание, убывание), хотя это свойство градации не эксплицировано в ее толкованиях.

Обратимся к более детальному рассмотрению таких компонентов-концептов градации, как нарастание, убывание, степень. Концепт НАРАСТАНИЕ/INCREASE вербализуется с помощью языковых единиц *increase, intensify, grow, rise, strengthen, etc.* Анализ их дефиниций, позволил выделить два компонента рассматриваемого концепта: «становиться» (*become*) и/или «делать» и «больше/более» (*more, greater, stronger, etc.*). Концепт УБЫВАНИЕ/DECREASE представлен единицами *decrease, diminish, lessen, fall, drop, etc.*, в семантике которых фиксируются компоненты «становиться» (*become*) и/или «делать» и «меньше/менее» (*less, lower, smaller, etc.*). Концепты степени MORE и LESS предполагают сравнение с некоей величиной, мерой (неслучайно в языке их репрезентанты *more* и *less* и суффикс *-est* образуют формы категории сравнительной степени). Следовательно, эти концепты определяются по отношению к установленной мере признака, которая в лингвистических исследованиях градации (еще со времен Э. Сэпира [12]) получила название «норма», или «точка отсчета» (концепт REFERENCE POINT): более = «больше, чем норма», менее = «меньше, чем норма». Сама норма, как известно, относительна, ее содержание «размыто и подвижно» [5].

Содержание концептов БОЛЬШАЯ СТЕПЕНЬ/LARGE DEGREE (языковые репрезентанты *very, fairly, quite, etc.*) и SMALL DEGREE (экспликаторы *slightly, a little, a bit, etc.*) также определяются относительно установленной нормы (как усредненной степени) признака и с помощью концептов MORE и LESS: большая степень = «степень больше, чем норма», малая степень = «степень меньше, чем норма». Таким образом, концепты REFERENCE POINT/MEDIUM, MORE и LESS являются исходными по отношению к концептам LARGE DEGREE и SMALL DEGREE. Впервые мысль о том, что психологически все компаративы первичны по отношению к своим абсолютам («позитивам»), высказал Э. Сэпир [12].

Содержание концептов UTMOST DEGREE и MINIMAL DEGREE (предельных градуальных концептов) несколько осложняется и отличается от содержания концептов LARGE DEGREE и SMALL DEGREE тем, что в нем имплицитно присутствует отрицание: наибольшая степень = «степень больше, чем большая степень и, следовательно, больше, чем норма; степень, по отношению к которой **нет** другой большей степени», наименьшая степень = «степень меньше, чем малая степень и, соответственно, меньше, чем норма; степень, по отношению к которой **нет** меньшей степени». Таким образом, концепты предела могут рассматриваться как своеобразные точки отсчета. В общем, содержание концептов степени варьирует в зависимости от места, которое они занимают на шкале относительно точки отсчета. Домен GRADATION пересекается с доменом CHANGE, образуя матрицу доменов: концепты INCREASE и DECREASE являются частью обоих доменов.

Все рассмотренные концепты как часть домена GRADATION являются чисто градуальными, их содержание определяется внутри домена, хотя они могут входить в другие домены и влиять на содержание концептов. В этом смысле «мостиком» между доменами, образующими матрицу с доменом GRADATION выступает градуальность (*gradability*) как обязательное свойство концептов этих доменов – способность градуироваться. Градуальность мы определяем как категорию. Когнитивные категории описывают в терминах таксономических (родо-видовых) отношений между концептами, выделяя субординатный (видовой) и суперординатный (родовой) уровни. Причем уровневый статус концепта может варьировать. Так, градуальность выступает родовым понятием (суперординатный уровень) по отношению к видам градуальных признаков – количеству,

размеру, интенсивности, качества, оценки и т.д. (субординатный уровень). Однако по отношению к более общей категории «признак» (суперординатный уровень) градуальность является видовой, представляя теперь субординатный уровень.

Перспективой исследования является анализ когнитивных моделей, структурирующих домен градации и категорию градуальности в целом и определяющих отношения между концептами в рамках домена и категории, а также выявление специфики разных градуальных концептов и особенностей их языковой репрезентации.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Колесникова С.М. Семантика градуальности и способы ее выражения в современном русском языке / С.М. Колесникова. – М.: Моск. пед. ун-т, 1998. – 178с.
2. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е.С. Кубрякова – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 506 с.
3. Марчук Л.М. Функціонально-семантичний аспект градації в українській мові / Л.М. Марчук. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2007. – 304с.
4. Пелепейченко Л.М., Подуфалова Т.В. Категорія градуальності в аспекті лінгвістичного аналізу / Л.М. Пелепейченко, Т.В. Подуфалова // Лінгвістичні дослідження: Збірник наукових праць / За заг. ред. проф. Л.А. Лисиченко. – Харків: Вид-во ХНПУ, 2004. – Вип. 14. – С. 12-20.
5. Шейгал Е.И. Градация в лексической семантике: Учебное пособие к спецкурсу / Е.И. Шейгал – Куйбышев: Куйбыш. гос. пед. ин-т, 1990. – 96 с.
6. Clausner T.C., Croft W. Domains and image schemas // Cognitive Linguistics. – 1999. – Vol. 10, № 1. – P. 1-31.
7. Ibarretxe-Antunano I. What's Cognitive Linguistics? A New Framework for the Study of Basque – P. 1-16. <http://languages.londonmet.ac.uk/ciltrans/coglin.pdf>.
8. Johnson M. The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Reason and Imagination. – Chicago, L.: The Univ. of Chicago Press, 1987. – 233p.
9. Longman Dictionary of Contemporary English. – Harlow; London: Longman, 1995. – 1690 p.
10. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. – A.S. Hornby, 7th edition, Oxford University Press, 2006. – 1715 p.
11. New Webster's Dictionary and Thesaurus of the English Language. – Lexicon Publications, Inc., 1993. – 1149 p.
12. Sapir E. Grading. A study in semantics // Philosophy of Science. – 1944. – Vol. II, № 2.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Подуфалова – кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики англійського усного та писемного мовлення Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Наукові інтереси: лексична семантика, когнітивна лінгвістика, прагмалінгвістика.

КОГНІТИВНО-СЕМАНТИЧНА СТРУКТУРА КОНЦЕПТУ

Тетяна СЕМЕГИН (Кременець, Україна)

У статті розглянуто структуру концепту з позиції структурних компонентів та рівневої організації, а також проаналізовано особливості співвідношення термінів “когнітивна” і “семантична структура” концепту в сучасній лінгвістиці.

Ключові слова: концепт, когнітивно-семантична структура концепту, структурні компоненти, рівнева організація, радіальна модель зчеплення значення, концептуальні та семантичні ознаки

The article focuses on the structure of the concept from the point of view of its structural components and level organization and analyses the peculiarities of interrelation of the terms “cognitive” and “semantic structure” of the concept in modern linguistics.

Key words: concept, cognitive-semantic structure of the concept, structural components, level organization, the radial mechanism for coupling of meaning, conceptual and semantic features

Постановка проблеми у загальному вигляді, її актуальність та зв'язок із науковими завданнями. Питання структури концепту в сучасній лінгвістичній науці є доволі дискусійним і розглядається із двох діаметрально протилежних напрямів. З одного боку, у працях М. Ф. Алефіренко зазначається, що концепт нагадує парен – *річ без структури* [1: 91]. Подібні сумніви про можливість моделювання структури концепту виголошуються і у ранніх роботах З. Д. Попової та Й. А. Стерніна з когнітивної лінгвістики [12: 61]. Однак, більш переконливою є сьогодні позиція науковців [13: 21; 15: 417], які трактують структурованість концепту як необхідну передумову існування ментальної одиниці.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У вузькому значенні *структура концепту* — “сукупність ознак, необхідних і достатніх для ідентифікації предмета чи явища як фрагмента картини світу” [11: 82]. У більш широкому розумінні під *структурою концепту* передбачають “базові структурні елементи різної когнітивної природи, що описуються як когнітивні ознаки” [13: 115]. Структуру концепту визначають як *логічну* [18: 73],

стохастичну (ймовірну) [10: 53], нежорстку [5: 29]. Метафорично її зображують у вигляді хмари [12: 61], снігової грудки [5: 30], плоду [17: 58].

Мета пропонованої статті – проаналізувати характер співвідношення понять “когнітивна” і “семантична” структура концепту.

Завдання статті передбачають 1) систематизацію наявних підходів до розуміння структури концепту; 2) порівняння закономірностей побудови і реалізації когнітивно-семантичної структури концепту; 3) аналіз основних особливостей семантичної структури концепту в аспекті її вербального втілення та внутрішньої організації.

Наукові результати. У сучасній лінгвістиці структуру концепту розглядають передусім із позицій її 1) структурних компонентів та 2) рівневої організації.

1. Виокремлення **структурних компонентів** концепту варіюється у представників лінгвокультурологічного та лінгвокогнітивного напрямів. Дослідники пропонують численні методики для виявлення компонентів/шарів/складників структури концепту. Якщо лінгвокультурологи диференціюють *понятійну, образну, значущу* [7: 79-80] або *фактуальну, образну, ціннісну* [9: 98] складові у структурі концепту, то когнітивісти розрізняють *інтенціонал* й *імплікаціонал* [10: 54], *фрейм* і *слоти* [20: 75; 24: 133], *когнітивні моделі* [23: XV].

2. **Рівнева організація** структури концепту впливає із розмежування двох картин світу: концептуальної та мовної. Відповідно, і структура концепту реалізується на *когнітивному* (включає всю інформацію соціуму, пов’язану з досліджуваним концептом) і *лексико-семантичному* (містить фрагмент інформації про концепт, яка є вербалізованою) рівнях. Взаємовідношення між когнітивною і семантичною структурами віддзеркалює зв’язок між концептуальною і мовною картинами світу, основні закономірності якого детально сформульовані З. Д. Поповою та Й. А. Стерніном [13: 56]. Таким чином, когнітивна і семантична структури концепту співвідносяться як 1) первинне і вторинне, 2) ментальне явище і його вербалізація, 3) зміст свідомості та засіб доступу до цього змісту. Ось чому “концептуальні структури є універсальними, а різниця між мовами зумовлюється способами вираження цих концептуальних структур” [21: 54; 22: 90], тобто їх лексико-семантичним втіленням, адже *семантична структура* – це “форма, яку набуває концептуальна, щоб бути вираженою у мові” [19: 348]. Відмінність між когнітивним і лексико-семантичним рівнями аналізу концепту полягає і в способі представлення знань: ментальні репрезентації у першому випадку та мовні одиниці у другому. Типологія ментальних репрезентацій розроблена представником Воренезької школи концептологів А. П. Бабушкіном і включає мисленнєві картини, схеми, фрейми, сценарії тощо [3: 54].

Незважаючи на вторинність семантичної структури з позиції її формування, вона виступає першоосновою аналізу і розуміння концепту як ментального явища і виявлення його параметричних концептуальних властивостей. Відомо, що структура і зміст різних концептів виявляється через значення мовних одиниць, які їх репрезентують, адже “дістатися думки ми можемо тільки через слова, ніхто не винайшов поки що іншого способу” [25: 23]. Якщо сукупність мовних одиниць, що вербалізують концепт, утворює його **номінативне поле** [13: 66], то їхні значення – **семантичну структуру концепту**. У працях О. Л. Бессонової [4: 53], М. М. Болдирьова [5: 31], С. Г. Воркачова [6: 20] наголошується, що лінгвістична природа концепту зумовлює його закріпленість за певними вербальними засобами реалізації, сукупність яких утворює лексико-семантичну парадигму концепту, а повний семантичний опис концепту можливий через тлумачення синтагматичних і парадигматичних зв’язків його слова-імені. Про семантичну природу концепту свідчать і такі ознаки, як семіотична щільність, орієнтація на план вираження та розсіяність серед мовних знаків, що були виокремлені С. Г. Воркачовим [7: 79-95; 8: 13-22].

Семантична структура концепту характеризується певними особливостями, зокрема 1) лінгвокультурною маркованістю та 2) радіальною моделлю зчеплення значення у розрізі її внутрішньої організації.

Семантична структура концепту як вторинне культурно-марковане вербальне втілення когнітивної структури демонструє **лінгвокультурну** специфіку інтеріоризації дійсності носіями споріднених чи неспоріднених мов, яка виявляється:

- 1) у різній номінативній активності слова-імені концепту;
- 2) в етноунікальних первісних ознаках номінації лексем-вербалізаторів концепту;
- 3) у відмінному семантичному наповненні змісту концепту на сучасному етапі;
- 4) у різній системі цінностей, що експлікуються при паремійній вербалізації концепту;
- 5) у національно-специфічних образах-еталонах, які є складовими компаративних фразеологічних одиниць.

Радіальна модель (термін Ю. Д. Апресяна) зчеплення значення передбачає організацію семантичної структури навколо слова-імені концепту, що є центральним елементом, який виконує функцію семантичного стрижня. Радіальна модель семантичної структури концепту побудована в такий спосіб: вихідне значення (значення імені концепту) є центром, від якого йдуть радіуси похідних значень (значення одиниць номінативного поля). При цьому семантика імені концепту не тільки виражає ядерні ознаки семантичної структури, а й встановлює семантичний зв'язок з одиницями номінативного поля, виконуючи функцію своєрідного семантичного інваріанта.

Таким чином, семантична структура концепту включає наступні компоненти, що пов'язані між собою *радіальним зв'язком*:

- 1) *ядерні семантичні ознаки* вираженні у значенні слова-імені концепту;
- 2) *навколяядерні семантичні ознаки* експліковані у значеннях лексем-вербалізаторів;
- 3) *периферійні семантичні ознаки* актуалізовані у фразеологічних одиницях.

Елементами когнітивно-семантичної структури концепту виступають *концептуальні* та *семантичні* ознаки. Диференціація концептуальних (когнітивних) і семантичних ознак (компонентів, сем) простежується також у роботах С. С. Потапчук, В. Ф. Старко [14; 16]. Ми погоджуємося з методологією Й. А. Стерніна та З. Д. Попової про те, що семантичні ознаки виокремлюються в семантиці мовних одиниць, які вербалізують концепти, а концептуальні ознаки узагальнюють на більш високому рівні абстракції результати опису значення мовних одиниць, що номінують концепт, об'єднуючи співпадаючі чи близькі за змістом семантичні ознаки в єдину концептуальну ознаку [13: 199-200]. Таким чином, концептуальні ознаки складаються із семантичних ознак або перебувають із ними у родо-видових відношеннях і забезпечують перехід від змісту значення мовних одиниць до змісту концепту, що є основною семантико-когнітивного методу. При цьому концептуальні ознаки можуть збігатися серед носіїв різних мов, адже є результатом абстрагування, а відмінності реєструються, як правило, на рівні семантичних ознак.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, семантична структура концепту є вторинним, культурно-маркованим вербальним втіленням когнітивної структури, що дозволяє виявити параметричні властивості концепту через семантику мовних одиниць, що його вербалізують. Внутрішня організація семантичної структури відзначається радіальною моделлю зчеплення значень, що забезпечує взаємопов'язаність елементів номінативного поля концепту з його ядерною, інваріантною частиною за спільною семантичною ознакою. Перспективним видається дослідження когнітивно-семантичної структури аксіологічно-маркованих концептів у зіставному аспекті, адже вони відображають ціннісні орієнтири лінгвокультурної спільноти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алефиренко Н. Ф. Спорные проблемы семантики : [монография] / Николай Федорович Алефиренко. – М. : Гнозис, 2005. – 326 с.
2. Апресян Ю. Д. Избранные труды : в 2-х т. / Юрий Дереникович Апресян. – Т. 1. – Лексическая семантика. Синонимические средства языка. – М. : Языки русской культуры, 1995. – 364 с. – (Язык, семиотика, культура).
3. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка, их личностная и национальная специфика : дис. ... доктора филол. наук : 10.02.19 / Анатолий Павлович Бабушкин. – Воронеж, 1997. – 330 с.
4. Бессонова О. Л. Оцінний тезаурус англійської мови : когнітивний і гендерний аспекти / Ольга Леонідівна Бессонова. – Донецьк : Дон НУ, 2002. – 362 с.
5. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика (Курс лекций по английской филологии) / Николай Николаевич Болдырев. – Тамбов : Изд-во Тамбовского ун-та, 2000. – 123 с.
6. Воркачев С. Г. Концепт счастье в русском языковом сознание : опыт лингвокультурологического анализа : [монография] / Сергей Григорьевич Воркачев. – Краснодар, 2002. – 142 с.
7. Воркачев С. Г. Методологические основания лингвоконцептологии / С. Г. Воркачев // Теоретическая и прикладная лингвистика. Аспекты метакоммуникативной деятельности. – Воронеж, 2002. – Вып. 3. – С. 79–95.
8. Воркачев С. Г. Лингвокультурная концептология : становление и перспективы / С. Г. Воркачев // Изв. РАН. Сер. Л-ры языка. – 2007. – Т. 66. – № 2. – С. 13–22.

9. Карасик В. И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс : [монография] / Владимир Ильич Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
10. Никитин М. В. Развернутые тезисы о концептах / М. В. Никитин // Вопросы когнитивной лингвистики. – № 1 (001). – 2004. – С. 53–64.
11. Пименова М. В. Типология структурных элементов концептов внутреннего мира (на примере эмоциональных концептов) / М. В. Пименова // Вопросы когнитивной лингвистики. – № 1 (001). – 2004. – С. 82–90.
12. Попова З. Д. Очерки по когнитивной лингвистике : [монография] / Зинаида Даниловна Попова, Иосиф Абрамович Стернин. – Воронеж : Истоки, 2001. – 191 с.
13. Попова З. Д. Когнитивная лингвистика / Зинаида Даниловна Попова, Иосиф Абрамович Стернин. – М. : АСТ: Восток – Запад, 2007. – 314, [6] с. – (Лингвистика и межкультурная коммуникация. Золотая серия).
14. Потапчук С. С. Семантико-когнітивна структура концепту чистий в англійській та українській мовах : дис. ... кандидата філол. наук : 10.02.17 / Світлана Сергіївна Потапчук. – Рівне, 2008. – 215 с.
15. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : [підручник] / Олена Олександрівна Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 712 с.
16. Старко В.Ф. Концепт ГРА в контексті слов'янських і германських культур (на матеріалі української, російської, англійської та німецької мов) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.15 "Загальне мовознавство" / В.Ф. Старко. – К., 2004. – 16 с.
17. Стернин И. А. Методика исследования структуры концепта / И. А. Стернин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики : науч. изд. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2001. – С. 58–65.
18. Рябцева Н. К. "Вопрос": прототипическое значение концепта / Н. К. Рябцева // Логический анализ языка. Культурные концепты. – М. : Наука, 1991. – С. 72–77.
19. Evans V. Evolution of semantics / V. Evans // Elsevier Encyclopedia of Language and Linguistics. – [2-nd ed.]. – Kidlington, Oxford : Elsevier, 2005. – P. 345–353.
20. Fillmore Ch. J. Toward a Frame-Based Lexicon : The semantics of RISK and Its Neighbours / Ch. J. Fillmore // Frames, Fields, and Contrasts : New Essays in Semantics and Lexical Organization. – Hillsdale, N. Y. : Lawrence Erlbaum Assoc., 1992. – P. 75–102.
21. Immler M. Is semantics universal, or isn't ? On the relation of language, thought and semantic structure / M. Immler // Semantic universals and universal semantics. – Berlin, New-York : Mouton de Gruyter, 1991. – P. 37–59. – (Groningen-Amsterdam studies in semantics ; 12).
22. Jackendoff R. S. Semantic structures / Ray S. Jackendoff. – Cambridge, MA : MIT Press, 1990. – 322 p. – (Current studies in linguistics ; 18).
23. Lakoff G. Metaphors we live by / George Lakoff, Mark Johnson. – Chicago: University of Chicago Press, 1980. – 276 p.
24. Markman A. B. Knowledge representation / Arthur B. Markman. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. – 329 p.
25. Wierzbicka A. Understanding cultures through their key words : English, Russian, Polish, German, and Japanese / Anna Wierzbicka. – New York, Oxford : Oxford University Press, 1997. – 317 p. – (Oxford studies in anthropological linguistics ; V. 8).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Семенін – старший викладач кафедри англійської філології Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: зіставне мовознавство, лінгвокультурологія.

АНГЛОМОВНА АКТУАЛІЗАЦІЯ ПІДСЛОТУ АРЕАЛ ФРЕЙМОВОЇ СТРУКТУРИ КОНЦЕПТУ ТЕРОРИЗМ

Алла СЕМЕНЧУК (Запоріжжя, Україна)

Статтю присвячено дослідженню особливостей англійської актуалізації підслоту ареал фреймової структури концепту ТЕРОРИЗМ. Ілюстративний матеріал дібрано із новітніх періодичних видань англійських країн.

Ключові слова: інновація, лексема, концепт, підслот, слот, топонім, фреймова структура.

The author's attention is concentrated on the peculiarities of actualization of the subplot areal of the concept TERRORISM in modern English. The illustrative material is taken from modern mass media of English speaking countries.

Key words: innovation, lexeme, concept, slot, subplot, toponym, frame structure.

Початок ХХІ століть позначився глобальними змінами на світовій арені, що зумовили зростання темпів збагачення словникового складу багатьох мов, в тому числі й англійської мови. Загострення проблеми тероризму у світі сприяло "неологізації" словникового складу сучасної англійської мови, спричинивши його інтенсивне поповнення як за рахунок внутрішніх ресурсів, так і іншомовних надходжень, що зумовлює **актуальність** дослідження шляхів і способів утворення інновацій в англійській мові.

Значну увагу аналізу процесів та шляхів збагачення словникового складу англійської мови приділяли такі вітчизняні та зарубіжні дослідники, як Р. Барнхарт, Ю.О. Жлуктенко, Д. Ейто, С.М. Єнікєєва, В.І. Заботкіна, Ю.А. Зацний, А.Е. Левицький, С. Морт, Н.Г. Олексенко, М.М. Полюжин.

Метою цієї статті є простежити особливості актуалізації підслоту *ареал* фреймової структури концепту *ТЕРОРИЗМ* в сучасній англійській мові. Мета роботи зумовлює

виконання таких завдань: а) простежити семантичну еволюцію топонімів в англійській мові; б) дослідити участь цих одиниць у словотворчих процесах.

У структурі слоту *Суб'єкт терористичної діяльності* фреймової структури концепту *ТЕРОРИЗМ* ми виділяємо три підслоти: 1) *особа*; 2) *організація*; 3) *ареал*. Зауважимо, що підслоти *особа*, *організація* ми розглядали у наших попередніх публікаціях [1; 2].

Топонімічні номінації регіонів, що актуалізують в англійській мові підслот *ареал*, вважаємо доцільним об'єднати у такі групи: а) назви окремих країн, що стали символами тероризму (*Iraq, Iran, Gaza, Lebanon*); б) коаліції держав, які підтримують терористичну діяльність (*axis of evil, axis of terror, arc of extremism, outposts of tyranny*); в) території, де сконцентровано найбільш активні терористичні осередки (*Jihadistan, Extremistan, Terroristan, sandbox, Shiite Crescent*). Слід звернути увагу на той факт, що підслот, який репрезентує локативні десигнації зазначених територіальних об'єднань, у переважній більшості актуалізується одиницями, що віддзеркалюють позицію атлантичного світу. На нашу думку, вибір мовних одиниць обумовлений не прагненням створити топонімічні інновації, а радше передати при цьому своє емоційне ставлення до супротивника. Протилежна сторона переважно використовує офіційні назви країн і територій, а подекуди й більш абстрактні найменування, створені за аналогією до "американських", але з антонімічним значенням і, відповідно, позитивною аксіологією, до прикладу, вираз *axis of good*.

Назви окремих країн так званої "вісі зла" і деяких інших територій Близького Сходу відіграють особливу роль у сучасній англійській мові, оскільки функціонують не лише у своєму прямому значенні, тобто як власні назви. Вони зазнали семантичної еволюції і набули ознак символу. Одним із прикладів подібної *топонімічної антономазії* виступає Іран, що почав символізувати держави, де панує закон шариату, а реальна влада належить духовним лідерам. У англійській мові для позначення подібного устрою почала функціонувати одиниця *mullocracy*.

Негативне сприйняття цього устрою характерне не лише для західних держав, але й для таких азійських країн, як Турція, де більша частина населення сповідує іслам. Президент цієї держави висловив переконання, що Турція є і залишається світською країною і наголосив на необхідності суворого розмежування між державою і мечеттю, щоб не допустити "трансформацію" Турції на Іран [3: 24]: *"Turkey is secular and will remain secular", they chanted. "Turkey will not become an Iran"*. (Newsweek, June 5, 2006).

Війна в Іраку перетворила цю країну на своєрідний полігон, де "тренуються" військові підрозділи США і їх союзників, армія іракського уряду в боротьбі з екстремістськими угрупованнями. Приводом уведення військ на цю територію, як відомо, послужили ствердження про наявність в американського уряду доказів про володіння зазначеною державою зброєю масового знищення, що становило загрозу для світового порядку. На сучасному етапі аналітики вказують на вірогідність перетворення Ірану на Ірак, тобто на театр бойових дій, через бажання першої країни розробляти власну ядерну зброю, що протирічить інтересам Сполучених Штатів: *As the saying in Washington goes, "Iran is the new Iraq"*. (The Sunday Times, Oct. 28, 2007).

Дуже цікавим у цьому зв'язку видається наступний приклад, де Ірак, що вже перетворився на символ країни-полігону, порівнюють з Ліваном, який у 80-х роках ХХ століття став уособленням насильства, етнічної ворожнечі і численних мафіозних угруповань, що насаджували свої закони: *It [Iraq] will be Lebanon in the 1980-s, except that 130.000 will be in the middle of it all*. (Newsweek, June 5, 2006). У даному випадку відбувається своєрідна *вторинна символізація*, під якою ми розуміємо "симбіоз якостей" – набуття цими "територіями-емблемами" додаткових ознак завдяки одна одній. Наведена вище цитата про перетворення Іраку на Ліван стосується діяльності на іракській території радикального шіїтського лідера Муктади аль-Садра. Якщо прем'єр-міністру Іраку Маліку не вдасться впоратись з ним, то останній перетвориться на найвпливовішу людину країни, а це матиме вкрай негативні наслідки [4: 19].

Перетворення Лівану на символ сприяло виникненню інновацій на основі назви цієї країни. Так, дієслово *to Lebanize* позначає "перетворюватися на Ліван", тобто державу, де панує насильство, а влада належить воєнізованим угрупованням. Згодом на основі

зазначеного дієслова утворилася інновація *to de-Lebanize* шляхом приєднання префікса *de-* до основи, у такий спосіб надаючи їй протилежного значення – "повернути країну в нормальне русло". Проте деякі екстремістські угруповання, зокрема Хезболла, трактують цю одиницю (*to de-Lebanize*) інакше, а саме "трансформувати Ліван із мультикультурної держави в шіїтську", тобто відбувається розширення семантики цієї одиниці: *They [Hizbullah] want to de-Lebanize Lebanon – to transform it from a multicultural country into a Shiite country under the spell of Iranians.* (Newsweek, Aug.14, 2006).

Зауважимо, що сучасні дослідники часто проводять паралель між теперішнім Ліваном та В'єтнамом часів війни з США, оскільки обидві країни виступають позначеннями тривалої і часто безглуздої боротьби, перетворившись на своєрідні символи поразки у війні. Саме таким В'єтнамом (*Vietnam*) став для Ізраїлю Ліван: *Israel's first invasion of Lebanon turned into its Vietnam.* (The Economist, July 22, 2006).

Афганістан протягом досить тривалого часу асоціювався у свідомості американців з чимось далеким, а тому другорядним, малозначущим. У зв'язку з цим концентрацію уваги окремими засобами масової інформації на подіях, що відбувалися далеко за межами США, в тому числі й в Афганістані, і, як наслідок, не викликали значного інтересу широких верств населення країни, почали іменувати спеціальним терміном – *Afghanistanism*. Після трагедії 2001 року в США ситуація різко змінилася і цю країну стали вважати однією з "пріоритетних цілей" у боротьбі з тероризмом, оскільки на її території знайшло притулок радикальне угруповання Талібан, яке було проголошене Америкою оплотом тероризму через його зв'язки з Аль-Каїдою.

Сектор Газа (*Gaza Strip*) є територією на березі Середземного моря, що була свого часу виділена Організацією Об'єднаних Націй для створення арабської держави Палестина. Вже протягом десятків років цей регіон на Близькому Сході є "гарячою точкою", місцем постійних конфліктів, своєрідним символом напруження. Назва цієї території, як і країни Ліван (*Lebanon*), функціонує в англійській мові не лише у своїй власне номенклатурній формі, але й у складі кількох похідних лексичних одиниць, сформованих на її основі. Так, дієслово, *to Gaza-fy* вживається у значенні "перетворити територію на прифронтний район", а сам процес подібного перетворення ілюструють за допомогою віддієслівного іменника *Gazafication*: *"They have Gaza-fied this country", says an international relief official.* (The Economist, Aug. 12, 2006). В обох випадках (*Gaza-fy*, *Gazafication*) ми спостерігаємо поєднання іншомовної одиниці у складі мови-реципієнта з традиційними для англійської мови суфіксами.

Перш ніж ми почнемо аналізувати другу групу інновацій, що актуалізують підслот *ареал* фреймової структури концепту *ТЕРОРИЗМ*, а саме території, де сконцентровано найбільш активні терористичні осередки, вважаємо доцільним ще раз нагадати про суто американське походження одиниць, що наповнюють зазначений підслот. Без сумніву, найвідомішим серед позначень країн, що підтримують тероризм, є вираз президента США Джорджа Буша-молодшого *axis of evil*, "вісь зла". Зазначена фраза була використана в одній з його промов невдовзі після подій 11 вересня 2001 року і посідає окреме місце серед локативних номінацій території супротивника: *Barely a week later after the Tokyo meeting, Iran was included with Iraq and North Korea in the "Axis of Evil".* (Newsweek, Feb.19, 2007). Зауважимо, що словосполучення *axis of evil* в англійській мові почали використовувати не лише, коли йдеться про всі країни, що утворюють цю вісь, але й по відношенню до окремої з них: *I was arrested there in 2003 while making my series Holidays in the Axis of Evil [Iran].* (The Observer, May 20, 2007). Згодом країни, яких віднесли до цієї "вісі", почали іменувати лексемою *evildoers*, щоправда, її також використовують для найменування терористичних організації та окремих терористів.

З іншого боку, Ізраїль, на відміну від США, долучив до складу "вісі" не лише країни, але й такі радикальні політичні угруповання Близького Сходу, як Хезболла та Хамас: *Viewed from Israel, the central issue is an axis of evil that starts in Iran, passes through Syria (perceived as Tehran's client number one) and moves on to the secondary clients, Hizbullah in Lebanon and Hamas in Gaza.* (The Guardian, Nov. 24, 2006).

Поряд із виразом *axis of evil* використовується інша "VIP-інновація" (термін Ю.А. Зацного) – словосполучення *outposts of tyranny*, автором якого є колишній Державний секретар США Кондоліза Райс. Цей вислів виступає своєрідною сучасною версією найменування країн, що належать до "вісі зла", журналісти ще називають такі країни "антиамериканською віссю" (*anti-US axis*): *Iran is the only one of Condoleezza Rice's six "outposts of tyranny" - the updated "axis of evil" - which has a chance of getting nuclear weapons, but doesn't have them yet.* (The Guardian, July 30, 2005). *Bolivia's new president joins the Castro-Chavez anti-US axis.* (The Telegraph, Jan. 5, 2006).

Спочатку під таку "характеристику" підпадали шість країн, але згодом цей список зазнав певних змін внаслідок "приєднання" інших, причому не лише географічних територій, але й екстремістських угруповань Хамас і Хезболла, які, на думку Ізраїлю, одного з головних союзників США в антитерористичній боротьбі, становлять значно більшу загрозу, ніж Північна Корея (також член "вісі"). Ізраїль став позначати їх мовною одиницею *axis of terror*, "вісь терору": *Syria, Iran, Hizbullah and Hamas form a strategic axis - the "axis of terror" to Israel - that confronts US-Israeli designs to redraw the map of the region.* (The Guardian, July 15, 2006). Ще одним способом позначення цих територій виступає фраза *arc of extremism*, що вважається своєрідним "наступником" більш відомого виразу *axis of evil*: *They think Israel can achieve the same ends by pulverising Lebanon, and thus dealing a blow to the arc of extremism, successor to the still undefeated axis of evil.* (The Guardian, Aug. 4, 2006).

Щодо самих країн "вісі зла", то вони, зрозуміло, не використовують по відношенню до себе усі розглянуті вище найменування, вважаючи їх несправедливими і образливими, а створюють за аналогією інші номінації, надаючи їм позитивного забарвлення, до прикладу, антонімом виразу *axis of evil* є одиниця *axis of good*, "вісь добра": *The "axis of good" - as Morales [Bolivia's president] terms it - of Cuba, Venezuela and Bolivia, is a huge threat to US political, economic and cultural hegemony.* (The Guardian, Jan. 20, 2006).

Зауважимо, що розглянуті вище "авторські" неологізми *axis of evil*, *outposts of tyranny*, а також інновації, що виникли на їх основі (*axis of terror*, *arc of extremism*), виступають генералізуючими позначеннями країн, що в тій чи іншій мірі виявляють свою підтримку діяльності радикально настроєних елементів та екстремістських угруповань.

Новоутворення третьої групи охоплюють території, де сконцентровано найбільш активні терористичні осередки. По суті, географічне маркування зазначених регіонів є доволі абстрактним. Це стало однією з причин використання словотворчого елемента *-stan* у їх номінаціях. Цей словотворчий елемент у мові-етимоні позначає "місцезнаходження, місце розташування", а його запозиченню сприяло тривале функціонування в англійській мові лексичних одиниць з цим елементом.

Протягом останніх років вздовж Афгано-Пакистанського кордону почало утворюватись сховище для радикальних елементів, яке спеціалісти досить умовно позначили лексемою *Jihadistan*: *Most worrisome, a new failed-state sanctuary is emerging across thousands of square miles along the Afghan-Pakistan border: "Jihadistan" it could be called.* (Newsweek, Oct. 2, 2006). Причиною подібної номінації стало проголошення екстремістами джихаду, священної боротьби проти невірних. Тепер цю лексичну одиницю вживають для найменування будь-якої території, на якій діють бойові осередки джихадистів.

У зв'язку з тим, що поняття "джихад", "екстремізм", "тероризм" останнім часом часто ототожнюють, цілком логічним є утворення в англійській мові за аналогією до одиниці *Jihadistan* лексем *Extremistan*, *Terroristan*. На нашу думку, усі три лексеми можна вважати синонімічними. Оскільки у сучасному світі тероризм має глобальний характер, набуваючи загрозливих масштабів, подібні номінації можна застосовувати фактично по відношенню до будь-якої країни незалежно від її географічного розташування, віросповідання громадян та інших критеріїв: *And what should we do, now that we live in Extremistan?* (The Telegraph, May 10, 2007). *About 1.75 million Pakistani youths are being trained in nearly 7,000 madrasas across Pakistan for waging a jihad in Kashmir and other part of the world. It's Terroristan.* (Asian Tribune, Aug. 12, 2007).

Якщо наведені вище інновації з елементом *-stan* використовуються суто представниками атлантичної цивілізації, то лексична одиниця *Americastan* вживається певною частиною

населення Іраку для саркастичної характеристики своєї країни через присутність на її території військ США: *Bush's Iraq – rather **Americastan** in Iraq, as it is known in many quarters in Baghdad – amounts to nothing less than a public relations nightmare in terms of the US „message” for the wider Middle East.* (Asia Times, July 6, 2007).

Територію Іраку ще іменують лексемою *Bushistan*, виходячи з імені президента США Дж. Буша-молодшого: *As I have said elsewhere in these forums, everyone should call it „Bush's war” and call Iraq „**Bushistan**”.* (The Huffington Post, Oct. 5, 2007). Одиниці *Americastan*, *Bushistan*, які виступають синонімами, несуть в собі експресивне забарвлення і експліцитно виражену негативно-оціночну конотацію, що відбиває ставлення більшості жителів країн Близького Сходу до перебування американців в Іраку.

Мовні одиниці *sandbox*, *Shiite Crescent* позначають лише частину так званої "вісі", зокрема мусульманські країни. Необхідно зауважити, що ці номінації виникли внаслідок метонімічного переносу. Розглянемо докладніше семантику зазначених одиниць. Лексемою *sandbox* американські військові іменують як Близький Схід взагалі, так і окрему країну цього регіону: *More than four months in the Middle East – the “**sandbox**” as some soldiers call it – hasn't dampened his spirits any.* (Fort Mill Times, Mar. 3, 2005). З одного боку, подібне найменування спеціалісти пов'язують з особливостями ландшафту даного краю – пустелями або піщаними місцевостями. З іншого боку, зазначеною одиницею іменують територію, спеціально підготовлену для імітації зони бойових дій, тобто місцевість для навчання військових підрозділів або випробування чогось, наприклад, нового виду озброєння.

Під фразою *Shiite Crescent (Shiite Banana)* радикально настроєні елементи на Близькому Сході розуміють єдину територіальну зону, яка б охоплювала Іран, місця мешкання його союзників-шиїтів у Іраку, Сирію. Як свідчить наступний приклад, до складу цього союзу входять усі країни, віднесені США до "вісі зла": *Talk in the Middle East is about the “**Shiite Crescent**” (some refer to it as the “**Shiite Banana**”). Iran is trying to to create a geographically connected zone extending from Iran to its Shiite allies in Iraq—and via the pro-Iranian regime in Syria, controlled by the Alwaites (which is a minority and ruling Asad family is part of it)—all the way to Lebanon.* (The Washington Post, Dec. 8, 2006). Символічним, на нашу думку, є вживання у наведеному вище локативному позначенні лексеми *Crescent*, яка не тільки окреслює графічний вигляд даної місцевості на карті, а ще й ілюструє віросповідання мешканців цієї території – іслам.

Таким чином, як свідчить наведений вище матеріал, підслот *areal* актуалізується в англійській мові за допомогою як назв окремих країн чи територій, так і їх гіпотетичних об'єднань, що, як правило не співпадають з географічними кордонами держав. Нерідко новотвори виникають внаслідок вербокреації державних діячів США і її союзників по антитерористичній боротьбі, причому в цих одиницях наявна негативна аксіологія, що тим самим експлікує ставлення до супротивника. Інноваційні мовні одиниці, відбивають як позитивне ставлення до себе і своєї діяльності в цілому (*axis of good*), так і негативно-іронічне сприймання протилежної сторони (*Americastan, Bushistan*).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Семенчук А.Б. Антономастичні неологізми-запозичення в англійській мові / А.Б. Семенчук // Науковий вісник Волинського державного університету імені Лесі Українки. – 2007. – № 3. – С. 231–235.
2. Семенчук А.Б. Тероризм, антитероризм і англійська мова: особливості функціонування запозичених ономастичних одиниць / А.Б. Семенчук // Культура народів Причорномор'я. Научный журнал. – № 110. – Т. 2. – Язык и мир. – 2007. – С. 164–166.
3. Matthews O. Beginning of the End? / O. Mathews, S. Kohen // Newsweek. – 2006. – June 5. – P. 24–27.
4. Zakaria F. What We Need to Get Right / F. Zakaria // Newsweek. – 2006. – June 5. – P. 19.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Алла Семенчук – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії і практики перекладу з англійської мови Запорізького національного університету.

Наукові інтереси: неологія, соціолінгвістика, когнітивна лінгвістика.

ТИПІЗАЦІЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ ЛІНГВІСТИЧНОГО ВИВЧЕННЯ

Тетяна СУКАЛЕНКО (Київ, Україна)

В основу статті покладена гіпотеза про те, чи існує в сучасному світі типаж «український чиновник». Відповідно, мета полягає в доказі існування типажу та складання характеристики лінгвокультурного типажу «український чиновник» за даними української мови.

Ключові слова: лінгвокультурологія, типаж «український чиновник».

The basis of this work is the hypothesis about the existence of the type "Ukrainian official" in the modern world. The objective is trying to prove the existence of this type and to give its characteristics according to the data present in the Ukrainian language.

Key words: linguo-culturology, type "Ukrainian official".

Лінгвокультурне моделювання мовної свідомості та комунікативної поведінки стало одним із провідних напрямів мовознавства в кінці ХХ – початку ХХІ століття. Типізація мовної особистості може здійснюватися з різних позицій: психології, соціології, лінгвістики, культурології. Лінгвокультурний опис мовної особистості поєднує в собі досягнення інших наук у цій галузі. Типізована у культурологічному аспекті мовна особистість являє собою лінгвокультурний типаж, тобто узагальнене уявлення про людину на основі релевантних об'єктивних, соціально значимих етно-і соціоспецифічних характеристик поведінки таких людей. Лінгвокультурний типаж – це міждисциплінарне поняття лінгвокультурології, лінгвоконцептології, а також лінгвоперсонології.

Неабиякий досвід моделювання лінгвокультурних типажів накопичено в російському мовознавстві: в дисертаційних дослідженнях і статтях на матеріалі російської та англійської мов лінгвокультурні типи описуються як різновиди лінгвокультурного концепту, репрезентовані в мовній свідомості їх носіїв (Ярмахова 2005; Дерев'янський 2008; Коровіна 2008; Гуляєва 2009), розглядається ступінь значущості лінгвокультурних типажів на шкалі національних культурних цінностей (Селіверстова 2007; Бондаренко 2009). Л. І. Макарова здійснила комплексний аналіз лінгвосоціотичних і дискурсивних презентаційних характеристик комунікативного типажу «чепурун» у російській і англосакській лінгвокультурах; О. О. Дмитрієва дослідила лінгвокультурні типи Росії і Франції ХІХ ст («гусар», «козак», «декабрист», «світський москвич», «світський парижанин», «буржуа», «грязетка», «французький модник»); Є. В. Гуляєва – лінгвокультурний типаж «американський адвокат», Т. В. Бондаренко змодельовала лінгвокультурний типаж «англійський дворецький», І. В. Щеглова – лінгвокультурний типаж «чиновник», О. В. Лутовінова – типаж «хакер», який завдяки широкому висвітленню в сучасних ЗМІ вийшов за межі віртуальної комунікації і став відомий так само людям, що мають приблизне уявлення про Інтернет і різні інформаційні технології.

У руслі лінгвокультурологічного напрямку досліджено типи «літня людина» і «ацаєрга адаймаг» в російській та осетинській лінгвокультурах методом асоціативного експерименту.

В українському мовознавстві привертають увагу дослідження В. М. Стуліної, яка виділила ряд лінгвокультурних типажів: божевільний геній, номад, чоловік-андрогін, фригідна жінка, мати-тиран, характерних для німецького постмодерністського дискурсу, проаналізувала лінгвістичні особливості їх актуалізації.

Мета статті: охарактеризувати поняття "лінгвокультурний типаж" із позицій лінгвокультурології та лінгвоперсонології; розглянути поняттєві та образно-перцептивні характеристики лінгвокультурного типажу «український чиновник».

Об'єктом дослідження є лінгвокультурний типаж «український чиновник» – узагальнений образ особистості, чия поведінка та ціннісні орієнтації істотно впливають на українську лінгвокультуру в цілому та є показниками етнічної та соціальної своєрідності суспільства.

Предметом дослідження є вивчення поняттєвих, образних характеристик типажу «український чиновник», зафіксованих у сучасному українському дискурсі.

Матеріалом дослідження слугували публіцистичні тексти, дані тлумачних словників і довідників української мови.

В. Н. Телія визначає лінгвокультурологію як частину етнолінгвістики, присвячену вивченню та опису кореспонденції мови і культури в їх синхронній взаємодії [9: 217].

До лінгвокультурології в своїх дослідженнях звертались такі вчені, які вивчають різномовну концептуалізацію дійсності: А. Вежицька, Г. В. Єлізарова, В. І. Карасик, В. А. Маслова, Г. Г. Слишкін, Ю. С. Степанов, В. І. Тхорик, Н. Ю. Фаян та ін.; до лінгвоконцептології – А. Д. Белова, О. Л. Бессонова, С. Г. Воркачов, С. А. Жаботинська, В. В. Жайворонок, В. Л. Іващенко, В. І. Кононенко, А. Е. Левицький, Т. В. Луньова, А. П. Мартинюк, М. М. Полюжин, А. М. Приходько, Й. А. Стернін та ін.

С. Г. Воркачов, Є. В. Бабаєва, В. І. Карасик, Н. А. Красавський, М. В. Піменова, Г. Г. Слишкін у своїх дослідженнях акцентували увагу на тому, що «найважливішою одиницею лінгвокультурологічного моделювання національного менталітету є культурний концепт – складне багатовимірне ментальне утворення, яке може знаходити мовне вираження» [10: 3].

Як відомо, в якості окремого типу концептів Є. А. Ярмахова виділяє лінгвокультурні концепти – «оцінно насичені, культурно марковані смисли, закріплені в формі мовних одиниць, комунікативних патернів, прецедентних феноменів» [10: 3].

Як відомо, термін «культурний концепт» і основи його експлікації не отримали ще однозначного тлумачення в сучасних наукових дослідженнях. На наш погляд, визначення, яке трактує концепт як багатовимірне культурно зумовлене утворення, що акумулює знання про певний фрагмент дійсності в колективній свідомості лінгвокультурної спільноти й може об'єктивуватися тією чи іншою мовною формою, підсумовує уявлення про нього.

Ю. Н. Караулов, В. П. Нерознак; О. Б. Сиротиніна та ряд інших учених виділяють мовну особистість як індивідуальне або типізоване утворення в динамічному або статичному аспектах і поняття «лінгвокультурний типаж» пов'язують із поняттям «мовна особистість».

Услід за В. І. Карасиком, лінгвокультурний типаж розуміємо як узагальнені уявлення про осіб, релевантних для тієї чи іншої лінгвокультури [5, 6].

Поняття «лінгвокультурний типаж» ряд дослідників співвідносять із поняттями «модельна особистість», «роль», «стереотип», «амплуа», «персонаж», «імідж», «мовний портрет», при цьому, на думку Є. А. Ярмахової, «відрізняючись від цих понять об'єктивністю, деталізацією (будучи концептом, типаж включає не тільки поняттєву, а й оцінну та образно-перцептивну складові) і багатомірністю» [10: 3]. Зауважимо, що «лінгвокультурні типажі розпадаються на найбільш яскраві культурно значимі образи (модельні особистості) і менш яскраві, однак значимі для культури образи. Типаж проявляється як через мовну поведінку (мовний портрет), так і через опис поведінки в цілому» [10: 3].

Теоретичним підґрунтям для моделювання типажу є тези В. І. Карасика, з якими ми повністю погоджуємося: 1) лінгвокультурний типаж є впізнаваний узагальнений тип особистості; 2) типаж є різновидом концептів – складних ментальних утворень, у складі яких можна виділити поняттєві, образні та ціннісні ознаки; 3) лінгвокультурний типаж має ім'я, яке служить основним способом апелювання до відповідного типажу; 4) виділяються різновиди лінгвокультурних типажів: типажі реальні й фікціональні, етнокультурні та соціокультурні, сучасні та історичні [6: 222-223].

У роботі лінгвокультурний типаж «український чиновник» змодельовано за схемою, запропонованою О. О. Дмитрієвою [3, 4, 5], В. І. Карасиком [5, 6, 7]: 1) характеристика соціально-історичних умов, у межах яких виділяється певний типаж; 2) перцептивно-образне уявлення про типажі, що включає його зовнішність, вік, стать, соціальне походження, місце існування, мовні особливості, манери поведінки, види діяльності та дозвілля; 3) поняттєві характеристики, побудовані на дефініціях, описах, тлумаченнях; 4) ціннісні ознаки – оцінні висловлювання, які характеризують як пріоритети певного типажу, так і його оцінку з боку його сучасників і носіїв сьогодишньої лінгвокультури.

В основу проведеного дослідження покладена наступна гіпотеза: існуючий в українській лінгвокультурній типаж «український чиновник» являє собою культурно специфічну особистість, має певні поняттєві, образні та ціннісні ознаки; як різновид концепту він

актуалізований у мові й може бути вивчений за допомогою аналізу публіцистичних та художніх текстів.

Для того, щоб визначити поняттєвий компонент лінгвокультурного типу «український чиновник», ми звернулися до словникових дефініцій:

Приміром, у ВТССУМ знаходимо слово *чиновник*: 1) державний службовець; 2) людина, яка обмежується в якій-небудь справі формальним виконанням своїх обов'язків; формаліст, бюрократ [1].

У вільній енциклопедії фіксуємо слово *чиновник*, що в Російській імперії означало: державний службовець, який мав чин. У широкому значенні – назва і нижчих державних службовців, які не мали чинів (канцеляристи, копїсти).

Як відомо, «клас чиновників з'явився з появою «Табеля про ранги» в 1722 році. Чиновники вищих класів зазвичай називалися сановниками. З ліквідацією «Табеля про ранги» після Жовтневого перевороту в 1917 році клас чиновників ліквідували. Особи, зайняті в сфері держуправління, стали називатися державними службовцями, проте неофіційно термін «чиновник» продовжує існувати й сьогодні» [2].

На нашу думку, чиновник – особа, яка перебуває в державно-службових відносинах на засадах присяги з юридичною особою публічного управління і здійснює за дорученням останньої управлінської функції відповідно до наданої компетенції [2]: *Крім того, чиновник нагадав, що до укладення газових угод з Росією в січні 2009 року російський газ для України коштував \$ 179,5 за 1000 куб. м. (День, № 175-176, п'ятниця, 30 вересня 2011); Заклики світових економічних гуру, схоже, чують українські чиновники. «Ми добре розуміємо, що світова криза ще далека від завершення, ми сьогодні робимо все, щоб підготуватися і її гідно зустріти... (День, № 175-176, п'ятниця, 30 вересня 2011).*

Розглянемо перцептивно-образні характеристики про типаж «український чиновник», що включає його зовнішність, вік, стать, соціальне походження, місце існування, мовні особливості, манери поведінки, види діяльності та дозволя тощо.

1. Зовнішність:

Як відомо, зовнішній вигляд свідчить про ранг, заможність, соціальний статус, сферу бізнесу, а також про близькість або приналежність до певних верств суспільства. У свій час російський цар Петро Перший у «Табелі про ранги» зазначив, що «кожен чиновник повинен одягатися відповідно до службового стану – не гірше і не краще, як того вимагає посада й рід занять» [2].

Отже, працюючи над своїм іміджем, керівник формує в підлеглих, колег, клієнтів психологічну установку відносно себе, яка може працювати як на благо компанії, так і навпаки.

Установлення правил дресс-коду для працівників органів державної влади зумовлене необхідністю привести зовнішній вигляд працівників органів державної влади до міжнародних стандартів ділового стилю державних службовців. Правила дресс-коду – це визначений органом державної влади перелік норм і вимог до зовнішнього вигляду працівників цих органів. Оскільки зовнішній вигляд державного службовця в робочий час має відображати не тільки його уподобання, але й вимоги державного органу, в якому він працює [8].

Зовнішність державного службовця-чоловіка: охайна зачіска, доглянуті руки, випрасуваний костюм, свіжа сорочка, вузол краватки – по центру сорочки, чисте взуття [8].

2. Вік:

Як відомо, в Україні переважає середній та старший вік чиновника: *Чоловіки – держслужбовці середнього і старшого віку досить часто вирізняються вусами – як правило, це є символом патріотизму чиновника.* Пор.: середній вік чиновника в Польщі – 35 років («Дзеркало тижня», № 37, 28 жовтня 2011).

3. Мовні особливості:

Учити українську мову: *Голова Верховної Ради України Володимир Литвин радить українським чиновникам вивчити державну мову, а потім вже займатися вивченням інших мов (День, №42-43, п'ятниця, 11 березня 2011).*

4. Комунікація:

Низька компетентність: Загалом готовність регіональних органів влади можна визнати «позитивною, але недостатньою», відзначив експерт методологічної групи з доступу до інформації Віктор Андрусів. Головним недоліком роботи з законом він вважає низьку компетентність чиновників, які нерідко просто не знають, як відповідати на запити людей і на які документи посилатися (День, № 42-43, п'ятниця, 11 березня 2011).

5. Освіта:

Малограмотний чиновник: Характеристика потребує коментаря. До речі, цей малограмотний чиновник, який навіть власну посаду написав невірно, очевидно, мав особисту зацікавленість у справі — після репресії сім'ї Федунів його родина посіла їхню хату, господарку, сад, город (День, №42-43, п'ятниця, 11 березня 2011).

Отже, моделювання лінгвокультурних типажів – упізнаваних представників суспільства, поведінка яких визначає й ілюструє культурні доміанти соціуму – дозволяє виділити напрями типізації особистості, релевантні для лінгвокультурології.

Запропонована модель аналізу лінгвокультурного типуажу «український чиновник» у сучасному українському дискурсі з урахуванням їх поняттєвих, образних і ціннісних характеристик та проведене дослідження типуажу в українській мові не претендує на вичерпність аналізу. Використаний у роботі підхід може бути застосований для детальнішого дослідження лінгвокультурного типуажу на ширшому текстовому матеріалі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Вячеслав Тимофійович Бусел (уклад та голов.ред.). – К.: Перун, 2005. – 1728 с.
2. Вікіпедія // uk.wikipedia.org.
3. Дмитриева О.А. Лингвокультурные типыажи России и Франции XIX века: монография / О.А. Дмитриева. – Волгоград: Перемена, 2007. – 307 с.
4. Дмитриева О.А. Лингвокультурные типыажи России и Франции XIX века / О.А. Дмитриева: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2005. – 24 с.
5. Карасик В.И., Дмитриева О.А. Лингвокультурный типыаж: к определению понятия / О.А. Дмитриева, В.И. Карасик // Аксиологическая лингвистика: Лингвокультурные типыажи: сб. науч. тр. – Волгоград: Парадигма, 2005. – С.5-25.
6. Карасик В.И. Языковая кристаллизация смысла / В.И. Карасик. – Волгоград: Парадигма, 2010. – 422 с.
7. Карасик В.И. Лингвокультурный типыаж «русский чиновник» / В.И. Карасик // Авторитетность и коммуникация. Серия «Аспекты языка и коммуникации». – Выпуск 4. – Воронеж: Воронежский государственный университет; Издательский дом Алейниковых, 2008. – С.38-51.
8. Орієнтовні правила дресс-коду для державних службовців органів державної влади // http://nads.gov.ua/control/uk/publish/article?showHidden=1&art_id=355946&cat_id=355941&ctime=1286353762213.
9. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
10. Ярмахова Е.А. Лингвокультурный типыаж «английский чудак» / Е.А. Ярмахова: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2005. – 22 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Сукаленко – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української словесності та культури Національного університету державної податкової служби України.

Наукові інтереси: гендерна лінгвістика, соціолінгвістика, лінгвокультурологія, лінгвоконцептологія, лінгвоперсонологія, дискурсологія.

КОНЦЕПТУАЛЬНА МЕТАФОРА ЯК ОБ'ЄКТ ДОСЛІДЖЕННЯ КОГНІТИВНОЇ ТЕОРІЇ МЕТАФОРИ

Аліна ЧЕРНОВА (Дніпродзержинськ, Україна)

Розглядається феномен такого наукового поняття, як «концептуальна метафора», визначається її місце у сучасних когнітивних дослідженнях. Пояснюється різниця між концептуальною та мовною метафорою. Посилення потенційності у плані наукової «привабливості» поняттю «концептуальна метафоризація» надає той факт, що її характерною ознакою є здатність структурувати один концепт у термінах іншого.

Ключові слова: метафора, концептуальна метафора, концепт, образ, мислення, когнітивна система, мова.

In the article the phenomenon of the scientific notion «conceptual metaphor» is considered. Its place in the modern cognitive researches is determined. The difference between the conceptual and linguistic metaphors is

explained. The intensification of the potentiality of the «conceptual metaphorization» as a scientific attractive notion is given by the fact that its characteristic feature is the ability to structure one concept in terms of another.

Key words: metaphor, conceptual metaphor, concept, image, thinking, cognitive system, language.

Ведучи мову про процеси вторинної концептуалізації, ми приймаємо формулу академіка Б. Серебренникова, який стверджував, що “досвід створює інваріантний узагальнений образ предмета, який звичайно передує його найменуванню” [10]. Згаданий “інваріантний узагальнений образ предмета”, таким чином, постає на основі певних знань, які були одержані у процесі пізнавальної діяльності індивіда (соціуму) і наявні у його свідомості як носія мови. З цим досвідом пов’язується внутрішня форма (ВФ) слова. Когнітивний підхід до розуміння ВФ акцентує на встановленому свідомістю суб’єкта називання зв’язку між двома різними поняттями. У процесі пізнання формування нового поняття відбувається на основі раніше відомого вже поняття. У ВФ відбувається закріплення цього зв’язку і тим самим збереження підходу думки до денотата: фіксується те, яким денотат був на момент створення слова. На цьому ґрунтується розуміння мовного знака як засобу інтерпретації відповідної реальності. Когнітивний зв’язок між двома поняттями визначається як асоціативний. Формами реалізації цього зв’язку виступають метонімія чи метафора.

Питанням концептуальної метафори в когнітивній лінгвістиці займалися такі видатні мовознавці, як: Дж. Лакофф і М. Джонсон «Метафори, якими ми живемо», Д. Девідсон «Що означають метафори», М. Блек «Метафора», Т. Грейді, Ж. Фоконьє, М. Тернер, А. Плисецька «Метафора как когнитивная модель в лингвистическом научном дискурсе: образная форма рациональности», М. Бурмистрова «Когнитивная метафора в научном тексте», Т. Кіс «Еволюція художньої метафори : лінгвокультурний аспект», І. Голубовська «Метафорико-символічні іпостасі зоонімів у рамках фрагмента мовної картини світу «царство тварин», Л. Кравець «Метафорична репрезентація концепту “час” в українській поезії ХХ ст.», Е. Опарина «Установка культуры и диапазон метафоризации (К вопросу о мотивах образной концептуализации)» тощо.

Отже, **актуальність** даної статті впливає з потреб визначити значення концептуальної метафоризації у сучасних когнітивних дослідженнях. **Метою дослідження** є з’ясувати різницю між концептуальною та мовною метафорою. **Об’єктом дослідження** обрано лінгвокогнітивне поняття «концептуальна метафора».

При метафоризації відбувається реалізація образного потенціалу ВФ слова, тим самим здійснюється збагачення експресивних можливостей мови [9]. У свою чергу ВФ багато в чому визначає (опосередковано) *вербальну картину світу* (тобто модель дійсності, у якій відбувається перехрещення концептосфери і лінгвосфери (мовних ресурсів). Формування вербальної картини світу відбувається завдяки операціям лінгво-креативного та образного мислення. Базисною одиницею згаданої картини світу виступає слово. Ця одиниця здійснює матеріалізацію концепту певного референта значною мірою шляхом реалізації асоціативно-образного потенціалу, закладеного в його внутрішній формі, тобто того концептуально-мовного образу, у якому відбувається синкретизація референтної, поняттєвої і мовної картини світу, оскільки він виступає своєрідним “містком” для поєднання екстралінгвальної і вербальної стадій номінативного акту [11]. Образністю, що міститься у внутрішній формі, як вважає В. Телія, багато в чому визначається як розвиток значення, так і специфіка його функціонування [12: 29]. На думку О. Потєбні, мета образності – це наближення значення до нашого розуміння, а “оскільки без цього образність позбавлена смислу, то образ повинен бути нам більше відомим, ніж пояснюване ним” [8: 133]. Наведені міркування підводять до розуміння важливості місця метафори у когнітивних дослідженнях. Без звернення до метафори не можна уявити дослідження мовних одиниць в когнітивному аспекті. Багато дослідників говорять про метафору як про одне з центральних явищ у процесах пізнавальної діяльності людини, адже механізм метафори ґрунтується на сприйнятті певного поняття за аналогією до вже відомого поняття. Лінгвістичний опис вторинного поняття (аперцепованого) має схожий характер з тим, що здійснюється для номінування відомих уже понять. Таким чином, можна констатувати, що метафора пронизує людське мислення і – як наслідок – мову загалом. Вона відіграє значну роль у мові [1]. Спираючись на ідеї Дж. Лакоффа і М. Джонсона, А. Плисецька вважає, що в основі концептуального аналізу лежить розуміння належності метафори не до рівня мовної техніки, а до рівня мислення і

діяльності, адже особливістю нашої звичайної концептуальної системи, у термінах якої ми одночасно думаємо і діємо, є те, що вона виступає фундаментально метафоричною за своєю природою. Досвід людини є основою (прототиповою ситуацією), на базі якої відбувається формування таких структур, як досвідні гештальти, емергентні концепти, субкатегоризації і метафоричні концепти [7]. Розробляючи теорію метафори, Дж. Лакофф і М. Джонсон прийшли до висновку, що суть метафори полягає в тому, що осмислення і переживання явищ одного порядку здійснюється в термінах явищ іншого порядку [5]. Загалом критикуючи традиційні погляди на метафору, Д. Девідсон констатує, що “метафора, роблячи деяке буквальне ствердження, примушує нас побачити один об’єкт начебто у світлі іншого, що й тягне за собою прозріння” [2]. Отже, в основі процесу вторинної семіотизації лежить метафоризація. Під час метафоризації “перенесення назви з одного денотата (сигніфіката) на інший відбувається на основі порівняння: на основі когнітивного виявлення спільних ознак, якими наділені дві зони свідомості (реципієнтна, де зосереджується нове знання, яке за логікою введення його в комунікативній обіг, потребує позначення (називання), і донорська, що виступає джерелом цього позначення (номінації))” [3: 55]. Розвиток символічного значення певної форми відбувається на основі того, наскільки важливою є соціальна роль певного об’єкта, позначеного цією формою, у системі певної культури.

Названі процеси і поняття в терміносистемі когнітивної лінгвістики в загальному можна кваліфікувати як компоненти *категоризації* і *концептуалізації*. Перше поняття дослідники кваліфікують як одне з ключових понять, які застосовуються для процесів опису пізнавальної діяльності людини. Воно пов’язане з когнітивними здібностями і системами в когнітивному апараті людини, а також з операціями (сюди належать порівняння, ототожнення, встановлення схожості, подібності тощо), які здійснюються у процесах мислення. Здатність до категоризації дає людині змогу класифікувати і зараховувати явища, що сприймаються як ідентичні чи схожі, до певних груп; також ця здатність забезпечує людині можливість визначати, чи відноситься нова реалія до визначених раніше груп. З категоризацією тісно пов’язана концептуалізація. Вона є процесом осмислення інформації, що надходить до людини, наслідком чого виступає формування концептів, концептуальних структур і концептуальної системи людини загалом. І категоризація, і концептуалізація становлять класифікаційну діяльність. Однак відрізняються вони кінцевим результатом і/чи своєю метою: категоризація передбачає виділення певних мінімальних одиниць; концептуалізація ж має своїм завданням об’єднання одиниць, що демонструють подібність в тому чи іншому плані або характеризуються як тотожні, у класифікаційні одиниці вищого порядку [6]. Розглядаючи категоризацію як процес, Р. Фрумкіна вважає, що його основу складають сформовані у мовців уявлення про схожість об’єктів і відмінності між ними, хай це стосується об’єктів зовнішнього світу, подібних до хмар, чи феноменів світу внутрішнього (скажімо, таких, як уявлення про колір чи значення слова) [13: 90].

Останнім часом в європейській та американській лінгвістиці розробляється когнітивна теорія метафори, об’єктом дослідження якої визначається *концептуальна метафора*. Виходячи з цього, можна вести мову про кореляцію “когнітивна метафора – мовна метафора”. Основою для такого протиставлення став той факт, що концептуальна метафора – явище думки, а мовна метафора виступає висловленням. Виразна ознака концептуальних метафор – “їх здатність виникати і функціонувати у вигляді моделей (схем), впливати на формування та видозміни значень слів. ... метафора виступає концептуальною одиницею, яка представлена у свідомості людини образом-схемою, чи ментальною моделлю, яка фіксує своєрідне бачення ситуації, що сформувалося на базі фізичного і культурного досвіду носія мови” [4]. У світлі когнітивної теорії метафори процес метафоризації уявляється як структурування одного концепту у термінах іншого.

Метафоризація виступає процесом з’єднання наявних уже знань в когнітивній системі соціуму – носія мови – з новими знаннями, знаннями про новий денотат, результатом пізнання якого виступає перенесення на нього наявної уже назви. У такий спосіб здійснюється розширення смислового поля концепту.

Отже, роблячи висновки, зазначимо, що метафора – це головний механізм, через який ми осягаємо абстрактні поняття та виконуємо абстрактне мислення. Метафора дозволяє нам

розуміти відносно абстрактний або невід'ємно неструктурований предмет у термінах більш конкретного, або принаймні більш високо структурованого предмета. Хоча більша частина нашої концептуальної системи є метафоричною, істотна частина її є неметафоричною. Таким чином, метафоричне розуміння засновано на неметафоричному розумінні. Метафорична мова – поверхневий прояв концептуальної метафори. Метафора є істотно концептуальною, не лінгвістичною, за природою.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бурмистрова М. А. Когнитивная метафора в научном тексте : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Бурмистрова Мария Александровна. – М., 2005. – 144 с. РГБ ОД, 61:05-10/922. – Режим доступу : <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/92113.html>
2. Дэвидсон. Д. Что означают метафоры / Д. Дэвидсон. – Режим доступу : <http://www.irs.ru/~alshev/davidson.htm>
3. Жуйкова М. В. Метафора й обряд (про архаїчний механізм творення змістів) / М.В. Жуйкова // Мовознавство. – 2003. – № 6. – С. 55–60.
4. Кіс Т. Є. Еволюція художньої метафори : лінгвокультурний аспект : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. филол. наук : спец. 10.02.01 “Українська мова” / Т. Є. Кіс. – К., 2001. – 19 с. – Режим доступу : <http://disser.com.ua/contents/3558.html>
5. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – Режим доступу : <http://www.irs.ru/~alshev/lakoff.htm>
6. Параховская С. В. Слово как объект категоризации и концептуализации (На материале междометий современного английского языка) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Параховская Светлана Владимировна. – Москва, 2003. – 196 с. РГБ ОД, 61:04-10/156-2. – Режим доступу : <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/93818.html>
7. Плисецкая А. Д. Метафора как когнитивная модель в лингвистическом научном дискурсе : образная форма рациональности. – Режим доступу : <http://virtualcoglab.cs.msu.su/html/Plisetskaya.html>
8. Потебня О. О. Эстетика і поетика слова : Збірник / А. А. Потебня. – К. : Мистецтво, 1985. – 302 с.
9. Селігей П. О. Внутрішня форма назв емоцій в українській мові : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. филол. наук : спец. 10.02.01 “Українська мова” / П. О. Селігей. – К., 2001. – 20 с. – Режим доступу : <http://disser.com.ua/contents/3315.html>
10. Степанов Ю. С. Некоторые соображения о пропускающих контурах новой парадигмы / Ю. С. Степанов // Лингвистика : взаимодействие концепций и парадигм / [под. ред. Д. И. Руденко и др.]. – Харьков : ХИМЭСХ, 1991. – Вып. 1. – Ч. 1. – С. 9–10.
11. Стефурак Р. І. Асоціативно-образний потенціал внутрішньої форми слова у поетичному тексті (на матеріалі української поезії 60–90 років ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. филол. наук : спец. 10.02.01 “Українська мова” / Р. І. Стефурак. – Івано-Франківськ, 2003. – 24 с. – Режим доступу : <http://www.lib.ua-ru.net/inode/3136.html>
12. Телия В. Н. Русская фразеология : Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
13. Фрумкина Р. Психолінгвістика / Р. М. Фрумкина. – М. : Академия, 2001. – 317 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Аліна Чернова – кандидат філологічних наук, доцент кафедри перекладу Дніпродзержинського державного технічного університету.

Наукові інтереси: когнітивна лінгвістика.

СЕМАНТИЧНА СТРУКТУРА СЛІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ КОНЦЕПТУ ЧЕСНІСТЬ/HONESTY (НА МАТЕРІАЛІ ТЛУМАЧНИХ СЛОВНИКІВ)

Ірина ЧЕРНИШЕНКО (Кіровоград, Україна)

В статті розглядається та аналізується семантична структура лексичних одиниць, які позначають концепти ЧЕСНІСТЬ та HONESTY. Пропонується контрастивний опис структурних елементів семантичного значення.

Ключові слова: семантична структура, лексико-семантичний варіант, сема, інваріант значення, концепт.

The semantic structure of lexical units which name the concept HONESTY in Ukrainian and English is analyzed in the article. The contrastive description of the structural elements is proposed.

Key words: semantic structure, lexical semantic variant, seme, invariant of meaning, concept.

Лінгвокогнітивна методика описання і моделювання концептів будуватиметься на аналізі семантики мовних засобів, які об'єктивують концепт. Аналіз семантики, як традиційно-лінгвістичний, так і експериментальний, може дати нам як опис власно значень лексичних одиниць (лексикографічного та психолінгвістичного), так і описання концепту [9: 165].

Лінгвокультурологічні дослідження та дослідження мовних картин світу активно проводяться на сучасному етапі як зарубіжними, так і вітчизняними лінгвістами (В.М. Телия, В.А. Маслова, В.В. Красних, О.С. Кубрякова, О.В. Кунін, Ю.С. Степанов, І.О. Голубовська,

С.А. Жаботинська, О.О. Селіванова, Т.В. Радзівська, А. Вежбицька, R.M. Keesing, G. Lakoff, R. Gackendoff та ін.).

Мета цієї статті – дослідити семантичну структуру лексичних одиниць, які номінують концепт ЧЕСНІСТЬ / HONESTY в українській та англійській мовах; зробити порівняльний аналіз змісту цих одиниць шляхом описання лексико-семантичних варіантів зафіксованих у словниках обох мов.

Для описання семантичної структури багатозначних слів найчастіше використовується поняття лексико-семантичного варіанта (ЛСВ), яке було уведено у науковий обіг О.І. Смирницьким у 50-х роках ХХ століття [10: 42]. За його визначенням лексико-семантичний варіант слова – це окреме значення одного й того ж слова [10: 157]. Термін ЛСВ широко використовується як у мовознавчих працях [7: 69], так і в роботах з когнітивної лінгвістики [8].

Розуміння значення слова як структури спирається на концепцію розкладуваності цілісного значення на дрібніші значущі компоненти. При цьому значущим визнається порядок цих складових, їхня конфігурація [4: 115 – 116]. Для позначення складників значень лексичної одиниці у традиційному мовознавстві найчастіше вживають термін *сема* [3: 294], який широко використовується й в лінгвокогнітивних розвідках. Тому в нашій роботі ми також послуговуватимемося терміном *сема*, розуміючи під семами окремі складники ЛСВ.

Встановлення сем, які утворюють значення різних мовних одиниць, що номінують концепт, дозволяє виявити їхній більш чи менш повний перелік, котрий утворює семантичний простір номінативного поля і, відповідно, який відображає когнітивні ознаки досліджуваного концепту [9: 201].

У аналізованих тлумачних словниках української та англійської мов концепт ЧЕСНІСТЬ/HONESTY лексикалізується лексемами *чесність/honesty* та їхніми деривативами – *чесний/honest*, *честь/honour*, *чеснота*, *honestly*. Для повноти виділення семантичних ознак ми проаналізували значення усіх деривативів. Синонімами зазначених лексем виступають в українській мові – *порядність, гідність, правдивість, сумлінність, старанність, цнотливість, сумлінний, шановний, правдивий, відвертий, старанний, гідний, цнотливий, невинний, поважний*, в англійській мові – *sincerity, openness, candour, integrity*. Як ми вже зазначали синоніми можна розглядати як засоби об'єктивації окремих складових досліджуваного концепту.

Лексема *чесність* в українських тлумачних словниках має у своїй структурі три ЛСВ. Значення лексеми *honesty* в англійських словниках розкривається у двох ЛСВ. Спільними з них є два варіанти – ЛСВ1 та ЛСВ3.

Структуру ЛСВ1 лексем *чесність, honesty* складають наступні семи:

"властивість", "моральні якості" (ВТСУМ с. 1376), "quality", "honest" (Longman: 686). Сема "моральні якості" розкривається через сему "моральний", яка тлумачиться як якість від лексеми мораль. Слово "мораль" у свою чергу ідентифікується наступним чином: "*система норм і принципів поведінки людей у ставленні один до одного та до суспільства; етика*" (ВТСУМ: 540). Слово "honest" має таку дефініцію: "*someone who is honest always tells the truth and does not cheat or steal; when you tell someone what you really think*" (Longman: 685).

Спільною і головною у цьому значенні є сема "властивість людини". Таким чином, лексеми *чесність, honesty* у своєму ЛСВ1 фіксують нерелективні знання мовців української та англійської мов про чесність як про *властивість, якість людини, яка ставиться до інших відповідно до моральних норм і принципів поведінки, завжди говорить правду, те, що дійсно думає*. В обох мовах цей ЛСВ є першим у словниках і, отже, виражає основне значення лексем. Позначатимемо ЛСВ1 як "моральна властивість", "moral quality".

В українських тлумачних словниках лексема *чесність* має додатковий лексико-семантичний варіант, який не виділяється окремо в англійських словниках. Це ЛСВ2, основними семами якого є:

"властивість", не заслуговує догани", "порядна", "не заплямована" (ВТСУМ: 1376).

Слово "порядний" ідентифікується у тлумачних словниках як "*не здатний на погані, нечесні або аморальні вчинки; чесний*" (ВТСУМ: 888).

Отже, ЛСВ2 лексеми *чесний* фіксує знання українських мовців про чесну людину як про людину не здатну на погані, аморальні вчинки, які не відповідають етичним нормам і принципам поведінки. Позначатимемо ЛСВ2 як "порядність". В англійській мові це значення об'єктивується лексемою *decency* – синонімом лексеми "honest". Експериментальними методиками нами було перевірено, що когнітивна ознака "порядність" входить до структури концепту "HONESTY".

ЛСВ3 лексем *чесність, honesty* має у своїй структурі наступні семи:

"чесна поведінка", "чесне ставлення" (ВТСУМ с. 1376), "in an honest way" (Longman: 686).

Лексема *чесний* буде проаналізована нижче, однак, ми можемо сказати, що лексеми *чесність, honesty* у своїх ЛСВ3 фіксують нерелексивні знання мовців обох мов про чесність, як про поведінку людини, яка виражає правдивість, прямоту характеру, відвертість. Позначатимемо ЛСВ3 як "чесна поведінка", "in honest way". В українській мові ЛСВ3 виділяється як окремий варіант значення лексеми *чесність*, а в англійській він об'єктивується у прислівнику *honestly*.

Деривативами лексем *чесність, honesty* є прикметники *чесний, honest*. Розглянемо тлумачення цих прикметників окремо, оскільки вони об'єктивують якості поняття "чесність/honest". Лексема *чесний* в українській мові об'єктивується в одинадцяти ЛСВ, лексема *honest* в англійській мові об'єктивується у чотирьох ЛСВ. Значення, які відсутні в англійських словниках і які відповідають українським ЛСВ лексеми *чесний*, об'єктивуються іншими лексемами англійської мови.

Структура ЛСВ1 лексеми *чесний* співпадає за своїми семами із ЛСВ1 іменника *чесність* – який відзначається високими моральними якостями (ВТСУМ: 1376). Отже, лексема *чесність* у своєму ЛСВ1 фіксує знання українських мовців про те, що бути чесним – означає мати високі моральні якості, тобто поводитися відповідно до норм і принципів етики і моралі. Позначатимемо ЛСВ1 як "моральний".

У структурі ЛСВ2 лексем *чесний, honest* виділяються такі семи:

"не здатний украсти", "не схильний до крадіжки" (ВТСУМ: 1376), "does not lie", "does not steal", "character" (Longman: 685).

В англійській мові даний ЛСВ об'єднує семи "той, що не краде" і "той, що не бреше". В українській мові виділяється лише сема "той, хто не краде". Однак, оскільки ця сема є основною і спільною для обох мов, це дало нам змогу об'єднати їх в один ЛСВ, який ми позначатимемо як "не крадій", "not a thief". ЛСВ2 фіксує нерелексивні знання мовців про чесну людину як про людину, що не схильна до крадіжки, до брехні і це є стійкою рисою її характеру.

ЛСВ3 у своїй структурі має наступні семи:

"правдивість", "прямота характеру", "відвертість" (ВТСУМ: 1376), "truth" (Longman: 686).

Слово "правдивість" має наступне тлумачення: "який відповідає істинній дійсності" (ВТСУМ: 916). Слово "відвертість" ідентифікується як "властивість людини, яка щиро виявляє почуття, думки; щиросердний, правдивий, прямолінійний; який виражає прямоту й щирість" (ВТСУМ: 126). Слово "truth" тлумачиться як "the true facts about something, rather than what is untrue, imagined, or guessed" (Longman: 1550).

Отже, ЛСВ3 лексем *чесний, honest* фіксує нерелексивні знання мовців обох мов про чесну людину, як про людину, яка прямо, щиро, відкрито виявляє почуття і думки, яка говорить правду. Позначатимемо ЛСВ3 як "правдивий", "telling the truth". В українській мові ЛСВ3 виділяється у словниках як варіант основного, першого значення прикметника *чесний*, в англійській – це окреме друге значення прикметника *honest*.

Структуру ЛСВ4 лексем *чесний, honest* утворюють наступні семи:

"старанний", "ретельний", "сумлінний", "обов'язки" (ВТСУМ: 1376), "honest work", "without cheating", "own efforts" (Longman: 686).

Слово "ретельний" ідентифікується: "який виявляє старанність, сумлінність у чому-небудь; який виконує все точно; пунктуальний; який здійснюється з урахуванням всіх дрібниць, деталей; ґрунтовний" (ВТСУМ: 1027). Слово "сумлінний" тлумачиться наступним

чином: "який чесно, старанно, ретельно виконує свої обов'язки, добросовісний" (ВТСУМ: 1215). Слово "cheat" пояснюється у словниках як "to behave in a dishonest way in order to win or to get an advantage, especially in a competition, game, or examination" (Longman: 215).

Отже, лексеми *чесний, honest* у своїх ЛСВ4 фіксує знання мовців обох мов про чесну людину як таку, що *старанно, точно, ретельно, самостійно виконує свої обов'язки, свою роботу*. Позначатимемо ЛСВ4 як "сумлінний", "doing honest work". Зазначимо, що ЛСВ4 в українських словниках фіксується як варіант першого значення прикметника *чесний*, а в англійських словниках ЛСВ4 виступає як шосте за порядком значення прикметника *honest*.

Наступні декілька ЛСВ виділяються лише в українських тлумачних словниках і не фіксуються як окремі значення в англійських. У структурі ЛСВ5 лексеми *чесний* виділяються семи "честь", "правила честі" (ВТСУМ: 1376). Слово "честь" в українській мові має наступну дефініцію: "сукупність вищих моральних принципів якими людина керується у своїй громадській та особистій поведінці; громадська, станова, професійна і т. ін. гідність людини; добра, незаплямована репутація, авторитет людини, її чесне ім'я" (ВТСУМ: 1376). Відповідно, ЛСВ5 фіксує знання мовців української мови про чесну людину, як таку, що *керується у своїх поведінці високими моральними принципами, має гідність, хорошу репутацію, авторитет і чесне ім'я*. Позначатимемо ЛСВ5 як "такий, що має честь".

ЛСВ6 лексеми *чесний* має у своїй структурі семи "який впливає з", "сумлінне ставлення" (ВТСУМ: 1376). Цей лексико-семантичний варіант фіксує знання мовців про *щось, що зроблено або досягнуто шляхом сумлінного ставлення до своїх обов'язків*. Наприклад: *чесна робота*. Позначатимемо ЛСВ6 як "зроблений чесно".

Структура ЛСВ7 лексеми *чесний* включає семи "зароблений", "без обману", "сумлінна праця" (ВТСУМ: 1376). Слово "обман" тлумачиться у словниках як "неправдиві слова, вчинки, дії і т. ін.; невідповідність істині, те, чого немає насправді; брехня" (ВТСУМ: 642). ЛСВ7 фіксує нерелексивні знання мовців про *щось, що зароблено, отримано шляхом сумлінної праці, без обману*". Наприклад: *чесні гроші, чесна винагорода*. Позначатимемо ЛСВ7 як "зароблений без обману".

Наступний ЛСВ8 української лексеми *чесний* має у своїй структурі семи "бездоганий", "порядний", "незаплямований" (ВТСУМ: 1376). Цей ЛСВ збігається за складом сем із ЛСВ2 лексеми *чесність*. Різниця полягає в тому, що ЛСВ8 означає якість людини або предмету чи явища. Він фіксує знання мовців про когось або щось, що *не заслуговує ніякої догани, є порядним, нічим не заплямованим*. Наприклад: *чесна репутація, чесний вчинок, чесна людина*. Позначатимемо ЛСВ8 як "порядний". В англійській мові це значення об'єктивується лексемою *descent*.

ЛСВ9 української лексеми *чесний* складається з наступних сем: "жіноча честь", "невинність", "цнотливість" (ВТСУМ: 1376). Слово "цнотливість" ідентифікується у словниках як "властивість, що притаманна добродішній, сповненій чеснот людині; який відбиває душевну чистоту; який не втратив невинності, непорочності" (ВТСУМ: 1266). Слово "невинність" має у словниках таке тлумачення: "властивість людини, яка є морально чистою, непорочною, наївною, простодушною, нехитрою" (ВТСУМ: 593).

Таким чином, ЛСВ9 української лексеми *чесний* фіксує знання мовців про жінку, яка *сповнена душевної і фізичної чистоти, є непорочною*. Позначатимемо ЛСВ9 як "цнотливий". В англійській мові це значення об'єктивується лексемою *virgin*.

ЛСВ10 є спільним для української лексеми *чесний* та англійської лексеми *honest*. Його структура складається з сем: "шановний", "поважний", "сповнений честі" (ВТСУМ: 1376), "behave in a good way", "socially ascertable" (Longman: 686). Слово "поважний" має у словниках наступне тлумачення: "сповнений гідності, величі; який заслуговує, вартий поваги, який користується повагою" (ВТСУМ: 1376). Одним із значень слова "честь" є: "те, що дає право на шану, повагу, визнання" (ВТСУМ: 1376).

Отже, ЛСВ10 лексем *чесний, honest* фіксує знання мовців про чесну людину, як про *таку, що поводить суспільно визаним чином, так ніби вона сповнена гідності, заслуговує на повагу, має право на визнання і шану*. Позначатимемо ЛСВ10 як "поважний", "important".

В українській мові виділяється ще один відтінок цього ж значення, який ми позначили як ЛСВ10а. Основною семою в його структурі є сема "повага". Слово "повага" ідентифікується

у словниках української мови як "почуття шани, прихильне ставлення, що ґрунтується на визнанні чийх-небудь заслуг, високих позитивних якостей когось, чогось; вияв цього почуття" (ВТСУМ: 805). ЛСВ10 лексеми *чесний* фіксує знання мовців про людину, яка викликає і заслуговує зазначені почуття. Позначатимемо ЛСВ10а як "шановний".

Лексема *чесний* в українській мові має ще один варіант, який об'єктивує термінологічне, застаріле значення. Позначатимемо ЛСВ11 як "святий". Він фіксує рефлексивні знання мовців про чесну людину, як про *таку, що є шанованою за святістю і релігійністю*.

Оскільки словникові значення проаналізованих лексем складаються з досить великої кількості лексико-семантичних варіантів, ми не вбачаємо можливості вивести єдиний семантичний інваріант.

Семантичну структуру проаналізованих лексем можна зобразити у вигляді рисунку (Рис. 1).

Ще одним деривативом лексем *чесність/honesty* є лексеми *честь/honour*, які також вербалізують когнітивні ознаки концепту ЧЕСНІСТЬ/HONESTY.

В українській мові лексема *честь* є полісемантичною і складається з ЛСВ. В англійській мові лексема *honour* також є полісемантичною одиницею і складається з ЛСВ.

Структуру ЛСВ1 лексем *честь, honour* складають такі семи:

"вищі моральні принципи", "поведінка" (ВТСУМ: 1376), "strong moral beliefs", "standards", "behaviour", "respect", "trust" (Longman: 686).

Отже, лексеми *честь, honour* у своєму ЛСВ1 фіксують не рефлексивні уявлення мовців про честь як про *певну сукупність вищих моральних принципів, якими людина керується у своїй громадській та особистій поведінці, що дозволяє іншим людям поважати її і довіряти їй*. Оскільки в усіх проаналізованих словниках повторюється сема "моральні принципи", позначатимемо так і ЛСВ1.

ЛСВ2 лексем *честь, honour* має у своїй структурі семи: "гідність", "proud". Слово "гідність" тлумачиться у словниках як *"сукупність рис, що характеризують позитивні моральні якості; усвідомлення людиною своєї громадської ваги, громадського обов'язку"* (ВТСУМ: 180). Слово "proud" ідентифікується як *"feeling pleased about something that you have done or something that you own, or about someone or something you are involved with or related to"* (Longman: 1135).

Таким чином, за даними тлумачних словників, ЛСВ2 лексем *честь, honour* фіксує не рефлексивні уявлення мовців обох мов про честь, як *усвідомлення людиною своєї гідності, ваги, відчуття задоволення від власних вчинків і поведінки*. Відповідно позначатимемо ЛСВ2 як "гідність", "proud".

В українській мові виокремлюється два додаткових ЛСВ лексеми *честь*, які відсутні в англійських тлумачних словниках. Так, ЛСВ3 має у своїй структурі семи "незаплямована репутація", "авторитет", "чесне ім'я" (ВТСУМ: 1376). Отже, у своєму ЛСВ3 українська лексема *честь* фіксує нереклексивні уявлення мовців про честь як про *хорошу, бездоганну репутацію людини, її позитивний авторитет*. Позначатимемо ЛСВ3 як "репутація".

ЛСВ4 української лексеми *честь* має семи "невинність", "цнотливість", які були проаналізовані нами вище. Крім того, у словниках вказується, що це значення відноситься до жінок. Таким чином, ЛСВ4 лексеми *честь* фіксує не рефлексивні знання мовців про честь жінки як про *морально чисту, непорочну якість, її невинність і цнотливість*. Позначатимемо ЛСВ4 "цнотливість".

Наступний лексико-семантичний варіант є спільним для обох мов. У структуру ЛСВ5 входять семи: "повага", "пошана", "визнання" (ВТСУМ: 1376), "respect", "proud" (Longman: 686). Усі ці семи були проаналізовані нами у складі лексем *чесний/honest*, а отже ми можемо дійти висновку, що лексеми *честь, honour* у своєму ЛСВ5 фіксують не рефлексивні знання мовців обох мов про честь як про *повагу, визнання, які людина, її сім'я, її країна і т. ін. отримують від інших людей, і це дає їй змогу відчувати гордість*. Позначатимемо ЛСВ5 як "повага", "respect".

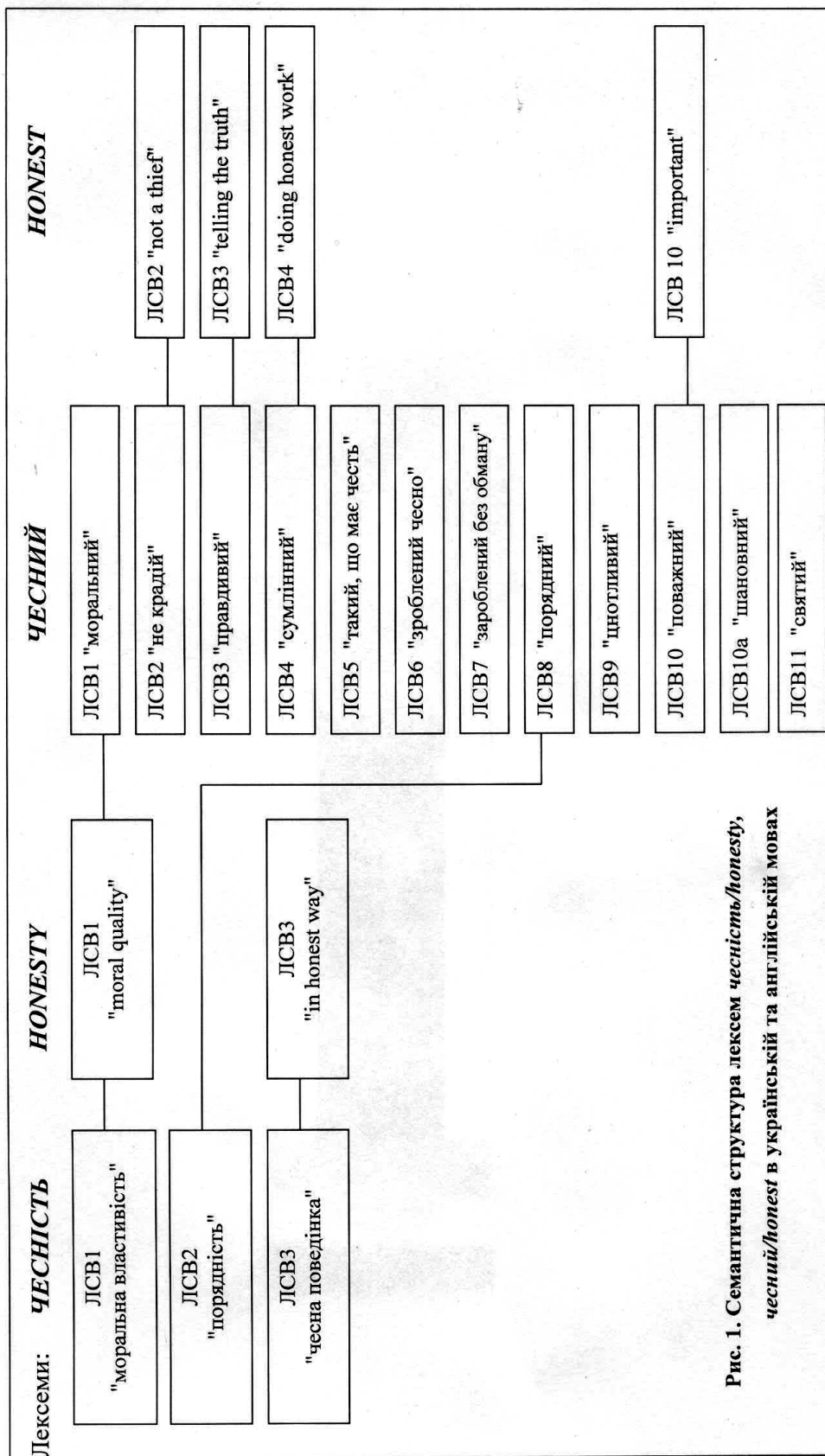
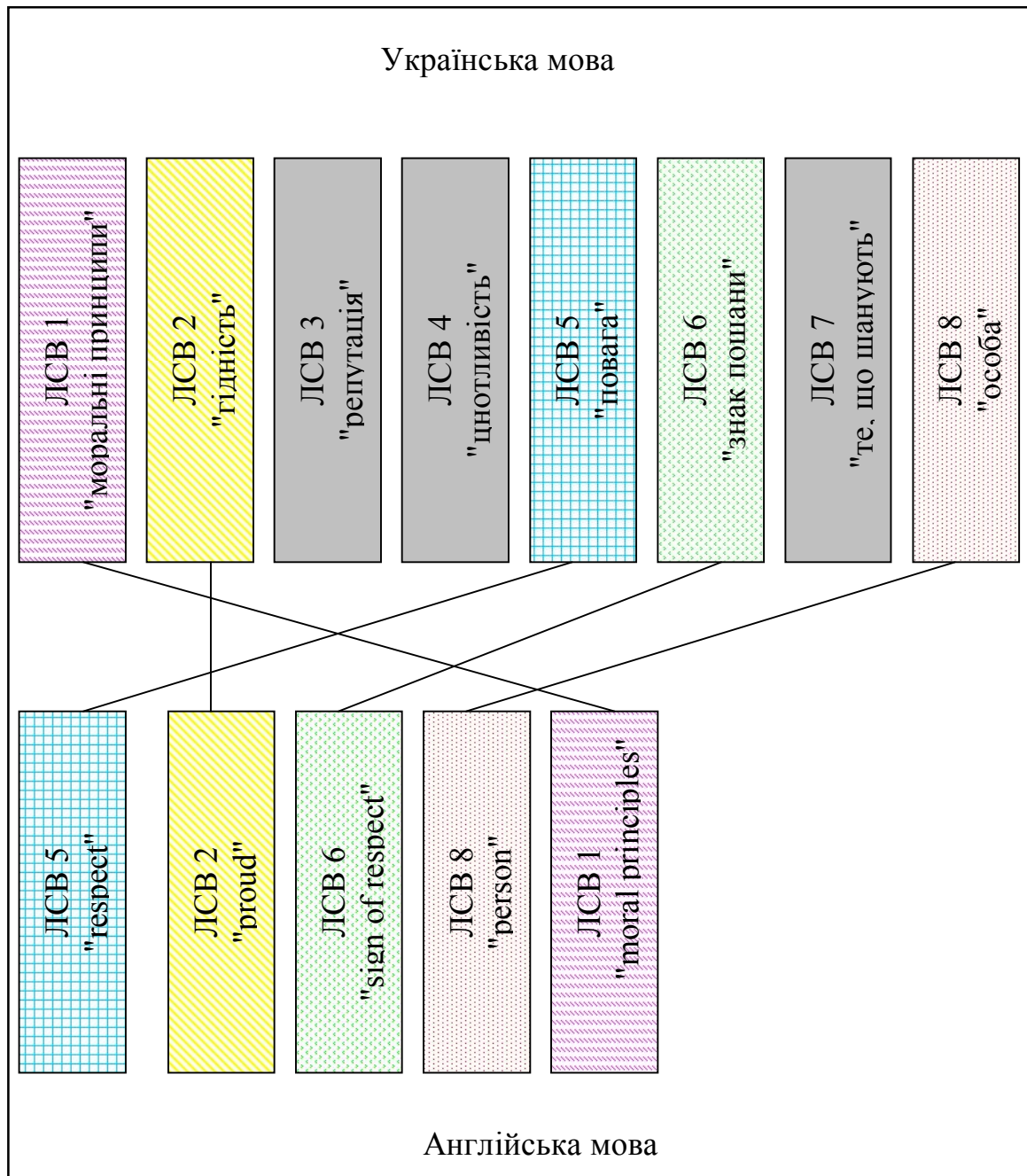


Рис. 1. Семантична структура лексем *чесність/honesty*, *чесний/honest* в українській та англійській мовах

Рис. 2. Семантична структура лексем *честь, honour* в українській та англійській мовах



У структуру ЛСВ6 лексем *честь, honour* входять семи "знак уваги", "знак пошани" (ВТСУМ: 1376), "special title", "medal", "respect" (Longman: 686). Це свідчить, що лексеми *честь, honour* у своєму ЛСВ6 фіксують уявлення мовців про слово *честь*, як про певний *знак уваги і пошани, який виявляється людині, що є свідченням поваги інших людей*. Позначатимемо ЛСВ6 як "знак пошани", "sign of respect".

В українських тлумачних словниках окремо виділяється значення лексеми *честь*, яке фіксує уявлення мовців про *щось, що дає право людині на шану, повагу і визнання*. Позначатимемо цей ЛСВ7 як "те, що шанують".

Останній ЛСВ лексем *честь, honour*, який є спільним для обох мов має у своїй структурі спільну сему "особа" і фіксує знання мовців про *честь*, як спосіб називання *особи, що є характеристикою величі або гордості якого-небудь місця, середовища* (ВТСУМ: 1376), (Longman: 686). Позначатимемо ЛСВ8 як "особа", "person".

Слід зазначити, що хоча більшість ЛСВ співпадають в українській та англійській мовах за семами, що входять у їхню структуру, порядкові номери значень у словниках не співпадають. Це свідчить про різну значущість, походження і вживаність значень. На схемі, що відображає семантичну структуру лексем *честь*, *honour*, ЛСВ розташовані у тому порядку, в якому вони подаються у словниках (Рис. 2).

Дериватив *чеснота*, що фіксується в українській мові є моносемантичним словом і має один ЛСВ – "позитивна риса характеру" (ВТСУМ: 1376). Він фіксує уявлення мовців про чесноту, як про *позитивну рису в характері людини, її добродієвість*.

Наступним кроком семантичного аналізу лексем *чесність*, *honesty* є визначення семантичного інваріанту цього концепту. Варто зазначити, що питання про семантичний інваріант слова, або його загальне значення, у сучасній лінгвістиці залишається дискусійним. Так, з одного боку, можливість виділення загального значення лексеми заперечується [7: 84], а з іншого, виокремлення семантичного інваріанта визнається одним з важливих завдань семантичного аналізу.

Оскільки лексеми *чесність*, *honesty* мають досить обмежену кількість сем, ми можемо виокремити семантичний інваріант цих слів. Серед спільних для різних ЛСВ сем найчастіше повторюються семи "моральна властивість", "моральні принципи", "чесна поведінка", "гідність", "порядність", "повага", "особа", "moral principles", "proud", "in honest way", "person", "respect". Отже, основою семантичної структури проаналізованих слів є семантичний інваріант *"система моральних принципів гідної поведінки, властивість порядних людей, яка викликає повагу"*. Лексеми *чесний*, *honest* мають більшу кількість різноманітних сем у своїй структурі, що не дає змоги виокремити спільний інваріант.

Таким чином, проведений порівняльний аналіз семантичної структури слів, що позначають концепт ЧЕСНІСТЬ/HONESTY, уможливив виокремити спільні та різні елементи цієї структури, зрозуміти, які когнітивні ознаки досліджуваного концепту фіксуються у мовній свідомості членів української та англійської лінгвосоільнот.

Перспективу дослідження ми вбачаємо в експериментальному вивченні психолінгвістичного значення концепту та його моделювання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апресян Ю.Д. Избранные труды: В 2 т. – М.: Школа "Языки русской культуры", Издательская фирма "Восточная литература" РАН, 1995. – Т. 1: Лексическая семантика. – 472 с.
2. Великий тлумачний словник української мови / Уклад.: голов. ред. В.Т. Бусел. – К., Ірпінь: ВТФ "Перун", 2001. – 1440 с.
3. Гульга Е.В., Шендельс Е.И. О компонентном анализе значимых единиц языка // Принципы и методы семантических исследований. – М.: Наука, 1976. – С. 291 – 314.
4. Кузнецов А.М. От компонентного анализа к компонентному синтезу. – М.: Наука, 1986. – 125с.
5. Лингвистический энциклопедический словарь. / Гл. ред. В.Н.Ярцева. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 709 с.
6. Лобанов С. В. Стилистические аспекты функционирования терминологической лексики в художественном тексте (на материале англоязычной художественной прозы): Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Москов. ордена Дружбы народов гос. лингв. ун-т. – М., 2003. – 18 с.
7. Манакин В.Н. Сопоставительная лексикология. – К.: Знання, 2004. – 326 с.
8. Нижегородцева-Кириченко Л.А. Лексико-семантическое поле "интеллектуальная деятельность": опыт концептуального анализа (на материале существительных современного английского языка): Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – К., 2000. – 257 с.
9. Попова З.Д. Когнитивная лингвистика / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. – 314с.
10. Смирницкий А.И. Лексикология английского языка. – М.: Изд-во л-ры на иностр. языках, 1956. – 260 с.
11. Longman Dictionary of Contemporary English. – Bungay, Suffolk: Longman Group Ltd 1995. – 1668 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Чернишенко – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри перекладу та загального мовознавства Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: когнітивна лінгвістика, психолінгвістика, концептологія.

ЦІННОСТІ ТА НОРМИ У СТРУКТУРІ ЦІННІСНОГО СКЛАДНИКА КОНЦЕПТІВ МАСКУЛІННІСТЬ ТА ФЕМІНІННІСТЬ

Марина ЯЦЕНКО (Харків, Україна)

У статті проаналізовано цінності та норми у структурі ціннісного складника концептів МАСКУЛІННІСТЬ та ФЕМІНІННІСТЬ, розглянуто місце досліджуваних концептів у картині світу людини та застосування новітніх методик комунікативно-дискурсивної парадигми, що дозволяють здійснити інтегративний аналіз концепту.

Ключові слова: концепт, цінності, норми, картина світу, комунікативно-дискурсивна парадигма, інтегративний аналіз, МАСКУЛІННІСТЬ, ФЕМІНІННІСТЬ.

The article presents a study of values and norms in the structure of the evaluative component of the concepts MASCULINITY and FEMININITY, the place of these concepts and the importance of cognitive-discursive approach taken into consideration as essential for the integrative study of a concept.

Key words: concept, values, norms, picture of the world, cognitive-discursive approach, integrative study, MASCULINITY, FEMININITY.

Метою статті є аналіз цінностей та норм у структурі ціннісного складника концептів МАСКУЛІННІСТЬ та ФЕМІНІННІСТЬ.

Актуальність дослідження визначена важливим місцем досліджуваного концепту у картині світу людини (гендерна ідентифікація індивіда є одним з найбільш важливих компонентів категоризації дійсності) та застосуванням новітніх методик комунікативно-дискурсивної парадигми, що дозволяють здійснити інтегративний аналіз концепту.

Наукова новизна роботи полягає в тому, що у ній вперше на підґрунті когнітивно-дискурсивного підходу інтегровано номінативний та дискурсивний аспекти актуалізації аксіологічного потенціалу концептів МАСКУЛІННІСТЬ та ФЕМІНІННІСТЬ суб'єктами чоловічої та жіночої статі в англійському художньому дискурсі.

Регулятивні концепти, до яких відносяться МАСКУЛІННІСТЬ та ФЕМІНІННІСТЬ, містять у концентрованому вигляді ціннісний кодекс лінгвокультури. Система аксіологічних орієнтирів лінгвокультури охоплює *цінності* і *норми поведінки* [2].

Філософи трактують цінності як “термін, широко використовуваний <...> для вказування на антропоцентричне, соціальне і культурне значення певних явищ дійсності” [33: 732]. Логіки розуміють цінність як “будь-який предмет інтересу, бажання, прагнення тощо” [9: 12]. Таке широке розуміння лежить у підґрунті тлумачення “лінгвістичної категорії евалюативності як відображення аксіологічної категорії формальної логіки” [19: 414].

Завданням цього дослідження відповідає соціологічне розуміння цінностей як загальноприйнятих переконань стосовно мети, до якої людина повинна прагнути, що становлять підґрунтя моральних принципів [20: 50]. Цінності тісно пов'язані зі здібністю людини до створення глобальних суспільних ідеалів: “Культура – це орієнтованість, і зорієнтована культура завжди на певний ідеал, а саме на ідеал, що виходить за межі індивідуального, на ідеал суспільства” [23: 259-260].

Саме на цьому аспекті цінностей зосереджують увагу й лінгвісти. Зокрема, Й.А. Стернін, трактує їх як “соціальні, соціально-психологічні ідеї й погляди, які поділяються народом і наслідуються у кожному новому поколінні <...> те, що немов би апріорі оцінюється етнічним колективом як таке, що є “позитивним” і “правильним”, зразком для наслідування й виховання <...> відхилення від цінностей, невідповідність їм, учинки, що суперечать цінностям, засуджуються суспільною думкою” [22: 108-109]. Цінності прирівнюють до *еталона*, тобто суворо фіксованої унікальної сутності, яка є “мірилом”, з яким зіставляються ті чи інші феномени [13: 311].

Система цінностей не є лінійною, вона багатомірна й упорядкована за багатьма осями, в кожній з яких цінності взаємопов'язані складними ієрархічними відношеннями. Місце кожної цінності визначено двома характеристиками: “висотою” положення цінності в ієрархії та її “силою” або значущістю [6: 291-297; див. також 8].

Відповідно виділяють кілька рівнів ціннісної ієрархії: сенсорний – миттєвих цінностей, що міститься між полюсами “задоволення”/“незадоволення”; екзистенційний – тимчасових цінностей між полюсами “здоров'я” – “життя”/ “хвороба” – “смерть”; духовний – вічних

цінностей між полюсами “добро”/“зло”; і, нарешті, найвищий щабель – абсолютних цінностей, пов’язаний з концептом БОГ [5: 34-35; 6; 14: 281; 28: 135-165].

Існують зовнішні та внутрішні, персонально зумовлені, цінності. Поділками на шкали зовнішніх цінностей є межі соціальних груп, до яких уходить індивід як представник певної лінгвокультури, й які відповідають типам комунікативних дистанцій за Е. Холлом [25: 116-125]. Відтак, крім індивідуальних, виділяють мікрогрупові (сімейні), макрогрупові (професійні, статусні, ролеві), етнічні та загальнолюдські цінності [4: 39-40; 5: 34-36; 11: 167].

Відповідно розрізняють індивідуальні, соціоспецифічні, етноспецифічні та універсальні (загальнолюдські) регулятивні концепти [10: 32]. Гендерні регулятивні концепти МАСКУЛІННІСТЬ та ФЕМІНІННІСТЬ, актуалізовані в англомовному художньому дискурсі, відбивають як універсальні, так і лінгвокультурні, групові й індивідуальні цінності.

У дослідженні художнього дискурсу розподіл цінностей на зовнішні та внутрішні є умовним, оскільки зовнішні цінності подані крізь призму особистісного ставлення до світу автора, суб’єкта дискурсу, сформованого у процесі соціалізації на ґрунті власного життєвого досвіду. Етнічна, расова належність, стать, вік, конфесія, рівень освіти, статус, родина тощо впливають на його/її життєвий досвід й ті цінності, яких він/вона дотримується. Лінгвісти наголошують, що “зовнішні цінності” мають примусову силу стосовно суб’єкта дискурсу в тому смислі, який вкладає М.М. Бахтін у поняття “діалогічної взаємоорієнтації з чужим словом про предмет” [3] (тобто у смислі “поневолення” суб’єкта етнокультурними аксіологічними стереотипами, якого може уникнути хіба що міфічний Адам), і тією мірою, у якій соціальні явища мають примусову силу стосовно індивіда за Е. Дюркгеймом [7: 412-413; 21: 40-42; 15: 39].

Цінності виконують різні функції в людській діяльності, зокрема, репрезентативну, що полягає у вираженні ставлення людини до предметів і явищ дійсності, їх значимості для людини [16: 28]; орієнтуючу, що передбачає виконання ролі повсякденних орієнтирів у предметній та соціальній діяльності [33: 732-734; 31: 28]; регулюючу, що пов’язана із здатністю бути підґрунтям вибору дій, типу поведінки у певній ситуації [16: 30]; координуючу, що здійснює зв’язок між індивідом та світом оцінюваних об’єктів [1: 23]; дидактичну [там само].

Лінгвокультурні цінності є історично змінними. “Має місце не переоцінка цінностей, які ніяк не залежать від їх усвідомлення або реалізованості, а переоцінка власне життя з ціннісної точки зору. Власне цінності не можуть переоцінюватися, вони стоять над часом й над історією, проте міняється ціннісна свідомість” [18: 63]. Як результат, змінюється набір цінностей, що постають як критерії оцінок дійсності.

Провідні західні антропологи, соціологи, психологи вважають більшість англомовних соціумів (американський, британський, австралійський, канадський) маскулініними [20; 26; 27; 30]. Маскулініність англомовної культури визначає панівні суспільні цінності (матеріальний успіх і прогрес) та еталонні маскулініні та фемініні якості (чоловік має прагнути лідерства, успіху, влади; бути активним; незалежним; логічним, раціональним, об’єктивним, неемоційним, фізично сильним; мати розвинутий інтелект; мати досвід сексуального життя; виконувати роль годувальника родини; жінка повинна бути боязкою, соромливою, поступливою, послужливою; пасивною; залежною, мати потребу в захисті; легковажною, непослідовною, емоційною; слабкою; добродесною; мати тонку інтуїцію; виконувати роль охоронниці домашнього вогнища) [20: 342].

Ці гендерні еталони репрезентують традиційні патріархальні версії маскулініності та фемінініності, зорієнтовані на вихідців із середнього класу, чії ціннісні настанови є домінуючими й поширюються на суспільство в цілому.

Зазначають, що базові чоловічі й жіночі ціннісні настанови маскулініного суспільства зазнають деяких змін у зв’язку з глобальними зрушеннями, характерними для індустріально розвинених країн: у сфері *виробничих відносин* відбувається поступове руйнування традиційної системи гендерного поділу праці внаслідок опановування жінками чоловічих професій; у *політичній сфері* змінюється розподіл влади у зв’язку зі збільшенням представництва жінок у владних структурах; у сфері *шлюбно-сімейних стосунків*

“справедливий розподіл домашніх обов’язків” стає однією з найважливіших ознак сімейного благополуччя; *шкільне навчання* стає здебільшого спільним, що змінює характер соціалізації хлопчиків і дівчаток та створює психологічні передумови для кооперативних стосунків між дорослими чоловіками й жінками [12: 562-605; 15: 53-54].

За відносної стабільності канонів маскулінності й фемінінності в кожній культурі вони можуть варіювати залежно від соціального стану й освітнього рівня індивіда. Ціннісні орієнтири чоловіків і жінок, які мають добру освіту, можуть іти всупереч традиційним версіям, тоді як у робітничо-селянському середовищі традиційні канони є більш стабільними. Поведінкові настанови традиційних версій маскулінності та фемінінності приймаються більшою або меншою мірою залежно від соціально-вікового параметра. Відіграють роль також індивідуальні особливості [там само].

Разом з тим, як зазначають соціологи, традиційні константи чоловічого самоствердження й самооцінки не зникають, а лише пом’якшуються. Обговорюване психологами зменшення розбіжностей між сучасними чоловіками й жінками та їхніми ціннісними орієнтирами забезпечується зміною не стільки чоловічої, скільки жіночої психіки, підвищенням рівня вимог і реальних досягнень жінок як у сімейно-побутових, так і в соціально-виробничих стосунках [12: 595].

Проте, якщо колективна свідомість не готова відмовитися від традиційних стереотипів, то індивідуальна свідомість здатна сприймати принципово нові цінності, що спираються на *плюративність* версій маскулінності та фемінінності. У сучасному англomовному соціумі чоловіки й жінки мають доступ до різноманітних типів гендерного дискурсу: від традиційного патріархального, що спирається на бінарну ієрархічну опозицію статей, до феміністського, що стверджує плюративність як маскулінності, так і фемінінності [15: 54].

Соціальні *норми* трактуємо як правила, що виражають вимоги суспільства (соціальної групи) до поведінки індивідів у їх взаєминах один з одним, соціальними інститутами й суспільством у цілому; стандарти культурної діяльності, що регулюють поведінку людей і свідчать про їхню належність до конкретної соціальної групи, а також виражають уявлення про нагальне і бажане [32: 321]. Й.А. Стернін називає норми “розпорядженнями стосовно поведінки” [22: 109]. Регулятивний вплив норм полягає у тому, що вони встановлюють межі, умови, форми поведінки, характер стосунків, мету і способи її досягнення [24; 29; 31]. Відхилення від норми визнається аномальним і засуджується.

У деонтичній логіці норм, що регулює соціальну поведінку індивіда, розмежовують зміст, умови, суб’єкт та характер норми. Зміст стосується дії, що може/не може, повинна/не повинна бути виконана. Умови характеризують ситуацію, що визначає реалізацію нормативної дії. Суб’єктом нормативної настанови може бути як етнокультура в цілому, так і окрема соціальна група, у тому числі й гендерна. Характер норми можна описати у термінах нормативних протилежностей: “обов’язково” – “необов’язково”, “дозволено” – “заборонено” [9: 23].

Відповідно до ієрархії цінностей, нормативні настанови поділяють на *субутилітарні* та *утилітарні*, що ґрунтуються, відповідно, на *миттєвих* та *екзистенційних* цінностях, а також *моральні* й *суперморальні*, закріплені в догматах релігії та юридичних кодексах, що ґрунтуються на *вічних* і *абсолютних* цінностях [15: 41].

Відповідно до характеру норм, розрізняють телеономні регулятивні концепти, засновані на суперморальних нормах і цінностях, тобто вербалізовані смисли, що відсилають до універсальї духовної культури і конституують смисл людського життя, і виділені за залишковим принципом, більш конкретні нетелеономні концепти, що відсилають до цінностей нижчого щабля (моральних/ утилітарних/ субутилітарних) [10: 31]. Досліджувані гендерні концепти МАСКУЛІННІСТЬ та ФЕМІНІННІСТЬ кваліфікуємо як нетелеономні.

У системі аксіологічних орієнтирів лінгвокультури розрізняють цінності та норми, санкціоновані і культивовані офіційно, за допомогою системи соціальних інститутів та ритуалів, та цінності і норми, що функціонують лише на рівні масової свідомості [17: 124]. Санкціонованими, як правило, є цінності і норми верхівки середнього класу, що має доступ до інститутів соціалізації [29: 71]. Вони нав’язуються індивіду всією системою соціальних інститутів і ритуалів соціалізації конкретної лінгвокультури [15: 41-42].

Сучасний англомовний художній дискурс відбиває різні ціннісно-нормативні системи маскулінності та фемінінності – від традиційних, санкціонованих англомовним соціумом, до альтернативних маргінальних.

Перспективи дослідження вбачаємо у проведенні аналізу структури ціннісного складника концептів **МАСКУЛІННІСТЬ** та **ФЕМІНІННІСТЬ** в сучасному англомовному художньому дискурсі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арутюнова Н. Д. Аксиология в механизмах жизни и языка / Н. Д. Арутюнова // Проблемы структурной лингвистики. – М.: Наука, 1984. – С. 5-23.
2. Бабаева Е. В. Лингвокультурологические характеристики русской и немецкой аксиологических картин мира : автореф. дис. на соискание уч. степени доктора филол. наук : 10.02.19 / Е. В. Бабаева. – Волгоград, 2004. – 40 с.
3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Бахтин М. М. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
4. Белова А. Д. Лингвистические аспекты аргументации / Белова А. Д. – К.: КНУ, 1997. – 310 с.
5. Бессонова О. Л. Оцінний тезаурус англійської мови: когнітивно-гендерні аспекти / Бессонова О. Л. – Донецьк : ДонНУ, 2002. – 362 с.
6. Гартман Н. Этика / Гартман Н. – СПб.: “Владимир Даль”, 2002. – 707 с.
7. Дюркгейм Э. О. О разделении общественного труда. Метод социологии / Дюркгейм Э. О. – М.: Наука, 1991. – 573 с.
8. Змійова І. В. Лінгвокогнітивні характеристики засобів вербалізації концепту ДОБРО в англійській мові : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 "Германські мови" / І. В. Змійова. – Харків, 2006. – 20 с.
9. Ивин А. А. Основания логики оценок / Ивин А. А. – М.: МГУ, 1976. – 230 с.
10. Иная ментальность / [Карасик В. И., Прохвачева О. Г., Зубкова Я. В., Грабарова Э. В.]. – М.: Гнозис, 2005. – 352 с.
11. Карасик В. И. Язык социального статуса / Карасик В. И. – М.: Гнозис, 2002. – 333 с.
12. Кон И. Мужские исследования: меняющиеся мужчины в изменяющемся мире / И. Кон // Введение в гендерные исследования. Ч. 1. [под ред. И. А. Жеребкиной]. – Х.: ХЦГИ; СПб.: Алетей, 2001. – С. 563-604.
13. Красных В. В. “Свой” среди “чужих”: миф или реальность? / Красных В. В. – М.: ИТДГК “Гнозис”, 2003. – 375 с.
14. Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. За справедливостью пустой / И.Б. Левонтина, А.Д. Шмелев // Логический анализ языка. Языки этики. – М.: Языки русской культуры, 2000. – С. 281-292.
15. Мартинюк А. П. Конструювання гендеру в англомовному дискурсі / Мартинюк А.П. – Харків : Константа, 2004. – 292с.
16. Неновски Н. Право и ценности / Неновски Н.; [пер. с болг. В. М. Сафронова]. – М.: Прогресс, 1987. – 248 с.
17. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / Парыгин Б. Д. – М.: Мысль, 1971. – 351 с.
18. Петров Ю. В., Петров В. Ю. Философия ценностей и ценностная этика. Вступ. статья / Ю. В. Петров, В. Ю. Петров // Н. Гартман. Этика. – СПб.: “Владимир Даль”, 2002. – С. 5-83.
19. Пименова М. В. Положительная эстетическая оценка в рамках лингвистической категории эвалюативности / М. В. Пименова // Лингвистика на исходе XX века: итоги и перспективы : междунар. конф., 1995 г.: тезисы докл. – М., 1995. – Т. 2. – С. 414.
20. Смелзер Н. Социология ; [пер. с англ.]. – М.: Феникс, 1994. – 688 с.
21. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Степанов Ю. С. – М.: Академический проект, 2001. – 990 с.
22. Стернин И. А. Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры / И. А. Стернин // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М.: Языки русской культуры, 1996. – С. 97-112.
23. Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня / Хейзинга Й. – М.: Прогресс-Литера, 1994. – 554 с.
24. Якуба Е. А. Социология / Якуба Е. А. – Харьков : Константа, 1996. – 192 с.
25. Hall E. T. The hidden dimension / Hall E. T. – N.Y.: Anchor, 1969. – 217 p.
26. Hofstede G. Masculinity and femininity. The Taboo dimension of natural cultures / Hofstede G. – L.: Sage Publications, 1998. – 201 p.
27. Kimmel M. The Gendered society / Kimmel M. – N.Y.; Oxford : Oxford Univ. Press, 2000. – 391 p.
28. Krzeszowski T. P. The axiological aspects of idealized cognitive models / T. P. Krzeszowski // Meaning and lexicography. – Amsterdam, Phil.: John Benjamins, 1990. – P. 135-165.
29. Macionis J. Sociology / Macionis J. – Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1989. – 682 p.
30. Messner M. A. Politics of masculinities. Men in movement / Messner M. A. – L.: Sage Publications, 1997. – 249 p.
31. Schaefer R. Sociology / Schaefer R. – N.Y. etc.: McGraw-Hill, Inc., 1989. – 694 p.

СПИСОК ЛЕКСИКОГРАФІЧНИХ ДЖЕРЕЛ

32. Культурология. XX век : словарь. – СПб.: Университетская книга, 1997. – 640 с.
33. Философский энциклопедический словарь / [Редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др.] – 2-е изд. – М.: Сов. Энциклопедия, 1989. – 815 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Марина Яценко – кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики англійського усного та писемного мовлення Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Наукові інтереси: картина світу в аспекті лінгвокультурології, лінгвокогнітивістики та етнолінгвістики; гендерні дослідження.

КУЛЬТУРОТВОРЧИЙ ВИМІР ЛАТИНСЬКИХ ВИСЛОВІВ

Галина БЕНЬКЕВИЧ (Львів, Україна)

У статті розглянуто культурні цінності, їх вплив на життя людини та суспільства. Проведена класифікація культурних цінностей у латинських висловах.

Ключові слова: фразеологізми, культурна антропологія, культурні цінності, моральні цінності, творча діяльність, майстерність, ціннісні орієнтації.

The article deals with cultural values and their impact on human life and society. The classification of cultural values in the Latin words is given.

Keywords: phraseological units, cultural anthropology, cultural values, moral values, creativity, skill, value orientation.

Знайомлячись з конкретною мовою, людина проникає в нову культуру і отримує величезне духовне багатство. Скарбницею і невід'ємною частиною будь-якої мови є фразеологія. Саме фразеологізми відображають історію народу, своєрідність його культури, побуту, традицій.

Фразеологізм у процесі мовлення відтворюється як готова словесна формула. Компоненти фразеологізму є повнозначними службовими словами: багатіти думкою, камінь спотикання, збити з пантелику, загнати на слизьке, стріляти з гармат по горобцях, як на сповіді, не за горами, з душею.

У фразеологічних висловах слова зберігають своє індивідуальне значення. Фразеологічні вислови усталені у:

мовних кліше і штампах: поетична вільність – *poētica licentia*;

складених найменуваннях: вразливе плем'я поетів – *genus irritabile vatum*;

прислів'ях та приказках: серед поетів не лише самому Гомерові є місце – *in poētis non Homero soli locus est*;

крилатих висловах: ораторами стають, поетами народжуються – *oratores fiunt, poētae nascuntur*.

Фразеологізми здебільшого дослівно не перекладаються. У широкому значенні їх розглядали такі вчені: В. Виноградов, М. Шанський, Л. Булаховський, В.Л. Архангельський, М.Ф. Алефіренко, О.В. Кунін та ін.

Для відшліфування фразеологізмів потрібна повсякденна практика і час. Час вкарбовується в пам'яті поколінь, а пам'ять – це, власне, і є людська культура, бо через неї фразеологізм зберігає своє значення. Для нас важливими є фразеологізми з часів античності, які мають в собі нашарування тисячоліть. Латинські фразеологізми є одним з сегментів великої античної культури, яку успадкувало сучасне людство, тому ми будемо їх розглядати в культурологічному аспекті.

Зацікавлення проблемами людини, її життя і смерті, природи і сенсу існування, перспективи майбутнього присутні у філософських міркуваннях. Щодо природничо-наукового підходу до вивчення людини та її довкілля у філософській науці виникли дискусії. Це спричинило переорієнтацію цінностей у бік культури. В основу культури закладені філософські концепції (Дж. Віко, І. Гердер, Г. Гегель), тому зміна способу життя, стрімкий розвиток інформаційного суспільства переорієнтували наукові пошуки культурних цінностей з природничо-наукового у антропологічний вимір і звернули увагу на творчість особистості. Особистість, за власною ієрархією, формує переконання, установки, принципи та ідеали, доміанти, симпатії чи антипатії, любов чи ненависть, схильність чи неприязнь, вольові зусилля, рішучість боротися за позитивні соціальні чи культурні цінності.

За культурологічною концепцією Еріха Ротхакера, «людина є творцем і носієм культури». Природа людини поєднує емпіричну предметність і духовну суб'єктивність. Людина є вільною, відкритою до світу і активною. Через культуру особистість дає творчу відповідь природі і довкіллю [4].

У поглядах О.М. Гавелі йдеться про існування в культурній антропології різних підходів щодо визначення місця людини у світі та часі, розуміння її ідеальної цілісності. Найперше, це стосується питань сенсу людського життя, розуміння її шляху до безсмертя. З антропоцентричних позицій це питання має неоднозначне розв'язання, про що описано в працях відомого вченого В. Бехтерева.

Антропоцентризм В. Бехтерева заснований на тому, що людина як центр культури має усвідомити свою місію і стати безсмертною. За кожною людиною закріплено, на його думку, – усе минуле людської культури. Будь-яка людина є ланкою, що пов'язує минуле з майбутнім.

Цікавими є культурно-антропологічні розвідки відомого філософа срібної доби російської культури П. Флоренського.

Антропологізм розширює межі уявлення про людину як центр культури. Виокремлюючись із множини, людина розкриває увесь потенціал культурного розвитку суспільства.

Ключ до розуміння людської геніальності є у словах П. Флоренського про те, що краса світу є доступною лише для того, хто звільняється за допомогою любові від замкнутого егоїзму. Людина має шанс зберегти життя на планеті. П. Флоренський бачить цінність людини у культурному і духовному.

На думку М. Лосського, цінності, що створюються людством, не є самодостатніми та з часом вичерпують себе. Егоїстично налаштована особистість неспроможна дотримуватися справжнього оптимізму у своїй творчості. Також особистість не готова на самопожертву заради майбутнього. Завданням для творчої діяльності кожної істоти є встановлення емпіричного типу життя.

Особлива ознака геніальної людини виявляється в тому, що її творчість має особливе значення для людства. Результати кропіткої праці обдарованої особистості не завжди гідно оцінюються її сучасниками. Дійсно, геніальні витвори культури і мистецтва стають справжнім надбанням для прийдешніх поколінь. Це пояснюється тим, що символічне культурне середовище існує, завдячуючи взаєморозумінню членів культурного співтовариства. Й для того, щоб оволодіти новими символами, потрібен час. Картина світу, подібно до мозаїки, складається поступово. Конкретні культурні зрушення тривалі у часі. Водночас, переосмислюючи минуле, спілкуючись із шедеврами культури, ми будемо майбутнє. Геніальні думки, спрямовані в майбутнє, здійснюють перетворюючий вплив, який ще не є зримим, однак уже посіяним. За сприятливих умов, у культурному просторі з'являться паростки, що проростуть людською духовністю. Справжній геній – це той, хто здатний перетворювати світ на краще, створюючи нові духовні й матеріальні цінності, символічне середовище культури [2].

В загальному значенні культура є творчою діяльністю людей, різноманітними аспектами людської діяльності; специфічним способом організації та розвитку людської діяльності.

В античну епоху сформувалися поняття, пов'язані із сучасним розумінням культури. Насамперед, «пайдейя» — система культурних цінностей, що в перекладі означає виховання та освіти. Поняття «калокагатія» позначало людину гармонійно розвинену, фізично і духовно гарну, а також розумну. Слово «культура» має латинське походження і спочатку означало процес обробки та вирощування чого-небудь, а також пошану і поклоніння. Римський оратор і філософ Цицерон використав цей термін для позначення розвитку людської духовності і розуму.

В епоху Середньовіччя поняття «культура» поступилося слову «культ», а в епоху Відродження повернулося в античному розумінні, як гармонійний розвиток людини, творче начало. Просвітителі XVIII ст. приділяли поняттю «культура» особливе значення, пов'язуючи культурний процес із розвитком духовності людини.

Кожне суспільство має свою культуру. В кожному суспільстві існують культуротворчі сили, які й визначають пріоритетні культурні цінності. У сучасну епоху зросло зацікавлення до проблеми особистості, її структури, соціалізації. Це пояснюється потребами сучасної практики: умови виживання людства, екологія, мир між народами, соціальний прогрес, демократизація суспільства, права і свободи особистості. Питання взаємодії особистості і суспільства тісно пов'язане з іншими проблемами філософії [8: 461].

На ставлення людини до довкілля впливають конкретні історичні умови [8: 461-462]. На основі потреб та інтересів особистості формуються її уявлення про цінності. Категорія «цінності» відображає соціальне і культурне значення матеріальних чи духовних явищ,

предметів для задоволення потреб та інтересів людини. Цінність є конкретно-історичною категорією, адже об'єкт може бути цінним для однієї людини і нецінним для іншої [8: 467].

Ціннісні орієнтації є складовою частиною соціалізації людини, процесів виховання і самовиховання особистості. Відповідно до ієрархії цінностей складається й ієрархія ціннісних орієнтацій особистості. Серед них – орієнтації на самоствердження, самореалізацію, самодіяльність людини.

Ціннісні орієнтації є різні за інтенсивністю та часовою тривалістю. У сучасних умовах посилюються орієнтації на людину, на збереження природи, на багатство. Не завжди орієнтація на багатство має позитивні практичні результати [8: 468].

Індивідуальна ієрархія цінностей людини може змінюватися. [8: 467]. Значення кожної людини ми виокремлюємо за критеріями їхньої ролі у реалізації своїх, особистих інтересів або ж інтересів сім'ї, колективу, соціальної групи, держави, суспільства, людства. Це суб'єктивістський підхід.

Культура є сукупністю регуляторів поведінки для осіб однієї суспільної групи, тобто норм, звичаїв, обрядів, усталених форм повсякденної поведінки тощо. Тому саме ці характеристики розглядатимемо у латинських фразеологізмах.

Культурні цінності відображають у латинських висловах різні здібності та набуті навички людини.

Ще давніми греками було започатковане уявлення про *homo sapiens* – людину розумну, яке з другої половини XIX ст. зацентувалося як *homo faber* – людина-творець у натуралістично-позитивістському і прагматичному вимірі. Цим двом уявленням суперечить розуміння людини як істоти з всевладдям життєвих потягів та інстинктів, яке притаманне уявленню поширеному наприкінці XIX ст. На зміну попереднім уявленням прийшло атеїстичне звеличення людини [9: 16].

Культурні цінності відтворюють філософсько-людинознавчі пошуки: розмірковування про природу (сутність) людини, про критерії «людськості» в усіх сферах життя, про взаємозв'язок людини й світу, про вселюдське та індивідуально-унікальне в людині, про людське призначення та можливості людського самоздійснення [9: 17]. Вчені осмислюють біофізичні аспекти людського ества, поєднуючи їх з культурно-духовними [9: 19].

Культурні цінності у латинських висловах можна розподілити за напрямками:

- творча діяльність (натхнення)
- дидактичні пошуки
- майстерність
- людські недоліки (невігластво, недосвідченість)
- дотепність, жартівливість

Творча діяльність – одне з найбільш цікавих і складних явищ. Творчість є потребою людини, що забезпечує її адаптацію у середовищі, а також прогрес, еволюцію суспільства. Творча діяльність – це не лише відкриття в певній галузі науки, художні досягнення, створення чогось нового, це – народження нових цілей, планів та ін.

Необхідною умовою творчості є свобода зовнішня (соціальна) та внутрішня. Творець за своєю природою відображає настрої епохи. Творча особистість творить тому, що має таку потребу. Тому свобода творчості є закономірною [1]. При характеристиці творчої діяльності у латинських висловах йде мова про: досконалий підхід до творчої праці, гнучкість, правильний вибір часу, миттєве натхнення [7]. Наприклад:

Ad unguem – До нігтя (Hor., Sat., I, 5, 32). Вислів вживається в значенні: з найбільшою ретельністю, старанністю, досконалістю, бездоганно виконувати якийсь вид діяльності. Походження вислову пов'язане зі звичаєм скульпторів шліфувати статую до блиску, обробляючи її нігтем.

Spiritus flat, ubi vult (*Spiritus ubi vult spirat*) – Дух віє, де хоче. Про миттєве натхнення (творчий успіх, геніальну ідею, здогадку) або про відсутність у творця чіткого уявлення про те, яким буде його твір.

Латинські вислови аналізують природу творчості:

Amant alterna Camenae – Кам'єни (Музи) люблять чергування. Заклик не замикатися на одному: змінювати види діяльності, жити повноцінним життям; а художнику чи поету – не бути одноманітним у виборі тем і прийомів.

Мотивацією до творчості інколи є горіння, захоплення, а інколи роздуми. Для підсилення мотивації потрібним є натхнення, коли пізнавальна й емоційна сфери поєднані і спрямовані на розв'язування творчої задачі. Людину в стані творчого натхнення нібито несе «потік», вона не усвідомлює своїх дій, не завжди відчуває. Натхнення приходить, коли людина прагне до діяльності. «Натхнення — це така гостя, яка не любить відвідувати ледачих». (П.І. Чайковський).

Про творче натхнення йдеться у таких висловах:

Amabilis insania! Dulce periculum! – О, солодке безумство! Про поетичне натхнення і творчу працю митців. Вислів є поєднанням уривків двох од Горация (III, 4, 5; III, 25, 18).

Apertae musarum ianuae – [Для нього] відчинені двері Муз. Так кажуть про людину, наділену здібностями до науки і мистецтва, до якої прихильні Музи.

Est deus in nobis – Бог в нас (Ovid., Ars am., III, 549; Fast., VI, 5). Овідій вважає, що натхнення є божественною силою у творчій праці.

Про дидактичні пошуки можна сказати, що вони сприймаються як навчання на власних помилках. Людина, зазвичай, стає мудрішою з досвідом. Досвід та мудрість – поняття нерозривно зв'язані:

Fabri soli de suis artibus iudicent – Нехай тільки [самі] творці судять про своє мистецтво. У цьому фразеологізмі є заклик мислячій людині не втручатися у ту справу, в якій ви є дилетантом.

Hoc amet, hoc spernat [auctor] – Нехай [автор] одному надасть перевагу, а інші відкине. Гораций радить поету ретельно, залежно від ситуації, підбирати слова.

Varietas delectat – Різноманіття приносить задоволення. З досвіду знаємо, що черпати нову наснагу варто, інколи переключаючись на інший вид діяльності.

Для досягнення високого рівня у певній діяльності людині потрібно володіти майстерністю. Майстерність – це комплекс якостей особистості, що забезпечує високий рівень професійної діяльності. Поняття майстерність розуміємо як грецький термін τέχνη, а саме як практичне вміння, яке базується на знанні про об'єкти і водночас синонімічне до мистецтва. Завдяки майстерності людина може демонструє свої найкращі здібності.

Про майстерність у латинських висловах знаходимо наступне:

Materiam superabat opus – Майстерність виконання перевищила цінність матеріалу (Ovid., Meth., II, 5). Вислів вживається для характеристики високого мистецтва скульптора, художника, ювеліра.

Gradus ad Parnassum – Ступінь до Парнасу. Так називаємо все, що сприяє вдосконаленню в поетичній майстерності.

Надбання кожного народу відображене у творчості поетів. Поетам присвячені численні латинські фразеологізми, де змальовується корисність їх праці, вміння поета передати дійсність, вимогливість до самого себе, вплив поетичного рядка, протяжність такого впливу на людство в цілому. Тому вищим виявом майстерності вважається поетична творчість. **У поезії** головна роль зазвичай відводиться формі висловлювання. Це мовне мистецтво максимально використовує мовні засоби, творить нові поетичні образи:

Aut prodesse volunt, aut delectare poëtae – Поети прагнуть давати або користь, або насолоду (Hor., Ars poet., 333). У поетичних текстах читач черпає мудрі вислови, або ж цей мелодійний текст дає нагоду насолодитися.

Genus irritabile vatum – Вразливе плем'я поетів (Hor., Epist., II, 2, 102). Йдеться про хворобливе самолюбство, чутливість поетів до хвали, слави, а також до успіхів суперників.

In poëtis non Homero soli locus est – Серед поетів не лише самому Гомерові є місце (Cic., De orat., I, 4).

Poëtis mentiri licet – Поетам вигадка дозволена. Пліній Молодший у «Листах» (VI, 21, 6) підтверджує про можливість поетів писати про надумане.

Ut pictura poësis – Поезія – це той самий живопис (Hor., Ars poet., 361). Як і у живописі поет-митець одним порухом пензля або довершує шедевр, або ж псує його. Так і в поезії.

Інколи латинські вислови дають можливість вчитися від зворотнього, коли знаєш як не треба робити, легше збагнути правильну модель поведінки, оцінити вчинок. В такий спосіб через вислови наголошують на важливості самопізнання, самоосвіти та професійних знань. Недосвідченість проявляється у відсутності навичок і вмінь реалізувати знання у певній діяльності, наприклад:

Asinus ad lyram – Осел біля ліри. Вживається у значенні «бути неуком, невігласом, не розумітися в якійсь справі». Вислів зустрічається в Авла Геллія (Noct. Att., III, 16, 3), у Варрона.

Ne sus Minervam – Не свині Мінерву [вчити]. Вислів вживається щоб передати думки, що неук повчає розумну й досвідчену людину.

Quandoque bonus dormitat Homerus – Часом і преславний Гомер дримає (Hor., Ars poet., 359). Горацій стверджує, що і в славетних поетів є огріхи і слабкі місця.

Найвищою якістю людини є вміння побачити власні недоліки, критично оцінити самого себе. Іноді жарти допомагають людині досягнути суті проблеми і оцінити ситуацію. Жарти завжди дають людині задоволення, незалежно, чи розуміє вона їх природу. До того ж, усмішка допоможе пережити поразку і додасть впевненості. Дотепність витонченої думки і здібності подаються влучними, гострими або смішними висловами.

У латинських висловах про дотепність і жартівливість є багато позитивного, вони висміюють людські вади, яких самотужки не позбутися. Тому не варто бути надто різким, непунктуальним, перебільшувати (гіперболізувати):

Ridentem verum dicere – Сміючись говорити правду (Hor., Sat., I, 1, 24). Так розуміли завдання сатири.

Ridiculum acri fortius et melius magnas plerumque secant res – Часто влучний і гострий жарт краще і надійніше розв'язує важливі справи (ніж різкі, суворі слова) (Hor., Sat., I, 10, 14 – 15).

Sal atticum – Аттічна сіль. Цей вислів вживається про тонкий гумор, влучний жарт, вишукану дотепність поетів і ораторів. Мешканці Аттики були ушлявленими майстрами дотепного, влучного, вишуканого жарту (в Аттиці добували сіль).

Культурні цінності – це об'єкти матеріальної та духовної культури, що мають художнє, історичне, етнографічне та наукове значення і підлягають збереженню. Вчені, культурологи від XIX ст. і до сьогодення включно вказують на провідну роль культури та її вплив у формуванні ціннісних орієнтацій.

Латинські вислови є невичерпним джерелом вивчення людської самотності. Окрім того, що вони спрямовують та визначають культурні цінності, вони й самі становлять незмінну цінність. Творчість, виховна діяльність, володіння майстерністю, усталені моделі поведінки, а також позитивні установки на життя є обов'язковими умовами самореалізації особистості, без яких неможливе повноцінне людське життя. Його багатогранність віддзеркалюється в латинських висловах, згрупованих за вказаними у дослідженні напрямками.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Біла І. М. Психологічна характеристика творчої діяльності в сучасних умовах.
2. Гавеля О. М. Місце людини у світі та часі: культурологічні розвідки.
3. Гатальська С. М. Філософія культури. Підручник. – К.: Либідь, 2005. – 328 с.
4. Горлач М. І. Основи філософських знань. (філософія, логіка, етика, естетика, релігієзнавство). Підручник, 2008, 1028 с.
5. Корж Н. Г., Луцька Ф. Й. Із скарбниці античної мудрості: [Словник] / Худож. оформл. П. Т. Вишняка. – 2-ге вид., допов. і перероб. – К.: Вища шк., 1994. – 351 с.: іл.
6. Крылатые латинские выражения/Авт.-сост. Ю. С. Цыбульник; худож.-оформл.: Б. Ф. Бублик, В. А. Мурлыкин. – Харьков: Фолио; М.: Эксмо, 2008. – 992 с.
7. Озадовська Л. В. Творчість у науці і мистецтві: спільне і відмінне.
8. Філософія: Навчальний посібник / І. Ф. Надольний, В. П. Андрущенко, І. В. Бойченко та ін.; За ред. І. Ф. Надольного. – К.: Вікар, 2000. – 624 с.
9. Філософія: Світ людини. Курс лекцій: Навч. посібник/В. Г. Табачковський, М. О. Булатов, Н. В. Хамітов та ін. – К.: Либідь, 2003. – 432 с.
10. Цимбалюк Ю. В. Крилаті латинські вислови. – К.: Вища школа, 1976. – 190 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Галина Бенькевич – аспірантка кафедри класичної філології Львівського національного університету імені І. Франка.
Наукові інтереси: німецька мова, латинська фразеологія, грецистика, грецька культура.

ОСОБЛИВОСТІ АРАБО-БЕРБЕРСЬКОЇ КУЛЬТУРНОЇ КАРТИНИ СВІТУ: КОНЦЕПЦІЯ ПИСЬМА У ФРАНКОМОВНОМУ МАГРИБСЬКОМУ РОМАНІ

Вікторія БОНДАРЕНКО (Київ, Україна)

У статті розглядається поняття картини світу, розкриваються особливості картини світу арабо-берберської культури, зокрема розуміння тексту та письма в рамках міфологічної свідомості, властивої представникам країн Магрибу.

Ключові слова: картина світу, культурна картина світу, міфологічне мислення, концепція письма.
The article examines the notion of the "world view", studies the peculiarities of the arabo-berberian culture world view, such as conception of text and writing within the framework of mythological outlook characteristic for maghrebian countries.

Key words: world view, cultural world view, mythological mentality, writing conception.

Франкомовна магрибська література є яскравим прикладом цивілізаційного дуалізму в контексті сучасних глобалізаційних процесів. Особливість її полягає у використанні іноземної мови для трансляції східного світогляду, який вирізняється власною культурною специфікою. Для встановлення специфічних рис роману Магрибу, нам здається необхідним звернутись до аналізу арабо-берберської культурної картини світу, представниками якої є автори франкомовних творів.

Поняття картини світу є предметом дослідження численних наукових розвідок та одним з центральних понять багатьох гуманітарних наук – філософії, культурології, етнографії тощо [1; 7; 9; 13]. Картина світу (далі – КС) будеться на вивченні уявлень людини про світ. КС – це "впорядкована сукупність знань про дійсність, яка сформувалася у суспільній (груповій, індивідуальній) свідомості ... результат переробки інформації про середовище та людину" [9: 51]. Це також певне бачення та вибудування світу відповідно до логіки світорозуміння. Кожній культурі властиве індивідуальне світобачення, що дозволяє виділити таку фундаментальну картину світу, як культурна. Культурна картина світу (ККС) – "відображення реальної, об'єктивної картини крізь призму понять сформованих на основі уявлень людини, що пройшли крізь її свідомість, як колективну, так і індивідуальну" [10: 41].

Вивчення ККС населення країн магрибського ареалу є цікавою та малодослідженою проблемою в руслі сучасних лінгвокультурологічних та лінгвокогнітивних студій. О. Шпенглер характеризує арабо-візантійську культуру, до якої входять і країни Магрибу, як магічну [15: 259]. Особливістю її є єдність світовідчуття, що обумовлено контамінацією, взаємопроникненням змістів [17: 127] характерним для міфологічної свідомості. А. А. Белік також виділяє східний тип менталітету, орієнтований на інтуїтивне мислення, який використовує не поняття, а смислообрази та міфи [3]. З цього можна зробити висновок, що фундаментальною основою арабо-берберської ККС є саме міфологічна свідомість, що і зумовлює особливий погляд на літературу, який проявляється і у франкомовних творах.

Міфологічне мислення є інтроспективно-образною грою уяви, для нього характерна спрямованість на внутрішню реальність [2: 30], чим воно якісно відрізняється від мислення логічного, керованого знанням. Якщо останнє процесуально пов'язане зі сферою свідомого в психіці людини, уява розглядається як прояв діяльності позасвідомого. Якщо європейська людина розглядає рацію як єдино можливий спосіб існування, то представники країн Магрибу "в головному для себе спираються на ті історичні рівні позасвідомого, які ми подолали ... Цей чужинний для нас спосіб життя пробуджує архетипічну пам'ять про минуле, потенційні можливості, що цивілізація їх відкинула, але ми сприймаємо це як примітивний досвід" [16: 281-284]. Ключовим для розуміння міфологічного мислення є не примітивне, а парадоксальне [11]. Міфологічне мислення характеризується нероздільністю образу і денотата. Воно є полісинтетичним – йому властиве цілісне споглядання без дисоціації на складові моменти. Немає чіткого розділення уявного і реального "між світом видінь і

реальністю межа непевна" [5: 54]. Відсутнє аналітичне розмежування, смислові явища потребують буття – це проявляється в акті дії "слово та ім'я не значать чи означають, вони існують і діють" [5: 54].

Якщо фаустівська (європейська) людина це "я", самодостатня раціональна істота, магічна (східна) людина є складовою "ми". "Цілком очевидно, що на Сході "Я" не відіграє такої ролі як у нас. Східний розум менш егоцентричний, його зміст не так щільно співвіднесений з суб'єктом, а більш важливими вважаються ті стани, в яких "Я" послаблене" [17: 125]. В такому випадку для індивідуального "я" пізнання істини апіорі неможливе – єдиний шлях пізнання через всесущий логос, слово. У процесі пізнання людина виступає не як агенс, що для європейської культури очевидно, а як пацієнс, що проживає явище одкровення, коли божество як слово вселяється в людину, щоб через неї набути чуттєвого образу в мовленні та письмі. Таким чином, гносеологічна функція найповніше проявляє себе саме через вербалізацію. Відтак, особливості міфологічної свідомості пояснюють той факт, що для представників арабо-берберської ККС власна ідентичність асоціюється з мовою [18].

Дуальність ККС магрибської арабо-берберської культури прочитується вже в її назві. Субстрат берберської культури вніс значні модифікації у пануючу арабську. Магрибська культура це, з одного боку, культура Корану та письма, а з іншого – усна [18]. Концепція письма в магрибській культурі безпосередньо пов'язана з безписемною берберською та рукописною арабською традиціями.

Текст для арабо-берберської культури це не обов'язково скриптурально зафіксований продукт, він може зберігатись у пам'яті її представників, передаватись від одного покоління до наступного і бути призначеним не для візуального, а для аудіального сприйняття. Обидва розуміння тексту співіснують протягом століть. В. А. Шкуратов розділяє стадії психологічної еволюції, де тонально-звукове мовлення є основою міфологічного мислення, а читання та письмо пов'язані з теоретичним [14: 376]. Невіддільність усного мовлення від своєї органічної основи підкреслюється впевненістю в фізичній дієвості слова. "Мовлення претендує на місце серед космогонічних сил. В ритуалі звуки, які щось називають, тотожні цьому "щось". Сила мовлення в його неперервності та впливі" [14: 380]. Якщо фонетичне письмо, характерне для сучасної європейської культури, протиставляє зір та слух, зміст та форму, привносить атрибути історичної свідомості: лінійний час, відсутність особистого контакту між комунікантами, розрізненість свідомості та дії, то для письма в магрибській ККС характерний міфологічний синкретизм.

Окрім дихотомії "усний – писемний текст", власне писемна традиція в арабо-берберській та сучасній європейській культурах також знаходиться на якісно різних рівнях. Для арабського світобачення рукописна традиція є важливою складовою культури і на сучасному етапі. Європейській культурі книги властива орієнтація на друковане писемне слово. Принциповою різницею є той факт, що в рукописній традиції переважає читання вголос, в той час як епоха друкованої книги базується на вмінні читати мовчки. "Сучасна людина досягла високого ступеня зорового зняття інформації, що призвело до пригнічення зовнішніх звукових компонентів читання. Фонетика згортається до рівня понять, мовлення сприймається як роздроблення інформаційних блоків на субодиноці звучання" [14: 385]. Психологічні прийоми двох типів читання різні – якщо представник європейської культури візуально знімає інформацію то в рукописній традиції, так як і в усній, важливим елементом є звучання слова. Саме синкретизм усного та писемного зумовлює підвищену поетичність характерну для писемної традиції магрибської ККС. Ю. М. Лотман відзначає, що, на протигагу поширеній думці про аналогічність людського мовлення прозовому, більш вірогідною є кардинально протилежна теорія "... в ієрархії руху від простого до складного розташування жанрів інше: розмовне мовлення – пісня (текст та мотив) – класична поезія – художня проза" [6: 114].

Рукописна традиція також привносить в розуміння писемного тексту візуальний компонент, відсутній в європейській культурі. Арабська є сакральною мовою культури ісламу, бо іслам виступає не лише світовою релігією, а і цілісною культурою [8: 211]. Коран, книга, що є центральним елементом культури, невіддільна від мови. Для ККС Магрибу є характерним синкретизм мистецтва та релігії, а також окремих видів мистецтва – рукописний

текст представляє цінність не лише з точки зору змісту, а і форми як реалізації цього змісту. Мистецтво письма, каліграфія, представляє видиме тіло божественного слова. Елементи каліграфії знаходяться у складній взаємодії і характеризують широку палітру емоцій. Подовження слів в арабському шрифті передає медитативне мовчання, взаємозв'язок букв відображає ритм мовлення, характеризує мовну мелодію. Мелодійність та ритм важливі елементи арабського шрифту. Геометрична основа арабської літери має сакральне значення, арабське письмо розглядається як ансамбль точок. Завдяки пластичним можливостям, які містить арабський шрифт, каліграфія зрощується з іншими видами мистецтв [4; 12]. Каліграфія є і засобом передачі тексту, і архітектурним прийомом, і декоративним елементом. Це дозволяє використовувати арабський алфавіт як орнаментальний мотив у мистецтві та особливо сакральній архітектурі. Каліграфія та мініатюрний абстрактний живопис стають еквівалентами пластичних мистецтв у арабо-берберській ККС.

Загалом мистецтво розглядається як процес виявлення краси – внутрішньої природи всіх речей. Йому властиві повтор виразних геометричних мотивів, діагональна симетрія, раптові зміни ритму, підвищене відчуття якого характерне для представників арабо-берберської культури. Так, типовим прикладом арабо-мусульманського мистецтва взагалі є арабеска – взаємодія між шрифтом та орнаментом, логіка якої пов'язана з цілісністю ритму. У результаті синтезу арабеска має аналогії в арабській риторичі та поезії, які вирізняються ритмічним потоком думки з суворо пов'язаними паралелями та інверсіями [8: 213].

В цілому, концепція письма в магрибській ККС є синкретичною та демонструє тріаду мовлення-письмо-пластичне мистецтво. Це пояснює підвищену увагу до ритміки та форми, а не лише змістового наповнення тексту. У рамках арабо-берберської культури вводиться розширене сприйняття тексту як візуально-аудіальної єдності, яке близьке до європейського розуміння тексту поетичного. Врахування вищезазначених особливостей зумовлює подальший напрям аналізу франкомовного магрибського роману.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учеб. пособие / Алефиренко Н. Ф. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 224 с.
2. Балута Г. А. Реальність міфу: структурно-герменевтичний аналіз / Г. А. Балута // Актуальні проблеми духовності. – 2009. – Вип. 10. – С. 30-40.
3. Белик А. Культурология. Антропологические теории культур [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Belik/index.php*
4. Буркхардт Т. Сакральное искусство Востока и Запада. Принципы и методы / Буркхардт Т. [пер. с англ. Н.П. Локман]. – М.: Алетея, 1999. – 216 с.
5. Кассирер Э. Философия символических форм: [в 3-х т.] / Эрнст Кассирер. – М.; СПб.: Университетская книга, 2001. – Т. 2: Мифологическое мышление. – 2001. – 280 с.
6. Лотман Ю. М. Структура художественного текста / Лотман Ю. М. // Об искусстве. – СПб.: "Искусство – СПб". – 1998. – С. 14-285.
7. Маслова В. А. Лингвокультурология. Учебное пособие для студентов ВУЗов. – М.: Изд. центр "Академия", 2001. – 208 с.
8. Поликарпов В. Лекции по культурологии. – М.: "Гардарика", "Экспертное бюро", 1997. – 344 с.
9. Попова З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. – 314 с.
10. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие / Тер-Минасова С. Г. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.
11. Успенский Б. А. Избранные труды: в 2-х т. / Б. А. Успенский. – М.: Издательство "Гнозис", 1994. – Т. 1: Семиотика истории. Семиотика культуры. – 1994. – 432 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Ysp/19.php
12. Харевский С. В. Арабская каллиграфия / Харевский С. В. – Минск: Харвест, 2007. – 32 с.
13. Хроленко А. Т. Основы лингвокультурологии: учеб. пособие / А. Т. Хроленко; под ред. В. Д. Бондалетова. – [5-е изд.]. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 184 с.
14. Шкуратов В. А. Историческая психология / Шкуратов В. А. – М.: Смысл, 1997. – 505 с.
15. Шпенглер О. Закат Европы: в 2-х т. / Освальд Шпенглер. – Новосибирск: ВО "Наука", 1993. – Т. 1: Очерки морфологии мировой истории. – 1993. – 592 с.
16. Юнг К. Г. Воспоминания, сновидения, размышления / Карл Густав Юнг. – Минск: Харвест, 2003. – 496 с.
17. Юнг К. Г. О психологии восточных религий и философий / Карл Густав Юнг. – М.: "МЕДИУМ", 1994. – 258 с.
18. Halim B. The Arab world: society, culture, state / Halim Barakat. – California: University of California press, 1993. – 357 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://books.google.com.ua/books>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вікторія Бондаренко – здобувач кафедри романської філології Київського національного лінгвістичного університету
Наукові інтереси: лінгвокультурологія, когнітивна поетика, етнопсихолінгвістика.

МАКРОКОНЦЕПТ «СПОНУКАННЯ ДО ДІЇ» У КОНТЕКСТІ СУБКУЛЬТУРИ КОСПЛЕЙ

Олена БОНДАРЧУК (Луцьк, Україна)

У статті проаналізовано макроконцепт «Спонування до дії» у контексті субкультур, його специфічність та вагомість у концептуальній картині світу. Особливу увагу приділено прототипному та периферійним компонентам концепту. Виявлено і описано мовні засоби вираження досліджуваного концепту на матеріалі висловлень прихильників субкультури косплеї.

Ключові слова: концепт, концептуальна картина світу, імпліцитний, прототипний та периферійний компонент, субкультура.

In the article the macroconcept "Induce to the action" is analysed in the context of subcultures, its peculiarity and importance in the conceptual picture of the world. The special attention is payed to the prototypical and peripheral components of the concept. The lingual means of explication of the investigated concept on the material of phrases of the subculture cosplays members are determined and described.

Key words: concept, conceptual picture of the world, implicit, prototypical and peripheral component, subculture.

Концептуалізація як розумовий процес проходить етап перегляду в когнітивній науці, що всередині 70-х років виливається у два принципи: 1. концепт й мислення тісно пов'язані з тілесною організацією людини; 2. метафора, метонімія, прототип, фрейм, ментальний простір і мисленнєвий образ застосовуються в якості центральних понять концептуалізації (Дж. Лакофф, М. Джонсон та ін.) [5]. Система мови співвідноситься з концептуальною системою людини, яка містить первинні концепти як найпростіші ментальні репрезентації, що склалися в актах безпосереднього сприйняття світу і відображають перцептивний досвід людини (О.С. Кубрякова, В.З. Дем'янов) [2,4]. У когнітивній лінгвістиці концепти досліджуються за кількома напрямками, а саме: логічним (М. Ф. Алефіренко, M. Schwarz), когнітивним/лінгвокогнітивним (М. М. Болдирев, О. С. Кубрякова, R. Langacker), лінгвокультурологічним (С. Г. Воркачов, В. І. Карасик, А. М. Приходько, Г. Г. Слишкін), семантико-психологічним (З. Д. Попова, Й. А. Стернін), та ін.

Актуальність нашого дослідження обумовлена тим, що макроконцепт «Спонування до дії» наділений вагомою ментальною, психічною та культурною силами. Спонування є частиною регламентованих життєвих сценаріїв, що свідчать про орієнтованість німецького менталітету на лише йому притаманні принципи і правила буття. Своєчасність дослідження засвідчується відсутністю у когнітивній лінгвістиці спеціального аналізу макроконцепту «Спонування до дії». Новим у розвідці досліджуваного концепту є його вираження у світогляді різноманітних субкультур. Їх представники намагаються показати свою індивідуальність, показати світу свою особистість, кинути виклик суспільству з його нескінченними буднями. Субкультура – це думка, це позиція. Необхідно знати про це культурне явище, розуміти його та бути готовим зустрітися з представниками у реальному житті, бо кількість їх зростає. Нині спостерігається тенденція до того, що всі ті, хто не належить до якоїсь субкультури, стануть малою групою людей, а отже, субкультурою.

Мета нашого дослідження – вивчення засобів номінації макроконцепту «Спонування до дії» крізь призму взаємозв'язку мови та мислення, виявлення антропологічних кореляцій у процесах функціонування мовних одиниць як засобів номінації макроконцепту «Спонування до дії». Поставлена мета зумовила такі завдання: 1) вивчити внутрішню структуру макроконцепту «Спонування до дії»; 2) розглянути прототипні та периферійні компоненти досліджуваного концепту; 3) проаналізувати дискурсивну профілізацію макроконцепту «Спонування до дії».

Спонування потрапляло в поле зору граматистів (О. К. Безпояско, Л. А. Булаховський, Л. О. Кадомцева, О. С. Шевчук), воно згадується у вченні про типи речень за метою висловлювання (І. Р. Вихованець, П. С. Дудик, А. П. Загнітко, М. Ф. Кобилянська, О. Д. Пономарів), у працях з лексичної семантики (Н. Д. Артюнова, Л. В. Бережан, В. Г. Гак, Т. В. Шмельова). Проте макроконцепт «Спонування до дії» в німецькій мовній картині світу ще не був **об'єктом** дослідження. **Предметом** дослідження є когнітивні та функціональні особливості номінацій досліджуваного концепту в висловлюваннях субкультури косплеї сучасного німецькомовного суспільства. **Матеріалом** розвідки послуговували статті німецькомовних журналів Spiegel, Spiegel online, Kulturspiegel та Focus (2009-2011).

У нашому дослідженні ми приєднуємося до розуміння концепту Поповою З.Д.: «Концепт – дискретне ментальне утворення, базова одиниця мисленнєвого коду людини, що володіє відносно впорядкованою внутрішньою структурою і становить результат пізнавальної діяльності особистості і суспільства і несе комплексну, енциклопедичну інформацію про інтерпретацію даної інформації суспільною свідомістю і становленням суспільної свідомості до даного явища чи предмета [8: 34]».

Макроконцепт «Спонування до дії» виникає на основі розуміння та інтерпретації людиною спонукальних інтенцій. Це зумовило визначення наукової проблеми: яким чином макроконцепт «Спонування до дії» об'єктивуються в німецькій мові й актуалізується у дискурсі субкультур.

У даній розвідці ми зупиняємося на такій субкультурі як косплей (скорочено від англійського *Costumeplay*, німецькою: *Kostümspiel*). Прихильники цієї субкультури – фанати коміксів, книг манга та відеоігор. На відміну від інших субкультур, косплеївців не можна розпізнати у побутовому житті за загальними ознаками. Лише всередині сцени вони втілюють свій характер. Метою нашого дослідження макроконцепту «Спонування до дії» відповідають лінгвокогнітивний і лінгвокультурний напрями аналізу концептів. Лінгвокультурний підхід визначає концепт як базову одиницю культури, що складається з поняттєвого, образного і ціннісного компонентів, з перевагою останнього [3: 73]. Семантика мови розглядається як засіб доступу до змісту концептів і засіб їх моделювання [9]. Мова – один з засобів доступу до свідомості людини, його концептосфери, до змісту та структури концептів як одиниць мислення. Через мову можна пізнати і експлікувати значну частину концептуального змісту свідомості [8: 21]. Лексична об'єктивація концептів здійснюється не тільки субстантивними, ад'єктивними іменами, а й словосполученнями [10]. Макроконцепт «Спонування до дії» у контексті субкультури косплей виражений передусім мовними одиницями на рівні речень і така мовна об'єктивація відображає образно-перцептивний адстрат та ціннісний епістрат досліджуваного концепту. Перцептивно-образний адстрат – це ті знання, образи, асоціації, що викликаються у свідомості у зв'язку з тим чи іншим денотатом. Він формується на основі симбіозу почуттєвого індивідуального досвіду і колективного знання [1: 169]. Ціннісні ж доміанти є частиною концептуальної картини світу (ККС), яка відбивається у свідомості у вигляді вторинного існування об'єктивного світу як результат абстрагованої діяльності *homo loquens*. Як своєрідний спосіб осмислення дійсності ККС існує в колективній свідомості лінгвокультурного співтовариства і є мовним відображенням сукупності знань і уявлень про світ, властивих саме цьому співтовариству [10: 146].

Наш досвід організований складним способом – променевих структур з центральними (прототипічними) та периферійними компонентами концепту [4]. Ми пропонуємо Вашій увазі схематичну організацію досліджуваного макроконцепту. Для макроконцепту «Спонування до дії» у розумінні субкультури косплей прототипічним є прагнення дивувати (*рус. 1*) („*Bewundern und bewundert werden*“) – це головний девіз членів цієї субкультури (*Die lautstark geäußerte Bewunderung ist ein ständiger Begleiter*. Прагнення у нашому розумінні – внутрішній елемент спонування самого себе до дії. Дивують вони своїх фанатів, один одного, випадкових прохожих, які з цікавості зупиняються і спостерігають за кольоровим, захоплюючим дійством (*Aus Neugier ist er stehengeblieben. «So etwas habe ich noch nie gesehen.»*) Такий девіз виражає в перше чергу імпліцитні спонукальні потенції, що виражаються у наказі, проханні, пораді, пропозиції, інструкції, запрошенні, дозволі, забороні, застереженні [7].

Імпліцитне володіння специфічною інформацією про організацію фізичного і соціального світу забезпечує концептуальну базу для мовної категоризації [6: 456]. *So unterschiedlich die Kostüme sind, so sehr gleichen sich die Motive der Cosplayer auf der Blizzcon: gesehen und bewundert werden – und vielleicht sogar beim Kostümwettbewerb einen der ersten drei, mit 1000 und 3000 Dollar dotierten Plätze machen.* З наведеного прикладу видно, що для косплеївців важливо пошити костюм оригінальний, єдиний у своєму екземплярі, вартий головного призу змагання, але ще важливіше, щоб тебе побачили.

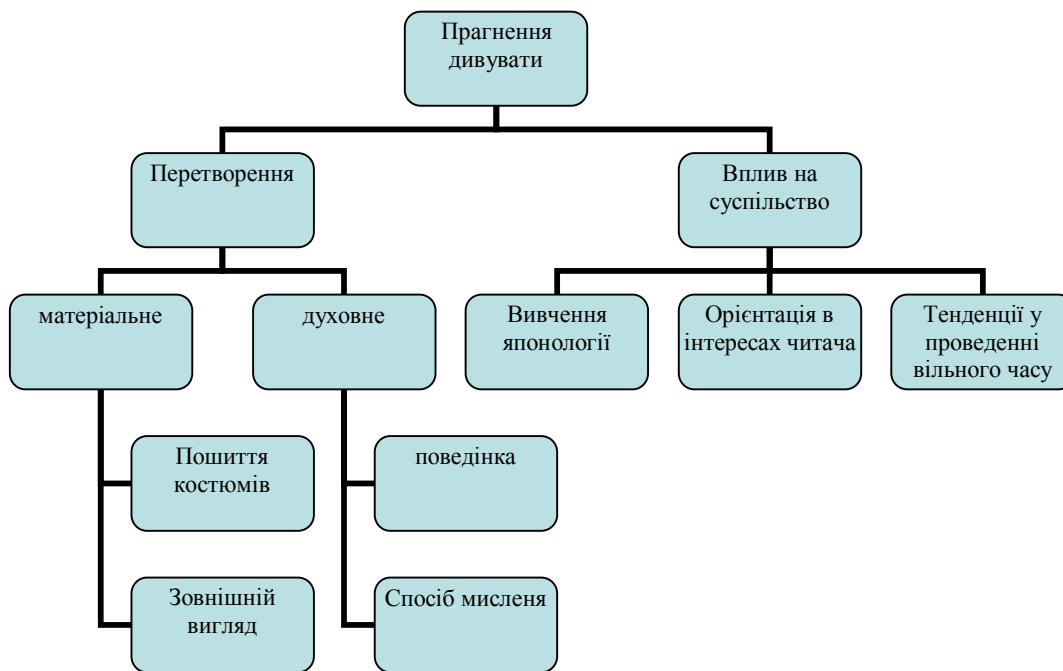


Рис. 1. Схематична організація макроконцепту «Спонування до дії» субкультурою косплеїв.

Зі схематичної організації макроконцепту «Спонування до дії» видно, що до периферійних компонентів досліджуваного концепту належать:

1. *Перетворення* духовне (*In die Haut von jemandem schlüpfen*) та матеріальне (*Bei den deutschen Cosplayern geht es primär um das Schaffen der Kostüme, das möglichst akkurate Nachbilden von Figuren und das Tüffeln an Methoden, wie man ohne allzu großen Aufwand ein möglichst realistisches Ereignis erzielt.*).

Матеріальне перетворення виражається:

а) у пошитті костюмів власними руками (*Kostüme zu kaufen ist verpönt, Cosplayer schneiden selbst*). Цінується при цьому саме ручна робота, власний внесок, фантазія, винахід нового методу конструювання: „*kostümieren sich wie ihre Helden – unter größtem persönlichen Einsatz*“. Відтворення образу має бути точне, до деталей відповідати оригіналу (*Sich originaltreu kostümieren*). Така робота вимагає, як правило, багато часу та зусиль (*Aufwendige Verkleidungen*);

б) у відповідному зовнішньому вигляді, що сприяє повному розкриттю образу (*Die Kostüme ... an gemeinsamen Treffen mit den dazugehörigen Frisuren und dem passenden Make-up tragen*). Взуття теж повинне бути оригінальне, повністю повторювати взуття героя, якого зображує косплеївець: *Gamer, schaut auf diese Schuhe!* Потрібен відповідний макіяж: великі очі та невиразна міміка (*Ihre Merkmale sind riesengroße Augen und eine äußerst ausdruckslose Mimik*). Переодягання має певні межі – не можна одягатися надто оголено (*Doch es gibt Grenzen: All zu viel nackte Haut ist nicht erlaubt.*).

Духовне перетворення втілюється:

а) у поведінці. Для демонстрації костюму і образу загалом треба позувати для фотографів, копіюючи при цьому рухи свого героя (*Sie posen für die Fotografen, haben typische Bewegungen ihrer Vorbilder einstudiert.*), грати сценки з мультіка чи відтворити ситуацію з коміксів чи відеоігр (*die Szenen nachspielen*) тобто інтерпретувати свій образ (*an die Interpretation ihrer virtuellen Vorbilder gehen*);

б) у позитивному способі мислення: *Für Missgunst und Neid ist die Szene zu klein, noch kann jeder mit seiner Kreation glänzen*. Потрібно бути вмотивованим і таким чином вдоволеним результатами своєї праці: *Die Freude an der eigenen Schaffenskraft ist die Motivation*. Треба ігнорувати інших людей, що не є членами субкультури, і мають інше світобачення, а саме вважають косплеївців божевільними (*Die Leute ignorieren, die denken,*

dass man verrückt ist). Не слід звертати увагу на побічні ефекти свого хобі, а насолоджуватися переодяганням: *Die Nebeneffekte ihres Hobbys – der kulturelle Dialog, die Entfaltung der eigenen Kreativität, die kritische Auseinandersetzung mit Medien – sind den Cosplayern jedoch nicht besonders wichtig. Für sie steht allein die Freude am Kostümieren im Vordergrund.*

У периферійному компоненті макроконцепту «Спонування до дії» спонукальна потенція витлумачується на основі загального змісту висловлення натяком, порадою, пропозицією, інструкцією та пропозицією. Н. п.: *Sie legen Wert auf präzise Ausführung der Handwerkerarbeit und originaltreue Schnitte.* З наведеного прикладу видно натяк на те, що потрібно чітко і точно слідувати вимогам ручного виготовлення костюмів і оригінальності крою, тому що це один з постулатів у світобаченні косплеївців. Досвідчені учасники субкультури радо дають поради початківцям у такій роботі:

- a) розпочинати слід з малого костюму: *Mit kleinem Kostüm anfangen;*
- b) у будь-якому випадку доводити розпочату справу до кінця, навіть якщо не все йде за планом: *Man soll nicht gleich die Flinte ins Korn werfen, wenn am Anfang nicht alles perfekt läuft;*
- c) вчитися з помилок (*Aus Fehlern kann man lernen.*), випробувати все на собі (*Ausprobieren sollen*);
- d) віддавати всього себе справі: *Wichtig ist auch, dass man sich für ein Kostüm nimmt. Dadurch verhindert man einfache Fehler, die durch Zeitdruck entstehen;*
- e) бути активним: питати поради у інших, шукати потрібну інформацію у журналах крою та шиття: *Es ist immer hilfreich, Leute zu fragen, die sich mit dem Nähen auskennen. Es gibt in Westeuropa auch viele Zeitschriften mit Schnittmustern und hilfreichen Tricks.*

2. Наступним периферійним компонентом макроконцепту «Спонування до дії» є вплив на суспільство. Кожен має право бути індивідуальним. Молодіжні організації існували завжди, лише самовиражалися по-різному. Суспільство повинне сприймати субкультури як щось необхідне для самоствердження підлітка. Належність до тієї чи іншої субкультури – це своєрідний спосіб об'єднатися та продемонструвати дорослим свої власні погляди на життя. Зазвичай бажання належати до певної субкультури це лише один з етапів життя. Субкультура впливає на суспільство,

- a) залишаючи свій відбиток на внутрішньому світі підлітка: (*Dennoch rühren Manga- und Anime-Figuren Kinder und Jugendliche weltweit zu Tränen*);
- b) диктуючи нові тенденції у організації вільного часу (*eine wahre Hysterie in deutschen Kinder- und Jugendzimmern auslösen*);
- c) зацікавлюючи підлітків японською культурою. З наступних прикладів видно, що субкультура косплеї спонукає до глибшого і ширшого вивчення особливостей японської культури, навіть до навчання на факультеті японології, де значно зросла кількість абітурієнтів: *Japanologie an der Goethe Universität in Frankfurt. Ein Studiengang, der von der Manga-Begeisterung enorm profitiert hat – „2002, als ich mein Studium begonnen habe, gab es an meiner Universität gerade mal 60 Erstsemester für Japanologie“, sagt sie, „ein Jahr später waren es schon 140. Man merkt deutlich, dass meine Generation mit Manga, Anime und Videospiele aus Japan aufgewachsen ist.“* Зростаючи на манга, аніме та відеоіграх, молоді люди подальше своє життя, професію пов'язують з ними.

Позитивно відбивається досліджувана субкультура на сфері книговидавництва. Сцена спонукає своїх представників брати активну участь у форумах, обговореннях, зустрічах, малювання власних книг: *Die Szene hat sich selbst eine Plattform geschaffen, für die Verlage bietet sich die Chance, ohne großen Aufwand zu erfahren, was dem Zielpublikum gefällt und welche Themen es interessiert.* Черпаючи інформацію з таких форумів, автори, художники та видавці можуть швидко зорієнтуватися у бажаннях своїх читачів: *Endlich orientieren sich Autoren, Zeichner und Verlage wieder daran, was 12- und 13-Jährige gern lesen wollen.*

Типовими для субкультури косплеї є зустрічі з іншими прихильниками субкультури мотивовані багатьма перевагами:

- a) така зустріч – це свого роду мікрокосм, який існує поза часовими рамками та повсякденним життям: *Ein Cosplay-Treffen ist ein Mikrokosmos, der getrennt vom Alltag existiert.* Тут кожен здійснює свої дитячі мрії, перевтілюється в своїх улюблених героїв і на певний час наділяється їх властивостями і здібностями: *Aus schüchternen Teenagern werden*

hier unter dm Schutz der Maskerade strahlende Helden oder finstere Bösewichte. Тут обмінюються досвідом, фотографують та оцінюють один одного (*Der Japantag am kommenden Sonntag lockt auch Manga-Fans aus aller Welt nach Düsseldorf. Auch untereinander tauschen sich die Cosplayer aus, sie fotografieren sich gegenseitig, begutachten selbstgeschneiderte Kleider und gebastelte Schaumstoff – Applikationen.*);

b) тут всі можуть порозумітися, використовуючи не лише мову, а й жести, міміку (*Wenn Englisch als Lingua Franca versagt, wird auf Basis des gemeinsamen Hintergrunds mit Händen und Füßen kommuniziert.*), картинки з коміксів: *Auch Comics bedienen sich schließlich der Bildsprache;*

c) глобальна комунікація для кожного косплеївця давно реальність, а не просто ілюзія глобалізації: *Ein Dialog über Bildästhetik zwischen jugendlichen Mexikanern, Deutschen und Chinesen in Japan ist eine Zukunftsvision von kultureller Globalisierung, sondern für Cosplayer längst Realität.*

У результаті проведеного дослідження поглибилось уявлення про концептуальну організацію мовних одиниць, що експлікують макроконцепт «Спонування до дії» у контексті субкультури косплей. Виходячи з дискурсивної профілізації макроконцепту «Спонування до дії», виявлена та вивчена внутрішня структура досліджуваного концепту. Його прототипний та периферійні компоненти відбивають його перцептивно-образний адстрат та ціннісний епістрат.

БІБЛЮГРАФІЯ

1. Воркачев С.Г. Счастье как лингвокультурный концепт / С. Г. Воркачев. – М.: Гнозис, 2004. – 236 с.
2. Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода/В.З. Демьянков//В. Я. – М., 1994. – №4.
3. Карасик В.И. Этноспецифические концепты/В.И. Карасик//Введение в когнитивную лингвистику.-Жемерово: Кузбасвузиздат, 2005. – С.61–105
4. Кубрякова Е.С. Категоризация мира: пространство и время (вступительное слово) / Е.С. Кубрякова// Категоризация мира: пространство и время. Материалы науч. конф.- М.: Диалог МГУ. – 1997. – С. 3–14.
5. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем/ Дж. ЛАкофф, М. Джонсон. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
6. Лосев А. Ф. Диалектика мира/А.Ф. Лосев//Из ранних произведений. – М., 1990.
7. Мясоєдова С.В. Категорія спонування та її вираження в непрямих висловлюваннях сучасної української мови/ С.В. Мясоєдова. – автореф дис. – Харків. – 2001.
8. Попова З.Д. Когнитивная лингвистика/З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 314 с.
9. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж: Истоки, 2001. – 192 с.
10. Приходько А.М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики/А.М. Приходько. – Запоріжжя: Прем'єр, 2008. – 332 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Бондарчук – здобувач кафедри німецької філології Волинського національного університету імені Лесі Українки.
Наукові інтереси: лінгвокультурологія, когнітивна лінгвістика, дискурсологія.

КОНЦЕПТ “БОГ” У СУЧАСНІЙ МЕДИТАТИВНІЙ ПРИТЧІ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРІВ ЕНТОНІ ДЕ МЕЛЛО)

Тетяна БУБЛИК (Львів, Україна)

У статті розглянуто особливості фреймової структури концепту БОГ у сучасній медитативній притчі; виділено слоти предметного, акціонального, посесивного, таксономічного та компаративного фреймів, та подано загальну модель концепту.

Ключові слова: концепт БОГ, фрейм, слот, понятійний компонент, ціннісний компонент, образний компонент, медитативна притча.

The article focuses on the peculiarities of the frame structure of the concept GOD in modern meditative stories. The slots of the notional, actional, taxonomic, possessive and comparative frames are singled out and the general concept model is presented.

Key words: concept GOD, frame, slot, concept component, evaluation component, image component, meditative story.

В епоху розвитку та панування когнітивно-комунікативного напрямку в лінгвістиці спостерігаємо посилення інтересу до вивчення загальнолюдських, універсальних категорій, однією з яких є *Бог*. Ця універсальна категорія дійсності відображена у всіх релігійних та філософських течіях, кожен народ чи нація послуговуються своїм поняттям Бога.

Що стосується лінгвістики, то тут номінації Бога є досить вивченими і аналізувались на матеріалі прислів'їв (Котова М. Ю.), порівнянь (Підвальна Н. І.), фразеологізмів (Сафронова О. В., Ліхачов Д. С.), а з розвитком концептуального підходу до дослідження лінгвістичних явищ, коли лексичні одиниці трактуються як імена концепту (Карасик В. І.), починається вивчення концепту Бог в різних культурах (Погребняк А. К., Степанов Ю. С., Поліна Г. В.), у творах окремих авторів (Білецький Р. І., Блохіна Н. Г.), є дослідження концепту Бог у “літературі Нової Ери” (Петрик Т. В.). Проте немає праць присвячених вивченню концепту Бог та його місця у концептуальній схемі медитативних притч, що і визначає актуальність нашого дослідження, яке, в свою чергу, продовжує розвідки у вивченні та описі цієї категорії.

Тексти медитативних притч характеризуються значною концептуальною наповненістю, тобто для реалізації своєї мети автор послуговується низкою концептів, які розкривають зміст та суть його творів. Відповідно і метою нашого дослідження є вивчення засобів лексичної репрезентації одного з основних концептів медитативних притч “Awareness”, “The Way to Love” та “The Song of the Bird” за авторством Е. де Мелло.

Услід за Поліною Г. В. під концептом розуміємо сукупність усіх знань про предмет, що включають як його суттєві, так і несуттєві ознаки; він виступає, з одного боку, як цілісна єдність, а з іншого – як система багатьох взаємозалежних властивостей і відносин [5: 3]. Проаналізувавши ключові концепти певного твору, можна визначити його зміст, наповнення та розкрити інтенції автора у донесенні відповідної інформації, оскільки саме в інтерпретації базових концептів розкриваються індивідуальні особливості сприйняття особистістю навколишнього середовища [4: 345]. Сукупність концептів, за Ліхачовим Д. С., складає концептосферу [3: 498], яку Красавський Н. А. трактує як “сукупність великої кількості звичайно вербалізованих на лексичному та фразеологічному рівнях емоційних концептів, які перебувають між собою у складних структурно-сміслових і функціональних відношеннях, і містять понятійний, образний і ціннісний компоненти” [2: 281].

У нашому випадку понятійний компонент концепту Бог реалізується на рівні лексем-синонімів, що актуалізують такі традиційні постаті Бога як Володар (Lord), люблячий Батько (loving Father), Спаситель (Saviour). Асоціації Бога з безгрішністю (sinless), любов'ю (loving), всемогутністю (almighty), милосердям (forgiving) тощо, виділяє ціннісний аспект досліджуваного нами концепту.

Для опису вибраного концепту вважаємо доцільним скористатись міжфреймовою структурою вербалізації мовних значень, запропонованою Жаботинською С. А., яка інтегрує п'ять базових фреймів (предметний, таксономічний, посесивний, акціональний і компаративний) [1: 15], що відповідно характеризують концепт за його якісними, кількісними, буттєвими, локативно-темпоральними параметрами (предметний фрейм), з позицій дій, що ним виконуються (акціональний фрейм), за його рольовими та посесивними характеристиками (таксономічний, посесивний фрейми), а також за його участю у метафоричних зв'язках подібності (компаративний фрейм).

Загальну структуру предметного фрейму концепту БОГ представляємо у вигляді слотів (див. Таблицю 1):

Таблиця 1

Предметний фрейм концепту БОГ

Предметний	[БОГ є ТАКИЙ (якість)]	sinless, forgiving almighty, eternal, unknown, unknowable, one that is desired, searched for; can't be taught of
	[БОГ є СТИЛЬКИ (кількість)]	Trinity
	[БОГ існує ТАК (спосіб буття)]	–
	[БОГ існує ТАМ/ТОДІ (місце і час)]	–

Those who are truly free cannot sin as God cannot sin [8: 39]. – **sinless**; If I had not sinned God would have no occasion to be forgiving [7: 162]. – **forgiving**; Lord, give me the energy to change the world. ... Lord, give me the grace to change all those who come in contact with me. ... Lord, give me the grace to change myself [7: 153]. – **almighty**; God does not die on the day we cease to believe in a personal deity [6: 126] – **eternal**; God is the *Unknown*¹ and the *Unknowable*. Every statement about him, every answer to your question, is a distortion of the truth [7: 3].

В медитативних притчах Бог постає у своїх традиційних іпостасях всемогутнього, безгрішного, всесильного, в образі Трійці, проте лейтмотивом творів проходить **непізнана і непізнавана** природа Всевишнього. Усі спроби пізнати Його спотворюють правду і віддаляють нас від Бога. Власне наше уявлення про Бога, наше усвідомлення Бога і намагання помістити свої міркування в певні рамки не дають нам можливості побачити істину. The fact is that you are surrounded by God and you don't see God, because you "know" about God. The final barrier to the vision of God is your God concept. You miss God because you think you know. ... The highest knowledge of God is to know God as unknowable [6: 102].

Парадоксально, але для того, щоб знайти Бога, треба позбутись Його. "If you think that unless you get God you're not going to be happy, then this "God" you're thinking of has nothing to do with the real God. Sometimes you have to get rid of God in order to find God [6: 139]. В розумінні автора Бог наче має земного двійника, якого створили самі ж люди. Тому автор часто послуговується таки словами як *this, that, your God* для позначення цього людського (псевдо) бога.

I want God ... [6: 15]. One even comes across people who are seriously searching for God [7: 10]! – **one that is desired, searched for**; That is exactly how a Master feels when you ask him to teach you about life or God or reality [8: 94]. – **can't be taught of**

Бог є люблячим і таким, якого потрібно любити, проте особливою любов'ю. What does it mean to love God? One doesn't love him the way one loves the people one sees and hears and touches, for God is not a person in our sense of the word. He is the Unknown. He is the wholly Other. ... To love God with one's whole heart means to say a wholehearted Yes to all that life brings with it. To accept, without reservations, all that God has ordained for one's life [7: 166]. Такі почуття для нас чужі і незрозумілі, оскільки ми завжди намагаємось щось змінити, удосконалити, покращити, завжди ставимо нові вершини і прийняти усе, що Бог нам посилає, смиренно і терпеливо, і в цьому побачити і полюбити Бога дуже важко для людей.

У структурі акціонального фрейму текстову реалізацію отримують усі п'ять слотів (див. Таблицю 2).

Таблиця 2

Акціональний фрейм концепту БОГ

Акціональний	[БОГ (агенс) діє на ХТОСЬ (пацієнс)]	person
	[БОГ (агенс) діє для ЩОСЬ (мета)]	a fair trial
	[БОГ (агенс) діє з ЩОСЬ (інструмент)]	epidemics
	[БОГ (агенс) діє для ХТОСЬ (бенефіціант)]	person
	[БОГ (каузатор) творить ХТОСЬ/ЩОСЬ (результат)]	earth

– Why does God send us epidemics so often?

– ... sometimes **people** became so wicked they have to be removed and the good Lord allows the coming of **epidemics**.

– ... then why do so many good people get removed with the bad?

– The good ones are summoned for witnesses. The Lord wants to give every soul **a fair trial** [7: 43]. – **fair judge**; When God created **earth** 5000 years ago, he ... [7: 42].

В акціональному фреймі Бог постає як агенс, який діє на і заради людини, як творець землі і як жива істота, яка говорить, ходить, думає: *God said nothing ... , God decided to visit the earth and sent an angel ... , God warned the people of an earthquake ... , God walked into heaven and found ... , God looked and thought ...*

¹ Усі подальші виділення в прикладах наші – Бублик Т.Є.

Таксономічний фрейм (слот [БОГ є ХТОСЬ (роль)]) характеризує Бога як взірць для наслідування, добродійника, танцівника, справедливого судді. That is why we are exhorted to be like God ... [8: 106]. – **example to be followed**; ... God gave her extraordinary grace [6: 63]. – **benefactor**; (In the East) God is viewed as *the dancer* and creation as God's dance. ... You are not a dancer at all. You are *being danced* [6: 105].

Як бачимо з прикладів, таксономічний та посесивний (слот [БОГ (власник) має ХТОСЬ/ЩОСЬ (власність)]: kingdom, prophets, feelings) фрейми є актуалізовані у медитативних притчах і поєднують традиційні трактування Бога, доповненні значеннями, де Бог виступає як взірць для наслідування, танцівник, той, який має певні почуття. ... the refashioning of the heart has begun and *the kingdom* of God has come within your grasp... [8: 53]; ... you used filthy language in the presence of God's *prophet* [7: 71]; ... God would be much *happier* ... if you were transformed than if you worshipped ... [6: 65]; ... God is going to be much more *pleased* by your being transformed ... [6: 65].

Компаративний фрейм (слот [БОГ (референт) є як би ХТОСЬ/ЩОСЬ (корелят)]) реалізується на рівні метафоричних асоціацій, де і доповнюється асоціативно-образний компонент досліджуваного нами концепту, в яких Бог постає як щастя, любов, непояснювана таємниця, духовність. How can you expect an attached person to enter that ocean of *happiness* called the kingdom of God? [8: 29]; Then you'll understand what God is, for you'll at last know what *love* is [8, 47]; The Lord replies with a smile, "I'm *love*..." [7: 120]; The task of the theologian is to explain everything through God, and to explain God as unexplainable. Unexplainable *mystery* [6: 124]; That's *spirituality*, that's everything. If you have that, you have God [6: 65].

Відповідно до отриманих даних можемо змодельовати концепт Бог у такому вигляді: *Бог є непізнаний і непізнаваний, суть якого не вкладається в наші уявлення про нього, бо вони (уявлення) лише спотворюють істину; творець землі, діє на і задля людини, і сам є щастям, любов'ю, таємницею.*

Отож у медитативних притчах Е. де Мелло окрім традиційного трактування Бог отримує додаткові якості та характеристики, які дають змогу говорити про розширення понятійного, оцінного та асоціативно-образного компонентів досліджуваного нами концепту. Перспективним видається нам дослідження інших базових концептів, що сумарно складають концептосферу медитативних притч.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Жаботинська С.А. Концептуальний аналіз: типи фреймов // Вісник ЧДУ: сер. "Філол. науки". – Черкаси, 1998. – Вип. II. – С. 12-25.
2. Красавський Н.А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах / Н.А. Красавский. – Волгоград, 2001. – 498 с.
3. Лихачев Д. С. Заметки о русском // Лихачев Д. С. Избранное: Великое наследие ; Заметки о русском. – СПб. : Logos, 1997. – С. 281-558.
4. Петрик Т.В. Концепт "Бог" у ченнелінг-дискурсі Крайона // Наук. вісн. ВНУ ім. Лесі Українки. – 2009. – № 5. – С. 344–347.
5. Поліна Г.В. Мовна об'єктивація концепту БОГ в англійському дискурсі XIV-XX століть: Автореф. дис. ... канд. філол. наук. – Харків, 2004. – 23 с.
6. De Mello, Anthony. Awareness. – New York: Doubleday, 1992. – 185 p.
7. De Mello, Anthony. The Song of the Bird. – New York: Doubleday, 1984. – 174 p.
8. De Mello, Anthony. The way to love: the last meditations of Anthony de Mello. – New York: Doubleday, 1995. – 196 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Бублик – аспірант, асистент кафедри англійської філології Львівського національного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: когнітивна лінгвістика, прагматика, дискурсологія.

ТЕОРІЯ ПРОФІЛЮВАННЯ У КОГНІТИВНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ

Наталія ГОЛІЯД (Київ, Україна)

*У статті визначається місце теорії профілювання у сучасній когнітивній лінгвістиці.
Ключові слова: профілювання, когнітивна граматики, стилістична профілізація, концептуалізація, когнітивна семантика, домени, значення, концептуальна база.
The article deals with the place of the theory of profiling in modern cognitive linguistics.*

Key words: profiling, cognitive grammar, stylistic profiling, conceptualization, cognitive semantics, domains, meaning, conceptual base.

Домінування когнітивної наукової парадигми визначає основний спектр сучасних лінгвістичних досліджень. Когнітивний підхід до мови орієнтує лінгвістичні розвідки на пояснення мовних явищ з урахуванням наших знань про особливості концептуальної системи людини та про ті ментальні операції, що застосовуються при обробці інформації (О.С. Кубрякова, С.А. Жаботинська, Дж. Лакофф, Р. Лангакер та ін.). Актуальними проблемами когнітології є: теорія ментальних просторів і концептуальної інтеграції (Ж. Фоконьє), теорія концептуальної метафори (М. Джонсон, Дж. Лакофф), теорія прототипів (Д. Герартс, Е. Рош, Дж. Тейлор), зв'язок значення і концептуальних одиниць людського мислення (Д. Герартс, Р. Джекендофф, Р. Дірвен, Дж. Ейтчисон, Дж. Лакофф, Б. Рудзка-Остін, І. Світсер, Л. Талмі, Ж. Фоконьє, А. Ченкі), типи структур репрезентації знань: фрейми (М. Мінський, Ч. Філлмор), когнітивні моделі (Дж. Лакофф), ментальні моделі (Ф. Джонсон-Лерд) та ін.

У сучасній лінгвістиці когнітивно-орієнтовані розвідки проводяться переважно в аспекті концептуальної метафори, вивчення концептів, ментальних просторів. У той же час недостатньо висвітленою залишається теорія профілювання, що зумовлює **актуальність** цього дослідження, спрямованого на аналіз підходів до теорії профілювання в когнітивній лінгвістиці.

Метою статті є висвітлити й проаналізувати підходи до теорії профілювання в сучасній лінгвістиці. **Завданнями** статті є: 1) визначити витоки теорії профілювання; 2) окреслити подальший розвиток цієї теорії в зарубіжному та українському мовознавстві.

Основоположником теорії профілювання є Рональд Лангакер. У 1976 році він розробив власну теорію, що в подальшому отримала назву *когнітивна граматика*. Учений вважає, що когнітивна граматика має власне значення і є нерозривно пов'язаною із когнітивною семантикою.

У межах когнітивної семантики значення трактується за допомогою концептуалізації. Концептуалізація позначає будь-який аспект досвіду людини, включаючи розуміння природного, лінгвістичного, соціального і культурного контекстів [3: 15]. Основою семантики є здатність людини описувати, тлумачити одну і ту ж ситуацію по-різному. Значення мовних та мовленнєвих одиниць може походити як від концептуального змісту, що виникає у свідомості, так і від тлумачення, що накладається на цей зміст.

Зміст мовного вираження визначається набором когнітивних областей (доменів). Існують базові й небазові домени. Базові домени не поділяються на більш елементарні, вони стосуються основних параметрів досвіду людини (час, простір, колір, температура і т. д.). Поняття *когнітивна область* є більш широким, чим *концепт*. Небазові домени – будь-які концепти чи основа знань, незалежно від їх природи і ступеню складності [3: 15].

Параметри тлумачення концептуального змісту є такими ж важливими, як і сам зміст. Провідними параметрами тлумачення є: рівень деталізації чи схематизації, яким характеризується ситуація; відносне виокремлення елементів (профілювання, оформлення траєкторія й орієнтира), перспектива (точка спостереження, напрямок мисленнєвого спостереження); межі / об'єм значення [3: 18]. Одним із типів виокремлення, що використовуються для визначення мовних цілей, є *профілювання*.

Мовна форма викликає у свідомості певну частину концептуального змісту, яка називається *базою*. У межах цієї бази виділяється окремий елемент об'єктивації концепту, що називається *профілем*. *Профіль мовної об'єктивації* – це те, з чим вона співвідноситься, або те, що воно означає в межах своєї концептуальної бази, певного роду фокус уваги [3: 18]. Отже, термін *профілювання* був запропонований Р. Лангакером як один із основних у когнітивній граматиці у 80-х роках ХХ ст.

Ідеї, пов'язані з когнітивним профілюванням, підхоплені сучасними когнітологами. Так, польський етнолінгвіст Єжи Бартмінський у своїй теорії мовних стереотипів також спирається на теорію профілювання. Дослідник вважає, що при аналізі способів об'єктивації концептів можна скласти портрет предмета пізнання. У процесі створення такого портрета при виокремленні окремих фрагментів образу предмета, відбувається відбір та інтерпретація

окремих культурно значущих смислів (функцією, зовнішнім виглядом, походженням тощо) і їх знакове кодування у вигляді сем семантичної структури слова. Таким чином, Є. Бартмінський вважає, що створення мовного портрета предмета є засобом організації мінімальних смислових елементів всередині мовного значення. Самі ж смислові елементи виникають у процесі фіксації ознак, характеристик, якостей, властивостей і функцій предмета пізнання, що інтерпретуються людиною. Ознаки, відібрані таким способом, учений називає *профілем*, а процес – *профілюванням*. Тож, за визначенням Є. Бартмінського, «профілювання є суб'єктивною мовною і поняттєвою операцією, що полягає в своєрідному формуванні образу предмета через сприйняття його в певних аспектах, таких, як, наприклад, походження, властивість, зовнішній вигляд функції, події, переживання» [1: 106].

Поняття *аспект* використовується для позначення однорідних комплексів ознак, що приписуються предмету в тлумаченні. Тому профіль образу предмета – це властивість закріпленого за предметом уявлення (стереотипу), що полягає, з одного боку, у своєрідному відборі і структуруванні аспектів, у яких витлумачено предмет; з іншого боку, воно залежить від типу конкретних якісних характеристик, що стосуються цих аспектів. Ці дві сторони пов'язані з пізнавальною і культурною базою мови, точкою зору мовця, типом знань про світ, типом мислення, системою цінностей [1: 48-53.]

Є. Бартмінський вважає, що результатом створення мовного портрета предмета, тобто профілювання, є профіль. Саме цим теорія профілювання Є. Бартмінського відрізняється від теорії профілювання Р. Лангакера. У Є. Бартмінського профілювання – це пошук граней суспільної свідомості, тобто, концепції профілювання Р. Лангакера і Є. Бартмінського мають різну основу. Концепція Р. Лангакера ґрунтується на суб'єктивній, індивідуальній свідомості, а концепція Є. Бартмінського – на суспільній, етнокультурній. Р. Лангакер обмежує профілювання рамками спостереження, а Є. Бартмінський вважає, що дослідна рамка створюється різними кодами – вербальним, поведінковим, міфолого-ідеологічним, предметно-символічним.

Водночас, існують праці, в яких профілювання розглядається в іншому ракурсі. Наприклад, Д. Крістл намагається використати профілювання, що застосовувалося при лікуванні людей з порушенням мовлення і спостереженні за тим, як у цих пацієнтів розвивається мовлення у процесі лікування, у стилістичному аналізі. Пацієнтів розділяли на групи відповідно до профілю захворювання і проводили спостереження за ходом лікування. Д. Крістл намагається використати цей підхід у стилістиці і називає його *стилістичним профілюванням*, основою якого є поділ на групи відповідно до спільних ознак з метою виявлення характерних рис, наприклад, вживання певних слів, довжини чи складності речень, наявності підрядних речень і т. д. [7].

Отже, у сучасній зарубіжній когнітивній лінгвістиці існує три підходи до розуміння профілювання. Їх авторами є:

- 1) Р. Лангакер;
- 2) Є. Бартмінський;
- 3) Д. Крістл.

В основу російських досліджень із зазначеної проблеми покладено теорію Р. Лангакера. Серова І. Г. у своїх дослідженнях системного значення і мовленнєвого смислу з точки зору принципу базово-профільної організації значення спирається на теорію профілювання Р. Лангакера. Однак, дослідниця зазначає, що не всі слова вказують на свою концептуальну базу однозначно. Дуже часто важко помістити слово в когнітивний контекст, оскільки його значення профілюється відносно кількох когнітивних областей, чи доменів [6].

Український дослідник Приходько А. М. розглядає профілізацію як один із прийомів семантичної об'єктивації концептів. Він вважає, що «профілізація є варіативною презентацією концепту в асоціативному полі індивіда, який виявляє в ньому чи приписує йому додаткові чи нові властивості» [4: 211]. Техніка профілізації полягає у варіативності прийомів матеріального втілення потенційних можливостей концепту. Ним нараховується 4 прийоми профілізації: *метафорична профілізація, синонімічна профілізація, паремійна профілізація, алюзивна профілізація*.

За допомогою *метафоричної профілізації* відбувається суб'єктивне озонішнювання концептів. У центрі уваги метафорики знаходяться перцептивно-образний і валоративний компоненти концепту, наслідком чого є гра з образами: вони змінюються, стають сильнішими або, навпаки, слабшають, а цінність концепту відповідно зростає або падає. Наприклад: *Albyn* (поет. Шотландія), *Arcadia* (іст. ідилічний край безневинних утіх).

Синонімічна профілізація презентує певний концептуальний інваріант його синонімом. Синонімія робить можливим аранжування концептів у їх специфічній актуалізації в різних соціальних стратах – наприклад, у вигляді сленгу, аргю, пейоративів. Наприклад: *joy, happiness, pleasure, delight*.

Синонімічну і метафоричну профілізацією часто дуже складно розмежувати. Інколи складно підібрати те слово, що є формою первинної номінації концепту, тому на допомогу приходять синоніми. Проте шукаючи ситуативно відповідну форму самовираження концепт апелює до альтернативного засобу, а саме – до метафорично збагаченого знака. Відбувається ніби накладання на первинне значення слова конотативних смислів, віднайдених індивідуальним або колективним досвідом.

Синонімічна профілізація є можливою тому, що в межах концепту можуть існувати не лише одне, а декілька прототип них ядер, навколо яких групуються інші елементи ментального простору.

Одним із проявів метафори у вигляді натяків чи жартів є *алюзивна профілізація*. Алюзія полягає у співвіднесенні об'єкта мовлення із ситуацією або подією, описаною в іншому тексті, який не називається. Алюзія найчастіше реалізується через актуалізацію одного імені концепту через інше завдяки асоціативним зв'язкам, що базуються на конотативному значенні слова [4: 214]. Наприклад, концепт ГЕРОЙ може актуалізуватися у вигляді постатей національних героїв – Богдана Хмельницького, Кармелюка, Робін Гуда.

Паремійна профілізація – аналітичний спосіб об'єктивації концептів – базується на прислів'ях, приказках, анекдотах, афоризмах. Паремійна об'єктивація концептів може відбуватися у двох ракурсах: фразеологічна одиниця може сама дорівнювати певному концепту (напр., «Без рук, без ніг, а узори малює» - МОРОЗ), а може й бути засобом його лінгвокультурної профілізації. Основою утворення ідіом, що профілюють концепт, є переважно метафоризація. Семантика ідіом формується в результаті синтезу когнітивної інтенції, наявного в мовній свідомості образу і вивідного знання, що реалізуються в номінативній творчості народу [4: 215]. Таким чином, Приходько А. М. відштовхується від того, що концепти можуть бути семантично об'єктивованими на основі профілізації.

Можна зробити висновок, що сучасна теорія профілювання започаткована у 80-х роках ХХ ст. У зарубіжній лінгвістиці вона представлена трьома напрямками:

- 1) профілювання Р. Лангакера;
- 2) етнопрофілювання Є. Бартмінського;
- 3) стилістичне профілювання Д. Крістла

У сучасній російській та українській когнітивній лінгвістиці ці ідеї ще не набули значного поширення. Є поодинокі дослідження Серової І.Г., в основі яких лежать ідеї Р. Лангакера, і Приходька А. М., який більш детально розробив теорію профілізації і його здобутком є виділення таких типів: метафорична профілізація, синонімічна профілізація, алюзивна профілізація, паремійна профілізація.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бартминський Е. Языковой образ мира: очерки по этнолингвистике / Ежи Бартминський. – Москва: Индрик, 2005. – 528 с.
2. Лангаккер Р. У. Когнитивная грамматика / Рональд Лангаккер (Перевод на русский С.Н. Петрова). – Люберцы: ПИК ВИНТИ, 1992. – 56с.
3. Лэнкер Р. В. Концептуальная семантика и символическая грамматика. / Рональд В. Лэнкер. // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2006. - №3. – С. 15-27.
4. Приходько А. М. Семіотична об'єктивація концептів / А. М. Приходько //Лінгвістика XXI століття: нові дослідження і перспективи. – К.: Логос, 2007. – С. 208-217.
5. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями і проблеми. Підручник. / О. О. Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2008. – 712с.
6. Серова И. Г. Когнитивные механизмы формирования гендерных смыслов [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.ephil-herzen.com>

7. Crystal D. Stylistic profiling / David Crystal. – English corpus linguistics / K. Aijmer, B/ Altenberg (ed.) – London: Longman, 1991. – P. 221-238. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.davidcrystal.com>
8. Fauconnier G. Mental Spaces / Gilles Fauconnier. – Cognitive linguistics. Edited by D. Geeraerts, H. Cuyckens. – Oxford: Oxford University Press, 2007. – P. 351-376.
9. Jonson-Laird P.N. Mental Modes in Cognitive Science. / P.N. Jonson-Laird // Cognitive Science 4, 1980. – pp. 71-115.
10. Lakoff G., Johnsen M. Metaphors We Live by. / George Lakoff, Mark Johnsen. – London: The University of Chicago Press, 2003. – 275p.
11. Langacker R. W. Cognitive Grammar: A Basic Introduction / Ronald W. Langacker / New York: Oxford University Press, 2008. – 562p.
12. Langacker R. W. Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites. V. 1. – Stanford: Stanford University Press, 1987. – 516p.
13. Rosh E. Principles of Categorization. / Eleanor Rosh. // Cognition and Categorization. – Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 1978. – P. 27-48.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Голіяд – аспірантка кафедри зіставного мовознавства і теорії та практики перекладу Київського національного лінгвістичного університету.

Наукові інтереси: когнітивна лінгвістика, лінгвокультурологія, дискурсологія.

ЗНАЧЕННЯ МЕНТАЛЬНОСТІ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ: КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ УКРАЇНСЬКОЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВ

Світлана ГУЩИНА (Київ, Україна)

У статті розкривається значення мовної ментальності для формування картини світу суспільства, аналізуються ментальні відмінності україномовного та англомовного середовища, зосереджується увага на подоланні складнощів у перекладі мовних концептів.

Ключові слова: мовна картина світу, ментальність, менталітет, культурний код, концепт, концептосфера.

The article reveals the importance of linguistic mentality for forming a linguistic picture of the world. The mental differences between Ukrainian-speaking and English-speaking environment are analyzed. Much attention focused on overcoming the difficulties in translating mental language concepts.

Key words: linguistic picture of the world, mentality, cultural code, concept, concept sphere

Мова є універсальним засобом спілкування, вираження думок та відображення внутрішнього світу людини, її розумових та моральних цінностей. Вона відображає діяльність людини і реалізує три найважливіші прагнення людини: прагнення миру, що знаходить своє вираження у мистецтві, бажання любові до іншої людини та до Бога за допомогою релігійних одкровень. Мова є інструментом формування мовної та мовленнєвої свідомості, які знаходять своє втілення у різноманітних образах, символах та знаках притаманних певному етносу. Мовні символи є основою світосприйняття, оскільки формують, селекціонують, обробляють та інтерпретують текст. Мовна свідомість, у свою чергу, створює мовну картину світу. Мовна картина світу – це відображення у свідомості людини предметів і явищ навколишнього світу шляхом аналізу мовного матеріалу [1: 85].

За Шпенглером картиною світу народу вважається результат взаємодії колективної філософії суспільства з його історичною пам'яттю, індивідуальним досвідом кожної людини та її внутрішнім світом [2: 57].

Мова виступає найголовнішим засобом опису культури та її знакового відображення. Зразки культури закріплюються в менталітеті за допомогою великої кількості культурних кодів. Згідно з баченням М. Фуко культурний код формує картину світу. Це сітка, яку культура спрямовує у зовнішній світ, категоризує, структурує та оцінює його. Кодом називають символічний порядок формування значень, встановлених культурою, що виражає ціннісно-сміслові відносини поєднання мови, свідомості і культури. Свідомість у даному контексті виступає когнітивною базою культури. Культурний код охоплює уявлення людей, їх світосприйняття, погляди та інтереси і виражає їхнє ставлення до світу [1: 102]. На перетині частин сітки утворюється ментальність. Тобто, якщо картиною світу можна вважати свідоме сприйняття оточуючої дійсності людиною чи соціальною групою, то ментальність відображається несвідомо.

У загальному розумінні ментальністю у лінгвокультурології є властивий людині, соціальній групі чи суспільству образ мислення, сукупність розумових навичок та духовних установок, які утворюють культуру. Людина – соціальна істота. Ментальність допомагає не лише розкрити сутнісні риси поведінки людей та ставлення їх до оточуючого світу, а й безпосередньо розглядати це засобами мови. Мова – це єдиний засіб, що дозволяє проникнути у ментальність людини та визначити її ставлення до світу. Ментальність є містком, який поєднує мову, свідомість і культуру.

На українську ментальність суттєвий вплив справляють мовні запозичення, особливо через несформовану національну ідентичність, яка є базою інших ідентичностей [3: 104]. Через це українська ментальність втрачає свою самобутність. Для української суспільної свідомості характерним є пошук самого себе, як відокремлення своєї національної свідомості у критеріях «я – інший», а також виокремлення свого народно-самобутнього типу з-поміж інших. Оскільки ментальність є невіддільною від національної ідентичності, то формування останньої виходить сьогодні на перший план.

Оскільки ментальність часто ототожнюється з менталітетом, то варто зазначити, що поняття «менталітет» позначає духовно-символічний зв'язок індивіда та суспільства в якому він живе, що відображається у мові. Менталітет відображається за допомогою мовних засобів на трьох рівнях: лексичному, фразеологічному та граматичному, і двома шляхами – експліцитним та імпліцитним.

За Гуревичем менталітет – це сукупність установок та моделей поведінки, системи цінностей, емоцій і почуттів, що спирається на глибокі корені культурної традиції певного суспільства [4: 9]. Менталітет є статично закріпленим завдяки понятійному мисленню на якому він базується. В Україні менталітет має більш етичний, аніж логічний зміст і є радше уявленням, аніж поняттям. Пізнання виступає радше чуттєвим, аніж логічним. Ментальність у цьому контексті виступає поєднанням логічного та чуттєвого сприйняття навколишнього світу, а духовність розвивається відповідно до змін у історичному досвіді.

За допомогою мови та тексту стає можливим визначити національний характер / дух народу, його ідеали, звичаї та переконання, які закріплені у масовій свідомості народу. В українському лінгвокультурному середовищі мислення будується на прототипах, а не на поняттях, як у англійських державах і реалізується образно-символічним сприйняттям дійсності. Ментальні архетипи, складені історично, постійно еволюціонують. Мова зберігає ментальність. Якщо у романських народів менталітет пов'язаний з типом культури, що характеризує людину, етнос, народ, то у германських він постає результатом логічного осмислення діяльності. Логічні установки країн Заходу основані на ідеї, яка еволюціонувала: ідея Платона, категорія Аристотеля, апіорна категорія Канта, внутрішня форма Гумбельдта і т.д.

Наявність певної ідеї у Західній цивілізації потребує наявності поняття, яке б його характеризувало. Це і викликає логічність підходів до розуміння світу. Якщо в раціональній західній парадигмі ціле виступає єдністю усіх його складових частин, то у вітчизняній думці єдине – це неподільне, цілісне і повне. Відмінність між україномовною та англійською культурними традиціями, зокрема, можна відслідкувати в ототожненні українцями абстрактності з нереальністю, реальності – з дійсністю, абсолютності з повнотою. У той час абстрактність в англійських країнах асоціюється зі свободою, вільним трактуванням, реальність з справжністю, а абсолютність – з дійсністю, згодою [4: 9].

Розповсюдженням є розуміння, що раціональне сприйняття керується думкою, яка основана на слові [5: 262]. Якщо в англійській мові слова у реченні логічно структуровані у певній послідовності – підмет → зв'язка → присудок (*life is great*), то в українській мові мовець є вільним у вираженні своєї думки – *життя прекрасне, чудове життя, життя ставало все прекраснішим*, тобто спостерігається менша залежність від чіткого порядку слів.

Основними символічними концептами української ментальності є *душа, доля, воля*. Це свідчить про м'який, жіночний характер ментальності. Оскільки ці концепти за змістом є символічними, то виникає потреба у їх трактуванні, поясненні. З психологічної точки зору увага приділяється ролі підсвідомості у формуванні ментальності. Слово у нашій культурі протиставляється ділу, або йде всупереч оскільки спочатку має бути діло, а потім слово.

Символічні концепти англійців – це *стриманість*, *вихованість*, *ввічливість*, що свідчить про значний вплив виховання, дисциплінованості та порядку на світосприйняття та світовідчуття [4: 15]. До того ж, в англійській культурній традиції поняття передують предмету, який називають відповідно до вислову: “Як корабель назвуть, так він і пливатиме”, тому виникає потреба у максимально точній інтерпретації та трактуванні змісту для найповнішого відображення його сутності. Відповідно ж до української традиції, як правило, спочатку з’являється явище або предмет, а вже потім йому дається назва та намагання класифікувати його і аналізувати.

Через складні умови життя у суспільстві та наявність трагічних сторінок у історії, українці більш схильні до колективізму, що теж значною мірою впливає на поведінку та спосіб мислення, в той час як європейцям більш властивий індивідуалізм та покладання лише на власні сили. Сприйняття розумом робить життя прагматичним, спланованим, а чуттєве сприйняття частіше призводить до ризику та непродуманих вчинків. Виклики долі, тривале відчуття страху та несамостійності викликало в українців прагнення до обережності, заощадливості, звернення до минулих історичних подій та їх аналізу більше, ніж до планування власного майбутнього, страху перед майбутнім. Основною рисою українського світосприйняття є концентрування на негативних рисах, подіях та явищах, і, певною мірою, ігнорування позитивних подій. Для українського способу мислення характерним є сприйняття духовності на основі об’єктивно-ідеалістичного підходу, апеляція до божественної волі, коли недостатньо власних ресурсів для реалізації ментальності. У той же час у англомовних державах акцент робиться на особистість, її гідність, права та інтереси, тобто покладання лише на власні сили, наголошується на постійному розвитку та самовдосконаленні для якнайповнішої реалізації власних прагнень та мрій [4: 14].

В українській мові багато дієслів, що позначають емоції – *радіти*, *сумувати*, *хвилюватися*, *дивуватися*, *зневіритися*, *стидатися*, *милуватися*, *нервувати*, *гордитися*, *злитися*, *турбуватися*. У англійській мові ці емоційні стани виражаються за допомогою прикметників – *sad*, *pleased*, *angry*, а дієслова переважно відображають потребу у вчиненні певної дії, тобто є більш раціоналізованими, оскільки виключають емоційне забарвлення. Те ж саме можна прослідкувати на прикладі імен [2: 71]. Якщо звернення на ім’я в англійській мові не має емоційного забарвлення і вживається а одній формі – *Helen*, *Tom*, *Bob*, то в українській мові можливим є емоційне забарвлення, яке виражає ставлення того, хто говорить до співбесідника, настрої того, хто говорить. Тому окрім звичної форми *Ірина*, *Олена* вживаємо *Іринка*, *Іриночка*; *Оленка*, *Оленочка*.

У англійській мові вираз *I must* виражає націленість на виконання певної дії, а в українській він може бути виражений декількома варіантами, кожен з яких відображає емоційне ставлення до дії: *Я мушу / маю / повинен, мені необхідно / потрібно*. Якщо *маю* та *повинен* виражають необхідність вчинити певну дію з волі суб’єкта, то *мушу* вказує на обставини, які, впливаючи, на людину, приводять її до необхідності вчинити певну дію.

Сукупність знань і уявлень, що належать усім членам етно-мовної спільноти є когнітивною базою ментальності. Знання отримуються шляхом символічної інтерпретації [6: 11]. Наприклад, *a bargain is a bargain* відповідає українському «договір дорожчий від грошей»; *a blessing in disguise* - не було б щастя, так нещастя допомогло; *a chain is no stronger than its weakest link* – де тонко, там і рветься. Сюди ж можна віднести і крилаті вислови, наприклад, *тримати ніс за вітром*, *бити байдики*, *накивати п’ятами* і т.д.

Щастя в українській лінгвокультурній традиції сприймається як вдача (*щасливий день*, *щасливий випадок*), що не залежить від особистих прагнень людини у той час як *щастя* очима людини із країн Заходу означає досягнення людиною успіху власними силами шляхом постійної цілеспрямованої діяльності.

Лінгвокультурне середовище включає поділ на ядро та периферію. Ядром є розповсюджені у всьому суспільстві лінгвокультурні феномени, периферією називають традиції, які розповсюджені серед невеликої групи людей. Ментальність у лінгвокультурології розглядається у двох аспектах: як етнічна та соціальна обумовленість свідомості та як джерело духовної єдності і цілісності. У цьому значенні вона тісно пов’язана з поняттям «концепт» [1: 83].

Концепти складають **уявлення**, які відображають мисленнєву картину, наприклад, *яблуко, груша, кисле, солоне, шершаве, холодне*; **схеми** – просторово-графічні образи; **поняття** – концепти, що складається з суттєвих ознак явища чи предмета, які відображаються та осмислюються: *квадрат – це прямокутник з рівними сторонами*; **фрейми** – мислимі в цілісності утворюючих їх частин багатокомпонентні концепти, наприклад, *магазин, стадіон*; **сценарії** – концепти, що позначають послідовність епізодів у часі: *поїздка, відвідини*; **геїтальті** – цілісні функціональні структури, що впорядковують багатоманітність окремих явищ у свідомості: *школа, любов*. За ореолом поширення концепти бувають національними, груповими та особистими. Сукупність концептів накопичених суспільством є концептосферою. Концепти за своєю структурою є категоризовані, оброблені і стандартизовані [2: 58].

Загальнокультурні концепти завжди містять етнокультурні значення: **мир** (За мир у всьому світі), **свобода** (Вільна людина нічого не боїться), **любов** (Де любов, та і Бог), **життя** (Доки є життя, доти є надія). У випадку, коли немає засобів вербалізації концепту утворюються лакуни. Наприклад, *кролівник* є, а *носорогника* немає. Неперекладними вітчизняними концептами є *земляк, побут*.

Підсумовуючи вищенаведене, варто зазначити, що ментальність виступає основою формування мовної картини світу. Різні народи та етноси, спираючись на історичний досвід, особливості культурної спадщини та образу мислення мають відмінності у сприйнятті оточуючого світу та відображенні дійсності за допомогою мовних засобів. Українська ментальність базується на чуттєвому сприйнятті світу в той час як лінгвокультурна традиція англійських країн спирається на раціоналізм та логіку. Звідси й відмінності у вираженні думок та виникнення проблеми неперекладності різноманітних мовних концептів, що призводить до утворення лакун. Сучасний світ глобалізується, тому все частіше держави запозичують іноземні культурні та ментальні риси і традиції, а також активніше ретранслюють власні. У цьому контексті проблема неточності перекладу та часткової неперекладності концептів не може бути подолана остаточно, проте ментальні та культурні відмінності допомагають кожному з народів не лише сприймати відмінні риси інших культур, а й глибше пізнати самих себе.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка: учебное пособие. М.: Флинта, Наука, 2010. – 224с.
2. Хроленко А. Т. Основы лингвокультурологии: учебное пособие под ред. В.Д. Бондалетова. – 2-е изд. – М.: Флинта, Наука, 2009. – 184с.
3. Маслова В. А. Лингвокультурология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2001. – 200с.
4. Колесов В. В. Русская ментальность в языке и тексте. Санкт-Петербург: Петербургское Востоковедение, 2006. – 624с.
5. Карасик В. И. Языковые ключи. М.: Гнозис, 2009. – 406с.
6. Ларина Т. В. Категория вежливости и стиль коммуникации. Сопоставление английских и русских культурных традиций. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009. – 507с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Світлана Гущина – аспірантка Національного університету «Києво-Могилянська академія» спеціальності 23.00.02 - «Політичні інститути та процеси».

Наукові інтереси: Лінгвокультурологія. Проблеми взаємодії культур та впливу ментальності на формування картини світу різних народів.

THE FRAME STRUCTURE OF CONCEPT GOD IN ENGLISH AND AMERICAN FICTION OF 19TH-21ST CENTURIES

Оксана ДОВБУШ (Львів, Україна)

У статті досліджена фреймова структура концепту БОГ на основі 11 романів англійської та американської літератури 19-21 ст. Було визначено, що концепт БОГ у досліджених творах представлений наступними слотами: БОГ є ТАКИЙ, БОГ існує ТАМ/ТОДИ, БОГ діє на КОГОСЬ/ЩОСЬ, БОГ діє для КОГОСЬ/ЧОГОСЬ, БОГ створює КОГОСЬ/ЩОСЬ, БОГ є ХТОСЬ/ЩОСЬ, БОГ має КОГОСЬ/ЩОСЬ та ін.

Ключові слова: Бог, концепт, фрейм, слот.

Article investigates frame structure of concept GOD on the basis of 11 English and American novels of 19th-21st centuries. It was found out that concept GOD is represented by the following slots: GOD is SUCH, GOD exists THERE / THEN, GOD (agent) acts upon SOMEBODY/SOMETHING, GOD (agent) acts for SOMEBODY, GOD (causer) creates SOMEBODY/SOMETHING, GOD is SOMEBODY/SOMETHING, GOD has SOMEBODY/SOMETHING and others.

Key words: God, concept, frame, slot.

For a long time a dominant place in everyday life, people's minds was occupied by religion that's why the religious traditions were embodied in the Arts, gaining a strong position in literature as well.

During all times people were worried by the problem of relationship with God. What is God? How to treat Him? What is the impact He makes on us?

Earlier, most people believed in God and they were convinced that He exists. They believed that God watched the people, partly directed them, punished for the sins of all kinds. And those who believed were afraid of Him and tried not to provoke God by their evil deeds. But some did it openly and without fear of punishment, while others were afraid of punishment and therefore avoided the bad thoughts, words, and finally deeds. Over the centuries, various writers and poets dealt with this topic, seeking the answers.

In 19th-21st centuries the religious factor was the basis of many writers ideology. God was studied from different points of view. *The aim* of this study is to determine the content and frame structure of concept GOD, its place, peculiarities in modern English.

The term "concept" has no unambiguous interpretation. The majority of the scientists consider concept to be a cognitive unit of meaning – an abstract idea or a mental symbol sometimes defined as a "unit of knowledge," built from other units which act as a concept's characteristics. Addressing one of the first to the concepts study S. A. Askoldov believed that the concept – is first and foremost "general notion" and its most essential function is "a function of replace" [1: 267-269]. Expanding the philosophical understanding and the nature of concept, he contrasts two kinds of concepts – cognitive and artistic. This dichotomy has identified the development of different strains in modern linguistic conceptology. For this study it is obligatory to distinguish cognitive and linguo-cultural areas.

Supporters of the cognitive direction – D. Lakoff, V.I. Postovalova, early works of A. Vezhbitskaya, U.S. Stepanov – include to the content of the concept only basic categorical attributes of the denoting in abstraction from the concrete and evaluating. In other words, in fact, there is an identification of the concept and idea.

Advocates of linguo-cultural direction suggest that the concept is much broader than idea: the content of the concept include not only categorical attributes of the denoting, but also all the accompanying cultural background information.

This point of view is supported by N. D. Arutyunov, V. V. Kolesov, Z. D. Popova, I.A. Sternin, U.S. Stepanov, V. N. Telia, L. O. Cherneiko, etc. Thus, N. D. Arutyunov treats the concept as a notion of practical (everyday) philosophy that is a result of the interaction of such factors as national tradition, folklore, religion, ideology, experience, images of art, feelings and values.

Concepts form a sort of a cultural layer, mediating between man and the world. L.O. Cherneiko emphasizes that the concept includes the notion, but is not limited to it, it covers all the content of the word – denotative and connotative, reflecting the views of the representatives of this culture on the nature of the phenomenon, which is behind the word in the variety of its associative links. Cultural by its essence the definition of the concept is graphically embodied in the "Dictionary of the constants of Russian culture" by Y. S. Stepanov: the concept – it's "like a clot of culture in the human mind; it's the thing in the form of what culture enters a mental world of a human. Concept is a thing thanks to which people – ordinary, common man goes himself into culture, and in some cases, affects it. The concepts are not only thought over, they are experienced. They are the subject of emotions, the likes and dislikes, and sometimes even collisions too [3: 40-41].

In the article, the concept of GOD in modern literature is investigated on the basis of such works as: "The Lost Gate" (Orson Scott Card), "A Daughter of the Snows" (Jack London), "The Cruise of the Dazzler" (Jack London), "Hearts of Three" (Jack London), "Martin Eden" (Jack London), "Quiet American" (Graham Greene), "The Picture of Dorian Gray" (Wilde Oscar), "The Da Vinci Code" (Dan Brown), "The Lord of the Flies" (William Golding), "The Man of Property" (John Galsworthy), "Animal Farm" (George Orwell). **While analyzing these novels attention was**

paid to the frame structure of the concept GOD represented in the novels. So, concept GOD was modeled as interframe formation that integrates five basic frames: notional, actional, taxonomic, possessive and comparative (according S.A. Zhabotinska) [2: 12-25]. They characterize the concept according to:

its quantitative, qualitative, locative, temporal, existing parameters (notional frame);
 the actions it performs (actional frame);
 its taxonomical characteristics (taxonomic frame);
 its possessive characteristics (possessive frame);
 its participation in interspatial similarity relations that are the basis of metaphor (comparative frame);

As an integral structure this interframe network has the systematic peculiarities, its slots are interdependent and interrelated.

DURING THE INVESTIGATION IT WAS FOUND OUT THAT IN THE WORKS MENTIONED ABOVE THE CONCEPT GOD IS REPRESENTED BY ALL THE FOLLOWING SLOTS:

- notional frame –

In the slot [**GOD is SUCH (quality)**] we find the following qualities of God:

fast – “*So just kindly put up your helm and sail us out of this Chiriqui Lagoon as fast as God and this failing wind will let you,*” [8];

copper – “*She came upon a boy, breech-clouted and bare, like a copper god. He was gathering wood, and looked at her keenly over his bronze shoulder,*” [7];

good – “*Good God, Dorian, what a lesson! What an awful lesson!*” *There was no answer, but he could hear the young man sobbing at the window,*” [13];

just – “*There was purification in punishment. Not “Forgive us our sins” but “Smite us for our iniquities” should be the prayer of man to a most just God,*” [13];

omnipotent and benevolent – “*the Bible describes God as an omnipotent and benevolent deity*” [4];

all-powerful and well-meaning – “*God is all-powerful and well-meaning*” [4];

obsolete – “*God has become obsolete*” [4];

different – “*Why, even a Roman Catholic believes in quite a different God when he's scared or happy or hungry*” [6];

The slot [**GOD is SO MUCH (quantity)**] shows that there are a lot of Gods (“*How many hundred million Gods do people believe in? Why, even a Roman Catholic believes in quite a different God when he's scared or happy or hungry*”), [6]; “*Soon all Gods will be proven to be false idols*” [6]. But it also suggests a version that there can be only one God – “*Maybe, if there is a God, he'd be so vast he'd look different to everyone*” [6].

The slot [**GOD exists IN SUCH A WAY (method)**] shows that God exists as a *being* – “*Perhaps that's why men have invented God-a being capable of understanding*” [6]. In this slot we see that God is considered to exist as a being, not a spirit, as we used to read.

Analyzing the slot [**GOD exists THERE / THEN (place / time)**] it was found out that for American and English writers God Exists in:

blood – “*He could already feel God in his blood*” [4];

soldiers – “*Carlo did not sense God's presence in any of his fellow soldiers*” [4];

all things – “*God is in all things!*” [4].

So the slot [GOD exists THERE / THEN (place / time)] reveals the penetration of God in everything that exists around, in all things, even in blood.

- actional frame –

In the slot [**GOD (agent) acts upon SOMEBODY/SOMETHING (patience)**] God is shown as a being that does some actions usually influencing people's lives and not always in a positive sense. *He can chose some of us to do some actions, even to serve Him (“God had somehow chosen me to serve him,”* [4], “*God was the one who had willed the Camerlegno to act!*”, [4]; *He can check us (“She explained that God was testing him...,”* [4]; *God can give people any place or role He wishes (“God had forsaken him”* [4], “*God had always asked great sacrifice of those he loved most*” [4], “*Although his data were incontrovertible, the astronomer was severely punished*

for implying that **God had placed mankind** somewhere other than at the center of His universe” [4]; *God punishes us and may not help us* (“**God does not protect you**” [4], “There was a **God who called upon men to tell their sins** to earth as well as to heaven” [13], “It seems **God has punished him** for not having enough faith” [4], “He is **God who stops a murder being committed**” [14]; *He is the one who sees and knows everything* (“Yes,” answered Hallward gravely, and with deep-toned sorrow in his voice, “**to see your soul**”. But only God can do that” [13].

As we see the slot [GOD (agent) acts upon SOMEBODY (patience)] treats God as a being that can be punitive and supervisory.

The slot [GOD (agent) acts with SOMETHING (instrument)] is not represented in any novel.

In the slot [GOD (agent) acts for SOMEBODY (beneficiary)] we see God as a being acting for peoples’ well-being. He:

helps – “**God had given him a tail to keep the flies off, but that he would sooner have had no tail and no flies**” [5], “**God help Congress,**” I said, “he hasn’t been in the country six months.” [6], “**God help us, he thought**” [4], “**God grant me strength to accept those things I cannot change**” [4], “**God has made His will manifest!**” [4], “**It is God who gave us reason and circumspection!**” [4], “**He had prayed for strength, and God had given it to him**” [4], “**They were alone on the torn crest of the ocean! God have mercy on their souls!**” [10], “**In his eyes, as in the eyes of all Forsytes, the pleasure of seeing these beautiful creatures in a state of captivity far outweighed the inconvenience of imprisonment to beasts whom God had so improvidently placed in a state of freedom!**” [11];

saves – “**God saved me for a reason, he thought. What is the reason?**” [4], “**God had saved Robert Langdon**” [4], “**I am not altogether sorry. He was doing a lot of harm.**” “**God save us always,**” I said, “**from the innocent and the good**” [6];

blesses – “**I opened it and read: Have thought over your letter again stop am acting irrationally as you hoped stop have told my lawyer start divorce proceedings grounds desertion stop God bless you affectionately Helen**” [4]; “**God had blessed them with this boy**” [4], “**God bless my soul!**” [11];

protects – “**God will watch over you and protect you forever**” [4];

forms our look-like – “**The gods had given Irene dark brown eyes and golden hair, that strange combination, provocative of men’s glances, which is said to be the mark of a weak character**” [11];

In actional frame, the slot [GOD (agent) acts for SOMEBODY (beneficiary)] is most brightly expressed. Here God is demonstrated as a being that helps people, cares about our lives and affairs.

The slot [GOD (agent) acts for SOMETHING (goal)] is not represented in the novels investigated.

As for the slot [GOD (causer) creates SOMEBODY/SOMETHING (result)], here God is shown as a creating being – “**The joy of creation that is supposed to belong to the gods was his**” [9]; “**God allegedly created “something from nothing**” [4]. He created:

the nature – “**gods who called up wind and brought down rain, made fire from air and drew iron out of the depths of the earth as easily as ordinary people might draw up water from a well**” [12];

the universe – “**The Bible, of course, states that God created the world**” [4], “**Um, God created... light and dark, heaven and hell**” [4]; “**God said, “Let there be light,” and everything we see appeared out of a vast emptiness** [4];

penicillin – “**Thank God for penicillin**” [6].

Here, in the slot [GOD (causer) creates SOMEBODY/SOMETHING (result)] we are given the examples of God’s creatures. This slot proves that God created everything on the Earth.

- **taxonomic frame** –

In this frame the slot [GOD is SOMEBODY/SOMETHING (role)] represents God as:

the father - “**God is your father, now,**” she would always reply” [4];

an old man – “**It always shows God as an old man with a white beard**” [4].

So, in taxonomic frame God gets the interpretation of the father and an old man. The first role is based on God's actions and attitude to people and the second one on His appearance.

- possessive frame –

As for the possessive frame, the slot [GOD (the owner) has SOMEBODY/SOMETHING (property)] demonstrates that God has:

the voice – *“And the voice of God was in the whirlwind after all”* [12], *“You told me when I was young that the voice in my heart was that of God”* [4];

the eyes – *“He told her about light, planets, stars, and all of nature through the eyes of both God and science”* [4];

the hands – *“Do you feel in your gut that you are staring up at the work of God's hand?”* [4], *“I had sensed God's watchful hand over me even as a boy”* [4];

the handwriting – *“He claimed God's handwriting was visible in the natural order all around us”* [4];

the breath – *“Breath of God”* [4];

the word – *“the word of God”* [4];

a spirit – *“They had their limitations to forget, and when they were drunk, their dim, stupid spirits were even as gods’, and each ruled in his heaven of intoxicated desire”* [9];

the robe – *“He could kiss her lips, rest his own physical lips upon them, but it would be with the lofty and awful fervor with which one would kiss the robe of God”* [9];

a place of existence – *“This is God's territory”* [6]; *“We are neutral here. I thought. It's a strange poor population God has in his kingdom, frightened, cold, starving (“I don't know how we are going to feed these people,” the priest told me): you'd think a great King would do better than that”* [6], *“The regulation was a way of showing respect for the sanctity of God's city”* [4]; *“He now truly lived in the house of God”* [4];

the people – *“There was a line that a week before he would not have favored with a second thought – “God's own mad lover dying on a kiss”; but now it was ever insistent in his mind”* [9], *“He wrote once that when he looked through his telescope at the spinning planets, he could hear God's voice in the music of the spheres; God's people, he thought.”* [4], *“Men of God live in a dangerous world”* [4];

the power – *“And the power of God shall unite us all”* [4];

the majesty – *“Even in his short decade on earth Carlo had felt the majesty of God — the thundering pipe organs, the towering domes, the voices raised in song, the stained glass, shimmering bronze and gold”* [4];

the plans – *“God has big plans for you, Carlo”* [4];

The slot [GOD (the owner) has SOMEBODY/SOMETHING (property)] is represented most frequently among the others in the novels investigated. God has also the physical characteristics - voice, hand, eyes, breath, handwriting. Besides this He has the power, the majesty.

-comparative frame –

Analyzing the slot [GOD (referent) is like SOMEBODY/SOMETHING (correlate)] it was found out that the American and English writers compare God to:

people – *“gods should now be forced to buy supplies and sell crops just like common people”* [12], *“At such moments her own emotions elevated him till he was as a god, and, as he gazed at her and listened, he seemed gazing on the face of life and reading its deepest secrets”* [9]; *“He was self-repelled, as though he had undergone some degradation or was intrinsically foul. All that was god-like in him was blotted out. The spur of ambition was blunted; he had no vitality with which to feel the prod of it. He was dead”* [9];

power – *“We are the priests of power,” he said. “God is power”. But at present power is only a word so far as you are concerned”* [5];

energy – *“God is the energy that flows through the synapses of our nervous system and the chambers of our hearts!”* [4];

science – *“Science is God”* [4]; *“Vittoria had heard Kohler's Science-as-God lecture before”* [4];

hallucination – *“They denounce God as a hallucination”* [4];

fact – *“So you believe God is fact”* [4];

image – “*gods became mere images*” [12];

In comparative frame the investigated concept is represented by such lexemes: common people, mere image, power, science, fact, hallucination, energy. So, God is compared to the living beings, - people and at the same time to energy, science etc.

As we see, in English and American literature of 19th-21st centuries the interframe structure of concept GOD consists of five basic frames: notional, actional, taxonomic, possessive and comparative. The most brightly expressed ones are notional, actional and comparative frames. While the investigation we found out that all the slots of the frames are represented in literature of 19th-21st centuries, but for the slots [GOD (agent) acts with SOMETHING (instrument)] and [GOD (agent) acts for SOMETHING (goal)], actional frame.

All in all we found out that in the novels investigated God is treated as a being that worries about people, helps them, protects them, a creator of the universe, who is our Father.

REFERENCES

1. Аскольдов, С.А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. / Под ред. проф. В.П. Нерознака. – М.: Academia, 1997-С. 267-269.
2. Жаботинская С.А. Концептуальный анализ: типы фреймов. // Вісник Черкаського університету. – Серія Філол. науки. – Черкаси, 1998. – Вип.11. –С.12-25.
3. Stepanov U.S. Constants: Dictionary of the Russian culture, 2001. – P. 40-41.
4. Dan Brown. Angels and Demons [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.the-ebook.org/>. – [Last access: 2011, July 26]. – Title from the screen.
5. George Orwell. Animal Farm [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.wattpad.com/>. – [Last access: 2011, July 1]. – Title from the screen.
6. Graham Greene. Quiet American [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.wattpad.com/>. – [Last access: 2011, June 1]. – Title from the screen.
7. Jack London. A Daughter of the Snows [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.the-ebook.org/>. – [Last access: 2011, July 28]. – Title from the screen.
8. Jack London. Hearts of Three [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.the-ebook.org/>. – [Last access: 2011, July 29]. – Title from the screen.
9. Jack London. Martin Eden [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.the-ebook.org/>. – [Last access: 2011, July 29]. – Title from the screen.
10. Jack London. The Cruise of the Dazzler [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.the-ebook.org/>. – [Last access: 2011, July 28]. – Title from the screen.
11. John Galsworthy. The Man of Property [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.the-ebook.org/>. – [Last access: 2011, July 19]. – Title from the screen.
12. Orson Scott Card. The Lost Gate [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.the-ebook.org/>. – [Last access: 2011, July 19]. – Title from the screen.
13. Wilde Oscar. The Picture of Dorian Gray [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.the-ebook.org/>. – [Last access: 2011, July 29]. – Title from the screen.
14. William Golding. The Lord of the Flies [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.the-ebook.org/>. – [Last access: 2011, July 19]. – Title from the screen.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Оксана Довбуш – викладач кафедри іноземних мов та технічного перекладу Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.

Наукові інтереси: лінгвістика, літературознавство.

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ГОРЯ В НІМЕЦЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ РОМАНТИЧНІЙ ЛІРИЦІ У СВІТЛІ МІФОЛОГО-РЕЛІГІЙНИХ УЯВЛЕНЬ

Ольга Д’ЯКОНОВА (Київ, Україна)

Здійснюється лінгвокультурний аналіз мовної концептуалізації горя. Уявлення про походження горя, вербалізовані в німецькій та українській романтичній поезії, досліджуються у контексті міфології та релігії.

Ключові слова: емоційні концепти, антиконцепти, горе, походження горя, міфологія, релігія, романтична лірика

The language conceptualization of grief in German and Ukrainian romantic poetry in terms of mythological and religious ideas about the origin of grief is studied in a linguistic and cultural analysis.

Key words: emotion concepts, anti-concepts, grief, origin of grief, mythology, religion, romantic poetry

Лінгвістичне дослідження вербалізованих уявлень про емоції, доповнене даними інших наук про людину, спроможне дати більш-менш цілісну картину емоцій по відношенню до їх

носія. Саме такий підхід, що є методологічним імперативом для сучасних гуманітарних студій та успішно застосовується у межах лінгвокультурології (див., напр., [2; 7-8; 10]), використано й у даній розвідці, **метою** якої є характеристика особливостей концептуалізації горя німцями та українцями в аспекті його сутнісно-причинної обумовленості, встановлення співвідношення між міфолого-релігійним і філософським вирішенням цього питання, з одного боку, та лінгводискурсивним його осмисленням, з іншого.

Матеріалом дослідження виступають поетичні тексти українських та німецьких романтиків першої половини XIX ст. (Л. Боровиковського, А. Метлинського, М. Костомарова, Т. Шевченка; А. фон Арніма, К. Brentano, Й. Айхендорффа, Е. М. Арндта, Л. Уланда та ін.) у співставленні з даними історії, культурології та філософії. Вибір мовного матеріалу зумовлений тим, що завдяки характерним для романтизму в європейській літературі увазі до внутрішнього світу людини та зверненню до народного спадку поетам цієї доби вдалося підняти давній пласт культурних уявлень, притаманних їх етносам.

Хоча концепт ГОРЕ вже неодноразово ставав об'єктом лінгвокультурологічних студій [8-9; 11], висвітлення та інтерпретацію його в релігійно-філософському ракурсі обумовленості та у зіставленні українського й німецького матеріалу досі не було здійснено, що й визначає **наукову новизну** даної розвідки.

Горе є однією з базових емоцій, універсально притаманних людству. Хоча психологічні дослідження свідчать про наявність у горя важливих соціальних функцій (досягнення групової згуртованості, див. детальніше [5: 166-167]), у наївній свідомості горе інтерпретується як щось небажане, зі знаком мінус.

Як об'єкт лінгвокультурологічних досліджень ГОРЕ являє собою негативно маркований емоційний концепт антропоморфного порядку (класифікація за [10: 89]). ГОРЕ як антипод емоційно-телеономних концептів ЩАСТЯ/РАДІСТЬ можна назвати «антиконцептом» або ж «антителеономним» концептом - таким, що знецінює життя, якого варто уникати.

Незважаючи на небажаність страждань, нещастя й горя, повне усунення його для людини є неможливим, а його існування – неминучим. З огляду на це, людство з давніх часів регулярно замислювалося про походження горя та порушувало питання теодицеї – релігійно-філософського виправдання бога, зняття з нього відповідальності за нещастя [12].

Почнемо наш аналіз з огляду міфолого-релігійних осмислень явища горя індоевропейськими народами. У міфологічній язичницькій свідомості панувало уявлення про вищі сили, що *наділяють* (пор. укр. *доля* та *недоля*) людину щастям та нещастям, сприятливими та несприятливими подіями. Це було характерно для багатьох тогочасних етнокультур. В «Іліаді» описано епізод, в якому Зевс розподіляє щастя та нещастя з двох посудин.

Поширеним було також уявлення про трьох богинь долі, які роздавали людям щастя та нещастя. У давньогрецькій міфології це були Мойри, що у Римі стали називатися Парками (нім. *Parzen*) [13: 193]. У германській міфології їм відповідали Норни (Nornen): *Urd*, *Verdandi* та *Skuld*, що асоціювалися відповідно з минулим, теперішнім та майбутнім та, як і грецькі та римські їх «колеги», пряли [13: 206].

Нуміозна влада богів не звільняла людину від відповідальності за власні вчинки: так, у гомерівській «Одіссей» Зевс скаржиться на те, що смертні несправедливо звинувачують богів та приписують їм походження усього лихого, в той час як насправді вони завдають собі болю й своїми власними діями [14: 207]. Уже в античну добу існувало усвідомлення того, що людина сама є відповідальною за власне щастя та нещастя [6: 351].

Існувало, до того ж, і переконання, що нещастя повчальне і може мати педагогічне значення (пор. відому ще з античних часів є приказку про те, що на помилках вчаться [6: 351], яка має свій еквівалент і в німецькій мові: *Durch Fehler wird man klüger*).

Образ трьох богинь долі, відомих греків та германців, у слов'ян на наявному на сьогодні матеріалі не простежується, проте деяка схожість з цим уявленням закріпилася в образі богині Мокоші (Макоші), яка, за східнослов'янськими фольклорно-етнографічними свідченнями, також була прялею [4: 373].

Яскраве дуалістичне уявлення про походження горя існувало в західних слов'ян. У «Слов'янській хроніці» Гельмольда, саксонського історика XII ст., описується звичай, за

яким під час бенкетів пускала по колу жертвна чаша та говорилися заклинання на честь двох богів – «доброго» та «злого». Вважалося, що успіхи направляються першим, а нещастя – другим з них. Через це «злого» бога називали Чорнобогом [3: 77]; ім'я «доброго» бога Гельмольд не наводить, проте його реконструюють як *Білобог*.

Зафіксоване існування у міфологічній слов'янській картині світу також низки антропоморфних персонажів, що уособлюють та спричиняють горе, нещастя. Ними є Карна (пор. гот. *kara* «скарга, скорбота») і Желя (Жля), що згадуються у «Слові о полку Ігоревім» після поразки Ігорєвого війська: «За ним кликнула Карна, і Жля поскочи по Руській землі, смагу мечучи в полум'янім розі» [4: 218]; Лихо, Біда, що тиняються між людей, підстерігають їх на кожному кроці та наносять їм збитків [4: 336], Недоля, що не ладить з Долею [4: 392], та ін.

Християнське богослов'я на свій лад визначило погляди середньовічної людини на причини та походження страждання. Услід за Старим Заповітом та творами Аврелія Августина страждання, з одного боку, інтерпретувалося як інструмент повчання в руках Бога; також світовідчуття християнина тих часів передбачало ідею таємних вироків (*occulta iudicia*) Бога, у правильності якого він не сумнівався. Ця віра вберігала його від суму та відчаю. Іншими словами, йдеться про тлумачення горя на користь Бога – як засоба покращення або випробування людини Богом [14: 208]. Схоже засноване на біблійних текстах уявлення про корисність та навіть необхідність страждання на шляху для спасіння панувало і в православ'ї.

У XI-XII столітті завдяки містиці, що створила поняття *compassio*, афекти стали переживати у зв'язку з близькістю до Бога або віддаленістю від нього [6: 356].

Проголошені містичами ідеї сприйняття мук Христових радикалізуються у лютерівському христоцентризмі. Його *theologia crucis*, спрямована проти будь яких сил та ідолів, інтерпретує хрест і страждання Христа як кризу самовладної людини [14: 209].

Нарешті, у межах християнського світогляду проблему страждання розглядали й німецькі філософи-ідеалісти, чії ідеї значною мірою утворили підґрунтя творчості романтиків. Повертаючись до розуміння *Leid* як діяльність не-я – „*Gegenteil der Tätigkeit*“ (Фіхте), вони визначають імператив для християнської самосвідомості: „*das im „sinnlich bestimmten Selbstbewusstsein“ erfahrbare Leid aufzunehmen und das „Vertrauen an Gott“ beizubehalten*“ [14: 210].

Ф. Шлейєрмахер, говорячи про причини страждання та співвідношення страждання та зла, стверджує: „*Der Erlöste, sofern er in die Lebensgemeinschaft Christi aufgenommen ist*“, ist „*niemals von dem Bewusstsein eines Übels erfüllt... Alle Lebenshemmungen, natürliche und gesellige, kommen <...> nur als Anzeigen; nicht werden sie hinweggenommen, als ob er schmerzlos und frei von Leiden sein sollte oder könnte; <...> sondern nur Unseligkeit ist nicht in den Schmerzen und Leiden, weil sie als solche nicht in das innerste Leben eindringen*“ [цит. за 14: 210]. Горе не має жодного зв'язку із злом і не виключає можливості блаженства.

Перейдемо тепер до розгляду концепцій горя та страждання в романтичній ліриці та встановимо, які з окреслених вище уявлень знайшли в ній свій вияв.

Концептуалізація горя в українській та німецькій романтичній ліриці дозволяє виділити певні його різновиди, що залежать від походження горя, та створити на їх основі класифікацію горя.

Перша група концепцій горя пов'язана з його «активними» мотиваторами та розпадається дві великі групи:

- 1) дії вищих сил;
- 2) дії людей.

Друга група концепцій горя передбачає «пасивну» мотивацію негативних подій, за якою вони є наслідком випадку або природного ходу життя.

На українському матеріалі концепція спричинення негативних подій вищими силами виявляється пов'язаною з образом християнського Бога та «мішаною»: Бог надсилає людині нещастя не стільки своєю власною волею та рішенням, скільки у відповідь на погані вчинки самих людей – як покарання: «Хто свою віру, хто край свій покине, / Хай той без роду на чужині згине <...> / Від бога долі не знатиме, / Тільки од бога кари він

ждатиме!» (Метлинський); «Чи се ж бог нас покарав, / Що брат сестри не пізнав?» (Костомаров).

Імовірно, до цієї ж концепції слід віднести спричинення негативних подій **відсутністю долі**: «Пішов козак сумуючи, / Нікого не кинув; / Шукав долі в чужім полі / Та там і загинув» (Шевченко). Проте притаманний слов'янській міфологічній свідомості антропоморфний характер уявлень про долю вже не відтворюється послідовно. Так, може доля надаватися українцеві матір'ю: «Вміла мати брови дати, / Карі оченята, / Та не вміла на сім світі / Щастя-долі дати» (Шевченко).

Концепція **спричинення негативних подій людьми** розпадається на дві підгрупи:

- **власні** (хоча, можливо, й мимовільні) **негативні вчинки**: «Овдовіла Марусенька - / Сама захворала / Й до своєї могилоньки / Чари проклинала...» (Боровиковський). Різновидом цього мотиву є **помста** за чийсь власні погані вчинки: «Дарма просишся, ізрадник: / Не пущу тебе ніколи, / Вічно буду катувати, / Мучитиму без одривки» (Костомаров);

- **негативні вчинки інших людей**: «Тікай, Грицю, Марусеньки, / Бо в тебе влюбила - / Бо не дурно Марусенька / Ворожити вчилася...» (Боровиковський); «Отаке-то на сім світі / Роблять людям люде! / Того в'яжуть, того ріжуть, / Той сам себе губить...» (Шевченко).

Маргінальною в україномовному матеріалі опиняється концепція горя як невід'ємної складової життя та наслідку його природного перебігу.

У **німецькому** матеріалі концепції мотивації страждання представлені з точністю до навпаки: маргінальними є уявлення про «активні» мотиватори і домінуючими – про «пасивні».

З-поміж **«активних» мотиваторів страждання** відносно широко представленими є **вищі сили**: „...zum höllischen Webstuhl / Sah ich hinab ins Dunkel der Parzen: / Sie saßen und webten / Thränen und Freuden im schrecklichen Schweigen“ (Arndt); „Er hat Sie uns geraubt, / Wir haben, ach umsonst! an ihn [den Gott - *О. Д.*] geglaubt“ (Arnim).

«Пасивні» мотиватори негативних подій, представлені в німецькій романтичній ліриці першої половини XIX ст., являють собою передусім уявлення про інгерентний характер нещастя в людському житті (в т. ч. хибному земному житті на противагу небесному), його співвіднесеність з певними складними епохами або періодами людського життя, а також сліпий випадок: „Lieb und Leid im leichten Leben / Sich erheben, abwärts schweben...“; „In diesem Augenblicke fiel mein Los. / Ein ewger Streit von Wehmut und von Kühnheit...“ (Brentano); „So irrten die kühnen Genossen, / Verlassen in Lust und Leid“ (Eichendorff).

Вагомою особливістю осмислення німецькими поетами-романтиками горя та нещастя як невід'ємної частини життя є його **нерозривний зв'язок із щастям та радістю**, що вербалізується у численних словосполученнях, утворених за схемою «/негативна емоція/ und /позитивна емоція/» або навпаки, як-то *Leid und Freude, Lust und Schmerz, Lust und Leid, trüb und froh* та ін., або ж має місце протиставлення таких лексем у коротких фрагментах тексту: „Für Freud' und Leid ist weiter Raum / Im Herzen voll Gefühl“; (Brentano); „Die strebten nach hohen Dingen, / Die wollten, trotz Lust und Schmerz, / Was Rechts in der Welt vollbringen“ (Eichendorff). Подібні уявлення в українській романтичній ліриці є скоріше маргінальними.

Таким чином, концептуалізація горя в українській романтичній ліриці зберігає більше архаїки та відзначається сильнішою міфолого-релігійною детермінацією та персональною атрибуцією, ніж така у німецькій. В українському матеріалі походження горя постає значною мірою пов'язаним із сакральною сферою, втіленою Богом та долею, а також умотивованим поганими вчинками людей, як своїми, так і чужими. Ця картина значною мірою суголосна концептуалізації горя у міфолого-релігійній картині світу. Цікаво, що язичницьке дуалістичне уявлення про спричинення щастя та нещастя двома різними богами не знаходить вияву в романтичній ліриці, хоча у християнізованому вигляді (дихотомія Бог – Сатана) присутнє у фольклорі [1].

Німецька ж романтична поезія демонструє більш деперсонізоване бачення походження горя, вона меншою мірою приписує його діям вищих сил та розглядає горе, так само як і щастя, як природну складову життя, що є суголосним філософському розумінню страждання як «діяльності не-я» Й. Г. Фіхте. Причиною таких розбіжностей у концептуалізації горя двома етносами, вочевидь, є те, що українське літературне поетичне

слово знаходилося на початку ХІХ ст. лише на етапі свого зародження та у безпосередній близькості до фольклору [усне повідомлення Я. В. Вільної], чого не можна сказати про німецьку романтичну лірику, яка була спадкоємницею значної літературної традиції.

¹ *Телеономні концепти – «вищі духовні цінності, що утворюють та втілюють для людини моральний ідеал, прагнення до якого створює моральну виправданість його життя, - ідеал, заради якого варто жити й не шкода померти» [2: 33].*

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антологія українського міфу : У 3 т. / В. Войтович. – Т. 3: Потойбіччя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан. – С. 134.
2. Воркачев С. Г. Сопоставительная этносемантика телеономных концептов «любовь» и «счастье» (русско-английские параллели) : Монография. / С. Г. Воркачев. – Волгоград : Перемена, 2003. – 164 с.
3. Гельмольд. Славянская хроника. / Гельмольд. – М., 1962. – 300 с.
4. Знаки української етнокультури : Словник-довідник. / Жайворонок В. В. – К. : Довіра, 2006. – 703 с.
5. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб., 1999. – 464 с.
6. Історія європейської ментальності / За ред. П. Дінцельбахера / Пер. з нім. В. Кам'янець. – Л. : Літопис, 2004. – 720 с.
7. Карасик, В.И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс: Монография / В.И.Карасик; ВГПУ. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.; 2-е изд. – М. : Гнозис, 2004. – 390 с.
8. Красавский, Н. А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах : Монография / Н.А. Красавский. – Волгоград : Перемена. 2001. – 495 с.
9. Мальцева Л. В. Эмотивно-событийный концепт «горе, беда, несчастье» в русской языковой картине мира : автореф. дис...канд.фил.наук : спец. 10.02.01 / Мальцева Людмила Валерьевна; НГПУ. – защита 24.03.2009. – Новосибирск, 2009. – 23 с.
10. Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики / Анатолій Миколайович Приходько. – Запоріжжя : Прем'єр, 2008. – 332 с.
11. Русакова И. Б. Концепты «счастье» - «несчастье» в лингвокультурном содержании русских пословиц : автореф. дис...канд.фил.наук : спец. 10.02.01 / Русакова Ирина Борисовна; ГИРЯ им. А. С. Пушкина. – М., 2007. – 24 с.
12. Теодицея // Новейший философский словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.slovopedia.com/6/210/771227.html> (13.12.2011). – Что такое теодицея – Новейший философский словарь.
13. Becker U. Lexikon der Symbole. / U. Becker. – Köln : Komets, 2004. – 352 S.
14. Ritter J. Historisches Wörterbuch der Philosophie. / J. Ritter. – В. 5. – Darmstadt : Wiss. Buchges., 1980. – S. 207-214.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Д'яконова – аспірантка кафедри загального мовознавства та класичної філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: лінгвокультурологія, антропоцентрична лінгвістика, емоції в мові.

ПОНЯТТЯ «СІМ'Я» У ІНТРАДИСЦИПЛІНАРНОМУ КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЇ

Оксана ЄВЕНЧУК (Чернівці, Україна)

У статті обґрунтовується інтердисциплінарність поняття сім'ї. Виявляються та описуються основні психолінгвістичні характеристики сім'ї у інтрадисциплінарному контексті психології.

Ключові слова: сім'я, сімейна психологія, інтердисциплінарність, інтрадисциплінарність, психологічна ознака.

The family is treated as an interdisciplinary concept in the article. Basic psycholinguistic descriptions of the family are appeared and described in the intradisciplinary context of the psychology.

Key words: the family, family psychology, interdisciplinarity, intradisciplinary, the psychological sign.

Поняття «сім'ї» як інтердисциплінарної категорії є перманентно актуальним, адже постійні суспільні зміни спричиняють інтеграцію наукових досліджень. За твердженням Р. Кеніга сім'я має «біологічно-соціальну подвійну природу» (*biologisch-sozialen Doppelnatur*), тому ґрунтовне дослідження в окремій галузі практично неможливе.

Чимало публікацій науковців присвячені дослідженню поняття «сім'я» у психології та сімейній психології як окремій дисципліні у системі «сімейних наук». Петцольд трактує поняття сім'ї у психології «як соціальну єдність стосунків, які відзначаються близькістю (*Intimität*) та інтергенераційними відношеннями (*intergenerationelle Beziehungen*)» (переклад з німецької тут і надалі наш. – О.Є.) [6: 2], Шневінд характеризує сім'ю як «інтимне подружнє життя» (*intime Lebensgemeinschaft*) [там же], Фосс розглядає сім'ю як особливу форму соціальних відносин двох людей, які відрізняються від інших відносин специфічною якістю зв'язку» [8: 207-228]. Метою даної розвідки є характеристика феномена «сім'я» у інтрадисциплінарному психологічному контексті.

Значення психології для опису постмодерної сім'ї та її феноменів було на порядку денному першої конференції сімейних психологів [10]. Під інтердисциплінарністю у системі

«сімейних наук» розуміємо розгляд сімейних проблем «через призму різних наукових розробок з урахуванням їхнього відповідного пізнавального вмісту [...]» [3: 40]. Проблемне питання не може бути розкрито повністю у рамках однієї дисципліни. Отож, так званий «науковий хамелеон» [3: 41] «сімейних наук» та вагоме місце в цій системі сімейної психології влучно схематично відобразив психолог Клаус Шневінд [7: 40].

Як бачимо, поняття «сім'я» – невід’ємна складова соціології, педагогіки, медицини, етнографії, економіки, права тощо. «Сім'я – тема, яка нас більше чи менше хвилює і про яку говорять» [7: 33].

Сім'я є соціальною системою, що постійно розвивається та саморегулюється у контексті історичних, матеріальних і соціальних структур. Прийнято виділяти 4 специфічних критерії виділення сім'ї з-поміж інших соціальних систем: відмежування (*Abgrenzung*), приватність (*Privatheit*), тривалість (*Dauerhaftigkeit*), близькість (*Nahe*). Відмежування полягає в просторово-часовому відокремленні двох чи більше осіб від інших осіб чи груп за визначеними експліцитними та імпліцитними правилами. Аспект просторово-часового відмежування імплікує *приватність*, тобто, наявність обмеженого життєвого простору чи, принаймні, медіуму, в якому є можливим взаємобмін стосунками, й *тривалість*, тобто, часову рамку, яка виявляється на основі взаємних зобов'язань, зв'язку та цільової орієнтації. Четвертим критерієм є *близькість*, тобто реалізація фізичної, духовної та емоційної інтимності у процесі міжособистісних стосунків [7: 24].

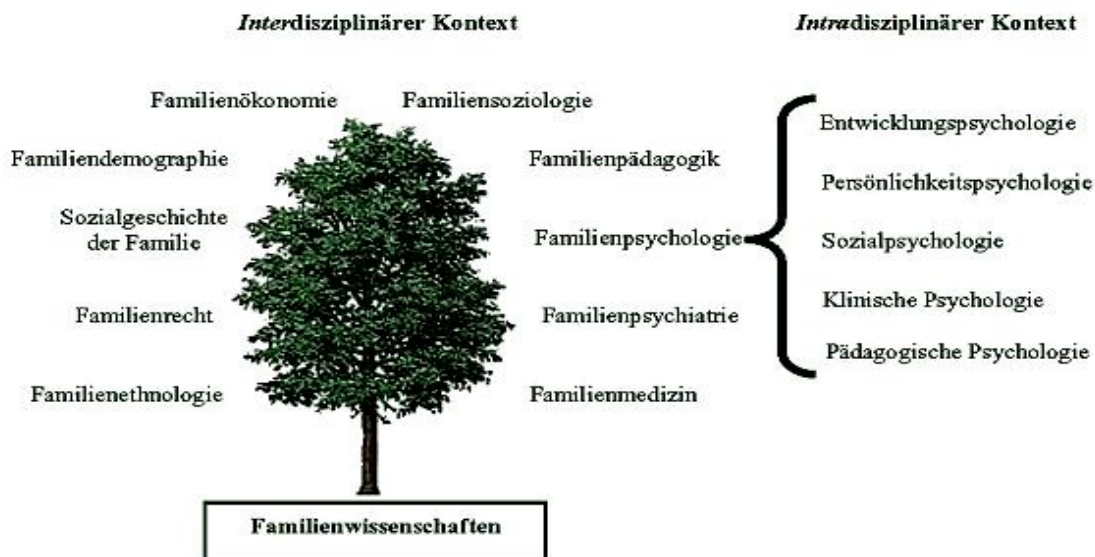


Рис. 1. Поняття «сім'я» у інтердисциплінарному контексті «сімейних наук» та інтрадисциплінарному контексті психології

Основними ознаками сімейних систем (*Hauptmerkmale familialer Systeme*) Кайзер вважає наступні:

- 1) сім'ї є самоствореними системами (*autopoetische Systeme*) з вираженою взаємозалежністю та соціальним поєднанням родичів, які можуть формувати свої структури;
- 2) сім'ї засновують «спільний життєвий світ» (*eine gemeinsame Lebenswelt*), при цьому життєві світи рідних не обов'язково є конгруентними;
- 3) для сімейного життя характерний процесуальний характер (*Prozesscharakter*), так як сім'я постійно змінюється у життєвому циклі членів сім'ї та у сімейному циклі поколінь, а також пов'язана із змінним навколишнім середовищем чи сама змінює його;
- 4) нові стосунки «зіштовхують» дві сімейні системи (*Herkunftsfamilien*) із своїми трансгенераційними відносинами та традиціями і це (лише частково усвідомлене) «придане» впливає на стосунки пари;
- 5) дитина отримує від своїх батьків генетичні дані і знаходиться протягом життя під цим генетичним впливом;

6) дитина, як правило, народжується у сім'ї, зростає у ній і пов'язана з нею, допоки не засновує свою власну сім'ю;

7) сім'я є не лише першою соціалізаційною інстанцією, а й значимою для життєво важливого досвіду стосунків і передачі комунікативних прикладів, цінностей і модельних уявлень про життя в окремих сферах;

8) стосунки між рідними обґрунтовуються як функціонально через ролі і завдання, так і емоційно через почуття – любов, страждання, радість тощо;

9) будні складаються з різноманіття вчинків і інтеракцій, які мають за мету посилити сімейну «працездатність»;

10) сім'я виконує центральні завдання особистого і суспільного життєзабезпечення, передусім, у рамках здоров'я і розвитку, при хворобі та потребі у догляді [5: 259-260].

М. Петцольд, використавши модель Бронфенбреннера (що реєструє системи людських взаємозв'язків: сімейну мікросистему, мезосистему (*Freundschaften, Arbeitsverhältnisse*), екзосистему (*Schule, gesellschaftliche Institutionen*), макросистему (*Religion, Tradition, Kultur und Politik*) [4: 16], а також хроносистему (розвиток сімейних зв'язків залежно від віку) [6: 3], визначив 12 ознак сім'ї у розрізі 4 різних сфер (таблиця 1), які він позначає як «субсистеми» [6: 4].

Дана система ознак полегшує розуміння різноманітних альтернативних сімейних форм, а також демонструє неізолюваність, інтегральність сім'ї як системи.

Оперування поняттям «сім'я» утруднене, оскільки це складне і багатоаспектне поняття, соціальний інститут, система демонстрації почуттів. Психологічні студії виходять із розуміння сім'ї як «групи рідних осіб із спільною історією, сучасністю і майбутнім» [5: 258], як «гілки» психології, яка як наука і як професія трактує відносини між індивідом та його сім'єю» [9].

Таблиця 1

Еко-психологічні характеристики сім'ї

Екологічна системна площина	Еко-психологічні характеристики
А: Суспільні рамкові відносини (макросистема)	1. шлюбні та нешлюбні зв'язки 2. спільні чи різні економічні умови 3. спільне проживання чи різні помешкання
Б: Соціальні обов'язки (екзосистема)	4. обов'язки через спорідненість чи шлюб 5. самостійність чи залежність від інших 6. культурна/релігійна одно(різно)направленість
В: Діти (мезосистема)	7. з дітьми / без дітей 8. біологічні чи усиновлені діти 9. біологічне відношення чи відношення вітчима/мачухи
Г: Партнерські стосунки (мікросистема)	10. життєвий стиль одинака чи одного з партнерів 11. гетеро- чи гомосексуальні зв'язки 12. домінантність одного чи рівноправ'я

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що психологічне трактування надає сім'ї статус постачальника повного психологічно-фізіологічного комфорту, «емоціонального притулку» [2: 122], сфери реалізації як позитивних (*Liebe, Zuneigung* чи *Vertrauen*), так і негативних емоцій (*Hass, Rachegefühle* чи *Eifersucht*)» [3: 23], незважаючи на прагнення домінування стеничних емоцій над астеничними. «Сім'я – це місце непримусового спілкування, де людина має велику свободу для проявлення своєї індивідуальності, в тому числі і в мовному відношенні, чим в інших соціальних групах, членом яких вона є протягом свого життя» [1: 3]. Психологія підкреслює важливість функції соціалізації, адже лише сім'я виховує дитину в цілому, її загальний дух, культуру людських стосунків, у сім'ї шліфуються найтонші грані особистості, «сама сім'я дає людині всі ресурси для самоактуалізації» [2: 122].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Занадворова А.В. Функционирование русского языка в малых социальных группах (речевое общение в семье) [Текст] : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук : спец. 10.02.01 «Русский язык» / А.В. Занадворова. – М., 2001. – 19 с.
2. Шнейдер Л.Б. Семейная психология : учебное пособие для вузов / Л.Б. Шнейдер. – [2-е изд.]. – М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2006. – 768 с.
3. Busch Friedrich W. Familie und Gesellschaft: Beiträge zur Familienforschung / Friedrich W. Busch, Rosemarie Nave-Herz. – Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 2005. – 342 S.
4. Hasselmann Maren. Konfliktlösungen in Familiensystemen. Eine Untersuchung der gängigen Kinderliteratur [Elektronische Ressource] : Dissertation / Maren Hasselmann. – LMU München: Faculty for Languages and Literatures, 2011. – 418 S. – Mode des Zugangs : <http://edoc.ub.uni-muenchen.de/12919/>.
5. Kaiser P. Qualitative Methoden in der familienpsychologischen Forschung / Peter Kaiser // Familie und Gesellschaft: Beiträge zur Familienforschung. – Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 2005. – S. 257–291.
6. Petzold M. Familien heute – sieben Typen familialen Zusammenlebens [Elektronische Ressource] / M. Petzold // TelevizIOn (Heft 14) 2001, 1. – S. 16–19. – Mode des Zugangs : <http://www.petzold.homepage.t-online.de/>.
7. Schneewind K.A. Familienpsychologie / K.A. Schneewind. – Stuttgart : Verlag W. Kohlhammer, 1999. – S. 24–40.
8. Voss H.G. Entwicklungspsychologische Familienforschung und Generationenfolge / H.G. Voss // Keller H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. – Neuwied : Luchterhand, 1989. – S. 207–228.
9. Werneck H. (Hrsg.) Reader zur Lehrveranstaltung "Familienpsychologie I" [Elektronische Ressource] / H. Werneck. – Wien : Universität, Institut für Psychologie, Abteilung für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1998. – Mode des Zugangs: <http://epsy15.psy.univie.ac.at/Lehre/WS97-98/Reader-WS97-98.htm#k9>.
10. Wozu brauchen Familien Psychologie? Blitzlichter einer neuen – alten Disziplin. Zeitschrift 'beziehungweise'. Ausgabe: 18/1998. Informationen: Prof. Dr. Klaus Schneewind, Institut für Psychologie der Ludwig-Maximilians-Universität München [Elektronische Ressource]. – Mode des Zugangs: http://www.oif.ac.at/service/zeitschrift_beziehungweise/detail/?tx_ttnews%5Btt_news%5D=859&cHash=884310b53ca4f3e13f32bb171a811126.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Оксана Євчук – молодший науковий співробітник наукового відділу Буковинської державної фінансової академії.
Наукові інтереси: когнітивна лінгвістика, дискурсологія.

ПРОБЛЕМА РОЗУМІННЯ КАРТИНИ СВІТУ В СУЧАСНІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРНІЙ ПАРАДИГМІ ЗНАННЯ

Іванна ЗАРЕМСЬКА (Київ, Україна)

У статті аналізуються підходи до вивчення проблеми розуміння картини світу як у вітчизняній, так і зарубіжній лінгвокультурних традиціях. Крім того, розмежовано поняття концептуальної, національно-мовної та мовної картини світу, представлено різні підходи до дефініції зазначених понять.

Ключові слова: лінгвокультурологія, картина світу, мовна картина світу, концептуальна картина світу, національно-мовна картина світу, поняття, значення слова.

The article examines the approaches to the study of the problem the picture of the world in domestic and foreign linguocultural traditions. In addition, the notion of conceptual, linguistic and national-language picture of the world is separated, representing different approaches to the definition of these concepts.

Key words: linguokulturologiya, world view, language picture of the world, a conceptual picture of the world, national-language world, notion, meaning.

Проблеми взаємодії мови, культури і мислення посідають одне із центральних місць у сучасних лінгвокультурних дослідженнях. Ідея взаємозв'язку пізнання і мови, мови і культури зародилася ще у XVIII столітті, однак, незважаючи на динамічний розвиток теорії мовної картини світу, поняття це так і не знайшло однозначного тлумачення, Саме це й визначає актуальність порушеної проблеми.

Як зазначає Л. Даниленко, ґрунтовним теоретичним джерелом фундаментальної проблеми взаємозв'язку мови, культури і мислення вважається вчення В. фон Гумбольдта про дух народу і внутрішню форму мови як вираження індивідуального, самобутнього світосприймання [98: 3]. Цей німецький мовознавець і культуролог перманентно наголошував на нерозривності понять “мова” і “народ”, “мова” і “культура” [3: 38].

Метою статті є визначення “системи координат”, в яких перетинаються особливості сприйняття людиною навколишнього світу і дослідження впливу, який має на це сприйняття культурне й етнічне середовище.

У науковій літературі поняття картини світу, по-перше, співвідносне зі змістом свідомості й описується як система уявлень людини про навколишню дійсність, “вмонтований у свідомість концептуальний каркас, який містить як невербальні, так і вербалізовані моделі” [4: 109]. Саме через ці моделі світ ніби проціджується, сепарується, а потім відповідним чином трансформується, категоризується, інтерпретується. За

справедливим зауваженням В. Шлюхтера, картина світу представляє єдність когнітивного і нормативно-оцінних аспектів, оскільки “дійсність, яка в ній синтезується, витлумачується під кутом зору певної її оцінки, і характер інтерпретації задає людині відповідний спосіб дії і поведінки” [Цит. за: 7: 236-237].

У лінгвокультурній парадигмі знання мова відіграє функцію засобу інтерпретації феномену культури та відображення психологічного характеру народу, який послуговується цією мовою, вона, - вважає О. Комар, – відображає загальнонаціональну культуру, яка визначається культурними надбаннями всього народу та його морально-етичними цінностями [13: 4]. Так, можемо стверджувати, що результатом відбиття в мові явищ навколишньої дійсності стає поява картини світу, однак у різних її варіантах – концептуальна, мовна, наївна тощо – залежно від ступеня узагальненості результатів осягнення навколишнього світу. І тому варто бодай у найзагальнішому вигляді розмежувати згадані нами поняття.

Сама ідея картини світу пов’язана з ментальністю, оскільки в найзагальнішому розумінні це – сукупність переконань та поглядів людини на об’єктивну дійсність, її будову та походження, на сенс та призначення людського життя, на місце людини серед інших явищ дійсності. О.Т. Хроленко вважає, що можна виокремлювати чуттєво-просторову, духовно-культурну, метафізичну картини світу [23: 54], а своїми коренями ідея картин світу сягає початку ХХ століття. Варто також підкреслити, що картина світу – “категорія історична, тому картини світу початку середини і кінця ХХ століття будуть значно різними. Таким чином, варто визнати факт множинності і різноманітності картин світу, ні одна з яких не є вичерпною” [19: 127, 130].

У розумінні О.В. Магіровської картина світу постає як “ідеальний цілісний образ світу, який існує в свідомості індивіда у вигляді певної визначеної системи кодів” [15: 89]. Художнє спрямування має дефініція, запропонована М.П. Скурту: “Цілісна система художньо-образних уявлень про реальну дійсність, установлених художньою практикою” [21: 43]. Достатньо органічним нам видається трактування цього ж поняття С.П. Батраковою, де вона постає як “відсторонена матриця цілісного і несуперечливого розуміння людиною певної культурної епохи як суміжного порядку космосу, природи й історичного буття” [2: 83]. О.М. Поздянкова, досліджуючи мовну культуру міста, дійшла висновку, що картина світу поєднує мову і свідомість, виникаючи в процесі репрезентації людиною навколишньої дійсності: вона виражає специфіку її буття, її взаємовідносин зі світом [16: 22].

Найбільш загальні характеристики має концептуальна картина світу, яка, на думку Л.А. Лисиченко, постає явищем багатовимірним, “в якому відбиваються і елементи світового універсуму, і зв’язки між цими елементами” [14: 12]. В.І. Постовалова, спираючись на філософські засади (М. Хайдеггер), доповнює це трактування: “Картина світу не є дзеркальним відображенням світу і не є відкритим “вікном” у світ, а саме картиною, тобто інтерпретацією, актом світорозуміння, ... вона залежить від призми, через яку здійснюється світобачення” [17: 55]. Таке розуміння картини світу перегукується з її інтерпретацією, даною В.В. Жайворонком.

На наш погляд, особливої ваги набуває ґрунтовне і всебічне дослідження поняття мовної картини світу, яке подибуємо вже в працях зарубіжних дослідників – В. фон Гумбольдта і його послідовників – неогумбольдтіанців Л. Віттгенштейна, Л. Вайсгербера, Й. Тріра, Б. Уорфа. Одним із перших у радянській лінгвістиці підійшов до вивчення лексико-семантичних полів Ю.М. Караулов, характеризуючи мовну модель (картину) світу як “...спосіб існування лексики (словника) у свідомості носія” [11: 274]. Солідарну з ним позицію займав Г.О. Брутян, який визначав мовну картину світу, як “...знання, закріплене в словах і словосполученнях конкретної розмовної мови” [5: 109]. Отже, мовна картина світу розглядається цими лінгвістами лише на лексичному рівні. У версії ж Л.А. Лисиченко, мовна картина світу складається із мовних одиниць, що виражають концепти, поняття, а також мовних способів і засобів вираження зв’язків, що існують у концептуальній картині світу [14: 14]. Так, ця дослідниця звертає увагу на зв’язки мовних явищ у картинах світу – як концептуальній, так і мовній.

Польський лінгвіст Є. Бартмінський пропонує розглядати поняття “мовна картина світу” у двох варіантах, які спрощено можна визначити як “суб’єктивний” і “об’єктивний” і означити поняттями “бачення світу” і “картина світу”. Бачення передбачає спостерігача, оскільки є чийось, а отже – і суб’єкта, який спостерігає; картина, яка також є результатом чийогось бачення, але вже не містить такої сильної імплікації суб’єкта, де центр зміщується на об’єкт, тобто на те, що міститься в самій мові [1: 87]. Саме ж поняття “мовна картина світу” функціонує в працях цього дослідника досить у незвичному трактуванні: “втілена в мові інтерпретація дійсності, яку можна уявити у вигляді комплексу суджень про світ” [1: 88].

У науковому доробку О. Селіванової мовна картина світу визначається як “представлення предметів, явищ, фактів, ситуацій дійсності, ціннісних орієнтирів, життєвих стратегій і сценаріїв поведінки в мовних знаках, категоріях, явищ мовлення, що є семіотичним результатом концептуальної репрезентації дійсності в етносвідомості” [20: 365]. Ця дослідниця виходить за межі одного мовного рівня і навіть всієї мови взагалі, беручи до уваги ще й аксіологічний, етичний та когнітивний аспекти. Австралійський лінгвіст Г. Вежбицька вважає, що національно-культурна специфіка ментальності та характеру етносу виявляється не тільки на лексико-семантичному, а й на морфологічному та синтаксичному рівнях мовної структури [6]. Такої позиції також дотримується і В.М. Телія, яка вважає, що мовна картина світу створюється не лише за допомогою барв конкретної лексики, а з “використанням синтаксичних конструкцій, які з перших етапів існування мови відображали відношення між елементами дійсності ...” [22: 178].

Варте уваги розуміння поняття “мовна картина світу” В.В. Жайворонком: “мозаїкоподібна польова структура взаємопов’язаних мовних одиниць, що через складну систему фонетичних явищ, лексико-семантичних і граматичних значень, а також стилістичних характеристик відбиває відносно об’єктивний стан речей довкілля і внутрішнього стану людини, тобто загалом картину (модель) світу як таку” [10: 15]. Як бачимо, в цьому визначенні увага звертається на рівні мови: від фонетичного до стилістичного, який, на наш погляд, опоясує всі інші рівні, а також увага акцентується на польовому дослідженні мовної карти світу взагалі і мовних одиниць, які її формують зокрема. Учений продовжує: “це те, що йде, передусім від людини чи етносу, результат людського сприйняття, фантазій, мисленневих процесів і перетворювальної діяльності” [9: 24]. Видно, що в концепції цього вченого основна увага звернена на когнітивний аспект людської діяльності.

Досить неординарну точку зору висловлює Р. Кісь, у монографії якого зазначено, що “довколишній світ постає перед нами не як об’єкт. Цей світ засадничо суб’єктивізований, “розчленований” і заново реінтегрований у новій континуальності – у континуальності світу мови, у білках і рефлексах, у тінях і напівтінях українського слова, його грані “вияскравлені” та означені (а не тільки номіновані) променем слова. У мові та через мовлення здійснюється не просто омовлювання світу, відображення його складових, процесів та їхніх взаємовідношень (гаданих або дійсних), тобто не просто відношення референції чи кореляції, а духовне обживання світу” [12: 16].

Узагальнюючи всі підходи, зауважимо: мовна картина світу – це система уявлень про світ, які, проходячи крізь людське пізнання, стають ментальними конструкціями, віддзеркаленими на всіх рівнях мовної системи, і можуть бути передані іншим членам спільноти засобами національної мови. Погоджуємось із думками дослідників, які вважають, що між мовною і концептуальною картинами світу існує тісний взаємозв’язок: мова ніби окреслює, виокремлює певні елементи концептуальної картини світу, пояснює зміст концептуальної картини світу, зв’язуючи слова між собою, внаслідок чого утворюється мовлення [18].

Маємо наголосити, що наявність великої кількості картин світу, які втілюють різне світосприймання людьми, - це не суб’єктивна забаганка історії, а її об’єктивна необхідність. Картини світу є надто різноманітними, тому що це завжди особливе бачення світу, його смислове конструювання, відповідно до певної логіки світорозуміння і світобачення, характеризуються історичною, національною і соціальною детермінованістю. Існує стільки

картин світу, скільки є способів світобачення, оскільки кожна людина сприймає світ і буде його образ, враховуючи індивідуальний досвід, суспільний досвід, соціальні умови життя. Зрозуміло, що суб'єктом картини світу (буття), який спостерігає світ і відображає результати свого пізнання, можуть бути: окрема особистість (емпіричний суб'єкт); окрема група людей; окремих народ; людство в цілому.

Ще одним феноменом – результатом взаємодії колективної мовної свідомості, реального світу і мови як засобу репрезентації знання про світ стає національно-мовна картина світу - виражене етносом за допомогою засобів певної мови світовідчуття і світорозуміння; вербалізована інтерпретація мовним соціумом навколишнього світу і себе самого в цьому світі. Центральною частиною цього мовного феномену є той єдиний поняттєвий базис людської свідомості, на якому і ґрунтується, в термінах Г. Вежбицької, “психологічна єдність людства”: “Поряд з величезною кількістю понять, специфічних для даної культури, існують також деякі фундаментальні поняття, які підлягають лексикалізації в усіх мовах світу... Мовні та культурні системи значною мірою відрізняються одна від одної, але існують семантичні й лексичні універсалиї, що вказують на спільний поняттєвий базис, на якому ґрунтуються людська мова, мислення і культура...” [6: 321-322]. Поєднання універсального з національним у мовній субстанції і створює “обличчя” національного менталітету, “промальовуючи” його у мовних формах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бартминський Е. Языковой образ мира: очерки по этнолингвистике. / Пер. с пол./ Е. Бартминський. – М.: Индрик, 2005. – 528 с.
2. Батракова С.П. Образ мира в живописи XX века: к постановке проблемы / С.П. Батракова // Мировое древо, 1992. № 1. – С. 82–108.
3. Бацевич Ф.С. Філософія мови: Історія лінгвофілософських учень: Підручник. / Ф.С. Бацевич. – К.: ВЦ “Академія”, 2008. – 240 с.
4. Борухов Б.Л. «Зеркальная» метафора в истории культуры / Б.Л. Борухов // Логический анализ языка. Культурные концепты; Отв. ред. Н.Д. Арутюнова, М.: Наука, 1991. – 204 с. – С. 109–117.
5. Брутян Г.А. Язык и картина мира. / Г.А. Брутян. // Науч. докл. высш. шк. Философ. науки. – 1973. – № 1. – С. 108 – 111.
6. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. / А. Вежбицкая. – М.: Русские словари, 1996. – 416 с.
7. Давыдов Ю.Н. Картина мира и социально-историческое развитие // [Гайденко П.П., Давыдов Ю.Н.] История и рациональность. Социология Макса Вебера и веберовский ренессанс. – М., 1991. – С. 207–289.
8. Даниленко Л. Лінгвістика ХХ-початку ХХІ ст. у пошуках цілісної теорії взаємозв'язку мови, культури і мислення / Л. Даниленко // Мовознавство. – 2009. – № 5. – С. 3–11.
9. Жайворонок В.В. Етнолінгвістика в колі суміжних наук / В.В. Жайворонок // Мовознавство. – 2004. – № 5–6. – С. 23–35.
10. Жайворонок В.В. Українська етнолінгвістика: нариси / В.В. Жайворонок. – К., 2007. – 262 с.
11. Караулов Ю.Н. Общая и русская идеография. / Ю.Н. Краулов. – М.: Наука, 1976. – 355 с.
12. Кісь Р. Мова, думка і культурна реальність (від Олександра Потебні до концепції мовного релятивізму) / Р. Кісь. – Львів: Літопис, 2002. – 304 с.
13. Комар О.С. Етнокультурна парадигматика національно-маркованих мовних одиниць: автореф. дис. канд. філолог. наук: 10.02.01 / О.С. Комар. – К.: КНУ ім. Т.Г. Шевченка, 2009.
14. Лисиченко Л.А. Лексико-семантичний вимір мовної картини світу / Л.А. Лисиченко. – Х.: Вид. група «Основа», 2009. – 191 с.
15. Магировская О.В. Национально-культурные особенности лингвистической картины мира (на материале английских и русских пословиц и поговорок) Текст : учеб. пособие по английской филологии / О.В. Магировская. – Красноярск : РИО КГПУ, 2004. 116 с.
16. Позднякова Е.Ю. Языковая картина мира и языковое пространство во взаимосвязи «Язык – Культура» / Е.Ю. Позднякова // Филология и человек. Научный журнал. – № 1. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2010. – С. 20–28.
17. Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека / В.И. Постовалова. // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988. – С. 8-69.
18. Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира / Отв. ред. Б.А. Серебренников. – М.: Наука, 1988. – 214 с.
19. Руднев В.П. Словарь русской культуры XX века. Ключевые понятия и тексты. – М.: Аграф, 1997. - 384 с.
20. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О. Селіванова. – Полтава: Довкілля – К., 2006. – 716 с.
21. Скурту Н.П. Искусство и картина мира / Н.П. Скурту. – Кишинев: Штиинца, 1990. – 86 с.
22. Телия В.Н. Метафоризация и её роль в создании языковой картины мира. / В.Н. Телия. // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988. – С. 173 – 204.
23. Хроленко А.Т. Основы лингвокультурологии / А.Т. Хроленко; Под ред. В.А. Бондалетова. 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 184 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Іванна Заремська – аспірантка кафедри української мови Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Наукові інтереси: антропокультурна лінгвістика, лінгвокультурологія, когнітивна лінгвістика.

ПОЛЬОВА СТРАТИФІКАЦІЯ ВЕРБАЛІЗОВАНИХ КОНЦЕПТІВ «УСПІХ» І «SUCCESS» (НА МАТЕРІАЛІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ТА АМЕРИКАНСЬКОЇ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ)

Віра КАЛІНІЧЕНКО (Кіровоград, Україна)

У статті розглядається методологічна специфіка виконання польової стратифікації концепту й подаються результати дослідження змістової організації вербалізованих концептів «УСПІХ» і «SUCCESS» в епідигматичній площині, виокремлюються ядерні та периферійні когнітивні ознаки студійованих концептів в українській та американській мовній свідомості, які фіксуються сучасною літературною думкою обох комунікативних спільнот. У даній науковій розвідці також здійснюється моделювання графічної форми репрезентації змісту концептів «УСПІХ» і «SUCCESS» у вигляді польової структури.

Ключові слова: концепт, когнітивна ознака, макроструктура, польова стратифікація, змістова організація, епідигматичний рівень, ядро, периферія.

In the article the methodological specifics of performance of the field stratification of the concept is observed, and the results of research of the content organization of the verbalized concepts of «УСПІХ» and «SUCCESS» within the epideigmatic plane are given. The identification of the nuclear and the peripheric cognitive signs of the concepts under consideration in the Ukrainian and American linguistic conscience, reflected in the contemporary literary thought of both language communities, is provided. Also the graphic models of the content representation of the concepts of «УСПІХ» and «SUCCESS» in terms of their field structure are also proposed.

Key words: concept, cognitive sign, macrostructure, field stratification, content organization, epideigmatic level, nucleus, periphery.

Студіювання структурної організації та змістового наповнення концептуалізованих явищ дійсності у лінгвокогнітивній площині з метою з'ясування специфіки їхньої об'єктивації в мовній і когнітивній свідомості представників різноманітних комунікативних спільнот з опорою на низку методик опрацювання емпіричного матеріалу, в якому реалізується вербальне втілення цих явищ, залишається досить актуальним у наш час (грунтовними є праці М.Ф. Алефіренка, А.П. Бабушкіна, М.М. Болдирева, І.О. Голубовської, О.О. Залевської, Дж. Лакоффа, Р. Джекендоффа, В.І. Карасика, А.В. Кравченка, В.В. Красних, О.С. Кубрякової, В.М. Манакіна, М.В. Піменової, З.Д. Попової, А.М. Приходька, О.О. Селіванової, Г.Г. Слишкіна, Ю.С. Степанова, Й.А. Стерніна, Є.Ф. Тарасова, Н.В. Уфимцевої та ін.).

Метою цієї наукової розвідки є з'ясування методологічної специфіки виконання польової стратифікації концепту та викладення результатів студіювання змістового наповнення концептів УСПІХ і SUCCESS в термінах ядра і периферії в епідигматичному контексті на матеріалі сучасної української та американської літератури з презентацією графічних моделей польової структури зіставлюваних концептів.

У нашому дослідженні змістового наповнення концептів (надалі – кк.) УСПІХ і SUCCESS ми спираємося на методику вивчення концепту З.Д. Попової та Й.А. Стерніна [3: 104-115; 3: 159-165; 3: 186-193; 3: 214-218] з урахуванням позиції А.М. Приходька щодо рівневого розгляду об'єктивації концептуалізованих феноменів дійсності [5: 122].

Ключовими формантами як структурної, так і змістової складових зіставлюваних концептів виступають когнітивні ознаки (надалі – КО) – окремі ознаки концептуалізованого фрагменту успіху в межах об'єктивної або суб'єктивної дійсності, диференційовано відбиті в їхньому змісті, що утворюються за логіко-семантичним принципом шляхом узагальнення семантики апеллятивів, які об'єктивують конкретну КО [3: 128].

Ті чи інші КО кк. УСПІХ і SUCCESS в структурній площині концепту в складі кожного конституенту розмежовуються за тематичним принципом, а в змістовій площині – за ступенем яскравості, який детермінується показником відносної кількості компонентів КО, фіксуючи конкретну КО за конкретною складовою польової організації концепту (ядерною або однією з периферійних зон) [4: 17].

За А.М. Приходьком, в залежності від специфіки емпіричного матеріалу, в якому концепт вербально об'єктивується, його дослідження може здійснюватися на трьох рівнях: парадигматичному (за рахунок лексикографічного матеріалу), синтагматичному (за даними психолінгвістичних експериментів) та епідигматичному (на матеріалі тексту, дискурсу) [5:

122]. Лексичні й фразеологічні апелятиви концепту, його асоціативні експлікатори й текстові фрагменти, в яких відбувається мовне втілення концептуалізованого явища, виступають конститuentами його номінативного поля, дослідження якого здійснюється, відповідно до методики З.Д. Попової та Й.А. Стерніна, у два наступних етапи:

1) описання *макроструктури* концепту (віднесення виявлених КО до чуттєво-образного, інформаційного компонентів та інтерпретаційного поля й з'ясування їхнього співвідношення в структурі концепту) [3: 21; 4: 17];

2) описання *польової стратифікації* концепту (експлікація та аналіз КО, що складають ядро, ближню, дальню й крайню периферію концепту. Розподіл КО за ядерною і периферійною зонами відбувається за ступенем яскравості КО (показника відносної кількості апелятивних одиниць, що утворюють конкретну КО) [3: 233-234]. Здійснюється моделювання графічної форми репрезентації змісту концепту у вигляді польової структури (Див. Рис. 1. і Рис. 2.).

Як вже було попередньо зазначено, в епідигматичній площині концепт може об'єктивуватися на рівні тексту, у нашому випадку – на рівні його вербалізації в сучасних українських та американських літературно-художніх творах 1990-2011 рр. Варто зауважити, що дослідження актуалізованих у художніх текстах кк. УСПИХ і SUCCESS уможливило краще розуміння ментальної сфери вітчизняних та американських письменників, визначення специфіки об'єктивації явища успіху в їхній індивідуальній мовній свідомості, що в свою чергу віддзеркалює особливості концептуалізації феномену успіху на рівні національної мовної свідомості, оскільки літератори, митці тощо виступають носіями конкретної лінгвоментальності, певних етнокультурних установок і світоглядних орієнтирів, оцінок, еталонів і стереотипів [1: 151].

Для описання та аналізу змісту зіставлюваних концептів ми відібрали 257 (100 %) ілюстративних одиниць, у яких вербалізується к. УСПИХ, і 257 (100 %) текстових фрагментів літературної об'єктивації к. SUCCESS.

Думки щодо структурної організації змістового наповнення концепту різняться у мовознавчих колах [цит. за 7: 7-9; 6: 25; 2: 8]. У нашій науковій розвідці, знову ж таки, дотримуємося позиції З.Д. Попової та Й.А. Стерніна, відповідно до якої, віднесення тієї чи іншої КО досліджуваного концепту до певної польової зони залежить від яскравості конкретної КО, що визначає її актуальність для свідомості та не залежить від жодної з макрокомпонентних складових концепту, до якої ця ознака належить [3: 162]. Зазначимо, що польове описання змісту концепту не обов'язково повинно співпадати з його макроструктурою, оскільки ядерними (профілюючими) ознаками можуть бути конститuentи усіх трьох макрокомпонентів – як перцептивно-образної складової, так й інформаційної або інтерпретаційної складових концептів, відповідно КО наведених макрокомпонентів можуть бути віднесеними і до ближньої, і до дальньої, і до крайньої периферії в плані змісту концепту.

Отже, у результаті процедури когнітивної інтерпретації вибраних прикладів, ми отримали низку КО, ранжування яких за ступенем яскравості дозволило нам здійснити польову стратифікацію кк. УСПИХ і SUCCESS в термінах ядра, ближньої, дальньої і крайньої периферії.

ЯДРО к. УСПИХ становить 28,4 %, маючи в своєму складі 8 найбільш кількісно представлених в його макроструктурі КО: *УСПИХ репрезентується в навчанні* 16; *УСПИХ репрезентується в професійній діяльності* 10; *Чужий УСПИХ викликає негативне ставлення* 8; *УСПИХ репрезентується в бізнесі* 9; *УСПИХ колосальний* 8; *УСПИХ репрезентується в стосунках з протилежною статтю* 7; *УСПИХ приносить радість* 7; *В УСПИХУ не сумніваються* 7.

БЛИЖНЯ ПЕРИФЕРІЯ к. УСПИХ утворюється за рахунок наступних 8 КО, відносний сумарний показник яких дорівнює 15,56 %: *На УСПИХ не сподіваються* 5; *УСПИХ об'єктивується в руках* 5; *УСПИХ об'єктивується в медичній сфері* 5; *УСПИХ репрезентують часові проміжки* 5; *УСПИХ об'єктивується в міміці* 5; *УСПИХ шалений* 5; *За УСПИХ виголошують тости* 5; *УСПИХ підбадьорює* 5.

ДАЛЬНЮ ПЕРИФЕРІЮ досліджуваного концепту формують 14 КО, а відносний показник її наповнення становить 19,07 %, утворюючись за допомогою таких КО: *УСПИХ відбивається в погляді* 4; *УСПИХ об'єктивується в кінематографії* 4; *УСПИХ об'єктивується в спорті* 4; *УСПИХ відбивається в голосі* 4; *УСПИХ репрезентується в літературі* 4; *УСПИХ актуалізується в числах* 4; *УСПИХ об'єктивується в любовній сфері* 4; *УСПИХ викликає ненависть* 3; *В УСПИХ не вірять* 3; *УСПИХ репрезентується в бійках* 3; *УСПИХ об'єктивується в зовнішності* 3; *Об'єктивацією УСПИХУ є життя* 3; *УСПИХ об'єктивується в наявності роботи* 3; *УСПИХ змінний* 3.

Формування змісту **КРАЙНЬОЇ ПЕРИФЕРІЇ** к. УСПИХ здійснюється за рахунок 74 КО, переважна більшість яких є одиничними, й складає 36,97 % у структурі польової організації досліджуваного концепту: *Успішна людина зневажає невдачу* 2; *Запорукою УСПИХУ є простота* 2; *УСПИХУ бажать* 2; *УСПИХ дивує* 2; *УСПИХ відносний* 2; *УСПИХ об'єктивується в стосунках з владою* 2; *УСПИХ актуалізує сміх* 2; *УСПИХ репрезентується в інтимних стосунках* 2; *УСПИХОМ цікавляться* 2; *УСПИХ актуалізується через мету* 2; *УСПИХ закріплюють* 2; *УСПИХ не триває довго* 2; *УСПИХУ передує кропітка праця* 2; *Для УСПИХУ недостатньо фізичної сили* 2; *УСПИХ віртуальний* 2; *УСПИХ об'єктивується в жартах* 2; *УСПИХ має запах* 2; *УСПИХ властивий людині* 2; *Втіленням УСПИХУ є людина* 2; *Жінкам подобаються УСПИШНІ чоловіки* 2; *УСПИХ об'єктивується в Помаранчевій Революції* 2; *УСПИХ об'єктивується в спробах самогубства* 1; *УСПИХ є об'єктом психологічних студій* 1; *УСПИХ властивий мешканцям столиці* 1; *УСПИХ об'єктивується в шлюбній сфері* 1; *УСПИХ рятує* 1; *УСПИХ не рятує* 1; *Про УСПИХ мріють* 1; *УСПИХ святкують* 1; *УСПИХ гарантується* 1; *УСПИХ реалізується у відповідності суспільним стандартам* 1; *Слід готуватися до досягнення УСПИХУ заздалегідь* 1; *Для УСПИХУ необхідна підтримка долі* 1; *Для досягнення УСПИХУ потрібно відкинути ілюзії* 1; *УСПИХ слід сприймати спокійно* 1; *УСПИХ потрібно цінувати* 1; *УСПИХ слід визнавати* 1; *Не слід хвалитися УСПИХАМИ через мінливість фортуни* 1; *УСПИХ утілюється в освітній установі* 1; *УСПИХ об'єктивується в боротьбі* 1; *УСПИХ засвідчується документально* 1; *УСПИХ реалізується в проведенні експериментів* 1; *Про УСПИХ брешуть* 1; *УСПИХ несподіваний* 1; *УСПИХ актуалізується в звуках* 1; *УСПИХ репрезентується в технічній сфері* 1; *УСПИХ об'єктивується в сфері шоу-бізнесу* 1; *Досягненню УСПИХУ сприяє талант* 1; *Заради УСПИХУ жінки готові на жертви* 1; *Чоловіки присвячують свій УСПИХ матерям* 1; *Без УСПИХУ життя втрачає сенс* 1; *Запорукою УСПИХУ є раптовість* 1; *Запорукою УСПИХУ є наполегливість* 1; *Запорукою УСПИХУ є чіткість* 1; *3 УСПИХОМ приходить і лихо* 1; *Людина є заручником УСПИХУ* 1; *За УСПИХ одних людей розплачуються інші* 1; *3 УСПИХОМ приходить наркотична залежність* 1; *УСПИХ пов'язаний з національною приналежністю* 1; *УСПИХ – це наявність житла* 1; *УСПИХУ не приносять певні речі* 1; *УСПИХ робить людину егоцентричною* 1; *УСПИХ марний* 1; *УСПИХ властивий заздрісним людям* 1; *УСПИХ скандальний* 1; *Особистий УСПИХ важливіший за сімейне щастя* 1; *УСПИХ частковий* 1; *УСПИХ безглуздий* 1; *УСПИХ абсолютний* 1; *УСПИХ легкий* 1; *УСПИХ уподібнюється до лавини* 1; *Етапи досягнення УСПИХУ уподібнюється до сходів* 1; *Початок УСПИХУ уподібнюється до порогу* 1; *УСПИХ тане* 1.

Графічну модель представлення польової стратифікації к. УСПИХ на матеріалі текстів сучасної української художньої літератури подано на рисунку 1.

У свою чергу **ЯДРО** к. SUCCESS за результатами когнітивної інтерпретації текстових фрагментів з творів сучасної американської художньої літератури, у яких здійснюється його вербальна об'єктивація, наповнюється за рахунок наступних 6 найбільш яскравих у макроструктурі цього концепту КО, становлячи 19,07 %: *SUCCESS is represented in time units* 10; *SUCCESS is realized within profession* 9; *SUCCESS is realized within business* 8; *One's SUCCESS makes others jealous* 8; *One is dressed up for SUCCESS* 7; *SUCCESS is limited* 7.

Формування **БЛИЖНЬОЇ ПЕРИФЕРІЇ** досліджуваного концепту відбувається з урахуванням наступних 5 КО, що в цілому складають 10,5 % від загальної кількості усіх КО, що є задіяними при виконанні польової стратифікації к. SUCCESS: *SUCCESS is marginal* 6; *SUCCESS is enormous* 6; *One is confident of SUCCESS* 5; *SUCCESS is personified in human* 5; *SUCCESS is temporary* 5.

Більш істотною за показником відносної кількості КО, що утворюють польові шари студійованого концепту, є **ДАЛЬНЯ ПЕРИФЕРІЯ**, яка становить 34,24 %, містячи 24 КО: *SUCCESS is the matter of luck 4; SUCCESS is reflected in one's look 4; SUCCESS is represented in medicine 4; SUCCESS gives satisfaction 4; SUCCESS is impressive 4; SUCCESS is brilliant 4; SUCCESS is reflected in one's voice 4; SUCCESS is celebrated 4; They drink a toast to one's SUCCESS 4; The way to SUCCESS is likened to stairs 3; SUCCESS demands hard work 3; SUCCESS is determined by destiny 3; One hopes for SUCCESS 3; SUCCESS is prayed for 3; SUCCESS is ensured 3; SUCCESS is represented in life itself 3; SUCCESS is howling 3; One is proud of SUCCESS 3; SUCCESS is fearful 3; SUCCESS is doubtful 3; SUCCESS makes one flushed 3; SUCCESS is showy 3; SUCCESS gives enjoyment 3; One's SUCCESS is hated by others 3; SUCCESS is booming 3; SUCCESS is complete 3.*

Наступні 71 КО, що так само, як і в площині відповідної зони к. УСПИХ, є переважно одиничними, здійснюють наповнення **КРАЙНЬОЇ ПЕРИФЕРІЇ** к. SUCCESS, становлячи 36,19 %: *SUCCESS is obscene 2; SUCCESS is surprised at 2; SUCCESS does not need talent 2; SUCCESS is reflected in one's gestures 2; SUCCESS is realized within joke 2; One depends on SUCCESS 2; SUCCESS is represented in studying 2; SUCCESS breeds the need for greater success 2; SUCCESS is personal 2; SUCCESS is realized within work 2; SUCCESS encourages 2; One is drunk with SUCCESS 2; SUCCESS breeds success 2; SUCCESS is doubtless 2; SUCCESS is little 2; SUCCESS is remarkable 2; SUCCESS is cheap 2; SUCCESS makes one embarrassed 2; SUCCESS is heady 2; One is interested in SUCCESS 2; SUCCESS is revenge 2; SUCCESS is indicated by clothing 2; One is praised for his SUCCESS 1; SUCCESS reeks 1; SUCCESS has its perfume 1; SUCCESS is changeable 1; One's desire of SUCCESS is laughed at 1; SUCCESS multiplies 1; SUCCESS is inevitable 1; SUCCESS is stimulus to progress 1; One's SUCCESS is rumored about 1; One dreams about SUCCESS 1; SUCCESSFUL person is to help others to succeed 1; To succeed one must visualize SUCCESS 1; The symbol of SUCCESS is Wall Street 1; SUCCESS depends on skin color 1; SUCCESS must be an aim 1; SUCCESS is realized within relationships with opposite sex 1; SUCCESS is thought over 1; SUCCESS is realized within interpersonal relationships 1; The key to SUCCESS is seriousness 1; SUCCESS is realized within family sphere 1; Men regard women's SUCCESS as boasting 1; SUCCESS demands courage 1; One has foreboding of SUCCESS 1; Certain place makes one SUCCESSFUL 1; SUCCESS is wished 1; SUCCESS makes one selfish 1; SUCCESS is relative 1; SUCCESS is devilish 1; SUCCESS is realized within America itself 1; SUCCESS is criticized 1; SUCCESS is bitter 1; SUCCESS is comic 1; SUCCESS is tremendous 1; SUCCESS is silly 1; SUCCESS makes one arrogant 1; SUCCESS brings joy 1; SUCCESS is significant 1; SUCCESS is ironic 1; SUCCESS makes one flabby 1; SUCCESS is outward 1; SUCCESS makes one magnificent 1; SUCCESS is legitimate 1; SUCCESS is reflected in hug 1; SUCCESS is personified in life 1; SUCCESS tastes like wine 1; SUCCESS has its gate 1; SUCCESS has its smile 1; SUCCESS has its door 1; SUCCESS has its aura 1.*

На рисунку 2 представлено графічну модель польової стратифікації к. SUCCESS на матеріалі даних, одержаних в результаті опрацювання сучасних американських літературно-художніх творів.

Дозволений обсяг публікації не є достатнім для здійснення в рамках цієї наукової розвідки повноцінного зіставного описання та аналізу змістового наповнення кк. УСПИХ і SUCCESS, тому в статті викладено лише результати проведеної нами польової стратифікації зазначених концептуалізованих явищ.

Тим не менш, стисло прокоментуємо одержані результати. Специфіка ядерної репрезентації кк. УСПИХ і SUCCESS, виявлена на емпіричному матеріалі сучасної художньої літератури української та американської лінгвоспільнот, загалом свідчить про однозначну кількісну перевагу інтерпретаційних КО у складі ядерних шарів цих концептів, що підкреслює значущість КО, які відбивають ставлення мовних спільнот до явища успіху на рівні різноманітних вивідних знань про їхні риси, властивості й специфіку функціонування, одержаних з індивідуального та колективного досвіду українців та американців.

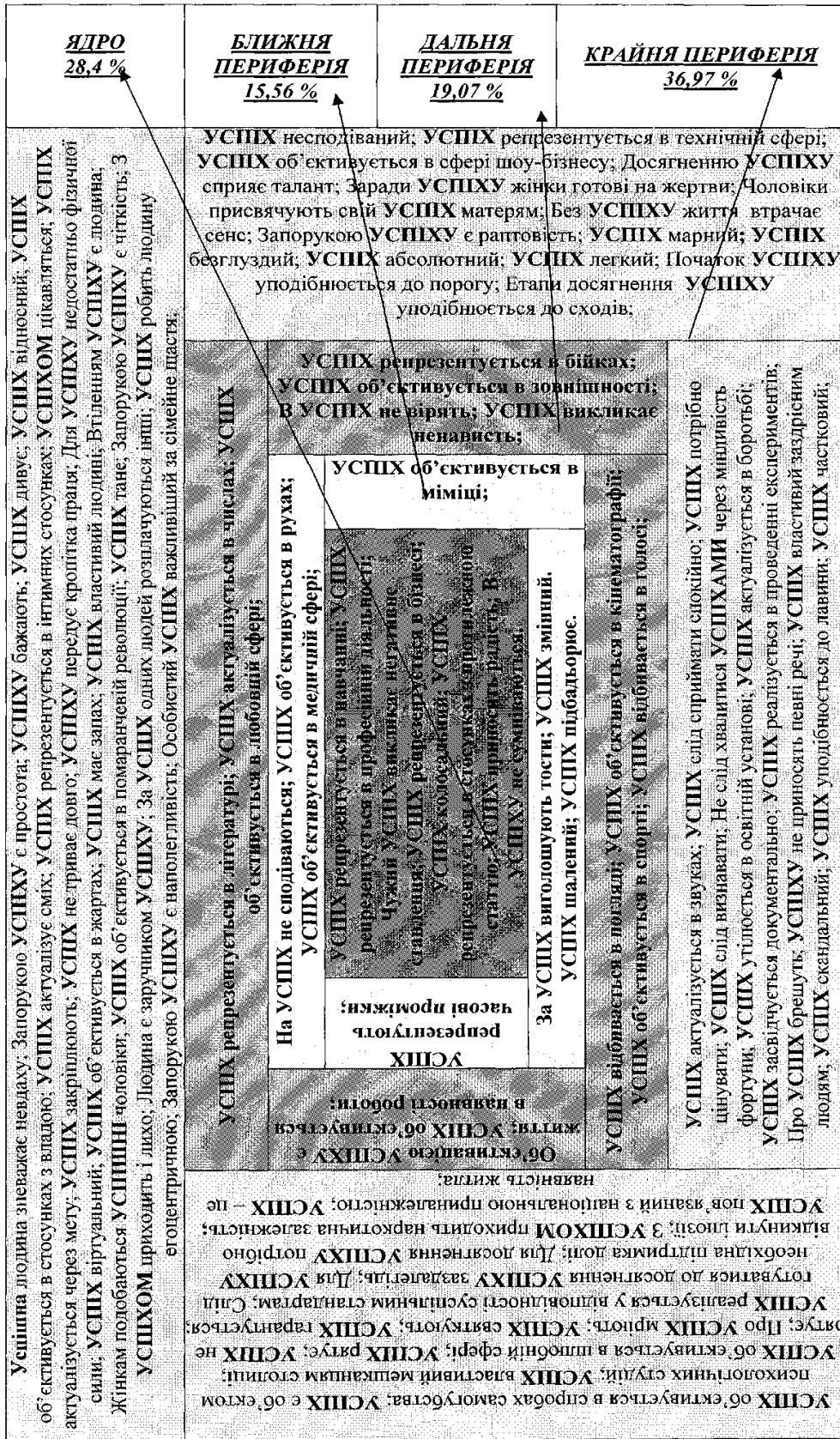


Рис. 1. Графічна презентація польової структури концепту УСПХ на матеріалі сучасної української художньої літератури

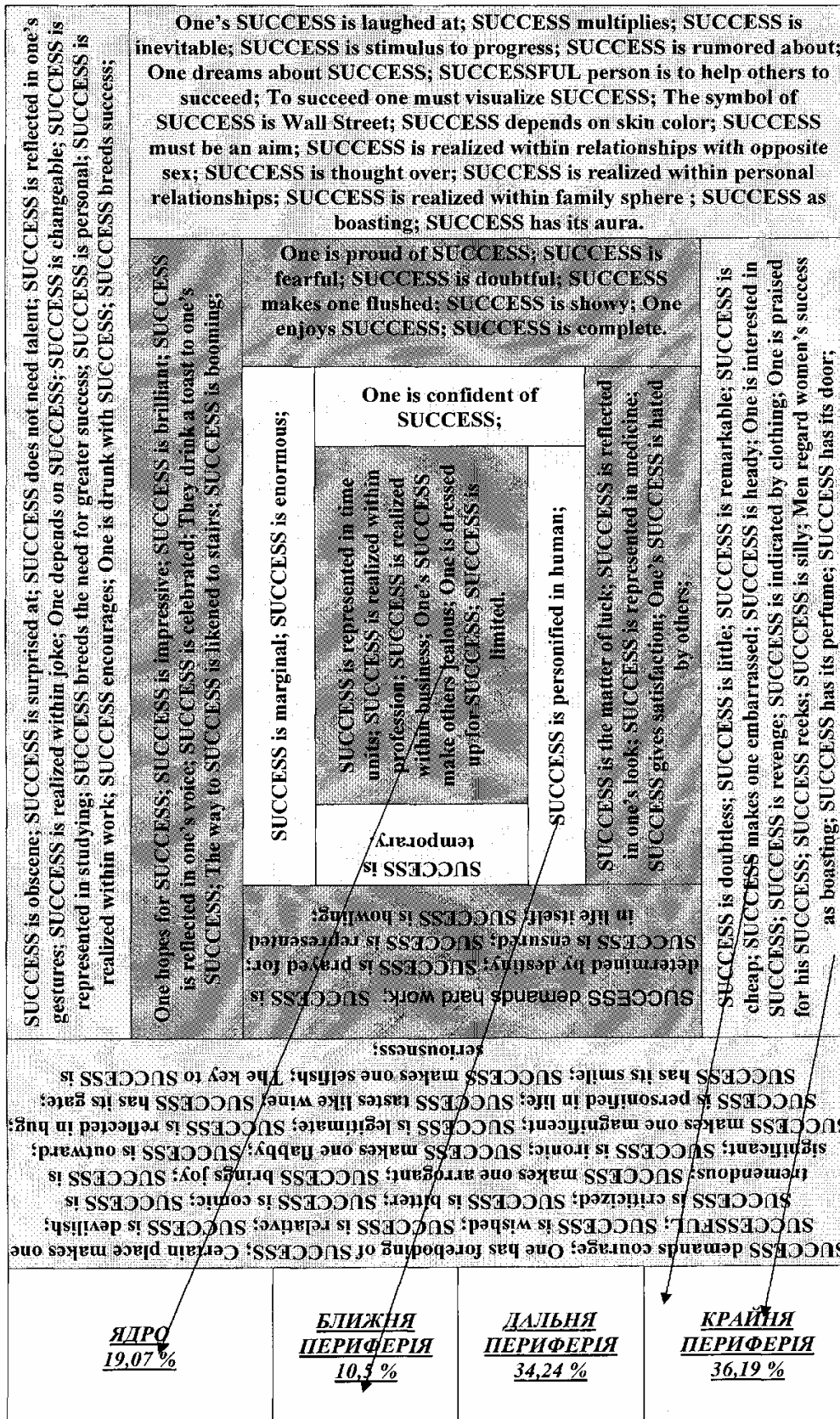


Рис. 2. Графічна презентація польової структури концепту SUCCESS на матеріалі сучасної американської художньої літератури

Домінування в ядерних шарах зіставлюваних концептів КО, що належать до інтерпретаційної складової макроструктурної організації кк. УСПИХ і SUCCESS, дає підстави наголосити на відносно великому віці цих концептів, на їхній відносній архаїчності та достатньо тривалому процесі концептуалізації явища успіху свідомістю представників української та американської мовної культури.

Подібні ознаки концептів віддзеркалені в джерелах їхньої мовної репрезентації і можуть бути зумовленими національно-культурним контекстом. КО інтерпретаційного типу у складі ядер обох концептів мають енциклопедичний характер (*УСПИХ репрезентується в навчанні* 16; *УСПИХ репрезентується в професійній діяльності* 10; *УСПИХ репрезентується в бізнесі* 9 та ін. / *SUCCESS is represented in time units* 10; *SUCCESS is realized within profession* 9; *SUCCESS is realized within business* 8 та ін.) та емотивно-оцінну спрямованість (*Чужий УСПИХ викликає негативне ставлення* 8; *УСПИХ колосальний* 8; *УСПИХ приносить радість* 7; *В УСПИХУ не сумніваються* 7 / *One's SUCCESS makes others jealous* 8; *SUCCESS is limited* 7). Зауважимо, що в ядерних зонах як к. УСПИХ, так і к. SUCCESS кількісно домінують КО, що належать до енциклопедичної складової інтерпретаційного поля макроструктури досліджуваних концептів, тоді як зміст периферійних зон кк. УСПИХ і SUCCESS кількісно представлений відносно рівномірно і містить КО, що належать до перцептивно-когнітивної (*УСПИХ відбивається в погляді* 4; *УСПИХ має запах* 2 та ін. / *SUCCESS is reflected in one's voice* 4; *The way to UCCCESS is likened to stairs* 3 та ін.) та інтерпретаційної складових макроструктурної організації зіставлюваних концептів, яким властивий енциклопедичний (*УСПИХ об'єктивується в шлюбній сфері* 1 та ін. / *SUCCESS is realized within family sphere* 1 та ін.), утилітарний (*УСПИХ підбадьорює* 5 та ін. / *SUCCESS encourages* 2 та ін.), емотивно-оцінний (*УСПИХ відносний* 2 та ін. / *SUCCESS is relative* 1 та ін.), соціально-культурний (*УСПИХ об'єктивується в Помаранчевій Революції* 2 та ін. / *SUCCESS is realized within America itself* 1 та ін.) тощо характер. Додамо, що периферійна частина змістової організації к. SUCCESS за відносним сукупним показником кількісного наповнення своїх підскладових (ближньої, дальньої й крайньої периферії) становить 80,93 % на противагу відносним показникам наповнення КО аналогічної периферійної площини к. УСПИХ (71,6 %), демонструючи, тим самим, кількісну перевагу над останнім, що може свідчити, знову ж таки, про відносно більшу архаїчність к. SUCCESS і більш розгалужену семантичну та контекстуальну систему його ключового слова-імені.

Загалом же, значна очевидна кількісна перевага периферійних зон зіставлюваних концептів над ядерними дає підстави зробити висновок про відсутність стереотипності в розумінні, сприйнятті та осмисленні феномену успіху носіями української та американської мовної свідомості, на користь чого свідчить і факт наявності в складі крайньої периферії обох концептів величезної кількості одиничних КО, що дозволяють також зауважити про яскравий індивідуальний характер концептуалізації явища успіху українцями та американцями.

Отже, у цьому дослідженні ми розглянули особливості методології виконання польової стратифікації концепту й запропонували один з можливих варіантів формування та організації змістового наповнення кк. УСПИХ і SUCCESS в термінах ядра і периферії на матеріалі їхньої вербалізації в текстах сучасної української та американської художньої літератури.

Перспективними є подальші студії кк. УСПИХ і SUCCESS, зокрема, в контексті їхньої мовної об'єктивації у межах бінарної опозиції з антиконцептами НЕВДАЧА та FAILURE із детальним розглядом і контрастивним аналізом їхніх змістової та макроструктурної організації не лише в епідигматичній, а й у синтагматичній площині, на матеріалі даних психолінгвістичних експериментів за участі носіїв української, американської та інших комунікативних культур.

БІБЛЮГРАФІЯ

1. Коцюба О.П. Вербалізація концепту FAUNA у малій прозі Йозефа Рота / О.П. Коцюба // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : Зб. Наук. праць. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2011. – № 58. – С. 151-155.

2. Пасічник Г.П. Лексико-семантичні та структурні особливості тематично-описового дискурсу «природа» у творах англійських письменників 19-поч. 20 ст. : автореф. дис.... канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / Г.П. Пасічник. – Львів, 2005. – 21 с.
3. Попова З.Д. Когнитивная лингвистика / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М.: АСТ : Восток-Запад, 2007. – 314 с.
4. Попова З.Д. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж : Изд-во Воронежского государственного университета, 1999. – 30 с.
5. Приходько А.М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики / А.М. Приходько. – Запоріжжя : Прем'єр, 2008. – 332 с.
6. Постовалова А.А. Концепт «природа» в системе языковой образности поэзии Н. Рубцова : автореф. дисс.... канд. филол. наук : спец. 10.02.01 «Русский язык» / А.А. Постовалова. – Тамбов, 2009. – 27 с.
7. Рогальська І.І. Флористичні концепти української мовно-художньої картини світу (на матеріалі поетичного мовлення ХХ століття) : автореф. дис.... канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Російська мова» / І.І. Рогальська. – Одеса, 2008. – 18 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Віра Калініченко – асистент кафедри міжнародної економіки Кіровоградського національного технічного університету.
Наукові інтереси: когнітивна лінгвістика, психолінгвістика, лінгвокультурологія.

ХАРАКТЕРИСТИКА КОНЦЕПТУ «MANAGER» ЯК УСПІШНОГО СУБ'ЄКТА В УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Ольга КАЧМАР (Ужгород, Україна)

Статтю присвячено розгляду основних ділових характеристик суб'єкта управлінської діяльності як структурних ознак концепту «manager». Головну увагу зосереджено на аналізі ціннісного аспекту виявлених рис.

Ключові слова: концепт, менеджер, менеджмент, дефініція, управлінська діяльність, ділові характеристики, лінгвокультура.

The article deals with the description of the main business characteristics of a representative of administrative activity as basic constituents of the concept "manager". A great deal of attention is paid to the evaluative aspect of it.

Keywords: concept, manager, management, definition, managerial activity, business characteristics, linguoculture.

На сучасному етапі лінгвістичних досліджень центрального носія концепту «manager» побутує загальна думка про керівника як індивідуальність, що має авторитетний вплив на весь колектив: підпорядкована йому організація, незалежно від того, велика вона чи мала, переймає стиль роботи начальника та є вираженням його особистості [1, 9, 10, 13]. Однак серед учених і практиків дотепер немає єдиного погляду на те, яким набором концептуальних ознак має бути наділений у свідомості людей успішний управлінець. Тому вивчення ділових характеристик менеджера передбачає комплексне розуміння їх особливостей, які зберігаються у свідомості, детермінуються культурою та опредметнюються у мові, що уможливується лінгвокультурним підходом до дослідження концепту «manager» [4: 41].

Дослідження особливостей комунікативної діяльності менеджера здійснювалися у культурологічному напрямі [6], комунікативному [2] та прагматичному [3], а соціокультурна характеристика ділових якостей американського керівника ґрунтовно висвітлена американськими авторами [8, 9, 10, 11, 12, 13]. Проте відчувається потреба у комплексному висвітленні концептуальних ознак суб'єкта управлінської діяльності. Тому актуальність нашого дослідження зумовлена відсутністю лінгвокультурного підходу до вивчення концепту «manager».

Мета статті – проаналізувати та описати основні ділові риси суб'єкта управлінської діяльності, що є складниками концепту «manager» в американській лінгвокультурі.

Зазначена мета передбачає виконання таких завдань:

- Розкрити сутність та основні ознаки концепту «manager», здійснивши аналіз словникових дефініцій ключової лексики;
- Виявити конституенти та зміст концепту «manager» в американській лінгвокультурі шляхом застосування методів абстрагування та семантичного аналізу;
- на підставі отриманих результатів сформулювати основні характеристики успішного американського менеджера, які є складниками досліджуваного концепту.

Об'єктом дослідження є концепт «manager» як суб'єкт управлінської діяльності,

предметом – його основні ділові риси як складники концепту «manager», відображені в автентичному мовному матеріалі.

У лінгвокультурному підході концепт «manager» розглядаємо як трьохвимірне утворення, що включає понятійний, предметно-образний та ціннісний компоненти [5: 105, 7: 15].

Понятійний складник концепту – це його мовна фіксація, позначення, опис, структура ознак, дефініція, зіставні характеристики відносно інших концептів, найважливішою рисою яких є «голографічна багатовимірна вбудованість у систему нашого досвіду [5: 107].

Предметно-образний зміст концепту – це цілісний узагальнений слід у пам'яті, що пов'язаний із певним предметом, явищем чи подією, які розгортаються у часі та включає знання, образи та асоціації, які виникають у свідомості людини у зв'язку з тим чи іншим денотатом. Повнота представлення образної сторони залежить від життєвого досвіду людини, а сам концепт у цьому розумінні – це «жмуток життєвого досвіду, зафіксований у пам'яті людини» [5: 106].

Ціннісний (валоративний) складник є найголовнішим у лінгвокультурному концепті. Він містить ті ментальні імпульси, які зумовлені належністю до певної етнічної групи й формується під впливом соціодискурсивного фактора разом із життєвим досвідом представника певної мовної спільноти та комунікативною культурою суспільства. Ціннісний компонент представляє важливість цього психічного утворення як для індивіда, так і для колективу. Водночас саме цінність концепту уможливорює виділення його культурних смислів і ціннісних домінант певного типу [5: 150-157].

Для з'ясування понятійного компонента концепту «manager», що включає ознаки, об'єктивовані у словникових значеннях, проведемо дефініційний аналіз лексеми «manager» у визначеннях, отриманих із сучасних лексикографічних джерел:

1) a student who is in charge of the equipment and records of a school or college team [ahdel:17];

2) one who is in charge of the training and performance of an athlete or team [ahdel:16];

3) one who is in charge of the business affairs of an entertainer [ahdel:15];

4) one who handles, controls or directs especially: a) one who directs a business or other enterprise, b) one who controls resources and expenditures as of a household [ahdel:14];

5) someone whose job is to manage part or all of a company or other organization [ldce:21];

6) someone who is in charge of training and organizing a sport team [ldce:22];

7) someone who is in charge of the business affairs of a singer, an actor etc [ldce:23];

8) a person who is in charge of running a business, a shop/store, a department of an organization, a project etc [obedle:82];

9) someone whose job is to manage_ all or part of a company or organization, or a particular activity [lbed:58].

Проведений нами аналіз визначень лексеми «manager» дає підставу для твердження про те, що основні функції менеджера у словникових статтях виражені такими дієсловами: «to be in charge» (бути відповідальним за), «to manage» (управляти), «to handle» (управляти), «to control»(контролювати), «to direct»(керувати). Понятійний складник концепту «manager» чітко окреслює суб'єкта управлінської діяльності як особу, яка контролює щось (когось), управляє кимось, спрямовує діяльність організації і несе за це відповідальність. Проте, отримані шляхом дефініційного аналізу дані є загальновідомими і не дають змогу розкрити комплексну сутність концепту. Тому вважаємо за доцільне дослідити його образний та ціннісний компоненти.

Для виявлення образного компонента досліджуваного концепту проведемо контекстуальний аналіз 507 текстових фрагментів, які містять згадку лексеми «manager», відібраних методом суцільної вибірки із автентичних американських текстів. Застосувавши метод логічного узагальнення значення (тобто абстрагування) щодо кожного конкретного вживання зазначеної лексеми, виділяємо такі значення концепту «manager»:

1) представник соціуму чи певного різновиду діяльності, наприклад:

“the test of a manager is always to convert sound analysis into sound actions – actions that will produce the desired results” [CSM: 52].

“Five groups of people may destroy a person’s desire to produce: co-workers, relatives, friends, customers, and managers” [Brown: 228].

2) представник компанії та член організації (персоналу):

“The test of a manager is not what he can do, rather it is what people can do without him” [Brown: 54].

“Consequently, the company began training store managers in all the fine points of successfully running a dollar General Store” CSM: 109].

3) носій знання, що володіє відповідними навичками та вміннями:

“New employees left to their own devices experience a lot of unnecessary stress in becoming part of the new environment. They feel like orphans. Each new hire, on a daily basis preferably (and in no case less than three times a week), should meet with his or her manager” [Brown: 213].

“To resolve the problem and to prepare for expected continuing expansion in sales, Dickens decided to recruit an operations manager” [CSM: 581].

4) комунікант:

“He thought a moment and said, ‘Yes, I would like to have you talk with one of our managers’” [Brown: 38].

“I have to convince managers within Polaroid to allow us to quote on increasing our subcontracting load” [CSM: 320].

5) учасник трудової діяльності, що виробляє певний продукт і відповідає за його якість:

“The size and scope of the problem they (subordinates) can solve gives the true measure of the strength of the team that manager has built” [Brown: 55].

“I had hoped that the committee especially would help get the department managers into a constructive planning process” [CSM: 407].

6) представник владної структури, що має вагомий вплив на підлеглих:

“Without fail we have emphasized in each that a manager holds the major responsibility of influencing the thinking of people” [Brown: 279].

“Furthermore, most employees felt free to voice an opinion on anything to Randy, Beryl and Graham, or any other supervisor or manager” [CSM: 410].”

7) суб’єкт отримання прибутку як для себе, так і для інших учасників діади «керівник - підлеглий»:

“Even the managers of the most speculative research and development projects of a company must accept their tie with the profits of a company ” [Brown: 136].

“While the personnel are proud of his performance and that of the branch, they nevertheless cannot relate to the kind of money a branch manager makes” [CSM: 480].

Для визначення ділових рис управлінця в американській лінгвокультурі розглянемо основні професійні ознаки концепту «manager», що складають його ціннісний компонент, оскільки вони є важливими не тільки для окремих осіб, а й для всіх представників цього класу, тобто для всіх менеджерів. Ми об’єднаємо їх у групу основних ділових характеристик, ключовою спільною ознакою яких є ділове чи професійне спрямування.

Застосувавши семантико-компонентний аналіз ключової лексеми «manager» у кожній її реалізації у відібраному емпіричному матеріалі, ми отримали узагальнені характеристики – основні ділові риси сучасного успішного американського менеджера (див. табл. 1).

Виявлені у результаті проведеного дослідження професійні якості менеджера, що наведені у таблиці, свідчать про те, що характеристики ділових рис сучасного американського менеджера включають: ОБІЗНАНІСТЬ, ОБ’ЄКТИВНА ОЦІНКА, ЧІТКЕ ФОРМУЛЮВАННЯ ДУМКИ, ВИМОГЛИВІСТЬ, ЕТИЧНЕ СТАВЛЕННЯ ДО КОЛЕКТИВУ, АНАЛІТИЧНІСТЬ, ДЕЛЕГУВАННЯ, ІНІЦІАТИВНІСТЬ, НАПОЛЕГЛИВІСТЬ, ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЗА РИЗИК, КООРДИНУВАННЯ, ІМІДЖ СТРИМАНОГО КЕРІВНИКА та САМОВДОСКОНАЛЕННЯ. Принагідно зауважимо, що всі зазначені якості жодним чином не торкаються етнічних, расових, релігійних чи гендерних ознак особистості менеджера, що є важливим ціннісним аспектом у дослідженні цього концепту в американській лінгвокультурі.

Таблиця 1.

Ділові риси менеджера

№	Професійні якості менеджера	Приклади текстових фрагментів, відібраних із ілюстративного матеріалу на підтвердження відповідної якості менеджера
1	Обізнаність у галузі економіки, права та психології	<i>“When you look at the characteristics of the really successful manager, without exception, you will find: successful managers refuse to condone incompetence” [Brown: 231].</i>
2	Уміння чітко формулювати завдання	<i>“At some point, preferably the starting point, the manager should have given John (subordinate) a complete list of responsibilities. If the manager has not or cannot list all a job entails, he shouldn't feel surprised when the employee leaves work unfinished” [Brown: 211].</i>
3	Уміння об'єктивно оцінювати ситуацію чи події	<i>“The truly successful managers not only learnt to view the environment as the vehicle for reaching their goal; they train their people to share this creative perspective”[Brown: 152].</i>
4	Координування діяльності	<i>“The size and scope of the problem they (subordinates) can solve gives the true measure of the strength of the team that manager has built”[Brown: 55].</i>
5	Прагнення до вдосконалення та підвищення кваліфікації підлеглих	<i>“The manager who, in response to a question for which he doesn't have the answer, says, ‘You've posed an important question, and we need to know the answer; see if you can get it from one of these specific sources’ sends an employee back to work with guidance, encouragement, and a compliment in the bargain” [Brown: 29].</i>
6	Об'єктивність оцінок, вміння проводити аналіз	<i>“Managers on all levels need to be conservative, while allowing for the possibility of a miracle. Miracles do happen, but you cannot count on them as regular occurrences”[Brown: 263].</i>
7	Вимогливість, непримиримість до недоліків, бездіяльності.	<i>“The effective manager accepts personal responsibility for results” [Brown: 22]. “I know an excellent manager who tells those under supervision, ‘Don't tell me about the labor pains; show the baby’”[Brown: 35].</i>
8	Дотримання службового етикету й етичної поведінки	<i>“This is why the wise manager seeks his closest friendship outside the company, because he thereby avoids the great temptation to establish improper affiliations in the workplace”[Brown: 90]. “It's inexcusable for a manager to chastise someone in the presence of others ”[Brown: 110].</i>
9	Наполегливе й постійне самовдосконалення та тренування	<i>“Regardless of the business or industry, we must make continuous coaching or field training a fact of life for the manager”[Brown: 143].</i>
10	Делегування завдань	<i>“The test of a manager is not what he can do, rather it is what his people can do without him”[Brown: 54]. “A manager should never become more concerned</i>

		<i>about his or her people's success or failure than they are; the responsibility for their success or failure lies with them, not with the manager"</i> [Brown: 188]
11	Бажання та вміння взаємодіяти з підлеглими	<i>"Certainly you should stop and listen to each employee's problem and counsel him as best as you can, but no effective manager allows an employee to enter his or her office with a problem that the employee does not carry out the door upon leaving"</i> [Brown: 63].
12	Пріоритетність винахідливості й кмітливості	<i>"On the other hand, I believe that good managers are problem givers. Why bother to have a staff that cannot answer questions, face challenges, and solve problems you do not have time to handle?"</i> [Brown: 67].
13	Імідж менеджера	<i>"It is an either-or-situation: You must be the buddy or the manager. Successful hybrids do not exist in this situation"</i> [Brown: 157]. <i>"Seek love outside the office; respect must remain the goal of the successful manager"</i> [Brown: 238].

Отже, підсумовуючи викладене вище, доходимо **висновку** про те, що:

1) сутність концепту «manager» розкривається шляхом вивчення його компонентів – понятійного, образного та ціннісного;

2) понятійний складник включає ті ознаки, які об'єктивовані у словникових значеннях, і репрезентує суб'єкта управлінської діяльності як *особу, яка контролює щось (когось), управляє ним, спрямовує діяльність організації і несе за це відповідальність*;

3) в образному компоненті досліджуваного персоніфікованого концепту менеджер постає як особа, що може функціонувати у різних ролях соціально-виробничого контексту: *представник соціуму або владної структури, член організації, носій знання, комунікант, учасник трудового процесу та суб'єкт отримання прибутку*.

4) ділові риси управлінця зосереджені в ціннісному складнику. Серед них – *висока обізнаність у справі, чітке формулювання думки, об'єктивна оцінка, вміння координувати та аналізувати, вимогливість, самовдосконалення, винахідливість, кмітливість, дотримання етичних і моральних норм*. Саме такий набір ознак, як свідчать результати проведеного нами дослідження, характерний для концепту «manager» в американській лінгвокультурі;

5) наявність ціннісного компонента концепту «manager», що не обмежений специфічними культурними, етнічними, соціальними чи гендерними характеристиками та містить загальні ділові риси, універсальні для представника управлінської діяльності, дає підстави для віднесення досліджуваного концепту до лінгвокультурних.

Вербальна реалізація описаних у статті характеристик менеджера здійснюється у діловому дискурсі управлінської комунікації й концептуально зумовлює особливості його розгортання з точки зору адресованості спілкування, що може слугувати **перспективою** подальшого дослідження концепту «management» в американській лінгвокультурі.

Примітки: перелік умовних скорочень:

AHDEL - American Heritage Dictionary of the English Language

LBED - Longman Business English Dictionary

LDCE - Longman Dictionary of Contemporary English

OBEDLE - Oxford Business English Dictionary for Learners of English

Brown - Brown W. Steven. 13 Fatal Errors Managers Can Make and How You Can Avoid Them.

CSM - Strickland A.J., Thompson Arthur. Cases in Strategic Management.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Білик Р.С., Білик Р.Р. Міжнародний менеджмент / Р.С. Білик, Р.Р. Білик. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2010. – 320с.

2. Ботвина Н.В. Міжнародні культурні традиції: мова та етика ділової комунікації: Навчальний посібник. Вид. 2-ге, доповнене та перероблене / Н.В. Ботвина. – К.: Арт Ек, 2002. – 208с.
3. Даржаева Н.В. Управленческий дискурс в жанре интервью менеджера: функционально-прагматический аспект (на материале английского языка): Автореферат дис. канд. филол. наук: 10.02.19 – теория языка / Н.В. Даржаева. – Улан-Удэ, 2009. – 24с.
4. Зусман В.Г. Концепт в культурологическом аспекте / В.Г. Зусман // Межкультурная коммуникация: Учебное пособие. – Новгород: Деком, 2001. – С. 38-53.
5. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. Волгоград: Перемена, 2002. – 477с.
6. Лівенцова В.А. Формування культури професійного спілкування у майбутніх менеджерів невиробничої сфери: Автореферат дис. канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / В.А. Лівенцова. – Тернопіль, 2002. – 20с.
7. Положин М.М. Про синкретичні концепти / М.М. Положин // Проблеми романо-германської філології: Збірник наук. праць. – Ужгород: Ліра, 2006. – С. 5-22.
8. Adams R. John. Principles of Project Management: Collected Handbook / John R. Adams. – Sylva, USA: Books Team, Project Management Institute, 1997. – 285p.
9. Blanchard Kenneth, Johnson Spencer. The One-Minute Manager / Kenneth Blanchard, Spencer Johnson. – NY: A Berkley Book, 1982. – 112p.
10. Daft L. Richard. Management. Eight Edition / Richard L. Daft. – South-Western: Cengage Learning, USA, 2008. – 815p.
11. Drucker Peter. Managing the Non-Profit Organizations: Practices and Principles / Peter Drucker. – NY: Harper Business, 1992. – 236p.
12. Jordan P. Lane. Twelve Steps to Becoming a More Organized Woman / Lane P. Jordan. – Massachusetts: Hendrickson Publishers, 1999. – 138p.
13. Smith Hyrum W. The 10 Natural Laws of Successful Time and Life Management: Proven Strategies For Increased Productivity and Inner Peace / Hyrum W. Smith. – NY: Warner Books, 1994. – 219p.

ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

1. American Heritage Dictionary of the English Language [Електронний ресурс]: 2011ю – Режим доступу до словника: <http://www.bartleby.com/61/>
2. Brown W. Steven. 13 Fatal Errors Managers Can Make and How You Can Avoid Them / W. Steven Brown. – NY: A Berkley Book, 1985. – 200p.
3. Longman Business English Dictionary. – Harlow, Essex: Pearson Education Limited, 2007. – 596p.
4. Longman Dictionary of Contemporary English. New Edition. – Harlow, Essex: Pearson education Limited, 2003. – 1950p.
5. Oxford Business English Dictionary for Learners of English. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – 617p.
6. Strickland A.J., Thompson Arthur. Cases in Strategic Management / A.J. Strickland, Arthur Thompson. – Homewood, Illinois: Business Publications, 1988. – 531p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Качмар – аспірантка кафедри ділової іноземної мови та перекладу Закарпатського державного університету. *Наукові інтереси:* когнітивна лінгвістика, лінгвокультурологія, менеджмент.

ДІЄСЛІВНА ПАРАДИГМА НОМІНАТИВНОГО ПОЛЯ КОНЦЕПТУ ДОРОГА (НА МАТЕРІАЛІ НІМЕЦЬКИХ НАРОДНИХ КАЗОК)

Світлана КИРИЛЮК (Миколаїв, Україна)

У роботі на матеріалі німецьких народних казок досліджуються лексико-семантичні класи дієслів на позначення руху, оскільки дієслова руху прогнозують або змістовно організують подальший розвиток подій у тексті казки та окреслюють їх у дискурсивних ситуаціях. Визначено семантичну структуру дієслів руху з категоріальною семою «переміщення у просторі», яка на лексичному рівні реалізується в інтегральних ознаках: середовище переміщення, інтенсивність руху, спосіб руху, напрямлення переміщення.

Ключові слова: номінативне поле, дієслівна парадигма, категоріальна сема, інтегральні ознаки.

The lexical and semantic classes of verbs of motion are revealed in the article on the basis of German fairy tales. The verbs of motion organize the further development of events in the tale text and implement them in the discourse situations. The semantic structure of verbs of motion with the category seme “motion in space”. On the lexical level it is realized in integral features: motion environment, motion intensity, motion means and motion direction.

Key words: nominative field, verb paradigm, category seme, integral features, conceptual world picture, concept, world picture.

Незважаючи на те, що вищий рівень концептуалізації дійсності подається субстантивними формами, при дослідженні номінативного поля концепту ДОРОГА слід звернути увагу і на дієслівну парадигму [5: 39] з метою когнітивної інтерпретації результатів лінгвістичного дослідження і виявлення особливостей сприйняття і концептуалізації сфери, яка пов'язана з відображенням уявлень німецького народу про шлях. Актуальність даного дослідження пояснюється можливістю через поняття та категорії когнітивної лінгвістики розглянути особливості наївної картини світу, що знайшла своє відображення в німецьких народних казках, і проаналізувати механізми освоєння дійсності людьми багато століть тому,

що, в свою чергу, збагатить наші знання про вербальну реалізацію моделі світу в фольклорних текстах.

У якості об'єкта дослідження був обраний концепт ДОРОГА як один із основних, що об'єктивуються в текстах народних казок німецькомовної культурної спільноти. Предметом аналізу слугувало номінативне поле даного концепту. Дослідження проводилося на матеріалі німецьких народних казок методом суцільної вибірки (275 текстів) з метою виявлення специфіки об'єктивації концепту ДОРОГА в даному жанрі фольклору.

В контексті нашої роботи певну значущість набувають лексико-семантичні класи дієслів на позначення руху, оскільки саме ці дієслова прогнозують або змістовно організують подальший розвиток подій у тексті та окреслюють їх у дискурсивних ситуаціях. Сюжет казки традиційно розгортається навколо шляху діючої особи: простір розширюється і рух стає основною мірою шляху. Рух є природним станом діючих осіб фольклорних творів; більш того, активність їх сюжетного функціонування, як правило, пов'язана зі ступенем їх рухомості [6:29].

Аналіз наголошених вище дефініцій дозволяє констатувати, що однією з основних когнітивних ознак концепту ДОРОГА є ознака руху: *Gang, Fahrt mit einem bestimmten Ziel oder irgendwohin, um etwas zu besorgen, zu erledigen*.

У цій роботі ми розглядаємо такі форми руху, які пов'язані зі зміною місця, тобто з переміщенням у просторі. З цією метою ми реконструювали загальну семантичну структуру дієслів руху з категоріальною семою «переміщення у просторі», яка на лексичному рівні реалізується в наступних інтегральних ознаках: середовище переміщення, інтенсивність руху, спосіб руху, направлення переміщення.

Інтегральну ознаку «середовище переміщення» слід вважати, на нашу думку, найбільш релевантною для початкового структурування лексико-семантичного поля дієслів руху. Диференціація ж даної інтегральної семи актуалізується у конкретизуючих семантичних ознаках:

- по твердій поверхні: *gehen, kommen, laufen, wandern, fahren, eilen, reiten, ziehen, führen, hinken, tappen, sich bewegen, schreiten, schleichen*;
- по водному середовищу: *fahren*;
- по повітряному середовищу: *fliegen*.

Дієслова першої групи, конститuentи якої репрезентують рух по земляній поверхні, доволі різноманітні та численні. Аспект «середовище переміщення» опосередковано передається дієсловом *sich bewegen*, семантичну структуру якого формує інтегративна для досліджуваного поля сема. Дане дієслово виражає найзагальнішу ідею переміщення суб'єкта в просторі і є нейтральним щодо вказівки на диференційні ознаки пересування: „*Als er aber anfangt zu gehen und sich hin und her zu bewegen, so stießen die Steine in seinem Bauch aneinander und rappelten*“ [10: 65].

До ядра номінативного поля концепту ДОРОГА входить дієслово *gehen*, яке реалізує класифікаційну ознаку денотата концепту *ходіння, рух* з певною метою. Дієслово *gehen* вживається в своєму прямому значенні і позначає поступове переміщення в просторі по земляній поверхні, «роблячи кроки»: „*Darauf ließ sie sich die verstümmelten Arme auf den Rücken binden, und mit Sonnenaufgang machte sie sich auf den Weg und ging den ganzen Tag, bis es Nacht ward* [10, с. 201].“

Дієслово *gehen* у наведених прикладах позначає лише загальну характеристику простору, момент знаходження в дорозі; параметр тривалості шляху увиразнює прикметник *ganz* (*den ganzen Tag, die ganze Nacht*), а певне середовище переміщення кожного разу конкретизується в ситуації контексту: „*Sie gingen den ganzen Tag über Wiesen, Felder und Steine, und wenn es regnete, sprach das Schwesterchen `Gott und unsere Herzen, die weinen zusammen!*“ [10: 91]

У даних контекстах дієслово *gehen* цілком однозначно передає рух «пішки», але щоб підкреслити спосіб переміщення вживається додатково конструкція *zu Fuß* – як підсилюючий маркер: „*Der Bettelmann führte sie an der Hand hinaus, und sie musste mit ihm zu Fuß fortgehen. Als sie in einen großen Wald kamen, da fragte sie `ach, wem gehört der schöne Wald?*“ [10: 293].

Показовою, за результатами аналізу німецьких народних казок, є акцентація дієслова *gehen* на моральному аспекті. *Gehen* позначає не тільки переміщення з однієї точки в іншу, рух в матеріальному, реальному світі, а й виконує значно важливішу функцію – вираження руху в духовному плані. Яскравим прикладом вищесказаного слугує вираз *seines Weges gehen* – він іде своїм шляхом, тобто «рухається в означеному напрямі, роблячи кроки, має свою мету»: „*Rotkäppchen aber hütete sich und ging gerade fort seines Weges und sagte der Großmutter, dass es dem Wolf begegnet wäre, der ihm guten Tag gewünscht, aber so böse aus den Augen geguckt hätte...*“ [10: 179].

Таким чином, вираз *seines Weges gehen*, виконуючи функцію переміщення в просторі як метафори духовного руху, несе в собі діапазон основної інформації в казці.

Якщо переміщення, що позначається дієсловом *gehen* може відбуватися як в відкритому, так і в закритому просторі, то дієслово *wandern* обмежується переміщенням за межами населених пунктів, оскільки утримує значення «мандрувати, подорожувати пішки» та експлікує подолання тривалого відрізка шляху (передбачає параметр тривалості): „*Nachdem es (das Schneiderlein) lange gewandert war, kam es in den Hof eines königlichen Palastes, und da es Müdigkeit empfand, so legte es sich ins Gras und schlief ein*“ [10: 146].

У німецькій мові особливість характеру переміщення в просторі есплікується безпосередньо самим дієсловом, а саме – денотативним компонентом значення дієслова. Типовим дієсловом інтенсивного переміщення, що входить до ядра номінативного поля концепту ДОРОГА виступає дієслово *laufen*: „*Da raffte es (das Mädchen) in seiner Freude sein Körbchen voll, dankte den kleinen Männern, gab jedem die Hand und lief nach Haus, und wollte der Stiefmutter das Verlangte bringen*“ [10:109].

Значення швидкого переміщення, що утримується в дієслові *laufen*, часто підкреслюється за рахунок емоційного контексту. В цьому випадку зазначається внутрішній або зовнішній стан суб'єкту: бажання швидше принести додому отримане (*wollte der Stiefmutter das Verlangte bringen*) страхіття (*vor Schrecken, erschrecken, fürchteten*).

На периферії номінативного поля досліджуваного концепту наявні дієслова руху, семна структура яких, наряду з семами денотативної природи, характеризується конотативними ознаками. Дієслова, денотативно зорієнтовані на вираження поступального самостійного руху по твердій поверхні мають і спільні, і відмінні властивості з ідентифікуючим дієсловом *gehen*. За результатами аналізу фактичного матеріалу конотативні ознаки досліджуваних одиниць реалізуються відповідними семами, найрегулярнішими з яких є: «йти, тягнутися масою» (*ziehen*): „*Nun zogen sie in den Wald und schossen Hasen, wilde Rehe, Vögel und Täuberchen, und was zu essen stand: das brachten sie dem Benjamin, der musste es ihnen zurecht machen, damit sie ihren Hunger stillen konnten*“ [10: 81]; «рухатися, крокувати, просуватися» (*schreiten*): „*Es lag hoher Schnee. Darum zog der Müller seine Stiefel an, nahm einen festen Stock und ging fort. Er kam durch einen großen Wald und schritt herzhaft drauflos*“ [11: 33]; «йти, рухатися, крокувати» (*marschieren*): „*Als der Habicht wieder in dem Wald angekommen war, verwandelte er sich wieder in einen Herrn und marschierte, so gut er konnte, der Heimat zu*“ [11: 41]; «ледве йти, крадучись» (*nachschleichen*): „*Da schlich ihm ein Jäger nach bis zu dem Häuschen und hörte, wie es rief 'mein Schwesterchen, lass mich herein, und sah, dass die Tür ihm aufgetan und alsbald wieder zugeschlossen ward*“ [10: 97]; «непевно йти, пробиратися навпомацки» (*herumtappen*): „*Ich werde mir doch heraushelfen können, sprach er, tappte herum, fand den Weg in die Kammer und schlief dort bei seinem Feuer ein*“ [10: 61]; «ледь рухатися, плестися» (*sich hinschleppen*): „*Als sie nun gar nicht mehr gehen konnte und sich nur noch so hinschleppte, dachte sie: 'Ach, wenn ich doch nur sterben könnte!'*“ [11: 21]; «йти несумірними шагами, хромати» (*hinken*): „*Seht, ich hinke und habe von dem Weg daher Blasen an den Füßen, ich kann unmöglich wieder umkehren*“ [10: 213].

Характерна особливість пересування діючої особи ускладнюється такими суб'єктивними чинниками, як «переслідування», «втома», «наявність пухирів на ногах» тощо, що знаходить репрезентацію відповідними описовими конструкціями і підкреслює складність, тривалість подолання шляху. Таким чином, наявні дієслова, які передають своє основне лексичне значення – переміщення суб'єкта в просторі, виконують й іншу функцію – оцінну, ціннісну.

Зауважимо, що в опозиції до наведених прикладів, дієслова яких позначають повільний, неквапливий рух знаходиться лексема *eilen* – поспішати, спішити, яка, імпліцитно утримуючи значення прискореного руху, посилюється обставиною образу дії (як? – *geschwind, mit starken Schritten*): „*Da eilte Hans geschwind heim, und holte ein Vogelgarn mit kleinen Schellen und hängte es um sie herum; und sie schlief noch immer fort*“ [10: 212]; „*Darauf eilte er mit starken Schritten fort und trug sie in einen finstern Wald zu seinem Haus, das mitten darin stand*“ [10: 257].

Оскільки дієслова *gehen* і *laufen* не виявляють специфіки пересування у просторі, то низька або висока ступінь інтенсивності руху актуалізується з такими дієсловами завдяки вживанню лексем *langsam* та *schnell* відповідно: „*Wie er nun langsam durch den Sand dahinging und zu Mittag die Sonne heiß brannte, wards ihm so warm und verdrießlich zumut: der Sattel drückte ihn auf den Rücken, auch war ihm noch immer nicht eingefallen, was er sich wünschen sollte*“ [10: 436]; „*Das währte den ganzen Tag, endlich aber hatten es die Jäger abends umzingelt, und einer verwundete es ein wenig am Fuß, so dass es hinken musste und langsam fortlief*“ [10: 97].

У наведених фрагментах лексична співвіднесеність обумовлена безпосередньо семантичною співвіднесеністю. Ознака «інтенсивність» конкретизує інтегральну сему «середовище переміщення», утворюючи зону інтерпретаційного поля концепту ДОРОГА, яка репрезентується ознаками, «які в тому чи іншому аспекті інтерпретують інформаційний зміст» [7: 78].

У номінативному полі концепту ДОРОГА, що досліджується, наявні дієслова, які позначають початок та кінець руху. Якщо дієслова *gehen, fahren, wandern, reiten* передають довготривалу дію, позначаючи тривалість в її розвитку, процесуальності, то дієслова *kommen, führen* позначають кінцеву межу руху: „*Da kam sie zu einem königlichen Garten, und beim Mondschimmer sah sie, dass Bäume voll schöner Früchte darin standen*“ [10:201]; „*Der Weg führte ihn zu einer großen Stadt, wo ihn der Wächter an dem Tore ausfragte, was für ein Gewerbe er verstünde und was er wüsste*“ [10: 194].

Мовним засобом об'єктивації початку руху в даних ситуаціях є поєднання дієслів з префіксом *hinaus-*, де одночасно передається два значення: направлення руху позначене за допомогою префікса, а спосіб переміщення вносить основа дієслова: „*Eines Morgens ging der Holzhacker voller Sorgen hinaus in den Wald an seine Arbeit, und wie er da Holz hackte, stand auf einmal eine schöne große Frau vor ihm*“ [10: 46].

Рух відбувається у певному часі та просторі і перебуває з ними у тісному взаємозв'язку. Оскільки семантика руху поєднує простір та час, то рух сам входить до поняття хронотопу і є його третьою складовою [1:7]. Оскільки в більшості дієслівних лексем імплікований відрізок часу, ми можемо констатувати наявність просторово-часового аспекту як прояв єдиної категорії просторово-часової локалізації, що поєднує ситуацію в цілому: „*Dann fuhren sie über das Meer, und fuhren so lange, bis sie zu der Stadt kamen, worin die Königstochter vom goldenen Dache wohnte*“ [10: 68]; „*Als sie nun durch einen großen Wald gewandert waren, kamen sie in eine Stadt, da waren alle Leute sehr traurig, und die Häuser an der Straße waren alle mit Trauerflor behangen*“ [11: 7].

Наведені приклади імплікують транслативний відрізок часу, коли можливо здійснення одночасної дії, строго обмеженої кінцевою межею простору: *in eine Stadt*. Конструкції з прийменниками *über* та *durch* задають конкретні межі простору, завдяки чому виникає часовий концепт «подолання шляху, що дорівнює просторовому розміру проходу» [4: 241]. Приєднання додаткової ознаки (*lange, weit, groß*) сприяє концептуальній реконструкції простору, що дозволяє, на думку Н. К. Рябцевої, розтягнення або, навпаки, скорочення часу його подолання [8: 93].

Семантика спрямованого / неспрямованого руху в просторі в німецькій мові не позначена системно, вона може реалізовуватись лише в контексті, і це обумовлено специфікою сприйняття простору носієм німецької мови, для якого категорія спрямованості / неспрямованості не була настільки релевантна, як для носія російської мови [9: 166]. Усі досліджувані безпрефіксальні дієслова руху можуть приєднувати різноманітні маркери міри

часу і міри простору. які вказують на «характер просторового відношення між рухомою субстанцією та іншою субстанцією, відносно якої фіксується цей рух [3: 69].»

Таким чином, провівши дослідження дієслівного вираження категорії «рух», була встановлена центральна та периферійна частина номінативного поля концепту ДОРОГА. Отже, центральну частину формують найчастотніші дієслова, насамперед нейтральні до диференційної ознаки «середовище», а також ті, що узагальнено вказують на середовище руху і нейтральні щодо інших диференційних ознак.

Комплексний аналіз мовного матеріалу дозволяє зробити висновок, що специфіка дієслів руху в німецьких народних казках у відношенні структурування простору пов'язана безпосередньо з деталізацією переміщення. «Дана особливість сприйняття способу переміщення в просторі співвідноситься з особливостями менталітету носіїв німецької мови, оскільки визначальною рисою національного характеру вважається намагання всюди дотримуватися правил. Це узгоджується з тим, що все, що стосується переміщення у просторі, повинно отримати своє найменування та відповідати правилу» [2: 16].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арутюнова Н. Д. Путь по дороге и бездорожью // Логический анализ языка. Языки динамического мира / Отв. ред. Н.Д. Арутюнова, И. Б. Шатуновский. – Дубна, 1999. – С. 3–17.
2. Конобеева А. О. Глаголы движения с локальными префиксами в категоризации пространственных отношений в современном немецком языке. автореф. дис... канд. филол. наук: 10.02.04; Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина – Тамбов, 2006 – 19 с.
3. Ибрагимов В. Л. Лексико-семантический класс глаголов перемещения в русском языке / В.Л. Ибрагимов // Исследования по семантике. – Уфа, 1980. – С. 55-72.
4. Исаакян И. Л. Пространственные предлоги и альтернативные меры человека. // Логический анализ языка: Образ человека в культуре и языке. – М.: Индрик, 1999. – С.239 – 243.
5. Моисеева С. А., Ломоносова Ю. Е. Глагольная парадигма номинативного поля концепта «ВЕТЕР» (на материале французского языка). – Научные ведомости Белгородского государственного университета №14 (69). Выпуск 4/1.-Белгород, 2009. – С. 38–44.
6. Неклюдов С. Ю. Время и пространство в былинке // Славянский фольклор. М., 1972. С. 18–45.
7. Попова З. Д. Когнитивно-семантический анализ языка. Монография / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж: Из-во «Истоки», 2006. – 226 с.
8. Рябцева Н. К. Аксиологические модели времени // Логический анализ языка. Язык и время. – М.: Индрик, 1997. – С.78–95.
9. Шамне Н. Л. Семантика немецких глаголов движения и их русских эквивалентов в лингвокультурологическом освещении. – Волгоград: Издательство Волгоградского государственного университета, 2000. – 392 с.
10. Brüder Grimm. Kinder- und Hausmärchen. – Wien, Genf, München, New York: Lechner, 1992. – 640 S.
11. Deutsche Volksmärchen. [Gesammelt und herausgegeben von A. Merkelbach]. – Kassel: Bärenreiter-Verlag. 1950. – 211 S.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Світлана Кирилюк – викладач кафедри перекладу та німецької філології Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського.

Наукові інтереси: когнітивна лінгвістика, комунікативна граматики.

ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКОЕ НАПОЛНЕНИЕ КОНЦЕПТОВ «СВЕТ» И «ТЬМА»

Татьяна КЛИМЕНКО (Днепропетровск, Украина)

У статті розглядаються елементи художньої картини світу, які відбивають індивідуально-авторське сприйняття СВІТЛА та ТЕМРЯВИ. А саме, засоби художньої виразності різного об'єму, до яких відносяться метафора, метонімія, синестезія та інші.

Ключові слова: художня картина світу, мовна картина світу, концепт, метафора, метонімія, синестезія.

The article discusses the elements of artistic picture of the world that reflect the individual author's perception of light and darknes: namely the ways of artistic expressiveness of various volumes which include metaphor, metonymy, sinesteziya and others.

Key words: artistic picture of the world, linguistic picture of the world, concept, metaphor, metonymy, sinesteziya.

Изучение образных средств находится в русле актуальных исследований, поскольку они являются важной составляющей авторской картины мира. Данная проблема исследуется в работах Н.Д. Арутюновой, А. Вежбицкой, С.Г. Воркачева, В.З. Демьянкова, О.С. Кубряковой, Дж. Лакоффа, Л.А. Петровой и др. Е.В. Клюев условно делит средства художественной изобразительности на микротропы и макротропы, первые «работают» на

уровне слова, вторые – на уровне предложения или микроконтекста. Образные средства отражают индивидуально-авторское восприятие СВЕТА или ТЬМЫ.

Многогранность реального мира невозможно полностью охватить и структурировать, поэтому ученые различных сфер науки прибегают к понятию «картина мира». Множественность данного понятия приводит к существованию ряда терминов: философская картина мира, наивная картина мира, языковая картина мира, когнитивная картина мира, научная картина мира, художественная картина мира, поэтическая картина мира, национальная картина мира, культурная картина мира, ценностная картина мира и др. Такая множественность обоснована, по мнению О.О. Корнилова, существованием различных видов человеческого сознания: «индивидуальное сознание отдельного человека, коллективное быденное сознание нации, научное сознание. Результат осмысления мира каждым из видов сознания фиксируется в матрицах языка, обслуживающего данный вид сознания» [11: 4]. Языковая картина мира – это «отраженные в категориях (отчасти в формах языка) представления данного языкового коллектива о строении, элементах и процессах действительности в ее соотношении с человеком, который является центральной фигурой языка и как лицо говорящее, и как главное действующее лицо мира, о котором он говорит» [17: 167]. Художественная картина мира формируется на основе единого художественного опыта, представляет собой результат коллективной художественной деятельности, является общей для членов одного культурного сообщества и отражает в большей степени отношение индивидуума к миру. Индивидуально-авторская направленность наиболее полно выражена в изобразительно-выразительных средствах языка.

Целью нашей статьи является анализ лексического выражения концептов СВЕТА и ТЬМА в произведениях русской литературы XX века. При этом мы выделили ряд образных средств, которые можно разделить на микротропы и макротропы. К микротропам относятся единицы языка, где трансформации значения происходят на уровне слова. Примером может служить метафора. К макротропам относятся различные синтаксические структуры – предложения и более крупные синтаксические единицы, примерами могут служить оксюморон, тавтология, синестезия.

Одними из образных средств в составе интерпретантов значений концептов СВЕТА и ТЬМА являются метафора и метонимия. При анализе метафоры важное значение имеет ее лексико-грамматическая принадлежность, так как «разделение слов по частям речи с присущими им категориями (семантическими и грамматическими) имеет огромное значение и для понимания процесса метафоризации» [16: 37]. В зависимости от способа передачи значения выделяется «бинарная метафора (метафора – сравнение) объединяющая в генетивное сочетание имена сопоставляемых объектов («брильянты росы», «тростинки мачт»)» [3: 297]. Так, различное смысловое варьирование переносного значения, зафиксированное в словарной дефиниции, приобретает главное слово в словосочетании с зависимым членом, стоящим в родительном падеже. Например: «Блеск бытия изжить, спалить дотла / и выгадать его бессмертный отблеск» [2: 126]; блеск – «великолепие яркое проявление чего-либо» [5: 82]. «Опять сентябрь, как тьму времен назад, / и к вечеру мужает юный холод» [2: 123]; тьма – «множество» [5: 1356].

В словосочетаниях (*люстры чистая луна, зимы кристалл невзрачный, огонь разговора*) наблюдается перенос различных свойств, качеств, признаков с одного объекта на другой, при этом оба члена словосочетания стоят в прямом значении. Имя существительное *луна* выражает признак (форма, цвет, яркость и др. – *чистая луна*), носителем которого является существительное *люстра*, стоящее в родительном падеже: «Где над янтарным озером паркета / всходила люстры чистая луна» [2: 177]. В другом примере носитель признака – имя существительное *зима*, а сам признак (непривлекательный блеск, цвет) выражен словосочетанием *кристалл невзрачный*: «Когда зимы кристалл невзрачный / мерцал при утренней заре» [2: 198]. Семантические элементы «время», «освещение», «цвет» подчеркиваются в микроконтексте: «Пунцовый воздушный корабль заката / Плывет на распущенных парусах» [1: 44]. Такое свойство *огня* как температура приписывается *разговору*: «...Сонечка благоговейно грелась перед огнем этого всемирного разговора и все твердила про себя: «Господи, господи, за что же мне все это...»» [19: 68]. В таких

словосочетаниях также может подчеркиваться форма (*шар луны, аура зла*), цвет (*пламя щёк*): «Шар луны над звездным абажуром / Озарял уснувший городок» [1: 125]; «Аура зла еще гуще вокруг директора школы Н. Г. Перилло, которого одно имя делает пугалом, и достигает полного накала в психиатре» [20: 176]; «А пламя щек кувшинки-недотроги / Все гуще белый заливаает мел...» [1: 131].

Метафоры – имена существительные, стоящие в косвенных падежах с предлогами приобретают новые значения. Так, падежная форма имени существительного *огонек* (с *огоньком*) выражает значение «с желанием, с интересом, с задором, с творческим подъемом»: «И не благ я вовсе ожидаю, / За дела хватаясь с огоньком» [1: 201]. Формой родительного падежа имени существительного *искра* – без *искры* выражается значение «без таланта, без особенной одаренности, способности человека»: «Искусство мертвенно без искры, / Не столько божьей, как людской...» [1: 511]. Имя прилагательное *снежный* характеризует тьму: «В дому, замурованном в снежную тьму» [2: 81].

СВЕТ выражается авторской метафорой *лунный дым* (в значении *лунный свет*): «В вышину точно в вечность раскрыты двери. / Над кустами качается лунный дым, / И трава, будто мех дорогого зверя, / Отливает то синим, то золотым...» [1: 54].

Имя существительное *тьма* приобретает различные переносные значения: невежество («Хвастает тысячей, а тьма в очах» [10]); неизвестность («Не знаем, как велики мы: Откликнувшись на зов, Могли бы мы восстать из тьмы / До самых облаков» [18: 115]); смерть («Друзей моих медлительный уход / той темноте за окнами угоден» [2: 49]; «Знаю – краски темнеют от времени./ И процесс их необратим./ Ты от нас удаляешься в темень./ Скоро мы тебя не разглядим» [6: 135]). Значение метафоры *прелесть* основано на сходстве впечатлений: *солнечный свет* – *прелесть*, например: «Змей ушел уже высоко в облака, теперь его держат сами ребята, а с другими мы просто стреем в догонялки, и только солнце с прежней любовью льет на нас прелесть, да змей парит» [9: 73].

Значения некоторых имен существительных меняются в зависимости от авторского восприятия свойств того или иного объекта. Имя существительное *солнце* приобретает индивидуально-авторское значение *мир*, как «отдельная часть Вселенной» [5: 544]: «В манере далеких солнц: так, будто бы ничего не случилось» [18: 94]. Существительное *тень* в микроконтексте приобретает значение *человек*, чтобы подчеркнуть такие свойства как *невыразительность, размытость (тени – люди)*: «И как-то получилось, / что я читал стихи / между теней плечистых, / окурков, шелухи» [6: 529].

В том случае, когда процессы метафоризации затрагивают несколько лексем, можно говорить о метафорическом выражении – сложном словосочетании, где все члены словосочетания подстраиваются своими значениями; особый «смысл, важность» приобретают *свет* и *тьма* в сознании автора: «Меж тем, когда полна значения тьма» [2: 89]; «В чем важный смысл чудовищной затеи: / вникать в значение света на столе» [2: 103].

Метонимия переносит имя с одного объекта на другой на основании их смежности. В значении существительного *луна* – «небесное тело, естественный спутник Земли, светящийся отраженным солнечным светом» [5: 507] мы видим сдвиг в значении, основанный на смежности объекта (*луна*) и одного из его свойств (*свечение*) *лунный свет* – *луна, свет молнии – молния, свет от свечей – свечи*: «Виден был двор, залитый голубоватой луной» [9: 354]; «Молния заливала белым и зеленым светом станцию, платформу, березы сзади, телеграфистов в окне» [9: 281]. На смежности *изделие (кулон)* – *материал* основан перенос в значении имени существительного *кулон*: «На шее поблескивал кулон на серебряной цепочке, на пальцах – несколько массивных серебряных колец...» [12: 17].

В контексте слова, находящиеся в синтагматических отношениях, меняют свое значение, «подстраиваясь» под значения друг друга. Так в микроконтексте «Лел хор гимназистов; светло мерцали и струились свечи, золотели, мигали» [8: 31] отношение между подлежащим (*свечи*) и однородными сказуемыми (*мерцали и струились, золотели, мигали*) требует от имени существительного переносного значения, основанного на смежности объекта и его назначения (*освещение, свет*). Имя существительное *глаз* – «1. Парный орган зрения человека и животного, расположенный в глазных впадинах (лица, морды) и прикрываемый веками с ресницами» [5: 207], стоящее в позиции подлежащего (*глаза мерцали, глаза блестели*)

приобретает переносное метонимическое значение, основанное на смежности *орган – часть органа* (в данном случае слизистая оболочка глаза, способная к отражению света): «Глаза мерцали из-под тонких, чуть оттянутых в углах век, и видела Ольга Александровна это лицо сверху» [19: 186]; «Глаза Казы темно блестели из-под опущенных век» [19: 174].

В контексте лексема *блеск* – «1. Яркий, искрящийся, сияющий свет, отсвет» [5: 83] приобретает переносное значение на основании того, что множество подобных отдельных объектов воспринимаются как один *множество горящих фонарей в городе – блеск города*: «Сквозь деревья блестело зарево: блеск города в облаках» [9: 133].

Рассмотрим далее тропы, которые охватывают словосочетание, предложение или микроконтекст:

1. При использовании тавтологии стилистический эффект создается посредством повтора уже сказанного при помощи синонимов или однокоренных слов: «Говорит: - Високосный год. - / Или: Год активного солнца» [1: 47]; «тот самый род озаренья, когда озаряемый озаряется изнутри» [18: 105].

2. Синестезия как троп метафорического типа сочетает несколько областей чувств. Имена существительные, называющие различные ощущения – зрительные и вкусовые, обонятельные и зрительные, – сочетаются в словосочетаниях с различным типом связи: управлением *вкус спектра*, зависимый член стоит в родительном падеже: «Все радуги, возникшие из них, / пронзают небо в сладости короткой, / и вот уже, разнеженной щекоткой, / семь вкусов спектра пробует язык» [2: 16].

3. Оксюморон является стилистической фигурой, которая создает смысловой парадокс. В следующих примерах лексические значения слов одного словосочетания имеют антонимические семы «тьма» и «свет»: «И мрак свечей» [2: 197]; «Всплески чужих аур, темные искры, разлетевшиеся в разные стороны» [13: 232].

4. В предложении «Звезды над головой бежали и вечно были недвижны» [9: 336] антитеза (*бежали – были недвижны*) создается за счет противоположных значений.

5. Олицетворение как особый стилистический прием заключается в том, что неживым объектам приписываются человеческие действия: «И главное – чтоб ни одной / свечи, чтоб ни одной свечи: / умеет обернуться мной / свеча, горящая в ночи» [2: 139]. Олицетворение в словосочетании с согласованием *кричащий сумрак*: «Кричащий белый сумрак» [7: 123]. Олицетворение в отношении подлежащего и сказуемого *ночь включила, звезды смотрят, солнце утихомирилось, сумрак ожил, Тьма коварна, вечер ворошил, огонек танцевал*: «Ночь бесшумно созвездия вверху включила / И большую оранжевую луну» [1: 54]; «Солнце к этому времени утихомирилось, и оказалось все на своих местах» [19: 152]; «Сумрак ожил, за клубился под веками» [13: 85]; «Тьма коварна!» [13: 270].

В художественном произведении слово обладает «не застывшей, а подвижной семантикой», дает возможность улавливать «колеблющиеся смыслы» и интерпретировать их по-своему [17: 13]. Художественная картина мира отражает также совокупность моделей восприятия, различных для СВЕТА и ТЬМЫ у разных авторов. Так для Б. Зайцева СВЕТ является приоритетным по сравнению с ТЬМОЙ; в художественном пространстве С. Лукьяненко преобладает ТЬМА. Художественная картина мира также обладает способностью обогащать смысл концепта за счет постоянно возникающих новых смыслов, закрепляющихся в литературе. Перспективы исследования мы видим в рассмотрении соотношения СВЕТА и ТЬМЫ в авторской и языковой картинах мира.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Асадов Э. Компас счастья / Эдуард Аркадьевич Асадов. – М.: Сов. Россия, 1979. – 352 с.
2. Ахмадулина Б. Свеча / Бэлла Ахатовна Ахмадулина – М.: Советская Россия, 1977. – 208 с.
3. Базовый словарь лингвистических терминов / Л.П. Столярова, Т.С. Пристайко, Л.П. Попко – Киев: Издательство Государственной академии руководящих кадров культуры и искусств, 2003. – 192 с.
4. Бодрова Ю. В. Русские пословицы и поговорки и английские аналоги / Ю.В. Бодрова – М.: АСТ, СПб: Сова, 2007. – 159 с.
5. Большой толковый словарь русского языка / [под ред. С. А. Кузнецова]. – Санкт-Петербург: Норинт, 2006. – 1536 с.
6. Вознесенский А. Дубовый лист виолончельный. Избранные стихотворения и поэмы / Андрей Андреевич Вознесенский – М.: Художественная литература, 1975. – 592 с.
7. Евтушенко Е. Отцовский слух / Евгений Александрович Евтушенко – М.: Сов. писатель, 1978. – 240 с.
8. Зайцев Б. К. Белый свет: проза / Борис Константинович Зайцев – М.: Худож. лит., 1990. – 239 с.
9. Зайцев Б. К. Осенний свет / Борис Константинович Зайцев – М.: Советский писатель, 1990. – 544 с.

10. Интрига: пословицы и поговорки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: //http://www.portalus.ru/modules/linguistics/special/pogovorki/cab.al.ru.
11. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / Олег Александрович Корнилов – М. : ЧеРо, 2003. – 349 с.
12. Лукьяненко С. В. Дневной дозор : [фантаст. роман] / С.В. Лукьяненко, В. Васильев – М. : АСТ : ЛЮКС, 2005. – 380с.
13. Лукьяненко С. В. Ночной дозор : [фантаст. роман] / Сергей Васильевич Лукьяненко – М. : ООО «Издательство АСТ», 2006. – 381 с.
14. Лукьяненко С. В. Последний дозор : [фантаст. роман] / Сергей Васильевич Лукьяненко – М. : АСТ : АСТ МОСКВА, 2006. – 394 с.
15. Лукьяненко С. В. Сумеречный дозор : [фантаст. роман] / Сергей Васильевич Лукьяненко – М. : АСТ : АСТ МОСКВА : Транзиткнига, 2006. – 445 с.
16. Махлина С. Т. Семиотика культуры и искусства : Словарь-справочник / Светлана Тевельевна Махлина. – СПб : Композитор, 2003. – 264 с. (Словарь-справочник : в 2-х кн. : кн. 2)
17. Селиванова Е. А. Когнитивная ономазиология / Елена Александровна Селиванова – К.: Фитосоциоцентр, 2000. – 248с.
18. Соколов С. Тревожная куколка / Александр Всеволодович Соколов – Санкт-Петербург : Азбука-классика. – 2007. – 192 с.
19. Улицкая Л. Первые и последние : рассказы / Людмила Евгеньевна Улицкая – М.: Эксмо, 2004. – 320 с.
20. Цветков А. Уроки Меркатора / Алексей Петрович Цветков // С. Соколов Тревожная куколка. – Санкт-Петербург : Азбука-классика, 2007. – С. 167 – 190.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Клименко – викладач кафедри перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.

Наукові інтереси: когнітологія, лінгвокультурологія.

ЛІНГВОКОНЦЕПТ BEAUTY У ПІСЕННОМУ ДИСКУРСІ

Анна КОСЕНКО (Україна, Чернівці)

У статті виявляються лінгвокультурні характеристики концепту BEAUTY. В ході дослідження визначаються основні риси пісенного дискурсу, виявляються особливості репрезентації досліджуваного концепту у ньому та реконструюється асоціативна мережа концепту BEAUTY у пісенному дискурсі.

Ключові слова: концепт, дискурс, асоціат, асоціативна мережа, сполучуваність, естетична оцінка, етична оцінка, мовна особистість.

Lingvocultural characteristics of the concept BEAUTY are studied in the article. In the process of the research the main features of the song discourse are determined, the peculiarities of the representation of the concept under consideration within it are determined, the associative network of the concept BEAUTY in the song discourse is reconstructed.

Key words: concept, discourse, associate, associative network, collocability, aesthetic assessment, ethics assessment, linguistic personality.

Концепт, як і будь-яке мовне явище, може рахуватись адекватно описаним та роз'ясненим лише у тих випадках, коли він розглядається на перехресті когніції та комунікації [2: 11-12]. Саме тому у рамках когнітивної лінгвістики широко використовується дискурсивний аналіз концептів, що й зумовлює **актуальність** запропонованої статті.

Метою розвідки є виявлення лінгвокультурних характеристик концепту BEAUTY, що передбачає вирішення таких **завдань**: 1) визначення основних рис пісенного дискурсу; 2) виявлення особливостей репрезентації досліджуваного концепту у ньому; 3) реконструкція асоціативної мережі концепту BEAUTY у пісенному дискурсі.

Матеріалом дослідження послуговували тексти 200 пісень англомовних виконавців, що склало 42806 слововживань.

Пісенний дискурс визначають як сукупність текстів пісень, що характеризується специфічними тематичними, лексичними, синтаксичними, лінгвокультурними та стилістичними особливостями [3]. Він, як ніякий інший, розкриває суть міжособистісних відносин, котрі можна розглядати як “відношення внутрішнього світу людини до зовнішнього” [6: 270]. Його основною інтенцією є створення особливого емоційного фону, ввід слухачів у сферу ірраціонального, не контрольованого розумом, що досягається за рахунок гармонійного поєднання музичного оформлення та мовних засобів, котрі, в свою чергу, інтегруються на різноманітних рівнях, а саме фонематичному, граматичному, лексико-семантичному, композиційному. Основними особливостями даного дискурсу є такі: 1) у той час, як основна мелодія пісні повторюється декілька разів у незмінному (чи злегка видозміненому) вигляді, поетичний текст є динамічним, за винятком приспіву [1: 266]; 2) пісня як культурний феномен фактично виконує роль ліричної поезії, зберігаючи ряд її наріжних характеристик [3]; 3) конститутивними ознаками пісенного тексту виступають

когерентність, діалогічність, модальність та інтертекстуальність [3]; 4) пісенний текст характеризується різноманіттям лексем, що вербалізують емоційні концепти [4]; 5) комунікативною стратегією пісенного дискурсу є вплив на емоційну сферу особистості через креолізований текст [4]; 6) пісенний дискурс реалізується складною лінгвoseміотичною системою, що охоплює вербальні (дескриптори, знаки-персоналії, інструментативи, локативи, апелятиви, пермісиви, лімітатори, кваліфікатори, перцептиви), невербальні знаки і знаки змішаного типу (поєднують акціональний і вербальний компоненти (ритуал - концерт)) [5].

Краса виступає одним з ключових елементів світогляду для англійського мовного соціуму, а естетична оцінка видається однією з ключових рис мовної особистості: *Oh when I look around me This old world seems so troubled to me Does no one see The beauty that surrounds them /Earth Wind And Fire, Beauty/; Beauty is in you You don't have to make it, you don't have to fake it Beauty is in you So just embrace it, you don't have to chase it /Stephanie Smith, Beauty/.*

Отже, краса розглядається як іманентна характеристика особи (*you don't have to make it, you don't have to fake it*), вона виступає рушійною, непередбачуваною силою, що має величезний вплив на людське життя: *Beauty is the beast You better believe it You're wasting your whole life If you're trying to achieve it /The Ark, Beauty Is the Beast/.* Водночас, вона є лише уявленням, ілюзією: *The beautiful ones, they hurt you Every time Pint a perfect picture Bring to life a vision in one's mind /Mariah Carey, The Beautiful Ones/.*

На основі аналізу сполучуваності прямої лексичної номінації досліджуваного концепту, тобто лексеми *beauty*, у пісенному дискурсі виокремлено 8 асоціатів, що характеризуються різними кількісними показниками:

Таблиця 1.

Частотні показники асоціативної сполучуваності лексеми **beauty** у пісенному дискурсі

Частотний параметр	0-1	2-8
Асоціати	Peace (1)	Love (8)
	Wonder (1)	Good (2)
	Truth (1)	
	Uncertainty (1)	
	Order (1)	
	Grace (1)	

Таким чином, у свідомості носіїв англійської мови краса асоціюється з такими поняттями як любов (*Do you see beauty Do you see love Do you see anything at all /James Iha, Beauty/*), правда та доброта (*Waiting for a world too true Holding for a world too good Hanging for a world too beautiful /The Cure, Truth Goodness And Beauty/*), мир (*Take from our souls the strain and stress And let our ordered lives confess The beauty of your peace The beauty of your peace /Tim Hughes, Beauty of Your Peace/*), чудо (*This is life full of beauty and wonder /Donna Lewis, Beauty And Wonder/*), невідомість, невизначеність (*But you know better You stand your ground Might just stain a little But she knows you're sticking around The beauty of uncertainty /KT Tunstall, Beauty of Uncertainty/*), порядок (*Your beauty through order is where blood flows through you Where it begins Vanity blood, left for you to drink Eternity waits for you /Slayer, Beauty Through Order/*), милосердя, прощення (*The mistakes that you've made forgiven The memories erased Maybe that's the beauty of grace! /Krystal Meyers, Beauty of Grace/*).

Загалом, асоціативна мережа концепту BEAUTY у пісенному дискурсі матиме такий вигляд:

Центр асоціативної мережі досліджуваного концепту представлений елементами з частотним параметром 2-8, а саме *Love* та *Good*.

Периферію конституюють 6 елементів з частотним параметром 0-1: *Peace, Wonder, Truth, Uncertainty, Order* та *Grace*.

Бачимо, що найчастіше краса асоціюється з любов'ю та добротою. Це видається закономірним, оскільки простежується тісний взаємозв'язок етичної та естетичної оцінки у свідомості мовців.

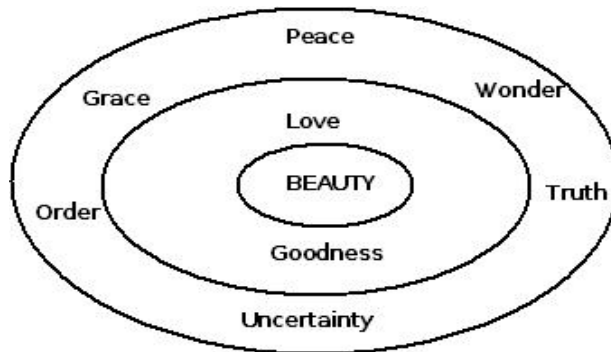


Рис. 1. Асоціативна мережа концепту BEAUTY у пісенному дискурсі

Лексема *love* у *Oxford Advanced Learner's Dictionary* має 6 значень: 1) *a strong feeling of deep affection for somebody/something, especially a member of your family or a friend*; 2) *a strong feeling of affection for somebody that you are sexually attracted to*; 3) *the strong feeling of enjoyment that something gives you*; 4) *a person, a thing or an activity that you like very much*; 5) *a word used as a friendly way of addressing somebody*; 6) *a score of zero (points or games)*. 1,2 та 3 компоненти значення представляють систему наслідкових зв'язків у структурі досліджуваного концепту, яка може бути представлена відношенням *beauty*→*love* (як результат).

Лексема *goodness* має у *Oxford Advanced Learner's Dictionary* 2 значення: 1) *the quality of being good*; 2) *the part of something that has a useful effect on somebody/something, especially somebody's health*. Добро, як і краса, є характеристикою особи.

У пісенному дискурсі бачимо, що сьогодні на передній план виходить зовнішній аспект краси: *Obsessed with the beauty contest Beauty contest How'd my vanity get such a mess? /No Doubt, Beauty Contest/. Beauty is a bikini wax 'n waitin' for yer nails to dry Beauty is colored pencil, scribbled all around yer eye Beauty is a pair of shoes that makes you wanna die / Frank Zappa, Beauty Knows No Pain/.*

Водночас, гонитва за зовнішньою красою набуває тут різко негативного забарвлення: *I'm hiding my sickness No motion no feeling The king of beauty Leaves this building Living in a body bag /Mansun, King of Beauty/.* Негативна аксіологія тут передається словосполученням *body bag*.

Краса тіла протиставляється красі розуму (*A beautiful mind or a beautiful body I know which one I'm gonna end upon You say you will but you never promised thoughts /The Verve, Beautiful Mind/*), при цьому перевага зовнішньої краси, з одного боку, сприймається з гіркотою та іронією (*Beauty over wisdom to fit in with this time Your Cinderella stories, full of price Vanities of business built to please the unique Silicon and stars collide /10 Years, Beautiful/*), а з іншого розглядається як реалія сучасності (*to fit in with this time*).

У 7 пісенних текстах (3,5 %) проходить тема красуні та чудовиська. Тут простежується контрастивна онтологія прекрасного та потворного як, з одного боку, взаємодоповнюючих, а з іншого, взаємовиключаючих елементів світосприйняття: *I never doubted your beauty I've changed I never doubted your beauty I've changed Changed who is the beauty Where is my beast (my love) There is no beauty Without my beast (my love) /Stevie Nicks, Beauty And the Beast/. Smile at least You can't say no to the beauty and the beast /David Bowie, Beauty and the Beast/. Certain as the sun Rising in the east Tale as old as time Song as old as rhyme Beauty and the beast/ Celine Dion, Beauty and the Beast/.*

В осучасненому варіанті бачимо протиставлення красуні та злочинця: *She's so beautiful and he's a thug, They're so different yet they're in love /Jaheim, Beauty And a Thug/.*

Цей контраст знаходить своє продовження у протиставленні прекрасного та брудного: *Walk a direction, see where we get. I never knew nothin' so there's nothing' to forget. Get real drunk and ride our bikes. There's so much beauty it could make you cry. The rich get money but never what they want. Find ourselves a new place to haunt* /Modest Mouse, *So Much Beauty In Dirt*/.

Протиставлення *beauty* → *dirt* отримує не лише естетичну, але й емоційну оцінку *There's so much beauty it could make you cry*.

Протиставлення краси та болю є складовим контрактивного поля краси у пісенному дискурсі: *Someday I'll hope again And there'll be beauty from pain You will bring beauty from my pain* /Superchick, *Beauty From Pain*/; *The daily drill for beautiful hair And the truth about pain* /Billy Bragg, *The Busy Girl Buys Beauty*/; *You chased away that serene blindness oh, beautiful pain oh, beautiful pain* /Aufidena, *Beautiful Pain*/ Біль тут розглядається як шлях до краси, спосіб її осягнути *You will bring beauty from my pain*.

Дешевизна також протиставляється прекрасному: *Cheapness and beauty Trickery and lies Cheapness and beauty Oh I'm so weak sometimes* /Boy George, *Cheapness and Beauty*/; Це протиріччя глибоко переживається особистістю *Oh I'm so weak sometimes*.

У пісенному дискурсі проходить тема краси природи у різноманітті аспектів: *All this beauty; You might have to close your eyes And slowly open wide All this beauty; We traveled all night We drank the ocean dry And watched the sun rise* /The Weepies, *All This Beauty*/; *The beauty of the rain Is how it falls, how it falls, how it falls* /Dar Williams, *The Beauty of the Rain*/; *A natural beauty should be preserved like a monument to nature Don't judge yourself too harsh, my love Or someday you might find your soul endangered A natural beauty should be preserved like a monument to nature* /Neil Young, *Natural Beauty*/.

Краса природи охоплює низку складових, а саме *watched the sun rise, the beauty of the rain*. Тут спостерігаємо поєднання естетичної та етичної оцінок *Or someday you might find your soul endangered*.

З одного боку, у пісенному дискурсі бачимо мотив швидкоплинності краси (*And you need temporary beauty, And hope to god that it doesn't rain You need temporary beauty, Even though it might be love in vain* /Graham Parker, *Temporary Beauty*/; *I want to sing this song for you I want to lift your spirits high And in my soul I want to feel The beauty of the days gone by* /Van Morrison, *The Beauty of the Days Gone By*/), а з іншого краса розглядається як щось вічне, основа людського буття (*Tears will leave no stain Time will ease the pain For every light that fades Something beautiful remains* /Tina Turner, *Something Beautiful Remains*/).

Незважаючи на те, що краса скороминуча, вона, у всіх своїх аспектах, виступає однією з ключових потреб особистості *And you need temporary beauty*. Навіть спогади про минулу красу набувають глибокого духовного забарвлення *I want to lift your spirits high*.

Образ красуні у пісенному дискурсі є багатограним та охоплює образ сільської дівчини *Tell me how a country gal could end up so appealing? Can it be the simple things that I will be revealing? I'm a tasty beast, A very tempting feast. A beauty with a bell* /Mark and Helen Johnson, *Beauty With a Bell*/, образ незнайомки-іноземки *Strange foreign beauty I'll never know what's in your heart Does anyone know how it feels to hold you does anyone know the secret of your mind* /Michael Learns to Rock, *Strange Foreign Beauty*/, образ дівчини мрій, що живе в уяві *My heart feels free to beat, it's all about you, my fiction beauty, you are the one who could save me!* /Caliban, *My Fiction Beauty*/ та навіть образ сучасної анорексичної дівчини *Sitting alone on / a cold bar stool, / your cold, hard eyes make me / feel a fool. / Pastel-white features, / high cheek-bones, / scarlet-blooded lips and deathly tones. / The girl of my nightmares, / sultry and corpse-like. / The girl / of my / nightmares. / Brittle fingers, / and thin cigarettes, / so hard to tell apart, / (she hasn't spoken yet.) / You put your hand on mine, / death white on brown, / those whirlpool eyes; / well, I begin to drown. / The girl of my nightmares, / erotic and skull-faced. / The girl / of my / nightmares. / Anorexic beauty, / feather-weight perfection, / anorexic beauty, / underweight / goddess. / Sitting alone on / a cold bar stool, your / so hard to tell apart, / (she hasn't spoken yet.) / Pastel-white features, / high cheek-bones, / scarlet-blooded lips and deathly tones. / The girl of my nightmares, / sultry and corpse-like. / The girl / of my / nightmares. / Anorexic beauty, / feather-weight perfection, / anorexic beauty, / underweight / goddess* /Pulp, *Anorexic Beauty*/.

Це говорить про мінливість на неоднорідність ідеалу краси для англійської мовної спільноти та багатоаспектність естетичного сприйняття у свідомості її представників.

Отже, концепт BEAUTY репрезентується у пісенному дискурсі цілою низкою аспектів. Тут бачимо широку мережу його асоціативних та контрактивних зв'язків, вербалізацію естетичної та етичної оцінки, риси естетичного ідеалу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арефьева Н.Г. Концепт “межличностные отношения” в дискурсе популярных англоязычных песен / Н.Г. Арефьева // Слов'янський збірник: Збірник наукових праць. – Одеса: ОРІДУ НАДУ, 2006. – Вип. XII. – С. 225–233.
2. Кубрякова Е.С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке. Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Елена Самойловна Кубрякова. – М.: Школа “Языки славянской культуры”, 2004. – 560 с.
3. Плотницкий Ю.Е. Лингвостилистические и лингвокультурные характеристики англоязычного песенного дискурса: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.04. “Германские языки” / Ю.Е. Плотницкий. – Самара, 2005. – 21 с.
4. Самохин И.С. Слова-сигналы различных видов эмоциональной модальности в дискурсе поп-музыки 1970-х гг. (на материале англо- и русскоязычных песенных текстов): автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.04 “Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание” / И.С. Самохин. – Москва, 2010. – 26 с.
5. Шевченко О.В. Лингвосомиотика молодежного песенного дискурса (на материале английского языка): автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.04. “Германские языки” / О.В. Шевченко. – Волгоград, 2009. – 21 с.
6. Яковлева О.В. Межличностные отношения в языковой картине мира русских и украинцев (на материале пословиц и поговорок) / О.В. Яковлева // МОВА: Науково-теоретичний часопис з мовознавства. – Одеса: Астропринт, 2002. – № 7. – С. 17–23.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Анна Косенко – аспірант кафедри англійської мови, асистент кафедри теорії та практики перекладу Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Наукові інтереси: когнітивна лінгвістика, концептологія.

ЛЕКСИЧНІ ВЕРБАЛІЗАТОРИ БІНАРНОГО КОНЦЕПТУ «DISTANZ» У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Оксана ЛАЩУК (Луцьк, Україна)

У статті досліджена структура бінарного концепту «DISTANZ», представлені понятійна та перцептивно-образна складові концепту у німецькому дискурсі. Стаття присвячена проблемі реконструкції концепту «DISTANZ» як фрагменту мовної картини світу. На матеріалі лексикографічних джерел та вибірки з електронного корпусу DWDS досліджено семантичні особливості вербальної реалізації концепту.

Ключові слова: концепт, понятійна складова, перцептивно-образна складова, дистрибуція, мовна картина світу, вербалізація, бінарний концепт.

The article reveals the structure of the binary concept «DISTANZ», presents notional, perceptive-imaginary component of the concept in German discourse. The article is devoted to the problem of reconstruction of the concept «DISTANZ» as a component of worldview. On the material of lexicographical sources and set of examples from electronic corpora DWDS the semantic peculiarities of verbal representation of concept are investigated.

Key words: concept, notional component, perceptive-imaginary component, distribution, worldview, verbalization, binary concept.

Сучасна лінгвістика на даному етапі свого розвитку робить спроби реконструкції духовного світу людини різноманітних культурно-історичних спільнот. Сукупність понять та значень, які притаманні мові та за допомогою яких носії цієї мови сприймають та інтерпретують світ, утворюють мовну картину світу, яку визначають як спосіб відбиття реальності у свідомості людини, що полягає у сприйнятті цієї реальності через призму мовних та національних особливостей, притаманних певному мовному колективу, інтерпретацію навколишнього світу за національними структурно-концептуальними канонами [7: 156]. Мовна картина світу відображає спосіб світобачення певного народу, тобто, концептуалізація дійсності носить як універсальний, так і національно-специфічний характер. Саме мова дає можливість пізнати та експлікувати свідомість людини, тому за допомогою мовних засобів ми маємо доступ до концептів, “оперативних змістових одиниць пам’яті, ментального лексикона, концептуальної системи і мови мозку (lingua mentalis), усієї картини світу, відображеної в людській психіці“ [3: 90].

На сьогоднішній день не існує єдиної загальноновизнаної дефініції концепту. Такі дослідники як Воркачев С. Г., Карасик В. І., Красавський М. А., Приходько А. М., Степанов Ю. С. наголошують, що концепт – це багатомірне ментальне утворення, у якому

виділяються декілька якісно відмінних складових: понятійна, перцептивно-образна / асоціативно-образна / образна, ціннісна, значима. Понятійна складова відображає ознакову та дефініційну структуру концепту; образна (також асоціативна чи перцептивно-образна) фіксує когнітивні метафори; ціннісна – засвідчує суб'єктивно-оціночне ставлення до відображеного; значима – визначає місце, яке посідає ім'я концепту в мовній системі (сполучуванність імені концепту) [1; 2; 4; 5]. Засобами вербалізації концепту на мовному рівні можуть виступати лексичні, фразеологічні, паремійні одиниці чи дискурс.

Метою даного дослідження є визначення та вивчення структури бінарного концепту «DISTANZ», а також аналіз його вербальної реалізації, яке здійснюється вперше, у цьому і полягає актуальність даної розвідки. Об'єктом дослідження є мовні одиниці для позначення концепту «DISTANZ».

Доступ до будь-яких концептів ми отримуємо безпосередньо через мову, тому звернемося до лексикографічних джерел. Розглянемо значення концепту «DISTANZ». Тлумачні словники німецької мови *Duden* та *Wahrig* презентують концепт «DISTANZ» як важливий елемент невербального спілкування, елемент навколишнього середовища та внутрішнього світу людини. У німецькій мові основним лексичним репрезентантом досліджуваного концепту слугує однойменна лексема *die Distanz* та його сім'я: *Distanzierheit, Distanzierung, distanzieren, distanziert*. Ця лексема є полісемічною і має декілька близьких значень. Розглянемо узагальнене нами тлумачення лексеми *die Distanz*, подані у словниках:

1. a) *räumliche Entfernung (die Distanz zw. den Markierungen beträgt wenige Meter);*
 b) *zeitlicher Abstand (etw. aus der Distanz (aus einem zeitlichen Abstand) beurteilen);*
 c) *(Sport)zurücklegende Strecke (die kurze, die lange D.).*

2. *innerer, respektvoller Abstand, Reservierheit, Zurückhaltung (Distanz halten, die gebührende D. wahren, auf D. bedacht sein)* [9; 10; 11; 12; 13; 14].

Електронний словник німецької мови двадцятого століття (DWDS) відносить до засобів вербалізації даного концепту синоніми наведених лексем: *Abstand, Strecke, Zwischenraum, Reservierheit, Zurückhaltung, Verslossenheit, jmdm. abrücken, sich zurückziehen* [8].

Спираючись на отримані дані, лексеми, які об'єктивують концепт «DISTANZ», доцільно об'єднати у смислові блоки: 1) «DISTANZ» як просторово-часова віддаль; 2) «DISTANZ» як прокладена дистанція (у спорті); 3) «DISTANZ» як прояв внутрішнього дисбалансу, вираз душевно-емоційного стану людини. Наше дослідження ми присвятили вивченню останнього смислового блоку («DISTANZ» як вираз душевно-емоційного стану людини).

Концепти «NÄHE» та «DISTANZ» є бінарними, оскільки осягнення їх суті відбувається невіддільно один від одного. Отримані дані, вилучені з DWDS [8], достовірно це підтверджують.

На рис. 1 подано графік частотності вживаності лексеми *die Distanz* протягом 20-початку 21 століття. За основу було взято корпуси белетристики, газет, довідкової та наукової літератури. Графік чітко вказує на зростання вживаності даної лексеми, починаючи із 2 половини 20 ст., пік якої припадає на кінець 20 сторіччя. Проаналізувавши сфери побутування даної лексеми, слід вказати на те, що в науковій та довідковій літературі, та й навіть і у публіцистичному жанрі зростання відбувалося поступово, помірно, на відміну від белетристики, де цей процес здійснювався дуже жваво. Це свідчить про все більшу актуалізацію бінарного концепту «DISTANZ».

Беручи до порівняння лексеми *die Nähe* та *die Distanz* простежується наступна закономірність (на основі рисунків 1, 2): коли зростає частотність вживання лексеми *die Distanz*, застосування лексеми *die Nähe* зменшується. Дана взаємозалежність пояснює нерозривність функціонування бінарних концептів «NÄHE» та «DISTANZ».

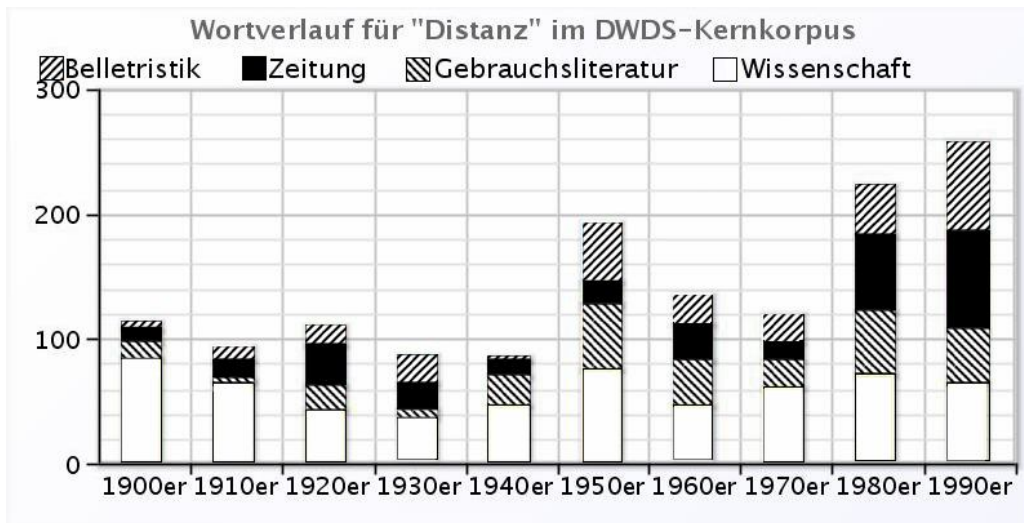


Рис. 1. Частотність вживаності лексеми *die Distanz*

До інтенціоналу концепту як одиниці, яка є психологічною за своїм характером, на перший погляд, «наївного знання», можуть включатись випадкові ознаки, закріплені в особистому досвіді, в побутових знаннях індивіда [6: 18-19]. Тому розгляд концепту «DISTANZ» у ракурсі душевно-емоційного стану зумовлений таким принципом – важливість для людини, задоволення її душевних потреб. Це попередить комунікативні невдачі у процесі міжкультурного спілкування.

Свою увагу ми звертаємо на представлення концепту «DISTANZ» як особливого виду модусу, який містить оцінно-контрастне забарвлення. Тому у цьому значенні концепт «DISTANZ» входить у більш загальний клас «оцінна кваліфікація». Отже, понятійною стороною концепту «DISTANZ» у даній роботі є душевно-емоційний стан людини.

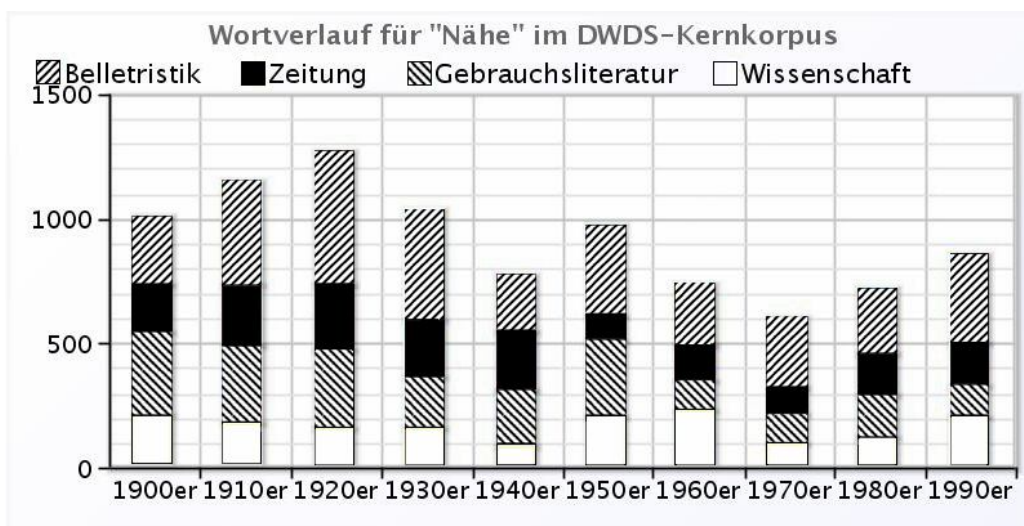


Рис. 2. Частотність вживаності лексеми *die Nähe*

Актуалізація асоціативно-образної складової концепту – це знання, образи, асоціації, які виникають у свідомості щодо даного денотату. Сприйняті об'єкти реального світу утворюють у свідомості людини певний ментальний образ [4: 21].

Кожен сегмент концепту виводиться на основі слів-супровідників до домінуючої лексеми *die Distanz*. Проведений аналіз супровідних слів концепту «DISTANZ» у досліджуваному німецькому корпусі [8] дає нам можливість моделювання концепту на основі виявлених когнітивних сегментів концепту, що сформувались значеннями

супровідних до лексеми *die Distanz* слів. Зобразимо модель асоціативно-образної складової концепту:

1. Когнітивний сегмент: егоїстичність (*Egoismus*); семантичний клас: *größtmöglich, unüberbrückbar, skeptisch, Skepsis*; наприклад: *Jetzt habe ich die **größtmögliche** Distanz zu mir selber, am besten bringe ich mich um.* – ZEIT, 2009. *Das sieht auch ein Mann so, der aus **größtmöglicher** Distanz zum akuten Tarifgeschehen urteilt.* – ZEIT, 2007. *Man begegnet einander im Alltag zuvorkommend, fast freundlich; eine **unüberbrückbare** Distanz bleibt aber trotzdem noch nach Jahrzehnten des Nebeneinanders bestehen.* – ZEIT, 2008. *Auch Hartmann schaut auf die Spitze der Gesellschaft aus einer großen, **skeptischen** Distanz.* – ZEIT, 2006. *Dazu gehören **Skepsis** und Distanz gegenüber Fremden, aber auch die Vorsicht gegenüber Gleichaltrigen und Jugendlichen.* – ZEIT, 1998. *Diese übersteigerten Erwartungen können schnell wieder in **Skepsis** und Distanz umschlagen.* – ZEIT, 1994.

2. Когнітивний сегмент: зверхність (*Hochmut*); семантичний клас: *ironisch, kritisch, Ironie*; наприклад: *Aus **ironischer** Distanz beobachtete er die kleinen lächerlichen Anlässe, die die Handlungen der Menschen bestimmen.* – ZEIT, 2008. *Dafür brauchte ich eine **kritische** Distanz, die ich niemals gehabt hätte, wenn ich Michael getroffen hätte.* – ZEIT, 2009. *Ob ich es will oder nicht, meint er, meine Projekte haben stets einen gewissen Sinn von **Ironie** und Distanz.* – ZEIT, 2008.

3. Когнітивний сегмент: відчуженість (*Verfremdung*); семантичний клас: *Fremdheit, verfremdend, wohltuend*; наприклад: *Wie formvollendet das gute Benehmen sein muß, richtet sich natürlich nach dem Grad der Vertrautheit und **Fremdheit**, der Gleichrangigkeit und der sozialen Distanz.* – Schwanitz, Dietrich, *Bildung, Frankfurt a.M.: Eichborn 1999.* *Das alles ist lehrreich und wissenswert doch die **wohltuende** Distanz, mit der Belting von deutscher Identität spricht, gewinnt für den Leser schließlich beinahe etwas Befremdendes.* – ZEIT, 2000.

4. Когнітивний сегмент: стриманість (*Zurückhaltung*); семантичний клас: *kühl, gebührend, respektvoll, höflich, Respekt, Nüchternheit*; наприклад: *Das Erstaunliche ist nur das Maß an Selbstreflexen und **kühler** Distanz, das Poujade befähigte, diese Beobachtung selbst auszusprechen.* – ZEIT, 2008. *Mit Porträts, wie sie nur aus **respektvoller** Distanz und einfühlsamer Nähe entstehen können, beschreibt die Autorin das harte Schicksal dieser Menschen seit der Deportation.* – ZEIT, 1998. *Und man ist dem Gast mit **höflicher** Distanz begegnet.* – ZEIT, 2008. *Der brillant gedrehte Film ist vielmehr ein Meisterwerk an **Nüchternheit** und Distanz, und er verlässt sich allein auf die kalte Suggestion seiner Bilder.* – ZEIT, 2005.

5. Когнітивний сегмент: безпечність (*Sorglosigkeit, Sicherheit*); семантичний клас: *sicher*; наприклад: *Von der Boheme fühlt er sich angezogen, bleibt aber immer in **sicherer** Distanz.* – ZEIT, 2009. *Ich sah mir das Elend aus **sicherer** Distanz von einem Sessel aus an und trank in einer halben Stunde drei Flaschen Bier leer.* – ZEIT, 2006.

6. Когнітивний сегмент: об'єктивність (*Objektivität*); семантичний клас: *Objektivität, nötig*; наприклад: *Distanz **schärft** den Blick.* – ZEIT, 1999. *Ich traue mir die **nötige** Distanz zu.* – ZEIT, 2009. *subalternen Belesenheit, seiner unbedingten Verpflichtung auf **Objektivität**, Sachlichkeit und Distanz.* – ZEIT, 1992.

7. Когнітивний сегмент: самокритичність (*Selbstkritik, Kampf*); семантичний клас: *Würde, selbstkritisch*; наприклад: *Das Wesen ihres Kampfes ist die Bewahrung von **Würde** und Distanz:* – ZEIT, 1991. *Stellenweise eine Spur zu pathetisch, aber eindringlich und mit **selbstkritischer** Distanz berichtet er von seiner Arbeit.* – ZEIT, 2000.

8. Когнітивний сегмент: маскування (*Maskieren*); семантичний клас: *Pathos*; наприклад: *Müller war ein Meister der Kühle, seine Waffe: das **Pathos** der Distanz.* – ZEIT, 2009 [8].

Як видно з аналізованих даних, особливості референції концепту «DISTANZ», що виникають у свідомості, призводять до появи і закріплення вищезгаданої сполучуваності супровідних слів, які вторинно конкретизують, вказують на матеріальні конотації. Наше дослідження показало, що бінарний концепт «DISTANZ» еволюціонує та трансформується.

Отже, у німецькій мові наявний чималий масив лексичних одиниць, які слугують для номінації бінарного концепту «DISTANZ». У цьому і відбивається національно-культурна специфіка концепту «DISTANZ». Наявність великої кількості вербалізаторів свідчить про те,

що німці активно послуговуються даним концептом, який є актуальним для мовного середовища.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Воркачев С. Г. Вариативные и ассоциативные свойства темных лингвоконцептов / Воркачев С. Г. – Волгоград: Парадигма, 2005. – 214 с.
2. Карасик В. И. Этноспецифические концепты / Карасик В.И. // Введение в когнитивную лингвистику / Отв. ред. М.В. Пимонова. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2005. – С. 61-105.
3. Краткий словарь когнитивных терминов / [под. общ. ред. Е.С. Кубряковой]. – М.: МГУ, 2006. – 245 с.
4. Приходько А. Н. Концепт как трехмерное ментальное образование / Приходько А. Н. // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна № 726, Серія: Романо-германська філологія, Випуск 49. – Харків: Константа, 2006. – С. 20-25.
5. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Степанов Ю. С. – М.: Школа «ЯРК», 1997. – 824 с.
6. Сусов А. А., Сусов І. П. Размышления о концептах / Сусов А. А., Сусов І. П. // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна №726, Серія: Романо-германська філологія, Випуск 49. – Харків: Константа, 2006. – С. 14-20.
7. Штерн І. Б. Вибрані топіки та лексикон сучасної лінгвістики: [енциклопедичний словник] / І. Б. Штерн. – К.: «АртЕк», 1998. – 336 с.
8. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache des 20. Jahrhunderts // Режим доступу: <http://www.dwsds.de> – Дата доступу: 10.11.2011.
9. Duden: Bedeutungswörterbuch, völlig neu bearb. u. erw. Auflage. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1985.
10. Duden: Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 2008. – 959 S.
11. Duden: Sinn- und sachverwandte Ausdrücke / hrsg. u. bearb. von Wolfgang Müller. – 2., neu bearb. u. aktualisierte Aufl. – Mannheim; Wien; Zürich: Bibliographisches Institut, 1986.
12. Duden: Stilwörterbuch der deutschen Sprache: d. Verwendung d. Wörter im Satz, völlig neu bearb. u. erw. Aufl. / von Günther Drosdowski. – Mannheim; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1988.
13. Synonymwörterbuch. Sinnverwandte Ausdrücke der deutschen Sprache / Hrsg. von H. Görner und G. Kempcke. – Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1980. – 643 S.
14. Wahrig G. Der kleine Wahrig Wörterbuch der deutschen Sprache. – München: Mosaik, 1982. – 943 S.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Оксана Лашук – аспірантка кафедри німецької філології Волинського національного університету імені Лесі Українки.
Наукові інтереси: когнітивна лінгвістика.

МОВНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ КОНЦЕПТУ «ЛЮБОВ» У ПІЗНЬОЛАТИНСЬКОМУ РОМАНІ

Оксана МИЛИК (Львів, Україна)

Лінгвістичний аналіз концепту «ЛЮБОВ» у пізньолатинському романі дозволяє стверджувати, що він є складним утворенням, ядро якого становить загальне поняття любові, а периферію – внутрішні та зовнішні вияви цього почуття, які реалізуються у мові іменними та дієслівними лексемами.

Ключові слова: когнітивна лінгвістика, концепт, любов, латинський роман, лексема, християнство, метафора.

Linguistic analysis of concept “LOVE” in late Latin novel confirms that it is a complex formation, which nucleus is the common notion of love, and the periphery means the inner and the outer expressions of this feeling, realized in language by nominal and verbal lexical units.

Key words: cognitive linguistics, concept, love, late Latin novel, lexical unit, Christianity, metaphor.

Незважаючи на те, що когнітивна лінгвістика виокремилась в окремий напрям наприкінці минулого століття, її підґрунтя було закладене ще у ХІХ ст. В. фон Гумбольдтом, який відзначав тісний взаємозв'язок ментальності народу та її реалізації у мові. Центральним поняттям когнітивної лінгвістики вважається концепт, який О. Селіванова трактує як «інформаційну структуру свідомості, різносубстратну, певним чином організовану одиницю пам'яті, яка містить сукупність знань про об'єкт пізнання, вербальних і невербальних, набутих шляхом взаємодії п'яти психічних функцій свідомості і позасвідомого» [8: 256]. Представлене розуміння концепту є лише одним із можливих, не претендуючи на вичерпність. Існуючі дослідження розглядають концепт як виключно філософську, логіко-філософську, лінгвістичну, лінгвокультурологічну, когнітивну, психолінгвістичну та літературно-культурологічну категорію.

Говорячи про лінгвістично-орієнтоване розуміння концепту, можна виокремити два основні напрями: лінгвокогнітивний та лінгвокультурологічний. Перший з них, представлений, зокрема, О. Кубряковою, В. Телія, О. Селівановою, які вважають, що в концептах втілюються не лише поняття, але й знання людини про світ, певні асоціації, які

викликає слово, а також її емоційна сфера. Концепт, що народжується як образ у свідомості окремої людини, згодом абстрагується до різних уявлень і понять, узагальнюється і зберігається в культурній пам'яті етносу чи народу [5: 90–93; 7: 77; 11: 94–95].

Лінгвокультурологічний підхід, започаткований В. фон Гумбольдтом, розглядає концепт як базову одиницю культури, її концентрований вираз [2; 9; 10].

Розгляд концепту як літературно-культурологічної категорії запропонував В. Зусман [3].

Одним із важливих компонентів духовної культури людства та ключових концептів загальної картини світу є «ЛЮБОВ». Звертання дослідників до цього феномену, що відображено у численних працях, зумовлюється, на нашу думку, все зростаючим інтересом до емоційної та етичної сфери людського буття.

Як вже згадувалось, концепт «ЛЮБОВ» був об'єктом багатьох лінгвістичних досліджень, однак, переважна їх більшість оперує матеріалом сучасних мов, тоді як класичні представлені спорадично. Серед останніх слід згадати роботи присвячені розгляду даного концепту у давньогрецькому [6] та римському романі [1], римській поезії [4].

Пізньюантична «Історія Аполлонія, царя Тіру» (*Historia Apollonii regis Tyri*, далі «Історія...») «випала» з поля зору вітчизняних дослідників, а у зарубіжній філології розглядалась здебільшого під історико-літературним кутом зору, про що свідчить присвячена їй бібліографія, поміщена у монографії голландського дослідника Г. Кортекаса [15: XV–XXIII]. Це і зумовило звертання до неї у представленій статті.

Об'єктом нашого дослідження є концепт «ЛЮБОВ» у згаданому романі, а предметом – мовні засоби її реалізації.

Перш ніж перейти до розгляду даного питання, коротко охарактеризуємо згаданий твір.

Текст «Історії...», який датується V ст., існує у двох версіях – повній (т. зв. *Recensio A*), мова якої наближена до літературної, та скороченій (*Recensio B*). Тривалий час дослідники підтримували думку Е. Клебса [12], який вважав збережений текст переробкою втраченого оригінального латинського твору III ст., існуючого у двох редакціях, створених незалежно одна від одної. Сучасні дослідники схилиються до точки зору Г. Кортекаса, який пропонує наступну генезу твору:

- а) грецький оригінальний твір III ст. (втрачений);
- б) грецька епітома V ст. (втрачена);
- в) латинська версія V ст. (*Recensio A*);
- г) латинська версія VI ст. (*Recensio B*), створена на основі попередньої [15: 14].

За характером «Історія...» — типовий любовно-авантюрний роман події якого розгортаються на близькому Сході (Тір, Сирія), у північній Африці (Пентаполіс), Малій Азії (Ефес) та на Лесбосі (Мітілени), у якому йдеться про пригоди Аполлонія після невдалого сватання до доньки царя Антіоха. Зазнавши поневірянь на морі, він прибуває до Пентаполісу¹, де одружується з донькою місцевого царя Архістратидою. Під час морської подорожі до рідного міста Аполлонія вона, народивши доньку, впадає у летаргічний сон і, вважаючи мертвою, її спускають у скрині на воду. Хвилі викидають скриню на берег поблизу Ефесу, де Архістратида приходить до тями і врешті стає верховною жрицею у храмі Діани. Аполлоній і донька, яку він віддав на виховання у знатну родину, також втрачають один одного. Після тривалих перипетій з допомогою богині Діани сім'я щасливо воз'єднується і розповідь завершується традиційною для казок кінцівкою «вони жили довго і щасливо».

Незважаючи на те, що сюжетна лінія кохання у «Історії...» є однією з ключових, аналізований твір не є надто багатим на лексичні засоби, які стосуються даного концепту, на відміну від аналогічних за змістом давньогрецьких романів чи «Метаморфоз» Апулея. Ключовим тут є нейтральна лексема *amor* «любов», яка залежно від контексту може виступати у декількох значеннях: 1) любов = кохання; 2) любов = повага; 3) любов = пристрасть; 4) любовна жага; 5) коханий. У першому випадку *amor* поєднується із дієсловом *incidere: incidere in amorem* «закохуватись» або із означенням: *ingens amor* «величезна

¹ Йдеться про т. зв. західний (нижній) Пентаполіс на території сучасної Лівії, до складу якого входили міста Кирена, Птолемаїда, Барка, Балагри та Береніке.

любов», *infinitus amor* «безмежна любов». Описуючи першу зустріч Архістратида з Аполлонієм, анонімний автор пише: ... *filia regis, ut vidit iuvenem ... incidit in amorem infinitum* (17, 1-2) — ... донька царя, коли побачила юнака ... безмежно закохалась¹.

Ця ж лексема у певному контексті може набувати значення «повага». Таким є почуття мешканців Тіру до Аполлонія. Після його таємного відплиття великий розпач охопив місто: *Tantus ... amor civium suorum erga eum erat* (7, 3) – Такою була ... повага його громадян стосовно нього. Подібні почуття відчують мешканці Мітілени до доньки Аполлонія Тарсії, коли вона виступила перед ними: *quod cum fecisset vilicus, tanta populi adclamatio tantusque amor civitatis circa eam excrebuit...* (36, 5) – коли управитель зробив це (= влаштував виступ Тарсії), виникло таке схвалення народу і така повага міста до неї... .

Вживаючись у значенні «пристрасть», *amor* поєднується з абстрактними назвами і тоді є позитивно маркованим, наближається за значенням до іменника *studium*. Звертаючись до претендентів на руку доньки, цар каже: ... *filia ... mea ... prae amore studiorum imbecillis iacet* (19, 8-9) – моя ... донька ... лежить недужа від пристрасті до навчання.

Позначаючи любовну жагу, іменник отримує виразні негативні конотації, вживаючись в описі нечестивої любові Антіоха до власної доньки: ... *cum pater deliberaret, cui potissimum filiam suam in matrimonium daret, ... incidit in amorem filiae suae...* (1, 6-8) – ... коли батько роздумував, кому радше дати свою доньку в дружини, ... він запалав любовною жагою до своєї доньки... .

Зустрічається у тексті також форма множини *amores*, яка позначає об'єкт кохання: *Puella ... ad amores suos sic ait...* (20, 2-3) — Дівчина ... так промовила до свого коханого... .

Частковими синонімами до *amor* виступають іменники *dilectio*, *pietas* та *caritas*. Ядерною семою для всіх них є «любов», але кожен характеризується додатковими семантичними відтінками. *Dilectio* – любов, що ґрунтується на повазі, любов, яка існує у стосунках між членами сім'ї. *Pietas* – любов, яка передбачає взаємну відданість і повагу. Як відзначає Д. Констан, *pietas* вживається для позначення стосунків між дітьми і батьками, чоловіками і дружинами, правителями і підданими, богом і людиною [13: 47]. *Caritas* – любов вищого порядку, в основі якої лежить повага і поцінування партнера, прив'язаність до нього.

На противагу до *amor* згадані лексеми вживаються на позначення спокійного, безафектного почуття. У «Історії...» вони представлені одиничним випадком при зображенні подружнього життя Аполлонія і Архістратида: ... *ingens amor fit inter coniuges, mirus affectus, incomparabilis dilectio, inaudita laetitia, quae perpetua caritate complectitur* (23, 15-16) – ... між подружжям виникло величезне кохання, дивовижна пристрасть, незрівнянна любов, нечувана радість, яку охоплювала вічна любов.

Згідно з Г. Корткасом, наведений тут ряд іменників можна розглядати як зображення кохання на різних рівнях – від фізичного до духовного [14: 217].

Кохання описане у аналізованому творі також за допомогою традиційних для латинської поезії метафоричних образів – рани (*vulnus*), вогню (*ignis*), турботи (*cura*):

... *filia regis, ut vidit iuvenem ... vulneris saevo capitur igne* (17, 1-2) – ... донька царя, коли побачила юнака ... охоплюється жорстоким вогнем пристрасті.

... *regina sui iam dudum saucia cura Apolloni figit in pectore vultus verbaque... Nec somnum oculis nec membris dat cura quietem.* (18, 1-3) – ... царівна вже давно зранена пристрастю до Аполлонія закарбувала у серці його обличчя і слова... Пристрасть не давала ні сну для очей, ні спочинку для тіла.

Зустрічаємо у «Історії...» також метафору *impius torus* «ганебний любовний зв'язок» (досл. «ганебне ложе») на позначення зв'язку царя Антіоха з донькою:

... *ut semper impio toro frueretur, ad expellendos nuptiarum petitores quaestiones proronebat...* (3, 2-4) – ... щоб завжди насолоджуватись ганебним зв'язком, він задавав загадки з метою відігнати женихів

¹ Текст твору у версії А подається за виданням: *Historia Apollonii regis Tyri* / ed. G. Schmeling.— Leipzig : Teubner, 1988.— XXXI, 143 p.— (Bibliotheca scriptorum Graecorum et Romanorum Teubneriana).

Супутніми проявами кохання є хіть, пристрасть, хтивість, шал представлені лексемами *libido, cupiditas, concupiscentia, furor* :

... *cum pater deliberaret, cui potissimum filiam suam in matrimonium daret, cogente iniqua cupiditate flamma concupiscentiae incidit in amorem filiae suae... Qui cum luctatur cum furore, pignat cum dolore, vincitur amore...* (1, 6-8) – ... коли батько роздумував, кому краще віддати свою доньку в дружини, спонуканий надмірною пристрастю, полум'ям хтивості він закохується у свою доньку... Хоч він змагається з шалом, бореться з болем, перемагає кохання... .

Серед зовнішніх виявів любові у «Історії...» найчастіше зустрічається поцілунок (*osculum*), завжди представлений у сталому виразі *osculum dare* «цілувати». Характерним є те, що у творі він завжди має «ритуальний» характер, стосуючись членів сім'ї, але ніде не згадано про поцілунки закоханих.

... *filia regis ... dedit osculum patri, post haec ... omnibus amicis* (15, 1-3) – ... царська донька ... поцілувала батька, після цього всіх друзів... .

(*Apollonius*) *dedit postremo osculum funeri...* (25,29) – (*Аполлоній*) востаннє поцілував померлу (дружину)... .

Крім поцілунків зовнішнім виявом кохання, найвиразнішим у творі, є зашарівість. Зашарівся Аполлоній, довідуючись про почуття Архістратиди та звіряючи свої почуття цареві.

Apollonius ... ut sensit se a regina amari, erubuit (21, 10-11) – Аполлоній ... коли помітив, що царівна кохає його, зашарівся.

... *his dictis videns rex faciem eius roseo colore perfusam, intellexit dictum...* (21, 14-15) – ... після того, як (*Аполлоній*) сказав це, цар, побачивши, що його обличчя залилось рум'янцем, зрозумів його слова... .

Серед дієслів, які описують концепт ЛЮБОВ, у «Історії...» представлені *amare* «любити, кохати» та похідне від нього *adamare* «палко кохати, закохатись», а також *diligere* «любити, поважати» та *osculari* «цілувати» співвідносні із відповідними іменниками:

Puella ... reserato codicello legit, perlectoque nomen ibidem non legit, quem volebat et amabat (20, 6-7) – Дівчина ... розгорнувши згорток, читала і, прочитавши, не прочитала там імені того, кого хотіла і кохала.

Tu es Tyrius Apollonius meus ..., tu es, quem adamavi non libidinis causa... (49, 4-6) – *Т*у – мій Аполлоній з Тіру ..., ти – той, кого я покохала не із хтивості... .

(*Antiochus*) *coepit eam aliter diligere quam patrem oportebat* (1, 8-9) – (*Антіох*) почав її любити інакше, ніж слід було б батькові.

... (*rex*) *deduxit eos ad litus, osculatur filiam et generum...* (25, 4) – ... (*цар*) провів їх до берега, поцілував доньку і зятя... .

Крім дієслів, які за своєю семантикою належать до аналізованого концепту, у творі засвідчено і інші, у яких еротичне забарвлення є оказіональним, виникаючи у відповідному контексті: *currere, luctari, pugnare, vincere, frui, torquere*.

... *multi eam (sc. filiam Antiochi) in matrimonium petebant et cum magna dotis pollicitatione currebant* (1, 4-6) – ... багато хто прагнув одружитись із нею (донькою Антіоха) і приходили, обіцяючи великий посаг.

Currere «бігти» у даному реченні є технічним терміном, який стосується сексуальної сфери [14: 11], співвідносячись із грецьким *φοιταω*, одним зі значень якого є «вступати у статеві зносини» (пор. [16, s.v. φοιταω 3 з відповідними прикладами]). Вживаючись в інших випадках, згадане дієслово має звичне значення: *ad magistrum suum*

cuscurrit (27, 1) – (*учень*) прибіг до свого вчителя.

Метафорою запозиченою зі сфери спортивних змагань є дієслова *luctari* «змагатись у боротьбі», *pugnare* «битись, боротись», *vincere* «перемагати», які підкреслюють напружену внутрішню боротьбу Антіоха, який намагається опертись протиприродній пристрасті:

Qui cum luctatur cum furore, pignat cum dolore, vincitur amore... (1, 9-10) – *Хоч він змагається із шалом, бореться зі стражданням, однак кохання перемагає...* .

Стан закоханої Архістратиди, яка боїться втратити коханого, передає дієслово *torquere* «мучити»:

Puella ... timens, ne amatum non videns torqueretur, respexit patrem suum et ait... (17, 16-17)
– Дівчина ... боячись, що зазнає страждань, коли не бачитиме коханого, поглянула на свого батька і каже...

Еротичною семантикою характеризується також *frui* «насолоджуватись» у цитованому вище прикладі (див. 3, 2-4).

У результаті дослідження ми прийшли до висновку, що концепт «ЛЮБОВ» є складним утворенням (макроконцептом), центром якого є загальне поняття любові, представлене у мові лексемою *amor*, а периферією – внутрішні та зовнішні вияви цього почуття, виражені іменниками та дієсловами. Частиномовна дистрибуція лексем відповідно до ядерної та периферійної зон засвідчує перевагу іменників.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Войціцька М. Г. Концепт «любов» та його мовна реалізація у казці «Амур та Псіхея» (Apuleius «Metamorphoses», IV, 28-VI, 24) / М. Г. Войціцька // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. – Вип. 565. Романослов'янський дискурс. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т. – С. 14-17.
2. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропологической парадигмы в языкознании / С. Г. Воркачев // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64-72.
3. Зусман В. Г. Диалог и концепт в литературе: Литература и музыка / В. Г. Зусман. – Нижний Новгород: ДЕКОМ, 2001. – 168 с.
4. Корнієнко В. В. Лексичні засоби вираження почуття кохання в елегіях Тібулла / В. В. Корнієнко // Studia Linguistica. – Vol. V (II). – К.: Вид. "Київський університет", 2011. – С. 174-178.
5. Кубрякова Е. С. Концепт / Е. С. Кубрякова // Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов. – М.: МГУ, 1996.
6. Макар І. С. Лонг і його роман "Дафніс і Хлоя" / Інеса Макар. – Чернівці: Чернівецький національний ун-т, 2010. – 424 с.
7. Селиванова Е. А. Когнитивная ономазиология: монография / Елена Александровна Селиванова. – К.: Изд-во украинского фитосоциологического центра, 2000. – 248 с.
8. Селиванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / Олена Селиванова. – Полтава: Довкілля-К, 2006. – 716 С.
9. Степанов Ю. С. Константы: словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю. С. Степанов. – М.: Школа "Языки русской культуры", 1997. – 990 с.
10. Степанов Ю. С. Концепты. Тонкая пленка цивилизации / Юрий Степанов. – М.: "Языки славянских культур", 2007. – 248 с.
11. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М.: Школа "Языки русской культуры", 1996. – 246 с.
12. Klebs E. Die Erzählung von Apollonius aus Tyrus. Eine geschichtliche Untersuchung über ihre lateinische Urform und ihre späteren Bearbeitungen / Elimar Klebs. – Berlin: Reimer, 1899. – XI, 532 S.
13. Konstan D. Sexual symmetry: love in the ancient novel and related genres / David Konstan. – Princeton: Princeton Univ. Press, 1994. – XIII, 270 p.
14. Kortekaas G. A. A. Commentary on the Historia Apollonii Regis Tyri / G. A. A. Kortekaas. – Leiden; Boston: Brill, 2007. – XIV, 935 p.
15. Kortekaas G. A. A. The story of Apollonius, King of Tyre: a study of its Greek origin and an edition of the two oldest Latin recensions / G. A. A. Kortekaas. – Leiden; Boston: Brill, 2004. – XXIII, 293 p.
16. Liddell H. G., Scott R. A Greek-English Lexicon / H. G. Liddell, R. Scott. – Oxford: Clarendon Press, 1968. – XLV, 2042, 153p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Оксана Милик – викладач кафедри латинської мови Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького.

Наукові інтереси: лексикологія латинської мови.

АКТУАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУ GLOBALIZATION НА ЧАСТИНОМОВНОМУ РІВНІ

Любов МУНТЯН (Чернівці, Україна)

Описано вербальний спосіб репрезентації концепту Globalization шляхом визначення частин мови, що є номінантами досліджуваного концепту. Моделюється ядро концепту та описується його поняттєва ознака.

Ключові слова: концепт, концептосфера, мовна картина світу, концептуалізація, вербалізація, номінативне поле концепту, ядро концепту.

Verbal representation of the concept Globalization is described by means of differentiation of parts of speech which nominate the concept. The core of the concept is reconstructed and its notional feature is distinguished.

Key words: concept, conceptual sphere, linguistic world view, conceptualization, verbalization, nominative concept field, concept core.

Сьогодні когнітивна лінгвістика твердо зайняла своє місце в парадигмі концепцій сучасного мовознавства. Розвиток таких галузей, як психолінгвістика, соціолінгвістика та дискурсивна лінгвістика, значною мірою зумовлений потребою сучасної лінгвістики проникнути у свідомість та зрозуміти процеси творення, класифікації мовного знака, встановити зв'язки цього мовного знака з іншими лексемами. Вербалізація концептів, актуальних у сучасному суспільстві, становить особливий інтерес для науковців-когнітологів.

Когнітивна лінгвістика досліджує ментальні процеси, що відбуваються під час сприйняття, усвідомлення і, відповідно, пізнання дійсності нашою свідомістю [4: 12]. Результати досліджень у даній царині знань пояснюють процеси когніції, механізми категоризації та концептуалізації в цілому. Матеріалом для досліджень слугує мова, що постає як універсальна форма первинної концептуалізації світу, організації людського досвіду.

Проте, незважаючи на велику кількість фундаментальних досліджень присвячених особливостям функціонування вербалізації концептів (С.Г. Воркачев, О.С. Кубрякова, Ю.С. Степанов, З.Д. Попова), одним з важливих завдань є вирішення проблеми репрезентації концептів, що є наріжними у сучасній мовній картині світу.

Мета даного дослідження встановити мовні засоби репрезентації концепту Globalization у сучасній англомовній картині світу.

Поставлена мета потребує вирішення наступних **завдань**: 1) визначити склад поняттєвої складової концепту; 2) виявити засоби вербалізації концепту Globalization;

Матеріалом дослідження були обрані статті журналів та онлайн видань Global Issues, Guardian, The Globalist, YaleGlobal online, New York Times, а також доповіді таких організацій як United Nations, World Commission on Social Dimension of Globalization та інші джерела, що відповідають понятійним характеристикам концепту.

Основоположним терміном когнітивної науки є концепт, який ми розуміємо як «дискретне ментальне утворення, що є базовою одиницею мисленневого коду людини, яке має відносно впорядковану внутрішню структуру і являє собою результат пізнавальної (когнітивної) діяльності особистості та суспільства, і яке містить комплексну, енциклопедичну інформацію про відображений предмет чи явище, про інтерпретацію даної інформації суспільною свідомістю та відношення цієї свідомості до даного явища чи предмету» [5].

Процес формування концептів (концептуалізації) є надзвичайно складним явищем. Він полягає в структуруванні знань і досвіду, в результаті осмислення інформації [6: 21]. Різноманітність форм пізнання (когніції) пояснює різні способи формування концептів у свідомості людини: на основі чуттєвого досвіду, практичної і пізнавальної діяльності, вербального і невербального спілкування, розумової діяльності людини [1: 27]. Проте зазначимо, що всі ці способи доповнюють один одного, і найчастіше процес концептуалізації включає в себе всі вище згадані аспекти.

Досліджуючи мовні засоби репрезентації концепту Globalization, ми розмежували об'єктивізацію концептів на лексичну, синтаксичну та фразеологічну [6: 110]. В даній статті зосередимося на лексичній репрезентації концепту, що є основним і найбільш продуктивним прийомом реалізації концептів.

В першу чергу Globalization в свідомості мовців пов'язується з економічними глобальними процесами. Підтвердження цьому знаходимо у словникових та авторських дефініціях ядра концепту Globalization:

1) The increase of trade around the world, especially by large companies producing and trading goods in many different countries; when available goods and services, or social and cultural influences, gradually become similar in all parts of the world [8].

2) Globalization involves economic integration; the transfer of policies across borders; the transmission of knowledge; cultural stability; the reproduction, relations, and discourses of power; it is a global process, a concept, a revolution, and “an establishment of the global market free from sociopolitical control” [9].

Проте, як видно з авторської дефініції, процес глобалізації сьогодні розуміється не тільки, як складова світового економічного розвитку, але як і процес нерозривно пов'язаний з культурою, знаннями та політикою. Підтвердженням цьому є ціла низка авторських дефініцій, проаналізувавши які, ми можемо зрозуміти, які саме знання акумулюються в ядрі концепту.

Принагідно зауважимо, що ядро концепту репрезентує концепт неповністю, своїм значенням воно передає основні концептуальні ознаки, релевантні для повідомлення [7: 31]. Концепт як одиниця структурованого знання складається з концептуальних ознак, що утворюють різні концептуальні шари. Досліджуючи вербалізацію концепту, важливо розрізнити ядро та периферію концепту, адже їх статус і роль у процесах мислення та категоризації відрізняються. Е.С. Кубрякова, І.А. Стернін та В.Н. Телія називають таку структуру концепта «польовою».

Сукупність мовних засобів, що вербалізують концепт, визначаються нами як номінативне поле концепту. У свою чергу прямі номінації концепту складуть його ядро, а номінації окремих когнітивних ознак, що розкривають зміст концепту в окремих комунікативних ситуаціях, імплікуватимуть периферію концепту [3: 68].

Оскільки серед всіх частин мови номінативна функція є найбільш характерною для іменників [2: 85], їхня кількість у репрезентації концепту найбільша. Серед іменників, що складають ядро та близьку периферію концепту варто назвати **world** (1640 лексичних знаків), **society** (282), **inequality** (263), **integration** (197), **liberalization** (176), **community** (130).

Особливе значення для вербалізації концепту має лексема **world**. Вона відноситься безпосередньо до ядерної частини концепту та входить до поняттєвої складової концепту:

1) *Globalization ... should not be demonized nor sanctified, nor should it be used as a scapegoat or a panacea for all the major problems that are affecting the **world** today* [6].

2) *At one extreme, globalization is seen as an irresistible and benign force for delivering economic prosperity to people throughout the **world*** [1].

Лексема **inequality** відноситься до ціннісної складової концепту та частково характеризує глобалізацію як негативне явище:

If correlation meant causation, these facts would imply that globalization has raised inequality between all nations, but that it has not raised inequality within nations [3].

Процес глобалізації має своїм результатом формування єдиного світового суспільства:

*Phenomenological versions, which are especially relevant to analyses of modern integrating but stateless world **society**, treat actor identities as themselves constructed in the wider and now global cultural context* [2].

Глобалізація, як свідчать вербальні оболонки, також розуміється як інтеграція в економічні, політичні та інші процеси:

*Yet no one in China, Vietnam, India, or Botswana – let alone the educated young adults in Europe or the US – is in a hurry to reverse **integration** into the global economy* [4].

Ще однією важливою характеристикою глобалізації є процеси лібералізації, які в першу чергу стосуються зони торгівлі:

*Nonetheless, the case studies that show trade **liberalization** as an essential element in policy reforms that led to growth, the bulk of the empirical evidence, and the fact that the most spectacular growth stories all involve rapid increases in both exports and imports – frequently after specific policy decisions have been made to open up – should persuade us that openness to the global economy is a necessary, though not sufficient, condition for sustained growth* [5].

Також ядро концепту Globalization становлять такі лексичні одиниці як **global** (1714 лексичних знаків), **international** (987), **worldwide** (70), **multinational** (66). Особливо слід відзначити прикметник **global**, що за частотою вживання майже дорівнює лексемі **globalization** (1723 мовні знаки), яку ми обрали для номінації концепту.

Лексема **global** найчастіше необтяжена конотативними значеннями та виступає у сполученні слів *community, market, economy, growth, rules, level, institutions, governance*.

Далі наведемо приклади вербалізації концепту за допомогою лексеми **global**, екстраговані з досліджуваного матеріалу:

1) *Universally shared values and the rule of law must guide the terms of international engagement and systems of national and global governance.* [1].

2) *The WTO must help raise the bar of openness in the global economy to generate growth and reduce poverty* [4].

Лексема **international** репрезентує вербальну оболонку концепту у сполученні з такими лексичними одиницями як *community, organization, trade, governance, policy, conflict, environment, crisis, order, problems, cooperation, capital, finance, migration, agenda*:

In some ways, it may be said that globalization is a positive process in that it forcefully brings to the attention of the international community abuses and undemocratic practices [6].

Аналіз репрезентації концепту **Globalization**, виконаний на частиномовному рівні, не може розкрити всіх характеристик даного концепту через надзвичайну розгалуженість його структури, проте дає нам змогу сформулювати ядро концепту.

Подальші дослідження дадуть змогу глибше розглянути вербалізацію концепту та будуть спрямовані на формування фреймової структури концепту.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии. Изд. 2-е. – Тамбов: ТГУ, 2001. – 123 с.
2. Кубрякова Е.С. Части речи в ономастологическом освещении. / Е.С. Кубрякова. – М: Наука, 1978. – 115 с.
3. Попова З.Д. Когнитивная лингвистика. / З.Д. Попова – Издательство: АСТ; Восток-Запад, 2007 г. – 315 с.
4. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. / З.Д. Попова, И. А. Стернин. – М.: АСТ Восток – Запад, 2007. – 314 ст.
5. Попова З. Д., Стернин И. А. Понятие “концепт” в лингвистических исследованиях. / З.Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж, 1999. – 312 с.
6. Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики / А. М. Приходько. – Запоріжжя: Прем'єр, 2008. – 332 с.
7. Рудакова А.В. Объективизация концепта «Быт» в лексико-фразеологической системе русского языка» Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук, – Воронеж, 2003.
8. Cambridge Dictionaries Online – Cambridge University Press [Electronic source]. – Access mode: <http://dictionary.cambridge.org>
9. Nayef R.F. Al-Rodhan, Gérard Stoudmann “Definitions of Globalization: A Comprehensive Overview and a Proposed Definition”, Geneva Centre for Security Policy. – June, 2006. – Access mode: <http://www.sustainablehistory.com/articles/definitions-of-globalization.pdf>

СПИСОК ІЛЮСТРАТИВНИХ ДЖЕРЕЛ

1. A Fair Globalization: Creating Opportunities for All, World Commission on Social Dimension of Globalization. [Electronic source] – February, 2004. – Access mode: <http://www.ilo.org/public/english/wcsdg/docs/report.pdf>
2. John W. Meyer World Society, Institutional Theories, and the Actor. [Electronic source] – 2010. – Access mode: <http://worldpolity.wordpress.com/>
3. Peter H. Lindert, Jeffrey G. Williamson, Does Globalization Makes the world more unequal? National Bureau on Economic Research. – April, 2001. – Access mode: http://www.international.ucla.edu/cms/files/GlobalUnequal_10_25.pdf
4. Peter Mandelson, The Politics of Globalization, YaleGlobal. [Electronic source] – 8 April 2011. – Access mode: <http://yaleglobal.yale.edu/content/politics-globalization>
5. Stanley Fisher, Globalization and its Challenges. – Institute for International Economics. [Electronic source] – Washington, 2004. – Access mode: <http://www.iie.com/fischer/pdf/fischer011903.pdf>
6. World Public Sector Report, United Nations, Department of Economic and Social Affairs. [Electronic source] – New York, 2002. – Access mode: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/un/unpan012761.pdf>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Любов Мунтян – асистент кафедри теорії та практики перекладу Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича.

Наукові інтереси: когнітивна лінгвістика, лінгвоконцептологія, лінгвокультурологія.

ПРОБЛЕМА МЕТОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТУ

Тетяна НІКІШИНА (Бердянськ, Україна)

У статті зроблено спробу проаналізувати методика дослідження лінгвокультурного концепту. Зазначено приклади факторів, за якими повинні обиратися варіанти аналізу. Розглядається складна, багатопшарова структура концепту, де кожен пласт становить своє коло дослідження, а отже і методику.

Ключові слова: концепт, пласт, багатопшарова будова, ядро, метод, аналіз, фактори.

The article attempts to analyze the research of the methodology linguistic cultural concept. Examples of factors by which options of analysis must be selected are given. We consider a complex, multilayer structure of the concept, where each layer comprises its own range of research, and therefore own methods.

Key words: concept, layer, multilayer structure, core, method, analysis, factors.

Одиницею психічних, ментальних і культурних ресурсів, що виникають у нашій свідомості, і тієї структури інформації, яка відбиває досвід і знання людини являє собою поняття “концепт”. Багатогранність визначення цього терміну, інформаційна наповненість даного явища, співіснування в межах однієї концептуальної картині світу, зв’язок з іншими вимагає створення своєрідної методики його дослідження та аналізу. Проаналізувавши наукову літературу, ми дійшли висновку, що проблема встановлення методики досі залишається **актуальною** і потребує детального вивчення.

Отже, **метою** даної статті є розгляд запропонованих методик дослідження лінгвокультурологічного концепту та спроба вирішення проблеми вибору конкретного методу шляхом синтезу варіантів аналізу.

Реалізація поставленої мети передбачає розв’язання наступних **завдань**:

- простеження стану вивчення проблеми у лінгвістичній літературі;
- охарактеризувати запропоновані методики дослідження концепту;
- здійснити спробу прокласифікувати провідні варіанти аналізу даного явища.

Як зазначає О. М. Пахомова на сучасному етапі можна говорити про існування у лінгвістиці декількох уже сформованих напрямів у дослідженні й вивченні концептів, а саме:

– *культурологічний*, що розглядає концепти як елементи культури, використовуючи дані різних наук. Мова виступає як одне з джерел знань про концепти (Ю. М. Степанов);

– *лінгвокультурологічний*, що досліджує концепти, реалізовані в мовних одиницях, як складові національної лінгвокультури. Аналізується зв’язок концептів як одиниць колективної свідомості з національними цінностями та національними особливостями цієї культури (В. І. Карасик, С. Г. Воркачов, Г. Г. Слишкін);

– *логічний*, що аналізує концепти логічними методами, вибудовуючи онтологічні схеми структурування концептів, які представлені лексичними чи граматичними одиницями (Г. Вежбицька, О. О. Селіванова, С. А. Жаботинська, Н. Д. Аругінова, Р. І. Павільоніс);

– *семантико-когнітивний*, що досліджує співвідношення семантичних процесів із когнітивними. Аналізується семантика мовних одиниць для конструювання змісту концепту (М. М. Болдирев, З. Д. Попова, Й. А. Стернін, О. С. Кубрякова);

– *філософсько-семіологічний*, що вивчає когнітивні засади знаковості (О. В. Кравченко);

– *лінгвопсихологічний*, що розглядає концепт як елемент психічних ресурсів людини (М. І. Жинкін, О. О. Залевська, С. Є. Нікітіна);

– *когнітивно-дискурсивний*, що досліджує актуалізацію концептів у дискурсі через мовні одиниці різних рівнів (А. Д. Белова, А. П. Мартинюк, О. І. Морозова, А. П. Чудінов);

– *когнітивно-поетичний*, що вивчає способи вербальної реалізації концептів у художніх текстах (Л. І. Белехова, О. П. Воробйова, О. М. Кагановська) [5: 64].

Аналізуючи структуру концепту Ю. С. Степанов звертає увагу на багатшарову будову зазначеного явища. На думку лінгвіста у першому пласті, тобто в актуальному значенні концепт реально існує “для всіх користувачів даної мови засобом взаєморозуміння і спілкування” [7: 48]. Так як концепт є засобом спілкування, то в даному випадку концепт включається і в структури спілкування, і в розумові процеси.

У другому пласті або в додаткових, “пасивних” значеннях концепт реально існує “тільки для деяких соціальних груп” [7: 48].

Третій прошарок – внутрішня форма, відкривається тільки дослідниками. “Концепт існує тут як основа, на якій виникли і тримаються інші пласти” [7: 48].

Науковець зазначає, оскільки концепт має складну будову і різні прошарки є результатом культурного життя різних епох, то з самого початку слід припустити, що і метод вивчення виявиться не одним, а сукупністю кількох різних методів (чи навіть “методик”) [7: 44].

Вивчаючи багатшарову будову концепту, Ю. С. Степанов, пропонує виокремити методи дослідження, які б досліджували кожен виділений пласт, а саме:

1. Історичний метод. Даний метод використовують для аналізу другого шару – пасивного. Суть історичного методу полягає в тому, що історія концептів культури будується як спадкоємність концептів [7: 56]. Тобто концепти треба вивчати на основі даних, що існували раніше і передавалися з покоління в покоління.

2. Соціальний метод. Цей метод застосовується до третього пласту концепту – його активної, або актуальної, форми. Так як предметом науки про культуру є не поняття, а те, як воно психічно існує у свідомості індивіда, а саме концепт, то його можна представити як якесь колективне надбання духовного життя країни і його суспільства [7: 57]. На нашу думку, слід визначити це явище з соціального боку, а саме з'ясувати таку категорію фактів, яка відрізняється специфічними властивостями і становить способи мислення, що знаходяться поза індивіда і наділені примусовою силою. Ці факти складаються з уявлень і дій і називаються соціальними (наприклад, обряди, звичаї).

3. Експериментальні методи – це методи пізнання концептів, за допомогою яких це явище досліджується в умовах мовної практики. Тобто, вони дозволяють встановити частотність вживання того чи іншого концепту в мовленні носія мови та застосовуються до всіх його пластів [7: 58].

Ідея багатошаровості внутрішнього лексику людини при наявності внутрішньоарусних і міжарусних зв'язків за багатьма параметрами була далі розвинута О. О. Залевською в спіралевидну модель ідентифікації слова та розуміння тексту, яка демонструє вихід через слово в усі більш “глибокі” пласти внутрішнього контексту, поза яким успішне функціонування слова як надбання індивіда неможливо [3: 41].

Лінгвісти Л. О. Чернейко, В. А. Долинский вважають розкриття глибинних шарів слова першим кроком до аналізу “культурних” концептів. Концептуальний аналіз дозволяє відновити всі знання та уявлення, пов'язані воєдино тим чи іншим абстрактним ім'ям і проявляються в його сполучуваності з предикатами [11: 26].

Розділяючи точки зору своїх вищезгаданих колег І. Г. Ткаченко вважає, що вибір методики або методів дослідження концепту залежить від декількох факторів: по-перше, від підходу, в рамках якого здійснюється вивчення концепту (психологічний, логічний, філософський, лінгвокультурологічний, лінгвокогнітивний, герменевтичний, інтегративний), по-друге, від структурного та змістовного типу концепту, по-третє, від мовного матеріалу, який береться до уваги дослідником як основа мовної об'єктивації концепту, по-четверте, від того, досліджується чи концепт тільки в межах мовної картини світу одного етносу або в порівняльному аспекті, коли до вивчення залучаються мовні картини світу двох або трьох етносів [8].

Проаналізувавши безліч існуючих досліджень в рамках когнітивної лінгвістики, Р. М. Фрумкіна [10: 76] виявила три напрямки концептуального аналізу. Перший передбачає звернення до життєвого досвіду уявних співрозмовників і полягає в дослідженні складних ментальних утворень типу *думка, знання* та ін. Другий, маючи той самий об'єкт дослідження, ґрунтується на мовному чутті та науковій ерудиції читача, і будується з урахуванням пари “говорить – слухає”. Останній напрямок представляє вивчення будь-якого мовного матеріалу і базується на інтроспекції аналізу, що є поєднанням безліч методик.

Н. А. Кузьміна пропонує кілька етапів дослідження. Перший етап аналізу пов'язаний з виокремлення концептуального ядра, “яке представлене набором базових метафоричних моделей, елементи яких по-різному кодують одні й ті ж поняття” [4: 228]. У результаті виходить асоціативно-вербальна мережа, що складається з пересічних метафоричних моделей – концептуальних шарів. На думку дослідниці, при реконструкції світобачення автора тексту необхідно враховувати не тільки характер цих моделей, але і зв'язки між ними, оскільки світ “у свідомості “проціджується” через сітку цих моделей і відповідним чином трансформується, категоризується” [4: 228].

Розглянувши вищезазначені методики і з'ясувавши неоднотайність поглядів на вибір методики аналізу концепту, пропонуємо синтезувати варіанти дослідження та виокремити два підходи, виходячи зі специфічної багатошарової структури концепту та його конкретної реалізації, а саме:

1. Відсистемний підхід полягає в лексикографічному описі ключових слів – експлікаторів концепту, а також у розгляді відносин між експлікаторами в межах контексту [9]. З. Д. Попова і Й. А. Стернін [6] узагальнили основні методики аналізу концепту в рамках “відсистемного” підходу. Спираючись на висновки дослідників, пропонуємо найпоширеніші в лінгвістичній науці прийоми і методи аналізу лексичного концепту:

- аналіз значень ключового слова на основі словникових тлумачень;
- вивчення багатозначності слів у процесі їх розвитку;
- побудова і вивчення різних сфер, ім'ям яких виступає основний лексичний засіб репрезентації концепту;
- аналіз фразеологічних і пареміологічних одиниць, в які входить досліджуване ключове слово, що дозволяє охарактеризувати наївні уявлення про явище, представити бачення світу, національну культуру;
- психолінгвістичні експерименти.

2. Відтекстовий підхід розглянуто в аналізі концепту в художньому тексті [1; 2; 6]. У рамках даного підходу в ході концептуального аналізу дослідниками вирішується кілька завдань:

- виявлення кола лексичної сполучуваності ключового слова (імені заданого концепту) шляхом суцільної вибірки; “подібний аналіз класу слів, з яким поєднується слово, дозволяє встановити найважливіші риси відповідного концепту” [6: 14];
- виявлення індивідуально-авторських концептів та їх опис, що допомагає глибше зрозуміти художню картину світу того чи іншого письменника;
- побудова текстових полів, в яких втілюється концепт;
- аналіз семантичного розвитку слів-репрезентантів концепту.

Зазначимо, що основна складність останнього підходу полягає у визначенні ядра і периферії, так як, на думку З. Я. Тураєва, нескінченна варіативність художнього тексту, унікальність форми, що несе естетичну інформацію, призводить до того, що частота вживання не завжди є ознакою ядерного компонента поля. Дослідження польової структури тексту має йти по шляху виявлення функціонального навантаження елементів в кожному конкретному тексті з урахуванням їх ролі у формуванні змісту тексту і ступеня інтеграції текстом [9: 99].

Звернемо увагу, що вибір методики дослідження концепту завжди змінюється відповідно до цілей і предмета дослідження.

Отже, розглядаючи запропоновані методики зазначимо, що у сучасній лінгвістиці не існує стійкої універсальної моделі концептуального аналізу, про що свідчить наявність різних методик його виконання. Найбільш повним, на наш погляд, буде комплексний (багатоаспектний) аналіз, проведений з послідовним застосуванням декількох взаємодоповнюючих методик. Ми вважаємо, що при дослідженні будь-якого концепту слід звертатися до історії, етимології і асоціаціям. Усі ці дані можна знайти в різних словниках, а також виявити експериментально.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бабенко Л. Г., Васильев И. Е., Казарин Ю. В. Лингвистический анализ художественного текста. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2000. – 534 с.
2. Болотнова Н. С. Поэтическая картина мира и ее изучение в коммуникативной стилистике текста // Сибирский филологический журнал. – Новосибирск: НГУ, 2003. – № 3-4. – 276 с.
3. Залевская А. А. Текст и его понимание. – Тверь: ТГУ, 2001. – 177с.
4. Кузьмина Н. А. Интернет и его роль в процессах эволюции поэтического языка. – Екатеринбург – Омск: Изд-во УрГУ, 1999. – 268 с.
5. Пахомова О. М. До питання про методику дослідження концепту сонце в українській поезії першої третини ХХ століття // [Електронний ресурс] Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znphnpu_lingv/2008_26/11.html.
6. Попова З. Д., Стернин И. А. Очерки по когнитивной лингвистике. – Воронеж: Истоки, 2001. – 191 с.
7. Степанов Ю. С. Константы : Словарь русской культуры: Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Академический Проект, 2001. – 990с.
8. Ткаченко И. Г. Методы изучения концептов как средств доступа к авторскому сознанию// [Электронный ресурс] Режим доступу: http://www.rusnauka.com/16_ADEN_2011/Philosophia/4_88297.doc.htm.
9. Тураева З. Я. Лингвистика текста: Текст, структура и семантика. – М.: Просвещение, 1986. – 128 с.
10. Фрумкина Р. М. Есть ли у современной лингвистики своя эпистемология? // Язык и наука конца ХХ века. Сб. статей. Под ред. Ю. С. Степанова. М.: ИЯЗ РАН-РГГУ, 1995. – С. 74-117.
11. Чернейко Л. О., Долинский В. А. Им'я ДОЛЯ як об'єкт концептуального та асоціативного аналізу // Вісник Московського університету. Серія 9. Філологія. – 1996. – № 6. – С. 20-41.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Нікішина – аспірант Бердянського державного педагогічного університету, асистент кафедри загального мовознавства та слов'янської філології Бердянського державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: соціолінгвістика, політологічна лінгвістика, мовна маніпуляція.

ЛІНГВОКОГНІТИВНІ ОСОБЛИВОСТІ БРИТАНСЬКИХ ТРАДИЦІЙНИХ МІФОЛОГЕМ "WINTER OF DISCONTENT" ТА «"FALKLANDS WAR"»

Тетяна НІКОЛАЄВА (Чернівці, Україна)

В статті проаналізовано функціонування традиційних британських міфологем "Winter of Discontent" та «"Falklands War"» та визначено їхній маніпулятивний потенціал.

Ключові слова: передвиборча кампанія, британський уряд, політичний дискурс, міфологеми, політичні тексти, метафори, маніпулювання

In the present article the functioning of the British traditional mythologems "Winter of Discontent" and «"Falklands War"» are considered and their manipulation potential is defined.

Key words: election campaign, British government, political discourse, mythologems, political texts, metaphors, manipulation

Вербалізація міфологем у передвиборний період проектується на базову семіотичну опозицію політичного дискурсу "свої - чужі", що репрезентується за допомогою міфологем і носить архетипний характер. Політичні тексти у царині британських ЗМІ характеризуються специфічним відношенням колективної свідомості до феномену *відчуття духу часу* (zeitgeist'a), «привидів минулого», наявністю трьох обов'язкових груп елементів – політичних, соціальних і комунікативних, сприйняттям сучасних міфологем не «як принципово нових», але як «нових за рівнями втілення технологій» та перетворення їх на історико- політичний процес, функціонуванням міфологем за принципом стереотипу, фрейму як фону і бекграунду медіависвітленню подій у публічній сфері і їх самовідтворення за принципом «привидів минулого».

Поведінка М. Тетчер в різних конфліктних ситуаціях в період раннього постмодерну стала осередком уваги доволі стійкої комунікативної ситуації в британській політиці. Харизматичний образ залізної леді, її особисте керівництво інформаційною діяльністю Даунінг - стріт, відрив комунікацій Кабінету від комунікацій прем'єра і проактивний характер комунікації правління стали в 1980 році основними факторами формування стійкої комунікативної ситуації, в той час коли основним джерелом суттєвої політичної інформації стала єдина політична персона - образ під назвою «*прем'єр Маргарет Тетчер*», по суті, яка складалася з роботи самої М. Тетчер і праці її радників з формування іміджу і мовлення. М. Тетчер може бути названою першим «дискурсивним лідером», оскільки закріплювалась у свідомості британців за допомогою дискурсивних методик. Метою даного дослідження проаналізувати базові характеристики та особливості вживання традиційних міфологем "Winter of Discontent" та «"Falklands War"», що засвідчують повну відповідність міфологізації політичної комунікації, впливаючи на свідомість читачів. Апеляція до традиційних міфологем, що описують основні політичні події періоду раннього постмодерну, в епоху зрілого постмодерну неоднозначно сприймається у свідомості сучасних реципієнтів. Серед таких традиційних ідеологем, виокремимо дві міфологеми, що описують **кризові політичні ситуації у країні за допомогою основних ідеологем** того часу: *"Winter of discontent"* та *«Falklands War»* ..

В першій половині 1970 років за Британією закріпилось прізвисько "хворої людини Європи" (sick man of Europe). Економічний занепад і безсилля призвели до ситуації, відомої під назвою "зими незадоволення" ("Winter of Discontent"). Міфологема *"зима незадоволення"* ('*Winter of Discontent*') представлена міфологемами типу '*Winter of Civil Disobedience*', '*the democratisation of greed*', *bloody-minded expressions of revenge and self-interest*.

Міфологеми "зими незадоволення" ('*Winter of Discontent*') характеризуються низкою міфологем, що описують :

1) слабкість механізмів правління британського істеблішменту :

*-This is something that **the British Establishment** may yet have cause to regret – not that it likes unions, but that if there is going to be a reaction, better it come from **disciplined, democratic and responsible unions**...many which could turn really ugly. No wonder the police are already warning that this could also be the '**Winter of Civil Disobedience**'*[2];

2) порушення комунікації між урядом (і політичною сферою в цілому) і профспілками як самою активною частиною населення: [1: 88] ;

-He said the Tories were "in the wrong place on the economy and on employment" but poured scorn on any idea of a politically-motivated "spring of discontent" following on from the current air and rail disputes.[3].

Ситуація минулого "зими незадоволення" сприяла появі нової міфологеми, яка описує сучасність як *"spring of discontent"* Вживання старої і нової міфологем *"spring of discontent"* виражають негативну оцінку у сьогоdnішній ситуації, яка супроводжується експресивною і емоційно - оцінною лексикою. Загальна оцінка ситуації в Британії виражається лексемами, котрі акцентують ідею відставання в соціально-політичній сфері (*present strikes and threats of strikes and run-up to the election*), а також лексемами, котрі виражають повне неблагополуччя і катастрофічність ситуації;

3) кризовий наратив в таблоїдній пресі. Таблоїди, як зазначає соціолог К. Хей, розглядає "зиму незадоволення" як кризу державності в країні, «котрою неможливо керувати» [1, с.89], що у свою чергу сприяло появі нових ідеологем типу *"spring of discontent", "autumn of discontent"*:

-"This 'spring of discontent' label is simply a lazy cliché," he said. "This is not comparable to 1979. Nothing like it. The number of days lost in 2009 to industrial action is nowhere near." [4];

Ситуація *"зими невдоволення"* (*"winter of discontent"*) активно супроводжується вживанням мілітаристської, релігійної, театральної метафор:

-The 1979 "winter of discontent" spectacle of trade union power has entered national legend, often distorted. That image means trade unions' good work winning living wage agreements for the lowest paid cleaners and shopworkers by working with the Citizens UK community organisers doesn't make news [4].

Міфологема *"Falklands War"* («Фолклендська війна») базується на двох основних міфологемах того часу: *«аргентинського агресора»* і *«матері - Британії, яка змагається за острова Фолклендів»*. Висвітлення війни в сучасних британських ЗМІ про події того часу дозволяє зробити висновок, що у медійному середовищі Британії стався розкол, який внаслідок став моделлю поведінки ЗМІ для багатьох кризових ситуацій у зовнішній політиці, в тому числі і під час іракської кризи 2002-2003 років. Ця ситуація описується як підтримка позиції правління «пресою Торі» і опозиція уряду з сторони ТБ, передусім ВВС. Під час Фолклендської кризи (*Falklands Crisis*) в рядах національних газет склалося співвідношення сил, яке збереглося аж до 1996 року. Такі газети як «Sun», «Times», «Daily mail», «Daily Telegraph», «Daily Express» надавали перевагу консервативній точці зору. Газета Р. Максвелла «Daily Mirror» в цілому використовувала опозиційну риторику і підтримувала Робочу партію. Газета «the Independent» офіційно заявила про нейтралітет, «Guardian» ж підтримувала лібералів. Тому під час опису міфологем про кризові політичні ситуації, нами було зафіксовано їхні типові конструкції:

1) цитування М. Тетчер з приводу військового конфлікту:

-"There are, in a sense, no final victories, for the struggle against evil in the world is never-ending. Tyranny and violence wear many masks. Yet from victory in the Falklands we can all today draw hope and strength" [5].

Описуючи війну з Аргентиною як *"great national struggle"*, [5] використавши стратегію іміджмейкера, залізна леді підтримує образ - країни в очах соціуму. Метою прокламації «мир та успіх через війну» - з одного боку, заспокоїти суспільство, а з другого - створити відношення до себе як до спасителя нації ;

2) Міфологеми, націлені на дискредитацію М. Тетчер :

- How sick can Maggie get? Do we really think that slaughtering young conscripts is good for the Countries 'self confidence.' Thatcher was nicknamed the 'Iron Lady'; she was a cold blooded opportunist who saw her political survival being given a massive boost once she played along to Galtieri's game-plan[6].

Для того щоб читач чіткіше усвідомив картину війни, для усвідомлення її колоритної ситуації, автор поляризує лексичні засоби. За допомогою оцінної лексики, імпактор конструює у свідомості читачів антитезу (*her victory-detractors cowards and traitors, the*

victory itself-bitter taste). Негатив теж нагнітається за допомогою ідеологеми *victory* з присвійним займенником *her*, яка свідчить, що ця війна потрібна була лише одній М. Тетчер. Реалізації міфологем на лексичному рівні сприяють креативні способи дескрипцій реальності, до яких відноситься такий характерний для англомовного етносу словотвірний інструмент, як блендинг чи телескопічний словотвір (*a cold blooded opportunist*), що призводить до емотивного відображення реальності і розвитку драматичної складової у традиційних міфологем:

- *What was the Falklands war all about? It must have been something deeply meaningful, because there was **Lady Thatcher in her pink suit, blubbing about it on Sunday at a service to mark the 25th anniversary of the conflict's end** [5];*

3) вживання "міфологем 1945 року", міфологем війни і миру за допомогою мілітаристської метафори:

- *For the British Soldier **killing was part of the deal made when signing up. British troops are generally battle hardened** as we always have Ireland to train them. One of the standing orders to **Argentine*** [corrected, previously stated British] Troops back then was as follows [6].*

Більшість таких міфологем містять негативний конотат, що підтримується імпліцитно-асоціативним рядом «війна – біль – смерть – горе». Описуючи політичні реалії у військових термінах, імпактор будує негативну модель світу, яка фіксує всі образи і втрати, а читачу припадає роль інструмента для досягнення необхідної мети;

4) вживання міфологем у метафоричній моделі гри та театру:

- *The level of opposition which was growing politically was wrong footed. The war was ideal. It was also the **last card Argentina had to play**. The UK Govt must have been misinformed to the extreme if they expect us to believe that the Falkland War was a 'surprise' as Thatcher claims [6];*

5) вживання міфологем у метафоричній моделі злочину:

- *Since the war, hundreds of veterans, both Argentinian and British, have **committed suicide**. Numbers of suicides are not recorded by the MoD, but the South Atlantic Medal Association claimed in 2002 that more British ex-servicemen from the Falklands have **killed themselves** since the 1982 conflict than died in action: 264 they estimated (300 is more recently quoted) [7].*

Дані міфологеми містять здебільшого негативний конотат, який досягається завдяки лексемам **committed suicide, killed, died, stabbed himself to death** та ін.. Дані міфологеми сприяють закріпленню негативної інформації у свідомості адресата. Крім того, цей негатив стає одним з елементів, за допомогою яких коректується чи навіть формується світогляд читача;

6) міфологеми – тлумачення цілей і задач кампанії: захистити британський суверенітет, захистити британський спосіб життя, спасти національну гордість, в тому числі за допомогою повтору одно типових стилістичних конструкцій і перерахування:

- *Speaking on the British Forces Broadcasting Service, she said: "So, as we recall - and give thanks for - **the liberation of our islands**, let us also recall the many battle fronts where British forces are engaged today [5].*

Вживаючи такі міфоструктури, автор розглядає зміни, які відбулися у британському суспільстві, як результат своєї роботи (*the liberation of our islands*). Для того, щоб додати значущості і важливості змін, М. Тетчер апелює до дій, за допомогою яких вдалось досягнути такого результату.

8) сучасне ставлення журналістів до Фолклендської війни:

- *Falklands war was a **deception of the highest order**, like many wars it need never have happened had **the arrogance and deception of politicians** been prevented from determining **the outcome of disputes over ownership of land**. For Galtieri, the war was more a smokescreen as the Junta realised its days were finished and needed to buy time to dispose of the evidence which had accumulated regarding the **mass murder of there own people** [6].*

Даний аналіз виявив, що розкриття традиційних міфологем у пресі описувався не лише як криза правління, а виявлення більш фундаментальної кризи правління, і на цій хвилі М. Тетчер змогла перемогти, пообіцявши структурні зміни у владі. Дані міфологеми стали термінами для позначення кризової політико-комунікативної ситуації, що стало причиною

стало формування стабільного дискурсивного фрейму у свідомості електорату, який працює як дискурсивний ключ до колективної міфології.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Бордунова С. С. Современные стратегии британской политической коммуникации. – М.: Товарищество научных изданий КМК, 2010. – 423 с.
2. <http://bigthink.com/ideas/24043>].
3. <http://www.guardian.co.uk/politics/2010/apr/01/brendan-barber-tuc-industrial-action>]
4. <http://www.guardian.co.uk/commentisfree/2010/oct/29/firefighters-for-unions-sake-work-bonfire-night>]
5. <http://www.guardian.co.uk/uk/2007/jun/13/iraq.falklands>
6. <http://www.kirkbytimes.co.uk/antiwaritems/falklands%20deception.html> <http://www.ppu.org.uk/falklands/falklands3.html>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Ніколасва – асистент кафедри теорії та практики перекладу, аспірант кафедри германського, загального та порівняльного мовознавства Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича.

Наукові інтереси: когнітивна лінгвістика, політична лінгвістика.

КОНЦЕПТ КІЛЬКІСТЬ: ЛОГІКО-СЕМАНТИЧНА СТРУКТУРА

Катерина ОНАСЕНКО (Київ, Україна)

У статті аналізуються різні точки зору на трактування терміну “концепт”. Визначається структура концепту КІЛЬКІСТЬ.

Ключові слова: концепт, когнітивна лінгвістика, концептуалізація КІЛЬКОСТІ, теорія пізнання, концептуальна система

The article analyzes the different points of view on interpretation of the term “concept”. The author determines the structure of the concept “QUANTITY”.

Key words: concept, cognitive linguistic, conceptualization of QUANTITY, epistemology, conceptual system

Актуальність даної розвідки зумовлена її зв'язком із сучасним направленням мови – когнітивної лінгвістики, яка дозволяє виявити специфіку формування знань людини про світ, у тому числі знань про кількісні аспекти дійсності, через аналіз семантики мовних одиниць. Необхідність когнітивного підходу при вивченні процесів мовної концептуалізації кількості пояснюється тим, що він дає можливість оцінити роль людини у сприйнятті й формуванні кількісних значень з урахуванням взаємодії когнітивних і мовних механізмів.

Мета полягає у дослідженні логіко-семантичної структури концепта КІЛЬКІСТЬ.

Завданням є встановлення рівнів мовної концептуалізації кількості і виявлення їхньої специфіки.

Відомо, що теорія пізнання вивчає природу пізнання, пізнавальні можливості та здібності людини; передумови, засоби та форми пізнання, відношення знання до дійсності, закони його функціонування та умови й критерії його істинності й достовірності, закономірності пізнавальної діяльності людини [13: 174].

Пізнавальна діяльність – увага, уява, пам'ять, а також когнітивна діяльність людини містить інші компоненти, пов'язані з когнітивною діяльністю людини, фундаментальним процесом якої є концептуалізація. Концептуалізація являє собою своєрідне “приписування смислу”, вона веде до виокремлення змістовних одиниць ментального рівня, які формуються у результаті досвіду пізнання людиною оточуючого світу. Категоризація – це пізнавальна операція, яка має призначення класифікувати об'єкти за наявністю схожих параметрів у більш значні розряди. Концептуалізація і категоризація є основними лінгвокогнітивними процесами, які відбуваються у свідомості паралельно, але мають різні результати [10: 93]. Незважаючи на певну відмінність, концептуалізація і категоризація розглядаються, як правило, у своїй єдності, оскільки сама логічна категорія є “концептуальним об'єднанням об'єктів або об'єднанням об'єктів на основі загального концепту” [4: 6].

Для пояснення та опису базових ментальних процесів, до яких відносяться концептуалізація і категоризація, у когнітивну науку введено термін “концепт”. Як стверджує В.З. Дем'янков, впровадженням терміну “концепт” до понятійного апарату своєї науки когнітологи намагаються підкреслити нестандартність і незавершеність вирішення питань, що іноді здавалися давно вирішеними [7: 41], а саме питань, які стосуються сутності і принципів мислення та його зв'язку з мовою. Проте у розумінні концепту серед самих представників когнітивної науки єдність часто відсутня. У найширшому сенсі під концептом

розуміють будь-яку одиницю знання, у тому числі і неструктурованого [3: 29], тобто концепт уявляється як “родове поняття” для всієї решти ментальних утворень, таких як уявлення, образ, фрейми, прототипи, поняття, сценарії, гештальти тощо. За твердженням М.М. Болдирева, “і конкретно-чуттєвий образ, й інваріантні характеристики у вигляді поняття, і прототип являють собою не що інше, як різні типи концепту, які розкривають (кожен по-своєму, з тією або іншою мірою повноти) його структуру і зміст” [4: 15].

Найбільш загально визнаною дефініцією концепту є та, що запропонована в “Короткому словнику когнітивних термінів”, де концепт визначається як “оперативна змістовна одиниця пам’яті ментального лексикону концептуальної системи і мови мозку, всієї картини світу, яка відображена у людській психіці” [10: 90].

Незважаючи на велику кількість трактувань поняття “концепт” та їх смислові розбіжності, концептологи виявляють його досить стійкі ознаки і характеристики. Перш за все, концепт є оперативною одиницею ментальної мови (“мови мозку”), яка являє собою сукупність як вербалізованих, так і невербалізованих елементів. За О.С. Кубряковою, основні функції концепту полягають: “по-перше, у репрезентації окремого кванта інформації про світ, а також у накопиченні та зберіганні цієї інформації, по-друге, в оперуванні нею у мозку людини у процесі породження мови або її сприйняття” [9: 96]. Маючи досить складну внутрішню структуру, концепт потенційно невичерпний для концептуального аналізу, який здійснюється шляхом зіставлення всіх можливих мовних засобів його вираження, оскільки жодне слово, у жодному акті не може виразити весь зміст концепту, тому що він ніколи не буде затребуваним у повному об’ємі внаслідок свого глобального об’єму [14: 66]. Таким чином, безкінечно експлікуючись, концепт ніколи не розкривається у повній мірі, що, по-перше, відзначається багатьма дослідниками концептів, а, по-друге, науковими працями, присвяченими вивченню того самого концепту.

Таким чином, процес мовної концептуалізації предметів світу веде до формування різних за своєю лінгво-когнітивною природою концептів, залежно від обраних характеристик та ознак систематизації цих предметів. Ознака множинності дозволяє виділити як ментальну категорію концепт **КІЛЬКІСТЬ**.

Концепт **КІЛЬКІСТЬ** досліджує Н.А. Бесєдіна з позицій теорії морфологічної репрезентації [1]. Авторка досліджує форми числа іменників і форми ступенів порівняння прикметників і прислівників як мовні механізми морфологічної репрезентації змісту концепту **КІЛЬКІСТЬ**. Морфологічна репрезентація концепту **КІЛЬКІСТЬ** представлена як категоріальний спосіб структурування концептуального змісту на рівні лексико-граматичних розрядів слів. У своєму дослідженні Н.А. Бесєдіна виявляє когнітивні механізми, на яких базується морфологічна репрезентація концепту **КІЛЬКІСТЬ**, і визначає додаткові лінгвістичні фактори, які формують кількісні смисли у процесі морфологічної репрезентації.

За А.М. Приходько, у класі концептів виокремлюють концепти логіко-філософського порядку, до яких належать категоріальні та теософські концепти. До перших відносяться **РІЧ**, **КІЛЬКІСТЬ**, **ПРИЧИНА**, **ПРОСТІР**, **ЧАС**, тощо, а до других – **БОГ**, **ДОЛЯ**, **ДУША**, **ДУХ**, тощо. Логіко-філософські концепти універсальні, бо відбивають єдиний для всіх суб’єктів пізнання процес знайомства зі світом. На думку вченого, **КІЛЬКІСТЬ** є мегаконцептом, оскільки вона позбавлена національної специфіки і не завжди має спеціальне ім’я у наївній картині світу, зате вона чітко окреслена в цій картині світу [15: 87].

Вважається, що найбільш абстрактними, стійкими і регулярними у змісті концепту **КІЛЬКІСТЬ** є характеристики “дискретність” і “недискретність” [8]. У цьому зв’язку ми розглядаємо їх як базові характеристики квантифікаторів, сукупність яких формує концепт **КІЛЬКІСТЬ**. Унаслідок того, що концепт **КІЛЬКІСТЬ** має динамічну природу, а отже, нежорстку структуру, його зміст постійно поповнюється за рахунок нових концептуальних характеристик, які відображають об’єктивні ознаки кількісного плану предметів і явищ. Ці нові додаткові характеристики можуть відрізнитися за ступенем абстракції, але, як правило, вони носять уточнюючий характер, тобто конкретизують базові компоненти у змісті концепту **КІЛЬКІСТЬ**.

Насичення змісту концепту **КІЛЬКІСТЬ** за рахунок нових концептуальних характеристик призводить до збільшення його об’єму. М.М. Болдирев порівнює цей процес зі сніговою

кулею, яка котиться і поступово “обгортається” новими шарами, що відображає специфіку людського знання, яке постійно змінюється, акумулюючи нові дані про світ. Відповідно форма нашого знання може бути легко пристосованою до цих змін, а одиниця зберігання і передачі знання повинна бути досить гнучкою і рухливою [2: 30].

Загально визнано, що зміст концепту до кінця не з’ясований, оскільки містить у собі дані про різні об’єкти, їх якості, а також про те, що людина знає і думає про ці об’єкти. Мова дозволяє виділити тільки частину характеристик у змісті концепту, значущих для актів комунікації. Тобто, при мовній об’єктивації думок, увага акцентується тільки на окремих аспектах концепту. Унаслідок цього вербалізується тільки якась частина концепту, що дозволяє розмежовувати концепти за способом їх мовного уявлення, репрезентованих лексично, морфологічно, синтаксично [12].

Мова як одна з когнітивних здібностей людини має можливість створювати варіативні способи уявлення кількості. Вона забезпечує надходження інформації про кількісні характеристики об’єктивного світу в концептуальну систему людини, а також допомагає узагальнити всю “кількісну” інформацію. Мова забезпечує доступ до концепту КІЛЬКІСТЬ незалежно від способу його формування, при цьому сам концепт залишається тільки одним із можливих способів його формування у свідомості людини [8].

КІЛЬКІСТЬ як базовий концепт концептуальної системи має множинну репрезентацію в мові, отримуючи в ній як граматичне, так і лексичне оформлення. Наявність у мові цілої системи засобів вираження концепту КІЛЬКІСТЬ ще раз підтверджує його значущість для концептуальної системи взагалі і для формування свого концептуального простору мови зокрема. На думку О.С. Кубрякової, чим більш значущий певний концепт для людського мислення, тим більш складною системою мовних засобів і мовних форм він може бути виражений [11: 313].

Альтернативні засоби мовної системи у процесі концептуалізації КІЛЬКОСТІ виконують свої специфічні функції і не дублюють одне одного. Крім того, на кожному мовному рівні концептуалізація КІЛЬКОСТІ має свою специфіку. На думку Л.Талмі, дві головні підсистеми мови – лексика і граматики – структурують концептуальний зміст таким чином: лексика забезпечує передачу цього змісту, а граматики забезпечує організацію, кістяк або каркас тих форм, в які цей зміст впливає [16]. У зв’язку з тим, що на кожному мовному рівні концептуалізація кількості розкриває свої особливості, у подальшому можна розглядати процес концептуалізації КІЛЬКОСТІ у кожному окремому випадку як лексичну концептуалізацію і як граматичну (морфологічну, словотворчу та синтаксичну).

Наведені вище думки свідчать, що кількість є сутністю концептуального характеру, яка, з одного боку, відноситься до одиниць онтологічного порядку, а з іншого боку – до мовної системи. Ознаки онтологічних категорій не репрезентуються у системі мови безпосередньо. Їх репрезентація опосередкована концептуальним рівнем. Таким чином, у мові представлена КІЛЬКІСТЬ, яка пройшла через людське сприйняття, тобто, концептуалізована засобами тієї або іншої мови [1: 165].

Основні квантитативні значення або “часткові інваріанти”, за термінологією О.В. Бондарко, представлені рядом часткових значень (“варіантів”). Ієрархія часткових значень формується з урахуванням таких показників:

- семантична домінанта виділяється на основі найчастішого вживання мовної одиниці у даному значенні;
- первинні (постійні) семантичні ознаки, які характеризуються найменшою залежністю від контексту;
- вторинні (перемінні) семантичні ознаки, які реалізуються у певних мовних ситуаціях, обумовлені лексично і контекстуально, а також залежать від індивідуального використання автором висловлення того або іншого кількісного слова [6: 12].

У польовому моделюванні ця ієрархія квантитативних значень, пов’язана з принципом “центр – периферія”. Принцип “центр – периферія – поступові переходи – пересікання системних об’єктів” корениться у мовознавчій традиції і трактується як лінгвістична універсальність, оскільки мовні класи “повинні розглядатись не як “ящики” з чіткими межами, а

як структури з компактним ядром (центром) і поступовим переходом до дифузної периферії, яка у свою чергу переходить (проникає) у периферійну сферу ближньої категорії” [там само].

Отже, польова структура кількісних відношень являє собою таку схему: “ядро – найближче оточення ядра (центр) – ближня периферія – дальня периферія”, при цьому ядерне вираження і його найближче оточення не мають чіткої межі.

Висновки. Зміст концепту КІЛЬКІСТЬ до кінця незлічений, через те, що, по-перше, одиниці різних рівнів мови репрезентують лише частину концептуальних характеристик, оскільки між даним концептом як одиницею концептуальної системи і мовними одиницями як знаками відсутня однозначна відповідність. По-друге, зміст концепту КІЛЬКІСТЬ безперервно поповнюється за рахунок нових концептуальних характеристик унаслідок того, що його структура не є жорсткою. У подальшому відкривається перспектива у дослідженні моделювання процесів взаємодії когнітивних і мовних структур на основі систематизації даних про способи концептуалізації кількості у сучасній французькій мові.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Беседина Н.А. Морфологически передаваемые концепты. – М., Тамбов: Изд-во ТГУ, Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. – 214с.
2. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: курс лекций по английской филологии. – Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2001. – 123с.
3. Болдырев Н.Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – №1. – С.18-36.
4. Болдырев Н.Н. Языковые категории как формант знания // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2006. – №2. – С. 5-22
5. Болдырев Н.Н. Когнитивные механизмы морфологической репрезентации в языке // Известия РАН. Серия литературы и языка. – 2007. – С.12-28.
6. Бондарко А.В., Шубик С.А. Проблемы функциональной грамматики: Полевые структуры. – СПб.: Наука, 2005. – 478с.
7. Демьянков В.З. Понятие и концепт в художественной литературе и в научном языке // Вопросы филологии. – 2001. – №1. – С. 35-47
8. Ирисханова О.К. Концептуальный анализ и процессы дефокусирования // Концептуальный анализ языка: современные направления исследования. – М.-Калуга: Эйдос, 2007. – С.69-80.
9. Кубрякова Е.С. Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи. – М.: Наука. – 1991. – 238с.
10. Кубрякова Е.С. Части речи с когнитивной точки зрения. – М.: РАН, Ин-т языкознания, 1997. – 330с.
11. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. –М.: Языки славянской культуры, 2004. – 555с.
12. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З. О ментальных репрезентациях // Проблемы представления (репрезентации) в языке. Типы и форманты знаний. – М. – Калуга: Изд-во “Эйдос”, 2007. – С.13-28.
13. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. – Минск: Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896с.
14. Стернин И.А. Когнитивная интерпретация в лингвокогнитивных исследованиях. Разграничение содержания концепта и содержания значения лексической единицы лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – №1. – С.65-69.
15. Приходько А.М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики. – Запоріжжя: Прем'єр, 2008. – 332с.
16. Талми Л. Отношение грамматики к познанию // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. – 1999. – №1. – С.91-115.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Катерина Онасенко – аспірант Київського національного лінгвістичного університету.

Наукові інтереси: нові тенденції в граматичній структурі сучасної французької мови.

СОМАТИЧЕСКАЯ МЕТАФОРА В ЯЗЫКОВОМ ОТРАЖЕНИИ ЖЕНСКОЙ КАРТИНЫ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА «JOHANNA» Ф. ХОППЕ)

Татьяна ПОДДУБСКАЯ (Измаил, Украина)

У статті розглядається соматична метафора як засіб створення та передачі емоційності у художній жіночій літературі на матеріалі роману Феліцитас Хоппе «Johanna» з точки зору феміністичної лінгвістики, одним із постулатів якої є твердження, що сприйняття дійсності крізь призму фізичних відчуттів є більш природним для жінки.

Ключові слова: метафора, жіноча література, феміністична лінгвістика, гендер, емоційність, експресивність, жіноча картина світу

The article deals with a somatic metaphor as means of creating and transmitting of emotionality in women literature on the basis of novel «Johanna» by Felicitas Hoppe in terms of feminist linguistics, one of the postulates of which is the assertion, that perception of reality through the prism of physical feelings is more natural for a woman.

Key words: metaphor, women's literature, feminist linguistics, gender, emotionality, expressiveness, women's world view

Художественный текст является реализацией художественно-эстетических намерений языковой личности автора, отражением его ментальных черт и культуры. Единую четко определенную субъективную совокупность образуют ценностные ориентации автора, которые определяют взаимодействие внешнего и внутреннего мира человека, а также информативно и эмоционально насыщают наиболее значимые для него события и явления. Каждое художественное произведение призвано вызвать определенное эмоциональное состояние у читателя, передать переживания автора.

Одним из самых значительных факторов, влияющих на организацию художественного текста, является гендерная принадлежность автора. Такие ведущие представительницы феминистической постструктуралистской критики как Ю. Кристева, Э. Сиксу, Л. Иригари заострили свое внимание на том, что доказательства существования эссенциальных особенностей женского устного и письменного языка инспирированы ничем иным, как идеологией, навязаны обществом и воспроизводятся им же.

Исходя из утверждения ученых-психологов, что лица женского пола более эмоционально воспринимают окружающий мир, мы придерживаемся гипотезы, что художественный текст, написанный женщиной, будет отличаться большей экспрессивностью.

Некоторые авторы, в том числе Ч. Стивенсон, придерживаются мнения, что практически любое высказывание содержит в себе эмотивный аспект, так как сообщение о каком-то факте вызывает изменения в психическом состоянии реципиента [11: 181]. Исследования особенностей женской речи в сравнении с мужской указывают на ее повышенную эмоциональность.

Значительная роль в создании экспрессивности художественного текста отводится представлению частей тела человека, так как особенностью женского мировосприятия является воспроизведение в тексте «телесного видения» [2: 178].

По отношению к женскому телу исторически существовали две полярно противоположные идеи, как вслед за Дж. Купферманом утверждает Г.А. Брандт. С одной стороны оно рассматривалось как нечто нечистое, испорченное, дьявольское, опасное для мужчины, а с другой стороны женщина-мать почиталась, идеализировалась, превозносились как образец чистоты и святости. Таким образом, материнство – единственное оправдание в жизни женщины и ее единственная судьба [2: 178].

Представительницы феминистического движения Э. Сиксу и Л. Иригари, А. Рич и др. призывали женщин открыто выражать свои чувства, «писать свое тело», *write your body*, подразумевая под «телом» всю гамму эмоциональных переживаний, которые подавлялись долгое время.

По мнению историков-феминологов женщина была изгнана из мужских текстов через язык и должна была вернуться обратно посредством субъективного письма с четко обозначенным телесным желанием. В женском письме, по мнению Э. Сиксу, преобладает «телесное» восприятие мира, основанное на ощущении цвета, запаха, вкуса. Такое восприятие ближе к видению ребенка и в корне отличается от мужского, основанного на рациональном мышлении. Таким образом, взаимодействие тела с физическим миром вещей – это способ женской коммуникации с миром.

Вслед за Э. Сиксу Н.Л. Пушкарева утверждает, что «из маскулинного текстуального пространства» можно вырваться только прописывая женскую телесность. «Писать тело» означает, по мнению феминисток, отойти от привычных рациональных форм, меньше контролировать эмоции и признать наличие другого в себе – своей инаковости, не подавлять внутренние импульсы, а довериться им [8: 313]. Так язык тела становится началом новой истории.

Принимая во внимание этот факт, считаем целесообразным подробнее изучить так называемую «телесную метафору», то есть образность, где любая часть тела живого существа может символизировать определенную эмоцию, в литературе женского авторства.

В современной лингвистической науке существуют два термина для обозначения метафоры, содержащей наименование частей тела. Так, представители когнитивного направления в науке М. Джонсон и Дж. Лакофф в своих трудах называют ее «телесной» [9: 328]. Авторы определяют метафоре центральное место в познании мира и утверждают, что концептуальная система человека базируется на опыте физического и социального характера, в то время как умственная деятельность носит исключительно образный характер, так концепты абстрактные, выходящие за рамки буквального отражения действительности, задействуют метафору.

Системные корреляции между эмоциями и сенсорно-моторным опытом, на их взгляд, являются основой возникновения метафорических концептов [4: 95].

Вместе с тем, ряд ученых М.В. Пименова, Н.А. Преснякова, Е.В. Полякова, Р.Э. Додонова и др. используют для ее наименования термин «соматическая метафора». Поскольку «соматический» происходит от греческого *soma*, и переводится как «телесный», «связанный с телом», то эти термины синонимичны. В нашем исследовании мы считаем целесообразным употреблять термины «соматическая метафора», «соматическая лексика».

Соматическая лексика может описывать не только биологическое состояние человека, но также его физическое восприятие (слух, осязание, обоняние, зрение, вкус), физическое состояние (голод, боль и т.д.), а также реакции на внутренние и внешние воздействия (жар, мурашки, сердцебиение) [1: 42].

Материалом нашего исследования послужили примеры соматической метафоры в количестве 239 шт., которые были выявлены методом сплошной выборки в романе «Иоганна» Фелицитас Хоппе.

В своем произведении писательница рассказывает историю Жанны д'Арк, где особое внимание уделяет не точностям исторических событий, а тем эмоциям и ощущениям, которые, на ее взгляд, должна была испытывать героиня, пережившая предательство своего короля и сподвижников, а также глубину переживаний рассказчицы, главной героини романа, которая не находит понимания и отклика в своем окружении, сосредоточив свое внимание не на изучении сухих фактов из жизни Жанны д'Арк, а на мотивах ее поведения и на тех чувствах, которые она должна была пережить, будучи тоже непонятой в свое время.

Роман изобилует метафоричностью, образностью, что характерно для мировосприятия, способа мышления писательницы.

Проходя через призму авторского понимания и отношения, действующие лица и ситуации приобретают яркую образность и побуждают усиленно работать воображение читателя. Тропы придают ситуациям и мыслям рассказчицы эмоциональную окраску, помогают глубже понять подтекст, заложенный Фелицитас Хоппе.

Как известно, специфика использования автором тех или иных образных средств обусловлена его личным жизненным опытом и гендерной принадлежностью. Анализ способов создания образности в текстах женского авторства позволяет выявить смыслообразующий концепт женской картины мира.

Для выражения чувств, эмоций, переживаний Хоппе чаще всего обращается к соматической метафоре, что отвечает основным идеям феминисток касательно реализации инаковости в женской литературе.

В процессе проведения исследования нами было установлено, что 82% всех выявленных в тексте соматических метафор относятся к внешним органам: *Stirn, Auge, Kopf, Hand, Arm, Finger, Knie, Ohren, Haut, Lippen, Beine, Mund, Gesicht, Ohrläpchen, Fuß, Nase, Kinn, Haar, Schädeldecke, Nägel, Faust, Körper* и только 18% *Zahn, Herz, Zunge, Magen, Blut* – к внутренним.

Концептуальная группа, сформированная на основе внутренних органов, отражает внутренний мир, эмоциональное состояние героини, тогда как функция группы внешних органов заключается в наглядном отражении эмоций.

Самые обширные группы составляют метафоры с соматизмами: «*Hand*» в количестве 33 примера, что составляет 13,80%, «*Kopf*» 29/12,18%, «*Herz*» 25/10,45%, «*Knie*» 25/10,45%, «*Auge*» 13/5,48%, которые отвечают за важнейшие чувства и действия человека как разумного мыслящего существа.

Основное коннотативное значение соматизма рука Hand – помощь, власть, общение, доверие, покровительство, поддержка, материальное воплощение идей и намерений [3: 2], [6: 160]. При негативной окраске – разочарование, отсутствие видимого результата деятельности.

Leere Hände, enttäuschte Gesichter, müde Augen, verstopfte Ohren. Fest verschlossene Münder [10: 57].

Данный пример является демонстрацией потери ориентиров, беспомощности. Персонажи практически лишены трех из пяти базовых чувств: осязания, слуха, и вкуса. *Müde Augen* – потеря надежды, индивидуальности, *verstopfte Ohren* – неспособность, нежелание воспринимать информацию извне, *enttäuschte Gesichter* – выражение лица наглядно отражает внутреннее состояние героев. Автор критикует общество, отказавшееся от борьбы, потерявшее способность говорить и слышать, которому остается только пассивно наблюдать за происходящим. Метафора *leere Hände* обозначает итог этой полной бездеятельности, в то время как соматическая группа *fest verschlossene Münder* – нежелание и неспособность говорить, протестовать.

Natürlich, geht es ihm nicht um den König, er will mir nur seine Hände zeigen, Dirigentenhände, die ich anfassen möchte, weil sie nicht zu seiner Handschrift passen [10: 16].

В приведенном высказывании соматизм «Hand» выступает в значении – обладать властью, диктовать правила игры, управлять (в тексте дирижировать) действиями других, делать что-либо не своими руками, поскольку, как иносказательно отмечает автор, почерк героя совсем не подходит к его рукам. У рассказчицы даже возникает желание дотронуться к ним, чтобы убедиться в их реальности.

Bis ein kleines Mädchen, das fest an der Hand seines Lehrers hing, plötzlich leise und deutlich fragte: Und wo ist Johanna, wenn alles vorbei ist [10: 78].

Рука здесь выступает как символ доверия ребенка, признание им авторитета учителя. В следующем примере концепт «рука» отражает отсутствие поддержки и единомышленников у Жанны д'Арк:

Auch die Jungfrau ist allein unterwegs, oder hätte man jemals von einem gehört, der ihr die Hand gehalten hat, als sie den leeren Tisch bestieg, um in das Loch auf die Leiter zu steigen [10: 57].

Рассказчица тоже нуждается в понимании, тепле и поддержке, что видно в следующем примере:

Auch ich laufe nicht mit, denn ich sehne mich nach menschlichen Stimmen, nach Händen und Schlaf, nach einer verlässlicher Decke [10: 159].

Соматизм *Finger* в языковой картине Хоппе репрезентирует власть, порицание, угрозу, перст указующий:

Und rechts von der herrlichen Kathedrale die gleichfalls große und herrliche Uhr, ein einziger großer Finger nach oben [10: 160].

В данном примере соматическая метафора *ein einziger großer Finger* является указанием на то, что патриархальному обществу свойственна жизнь по церковным канонам, сама религия выступает на каком-то этапе символом угнетения, подавления женского, оно представляется чем-то запретным, грязным.

Ein Prüfungsstuhl und drei rechte Hände, ein deutlicher Zeigefinger mal drei [10: 117].

Посредством усиленной числительным *drei* пространственной метафоры *rechte Hände* автор подчеркивает страх героини, которая нестандартно построила свою работу и уверена, что ее не поймут и осудят.

Оппозиция *rechts – links* имеет большое значение в исследуемом произведении, с «правым» отождествляется традиционное патриархальное мышление, «левый» предстает символом нестандартного, иного, отличного от другого. Традиционно левая сторона тела ассоциируется с женским началом, а правая – с мужским. По утверждению В.А. Масловой, это противопоставление прочно вошло с систему правовых отношений; правый соотносится с хорошим, справедливым, правильным, в то время как под левым понимается «все ненормальное, женское, отчасти чуждое» [5: 99].

Основное коннотативное значение соматизма *Kopf* – ум, рассудительность, рассудок, власть или их отсутствие.

In Wahrheit ist mein Kopf schwer wie Blei, von meinem Magen zu schweigen. Gleichfalls aus Blei. Meine Füße sind Blei, meine Hände sind Blei, die linke Hand und erst recht meine rechte [10: 113].

Посредством соматизмов автор описывает тяжелое эмоциональное состояние героини в преддверие экзамена, которого она очень боится, а эпифора *sind Blei* многократно усиливает эффект, демонстрируя неспособность героини справиться с охватившим ее волнением, неспособность сосредоточиться, думать, взять себя в руки.

Alles beginnt ja wie immer im Kopf, und im Kopf ist es dunkel, vielleicht sogar finster, bis endlich einer kommt, der den passenden Lichtschalter findet [11: 45].

Эпитеты *dunkel, finster* в сочетании с соматизмом *Kopf* демонстрирует нечеткое осознание ситуации, отсутствие необходимых знаний.

Peitsche ist kein Taucher, sondern ein Schwimmer, das sieht man doch gleich. Den Kopf immer oben, die Arme geschmeidig, zierliche Flossen, glänzend geschnitten, den Atem himmelwärts. Weshalb ich seiner Richtung schlecht komme [10: 57].

В описании одного из действующих героев, соматизмы указывают на его самоуверенность, «правильность», умение жить по нормам и стандартам патриархального общества, в то время как сама героиня сознает, что двигаться в заданном направлении не может, а плыть против течения у нее не хватает смелости.

Ich ertrage den Anblick von Wasser nur schwer, weshalb ich, die Augen himmelwärts, am liebsten nur auf dem Rücken schwimme. Doch das geht nicht gut aus, wer rückwärts schwimmt, stößt auf Köpfe und Flüche, immer ist die Schwimmbahn zu eng [10: 50].

Вслед за Е.В. Лаврищевой отметим, что соматизмам, описывающим переднюю, боковую и заднюю плоскости, соответствует своя определенная часть тела, так, *Gesicht* является ориентиром передней, а *Rücken* является ориентиром для задней плоскости. Повернувшись лицом к кому-либо, человек демонстрирует свое участие, заинтересованность, спиной – пренебрежение, безразличие. То, что героиня плывет на спине, устремив глаза в небо, демонстрирует ее незаинтересованность в тех, кто находится с ней по жизни рядом, а метафора *stößt auf Köpfe und Flüche* указывает на враждебность, которую она ощущает от других по отношению к себе.

Соматизм *Augen* является вместилищем, одним из самых важных средств выражения эмоций [4: 84]. Глаза – зеркало души; устремленные в небо, они демонстрируют заинтересованность в духовном поиске, поиске истины. Под соматизмом *Köpfe* подразумеваются люди, не наделенные автором индивидуальностью – безликая толпа.

Kinder, zieht den Kopf niemals ein und dreht euch nicht um [10: 163].

Данное высказывание является призывом не бояться, поскольку втягивание головы в плечи и оглядывание являются проявлением страха на физическом уровне.

Проведенное нами исследование позволяет предположить, что использование соматической метафоры составляет важную часть женской языковой картины. Выбор языковых средств в большинстве случаев обусловлен областью интересов, коммуникативной ситуацией, состоянием эмоциональной напряженности писательницы. Метафоричность в исследуемом произведении является на наш взгляд следствием двойственности между переживаемыми эмоциями и внутренним порывом к изменениям, к действию, который героиня боится реализовать, поскольку уверена, что ее не поймут, осудят, так как у общества исторически сложились другие нормы и взгляды.

На основе проведенного анализа мы можем сделать вывод, что областью интересов Хоппе в лице ее героини является поиск себя в этом мире. Свою собственную активную жизненную позицию писательница воплощает в революционном образе Жанны д'Арк, изменившей судьбу всей Франции, а образ рассказчицы является отражением стахов, сомнений, неуверенности.

Писательница сосредоточена на своей социальной реализации, сетует на ограничение ее индивидуальности, об этом свидетельствует высокий процент соматизмов в произведении, обозначающих внешние органы тела, в то время как соматизмы, обозначающие внутренние

органы тела, демонстрируют сосредоточенность на собственных переживаниях, оторванность от реальности. Их низкий процент позволяет сделать вывод, что писательница желает быть активным участником создания реальности вокруг себя, а не только безмолвным наблюдателем.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Апресян Ю.Д. Избранные труды, том II. Интегральное описание языка и системная лексикография. - М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. – 767с.
2. Брандт Г.А. Природа женщины. – Екатеринбург: Гуманитарный институт, 2000. – 180 с.
3. Лаврищева Е.В. Роль пространственной метафоры в репрезентации межличностных отношений в русской и немецкой языковых картинах мира (на материале соматических фразеологизмов) [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.gusnauka.com/5_PNW_2010/Philologia/59344.doc.htm
4. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: пер. с англ. // Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – С. 387 – 416.
5. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: учебное пособие. – Мн.: ТетраСистем, 2005. – 256 с.
6. Мыльникова Н.В. Функциональный аспект содержания концепта «рука» // Вестник СамГУ. 2009. № 1(67). С. 158-163.
7. Преснякова Н.А. Вместилища чувств: соматические метафоры в русском и английском языках // Вестн. Новг. гос. ун-та. Сер.: История. Филология. 2009. №52. С.62-64.
8. Пушкарева Н. Гендерная теория и историческое знание / Наталья Львовна Пушкарева. – СПб.: Алетейя; АНО «Женский проект СПб», 2007. – 496 с. – (Серия «Гендерные исследования»).
9. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. – Полтава: Довкілля-К, 2006. – С. 716 .
10. Hoppe F. Johanna. S. Fischer-Verlag – Frankfurt am Main, 2006. S.171.
11. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций: Монография. – М.: Гнозис, 2008 – 416с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Поддубська – викладач кафедри німецької мови та перекладу Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

Наукові інтереси: гендерна лінгвістика, антропокультурна лінгвістика.

ВЕРБАЛІЗАЦІЯ СТЕРЕОТИПНИХ УЯВЛЕНЬ ПРО БАГАТУ ЛЮДИНУ В МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПРЕСИ

Катерина РУСНАК (Харків, Україна)

У статті з'ясовано особливості мовних одиниць, які вербалізують стереотипні уявлення про багату людину, виявлено фольклорні, християнські, радянські джерела їх утворення, описано механізми виникнення і руйнації стереотипів, які належать до відповідного фрагмента дійсності.

Ключові слова: стереотип, мовна картина світу, структури знань, когніція, оцінність, експресивність, прецедентність.

The article finds out features of linguistic units that verbalize stereotypes about a rich man. Folklore, Christian, soviet sources of their formation are defined, mechanisms of emergence and destruction of stereotypes that belong to this fragment of reality are described.

Key words: stereotype, language image of the world, the structures of knowledge, cognition, evaluation, expressivity, precedentting.

У сучасній науці термін «стереотип» є міждисциплінарним, ним послуговуються соціологія, психологія, етнографія, культурологія. У лінгвістиці стереотип вивчається у зв'язку з розумінням когнітивної природи людської мови. Аналізом стереотипних утворень займалися О. Селіванова, В. Красних, В. Маслова, Є. Бартмінський та представники його школи. Спираючись на праці вищезазначених науковців, можемо визначити стереотип як структуру свідомості, яка являє собою спрощену модель дійсності, є певним сконцентрованим інформаційним згустком і характеризується здатністю до регулярного відтворення та етнічною зумовленістю. Стереотипи виконують функцію економії когнітивних та мовних зусиль людини, самоідентифікації етносу, передання досвіду від покоління до покоління.

Дослідження стереотипів є **актуальним** у світлі загальної тенденції лінгвістики до вивчення структур знань, аналіз же мовних засобів є найпростішим і найдостовірнішим шляхом до опису стійких ментальних утворень. Аналіз стереотипу «багата людина» потребує опису через брак уваги лінгвістів до вербалізації матеріальної сфери буття, зокрема пов'язаної з грошима та багатством. **Мета статті** – описати мовні засоби творення та

руйнації стереотипів про багату людину, виявити джерела їх формування. **Матеріалом** для дослідження стали українські загальнодержавні періодичні видання «Дзеркало тижня», «День», «Газета по-українськи» (інтернет-версія gazeta.ua) за 2009-2011 роки.

Для української мовної картини світу продуктивним є стереотип «багата людина перебуває за межами норми». З метою актуалізації стереотипних уявлень про багатство автори текстів часто буквально вказують на мовні одиниці, що акумулюють у собі такі структури, наприклад: «*Заможність — це певна українська ідіома, всім очевидний та відомий надлишок, перевищення рівня матеріальної достатності*» [День. – 2010. – № 118]. У поданому контексті автор стверджує, що саме слово *заможність* має значення «за межею», тобто перебільшення норми. Таке розуміння слова мовець називає ідіоматичним, тобто закріпленим у свідомості етносу. Для підтвердження своєї позиції мовець уживає інтенсифікатори – звернення до авторитету більшості *всім очевидний та відомий*. Пряму актуалізацію негативного стереотипу «багатої людини» бачимо й у наступному прикладі: «*Коли у суспільстві є маленька групка заможних людей, то буде відповідно і негація, негативно-стереотипне сприйняття цієї групки*» [День. – 2011. – № 195].

У творенні стереотипу заможної людини важливими є мовні одиниці, що позначають її зовнішні ознаки та різноманітні атрибути багатства. Випадки прямої номінації спостерігаємо в таких прикладах: «*дорогі машини, шикарні вілли та яхти*» [Дзеркало тижня. – 2011. – № 45], «*дорогі та престижні покупки*» [gazeta.ua. – 2011. – № 33], «*респектабельні апартаменти*» [gazeta.ua. – 2010. – № 78]. Вторинна номінація є засобом іронічного переосмислення стереотипних зовнішніх ознак багатства: «*Західний консюмеризм приніс нам ажіотажний попит на їхні «дзеркальця та буси» у вигляді жахливо дорогих автомобілів, телефонів, годинників та іншого дикунського дріб'язку*» [Дзеркало тижня. – 2007. – № 37]. Прецедентний феномен «дзеркальця та буси» орієнтований на фоні знання читачів про історію колоніальних завоювань, коли завойовники давали аборигенам люстерка та намиста в обмін на золото. Пейоративним забарвленням наділене сполучення *дикунський дріб'язок*, що актуалізує негативно-зневажливе ставлення до сліпої гонитви за матеріальними цінностями.

Стереотип «заможна людина» представлений також і вербалізованими поведінковими моделями: «*Та нормально нам біля багатіїв живеться. Вони пішки не ходять. На машинах їздять. Оце банкіра хата, за ним будинок високого чина з податкової*» [gazeta.ua]. Метонімія *високий чин*, побудована на перенесенні назви посади на особу, яка її обіймає, актуалізує стереотипне уявлення про те, що багатство псує людину, а особистість нівелюється, зникає за грошима. Показовою є інваріантність сполучуваності прикметника *багатий* та синонімічних із назвами вузького кола професій, зокрема *службовці високого рівня, бізнесмени, чиновники, політики* тощо. Натомість сполучення атрибутів *багатий*, *заможний* з назвами професій типу *вчитель, вихователь, лікар* набувають значення іронічних або метафоричних (*багатий духовно, морально* тощо): «*Заможні вчителі для нас – це міф, їх робота передбачає лише «моральне багатство», але ж ним ситий не будеш*» [gazeta.ua. – 2011. – № 168]. Такі особливості валентності аналізованих одиниць указують на усталеність поділу україномовного соціуму на багатих і бідних, причому рамки такої стереотипної моделі дуже жорсткі.

На ґрунті фольклорної та християнської системи цінностей, яка є однією з архетипних для української мовної картини світу, виникає стереотип «багата людина – морально зіпсована особистість». Наприклад: «*А щоб витримати випробування золотим тельцем, треба мати міцні моральні підвалини і Бога в душі*» [Дзеркало тижня. – 2007. – № 37]. *Золотий телець* – це прецедентна одиниця, яка апелює до біблійного сюжету про золотого тельця, що став у християнській культурі символом спокуси багатством, тих матеріальних цінностей, що віддаляють людину від Бога. Фразеологізм *мати Бога в душі* апелює до духовних підвалин особистості, які в народній системі цінностей вважалися пріоритетнішими, ніж багатство.

У сучасній картині світу спостерігається прагнення до переосмислення християнських та фольклорних стереотипних моделей ставлення до багатіїв, наприклад: «*У нас же тільки бідний увійде в Царство Боже! Чесно вкрадене — залишимо дітям. І — вперед за Біблією,*

крізь вушко голки. А коли що й забули вийняти з кишень, то й не через такі прохідні проносили. Дарма кажуть, що «в труні кишень немає». У наших — є» [Дзеркало тижня. – 2011. – № 37]. Накладання сучасної світської і християнської картин світу провокує появу іронії, що базується, у свою чергу, на трансформації прецедентних феноменів. Вислови тільки бідний увійде в Царство Боже, легше верблюдові пройти крізь вушко голки, ніж багатому потрапити до раю, в труні кишень немає переосмислюються внаслідок неочікуваного доповнення, яке має антитетичну, ігрову природу.

Тоталітарна мовна система з її пропагандою комуністичного суспільства без поділу на багатих і бідних породила негативнооцінні стереотипні структури, що вербалізують процес збагачення особистості, заробляння грошей. Відповідні стереотипи залишаються продуктивними і в сучасній мовній картині світу українців, наприклад: «Навіть підсвідомо, на стереотипному рівні (як відлуння ще радянських часів), зберігається думка про те, що заможна людина — це чомусь нечисті гроші, це чомусь визискування з інших частин суспільства» [День. – 2011. – № 195]. Окрім прямої вказівки на епоху появи вербалізованого в поданому судженні стереотипу, маркером радянського дискурсу тут є і лексема визискування. Фразеологізм нечисті гроші, що є по суті метафоричним і негативнооцінним водночас, об'єктивує усталене уявлення про заробляння грошей як апріорі нечесне, таке, що загрожує моральній чистоті людини.

Негативне, аж до агресивного ставлення до багатіїв і шляхів їх збагачення в сучасній мовній картині світу, безперечно, має витoki з радянської аксіологічної системи: «Усі знають і визнають, що в цьому суспільстві ... олігархи «п'ють з простих людей кров» [Дзеркало тижня. – 2011. – № 16]. Сполука п'ють з простих людей кров не дарма взята в лапки, ця інтертекстуальна одиниця є вкрапленням тоталітарного дискурсу, продуктивним у новомові СРСР кліше.

Закріплення в україномовній картині світу стереотипу «багата людина – та, яка нехтує законом, злодій» відбулося в 90-ті роки і активно репродукується в сучасній пресі. Наприклад: «Західне прислів'я про те, що не потрібно запитувати, звідки взявся перший мільйон, для нас ще не актуальне, — надто все свіже, нікого запитувати не треба, самі все знаємо. Тому й мовчимо» [Дзеркало тижня. – 2011. – № 37]. У поданому контексті спостерігаємо зіставлення двох картин світу – західноєвропейської та пострадянської. Елементом першої є прислів'я не потрібно запитувати, звідки взявся перший мільйон. Відповідний компонент української картини світу прямо не вербалізується, але все одно відтворюється у свідомості читача, який належить до цієї культурно-мовної формації. Тобто стереотип є настільки вільно відтворюваною структурою, що може і не актуалізуватися в мові, достатньо лише натяку на певний фрагмент дійсності.

Саме вищезгадана епоха 90-х стала донором таких номенів на позначення багатія, як *крутий*, *крутилик*, *«новий українець»*, *«новий росіянин»*. Подані одиниці не можна вважати абсолютними синонімами із словом *багатий*, вони мають стилістичні і семантичні відмінності. Ці слова є стилістично маркованими, належать до жаргонізмів. У їх значенні з'являється сема «багата, але некультурна людина», «людина, яка швидко і незаконними методами збагатилася в 90-ті роки». Наприклад: «У кожному під'їзді є хоч одні броньовані двері, за якими живе колишній Вовочка з анекдоту. Аякже, тепер він «новий» і «всьо путем»» [День. – 2011. – № 123]. У поданому контексті номен *новий* має конотацію іронічності, що посилюється сленговою одиницею *всьо путем*, що є ніби «вихопленою» з мови таких новоспечених багатіїв і характеризує самих мовців як недостатньо інтелігентних осіб. Стереотип «нового українця» актуалізується і за допомогою звернення до відомого анекдоту про Вовочку. Текст анекдоту сам по собі є носієм стереотипу про людей, які погано навчаються в школі, а потім стають багатими.

У сучасній мовній картині світу української преси реалізуються і нові стереотипи як заперечення старих: «Любимо багатих за *меценатство, інтелект, вихованість і ввічливість*. Ненавидимо їхню *«крутість» без інтелекту, міщанство й товстопузість»* [День. – 2011. – № 195]. Стереотипні моделі *багата людина – меценат, інтелектуал, вихована і ввічлива особистість* є антонімічними до структури *багата людина – це «крутість» без інтелекту, міщанство й товстопузість*. Ці структури наділені полярною

оцінністю: перша – позитивною, що експлікується дієсловом «любимо», друга – негативною, що виражається дієсловом «ненавидимо».

В аналізованих нами текстах зустрічається руйнація стереотипу «багата людина – щаслива людина». Наприклад: «*Багатісві ніколи не з'їсти сім обідів, не одягнути три сорочки. А щастя, любов і за великі гроші не купиш. Так само, як і щирі людські взаємини*» [День. – 2011. – № 195]. Переосмислення стереотипу досягається за допомогою гіперболічного заперечення та звернення до фразеологізму, що підтверджує думку про вищість моральних цінностей над матеріальними.

Руйнація стереотипу може здійснюватися через використання прецедентних феноменів: «*Фразою «багаті теж плачуть» сьогодні нікого не здивуєш*» [Дзеркало тижня. – 2010. – № 6]. Назва серіалу «Багаті теж плачуть» уже є ствердженням того, що нещасними можуть бути не лише бідні, а й заможні люди, окрім того, вона актуалізує у свідомості читача кіносюжет про безкінечні страждання забезпеченої родини.

Таким чином, у текстах сучасної української преси можна виділити християнські, фольклорні, радянські та посттоталітарні за походженням стереотипні уявлення про багату людину. Мовними маркерами таких ментальних утворень є фразеологізми, прецедентні феномени, співвідносні з відповідними картинами світу, зокрема паремії, власні назви тощо. Утвердженню певних стереотипів сприяє й експресивність, образність, оцінність мовних одиниць. Руйнація стереотипів твориться в головному за допомогою використання антитетичних конструкцій, трансформації узуальних сполук та переосмислення прецедентних феноменів. Перспективним видається подальше всебічне дослідження концепту БАГАТСТВО на матеріалі української преси в діахронічному аспекті.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Коптякова Е. Е. Германия в национальных стереотипах русских и американцев: [Электронный ресурс] / Е. Е. Коптякова // Режим доступа: <http://www.philology.ru/linguistics1/kopyakova-08.htm>.
2. Красных В. В. Этнопсихолінгвістика и лингвокультуроология: курс лекций / В. В. Красных. – М.: ИТДГК Гнозис, 2002. – 284 с.
3. Маслова В. А. Лингвокультуроология: учебник / В. А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
4. Попко Л. О. О некоторых видах стереотипов в языковой картине мира: [Электронный ресурс] / Л. О. Попко // Режим доступа: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Nz/Fil/2009_81_3/.../32.pdf.
5. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / Олена Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2006. – 716 с.
6. Трынков Д. С. Немецкий стереотип луны в системе языка: [Электронный ресурс] / Д. С. Трынков // Режим доступа: <http://vestnik-mgou.ru/mag/2010/ling/5/st19.pd>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Катерина Руснак – аспірантка кафедри української мови філологічного факультету Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Наукові інтереси: сучасна комунікація, прагматика, когнітивна лінгвістика.

РЕКОНСТРУКЦІЯ ІМЕН КОНЦЕПТІВ CRIME/ЗЛОЧИН (НА ОСНОВІ АНАЛІЗУ ЛЕКСИКОГРАФІЧНИХ ДЖЕРЕЛ)

Валентина СНИЦАР (Київ, Україна)

Стаття присвячена реконструкції імен концептів CRIME/ЗЛОЧИН з позицій діахронічної зіставної концептології. Встановлено спільні закономірності та відмінності у формуванні первісних ознак досліджуваних концептів. Простежено зміни у розвитку значень вербалізаторів концептів у зіставлюваних мовах.

Ключові слова: лінгвістична реконструкція, діахронічне ядро концепту, архетип, прототип, семантична ознака

The article is dedicated to the reconstruction of the names of the concepts under analysis from the perspective of diachronic contrastive conceptology. Common and distinctive characteristics relating to creating primary meaning of the words representing the concepts under study are revealed. Changes in the semantic structure of the lexical units verbalizing the concepts in the contrasted languages are observed.

Key words: linguistic reconstruction, diachronic core of the concept, archetype, prototype, semantic feature

Постановка наукової проблеми та її значення. Сучасна лінгвістика демонструє значний інтерес до опису національної концептосфери, що складається з аналізу та вивчення окремих концептів (Н.Д. Арутюнова, А.П. Бабушкін, С.Г. Воркачов, В.І. Карасик,

Ю.С. Степанов та ін.). При такому підході лінгвісти розглядають мову під кутом людського сприйняття та приділяють велику увагу таким питанням, як взаємозв'язок мови і свідомості, мови і культури нації (Ю.Д. Апресян, А. Вежбицька, О.С. Кубрякова, Й.А. Стернін, Р.М. Фрумкіна). Дослідження історичного розвитку концептів є надзвичайно актуальним, оскільки воно знаходиться у спектрі таких важливих для мовознавства питань, як співвідношення сприйняття дійсності та його мовного представлення, форми і змісту мовної одиниці, напрямку змін у мові.

Аналіз теоретичної наукової літератури з проблеми дослідження засвідчує, що проблеми категоризації дійсності лінгвістичною спільнотою в певний історичний період знаходяться у центрі уваги лінгвістів. У лінгвоконцептологічних дослідженнях стають помітними тенденції до вивчення ментальних одиниць в діахронії [3; 4; 6; 8; 9]. Особливо перспективними сьогодні в концептології є дослідження, що виконуються в контрастивному аспекті [1; 7; 9]. Зіставлення аналогічних концептів у двох чи кількох мовах із застосуванням діахронічного і синхронного аналізів сприяє виявленню різниці між первісною і сучасною концептуалізацією уявлень про досліджуване явище представниками різних лінгвокультур, міжмовних закономірностей і розбіжностей у семантичному наповненні концептів, механізмах їх вербалізації; визначенню найбільш значимих компонентів концептів в межах досліджуваної культурно-історичної епохи. Найбільш динамічними є концепти, що мають велике соціальне значення в певний історичний період. До таких соціокультурних констант належать концепти CRIME/ЗЛОЧИН.

Мета дослідження – виявлення способів вербалізації концептів CRIME/ЗЛОЧИН в діахронії, тобто виявлення мовних одиниць, семантичні компоненти яких репрезентують концептуальні ознаки, що конституюють досліджувані концепти; встановлення спільних закономірностей та відмінностей у формуванні первісних ознак концептів CRIME/ЗЛОЧИН в англійській та українській мовах; простеження зміни у розвитку значень вербалізаторів концептів у зіставлюваних мовах.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Модель світу у кожній культурі будується з низки універсальних концептів і констант культури (таких, як простір, час, вимір, кохання тощо), проте у кожного народу між такими концептами існують власні, особливі співвідношення, що є основою національного світобачення. Важливість правових відношень для будь-якого суспільства підтверджується тим, що існування правової термінології поряд з термінами кровної спорідненості, домашніх тварин, рослин, частин тіла, номінантами найважливіших для існування етносу предметів навколишнього світу, вже спостерігається в загальноіндоєвропейській мові. Т. Гамкрелідзе й В. Іванов реконструювали цілі звороти-формули ритуально-правового змісту, виражені похідними від коренів зі спільним значенням типу *es – “бути”: наприклад, *s(o)nt[h] (партиципiальна форма від *es – ‘бути’) – “істинний”, “той, хто дійсно скоїв” пізніше набув значення “винний”: хет. *ašant* – “правильний”, герм. **sanpa* – “істинний”, д.-сакс. *sōð* “істинний”, гот. *sunja* “істина” (**sunðja-z*), який пізніше став використовуватися у значенні “винний”. В давньоанглійській мові від цього кореня утворився іменник *synn* “гріх” (в сучасній англійській мові – *sin*). Індоевропейський корінь *d[h]eH-m- (походить від *d[h]eH – ‘класти’) використовувався у значенні “священний закон”, “ритуал”, “звичай”: дінд. *dhāman* “священний закон”, “звичай”, грец. гом. *ἀνάημα* “ритуал” (пісні і танці під час бенкету), “священний дар”, дангл. *dōm* “вирок”, “суд” (англ. *doom*) [2: 810]. Результати такої реконструкції вказують на невіддільність інституту права від ритуально-обрядових уявлень, якими й визначались правові норми давніх індоевропейців. До переліку тематичних груп правової сфери, що наводять ці автори, належать також і семантими злочинів: *d[h]eu – “душити”; *g[h]ep – “вбивати”; *(s)t[h]aHi – “красти”, “приховувати”, “крадій”; *Hued[h] – “викрасти наречену”. Індоевропейський корінь *Hued[h] з часом втрачає в окремих історичних діалектах своє первинне значення “насильницький шлюб” і стає загальним терміном для вираження поняття “шлюб”, від якого походить термінологія, що номінує сферу “шлюбу-обміну”. Наприклад, в давньоанглійській мові корінь *Hued[h] простежується в правових термінах *weotama*, *wituma*, *wetma* – “ціна”, “плата за наречену”, які позначали покарання, що заміняло кровну помсту [2: 757].

Той факт, що в багатьох мовах збереглися юридичні поняття, сформовані ще в епоху давніх індоєвропейців, наприклад, “закон”, “норма”, “плата”, “злочин”, “покарання”, “відшкодування”, свідчить про універсальність правових концептів для світового культурного простору. Отже, поняття зла, що нерозривно пов’язане з поняттям “злочин”, є константою будь-якої цивілізованої етнокультури [17]. Виявлення первинних ознак, що покладені в основу концептів CRIME/ЗЛОЧИН, дозволить виявити особливості англійського й українського менталітету, норми, цінності, моральні установки нації.

Будь-який концепт має діахронічне ядро (архетип), яке виявляється за допомогою етимологічного аналізу та лінгвістичної реконструкції. Під розвитком концепту розуміємо диференціацію цього ядра або прирощення до нього нових елементів за рахунок розширення сфер застосування концепту. Лінгвісти тлумачать архетип як універсальний прообраз, прототип, проформу поведінки і мислення, систему установок і реакцій, що визначає життя людини [13: 56]; як “сталу схему колективного позасвідомого” (К. Юнг) [12]; “схему людського духу” (П. Флоренський) [10]; як “зв’язок між уявленнями, враженнями, образами, що переходять від покоління до покоління” (М. Холодная) [11].

Боротьба добра і зла – найсуттєвіший архетип від найдавніших до сучасних культур, що вбирає в себе увесь історичний досвід розкриття природи зла і злочину як його дії. Звернення до способів відображення універсальних концептів CRIME/ЗЛОЧИН у мові на віддалених у часі хронологічних зрізах дозволяє простежити закономірності семантичного розвитку лексики на позначення цього поняття, виявити архетипні моделі, що сприятимуть розкриттю змістового наповнення категорії “злочин”.

Ядерним репрезентантом концепту CRIME є лексема *crime*. Ця лексична одиниця найповніше номінує досліджуваний концепт, оскільки є найуживанішим найменуванням, достатньо узагальненим за семантикою та стилістично нейтральним. Аналіз етимологічних лексикографічних джерел англійської мови дозволив з’ясувати, що лексема *crime* походить від лат. *crīmen* зі значеннями “charge”, “indictment”, “accusation”, “fault”, “offence” (обвинувачення, провина, порушення), що пов’язана з *cernō* “розпізнаю”, “бачу”, “вирішую”, “просію”, споріднена з гр. *κρίνω* “суджу, вирішую”, псл. *krojiti* (похідне від *krojъ* “крій”, вважається також каузативом від незасвідченого **kriti* “відділяти”), укр. *кpoїти* [20; 21; 22]. Деякі етимологи, зокрема Е. Кляйн, вважає, що вихідна форма **crimen* мала первинне значення “cry of distress” (крик болю чи страждання) [20]. Ч. Дж. Такер також вважає первинним значенням “cry” (крик, плач), посилаючись на англійські лексеми *plaint*, *plaintiff* (лексема *plaint* походить від давньофранцузької номінації *pleint*, що мала значення “expression of sorrow” (вияв горя, скорботи)) [22].

В давньоанглійській мові лексема *crime* вживалась у значеннях “deceit”, “fraud”, “treachery” (обман, шахрайство, зрада), а у старофранцузькій мові лексема *crimne* (14 ст.) набуває значення “гріховність”. Значення “злочин, що карається законом”, тотожне сучасному, ця лексема набуває в кінці 14 століття [21]. Від основи *crimen* на початку 15 ст. утворюється прикметник *criminal* (М. Fr. *crimīnal* (11c.) < L. *criminalis* < *crimen* (gen *crimnis*)), а субстантивована одиниця *criminal* реєструється з 1620 року. В 1730 році фіксується дієслово *incriminate*, яке етимологічно виводиться з середньолатинського *incriminatus*, утворене від *incriminare* “to incriminate” (обвинувачувати у скоєнні злочину): *in-* + *crimīnare* “to accuse of a crime” (обвинувачувати у скоєнні злочину) [20; 22].

Деякі лексеми-синоніми *crime* також походять від основ зі спільними семами ‘порушення’, ‘провина’, ‘обман’, ‘зрада’, ‘гріховність’, ‘застосування сили’. Наприклад: *violation* (лат. *vis* у значенні “застосування сили (проти к.-н.)” [22: 3710]; *felony* (давньофр. *felonie* “wickedness”, “evil”, “treachery”, “perfidy”, “crime”, “cruelty”, “sin” (“злість”, “зло”, “злий вчинок”, “гріховність”, “зрада”, “віроломство”, “злочин”, “жорстокість”, “гріх”); *wrong* (дангл. *wrenc* “обман”, з 12 століття *wrong* вживається у значенні “несправедлива, неправомірна дія”) [22: 3826]; *offence* (давньофранцузька номінація *offense* походить від лат. *offensa* зі значеннями “пошкодження”, “нанесення удару”, у кінці 14 століття фіксуються значення “hurt”, “harm”, “injury”, “pain” (поранення, пошкодження, завдання болю)) [21].

Таким чином, розгортання семантичної структури концепту CRIME відбувається поступово, охоплюючи декілька історичних періодів: ‘крик болю’ ‘вияв горя, скорботи’

(первісна семантика імені концепту CRIME); ‘обман’, ‘шахрайство’, ‘зрада’, ‘обвинувачення’ (компоненти, що з’явилися у давньоанглійській період); ‘гріховність’, ‘протиправне діяння, що карається законом’ (доповнення семантичної структури концепту новими компонентами впродовж середньоанглійського періоду).

Сучасні словникові дефініції лексеми *crime* та її синонімів *offence*, *wrong*, *felony* містять компоненти ‘offence’ (образ, проступок, порушення), ‘wrong’ (зло, несправедливість, обман), ‘illegal or unjust act’ (незаконне або несправедливе діяння), ‘violence’ (насилля), які є семантичними архетипами концепту CRIME [23]. Наведені дані свідчать про те, що первинні значення лексеми *crime* (“порушення”, “провина”, “обвинувачення”) зберігаються у смисловій структурі лексеми *crime* на сучасному етапі.

Реконструкцію концепту ЗЛОЧИН починаємо з етимології лексеми *злочин*. За даними етимологічного словника української мови, *злочин* – складне слово, утворене з основ іменника *зло* і дієслова *чинити* [14(2: 266)]. Зафіксована у первісному вигляді лексема *злий* розвинулася з псл. *zъль(ъ) “недобрий, поганий”, що в свою чергу, сягає спільного індоєвропейського кореня *ǵhuel зі значенням “кривий, похилий” [14(2:266); 18:144]. На слов’янському ґрунті ǵh>z. Етимологічно лексема *злий* споріднена з лит. *atžūlas*, *atžūlus* “черствий”, “грубий”, “нелюдський”; авест. *zūrah* “кривда, несправедливість”; дінд. *hvāratē* “відхиляється від прямого напрямку”, *hvāratī* “блудить, вештається, падає”; ірл. *galar* “хвороба” [14(2: 266)]. У XIV–XV ст. прикметник *zъли набуває значення “несправдливий”, “неправий”, “лютий”, “злий (жорстокий)” [15: 401].

Лексема *зло* утворилася шляхом субстантивзації короткої форми середнього роду прикметника *zъло* (в коротк. ф. ч. р. *zъль*>*zоль* (ъ під наголосом переходить в о, і відповідно, під наголосом -ый>-ой (суч. рос. *злой*); в українській мові такі чергування не відбуваються, і сучасний український прикметник *злий* зберігає первісну форму -ий)). Починаючи з XI ст. ця лексема вживалася на позначення “дещо /все/ зле”, “гріх”, а у XII ст. набула нового значення “нещастя, біда” (XII ст.) [18: 144]. З XIV–XV ст. вживається вираз *зло оучинити* зі значенням “учинити лихо”: “а бо(л)ше о(т) того не имаємъ перепустити зло оу(чи)нити нашимъ лю(д)мъ оу коруна” [15: 400].

З XIV–XV ст. від прикметника *zъль* за допомогою суфікса -об- утворюється іменник *zълоба* зі значенням “кепська справа”, “ворожість”, “бажання причинити зло”, який є основою для творення прикметника *zълобныи* “злочинець” (у значенні іменника) [15: 400].

У XV ст. вживається лексема *zълодѣи* “злочинець”, “крадій”, “той, хто має злий намір” внаслідок втрати ъ і зміни ѣ >е, и >й (в укр. злодій ѣ >і), яке походить від псл. *zъlodějъ. Це складне слово, утворене з допомогою -о- зі сполучення *zъl (див. *злий*) і *dej “діяч”, основи дієслова *dējati > *dēti > дѣти “діяти, чинити”. Спочатку це слово мало значення “людина, яка чинить будь-яке зло”, яке потім у частині слов’янських мов закріпилося тільки за крадіями: наприклад, ч. *zloděj*, п. *złodziej* “крадій”. Від цього слова за допомогою суфікса -ств- утворилося слово *zълодѣиство* (XV ст.) зі значенням “злочинство, крадіжка” [15: 400]. Пізніше (фіксуються з XVIII ст.) утворюються з суфіксом -ість- іменник *zлість* (о > і в закритому складі), а від нього з суфіксом -ын- > -н- прикметник *zлісний* “зловмисний” та інші похідні слова [18: 144].

Деякі лексеми-синоніми прикметника *злий* також походять від основ зі спільними семами ‘поганий’, ‘злий’, ‘недобрий’. Наприклад, *лихий* (стсл. *лихъ* у значенні “надмірний”, “зайвий”, “злий”), *злобний* (стсл. *zълоба* у значенні “ворожість, намагання учинити зло”) [14 (2: 266; 3: 249)].

Діахронічне вивчення семантики лексеми *злочин* дозволяє виявити той предметно-чуттєвий образ, який покладено в основу концепту. Первинними в ядрі концепту “злочин” є такі ознаки: ‘кривий’, ‘похилий’, ‘недобрий’, ‘поганий’, ‘черствий’, ‘грубий’, ‘нелюдський’, ‘кривда’, ‘несправедливість’.

Сучасні словникові дефініції лексеми *злочин* містять такі компоненти: ‘суспільно небезпечна дія’, ‘чинити’, ‘зло’: “злочин – суспільно небезпечна дія (або бездіяльність), що чинить, заподіює людям зло” [16 (3: 605)].

Отже, можна стверджувати, що вище вказані первинні значення концепту ЗЛОЧИН стали основою для формування його актуального значення.

Зіставний аналіз семантичної структури номінантів концептів CRIME/ ЗЛОЧИН не виявив збігу в їх первісній семантиці. Ядерна семантична структура концептів CRIME/ ЗЛОЧИН розвивалася із різних ознак: ‘cry’ (крик, (плач) від болю), ‘charge’, ‘accusation’ (обвинувачення), ‘fault’ (провина) (первісна семантика імені концепту CRIME) та ‘недобрий’, ‘поганий’, ‘кривий, похилий’, ‘черствий’, ‘грубий’, ‘нелюдський’, ‘кривда’, ‘несправедливість’ (первісна семантика імені концепту ЗЛОЧИН).

Ядром первісної семантики концепту CRIME є відчуття болю, страждання, що трансформується спочатку у морально-етичну (гріх, обман, зрада), а потім правову оцінку (обман, шахрайство). Первісні уявлення про злочин у праслов’янській культурі пов’язувались з чимось недобрим, лихим. Семантичні ознаки ‘кривда’, ‘несправедливість’, ‘ворожість’, ‘бажання учинити зло’ є результатом модифікації первісної ознаки ‘кривий’.

Отже, еволюція концептів CRIME/ЗЛОЧИН обумовлюється внутрішньомовними та екстралінгвістичними факторами. Схожість та відмінність в концептуалізації дійсності свідчить про наявність спільного мовленнєво-мисленнєвого відображення дійсності у мові і розбіжностях її оцінки представниками англійської та української лінгвокультур.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Воркачев С. Г. Сопоставительная этносемантика телеономных концептов “любовь” и “счастье” (русско-английские параллели): [монография] / Сергей Григорьевич Воркачев. – Волгоград: Перемена, 2003. – 164 с.
2. Гамкрелидзе Т. В. Индоевропейский язык и индоевропейцы / Т. В. Гамкрелидзе, Вяч. Вс. Иванов. – Тбилиси: Изд-во Тбилисского ун-та, 1984. – Ч.2. – 899 с.
3. Ефремов В. А. Динамика русской языковой картины мира: вербализация концептуального пространства “мужчина” – “женщина”: автореф. дис. на соиск. науч. степени докт. филол. наук: спец. 10.02.01 “Русский язык” / В. А. Ефремов. – Санкт-Петербург, 2010. – 40 с.
4. Коч Н. Исследование концептов в диахронии как теоретическая и методологическая проблема / Н. Коч // Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград: РВВ КДПУ імені В. Винниченка, 2010. – Вип. 89 (1). – С. 316–320.
5. Кочерган М. П. Зіставне мовознавство і проблема мовних картин світу / М. П. Кочерган // Мовознавство. – 2004. – № 5–6. – С. 12–22.
6. Мишина Л. Н. Вербализация концепта “мученичество” в старославянских рукописях X– XI вв. и древнерусских памятниках XI–XIV вв.: сопоставительный анализ: дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Людмила Николаевна Мишина. – Магнитогорск, 2008. – 203 с.
7. Богатырева С. Н. Диахронический аспект концепта толерантность в разных лингвокультурах: автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.20 “Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание” / Светлана Николаевна Богатырева. – Пятигорск. – 2010. – 20с.
8. Субиркина Н. Ю. Эволюция концепта “честь” во французской средневековой картине мира: автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.05 “Романские языки” / Н. Ю. Субиркина. – М. – 2010. – 24 с.
9. Тищенко И. Е. Концепт как диахронический феномен (на материале исследования концепта “смелость” во французском и русском языке): автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. философ. наук: спец. 10.02.19 “Теория языка” / И. Е. Тищенко. – Кемерово, – 2008. – 20 с.
10. Флоренский П. А. Столп и утверждение истины / П. А. Флоренский. – М., 1990. – Т. 1. – 679 с.
11. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – С. Пб.: Питер, 2002. – 272 с.
12. Юнг К. Г. Об архетипах коллективного бессознательного / К. Г. Юнг // Вопросы философии. – 1988. – № 1. – С. 133–150.
13. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – 2-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – 605 с.
14. Етимологічний словник української мови: у 7 т. / [ред.-упоряд. Олександр Савич Мельничук]. – К.: Наукова думка. – 1982. – Т. 1. – 631 с., Т. 2. – 573 с., Т. 3. – 553с.
15. Словник староукраїнської мови 14-15 ст. / За ред. Л. Л. Гумецької. В 2 т. – Київ: Наукова думка, 1978. – Т. 1. – 631 с.
16. Словник української мови: у 11 т. / [І. К. Білодід та ін.]. – К.: Наукова думка. – Т. 3. – 1976. – 741 с.
17. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследований / Ю. С. Степанов. — М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. — 824 с.
18. Цыганенко Г. П. Этимологический словарь русского языка / Г. П. Цыганенко; [2-е изд., перераб. и доп.]. – К.: Рад. шк., 1989. – 511 с.
19. Klein E. A Comprehensive Etymological Dictionary of the English Language. – Amst.; L.; N.Y.: Elsevier Publishing Company, 1971. – 844 p.
20. Online etymological dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.etymonline.com>
21. Origins: A Short Etymological Dictionary of Modern English / Ed. by Eric Partridge. – Routledge, 2006. – 545 p.
22. Oxford Dictionary of Law (ODL) / Ed. by E. A. Martin. – Oxford University Press, 2003. – 552 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Валентина Снісар – аспірантка кафедри зіставного мовознавства і теорії та практики перекладу Київського національного лінгвістичного університету.

Наукові інтереси: когнітивна лінгвістика, етнолінгвістика, діахронічне мовознавство.

ФРЕЙМ ЯК СПОСІБ КОГНІТИВНОГО МОДЕЛЮВАННЯ

Антон СУДДЯ (Харків, Україна)

В статті розглядаються положення і принципи когнітивної семантики. Увагу присвячено концепції енциклопедичного значення. Наводиться визначення поняття „фрейм” та основні положення щодо його розуміння, структура та властивості. Розглядаються способи представлення знань у фреймах. Окремо аналізуються можливості фреймового моделювання.

Ключові слова: енциклопедичне значення, когнітивна семантика, концептуальний аналіз, субфрейм, табличний фрейм, фрейм, фреймова модель.

This article deals with basic principles of cognitive semantics. Attention is paid to conception of encyclopedic meaning. A definition of frame is given as well as main problems of frame modeling. Ways of knowledge presentation are considered. Frame modelling

Key words: encyclopedic meaning, cognitive semantics, concept analysis, subframe, table scheme, frame, frame modeling.

Когнітивна лінгвістика зародилася в надрах когнітивної науки – міждисциплінарної галузі, завданням якої є дослідження процесу пізнання і пов’язаних із ним процесів і структур [15: 366]. Водночас зазначимо, що когнітивна наука є конгломератом кількох напрямів. До її складу входять:

1. експериментальна психологія пізнання;
2. філософія свідомості;
3. нейронаука;
4. когнітивна антропологія;
5. лінгвістика;
6. комп’ютерна наука та штучний інтелект [18].

Пояснюючи різні аспекти одного й того самого предмету – людського пізнання, ці науки частково перекривають одна одну, що дозволяє транспонувати методологію та понятійний апарат одного напрямку у дослідження з іншого.

Когнітивна лінгвістика є одним із напрямів міждисциплінарної когнітивної науки, як зазначалося вище, і „концентрує свій інтерес на ментальних основах розуміння і продукування мовлення з точки зору репрезентації та участі у переробці інформації” [6: 174].

Актуальність вбачається у подальшому осмисленні витоків, тенденцій розвитку методології когнітивної лінгвістики та її застосуванні відповідно до потреб окремого дослідження.

Когнітивний підхід до вивчення мови – як лінгвістичний напрям – активно розробляється в зарубіжному (В. Еванс, Т. ван Дейк, Дж. Лакофф, Р. Лангакер, Ч. Філмор та ін.), а також російському (М.М. Болдирев, С.Г. Воркачов, В.І. Карасик, О.С. Кубрякова, М.В. Нікітін, З.Д. Попова, І.А. Стернін та ін.), та вітчизняному мовознавстві (П.М. Донець, С.А. Жаботинська, А.П. Мартинюк, О.І. Морозова, А.М. Приходько та ін.).

Мова розглядається як засіб отримання, зберігання, обробки, переробки й використання знань, спрямований на дослідження способів концептуалізації й категоризації певною мовою інтеріоризованої дійсності та внутрішнього рефлексивного досвіду [14: 213]. Лінгвісти намагаються розкрити позамовні системи з метою їхнього описання і моделювання. Лінгвістичні моделі відображаються у теоріях мови. При цьому мова задається не лише внутрішньою здатністю людини, але й надана ззовні та носить понадіндивідуальний характер.

Лінгвісти-когнітологи підходять до вивчення мови з різних перспектив. Дослідження у когнітивній лінгвістиці ведеться за такими напрямками: культурологічне, лінгвокультурологічне, логічне, семантико-когнітивне та філософсько-семіологічне [12: 7–8].

Оскільки наше дослідження стосується когнітивного аспекту контекстуальної синонімії у художньому дискурсі, вважаємо доцільним використання методологічного апарату когнітивної семантики, оскільки: „фреймовий підхід є доволі перспективним у сучасній когнітивній лінгвістиці, адже модель фрейма є гнучкою й узгодженою із психологічними концепціями пам’яті й експериментальними психофізіологічними даними” [14: 645].

Відповідно, **мета** статті полягає у розгляді основних положень когнітивної семантики і їхнього застосування при фреймовому аналізі.

З поступовим вивченням семантичної структури слова виявилось, що структуралістські теорії накладають певні обмеження на дослідників і не здатні вирішити поставлених проблем, тому – як реакція на цю ситуацію – виникає когнітивна семантика [19], яка знімає багато обмежень, накладених формальним підходом.

В когнітивній семантиці вивчається, які компоненти концепта – як глобальної мисленнєвої одиниці – увійшли до семантичного простору мови, отже, до семантики одиниць, які когнітивні процеси визначали і визначають формування та розвиток семантики відповідних мовних одиниць [13: 178].

В. Еванс та М. Грін (V. Evans та M. Green) розглядають в рамках когнітивної семантики концепцію енциклопедичного значення, до об'єму якого, крім власне лексичного, входить також прагматичне значення та екстралінгвістичні знання. Вони висувають такі положення щодо розуміння когнітивної семантики:

1. Немає принципового поділу на семантику й прагматику.
2. Енциклопедичне знання структуроване.
3. Є поділ на енциклопедичне та контекстуальне значення.
4. Лексичні одиниці є „точками доступу” до енциклопедичного значення.
5. Енциклопедичне значення – динамічне [19: 68].

Зазначимо, що дана точка зору, якої, власне, дотримуємося у нашому дослідженні, цілком співвідноситься з широким розумінням семантики І.М. Кобозєвою: „до сфери семантики (у широкому смислі) відноситься уся інформація, яку має на увазі адресант при розгортанні висловлювання і яку необхідно відновити адресату для правильної інтерпретації цього висловлювання” [4: 10].

Семантико-когнітивний аналіз надає дослідникам дві можливості використання отриманих даних:

а) повернення до мови, використання отриманих знань для пояснення явищ і процесів у семантиці мови, поглибленого вивчення лексичної та граматичної семантики (власне когнітивна семасіологія);

б) рух до свідомості: моделювання концептів як одиниць концептосфери, національної культури (лінгвістична концептологія).

Власне, при моделювання концепту необхідно застосовувати принцип двовекторності, тобто рух від слова до думки, і навпаки [15: 420].

Головними характеристиками концептуального аналізу С.А. Жаботинська вважає такі:

1. Ступінь абстрагування – когнітивний аналіз є схематизованим/абстрагованим.
2. Композиційність – при когнітивному аналізі усі елементи повинні бути співвіднесені між собою та об'єднані у складі деякої схемної (концептуальної) структури [2: 357].

Методика концептуального аналізу повинна ураховувати насамперед досвід моделювання різноманітних структур репрезентації знань, апробованих на мовному й текстовому матеріалі. Визначальною для моделей концептуального аналізу є демонстрація зв'язків різних пізнавальних механізмів свідомості й позасвідомого, кореляція різних компонентів моделей [15: 421].

Найбільш впливовими теоріями когнітивного підходу до семантики мовних одиниць є теорія фреймової семантики, розроблена Ч. Філлмором, та теорія доменів Р. Лангакера. Хоча ці теорії були розроблені для різних цілей, вони разом є базою лексичної семантики і концептуальної структури в когнітивній семантиці зокрема, і когнітивній лінгвістиці взагалі [19: 206–247].

Як зазначає М. Мінський, теорія фреймів була розроблена з метою пояснити швидкість людського сприйняття і мислення, а також фактичну відсутність ментальних явищ, які можна спостерігати і які супроводжують ці процеси [7: 289].

Для своєї теорії Ч. Філлмор використовує доробок когнітивної психології. У психології базовою одиницею знань є концепт. Психологічні теорії презентації знань намагаються змоделювати різні види концептів, до яких у людей є доступ. Також розглядаються відношення між концептами і види операцій, для яких люди використовують концепти, такі, як, категоризація суджень і концептуалізація, або конструювання значення. Загальна система моделювання репрезентації знань – це списочний підхід (*feature list approach*). Цей підхід

включає перелік набору окремих ознак або атрибутів, які асоціюються з певним концептом. Тим не менш, одна з проблем, пов'язаних з моделюванням знань лише в термінології списочного підходу, – людські знання стосовно вмісту концепту – відносні [19: 222-223].

Для Ч. Філлмора фрейми мотивують, визначають і структурують слова й граматичні конструкції та надають загальну основу образу, який може бути представленим будь-яким з окремих слів [16: 54]. „Семантика фреймів допускає можливість того, що мовці можуть цілковито володіти знанням даного слова, яке входить у деяку область лексики, навіть якщо вони взагалі не знають ніяких інших слів цієї області, навіть якщо вони взагалі не знають жодних інших слів цієї області або знають лише деякі з них” [16: 61]. За Ч. Філлмором, фрейм є системою концептів, пов'язаних таким чином, що для розуміння будь-якого з них потрібно розуміти цілісну структуру, до складу якої вони входять [3: 5].

Для В. Еванса фрейм – це схематизація досвіду (структура знання), яка репрезентована на концептуальному рівні і зберігається у довгостроковій пам'яті [19: 220]. В.В. Петров і В.І. Герасимов визначають фрейм наступним чином: „Структури знань, які йменуються фреймами, схемами, сценаріями, планами тощо, представляють пакети інформації (які зберігаються в пам'яті або створюються у ній в міру необхідності з компонентів, що містяться у пам'яті), котрі забезпечують адекватну когнітивну обробку інформації” [10: 8]. Фрейм співвідноситься з елементами та об'єктами, які асоціюються з окремими сценами з людського досвіду.

Коментуючи Ч. Філлмора, В. Еванс та М. Грін зазначають, що він залучає терміни „фон” і „фігура” з метою розрізнення певного лексичного концепту окремого значення, вираженого лексичною одиницею і фоновим фреймом, на тлі якого він стає зрозумілим. Окреме значення буде представлене фігурою і є помітною частиною більшого фрейма, на фоні якого і можна зрозуміти фігуру. Таким чином, фрейми репрезентують комплексне знання, наприклад, групу пов'язаних слів і відіграють роль у їхньому граматичному керуванні [19: 221].

Теорію фреймів дуже вдало доповнює когнітивна граматика Р. Лангакера, де одиницею, еквівалентною фрейму, є домен. Для дослідника, домени – концептуальні об'єкти різних рівнів складності і організації. Єдиною необхідною умовою того, що структура знань вважається доменом – вона надає фонову інформацію, на основі якої можна зрозуміти лексичний концепт і вжити його у мові [19: 229]. Теорія доменів схожа на теорію фреймової семантики Ч. Філлмора, але доповнює її у чотирьох аспектах:

1. В той час як Філлмор припускає, що концепти можна структурувати у термінах багатьох фреймів (або доменів), Лангакер доводить, що це типова ситуація. Набір доменів, які структурують одиничний концепт називається доменною матрицею концепта.

2. Лангакер вводить додатковий рівень концептуальної організації, який, хоча і присутній у теорії фреймової семантики імпліцитно, проте не був у ній сформульований: розмежування базових і абстрактних доменів.

3. Домени організовані ієрархічно за Лангакером.

4. Подальший розстановка акцентів при розвитку теорій: в той час, як Філлмор розглядає фрейми як спосіб урахування граматичної поведінки, напр. валентності, теорія доменів розрахована більше на онтологію концептів: структуру і організацію знань, спосіб, в який концепти співвідносяться і описуються у термінах один одного [19: 230].

У структурі фрейма виділяють ядро та периферію. Формально фрейм можна представити у вигляді дворівневої структури вузлів та відношень. Перший рівень включає в себе вершинні вузли – постійні компоненти фрейма; другий рівень містить термінальні вузли (або слоти), які заповнюються даними з конкретної практичної ситуації та представляються як фрейми, або вкладені фрейми (субфрейми). Субфрейм представляє конкретну окрему інтерпретацію фрейму, яка охоплює певну ділянку [17].

Розвитком теорії фреймів є так звані табличні схеми, які дозволяють відобразити поняття, їхні атрибути і джерела знань про них [1]. Як правило, фрейм презентується у вигляді спрямованого графа, однак таке представлення зв'язків не дає відповідь про сутність та інформаційне походження цих зв'язків, тобто не надає можливість прослідкувати онтологію, джерело інформації про кожен вузол (слот) фрейму, а тому простішою,

нагляднішою і продуктивнішою для аналізу та розуміння структури знань є таблична фреймова схема [11: 19].

Подана нижче схема дає можливість відобразити в фреймовій схемі структуру концептів, яка, за уявленнями сучасної інженерії знань, найбільше відповідає природній схемі відображення знань людиною.

Таблиця 1. Схема табличного фрейму

Назва фрейму			
Назва слоту	Значення слоту	Спосіб отримання знань про значення	Приєднана процедура

Кожний фрейм доповнюється пов'язаними із ним фактами процедурою, яка забезпечує виконання запитів до інших фреймів; якщо в якості значення слоту виступає ім'я іншого фрейму, тоді утворюється фреймова сітка.

Важливою властивістю фреймової ієрархії є наслідування властивостей, тобто фрейми нижчого порядку неявно наслідують властивості фреймів вищого порядку [1: 25].

Визначенням і конструкцією табличного фрейму займалася інформатика, однак ця схема була успішно перенесена у лінгвістику. Класична фреймова таблична схема успішно використовувалася (з модифікаціями) при аналізі текстових концептів у творах авторів різних жанрів та епох на матеріалі німецької мови [5; 8; 9; 11].

Резюмуємо. Завдяки спільності предмета – дослідження процесів пізнання – у розвідки, виконані в рамках когнітивної лінгвістики, можливе інтегрування методів і понятійних апаратів інших галузей когнітивної науки. Одним із подібних міждисциплінарних підходів є теорія фреймів, яка застосовується, окрім когнітивної лінгвістики (у межах когнітивної семантики), також у психології та штучному інтелекті. Фреймом може бути структура будь-якого рівня складності і організації за умови, якщо вона є „фоном” для іншої структури. Для вивчення фреймів важливими є базові положення когнітивної семантики, зокрема, розуміння енциклопедичного значення, яке включає семантичне прагматичне значення та екстралінгвістичні знання. Когнітивний аналіз характеризується двовекторністю, схематизованістю та композиційністю.

Формально фрейм можна представити у вигляді вершинних і термінальних вузлів та відношень між ними, при чому можливо виділити слоти, які, у свою чергу будуть фреймами для слотів нижчого порядку, тоді фрейм вибудовується у ієрархічну сітку.

У структурі фрейму можна виділити ядро і периферію. Зручною для аналізу та інтерпретації фрейму є таблична схема, розроблена у інженерії знань; адаптацію табличної методики до потреб аналізу контекстуальних синонімів вважаємо **перспективною** нашого дослідження.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гаврилова Т.А. Базы знаний интеллектуальных систем / Т.А. Гаврилова, В.Ф. Хорошевский. – СПб.: Питер, 2000. – 384 с. : ил.
2. Жаботинская С.А. Принципы лингвокогнитивного анализа и феномен полисемии // Проблемы загалного, германського та слов'янського мовознавства. До 70-річчя професора В.В. Левицького / Під ред. Альтмана Г., Задорожної І., Мацуляк Ю. – Чернівці: Книги XXI, 2008.
3. Жаботинская С.А. Модели репрезентации знаний в контексте различных школ когнитивной лингвистики: интегративный подход // Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна / Гол. ред. І.С. Шевченко. – № 848. – Х., 2009. – С. 3–10.
4. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика: Учебник. Изд. 4-е / И.М. Кобозева. – М.: Книжный дом „Либроком”, 2009. – 352 с.
5. Коринь С.М. Метафора и ведущие концепты художественного текста / Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна / гол. ред. І.С. Шевченко. – № 628. – Х., 2007. – С. 103–106.
6. Кузнецов А.М. Некоторые теоретические проблемы семантики последних десятилетий / Лингвистические исследования в конце XX в.: Сб. обзоров / исслед. Отдел языкознания, Редколл.: Березин Ф.М., отв. ред. и др. – М., 2000. – С. 173–185. – (Сер.: „Теория и история языкознания”).
7. Минский М. Остроумие и логика когнитивного бессознательного // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. Когнитивные аспекты языка: Пер. с англ. / Сост., ред., вступ. ст. В. В. Петрова и В. И. Герасимова. – М.: Прогресс, 1988. – С. 281–309.
8. Мукатаєва Я.В. Німецький прозовий шванк: лінгвостилістичний, прагматичний та когнітивний аспекти: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 (германські мови) / Я.В. Мукатаєва; ХНУ ім. В.Н. Каразіна. – Х., 2009. – 206 с.
9. Ольховська Н.С. Прагматико-комунікативні та лінгвостилістичні характеристики драматургічних текстів Т. Бернгарда. Монографія / Н.С. Ольховська. – К.: Київський міжнародний університет, 2009. – 202 с.

10. Петров В.В. На пути к когнитивной модели языка (вступительная статья) // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. Когнитивные аспекты языка: Пер. с англ. / Сост., ред., вступ. ст. В. В. Петрова и В. И. Герасимова. – М.: Прогресс, 1988. – С. 5–11.
11. Піхтовнікова Л.С., Гончарук О.М. Лінгвокогнітивний аспект дослідження англомовної прозової байки // Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна / Гол. ред. І.С. Шевченко. – № 897. – X., 2010. – С. 18–26.
12. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика в современной науке о языке // Ментальность и язык: Коллективная монография / Отв. ред. М.В. Пименова. – Кемерово, 2006. – С. 3–17. – (Серия „Концептуальные исследования”. Вып. 7).
13. Попова З.Д., Стернин И.А. Семантико-когнитивный подход как направление когнитивной лингвистики // Vita in lingua: К юбилею профессора С. Г. Воркачева. [Текст]: [сборник статей] / отв. ред. В. И. Карасик. – Краснодар: Атриум, 2007. – 256 с.
14. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О.О. Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2006. – 716 с. – ISBN 966-8791-00-2.
15. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: Підручник / О.О. Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2008. – 712 с.
16. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. Когнитивные аспекты языка: Пер. с англ. / Сост., ред., вступ. ст. В.В. Петрова и В. И. Герасимова. – М.: Прогресс, 1988. – С. 52–92.
17. Чистякова Е.Л. Функционально-семантический анализ группы глаголов с семантикой созидания и придания формы: автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 (германские языки) / Е.Л. Чистякова; Рос. гос. пед. унт-т им. А.И. Герцена. – СПб., 2005. – 18 с.
18. Gardner H. The Mind's New Science: A History Of The Cognitive Revolution / H. Gardner. – New York: Basic Books, 1985. – xv, 423 p.; 24 cm. –Bibliography: p. 393-408.
19. Evans V. Cognitive Linguistics. An Introduction / V. Evans, M. Green. – Edinburgh: Edinburgh university press, 2006. – xxv, 830 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Антон Суддя – аспірант кафедри німецької філології і перекладу Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Наукові інтереси: семантика, дискурс-аналіз, прагмастилістика.

МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ АКСІОЛОГІЧНОЇ МОДАЛЬНОСТІ (НА МАТЕРІАЛІ ІНТЕРВ'Ю АНГЛІЙСЬКОЮ ТА УКРАЇНСЬКОЮ МОВАМИ)

Ольга СУШКЕВИЧ (Кіровоград, Україна)

Стаття присвячена розгляду методичних засад зіставного дослідження аксіологічної модальності інтерв'ю в британській та українській лінгвокультурах. Принципи вивчення явища викладені з урахуванням сукупності чинників, що впливають на формування аксіологічної модальності інтерв'ю з представниками творчих професій.

Ключові слова: аксіологічна модальність, інтерв'ю, ядро та периферія модальності.

The article focuses on the methodological basis of contrastive study of axiological modality in interviews in British and Ukrainian lingvocultures. The principles of the phenomenon exploration are revealed in the respect of the factors influencing the formation of modality within an interview with creative personalities.

Key words: axiological modality, interview, modality core and periphery.

Одним із ракурсів зіставного лінгвістичного дослідження постає протиставлення базових категорій на матеріалі різних мов, таких як модальність. Типологічно орієнтованим напрямком дослідження категорії модальність є комунікативно-прагматичний підхід, який задає спрямованість аналізу вказаної категорії, – через функціонування мови та комунікативну діяльність до розуміння форми мовних засобів. **Актуальність** розгляду методичних засад зіставного вивчення цього виду модальності на матеріалі української та англійської мов (британський варіант) визначається необхідністю окреслення етапів та способів аналізу такого багатоаспектного явища в текстовій тканині інтерв'ю, в якій зосереджуються головні та другорядні (допоміжні) теми обговорення, при висвітленні яких перетинаються ціннісні установки журналіста, респондента та читача. Відповідно, за таких умов аксіологічна модальність набуває полімодального вигляду.

Таким чином, ми ставимо за **мету** у даній статті описати алгоритм дослідження аксіологічної модальності у зіставному аспекті в інтерв'ю. Поставлена мета передбачає вирішення наступних **завдань**: окреслити поняття «аксіологічна модальність»; визначити принципи, чинники й етапи зіставного дослідження цього виду модальності.

Аксіологічна модальність (далі – АМ) як відносно суб'єктивно-об'єктивна категорія, яка передає на рівні персонального мовлення ставлення мовця до цінностей і носіїв цінностей

відповідно до певної аксіологічної шкали, постає універсалією, що дозволяє здійснювати зіставне дослідження. Універсальність АМ зумовлюється фактором мовця, без якого унеможлиблюється вираження ставлення до цінного, й фактором цінності, яка є властивою будь-якій лінгвокультурі. Наше дослідження має двосторонній характер (за Р. Штернеманном [14: 153]). За такого підходу основою зіставлення виступає «третій член» (*tertium comparationis*) – певне позамовне поняття, явище, яке не належить до жодної з зіставляваних мов, дедуктивно сформульоване метамовою, способи вираження якого простежуються в зіставляваних мовах [5: 36-37; 9: 41-42]. АМ як основа порівняння дає можливості дослідити способи вираження, оформлення й функціонування ціннісних смислів висловлювань представників англійської й української лінгвокультур, які послуговуються різними за структурною організацією мовами (англійська – аналітична, українська – синтетична). Водночас спільною основою виступає для мовців беззаперечна присутність ціннісних доміант дискурсу в будь-якій мові.

Отже, за двостороннього підходу досягається вичерпний аналіз АМ. Оскільки лексичні, прагматичні, граматичні одиниці є здебільшого багатозначними явищами, то враховуються лише ті значення й маркери, що відповідають основі порівняння – АМ як мовній універсалії. Наприклад, поняття «норма» співвідноситься з деонтичною модальністю, але перетинається й з аксіологічною, отже, нас цікавитиме останній ракурс. Такий підхід допомагає звузити коло досліджуваного й досягти оптимальної зосередженості на предметі дослідження. Ще одна перевага двостороннього підходу полягає в тому, що й англійська, й українська мови рівноцінні. Недолік такого ракурсу дослідження в тому, що порівняння має спиратися на метамову, яка донині не розроблена науковцями.

Відповідно до мети дослідження методика контекстуального аналізу АМ передбачає:

- 1) визначення функціонально-сислової поширеності АМ у тканині певного композиційного елемента інтерв'ю;
- 2) виділення контекстуальних ядерних і периферійних аксіологем АМ;
- 3) аналіз і зіставлення засобів контекстуального вираження АМ;
- 4) інтерпретацію фонові інформації, зокрема лінгвокультурної;
- 5) окреслення й порівняння функціонального навантаження АМ на певному структурно-композиційному рівні інтерв'ю.

1. По-перше, *визначення функціонально-сислової поширеності АМ* окреслює фрагмент інтерв'ю як об'єкт аналізу АМ. «Межі» АМ визначаються рядом факторів: метою мовленнєвої діяльності, глобальною темою розмови й мікротемою фрагменту інтерв'ю, взаємодією адресата й адресанта та ін. АМ в окремих випадках може співпадати з формальним обсягом певного структурно-композиційного рівня інтерв'ю: ліда, початку, основної частини чи закінчення. У такому разі мова йде про глобальне вираження АМ, розбіжність кількісного представлення пояснюється функціональним призначенням складових інтерв'ю в порівнюваних мовах. З іншого боку, АМ реалізується й на локальному рівні значно менших складових одиниць: репліки, діалогічної єдності, діалогічного абзацу. Найпоширеніший варіант функціонально-сислового розвитку АМ – неспівпадіння зі структурними одиницями інтерв'ю. У такому випадку АМ характеризує певний фрагмент-блок інтерв'ю. Саме останній варіант функціонально-сислової поширеності задає динаміку інтерв'ю. Наприклад, АМ таких заголовків інтерв'ю як: *Воїн Євгенія Гапчинська* [18], *«Kids will hide behind their cushions watching it!» the Demons actress tells us* [22] – виходять за межі власне заголовків і розкривають свою смислову наповненість безпосередньо у інтерв'ю.

По-друге, *виділення контекстуальних ядерних і периферійних аксіологем* необхідне для визначення ключових і допоміжних позицій у розгортанні АМ. Оскільки ядерні та периферійні елементи АМ утворюють поле АМ у контексті інтерв'ю, то характеристики ядра й периферії такі:

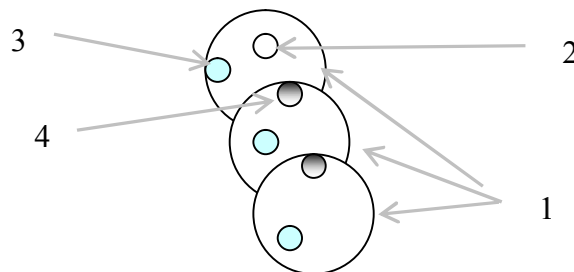
- члени ядра найбільш повно позначають родові поняття (в нашому випадку – цінність), тоді як периферійні – більш конкретні, видові поняття. У контексті інтерв'ю перші представляють аксіологему в узагальненому вигляді, другі – конкретизують її;
- у ядрі сконцентрована основна інформація про все поле;

- ядро притягує периферійні аксіологеми, останні – менш стабільні й можуть поглинатися ядром;
- ядерні аксіологеми несуть більше функціональне навантаження порівняно з периферійними;
- члени ядра більш важливі для мовців, ніж периферійні елементи [2: 213-217; 1: 15; 20: 10; 11: 44; 6; 13: 113-158].

Вважаємо за потрібне розширити принципи взаємодії ядра та периферії АМ у контексті інтерв'ю такими положеннями:

- у польовій організації контексту ядерний ціннісний елемент займає центральну позицію опису, роздумів і ставлень мовців, а периферія є асоціативною аксіологічною опорою цього мовленнєво-мисленнєвого процесу;
- ядерні та периферійні аксіологеми здатні до взаємопереходу, чим і забезпечують динаміку розвитку інтерв'ю;
- у периферії сконцентрована додаткова, уточнювальна, дотична до ядра інформація чи оцінка щодо заданого контексту;
- у контексті ядро статичне, а периферія – динамічна.

Взаєморозташування ядерних і периферійних аксіологем у контексті можна представити схематично:



1 – АМР; 2 – ядро; 3 – периферія; 4 – перехід периферії у ядро.

Рис. 1.1. Взаємодія ядерних і периферійних аксіологем АМ

Третій етап дослідження передбачає *аналіз і зіставлення засобів контекстуального вираження АМ* в англійській та українській мовах на матеріалі інтерв'ю. При цьому визначаються ізоморфні, аломорфні риси щодо використання в обох мовах прямих/непрямих, спліцитних/імпліцитних засобів вираження АМ, робиться висновок про домінування тих чи інших засобів. Це дає змогу визначити ступінь мовної творчості представників зіставлюваних мов; особливості мовної свідомості; світовідчуття та світовідтворення, а також дає ключ до розуміння лінгвокультурних особливостей у вираженні ставлення до цінного.

Наступний етап дослідження передбачає *інтерпретацію фонові інформації, зокрема лінгвокультурної*. АМ орієнтована на адресата, співрозмовника. У межах мовленнєвої комунікації А. А. Леонтьев пропонує розглядати модальну функцію висловлювання в межах регулювання поведінки співрозмовників [7: 32]. У випадку АМ це регулювання відштовхується від систем цінностей і їх змісту, які засвоїв адресант як представник певної соціальної, лінгвокультурної спільноти та співвідніс із власною позицією, а також з урахуванням особливостей ціннісних орієнтирів співрозмовника. В умовах повсякденного спілкування співрозмовники керуються таким принципом здебільшого не замислюючись, проте успішність спілкування й досягнення комунікативної мети безпосередньо залежить від гармонійності взаємодії ціннісних світів комунікантів. Певна річ, прояви АМ у цьому аспекті різнитимуться для представників британської та української лінгвокультур. Наприклад, осмислюючи базову цінність «ПОРЯДОК», україномовні й англійськомовні комуніканти через суспільно-історичні, ментальні, традиційні передумови наповнюють її різним змістом. Наприклад, знаходить яскраве вираження домінування егоцентризму в українській лінгвокультурі та партнерства в британській [8: 233-242]. Для українського дискурсу

характерна стратегія представлення ролі суб'єкта в наведені порядку за схемою: *ми успішні, тому що я ... /вони заважають (не працюють), але я ...* Британська традиція значно відрізняється в позиціонуванні суб'єкта: у випадку колективної роботи підкреслюється значущість співпраці, завдяки якій досягається власний успіх. Це закріплюється такими номінаціями й характеристиками: *team work, a friend, a network of them; we spent quite an exiting time together etc.* Таким чином, британська мовна традиція закріплює етикетну норму вираження поваги до партнера, а також створення ефекту «погладжування», що знімає напругу [12: 25-27].

Така різниця має прояв на *індивідуально-регулятивному рівні* як вибіркового впливу на поведінку або діяльність однієї чи декількох осіб. У цьому випадку необхідно зосередитися на тактиках впливу в межах особистісного простору. *Колективно-регулятивний рівень* реалізується в умовах масової комунікації, він співвідносний із матеріалом нашого дослідження – інтерв'ю з представником творчої професії. На цьому рівні вплив творчої особистості орієнтований на типові ціннісні установки й реакції членів суспільства, окремої професійної групи тощо. Третій, *саморегулятивний*, передбачає планування власної поведінки й діяльності відповідно до системи цінностей. У зазначених аспектах мова, заломлена через призму АМ, постає як засіб інтелектуальної діяльності, вирішення задач, пов'язаних із впливом на ціннісні основи іншої особи.

Відповідно, одним з аспектів типологічного лінгвістичного дослідження постає інтерпретація фонового й лінгвокультурного змісту, вираженого за допомогою АМ. При цьому враховується національна, творча специфіка умов інтелектуального завдання ціннісного впливу та розробка плану дій, реалізація задуму, а також зіставлення результату із запланованим. Як уже раніше відзначалося, таку діяльність можна умовно віднести до індивідуальної, адже система орієнтованих дій суспільно відпрацьована. Більше того, це типологічне дослідження безпосередньо орієнтується на дискурс творчих особистостей. Специфіка такого аналізу полягатиме також у подвійному характері відбиття цінного через призму творчості. Зокрема, мова в дискурсивній реалізації дозволяє мовцям виявити себе, своє творче начало, а також передати творчий характер стосунків між людьми [10: 5-8]. Наприклад, ціннісний вплив на слухача стосовно захисту лісів буде орієнтуватися на екологічну, рекреативну, терапевтичну функцію лісів. Завдання творчої особистості полягатиме в доборі нестандартної, небанальної форми подання та висвітлення питання з подальшим впливом на свідомість слухача. Таким прикладом є американська версія формування свідомого ставлення до лісів за допомогою *ведмежати-сироти Снукі*, якого врятували в 1950 році від лісової пожежі. Відтоді «олюднений» персонаж ведмеда повсякчас використовується в запобіжних агітаціях. Із використанням образу доброї тваринки протиставляються такі цінності, як *життя, домівка, сім'я*, таким антицінностям, як *більш родинної втрати, зруйнованих коренів, понівеченій долі*. Така бінарна опозиція, сфокусована в образі безневинної істоти, не може не зачепити мисленнєву, емоційну й діяльну сутність людини. Наведений приклад демонструє кореляцію суспільно усталеного й індивідуально творчого виміру ціннісних впливів.

Також визначається й порівнюється *функціональне навантаження АМ на певному структурно-композиційному рівні інтерв'ю*. Жанр інтерв'ю постає як цілісна структура, кожен елемент якої відбиває загальну ціннісну спрямованість. Водночас кожен його складовий елемент має своє призначення, чим і визначається функціональне навантаження АМ на кожному етапі розвитку розмови. Наприклад, заголовок (підзаголовок), має на меті заінтригувати читача, а функціональність АМ полягає в акцентуації певних ціннісних домінант інтерв'ю й ставлень. Наприклад, *«Академік Амосов і «безбожний розум»»; «ЖІНКА, ЯКА СТВОРЮЄ КІНОЛІТОПИС. Лариса Роднянська про обраних часом, чиновницьку тяганину і продюсерське кіно»»; «Сніг» падає на всіх. Режисер Євген Сивокін: «Зробити мультфільм про наші вибори? Повірте, сапура мене вже давно не цікавить»* [3]; *«Interview with the Web's Creator»* [16]; *«Benn Mick Aston reveals the secrets of Time Team»* [15]; *‘I am drawn to natural forms because they are not static’, says Seth Rolland* [21]. Наведені приклади демонструють те, що українські медійні ресурси творчо підходять до проблеми формулювання заголовків і підзаголовків, вдаючись до метафор, епітетів,

порівнянь, контекстуальних синонімів («Сніг» падає → *наші вибори* → *сатура*) тощо. Стилистичні засоби підкреслюють аксіологічні елементи, акцентуація яких розвиватиметься в самому інтерв'ю (*розум; жінка; nature*). На відміну від українських, британські ЗМІ здебільшого обходяться без надмірного пафосу.

Окрім зазначеного, при типологічному дослідженні АМ ми приймаємо положення про те, що АМ виконує роль ланки когерентності побудови та поєднання висловлювань між собою в умовах перебігу інтерв'ю. АМ пронизує його як цілісність і забезпечує змістову єдність. Таке бачення впливає з уявлень про перебіг дискурсу Л. Карлсона [17: 208].

Згадана ідея також вказує на те, що людина, говорячи чи пишучи, дотримується логічної послідовності викладу думок, орієнтується на висловлені ідеї й ставлення співрозмовника [19]. В ракурсі нашого дослідження набуває актуальності питання своєрідності викладу думок творчими особистостями відповідно до єдності чи боротьби загальнолюдської, національно-культурної й особистісної шкали цінного. Пропозиціональна функція як відношення змісту висловлювання до дійсності, як факту наявності події чи факту, стану, характеристик та ін. [4: 362-365] стає «лакмусовим папірцем» під час визначення об'єктивного складника АМ з огляду на специфіку лінгвокультури, суспільних факторів, творчості, які так чи інакше стають джерелами стереотипів і їх розвінчання, що безпосередньо відбивається на суб'єктивному складникові АМ творчого мовця.

Викладений спосіб типологічного дослідження АМ відповідає її комплексності. Відповідно, зіставне дослідження АМ інтерв'ю необхідно проводити за двостороннім принципом, де основою порівняння виступає АМ, що надає контрастивному дослідженню більш об'єктивного характеру з огляду на проблему визначення метамови. При цьому враховується як універсальність, так і динаміка цінностей, оцінок і ставлень, виражених в інтерв'ю за допомогою АМ у зіставлюваних мовах. Ключову позицію займає фонові інформація, яка не лише розкриває ситуацію спілкування, а й лінгвокультурні механізми вираження ставлення до цінного. Окрім того, береться до уваги й порівнюється функціональність АМ на всіх рівнях інтерв'ю та засоби її мовного вираження. Такий підхід відповідає принципів системності дослідження.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Богданов В. В. Семантическая организация предложения / Богданов В. В. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1978. – 205 с.
2. Бондарко А. В. Теория морфологических категорий / Бондарко А. В. – Л.: Наука, 1976. – 255 с.
3. Кіноколо. Архів інтерв'ю // Національний кінопортал <http://old.kinokolo.ua/up/interview.php/archive/1235>
4. Кобрин Н. А. Теоретическая грамматика современного английского языка / Кобрин Н. А., Болдырев Н. Н., Худяков А. А. – М.: Высшая школа, 2007. – 368 с.
5. Кочерган М. П. Зіставне мовознавство: методи, принципи, аспекти й рівні дослідження / Кочерган М. П. // Мовознавство. – 2006. – № 5. – С. 34-51.
6. Кочерган М. П. Теорія функціонально-семантичного поля і її застосування в зіставному мовознавстві / Кочерган М. П. // Мовознавство. – 2007. – № 4-5. – С. 13-20.
7. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / Леонтьев А. А. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
8. Ощепкова В. В. Великобритания: страна, люди, традиции / Ощепкова В. В., Булкин А. П. – М.: Современник, 2000. – 509 с.
9. Реформатский А. А. О сопоставительном методе / Реформатский А. А. // Реформатский А. А. Лингвистика и поэтика. – М., 1987. – С. 40-52.
10. Сеница И. А. Языковая личность ученого-гуманитария XX века / Сеница И. А. – К.: Изд. Дом Дмитрия Бураго, 2006. – 352 с.
11. Скворцов О. Г. Методы исследования лексических систем / Скворцов О. Г. // Уфральский государственный педагогический университет; Институт международных связей. – Екатеринбург: Изд-во АМБ, 2001. – 142с.
12. Формановская Н. И. Вы сказали: «Здравствуй!» (Речевой этикет в нашем общении) / Формановская Н. И. [изд. 3-е]. – М.: Знание, 1989. – 160 с.
13. Шафиков С. Г. Типология лексических систем и лексико-семантических универсалий / Шафиков С. Г. / Издание Башкирского ун-та. – Уфа: Изд-во Башкирск. ун-та, 2000. – 260 с.
14. Штернеманн Р. Введение в контрастивную лингвистику / Штернеманн Р. // Новое в зарубежной лингвистике. – 1989. – Вып. 25. – С.153.
15. Archaeology. Interview archive [Electronic resource]. – Access: <http://www.archaeology.about.com/interviews/>
16. British Scholar. Interview archive [Electronic resource]. – Access: <http://www.britishscholar.com/scholarofthemontharchive.html>
17. Carlson L. Dialogue Games. An Approach to Discourse Analysis / Carlson L. – Dordrecht: D. Reidel Publishing Company, 1985. – 316 p.
18. City life. Архів видань [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.citylife.com.ua>
19. Iatsko V. A. Integrational Discourse Analysis [Electronic resource] / Iatsko V. A. – Online : http://zhurnal.lib.ru/editors/j/jacko_w_a/
20. Lehrer A. Semantic Fields and Structure / Lehrer A. Amsterdam: , 1974. – 225p.
21. Pooja. Interview archive [Electronic resource]. – Access: <http://pooja.istablogs.com/>
22. Total Sci Fi. Interview archive [Electronic resource]. – Access: <http://totalscifionline.com/interviews/>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Сушкевич – асистент кафедри іноземної філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: аксіологічна та комунікативна лінгвістика.

СОЦІАЛЬНА МЕТАФОРА В СТРУКТУРІ ОБРАЗНОГО СКЛАДНИКА КОНЦЕПТУ ТЕРОРИЗМ

Ірина ФАТ'ЯНОВА (Горлівка, Україна)

У дослідженні на основі когнітивно-дискурсивного підходу з'ясовано специфіку об'єктивації образного складника концепту ТЕРОРИЗМ за допомогою соціальної метафори; виявлено кореляти метафор ТЕРОРИЗМУ, що лежать у підґрунті цих об'єктивацій; побудовані фреймові моделі когнітивних метафор ТЕРОРИЗМУ, які формують основу логічної реалізації досліджуваного концепту в сучасному англomовному політичному дискурсі.

Ключові слова: концепт, ім'я концепту, образний складник концепту, концептуальна метафора, метафоричний вираз, фреймова модель концепту, політичний дискурс.

The study presents the results of the cognitive-discursive study of the specificity of verbalization of the figurative constituent of the concept TERRORISM with the help of the social metaphors in Modern English political discourse; the correlates of metaphors of TERRORISM that form the grounding of actualization of the figurative constituent of the concept under analysis are found; the frame models of the cognitive metaphors of TERRORISM are built.

Key words: concept, name of the concept, figurative constituent of the concept, conceptual metaphor, metaphorical expression, frame model of the concept, political discourse.

Об'єктом дослідження є соціальні метафори ТЕРОРИЗМУ, **предметом** – засоби їх мовного втілення в сучасному англomовному політичному дискурсі.

Метою цієї статті є аналіз соціальних метафор, що репрезентують образний складник концепту ТЕРОРИЗМ у сучасному англomовному політичному дискурсі.

Актуальність роботи зумовлена як значущістю його об'єкта, концепту ТЕРОРИЗМ, у життєдіяльності сучасного соціуму, у тому числі й англomовного, про що свідчить зростаюча поширеність імені концепту в інформаційному просторі англomовного політичного дискурсу, так і відповідністю його методологічного підґрунтя когнітивно-дискурсивній парадигмі, що займає пріоритетне місце у сучасних лінгвістичних студіях. Незважаючи на зростаючу кількість лінгвістичних досліджень, концепт ТЕРОРИЗМ ще не був предметом комплексного аналізу, що й визначає **наукову новизну** роботи.

Матеріалом дослідження слугували 300 метафоричних виразів, які репрезентують концепт ТЕРОРИЗМ у сучасному англomовному політичному дискурсі. Фрагменти отримані методом суцільної вибірки з 55 британських та американських видань ЗМІ (The Times, the Guardian, the Globe and Mail, the Independent, USA Today, the New York Times, the Wall Street Journal, the Washington Post, the Herald Tribune та ін.) за 2001–2011 роки видання, що містять публічні виступи політиків, аналітичні статті політичної тематики, а також з репортажів BBC News і CNN News, які висвітлюють політичні події та подані на відповідних веб-сторінках у мережі Інтернет.

Вивчаючи особливості метафоричної концептуалізації явища «тероризм» у сучасному англomовному дискурсі, ми дотримуємося думки М.Л. Макарова, що дискурс є одночасно джерелом породження когнітивних моделей та «субстанцією» для їхньої реалізації [3: 110-116]. Беручи до уваги складний характер відношень між цими феноменами, вважаємо за потрібне визначити місце метафори в сучасному англomовному політичному дискурсі.

Взаємозв'язок ідеології та її метафоричного втілення базується на тому факті, що метафора вважається важливим елементом соціальної та політичної реальності [9: 156]. Висвітлюючи та приховуючи певні аспекти явищ дійсності, надаючи їм оцінку, метафора здатна схилити людину до певної точки зору, підказуючи спосіб дій. Іншими словами, метафора виступає інструментом ідеологічного впливу на людину.

Базова ідеологічна опозиція МИ – ВОНИ репрезентується полярними оцінними метафорами. Та група, від якої висловлюється журналіст, отримує підкреслено позитивні або нейтральні номінації, тоді як потенційний опонент буде представлений в негативних термінах (напр. опозиція “США й інші англomовні країни – ТЕРОРИЗМ”: “Recalling that the English-speaking nations led the world in the last century in confronting and defeating illiberal

threats, some commentators have started to refer to the **Anglosphere**: an alliance of nations centered on the United States, Great Britain, Canada, Australia and New Zealand, dedicated to confronting the 21st-century threat of terrorism.”) [The Globe and Mail, Febr. 24, 2003]

Для дослідження політичного дискурсу особливо перспективним вважається такий підхід до тропів, насамперед до метафор, який був запропонований Дж. Лакоффом та М. Джонсоном [7]. Основні положення концептуального аналізу полягають у тому, що метафора відноситься не до рівня мовної техніки, а до рівня мислення та діяльності: «наша звичайна концептуальна система, в термінах якої ми думаємо та діємо, фундаментально метафорична за своєю природою» [7].

Суть когнітивної метафори полягає у проясненні одного концепту за посередництвом іншого [8: 203]. На мовному рівні метафоричне прояснення передбачає схожість імплікаціоналів взаємодіючих концептів й розбіжність інтенціоналів, що відносить їх до різних предметних царин [4: 197-198].

Метафоризація заснована на взаємодії двох структур знання, які називають концептуальним референтом та концептуальним корелятом, сигніфікативною і денотативною зонами, донорською і реципієнтною зонами, цариною цілі та цариною джерела. Найбільш зручним для використання вважаємо терміни «референт/ царина цілі», - тобто концепт, що осмислюється, та «корелят/ царина джерела», – тобто інший концепт, в термінах якого він осмислюється [8]. Кілька корелятів, що співвіднесені з одним референтом, складають спектр метафори [6].

Прийнято вважати, що цариною цілі завжди є більш абстрактний, дифузний, розмитий концепт, а цариною джерела – концепт, що безпосередньо спостерігається у повсякденній практичній діяльності, є легко вичленовуваним у просторі й, відповідно, становить собою результат узагальнення практичного досвіду індивіда. Таке уявлення втілене у тезі про односпрямованість метафоричної проекції (*undirectional principle*): «Метафора дозволяє нам розуміти досить абстрактні або в силу своєї природи неструктуровані сутності в термінах більш конкретних або, у крайньому випадку, більш структурованих сутностей» [8: 245].

Основною характеристикою метафори є її антропоцентрична природа, що виявлена вибором у якості корелятів уподібнення безпосередньо сприйраних та легко вичленовуваних у просторі об'єктів, з якими індивід стикається у повсякденній діяльності [2; 5; 7; 8].

Метафора може спрацювати як на морфологічному (за допомогою додавання експресивних афіксів до слів), так і на граматичному рівнях («опредмечуючи» стан, відношення або процес, що позначається словами, завдяки надання їм категорії предметності або якості).

Розрізняють конвенціональні, або «стерті», метафори і креативні, творчі, або «живі», метафори. За конвенціональними метафорами часто стоять культурно усталені уявлення про дійсність, які активно використовуються в осмисленні проблемних ситуацій [7: 61, 139, 211].

Конвенціональна концептуальна метафора спрямована, насамперед, на заповнення номінативних концептуальних лакун. Її функція полягає в дескрипції феномена. Оскільки образ заважає одиниці мови виконати власне номінативну функцію, у концептуальних метафорах він «стирається», позбавляючи їх експресивності.

За Дж. Лакоффом та М. Джонсоном, конвенціональні метафори поділяються на орієнтаційні, що «надають концепту просторової орієнтації» [7: 14]; онтологічні, що постають як «спосіб сприйняття подій, діяльності, емоцій, ідей тощо, як матеріальних сутностей і речей» [7: 25]; структурні, що «дають можливість використовувати одне високо структуроване й чітко вичленоване поняття для структурування іншого» [7: 61].

У дослідженні метафоричні моделі ми виділяємо на основі загальної царини-цілі метафоричної експансії [1]. Цей зворотний напрямок аналізу базується на конкретних текстових реалізаціях метафор, які розглядаються як вихідні для визначення структури метафоричної моделі. На цій підставі встановлено метафоричні реалізації ключового для англomовного політичного дискурсу концепту ТЕРОРИЗМ.

Під час вибору метафор нами враховувалися частотність і ступінь структурованості відповідних моделей, функції моделі в мові засобів масової інформації, продуктивність моделі. Аналіз концептуальних царин-джерел метафоричної експансії у політичному

дискурсі показав, що типовими для досліджуваного дискурсу, найбільш частотними і структурованими є метафоричні моделі, що використовують у якості джерела такі сфери, як СОЦІУМ, ПРИРОДА, ЛЮДИНА: частіше за інших зустрічається соціоморфна метафора (45%), на частку природоморфної доводиться 36%, антропоморфна метафора зустрічається в 19% випадків.

Тероризм як складний соціально-політичний феномен може бути осмислений у зіставленні з більш зрозумілими феноменами сфери життя людини. Цим, на наш погляд, обумовлене використання в політичному дискурсі метафоричних моделей з вихідною поняттєвою цариною **СОЦІУМ**.

Серед соціальних метафор нами були виділені наступні моделі: «**ТЕРОРИЗМ – ЦЕ ВІЙНА**», «**ТЕРОРИЗМ – ЦЕ БІЗНЕС**», «**ТЕРОРИЗМ – ЦЕ ЗЛО**», «**ТЕРОРИЗМ – ЦЕ ТЕАТР**», «**ТЕРОРИЗМ – ЦЕ АЗАРТНА ГРА**» «**ТЕРОРИЗМ – ЦЕ СПОРТ**», «**ТЕРОРИЗМ – ЦЕ РЕЛІГІЯ**» (джерела структурних метафор). Статистичний аналіз матеріалу показав, що 32% з корпусу соціальних метафор припадає на частку військової метафори. Решта частки вживання метафоричних моделей розподіляються наступним чином: на економічну метафору припадає 21%, на театральну – 18%, на культову - 18%, 8% - на ігрову метафору та 3% - на спортивну метафору. Розглянемо метафору «**ТЕРОРИЗМ – ЦЕ ВІЙНА**» окремо.

Тероризм видавався малобезпечною кустарщиною до подій 11 вересня 2001 року в Нью-Йорку – чимось на кшталт озброєних хуліганів або дій «реакційних державних режимів» та кримінальних угруповань, які застосовують залякування, нагнітання страху і жаху на опонентів шляхом насильства і репресій. Тільки коли стало зрозуміло, що глобалізація відкрила техносферу, як інструмент збройного нападу, порівнянню за своєю руйнівною потужністю зі спеціально створеною зброєю, та сама зброя масового ураження стала доступною для терористів, стало ясно, що тероризм – це різновид війни.

“**Osama bin Laden calls this fight "the Third World War" - and he says that victory for the terrorists in Iraq will mean America's "defeat and disgrace forever" .** [http://uspolitics.about.com/od/speeches/a/9_11_bush.htm]

Тероризм, давно вийшовши за національні рамки, набув міжнародного характеру. Він став ефективним знаряддям залякування і знищення в споконвічному та непримиренному конфлікті різних світів, що кардинально відрізняються один від одного своїм розумінням, усвідомленням і відчуттям життя, своїми моральними нормами, своєю культурою.

“**The conflict in Iraq is becoming a classic case of what military thinkers call “asymmetric warfare”, the kind that weak parties wage against strong ones. “They’re going after softer targets and what we consider to be more of a terrorist-type activity”, said Odierno [Time, Sept 11, 2004].**

Військова перемога має на меті психологічне придушення волі супротивника до опору. «Вогнева війна» - найпростіший спосіб викликати страх, паніку, привести до втрати свідомості, здачі в полон. Коли супротивник припиняє опір та приймає умови переможця – війна припиняється: мета досягнута. Сучасний тероризм не використовує для досягнення своїх цілей масових кривавих битв – глобалізація дала йому величезний спектр зміни поведінки супротивника непрямыми, опосередкованими методами. Тероризм виявився ефективною та економічною версією війни: з мінімальними військовими витратами на максимальну дестабілізацію стану населення країни-супротивника.

“**Nineteen men attacked us with a barbarity unequaled in our history. They murdered people of all colors, creeds, and nationalities - and made war upon the entire free world. Since that day, America and her allies have taken the offensive in a war unlike any we have fought before”.** [http://uspolitics.about.com/od/speeches/a/9_11_bush.htm]

В основу тероризму покладена біополітика, що виявляється у зростанні чисельної переваги, на протигагу соціополітики, його жертви, яка повністю зосереджена на досягненні якісної переваги своїх громадян. Інструментом тероризму є психологічна перевага над супротивником, який не знає: що, де, коли, як, навіщо буде завдано чергового удару. Тероризм, як і «цивілізована війна», перемагає не на полях битв, а у внутрішньому просторі психіки людини. Для того, щоб змінити поведінку однієї людини або великої маси людей,

абсолютно необов'язково їх усіх вбивати або поранити: треба змінити зміст та стан їхньої свідомості.

“**Terrorism is a psychological warfare. Terrorists try to manipulate us and change our behavior by creating fear, uncertainty, and division in society**”. (Patrick J. Kennedy) [<http://www.brainyquote.com/quotes/keywords/terrorism.html>]

Джерело структурної метафори «ТЕРОРИЗМ – ЦЕ ВІЙНА» концептуалізує тероризм на підґрунті широкого спектру асоціацій, пов'язаних із суб'єктом тероризму, уподібненим стрижневому активному організаційному началу військової діяльності: воїну (**warrior**), бійцю (**fighter**), партизану (**guerrilla**), повстанцю (**rebel**), націоналісту (**nationalist**), екстремісту (**extremist**), переможцю (**winner**):

“While the mass media do, generally, cover **terrorism** at a rate of at least nine incidents per day worldwide, according to a pilot study undertaken for this paper, the press uses the term “**terrorist**” sparingly, preferring such neutral terms as **guerrilla, rebel, and paramilitary**, or using no value-laden adjectives at all”. [<http://truthmanipulation.wordpress.com/2007/09/18/the-mass-media-and-terrorism/> The mass media and terrorism]

Соціально-регулятивна дія суб'єкта тероризму (здійснення впливу на різноманітні фацети життя суспільства) подана посередництвом фізичних дій боротьби (**terrorists fight/ battle/ attack**):

“When John McCain said we could just “muddle through” in Afghanistan, I argued for more resources and more troops to finish the fight against the **terrorists** who actually **attacked** us on **9/11**, and made clear that we must take out **Osama bin Laden** and his lieutenants if we have them in our sights”. [<http://obamaspeeches.com/080-Iraq-Debate-Obama-Speech.htm>]

Місце здійснення терористичної активності подано засобами локативної ознаки агонального/ видовищного дійства: поля бою, фронту:

“Some wonder whether Iraq is a **central front** in the **war on terror**.” [http://uspolitics.about.com/od/speeches/a/speech_28jun05.htm]

Мета/ результат дії суб'єкта тероризму, асоційовані із прагненням вигоди/ успіху/ завоювання перемоги шляхом усунення суперника або супротивника заради досягнення певних політичних, ідеологічних, релігійних вимог:

“It has been argued that **contemporary religious terrorists**, unlike **secular terrorists**, such as the Marxists of the Red Brigade/Red Army variety or the **nationalists of the Palestinian Liberation Front** brand during the last decades of the Cold War, want nothing more than **to lash out at the enemy and express their rage**

[http://findarticles.com/p/articles/mi_qa4026/is_200204/ai_n9061370/pg_8/?tag=content;coll1]

Оголошена Америкою «війна з тероризмом» викликала (з американської точки зору) поділ країн світу на «тих, хто з нами» (**Anglosphere, freedom-loving coalition, coalition of the willing**), на «тих, хто не з нами» (**coalition of the unwilling, Eurowimps, axis of Weasels**), і на «тих, хто проти нас» (**axis of evil, junior varsity axis of evil, Qaeda-friendly country, rogue nations/ states, rogue regime, terrorist-friendly nation, terrorist states, ending states**):

“When we think of the major threats to our national security, the first to come to mind are nuclear proliferation, **rogue states and global terrorism**”. (Barack Obama) [<http://www.brainyquote.com/quotes/keywords/terrorism.html>]

Використання мілітарної метафори характерно для політичного дискурсу [10], оскільки дозволяє в структурованому вигляді подати абстрактні концепти, такі як політика, економіка та ін. Проте в публікаціях ЗМІ про тероризм дана модель зустрічається відносно рідко. Поясненням цьому може служити той факт, що тероризм, не маючи на сьогоднішній день чіткого визначення, часто кваліфікується як вид війни. Так, у політичному і науковому дискурсі тероризм визначається як асиметрична війна (**asymmetric warfare**), тобто війна слабкого проти сильного. При цьому стратегія такої війни виражається в нападі на слабку мішень, беззахисне населення. Отже, опис тероризму в термінах війни не завжди є метафоричним. Проте в повсякденній свідомості війна представляється як оголошений озброєний конфлікт між відносно рівними за силою і статусу сторонами, чого не можна сказати про тероризм.

Таким чином, об'єктивацію концепту «ТЕРОРИЗМ» за допомогою військової лексики можна вважати метафоричної. В цілому, мілітарна метафора виконує прагматичну функцію створення відторгнення і неприйняття, посилюючи песимістичні настрої.

Перспективу подальших досліджень складає аналіз вербалізації образного складника концепту ТЕРОРИЗМ із залученням більшого обсягу фактичного матеріалу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Баранов, А. Н. Политическая метафорика публицистического текста: возможности лингвистического мониторинга [Электронный ресурс] / А.Н. Баранов. – <http://evartist.narod.ru>.
2. Краткий словарь когнитивных терминов / Сост. Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрат, Л.Г. Лузина. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – 245с.
3. Макаров М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
4. Никитин М.В. Основания когнитивной семантики: [учебное пособие для высш. учеб. заведений] / М.В. Никитин. – СПб.: Изд-во РГПУ, 2003. – 277с.
5. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 288 с.
6. Kovecses Z. American friendship and the scope of metaphor / Z. Kovecses // Cognitive Linguistics. – 1995. – Vol. 6, № 4 – P. 23 – 45.
7. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago: University of Chicago Press, 1980. – 240 p.
8. Lakoff G. The metaphor system and its role in grammar / G. Lakoff // CLS 29: What We Think, What We Mean, and How we Say It: Papers from the Parasession on the Correspondence of Conceptual, semantic and Grammatical Representations.– 1993. – V.2. – P. 217 – 241.
9. Lakoff G. Moral Politics. How Liberals and Conservatives Think / G. Lakoff. – Chicago: Univ. of Chicago Press, 2002. – 471 p.
10. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры / А.П. Чудинов. – Екатеринбург, 2001. – 238 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Фат'янова – викладач кафедри граматики та практики англійської мови Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов.

Наукові інтереси: когнітивна лінгвістика, дискурсологія.

ВЕРБАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТА БОРОТЬБА У ПОЕМІ ДЖ. Г. БАЙРОНА «КОРСАР»

Ірина ХОМИЦЬКА (Львів, Україна)

У статті розглянуто проблему взаємодії концепта боротьба з іншими концептами концептуальної системи поеми «Корсар» Дж. Г. Байрона. Досліджено етноспецифічні та індивідуальні авторські особливості вербалізації концепта.

Ключові слова: когнітивна лінгвістика, мовна картина світу, концепт, ядро і периферія концепта, концептуальна система.

The problem of interaction of the concept fight with other concepts of the conceptual system of the poem "The Corsair: A Tale" by G. G. Byron has been considered in the article. Ethnospecific and individual author's peculiarities of verbalization of the concept have been investigated.

Key words: cognitive linguistics, linguistic world image, concept, nexus and periphery of a concept, conceptual system.

Специфіка людського буття, репрезентованого в мовній картині світу, є однією з актуальних проблем сучасної лінгвістики. Центральне місце у дослідженнях належить мові. Через мову людина набуває досвіду. Без мови неможливе формування уявлень про навколишній світ. Здобуті знання існують у мовній формі. Тому слово «мова» переважно завжди присутнє у позначеннях представлення реальної дійсності. Це такі назви як «мовна модель світу», «мовний проміжний світ», «мовна репрезентація світу». Однак найпоширенішою є назва «мовна картина світу».

Об'єктом дослідження є мовна картина світу, представлена в поемі Дж. Г. Байрона «Корсар».

Метою дослідження є виявлення етноспецифічних та індивідуальних авторських особливостей вербалізованого концепта *боротьба*.

Концепти, які формуються в людській свідомості в процесі отримання досвіду, не є сталими. Вони зазнають змін. Крім того, концепти не існують ізольовано, а є одиницями певної концептуальної системи, яка змінюється із переосмисленням концептів та через модифікації, спричинені їх взаємодією. Доречно зазначити, що зв'язки між концептами як елементами концептуальної системи підпорядковані законам логіки. На логічності

концептуальної системи наголошує В. А. Маслова, допускаючи можливість логічного переходу від одного концепта до іншого, визначення одних концептів через інші, побудови нових концептів на базі існуючих [3: 61]. Варто зауважити, що логічний принцип побудови концептуальної системи уможливорює сприймання і засвоєння людською свідомістю нових концептів шляхом узагальнюючої діяльності абстрактного мислення. Через мову реальна дійсність стає реальністю людської свідомості, тобто мовною картиною світу.

За словами великого фізика Альберта Ейнштейна «на формування картини світу людина переносить центр ваги свого духовного життя» [6: 40]. Очевидно, що духовний світ, менталітет, світогляд окремого індивіда, суспільства, нації закарбовується у концептуальній системі і визначає специфіку певної мовної картини світу. До цього варто додати, що картина світу не є фотографічним копіюванням реальності, бо й індивід, і суспільство сприймає світ через призму свого світобачення, суб'єктивного ставлення та закріпленої соціальної оцінки. Отже, суб'єктивне ставлення та оцінка є невід'ємною складовою мовної картини світу. Однак доцільно нагадати, що сприймання реальної дійсності не знаходить абсолютно точного відтворення у мовній формі. Не все відтворюється у словах. Деяка частина інформації залишається невербалізованою. У цьому разі слід говорити радше про концептуальну, а не мовну картину світу. Таке розмежування картин світу підтримують Ю. Н. Караулов, Е. С. Кубрякова, Б. А. Серебренніков та інші дослідники [1, 2, 4].

Співставляючи обсяг концептуальної та мовної картин світу, можна виявити їх спільні елементи. Це універсальні концепти (час, простір, число тощо), які є постійними елементами концептуальних систем незалежно від індивідуальних чи соціальних оцінок. При цьому концептуальна система кожної мови містить в собі і універсальні елементи, і національно-специфічні. Вербалізовані національно-зabarвлені концепти репрезентують культуру нації. Через мову здійснюється накопичення фактів культури та її розвиток.

Слушним є ототожнення Ю. Н. Караулова мовної картини світу з концептуальним змістом даної мови. У способі концептуалізації реальної дійсності відображена національна специфіка її сприймання. Кожна нація «накладає» на універсальні концепти свої конотації. В рамках загальнонаціональних орієнтирів кожний індивід віддає перевагу певній системі цінностей. Тому загально-національний спосіб світосприймання передбачає і специфічні індивідуальні відтінки. Мовні картини світу різних людей є в тій чи іншій мірі відмінні, хоча всі вони складають загально-національну мовну картину світу, яку теж у певному логічному сенсі можна вважати складовою універсальної мовної картини світу.

Роль мови у пізнанні картини світу беззаперечна. Через мову здійснюється аналіз культури народу, в якій відбите національне світобачення та зорієнтоване на певну систему цінностей осмислення реальної дійсності. Зіставлення національних мовних картин світу дозволяє визначити національні особливості культури та універсальні елементи, властиві світовій культурі

У нашому дослідженні розглянута мовна картина світу, представлена Джорджем Гордоном Байроном у поемі “Corsar: A Tale”. У центрі дослідження – концепт *боротьба*, який зіставлено з іншими концептами концептуальної системи твору. У мовній картині світу поеми відображено і характерні особливості світобачення англійського народу, і специфіку світосприймання Джорджа Гордона Байрона як поета-романтика, і характерні риси основного персонажа – пірата Кондрата.

Концепт *боротьба* є одним з тих концептів, які з давних давен були сформовані мовною свідомістю і посіли вагоме місце у мовній картині світу різних народів. Слово *боротьба* зафіксоване у словниках різних історичних періодів. За час свого вживання до основного значення приєднувалися переносні, зазнавали деяких змін і конотації.

В структуру концепта *боротьба* входить ядро та периферійні ознаки. Ядро представлене словниковим значенням лексеми *battle*:

1) a general fight or encounter between armies, ships of war, or aircraft: a general and prolonged military engagement: combat 2: a combat between two persons; 3: participation in armed conflict: warfare 4 archaic: a body of troops composing an army or one of its chief divisions; esp: battalion 5: an extended contest, struggle or controversy (as between athletic teams or political parties): war 6 obs the main body of a military force esp. as distinct from the van and rear [8: 187].

Зазначимо, що у поемі значення слова *battle* зреалізовано у смислах 1, 2, 3 і 5.

Додаткові периферійні ознаки, які є свого роду сегментами концепта, визначено з таких ситуацій:

- зображення бою (використано метонімію): *the shriek of terror, the mingling yell; sword began to clash, and shout to swell;*

Flung o'er that spot of earth the air of Hell!... – that sabre's whirling sway

Sheds fast atonement for its first delay (вжито метафору)

- передчуття помсти за вбивство (використано метафору): *remember – we have wives. On them such outrage Vengeance will repay*

- порятунок жінок (вжито епітети та метафору): *defenceless beauty; each bears a prize of unregarded charms*

- помста кличе до бою (використано метафору): *vengeance swells the cry*

when Wrath returns to renovated strife

Shame mounts to rage that must atone or die (вжито градацію)

And flame for flame and blood for blood must tell (передано метонімією в паралельній конструкції з повторами)

- неуспішні бойові дії (передано градацією): *they form – unite – charge – waver – all is lost; hemmed in – cut off – cleft down and trampled o'er*

- нависла загроза смерті (передано метафорою): *his last faint quittance rendering with his breath; till the blade glimmers in the grasp of Death!*

- заклик до бою (передано градацією): *seize – cleave him – slay him now!*

- відчуття душевного злету перед боєм (передано метафорою): *feel to the rising bosom's inmost core, its hope awaken and its spirit soar*

- зверхнє ставлення до порятунку від смерті (вжито мейозис): *save that it seems even duller than repose*

- презирство до звичайної смерті, вибір мужньої загибелі (передано антитезою): *ours the fresh turf, and not the feverish bed, while gasp by gasp he falters forth his soul*

- висміювання похоронних ритуалів (вжито антитезу, метафору, сарказм): *his corse may boast its urn and narrow cave and they who loathed his life may gild his grave*

- бажання бути похованим у водах океану (передано метафорою): *when Ocean shrouds and sepulchers our dead*

- стан воїна, що зазнав поразки (передано градацією): *felled-bleeding-baffled of the death he sought and snatched to expiate all the ills he wrought*

- смерть краще за полон (вжито оксюморон): *happier dead*

При зображенні бою вжито такі епітети: *bloody shore, fiery waves, wild confusion, swarthy glow, demon death – blow, glittering eye, thickest carnage, deadly knell; лексеми burst, scorch, choke, gasp, strive, struggle, fight, beat, hit, fell, cleave.*

Головний герой поеми пірат Кондрат потрапив у полон. Мовну картину світу представлено вербалізацією концепта *неволя*. Ядром концепта *unfreedom* є значення *lack of freedom* [8: 2496]. Периферійні ознаки отримано з таких ситуацій:

- страждання в полоні (передано з іронією): *preserved to linger and to live in vain; while Vengeance pondered o'er new plans of pain* (вжито метафору)

- знущання над полоненими (вжито антитезу, сарказм, мейозис, епітет): *and stanch'd the blood she saves to shed again but drop by drop... for Seyd's unglutted eye;*

would doom him ever dying – ne'er to die! (використано гіперболу)

- співчуття до полоненого (риторичне запитання): *can this be he?* (загострює увагу на різкій зміні образу ватажка піратів Кондрата в полоні)

- незламність в полоні (передано антитезою): *disarmed but undeprest*

- сприймання полону як відплату долі за скоєні злочини (вжито метафору): *when thus reversed on faithless Fortune's wheel, for crimes committed...*

- аморальність тюремного лікаря (передано із сарказмом): *the Leech was sent – but not in mercy – there to note how much the life yet left could bear; behold how well or ill those pangs are borne*

- нестерпність мук (вжито гіперболу): of torments this the longest and the worst; that day by Death still forbears to slake “Oh! Water-water! – smiling Hate denies. The victim’s prayer...” (використано метафору, іронію)

Концепт *неволя* доповнюється концептом *сум*, який докладно розглянуто у попередній статті [5:138-143]. Варто зауважити, що в поемі співіснують протилежні за змістом концепти: *воля* – *неволя*, *радість* – *сум*. Концепт *воля* доповнюється концептом *радість*, бо *воля* для Кондрата – це найбільша радість. Ядром структури концепта *воля* є значення the quality or state of being free.

Периферію складають ознаки, визначені з таких ситуацій:

- відчуття волі (передано гіперболою): our thought as boundless, and our souls as free

- вільне життя повне ризику протиставлене спокійному, помірному, чи розпусному, безпечному життю (передано оксюмороном, метафорою):

Oh, who can tell? not thou, luxurious slave!

Not thou, vain lord of Wantonness and Ease!

Whom Slumber soothes not – Pleasure cannot Please

- сила духу вільної людини протиставлена боягузтву (передано антитезою, іронією): that seeks what cravens shun with more than zeal and where the feebler faint can only feel

Наведені приклади містять лексеми, якими представлено в поемі лексико-семантичне поле *воля*. Лексеми є вербалізованими сегментами концепта *воля*.

Аналіз мовної картини світу у поемі Дж. Г. Байрона «Корсар» дав можливість виявити сегменти вербалізованих концептів *боротьба*, *неволя* та *воля*. Виявлені індивідуальні авторські особливості вербалізованих концептів одночасно є реалізованими етноспецифічними ознаками концептуального устрою англійської лінгвокультурної системи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Караулов Ю. Н. Общая и русская идеография / Юрий Караулов. – М.: Наука, 1976. – 355 с.
2. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов / Под общ. ред. Е. С. Кубряковой. – М.: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996. – 245 с.
3. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику: учебное пособие / Валентина Маслова. – 4-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 296 с.
4. Серебренников Б. А. О материалистическом подходе к явлениям языка / Борис Серебренников. – М.: Наука, 1883. – 319 с.
5. Хомицька І. Ю. Концепт “сум” у творах Дж. Г. Байрона “Манфред”, “Шильйонський в’язень”, “Корсар” / Ірина Хомицька // Гуманітарний вісник. Серія: Іноземна філологія. ЧДТУ, 2010. – Частина 1. – Число 16. – С. 138-143.
6. Эйнштейн А. Мотивы научного исследования / Альберт Эйнштейн: Собрание научных трудов в 4 т. Т. 4 – М.: Наука, 1967. – С. 39-41.
7. Selections from Byron. – М.: Progress Publishers, 1979. – 520 p.
8. Webster’s Third New International Dictionary of the English Language Unabridged. – Merriam-Webster INC. Publishers Springfield, Massachusetts, U.S.A. – 2662 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Хомицька – асистент кафедри прикладної лінгвістики Національного університету “Львівська політехніка”.
Наукові інтереси: функціональна стилістика англійської мови, когнітивна лінгвістика.

КОНЦЕПТИ SUCCESS<>FAILURE В АСОЦІАТИВНО-ОБРАЗНІЙ СИСТЕМІ АНГЛОМОВНИХ ПАРЕМІЙНИХ ОДИНИЦЬ

Світлана ЩЕРБИНА (Київ, Україна)

В статті розглядаються особливості функціонування бінарної опозиції концептів SUCCESS<>FAILURE в паремійному фонді англійської мови. Виділяються основні метафоричні моделі концептів SUCCESS<>FAILURE в когнітивному просторі англійських паремій.

Ключові слова: бінарна опозиція, концепт, паремія, когнітивний простір, концептуалізація, персоніфіковані моделі, метафора.

The article deals with binary opposition of concepts SUCCESS<>FAILURE in the English language paremiological corpus and is aimed at the investigation of the peculiarities of their functioning in English proverbs. It provides the explication of basic metaphorical models of concepts SUCCESS<>FAILURE in the conceptual space of the English proverbs and sayings.

Key words: binary opposition, concept, proverbs and sayings, conceptual space, conceptualization, personified models, metaphor.

Наукові розвідки сьогодення ставлять собі за мету виявити основні когнітивні моделі у свідомості людини та описати глибинні механізми їх мовного відображення. Виявлення закономірностей організації знань про світ потребує залучення різнопланового матеріалу, який б дозволив розкрити національно-специфічні та ціннісно-орієнтовані особливості лінгвокультур-ного колективу.

Актуальність даної статті зумовлена підвищеним інтересом вчених до вивчення особливостей вербалізації концептуальних сутностей у мові.

Одними з яскравих виразників вербалізації концептів є паремійний фонд мови. Репрезентуючи окремі фрагменти мовної картини світу, паремійні одиниці стають «дзеркалом життя» нації, крізь яке проникають певні константи складу народного мислення [2:247]. Віддзеркалюючи характерні риси етнічного світогляду, образний зміст прислів'я може слугувати ключем для культурно-національної інтерпретації [2: 249].

Паремії стали в центрі уваги багатьох дослідників (С.Г. Воркачов, В.І. Кононенко, О.Б. Савенкова, О.О. Селіванова, Л.О. Ставицька, В.М. Телія та інші). В сучасних наукових розвідках під пареміями розуміють усталені у мові та відтворювані в мовленнєвому процесі анонімні висловлювання, які є придатними для вживання в дидактичних цілях [13: 261]. До них, як правило, відносять прислів'я та приказки, які, передаючись з покоління в покоління, стають ключем до експлікації досвіду багатьох поколінь.

Метою нашої статті є виявлення основних способів об'єктивації бінарної опозиції концептів SUCCESS⇔FAILURE в системі англomовних паремійних одиниць.

Матеріалом дослідження послуговували англomовні словники паремій [4; 5]. Методом суцільної вибірки було відібрано 263 паремії, які об'єктивують концепти SUCCESS⇔FAILURE в англійській мові. Аналіз отриманого матеріалу проводився із залученням текстів англійських газетних видань, які дали змогу окреслити концептуальний простір досліджуваних явищ [6; 7; 8; 9].

Як було виявлено в результаті аналізу особливістю об'єктивації концептів SUCCESS⇔FAILURE в пареміологічних одиницях англійської мови є їх персоніфікація. Персоніфікацію зазвичай розглядають як особливу категорію, яка дозволяє усвідомити складні явища дійсності у термінах життєдіяльності людини [3: 32].

В результаті аналізу відібраних паремійних виразів робимо висновок про те, що в народних висловлюваннях побутує уявлення про те, що УСПІХ і ПОРАЗКА найчастіше уподібнюються людині, на що вказують різноманітні антропоморфні ознаки та частотність вживань лексем Success і Failure в позиції Агенса. Подібно людині лексемам Success і Failure приписується здатність до різних дій (фізичних, інтелектуальних, комунікативних). Вони можуть розмовляти, рухатись, запам'ятовувати тощо.

Існування досить значної різноманітності персоніфікованих образів концептів SUCCESS і FAILURE може свідчити про те, що дані ментальні утворення глибоко вкоренились у підсвідомості англійської мовної особистості, заповнивши собою весь простір її практичної діяльності. Виникає питання чому УСПІХ і ПОРАЗКА постали перед нами у вигляді особи? Можемо припустити, що УСПІХ і ПОРАЗКА набули рис живої істоти не випадково. Очевидно, що в процесі своєї практичної діяльності члени англomовного соціуму почали наділяти їх вищою силою, оскільки усвідомили, що успіхи чи невдачі можуть повідати про життя особистості значно більше ніж вона сама.

В результаті аналізу мовного матеріалу виявлено, що найбільш типовими метафоричними кореляціями є метафоричні моделі, в яких УСПІХ і ПОРАЗКА виступають у ролі Агенса дії. Проведений аналіз показує, що в народних висловлюваннях значна увага приділяється концепту FAILURE, який дуже часто об'єктивує концепт SUCCESS. Прикладом цьому служать метафоричні кореляції, в яких концепту FAILURE приписуються ознаки досвідченого вчителя, що може дати хороший багаж знань, які в подальшому можуть стати запорукою успіху: *The higher you set your sights in life, the more adversity you can expect to encounter. Adversity, however, can be one of life's best teachers. So instead of shrinking from it, embrace it and learn from it. "It's hard to beat a person who never gives up." These words, spoken by the great Babe Ruth more than three-quarters of a century ago, still ring true today. One of the most prolific hitters in the history of baseball with 714 home runs, Ruth also faced plenty of*

adversity during his career, including 1,330 strikeouts. "Every strike brings me closer to the next home run," he said, proving that failure is nothing more than feedback and preparation for the next success. (The Times, April 10, 2008)

В деяких дискурсивних фрагментах спостерігається повне знецінення успіху та тлі поразки яка виступає не просто вчителем, а ще і мудрим життєвим наставником: *He has played many roles on the big screen, but on Monday Bollywood actor Shah Rukh Khan donned the quizmaster's hat, grilled management students and advised them to consider failure as being crucial to teach pragmatic lessons in life. "Success imparts no wisdom, failure teaches you everything. Failure teaches success. Fear of failure will make you pragmatic. It will make you logical in your thinking", he told a young audience at a quiz show in Bangalore this evening* (The Times, February 9, 2010).

На наш погляд одна з ключових персоніфікованих метафор ПОРАЗКА – ВЧИТЕЛЬ переплітається з важливою ціллю, що стоїть перед ПОРАЗКОЮ, а саме: винести з невдач позитивний досвід, який допоможе запобігти негативних наслідків в майбутньому. Аналіз пареміологічних одиниць показав, що функціонування концепту FAILURE в ролі життєвого наставника дійсно не випадкове. Зокрема, ми зіткнулися з цікавими прикладами, в яких SUCCESS асоціюється з образом дитини (виступає в ролі Пацієнса по відношенню до FAILURE). УСПІХ як і дитина потребує материнської любові та піклування, які він знаходить у ПОРАЗЦІ: *Failure Is The Mother Of Success. At the age of seven, a young boy and his family were forced out of their home. The boy had to work to support his family. At the age of nine, his mother passed away. When he grew up, the young man was keen to go to law school, but had no education. At 22, he lost his job as a store clerk. At 23, he ran for state legislature and lost. The same year, he went into business. It failed, leaving him with a debt that took him 17 years to repay. At 27, he had a nervous breakdown. By 35, he had been defeated twice while running for Congress. Finally, he did manage to secure a brief term in Congress, but at 39 he lost his re-election bid. At 41, his four-year-old son died. At 42, he was rejected as a prospective land officer. At 45, he ran for the Senate and lost. Two years later, he lost the vice presidential nomination. Only at 51, he was elected the President of the United States of America* (The Times, April 26, 2010).

Однак, певна кількість фрагментів свідчить про те, що ПОРАЗКА не лише може навчити чомусь, але й нашкодити: *And as a misfortune never comes alone, the coalition of the majority is paying heavily the price of its continuous "blind" support for Aziz, who is putting the final touches on a New Political Party for the Youth "at their expense". It is obvious that Aziz is planning to get rid of the traditional figures that had been involved in power since the independence and make his government look younger especially at the time of the ongoing popular revolutions led by Facebook generations.* (The guardian, May 26, 2011) та подекуди і знищити свою жертву: *Unfortunate man would be drowned in a teacup* [5].

Аналіз мовного матеріалу свідчить про те, що з одного боку УСПІХ об'єктивується через ПОРАЗКУ, постаючи перед нами у ролі дитини чи учня а з іншого він сам виступає повноцінним Агенсом, що виконує роль керівника: *At the same time, he will be keeping one eye on England's progress. If you want to discover the truth about yourself ask your enemies, and Evans likes what he sees. "England seem to be happy and they're playing a style of rugby which suits the players they've got. They're playing a style of rugby they'll need to play to win a World Cup. Fortune favours the brave and there's not a lot of pressure on them. They can go down there and give it a crack."* (The Guardian, February 18, 2011), чи то відомого діяча, що стає прикладом для наслідування: *In 2007, Chinese leader Hu Jintao told his Communist Party Congress that China needed to increase its soft power, and perceptions of the country appear to be improving. Success has many friends, in any case. In contrast to China, India, the other fast-growing national giant, is a raucous democracy that has projected soft power much more naturally, in areas such as music and film, literature and philosophy. Paradoxically, its national image has not been on par with this cultural and intellectual diffusion. Perhaps soft power is overrated. India's image has also become more positive as its economic success has increased. This success lags substantially behind China's* (The Independent, May 16, 2010).

При всіх своїх синтактико-семантичних проявах УСПІХ і ПОРАЗКУ не можна назвати типовим Агенсом, оскільки вони все ж таки не є живими істотами. Доказом цьому слугує

значна кількість метафоричних кореляцій, в яких УСПІХ І ПОРАЗКА постають у образі Пацієнса (неживої істоти), а саме: УСПІХ – КРИХКИЙ ПРЕДМЕТ, УСПІХ – ВРАТА, УСПІХ – ПОДОРОЖ, УСПІХ – РИЗИКОВАНА СПРАВА, УСПІХ – ПРОДУКТ УСПІШНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ; ПОРАЗКА – ШЛЯХ, ПОРАЗКА – ПЕРЕШКОДА, ПОРАЗКА – ПОДІЯ, ПОРАЗКА – ТИМЧАСОВЕ ЯВИЩЕ тощо. Щоб краще усвідомити про що йде мова розглянемо найбільш типові метафоричні моделі.

Нашу увагу привернула метафорична кореляція УСПІХ – ПОДОРОЖ, яка характеризує успіх як результат постійної праці: *Basil Patten is an old hooper, a show boy who has worked with all the big names - Liberace, Bruce Forsyth, Ronnie Corbett. He found me at one of my shows and told me I would have been a great star in his day. He has encouraged me ever since. "Success is a journey not a destination - it's vital to keep learning and look for new things to be inspired by - he said" (The Guardian, March 14, 2009).* На перший погляд дана метафора видається чітко структурованою, проте, як виявилось в ході дослідження, досягнути концептуалізацію думки носія англійської мови та розкрити когнітивну мапу даної метафоричної структури можливо лише через таку метафоричну кореляцію ПОРАЗКИ як: ПОРАЗКА – ШЛЯХ. Оскільки успіх – це подорож, а подорож, як відомо, завжди має здійснюватися за певним маршрутом, який, як свідчить матеріал дослідження для успіху прокладає поразка: *Failure is a stepping stone to success. Success and failure have the root - the desire to achieve but avoiding failure is not the same as achieving success. Failure is determined by what you allow to happen, success what you make happen. There will be a plenty of times when we'll face the death of our dreams. When failures, disappointments, and criticisms come, we need the will and faith to keep going. We take more from our failures than our successes because failures show what doesn't work. (The Washington Post, March 15, 2008).*

Проте на будь якому шляху можуть виникнути певні перешкоди. Як свідчить паремійний матеріал шлях до успіху також не завжди буває приємним, а інколи поєднується з болем та стражданнями. Як відомо, чорна смуга завжди змінюється на білу і інколи необхідно лише перечекаати прояв невдач: *Pain is Temporary, Glory is Forever. There is a sign in the hotel fitness centre where I am staying that says "stop at the first sign of discomfort". This is a great hotel for losers (and I don't mean weight loss losers). But no successful person that I know stops at the first sign of discomfort. In society we have high respect for those who persist - those who work through discomfort. We respect those who do the tough things. We respect people who earn degrees, who have black belts, who are great athletes, who are high achievers in their field (The Times, June 10, 2008).*

Однак наступний контекстуальний фрагмент доводить, що чекати на білу смугу склавши руки не варто, адже вона може з'явитися нескоро: *Success is a ladder that cannot be climbed with your hands in your pocket. In 1998 we went outside the country to get the people we needed. In 1993, in 1994 we keep going up. The real tragedy is, the next time we have to vote we are going to vote to increase 200.000 each year for 3 years. That is 600.000 more people who have to go outside of our country to bring in to do the high-tech jobs that are here. That means our people who are on low level and doing nothing can't climb the ladder of success (The Times, July 10, 2010), а якщо вчасно не вжити необхідних заходів може тривати і цілу вічність: *The galleries are full of critics who play no games. They fight no fights. They made no mistakes because they attempt nothing. Down the arena are doers. They make mistakes because they attempt many things. The man who makes no mistakes never makes anything (The Times, April 23, 1998).**

Інколи навіть найкоротша подорож – ризикована справа, але, як уже повелось, хто не ризикує, той не п'є шампанського, що підтверджується наступним контекстуальним фрагментом: *Nothing ventured, nothing gained provides a new guidance on best practice in assessing, managing and enabling risk for people living with dementia. It is based on evidence and person-centred practice and within the context of Living well with dementia; a national dementia strategy and Putting People First (The Independent, May 10, 2007).*

Отже, аналіз паремійного матеріалу дає нам підстави стверджувати, що досліджувані нами концепти SUCCESS↔FAILURE є взаємопов'язаними ментальними сутностями, які співіснують в одній концептуальній площині, створюючи в уяві носія англійської мови ієрархічну систему когнітивних образів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в комплексному аналізі засобів об'єктивації бінарної опозиції концептів SUCCESS<>FAILURE в паремійному фонді англійської мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Савенкова Л.Б. Языковое воплощение концепта //Л.Б. Савенкова// Проблемы вербализации концептов в семантике текста: Материалы междунар. симпозиума. Волгоград, 22–24 мая 2003 г.: в 2 ч. – Ч. 1. Научные статьи. Волгоград: Перемена, 2003. – С. 258 – 264
2. Телия В. Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. — М.: Наука, 1996. – 283 с.
3. G. Lakoff. Metaphors we live by/ George Lakoff, Mark Johnson. – Chicago: University of Chicago Press. 2003. – 276 p
4. Oxford Advanced Learners Dictionary/ Oxford University Press 7th Edition. – 2008. – 1715 p
5. The Oxford Dictionary of English Proverbs / ed. By Wilson F.P. – 3ed. – Oxford: Clarendon Press, 1970. – 886 p
6. The Independent [Електронний ресурс] – Режим доступу //http:// www.independent.co.uk
7. The Guardian [Електронний ресурс] – Режим доступу //http:// www.guardian.co.uk
8. The Times [Електронний ресурс] – Режим доступу // http:// www.timesonline.co.uk
9. The Washington Post Електронний ресурс] – Режим доступу //http:// www.washingtonpost.com

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Світлана Щербина – викладач кафедри англійської філології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
Наукові інтереси: когнітивна лінгвістика, концептологія, дискурсологія.

ДО ПИТАННЯ ПРО МОВНУ ТА КОНЦЕПТУАЛЬНУ КАРТИНИ СВІТУ І ЇХ ВЗАЄМОДІЮ

Андрій ЦІСАР (Луцьк, Україна)

У статті автор проводить огляд існуючих у сучасній лінгвістиці поглядів на концептуальну та мовну картини світу, аналізує смислове наповнення цих термінів та робить висновки про взаємозв'язок, співвідношення та взаємодію позначуваних ними феноменів.

Ключові слова: концептуальна картина світу, мовна картина світу, концепт, концептосфера, концептосистема, свідомість, менталітет, семантичний простір мови.

In the article an author gives the review of existing points of views in modern linguistics about conceptual and linguistic world pictures, analyses the semantic filling of the given terms and makes conclusion about the marked by the author phenomena correlation and interaction.

Keywords: conceptual world picture, linguistic world picture, concept, conceptosphere, conceptosystem, consciousness, mentality, semantic language space.

Постановка проблеми та її значення. Взаємодія людини зі світом передбачає формування у її свідомості певного цілісного уявлення про світ, певної його моделі, котра у філософсько-лінгвістичній літературі має назву «картина світу». Цей термін відноситься до фундаментальних понять, котрі описують буття людини. Відображення у свідомості людини цілісної картини світу та її репрезентація в мові набули в останні десятиріччя статусу однієї з найважливіших проблем лінгвістичних досліджень.

Попри те, що терміни «концептуальна картина світу» (ККС) та «мовна картина світу» (МКС) давно закріпилися в мовознавстві, вчені нерідко ще піднімають дискусії щодо змісту цих понять, характеристик позначуваних ними сутностей та взаємозв'язків між ними. Тому згадана проблема на сучасному етапі розвитку когнітивної лінгвістики залишається **актуальною**.

Мета нашої роботи – систематизувати розуміння понять «концептуальна картина світу» та «мовна картина світу» у сучасних лінгвістичних дослідженнях.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів. Термін «картина світу», котрий побутував у рамках філософії, логіки та фізики, у лінгвістику прийшов всередині минулого століття. Варто зауважити, що на даний час це поняття використовується саме лінгвістикою та культурологією в більшій мірі, аніж іншими науками.

Картина світу «втілює в собі певний образ світу, котрий ніколи не буває дзеркальним відображенням світу» [13: 60], вона є результатом певного бачення та внутрішнього реконструювання світу відповідно до логіки світорозуміння.

«Людина, набуваючи досвіду, трансформує його в певні концепти, котрі логічно пов'язуються між собою та утворюють концептуальну систему; вона конструюється,

модифікується та уточнюється людиною безперервно. Це пояснюється такою властивістю концепту, як здатність до мінливості у свідомості. Концепти, стаючи частиною системи, потрапляють під вплив інших концептів і самі видозмінюються. Змінюється з часом і кількість концептів, і об'єм їх змісту» [7: 48].

Порядок становлення концептуальної системи у свідомості людини відповідає принципам логіки, а отже логічність є однією з визначальних властивостей системи; вона зумовлює можливість переходу від одного концепту до іншого, визначення одних концептів через інші та побудову на їх базі нових концептів. [7: 48]. Завдяки логічності у системі виникає передумова для формування нових концептів, котрі приходять не через актуальний досвід, а через мову; сюди належать насамперед абстрактні поняття, введення яких без мови є неможливим.

Виділяють наступні етапи формування концептуальних систем у свідомості людини: невербальний (домовний) і вербальний (мовний) [7; 10], а також їх властивості, про які йшла мова вище – мінливість і логічність.

З.Д. Попова і Й.А. Стернін визначають картину світу в загальному вигляді як «впорядковану сукупність знань про дійсність, котра сформувалася в суспільній (а також груповій, індивідуальній) свідомості» [10: 51]. При цьому вони вказують на принципову необхідність розмежування безпосередньої та опосередкованої картин світу.

Безпосередня картина світу є результатом прямого пізнання свідомістю актуальної дійсності. Це пізнання відбувається не лише перцептивним способом (за участю органів відчуттів), а й за допомогою абстрактного мислення людини. У будь-якому випадку ця картина світу вибудовується як результат безпосереднього сприйняття світу і його осмислення.

Оскільки картина світу, котру можна назвати знанням про світ, лежить в основі індивідуальної та суспільної свідомості, то концептуальні картини світу в різних людей (представників різних історичних епох, соціальних, вікових груп, різного роду діяльності та наукового пізнання) можуть відрізнятися. У носіїв різних мов можуть бути за певних умов близькі концептуальні картини світу, а в носіїв однієї мови – різні. Отже, в концептуальній картині світу переплітається і взаємодіє загальнолюдське, національне та особистісне [7: 50].

Безпосередня картина світу тісно пов'язана зі світобаченням, але її відмінність від світобачення полягає в тому, що світобачення – це радше метод пізнання, а картина світу – його результат.

А.М. Приходько пише, що «концептуальна картина світу відбивається у свідомості у вигляді вторинного існування об'єктивного світу як результат абстрагованої діяльності homo loquens (лат. – «людина, що розмовляє» – авт.) [11: 146]. Вона створена ментальними одиницями різного статусу [11: 297].

ККС є сукупністю концептосфери та стереотипів свідомості, обумовлених культурою, носить системний характер і має вплив на сприйняття об'єктивного світу. Зокрема, вона відіграє роль визначного чинника у класифікації елементів дійсності, у процесі аналізу дійсності (пояснює причини, прогнозує розвиток і наслідки явищ та процесів), впорядковує досвід особистості (як чуттєвий, так і раціональний) з метою його збереження у свідомості, пам'яті.

Національна ККС об'єднує те, що повторюється в картинах світу представників народу, тому вона є з однієї сторони певною абстракцією, а з іншої – когнітивно-психологічною реальністю. Мисленева та когнітивна діяльність народу, а також його поведінка – фізична та вербальна – сприяють виявленню національної ККС, адже саме одноманітність поведінки народу в стереотипних ситуаціях, його уявлення та судження про об'єктивну дійсність дають доступ до вивчення національної ККС.

Отже, концептуальна картина світу є безпосереднім і водночас суб'єктивним відображенням об'єктивної дійсності в індивідуальній, груповій та національній свідомості, має складну системну, логічно впорядковану, динамічну структуру, репрезентовану ментальними одиницями різного статусу (концептосфера), стереотипами свідомості та механізмами пізнання, котрі перебувають у взаємодії. Важливими для формування ККС є

менталітет як спосіб сприйняття, розуміння та інтерпретації світу, а також культурне середовище.

Ментальні структури, котрі існують у свідомості, здатні матеріалізуватися, фіксуватися вторинними знаковими системами. Результат такої фіксації концептосфери З.Д. Попова та Й.А. Стернін називають опосередкованою картиною світу [10: 53] і виділяють мовну та художню картини світу як її підвиди.

Термін «мовна картина світу» є на даний час значно поширенішим, ніж представлені в різних концепціях такі його дублети як «мовний проміжний світ», «мовна репрезентація світу», «мовна модель світу» [7: 51].

Мова як дуже складна знакова система, яка здатна самоналаштуватися, виступає своєрідним кодом моделі світу, котрий здатний описати (перекодувати) будь-яку ситуацію, що має місце як поза мовою, так власне і в самій мові (автометаопис) [16: 369].

Проблема виділення МКС бере початок ще у концепції філософа Л. Вітгенштейна, відповідно до котрої вона презентує модель дійсності, утвореної об'єктами; ця картина є структурованим фрагментом і мусить бути ізоморфною дійсності [8: 204]. Л. Вайсгербер, у свій час утворивши від іменника Wort (нім. – «слово») нове дієслово *worten*, сказав, що рідна мова є *ein Worten der Welt* – «осмислення світу, осягнення світу в слові» [7: 50].

У сучасній науковій літературі МКС трактується як:

- система мовних засобів, за допомогою яких відбувається відображення позамовної картини світу. Основу МКС складають усі значення, наявні у словниковому складі мови [6: 121].

- «вербалізована система матриць, в яких відображений національний спосіб бачення світу, який формує та відображає національний характер» [5: 80].

- «вторинне існування світу, закріплене та реалізоване в особливій матеріальній формі – мові» [7: 56].

- «сукупність знань про світ, котрі відображені в мові, а також способи отримання та інтерпретації нових знань» [9: 5].

- «сукупність зафіксованих в мовних одиницях уявлень народу про дійсність на певному етапі розвитку народу, уявлення про дійсність, відображене в значеннях мовних знаків – мовне членування світу, мовне впорядкування предметів та явищ, закладена в системних значеннях слів інформація про світ» [10: 54].

- «представлення 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» [12: 441].

Наведені визначення демонструють єдність науковців у тому, що МКС є вербалізованим знанням про світ, опредметненим у мові як семіотичній системі, тому мовна та концептуальна картини світу не є тотожними і можуть бути розділені, незважаючи на твердження деяких дослідників про те, що межі між ними видаються нечіткими та невизначеними [4: 271; 12: 441].

Мова є засобом вербалізації одиниць ККС. У поєднанні «ословлення» думки провідну роль відіграє явище номінації, котра «зшиває» в одне ціле реальний світ і світ мови, формуючи тим самим певні відношення між предметом і вибраною для його позначення мовною одиницею» [15: 149]. Названим, «ословленим», вербалізованим може бути не весь зміст концептосфери, а лише комунікативно значима її частина – ті концепти, про які народ говорить у певний період часу. Комунікативна значимість мовної одиниці пов'язана насамперед із цінністю концепту, котрий нею виражається, для культури народу [3]. Отже, ККС є сутністю, набагато ширшою, багатшою, ніж МКС; логічні взаємовідношення між ними мають характер перетину або включення другої до першої [12: 441].

Мовна картина світу етносу фіксує в собі зміни, котрі відбуваються в концептуальній у певний період його розвитку. Відображення національної картини світу в МКС спостерігається у мовних одиницях різних рівнів. З іншої сторони, МКС бере участь у формуванні ККС, адже людина, яка живе в певному мовному середовищі, збагачує свої знання про світ не лише за допомогою власного досвіду, а й завдяки мові, котра об'єднує

суспільно-історичний досвід – і загальнолюдський, і національний. Останній грає роль визначного чинника у формуванні специфічних особливостей мови на всіх її рівнях. Так з'являється специфіка різних мов, що зумовлює, у свою чергу, виникнення специфічних мовних картин світу в представників різних народів. Хоча існують і індивідуальні картини світу, котрі є дещо відмінними у різних людей [7: 55].

Варто пам'ятати про те, що МКС є обмеженою і до того ж «наївною», оскільки вона не повністю передає існуючу в національній свідомості картину світу, адже, як було сказано вище, мова називає і категоризує не весь зміст свідомості народу. З.Д. Попова та Й.А. Стернін зауважують, що «членування світу» про яке нерідко йде мова у зв'язку з МКС, насправді відбувається не мовою, а когнітивними класифікаторами, а мова відображає, фіксує когнітивне членування, котре здійснюється за участі когнітивної свідомості та закріплюється концептосферою народу. Тобто мова лише сигналізує про таке членування [10: 56].

Цікавим і закономірним є той факт, що МКС відображає стан сприйняття реальності, характерний для попередніх періодів розвитку мови в суспільстві, і отже не надає можливості достеменно судити про сучасні уявлення народу про світ та про актуальну концептосферу етносу. Оскільки людське пізнання світу може містити помилки, то ККС постійно піддається певним змінам, тоді як МКС ще довго може зберігати сліди цих помилок.

Дослідники розрізняють наукову та ненаукову картини світу (детальніше про це див. [1; 2; 7; 10; 14; 17]). Можна виділити й різні видові структурні одиниці МКС: соціальні, професійні, індивідуальні МКС, художня, поетична, міфологічна картини світу, в межах яких науковому аналізу піддаються одиниці нижчого структурного рівня, котрі є окремими сегментами згаданих картин. Таке членування зумовлено потенційно безмежним, нескінченним характером ККС та МКС і бажанням науковців досягнути репрезентативності процесів та результатів дослідження [17: 309].

Вивчення МКС може відбуватися в рамках описової системної лінгвістики. Когнітивна інтерпретація результатів таких досліджень створює передумову вивчення ККС та концептосфери народу. Незважаючи на те, що МКС тільки частково рефлектує концептосферу і надає лише фрагментарну можливість судити про ККС, вважається, що мова залишається найкращим засобом доступу до ментальної сфери народу, соціальної групи, особистості.

Принципово важливою для сучасної лінгвістики є необхідність розмежування концептосфери та семантичного простору мови. Останній ще ототожнюється із терміном «мовна картина світу», і тому деякі вчені взагалі не бачать необхідності у використанні цього терміна, на відміну від терміна «семантична система» [18: 9].

Семантичний простір мови є частиною концептосфери, котра знаходить вираження у мовних знаках, сукупністю значень, які передаються цими знаками; це не просто набір семем, а складна їх система, сформована різноманітними структурними об'єднаннями та групами, котрі взаємоперетинаються та переплітаються, утворюють ланцюжки, цикли, розгалуження, поля з центром і периферією тощо. Ці відношення відображають відношення концептів у національній концептосфері, а отже дозволяють судити про останні. Зв'язки між концептами можна виявити через мовні значення, через одиниці, за допомогою яких об'єктивуються концепти в мові, адже ці зв'язки мають своє мовне маркування – спільністю морфем, просодем, фонетичних сегментів, фоносемантичним способом, а отже піддаються лінгвістичному опису. У ході аналізу семантичного простору різних мов дослідники отримують інформацію про деякі особливості когнітивної діяльності людини, оскільки вдається конкретизувати зміст та структури знань, котрі входять до концептуальної системи людини, а також виявити національну специфіку концептосфери народу, відображену в національній специфіці семантичного простору мови. Тобто співставлення семантичних просторів різних мов дозволяє побачити загальнолюдські універсалії у рефлексії об'єктивної реальності, а також специфічне, національне, а разом із тим і групове, й індивідуальне в наборі концептів та їх структуризації [10: 62-63].

Різниця між мовним значенням і концептом полягає в тісному прикріпленні першого до конкретного мовного знака, в той час як концепт може вербалізуватися різними мовними знаками, їх сукупністю, або й не вербалізуватися взагалі; окрім того, він може знаходити об'єктивацію в інших, альтернативних знакових системах, таких як жести, міміка, музика, танець, образотворче мистецтво тощо.

Отже, семантичний простір мови є вербалізованою в системі мовних знаків (слів, фразеологічних сполучень, синтаксичних структур) частиною концептосфери, тому це поняття є синонімічним до поняття МКС.

МКС включає в себе номінативні, функціональні, образні засоби мови, а також фоносемантику мови.

До номінативних засобів мови відносять лексеми, стійкі номінації та фразеологізми, до функціональних – відбір найбільш комунікативно релевантної лексики та фразеології на фоні всього корпусу одиниць мовної системи, образні засоби мови детермінуються метафорикою, напрямками розвитку переносних значень, внутрішньою формою мовних одиниць, національно-специфічною образністю [10: 64].

Отже, ККС та МКС тісно пов'язані між собою та перебувають у взаємодії і взаємозалежності як первинне і вторинне, як ментальна сутність і її вербальне опредметнення. ККС відображає зміст свідомості, а МКС забезпечує дослідникам доступ до цього змісту. Вивчення системних відношень у мові та аналіз її національного семантичного простору забезпечують моделювання МКС, а когнітивна інтерпретація результатів цього моделювання стає передумовою для переходу від мовної картини світу до когнітивної, до опису національної концептосфери.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апресян Ю. Д. Избранные труды. Лексическая семантика [Текст] / Ю. Д. Апресян. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Школа “Языки русской культуры”, Изд. фирма “Восточная литература” РАН, 1995. – Т. 1. – VIII с., 472 с.
2. Апресян Ю. Д. Основания системной лексикографии [Текст] / Ю. Д. Апресян, В.Ю. Апресян, Е. Э. Бабаева, О. Ю. Богуславская, Б. Л. Иомдин, Т. В. Крылова, И.Б. Левонтина, А. В. Санныков, Е. В. Урысон; отв. ред. Ю. Д. Апресян // Языковая картина мира и системная лексикография. – М.: Языки славянских культур, 2006. – С. 33–160.
3. Карасик В. И., Слышкин Г. Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования [Текст] // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Сб. науч. тр. / Под ред. И. А. Стернина. – Воронеж: ВГУ, 2001. – С. 75–80.
4. Караулов Ю. Н. Общая и русская идеография [Текст] / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 1976. – 355 с.
5. Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов [Текст] / О. А. Корнилов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ЧеРо, 2003. – 349 с.
6. Лисиченко Л. А. Лексико-семантическая система украинской мови [Текст] / Л. А. Лисиченко. – Х.: Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 1997. – 129 с.
7. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика: учебное пособие [Текст] / В. А. Маслова. – Минск: ТетраСистемс, 2004. – 256 с.
8. Мацьків П. До питання про мовну та концептуальну картини світу [Текст] / П. Мацьків // Лінгвостилістика: об'єкт – стиль, мета – оцінка: Збірник наукових праць, присвячений 70-річчю від дня народження проф. С. Я. Єрмоленко / [відп. ред. Академік НАН України В. Г. Скіяренко]. – К.: НАН України, Ін-т української мови, 2007. – С. 203–209.
9. Пименова М. В. Предисловие // Введение в когнитивную лингвистику. Под ред. М.В. Пименовой. – Вып. 4. – Кемерово: Графика, 2004. – 208 с.
10. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика [Текст] / З. Д. Попова, И.А. Стернин. – Москва: Восток – Запад, 2007. – 314 с.
11. Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсній парадигмі лінгвістики [Текст] / А. М. Приходько. – Запоріжжя: Прем'єр, 2008. – 332 с.
12. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія [Текст] / О. О. Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2010. – 844 с.
13. Серебренников Б. А. О материалистическом подходе к явлениям языка [Текст] / Б.А. Серебренников. – М.: Наука, 1983. – 320 с.
14. Урысон Е. В. Проблемы исследования языковой картины мира: Аналогия в семантике [Текст] / Е. В. Урысон / Рос. академия наук. Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 224 с. (Studia philologica).
15. Хачмафова З. Р. Языковая реализация индивидуальной картины мира / З. Р. Хачмафова // Основные проблемы современного языкознания [Текст]: сб. ст. междунар. науч.-прак. конф., 11–13 сент. 2009 г., г. Астрахань / [сост. Е. Ю. Бубнова]. – Астрахань: Издательский дом “Астраханский университет”, 2009. – С. 148–154.
16. Цивьян Т. В. Категория деминутивности в структуре новогреческого этноязыкового пространства [Текст] / Т.В. Цивьян // Славянское и балканское языкознание. Человек в пространстве Балкан. Поведенческие сценарии и культурные роли / [отв. ред. И.А. Седакова, Т. В. Цивьян]. – М.: Изд-во “Индрик”, 2003. – С. 369–389.
17. Чернова А. Точки перетину і дотику концептуальної і мовної картин світу [Текст] / Аліна Чернова // Наукові записки. – Випуск 95 (1). – Серія: Філологічні науки (мовознавство): У 2 ч. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – С. 306–310.
18. Шайкевич А. Я. Русская языковая картина мира в ряду других картинок [Текст] / А.Я. Шайкевич // Московский лингвистический журнал. – 2005. – № 2. – С. 5-21.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Андрій Цісар – аспірант Волинського національного університету імені Лесі Українки (м. Луцьк), кафедра німецької філології.

Наукові інтереси: когнітивна лінгвістика, лінгвоконцептологія.

ФРЕЙМОВЕ ПРЕДСТАВЛЕННЯ ЯДРА КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ ОПОЗИЦІЇ «GOOD-BAD» У РОМАНІ КРИСТОФЕРА ПАОЛІНІ «ЕРАГОН»

Тетяна ЯЦЕНКО (Чернівці, Україна)

Стаття присвячена вивченню актуальної проблеми когнітивної лінгвістики – лінгвокогнітивній репрезентації опозиції «GOOD-BAD» у художньому дискурсі. Проаналізовано лінгвокогнітивні характеристики концептів та досліджено концептну наповненість їх фреймів.

Ключові слова: концепт, фрейм, стереотип.

The article is focused on the edge problem of cognitive linguistics – the linguocognitive representation of the opposition «GOOD-BAD» in the fiction discourse in terms of the frame approach. The main linguocognitive characteristics of the concepts are analyzed. The conceptual essence of the frames constituting is studied.

Key words: concept, frame, stereotype.

Сучасний концептуальний аналіз, теоретичні підвалини та практичний досвід якого висвітлено в працях Дж. Лакоффа, Р. Лангакра, Р. Джекендоффа, М. Джонсона, Н. Хомського, Ж. Фоконьє, А. Вежбицької, Н.Д. Арутюнової, О.С. Кубрякової, С.А. Жаботинської, О.О. Селіванової, Ф.С. Бацевича та ін., спрямований не так на пояснення самого мовного знака, як на дослідження поняття, що за ним стоїть, на його представлення як концептуальної моделі (пропозитивної, фреймової, сіткової та ін.). Актуальність даного дослідження зумовлена тим, що вивчення протистояння таких універсальних концептів як GOOD та BAD як феномена мовної картини світу дозволить зробити внесок у вирішення таких проблем як співвідношення понять «концепт» та «фрейм» та преставлення типового та національно-специфічного у змісті та структурі досліджуваного в англомовній культурній традиції.

Головною метою даної статті є дослідження лінгвокогнітивної вербалізації ядра досліджуваної опозиції у межах художнього дискурсу, а саме роману Крістофера Паоліні «Ерагон». Для досягнення даної мети визначено ряд завдань: 1) дослідження мовної репрезентації концептів у художньому дискурсі; 2) аналіз типової сполучуваності ядра досліджуваної опозиції; 3) побудова фреймової структури концептуальної опозиції та її порівняння.

Під терміном «концепт» ми розуміємо оперативну змістову одиницю людського мислення, співвіднесену з набутим національно-культурним та індивідуальним досвідом та вербалізовану у авторському дискурсі.

Для встановлення категоріальних класифікацій використано суцільну вибірку загальною кількістю 193 одиниці, які репрезентують концепти GOOD та BAD з роману Крістофера Паоліні «Ерагон». Зважаючи на предикативну природу даних лексем, структура їх значення включає три основні компоненти: 1) оцінка моральних якостей; 2) оцінка поведінки, людських вчинків; 3) оцінка добробуту. Ядерні змістові концептуальної опозиції GOOD та BAD репрезентують одноіменні лексеми. Як відзначає М.В. Новіков, саме в дитячій літературі знаходить відображення процес формування етичних норм і етикету, сімейних і соціальних стосунків, пов'язаний загалом з відображенням архаїчних, міфологічних форм світогляду [3: 16].

У дитячій казці-фентезі представлені найбільш загальні змістові компоненти: «все позитивне, добре, моральне» та «все погане, аморальне, дурнувате», що саме й складає основу опозиції: *I doubt anyone remembers except the elves, and fortune would have to smile greatly before you talked with one. It is a good name to have, though; you should be proud of it. Not everyone has one so honorable [4: 39]; Horst rumbled, “A good man. He’ll do fine with Roran” [4: 49]; And those thieving scum haven’t been very active lately. Still, it’s a good job” [4: 134]; “Bad luck, really,” grumbled Brom. “I was more than a match for him, so he kicked Snowfire [4: 109];*

You made some very bad choices that could have dangerous repercussions [4: 179]; "Why not Brom's?" asked Murtagh. He seemed to have gotten over his bad temper [4: 209].

У низці випадків можна зустріти протилежне експліцитне значення: *I'll try to keep them away from your farm, though it may not do any good" [4: 55]; Eventually he had learned to live with it, but he always had a nagging suspicion that he had not been good enough for his mother [4: 18].* Концепт GOOD, як антонімічна пара концепту BAD, експлікує протилежне значення, підкреслюючи його ключову роль у контексті.

Широкого вживання набула одна із граматичних форм концепту GOOD, а саме множина, яка стала визначенням матеріальних цінностей, та має значення «товари, послуги»: *Should I just hand you the goods without charge? Besides," he said abruptly [4: 12]; He walked from one booth to another, evaluating the goods with a buyer's eye, despite his meager supply of coins [4: 23]; The archer hurried out of a house with a pile of goods in his arms [4: 117].*

Часто лексеми вживаються для підсилення атрибутивного або кількісного значення: *The cavern was a good hundred feet long and more than twenty feet wide, yet it had a small opening that would protect them from bad weather and prying eyes [4: 203]; "I'll see you at dinner, then." When they were at a good height, he said, I'm going to ride Cadoc tomorrow. Before you protest, know that I am only doing it because I want to talk with Brom [4: 127]; And those thieving scum haven't been very active lately. Still, it's a good job" [134]; Without their supplies to sustain my troops, we have fared badly these past months in skirmishes with the Empire [4: 303].*

Поширеними є фразеологічні вирази із концептом GOOD: *"Have a good time," he said, then looked at Saphira and smiled. "It's good to see you again" [4: 167]; "Goodbye," Eragon forced out, perturbed, and hurried down the road. Behind him he heard Brom whistling a merry tune [4: 57].*

Інколи може спостерігатися метонімічна інтерпретація компоненту «корисний», яку можна розуміти як «корисна порада»: *They walked in silence to the road, then Brom said, "Hasten home. I don't think it would be a good idea to tarry on the way" [4: 52]; He actually thought it would be a good idea [4: 181]; That might not be a good idea. There are many people at the training field; you will be sure to attract attention [4: 334]; "Not selling to me would be a very bad idea," stated Horst [4: 14].* Порада зазвичай надається старими та досвідченими персонажами твору, помічниками, та вирізняється не лише мудрістю, але доброзичливістю (виявляючи тим самим взаємодію з елементами інших концептів).

Конкретизація загальних ознак концепту BAD виявляється у таких змістовних компонентах як: біда/нещастя, помста, шкідливість/загроза: *"I do." Horst's face softened. "I may be overreacting, but these strangers give me a bad feeling. It would be better if you stay home until they leave. I'll try to keep them away from your farm, though it may not do any good" [4: 49]; Therefore, the toad you see now doesn't exist. And," she raised a small finger, "if I can prove there are only frogs, then toads won't be able to do anything bad—like make teeth fall out, cause warts, and poison or kill people [4: 135].* Слід вказати на те, що загроза тут пов'язана, в першу чергу, із фізичною шкодою, який може бути нанесений персонажу, проте характеризується він саме з моральної точки зору як відчуття провини.

Проте аналіз ядерних лексем досліджуваних концептів, а також їх змістових компонентів дозволяє виокремити опозиційні пари: загальні – «все погане-все хороше», «протилежність злу-протилежність добру», та більш конкретні – «корисність-шкідливість», «поганий вчинок-хороший вчинок», та контекстуальний біном «добробут-злидні».

Отже, проведений диференційний аналіз дозволив нам визначити значення ключових слів назв концептів опозиції GOOD-BAD, які існують в уявленні автора роману «Ерагон». Проте концепт – це є завжди знання, структуровані у фрейм. Користуючись методикою, запропонованою С.А. Жаботинською, фреймову репрезентацію опозиції концептів GOOD-BAD можна представити у вигляді предметноцентричного фрейму, який являє собою «систему пропозицій, де до одного й того ж логічного суб'єкта ХТОСЬ/ЩОСЬ приєднується де-кілька предикатів, що характеризують суб'єкт за кількісним, якісним, акціональним, локативним, темпоральним та оціночним параметрами» [2: 16]. Предикати пропозицій співвідносяться з суб'єктом безпосередньо або непрямо і відносяться до однієї із трьох зон

«предметної рефлексії», а саме: об'єктної, суб'єкт-об'єктної або суб'єктної [там же]. Таким чином, фреймова репрезентація концептної опозиції GOOD-BAD матиме наступні слоти:

1) [такий ХТОСЬ/ЩОСЬ існує: діє ТАК] (предикати першого порядку): *Horst rumbled, "A **good** man. He'll do fine with Roran" [4: 49]; A cloud of misfortune and **bad** luck seemed to hang over it [4: 10]; I would have told you it was a **bad** idea not to kill the Urgals. I only agreed to do what you asked because I assumed it was halfway reasonable! [4: 180].*

2) [ХТОСЬ/ЩОСЬ ІСНУЄ: спосіб: ТАК] (предикати другого порядку): *Eragon trotted to Roran and teased, "Having a **good** time?" Roran grunted noncommittally as he paced away [4: 26]; It was unfortunate, but Eragon was unsure how **bad** it really was [4: 217].*

3) [ХТОСЬ/ЩОСЬ ІСНУЄ: оцінка: ТАК] (предикати третього порядку): *The Twins told him, You're ordered to assist Hrothgar; the fight goes **badly** for him [4: 355]; He wrapped his **good** arm around Saphira's neck, and she took off in a flurry, springing high into the sky [4: 104].*

Фрейми базуються на асоціативному зв'язку, в основі якого є певний когнітивний феномен – культурний предмет, репрезентований у свідомості і «кристалізований» у вигляді кліше і штампів. В рамках проведених досліджень теоретичних джерел, є можливим викремити наступні графічні види фрейму у межах викремлених предикативних рамок:

1) **лінійні фрейми** із причинно-наслідковими зв'язками його слотів, за допомогою яких дієслово, обране мовцем, вказує на певний, визначений термінал всередині фрейму: шлях поєднання слотів фрейму. У межах даної структури наявність вказівки на його учасників є не обов'язковою, оскільки описуючи типову ситуацію, учасники можуть бути зрозумілі з фонові інформації. Дані фрейми описують неконтекстуальний вид мови та знайшли широке вживання у працях сучасних західних вчених.

2) **польові фрейми** відповідно включають та описують всі можливі валентні зв'язки за принципом синонімічних/асоціативних рядів. Вони відображають концептуально-категоріальні знання людини і можуть бути змодельовані як незалежно від певного контексту, так і в ньому.

3) **пірамідальні фрейми** формуються навколо головного концепту та включають лише найістотніші валентні зв'язки. Дані фреймові структури включають не тільки найістотнішу, але й властиву даному контексту інформацію, яка спрямована на читача/слухача.

Незважаючи на схожі семантичні типи предикату, можна зробити висновок, що вони відіграють неоднорідні семантичні ролі. Також у результаті можна стверджувати про значну кількісну перевагу позитивних оцінок над негативними, що є властивим дитячій літературі. Встановлення експліцитних та імпліцитних зв'язків в тексті активізує один із трьох різновидів предметноцентричного фрейму, а побудова фреймової рамки дає можливість чітко уявити семантичну наповненість ядра концептуальної опозиції. Перспектива подальшого дослідження вбачається в зосередженні уваги на аналізі ближньої та дальньої периферії досліджуваної опозиції та контрастному дослідженні репрезентації досліджуваного на більш широкому мовному матеріалі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бистров Я.В., Кривенюк Ю.С. Фреймове представлення концепту ЧАС у прозі Вірджинії Вульф [Електронний ресурс] / Я.В. Бистров, Ю.С. Кривенюк // Когнітивна лінгвістика: актуалізація концептів. – 2009. - № 5. – С.307-309. – Режим доступу до журн.: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Natural/nvvnv/filolog/2009_5/R6/Bystrov.pdf
2. Жаботинская С.А. Концептуальный анализ: типы фреймов / Жаботинская С.А. – Черкаси: Вісн. черк. ун-ту / вип. ред. С.А. Жаботинська, 1999. - № 11. – С. 12-24.
3. Новіков А.І. Текст и его смысловые доминанты / А.І. Новіков. – М.: Институт языкознания РАН, 2007. – С. 6-134.
4. Paolini Ch. Eragon: [роман] / Christopher Paolini. – New York: Knoph, 2003. – 371 p. – (Першотвір).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Яценко – здобувач кафедри англійської мови Чернівецького національного університету, асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів Чернівецького національного університету.

Наукові інтереси: концептуальна лінгвістика, дискурсологія, конфронтативна лінгвістика, перекладознавство.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І ПЕРЕКЛАДАЧА

РОЛЬ ДИСЦИПЛІНИ «ІСТОРІЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ» У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Ярослава БЕЛЬМАЗ (Горлівка, Україна)

У статті обґрунтовується роль дисципліни «Історія англійської мови» у підготовці майбутніх учителів англійської мови. Демонструється можливість використання знань з історії англійської мови у педагогічній діяльності вчителя англійської мови в загальноосвітній школі.

Ключові слова: історія англійської мови, вчитель англійської мови, професійні вимоги, діяльність, історично-порівняльне мовознавство, лінгвістичні явища, компетенція.

In the article the role of the course "History of the English Language" for the future English teachers is proved. The possibilities of the application of the knowledge in the history of English in the secondary school are demonstrated.

Key words: history of the English language, English teacher, professional requirements, diachrony, comparative linguistics, linguistic phenomena, competence.

У державних документах з проблем освіти наголошується на необхідності формування нової генерації педагогічних кадрів, підготовленої до якісного забезпечення освітніх потреб особистості, розвитку її інтелектуального та культурного потенціалу. Вирішення цієї проблеми вимагає від викладача творчого підходу до організації навчально-виховного процесу, комп'ютерної грамотності, володіння іноземними мовами. За таких умов підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови є загальною проблемою сучасної психолого-педагогічної науки та практики. До майбутнього філолога та вчителя англійської мови висуваються вимоги щодо оволодіння мовою не лише на рівні спілкування, але вимагається глибинне знання інших фахових предметів, пов'язаних з мовою. Одним з них є «Історія англійської мови». Дисципліна «Історія англійської мови» належить до професійно-фахових дисциплін освітньо-професійної програми, є лінгвістичною наукою, вивчення основних засад якої необхідне для отримання ґрунтовних теоретичних знань, для усвідомлення внутрішніх зв'язків та законів розвитку і функціонування мови на різних мовних рівнях та етапах.

Навчальний курс «Історія англійської мови» – складова частина філологічної підготовки майбутніх учителів. Вивчення дисципліни «Історія англійської мови» має методичне значення для узагальнення й осмислення попередніх і засвоєння подальших курсів філологічного циклу. Дисципліна «Історія мови» була і залишається найсучаснішою дисципліною у тому сенсі, що уможливорює розуміння будь-якого факту сучасної мови і мовлення. Дисципліна «Історія мови» розширює лінгвістичний світогляд, поглиблює мислення студентів, систематизує знання з інших філологічних дисциплін, виявляючи між ними причинно-наслідкові зв'язки, парадигматичні й синтагматичні взаємини.

Отже, не викликає сумніву твердження, що кожен учитель англійської мови повинен знати історію іноземної мови. Мета даної статті – довести важливість дисципліни «Історія англійської мови» у підготовці майбутніх учителів та показати можливості її практичного застосування у педагогічній діяльності.

На сьогодні дисципліна «Історія іноземної мови» є обов'язковою дисципліною у педагогічних вищих навчальних закладах України та зарубіжжя. Незважаючи на підвищення інтересу до вивчення мови у діячому розрізі, іноді все ще виникають питання щодо ролі знань з історії англійської мови для вчителів загальноосвітньої школи. Проте, які б не були розбіжності у підготовці вчителів англійської мови у нашій країні та за кордоном (навіть у випадку підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії та США, коли це

є рідна мова), необхідність ознайомлення з історією розвитку мови на різних історичних етапах є безперечною. Ті знання, які вчитель має з історії англійської мови, будуть обов'язково впливати на його викладацьку діяльність, навіть якщо він не буде звертатися до неї (історії англійської мови) саме як до предмету викладання.

Джон Сірлес (John Searles) у своїй доповіді щодо підготовки вчителів англійської мови у Вісконсіні зазначав, що ефективний навчальний план з-поміж інших предметів повинен обов'язково включати й таку дисципліну як «Історія англійської мови» [3: 43]. Така рекомендація є типовою для більшості педагогічних навчальних закладів, що готують майбутніх учителів-філологів.

Схожа думка простежується і в доповіді «Граматичний проект» (“Grammar Project”) Іллінойського Центру вивчення програм підготовки вчителів англійської мови для загальноосвітніх шкіл. У ньому розглядається співвідношення знань з історії англійської мови із загальними знаннями мови. У роботі також дається аналіз опитування серед людей, зайнятих у сфері підготовки вчителів англійської мови, щодо ролі навчального курсу «Історія англійської мови».

У вищезазначеному Проекті було запропоновано кваліфікаційні вимоги до вчителя англійської мови загальноосвітньої школи (старший етап навчання). Поміж інших було виділено сферу «знання мови». У таблиці представлені вимоги до мінімального, середнього та високого рівня володіння мовою вчителями.

Мінімальний рівень	Середній рівень	Високий рівень
Розуміння законів функціонування мови	Детальне та ґрунтовне розуміння законів функціонування мови, включаючи і семантичні принципи	
Детальне та ґрунтовне знання одного підходу вивчення граматичної системи англійської мови; здатність працювати з іншими підходами вивчення граматичної системи на рівні обізнаності	Детальне знання принаймні двох підходів до вивчення граматичної системи англійської мови	
Знання існуючих стандартів мови, стилістичних та діалектичних варіацій	Ґрунтовне знання рівнів використання мови; певні знання з діалектології, лінгвокультурологічні знання	Глибокі та ґрунтовні знання пунктів, зазначених для середнього рівня, вміння пояснити та застосувати їх на практиці
	Знання історії англійської мови з відповідною усвідомленістю фонетичних, морфологічних та синтаксичних змін	

Мінімальний рівень не розглядається як достатній, а лише як початковий рівень, відправний пункт професійного розвитку. Вже при середньому рівні поміж інших знань зазначається історія англійської мови. Вчителі з високим рівнем мають володіти аналітичним складом розуму, не просто знати, а й вміти пояснити та проаналізувати те чи інше мовне явище. Саме історія мови є одним із джерел розуміння мови на всіх її рівнях. Вірогідно, розуміння історії англійської мови у широкому сенсі, її потенціальне практичне застосування є обов'язковою вимогою для ефективного, успішного вчителя англійської мови [2: 11-12].

Опитання, проведене Джастіном Пірсоном (Justin Pearson) серед викладачів вищих навчальних закладів, в яких готують майбутніх учителів англійської мови, свідчить про те, що курс «Історія англійської мови» є необхідним для підготовки сучасного вчителя.

Цікавими є результати дослідження, проведеного ще у 1968 році американською дослідницею Ненсі Боуз (Nancy Boze). Було запропоновано набір з 22 компетенцій,

необхідних для успішної роботи вчителя англійської мови загальноосвітньої школи (читання, вміння писати есе, знання методики, вміння планувати урок тощо), поміж яких були й знання з історії англійської мови. Необхідно було прорангувати від найбільш до найменш важливої. Перше місце у цьому списку посіла позиція «історія англійської мови» [1].

Таким чином, розглядаючи мову як суспільне явище, яке розвивається за певними законами, важливо застосовувати історично-порівняльний підхід до її вивчення. Саме історично-порівняльний підхід дає можливість правильно розуміти та використовувати мовну систему.

Грунтовне знання історії англійської мови може допомогти вчителям удосконалити здатність описувати мову й аналізувати різноманітні лінгвістичні явища. Неможливо описати сучасний стан мови без глибоких знань фактів з історії та загальних принципів її розвитку. Розуміння ж законів розвитку мови, вміння пояснити їх з позиції історії народу та мови сприяє діалектичному підходу до вивчення мови, науковому осмисленню сучасного стану англійської мови.

Знання з історії англійської мови безпосередньо або опосередковано будуть впливати на ефективність роботи майбутнього вчителя в аудиторії.

На самому початку вивчення англійської мови вчитель може презентувати вступне заняття, присвячене історії англійського народу, основним історичним подіям, що вплинули на розвиток англійської мови. Мотивацією вивчення англійської мови може бути також інформація щодо розповсюдження англійської мови у світі, її ролі у різних сферах діяльності.

Майбутні вчителі англійської мови у своїй професійній діяльності повинні вміти правильно пояснити та науково обґрунтувати різні мовні явища. Звісно, можна обрати найлегший шлях – ознайомити учнів з тим чи іншим правилом, навести приклади та поставити перед учнями завдання – вивчити. Проте учням буде цікавіше, і зрозуміліше, якщо вчитель на фактичному матеріалі продемонструє історичний розвиток мови, обґрунтує та пояснить ті чи інші мовні явища з позиції діяхронії. Та й авторитет у такого вчителя буде вищий!

У сучасній англійській мові існує ціла низка так званих «відхилень від правил», що викликає нерозуміння, а іноді й обурення учнів. У такій ситуації в нагоді будуть знання саме з історії англійської мови. Наприклад, з точки зору історичного розвитку можна пояснити такі мовні явища:

А) читання та правопис. Кожен учень усвідомлює складність читання та правопису в англійській мові. Письмова та фонетична форма часто не співпадають. В учнів можуть виникнути питання щодо читання голосних у різних типах складів, відсутність деяких літер при вимові, невідповідність букв і звуків тощо. Наприклад, у слові *hat* [hæt] – три літери і три звуки, повна відповідність між латинськими та англійськими звуками; у слові *hate* [heit] – чотири літери і три звуки, відсутня відповідність між голосними та їх графічною презентацією: фінальна «e» не вимовляється, але умовно служить сигналом для вимови «a» згідно англійського алфавіту; у слові *knight* [nait] – шість літер і три звуки, літера «k» не вимовляється, сполучення «gh» також не вимовляється, але служить знаком для вимови літери «i» як [ai]. Таких прикладів можна навести ще багато. Не вдаючись до деталей, учням можна пояснити, що на різних етапах розвитку англійської мови правила читання та написання слів були різними, описати історичні події, що впливали на зміни у правописі та вимові.

Б) граматична система. Взагалі вся граматична система англійської мови – загальні принципи, правила, винятки з правил – може бути пояснена з позиції діяхронії. Наприклад, поміж таких явищ можна назвати: мінімальна кількість флексій, суплетивні форми множини іменників, «неправильні» дієслова, «дефективність» модальних дієслів, фіксований порядок слів тощо.

В) словниковий склад. При ознайомленні учнів з новою лексикою можна пояснити етимологію деяких, найбільш цікавих з цієї точки зору слів. Як правило, в учнів такий підхід викликає зацікавленість. Одним з варіантів такої роботи може бути завдання учням самостійно підготувати інформацію щодо походження того чи іншого слова.

Сьогодні функціонують навчальні заклади нового типу (ліцеї, гімназії) з поглибленим вивченням англійської мови. У таких навчальних закладах доречно було б ввести факультативний курс «Історія англійської мови». Даний курс спрямований на ознайомлення учнів з основними історичними подіями, що вплинули на розвиток англійської мови.

Знання з історії англійської мови сприятимуть формуванню лінгвокультурологічної компетенції у майбутніх учителів англійської мови, що, в свою чергу, допоможе формуванню даної компетенції в учнів.

Таким чином, курс «Історія англійської мови» формує у майбутніх учителів англійської мови цілу низку знань, умінь, компетенцій. При викладанні даної дисципліни у вищому навчальному закладі слід не лише навчати теоретичним постулатам і аналізу різноманітних лінгвістичних явищ у діахронічному аспекті, а й звертати увагу на ті моменти, які можна буде застосувати у роботі з учнями.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Boze N. S. The Proper Study / N. S. Boze // Research in the Teaching of English. – 1968. – Fall. – P. 115-124.
2. Milosh J. E. Teaching the English in the Secondary Classroom. – ERIC Clearinghouse on the Teaching of English, 1972. – 102 p.
3. Searles J. Preparation of Teachers of English and Language Arts in Wisconsin / J. Searles // Wisconsin English Journal. – 1968. – January. – P. 39-47.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ярослава Бельмаз – доктор педагогічних наук, завідувач кафедри (професор) практики мовлення та інформаційних технологій Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов.

Наукові інтереси: історія англійської мови, порівняльно-історичне мовознавство, професійний розвиток викладачів вищих навчальних закладів.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Раїса ГРИШКОВА (Миколаїв, Україна)

Стаття присвячена проблемам професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови з огляду на необхідність модернізації вітчизняної педагогічної освіти. Виявлено суперечності в підготовці вчителів у педагогічних та класичних університетах, проаналізовано причини невідповідності підготовки майбутнього вчителя іноземної мови європейським освітнім стандартам, окреслено шляхи модернізації професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови.

Ключові слова: професійна підготовка, вчитель іноземної мови, педагогічна освіта, модернізація, європейські стандарти.

The article is devoted to the problems of professional preparing of a future foreign language teacher in the context of modernization necessity of Ukrainian pedagogical education. Contradictions of teacher training in pedagogical and classic universities are cleared out, reasons for non-correspondence of a future foreign language teacher's professional training in Ukraine to European standards are analyzed, ways of modernization of a future foreign language teacher's professional training are described.

Key words: professional training, a foreign language teacher, pedagogical education, modernization, European standards.

Початок нового століття характеризується значними політичними, економічними, соціокультурними та іншими трансформаціями, що змінюють європейське співтовариство, вирішують одні проблеми й створюють інші, та загалом відкривають нові можливості для всіх країн. В основі таких трансформацій знаходяться багато чинників, чільне місце серед яких посідає освіта, яка стає інструментом основних процесів соціально-економічної модернізації та інтернаціоналізації, в той час як людина виступає активним суб'єктом перетворень в освіті.

«Енциклопедія освіти» за редакцією В.Г. Кременя визначає поняття «освіта» як «процес і результат засвоєння особистістю певної системи наукових знань, практичних умінь і навичок і пов'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також морально-естетичної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя та індивідуальну своєрідність цієї особистості» [2: 614].

Модернізація визначається як «зміни, вдосконалення, що відповідають сучасним вимогам» [3: 829]. Ми розглядаємо модернізацію як осучаснення підходів до навчання, приведення у відповідність до вимог сьогодення технологій формування навчальної компетенції студента, переміщення акцентів у бік самостійної роботи кожного суб'єкта навчання, формування усвідомленої необхідності навчатися впродовж життя. Модернізація педагогічної освіти стає невід'ємною складовою реформування системи вищої освіти в Україні з огляду на її приєднання до Болонського процесу.

Проблеми модернізації вітчизняної вищої освіти порушувались у роботах В.П.Андрущенка, І.А.Зязюна, В.Г.Кременя, В.І.Лугового, Н.Г.Ничкало та багатьох інших дослідників. Питанням модернізації педагогічної освіти присвячені праці С.О.Сисоевої, Л.П.Пуховської, В.К.Буряка, Н.М.Дем'яненко та ін. Водночас проблеми модернізації професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови не можуть вважатись вирішеними, тому мета даної статті – виявити шляхи модернізації професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови.

Завданнями статті передбачено:

виявити суперечності між існуючою професійною підготовкою вчителя іноземної мови та вимогами постійно змінюваної дійсності;

проаналізувати причини невідповідності вітчизняної професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови європейським освітнім стандартам;

окреслити шляхи модернізації професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови.

Наразі професійна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови здійснюється як педагогічними університетами, так і класичними, де студентів готують радше до майбутньої діяльності науковця-філолога, ніж до педагогічної роботи в системі освіти. Це породжує певні розбіжності в професійній підготовці, оскільки в педагогічних ВНЗ традиційно більше уваги приділяється вивченню педагогіки, психології, методики навчання іноземної мови, тоді як у класичних університетах готують, перш за все, майбутнього дослідника, науковця, тому там переважають такі академічні дисципліни, як «основи наукових досліджень», «методологія наукового пошуку», «теорія комунікації» та ін. До того ж, студенти педагогічних університетів мають більше годин шкільної педпрактики в порівнянні зі студентами класичних університетів, унаслідок чого майбутні педагоги краще підготовані до безпосередньої педагогічної діяльності. У класичних університетах практичні курси іноземної мови часто викладають молоді науковці, які не працювали в школі, не мають педагогічного досвіду роботи з дітьми, у процесі викладання орієнтуються на те, як свого часу їх навчали в школі. Але постійно змінювана дійсність вимагає від учителя гнучкості, вміння знаходити компромісні рішення, пристосовуватись до нових умов, адекватної реакції на поведінку школярів у нестандартних ситуаціях. Усе це залишається поза увагою викладачів спеціальних дисциплін у класичних університетах, де головна увага зосереджена на підготовці молодих науковців. Тож приведення у відповідність вимог щодо професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови в педагогічних та класичних університетах можна розцінювати як один із шляхів модернізації педагогічної освіти.

На початку ХХІ століття світова спільнота зіткнулась з проблемами налагодження взаєморозуміння та співпраці в багатьох сферах людської діяльності, що викликано процесами глобалізації, міграції, економічної, політичної та соціальної нестабільності. Один із шляхів розв'язання проблем міжкультурного спілкування і взаємодії передбачає співробітництво в освітній сфері. Інтеграція вітчизняної освіти у міжнародний освітній простір передбачає збереження пріоритету національних інтересів, відтворення і розвиток інтелектуального потенціалу нації, миротворчу спрямованість міжнародної діяльності, системний і взаємовигідний характер співпраці. Для повноцінної інтеграції України у європейський та світовий освітній простір держава має сприяти розвитку співпраці вітчизняних навчальних закладів з міжнародними фондами, організаціями, установами. Наразі налагодження співпраці українських університетів із зарубіжними вищими навчальними закладами державою не регулюється, пошук партнерів здійснюється кожним університетом окремо, часто така співпраця обмежується поодинокими випадками навчання

чи стажування наших студентів у європейських чи американських університетах або участю в міжнародних програмах здебільшого неакадемічного характеру: Camp America, Work and Travel USA та ін. Не можна заперечувати доцільність участі студентів у таких програмах зважаючи на те, що молоді люди отримують певний досвід перебування в країні, мова якої вивчається, неформального спілкування з носіями мови, долучаються до інших способів життя, вчаться розуміти й цінувати інші цінності, пріоритети. Водночас ці програми далекі від навчання в академічному розумінні; більш того, навіть якщо студенти працюють у дитячих таборах, вони мало спілкуються з дітьми, оскільки в основному їхня робота полягає в допомозі кухарю готувати їжу, прибиранні приміщення, митті посуду тощо. Стосовно участі українських студентів у міжнародних форумах, конференціях, семінарах чи тренінгах, то здебільшого вони мають оплачуватись самими студентами, тож такі заходи є прерогативою молоді із забезпечених сімей. На наше переконання, держава має активніше сприяти встановленню партнерських стосунків педагогічних університетів з їхніми зарубіжними колегами для залучення більшої кількості майбутніх учителів іноземної мови до участі в міжнародних обмінах, що створюватиме умови для розуміння інших реалій життя, ставлення до професії вчителя, налагоджуватиме взаєморозуміння між представниками різних народів. Можна багато говорити про європейські цінності: демократію, гуманізацію та гуманітаризацію освіти, верховенство права, повагу до прав людини та ін., але краще побачити це на власні очі, відчуті на собі, перебуваючи в країні, мова якої вивчається.

Відзначимо також, що в основі сучасної європейської освіти лежить зміна ставлення до особистості – учасника освітнього процесу. Звідси випливає один із головних напрямів європейської освіти – людиноцентричність як новий тип соціального розвитку. Основним орієнтиром вищої освіти стає формування суб'єктної особистості, що надає студенту як суб'єкту освітнього процесу набагато більше прав у порівнянні з традиційним навчанням, а саме: право самостійно вибирати навчальні курси, формулювати для себе цілі освіти, траєкторії їх досягнення, використовувати можливості освітньої системи й середовища для досягнення професійних та особистих цілей, що визначаються його природними здібностями, економічними та іншими видами ресурсів, соціальними орієнтирами тощо.

У Доповіді міжнародної комісії ЮНЕСКО «Освіта. Прихований скарб ХХІ століття» (1997 р.) підкреслюються особливості перспективної системи освіти, зокрема вищої, до яких слід віднести:

- фундаменталізацію освіти, що має істотно підвищити її якість;
- випереджальний характер всієї системи освіти, її спрямованість на вирішення проблем майбутньої постіндустріальної цивілізації;
- розвиток творчих здібностей людини;
- доступність системи реалізації творчого потенціалу для населення нашої планети шляхом широкого використання можливостей дистанційного навчання і самонавчання із застосуванням перспективних інформаційних та телекомунікаційних технологій.

Як зазначає академік І.А.Зязюн, під терміном «фундаменталізація» мається на увазі істотне підвищення якості освіти та освітнього рівня випускника вищої школи шляхом відповідної зміни змісту дисциплін, що вивчаються, і методології навчального процесу. Воно може досягатись різними засобами, до яких, на думку вченого, належать і такі:

зміна співвідношення між прагматичною і загальнокультурною частинами освіти всіх рівнів. При цьому пріоритетними стають проблеми загальної культури студента, формування в нього наукових форм системного мислення;

зміна змісту і методології навчального процесу за умови переміщення акцентів на вивчення фундаментальних законів природи і суспільства, створення принципово нових навчальних курсів, орієнтованих на формування цілісних уявлень про наукову картину світу і здатності виходити на системний рівень його пізнання;

забезпечення пріоритетності інформаційних компонентів у перспективній системі освіти людей, які житимуть і працюватимуть в інформаційному суспільстві, де найважливішу роль відіграють фундаментальні знання про інформаційні процеси в природі і суспільстві та нові інформаційні технології [1].

Однією з принципово важливих і конструктивних ідей у стратегії підвищення інтелектуального потенціалу нації є ідея випереджальної освіти, сутність якої полягає в тому, щоб своєчасно підготувати людину до майбутніх змін. Перспективна система освіти повинна створюватись на основі поєднання новітніх загальнонаукових і гуманітарних знань. Одним з пріоритетних завдань випереджальної освіти є формування у студентів таких якостей, які уможливають успішне пристосування до повноцінного життя й роботи в умовах нового часу. Серед таких якостей виділимо:

- сформовану готовність до змін;
- здатність приймати правильні рішення в умовах невизначеності, нелінійності розвитку навколишньої дійсності;
- системне наукове мислення;
- екологічну культуру;
- творчу активність;
- інформаційну культуру;
- толерантність;
- високу моральність.

Саме ці якості людини мають забезпечити виживання та стійкий подальший розвиток цивілізації.

Формування готовності до змін ми пов'язуємо, перш за все, з упровадженням випереджальної освіти, що має забезпечити якісну підготовку студентів до ефективного функціонування в умовах постійно змінюваної дійсності. У вищій школі слід приділяти більше уваги врахуванню життєвої перспективи, що полягає в репрезентації інформації, яка дозволяє вирішувати життєві завдання, зокрема, пов'язані з подальшим навчанням, майбутнім працевлаштуванням, утвердженням у професії тощо. Викладач має спиратися на принцип комплексного розвитку всіх сфер особистості студента – когнітивної, емоційно-вольової, етичної. Традиційно склалося так, що в процесі навчання в університеті створюються найсприятливіші умови для розвитку здебільшого пізнавальної сфери особистості (на шкоду емоційно-вольовій та етичній сферам), що знижує результативність навчання, тому важливо залучати інші сфери особистості для забезпечення розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів.

Принципи практичної реалізації випереджальної освіти, на думку Т.П.Медведовської, доцільно проілюструвати на контрасті з діючою системою вищої освіти. В сучасних ВНЗ, як вважає дослідниця, реалізується концепція, яку можна назвати «підтримуючою освітою», оскільки підготовка фахівців здійснюється головним чином на основі вимог сьогодення, без урахування того, що чекає на випускника університету в майбутньому. Система підтримуючої освіти не відповідає сучасним і, тим більше, перспективним вимогам, оскільки вона не забезпечує повноцінної підготовки людини до нових умов існування, що швидко змінюються [3: 331]. Тож університет має сформувати у студента потребу у постійному оновленні та збагаченні власних знань, навчивши його самостійно здобувати знання, виробляти необхідні навички і вміння в обраній професії. Здійснити це насправді не так просто, зважаючи на відтворювальний характер навчального процесу в наших університетах, де наразі панує принцип відтворення чужих, часом застарілих, думок інших людей на шкоду виробленню студентом власної думки, формуванню власного бачення проблеми та пошуку шляхів її вирішення. На нашу думку, допоки в аудиторіях пануватиме відтворення тексту підручника, а студент буде позбавлений права дискутувати з викладачем, вища освіта носитиме характер репродукції вже відомого знання; про формування критичного мислення чи створення власного продукту мова не йтиме.

У плані професійної педагогічної підготовки випереджальна освіта майбутнього вчителя іноземної мови мала би забезпечити випускника університету технологіями управління класом, засобами адаптації до умов роботи з дітьми з огляду на труднощі, що можуть виникнути у молодого спеціаліста впродовж перших років професійної діяльності. Вчитель іноземної мови, на відміну від інших предметників, має багатий арсенал засобів, що допоможуть йому підтримувати в учнів стійкий інтерес до вивчення іноземної мови: новизну і привабливість самого предмета, долучення учнів до іншої культури, інших цінностей,

ознайомлення з іншомовними реаліями, традиціями, звичками, способами життя тощо. До того ж, позитивна атмосфера на уроці іноземної мови, перевага діалогічного мовлення, вільне спілкування учнів у процесі роботи в парах, командах чи бригадах створюють умови для розвитку як пізнавальної, так і емоційної сфери особистості учня.

Оскільки ми досліджуємо професійну підготовку вчителя в контексті модернізації педагогічної освіти, зазначимо, що зазвичай модернізацію освіти пов'язують, перш за все, з упровадженням у навчальний процес інформаційно-комунікаційних технологій та створенням комп'ютеризованого освітнього середовища в університетах. Ми не будемо детально зупинятися на цьому аспекті, тому що вважаємо, що цій проблемі приділяється достатньо уваги як зарубіжними, так і вітчизняними науковцями. Водночас у вітчизняній вищій освіті існують проблеми, які викликають занепокоєння через їхню недостатню розробленість та пов'язаність з матеріальними затратами, що не завжди залежить від можливостей університету. Тож ще одним із можливих і перспективних шляхів модернізації вітчизняної педагогічної освіти є, на нашу думку, поєднання в університетах навчальної та наукової роботи студентів, оскільки саме залучення майбутніх учителів до пошуково-дослідної діяльності сприятиме формуванню системного наукового мислення, творчої активності та інформаційної культури випускника ВНЗ.

Володіючи значним інтелектуальним потенціалом, українські університети виступають невичерпним джерелом нових знань, важливою складовою розвитку науки, вирішальним чинником суспільного поступу. Університетська освіта і наука мають свої закономірності, що відтворюються в кожному новому поколінні. Так, високу якість підготовки студентів зумовлює високий фаховий і науковий потенціал викладачів; натомість зниження кваліфікаційного рівня викладачів неминуче відбивається на рівні підготовки студентської аудиторії. Водночас, як зазначає В.Семиноженко, так званий період напіврозпаду компетенції – швидкість, з якою отримані студентом знання перестають відповідати актуальному рівню науково-технологічної насиченості економічних процесів – нині становить менше п'яти років. На думку вченого, найбільш дієвим способом розв'язання цієї проблеми був і залишається розвиток науково-дослідницької діяльності вищих навчальних закладів [4].

Все більшого поширення набувають наразі нові інтерактивні технології навчання: проектна методика, кейс-метод, симуляції, ділові ігри, презентації, моделювання ситуацій, наближених до реального спілкування. Інтерактивні методи передбачають певний порядок інформаційної взаємодії між суб'єктом навчального процесу і навчальним середовищем. За всієї різноманітності цих методів їх неодмінною умовою є наявність проблеми та робота над нею в групах, командах, бригадах, прийняття узгодженого рішення й діалог за підсумками роботи. Популярність таких методів не випадкова: сучасні способи виробництва в індустріально розвинених країнах передбачають співробітництво, групові зусилля працівників. Інтерактивні методи навчання дозволяють кожному студентові проявити свої знання, певні якості особистості, риси характеру, розвинути навички спілкування, зокрема подання й аргументацію власної точки зору. Тут відпрацьовується також такий важливий процес мислення як рефлексія, самоаналіз та самооцінка. При цьому позиція кожного студента в умовах роботи в групі витримує “пробу на міцність”, коли вона стикається з іншими оцінками, іншими інтерпретаціями тієї ж ситуації. Зіткнення, взаємний аналіз незалежних точок зору може виявити силу і слабкість кожної з них, подолати їх обмеженість чи однобічність, створюючи в такий спосіб передумови для здійснення цілеспрямованого пошуку бажаного результату. Впровадження нових технологій навчання у професійну підготовку майбутнього вчителя розцінюється нами як ще один крок на шляху до модернізації педагогічної освіти.

Дієва модернізація педагогічної освіти буде ефективною, на наше переконання, за умов зміни підходів до навчання, оскільки сучасні підходи до навчання (діяльнісно-комунікативний, культурологічний, компетентнісний, конструктивістський, контекстний, особистісно орієнтований та ін.) передбачають зміщення акцентів у бік продуктивної (на зміну репродуктивній) комунікативної діяльності суб'єкта учіння, збільшення питомої ваги самостійної роботи кожного студента, посилення творчої складової професійної підготовки.

Впровадження нових підходів до навчання є вимогою часу, оскільки практика використання студентами інформаційно-комунікаційних технологій наразі випереджає вміння викладача користуватись перевагами глобальної мережі. Тож зміна освітньої парадигми, застосування нових підходів до навчання вимагають створення такого освітнього середовища, яке б відповідало запитам студентів і задовольняло їхні вимоги щодо доступу до джерел інформації, уможливило створення власного продукту іноземною мовою з використанням інформації інтернет-ресурсів.

Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що підвищення рівня професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови залежатиме від успішної модернізації навчального процесу у вищій школі, що передбачає:

- перехід до впровадження випереджальної освіти на противагу підтримуючій освіті;
- поєднання в стінах університету навчальної та наукової діяльності студентів;
- технологізацію педагогічної освіти;
- трансформацію підходів до навчання у вищій школі.

За умов дотримання згаданих положень можна сподіватись, що відповідність вітчизняної професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови європейським освітнім стандартам буде успішно досягнута.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Зязюн І.А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І.А.Зязюн // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи – Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – С.10-18.
2. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України ; гол. ред. В.Г.Кремень . - К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Медведовська Т. Сучасний стан української вищої освіти в контексті глобалізаційних тенденцій / Т. Медведовська // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – Дод.2 до №3. – Т.1 (26), 2011. – С.339-344.
4. Семиноженко В. Повернути науку в університети / В.Семиноженко // Урядовий кур'єр. – 2011. - №48 (4446). – 17 березня.
5. Советский Энциклопедический словарь // М.: «Советская энциклопедия», 1982. – 1600 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Раїса Гришкова – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англійської мови Чорноморського державного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв.

Наукові інтереси: іншомовна підготовка студентів до міжкультурної взаємодії.

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ МОВНИХ ПОНЯТЬ

Ніна ЛИТВИНЕНКО (Київ, Україна)

У статті йдеться про психолінгвістичний аспект дослідження мовних понять, що розкривають механізми функціонування мовно-культурних стереотипів та індивідуального самовияву людини-мовця.

Ключові слова: психолінгвістика, мовна особистість, мовна картина світу, індивідуальний, соціальний, комунікативний.

The article is about the psycholinguistic aspects of linguistic research concepts that reveal the mechanisms of linguistic and cultural patterns and individual to individual-speaker.

Keywords: psycholinguistics, language identity, language world, individual, social, communicative.

Стан сучасної науки про мову віддзеркалює своєрідний поділ її на дві сфери, що мають різні об'єкти та предмети вивчення. Так, традиційне мовознавство й надалі вбачає своє завдання в описанні та вивченні мовної структури. Сфера мовознавчої науки, що отримала назву антропоцентричної (або антропологічної) лінгвістики в центрі уваги ставить інший об'єкт – мовну особистість, тобто людину, здатну здійснювати мовленнєві вчинки. Обидва напрямки у просторі мовознавства не існують ізольовано один від одного, хоча кожен з них все ж усвідомлюється як самостійна наукова галузь. Саме розуміння того, що вивчення мови як замкнутої системи не достатньо для вирішення основних лінгвістичних проблем, пріоритетними з яких на сьогодні є вивчення мови у зв'язку з людиною, її мисленням та комунікативною діяльністю сприяло активізації таких понять як мовна картина світу, мовна особистість, національний характер тощо.

Напрямок досліджень, який актуалізував зв'язок мови з мисленням людини започаткував у перші десятиліття XIX ст. Вільгельм фон Гумбольдт. Пізніше цей психологічний напрямок

трансформувався в антропоцентричну парадигму мовознавства, в якій людська особистість (носії мовної картини світу) постає у контексті психологічного та етносоціологічного розвитку. Мовна особистість, як це можна зрозуміти з праць В.Гумбольдта, – багатогранна сутність, важливий функціональний аспект діяльності якої – збереження та передача мовного багатства, духовна (і водночас мовна) творчість. Становлення людської особистості вчений розглядає в єдності з формуванням мовної особистості, а не мови, взятої поза особистістю. Мовна особистість зумовлює в індивіді не лише можливість, а й прагнення використовувати всі багатства мови. Гумбольдт визнавав наявність особистостей, здатних сприяти розвитку мови; на його думку, такі особистості – це лише частки спільної душі народу, яка виражає себе в певній національній формі мови. Учений вважав, що мова не є прямим відображенням реальності, в ній здійснюються акти інтерпретації світу людиною. Оскільки взагалі всі мови мають однакову будову і функціонують згідно з однаковими законами, вони не стільки дають різні позначення одного й того ж явища, як, в першу чергу, різні його бачення. Тому кожна мова визначає світогляд і характер народу. Глибинним зв'язком мовного організму та психології людини й народу зумовлена подвійна мета дослідження мови: «...пояснити окрему мову через цю окрему людину, виправити та розширити з позицій цієї людини наші спільні знання про мову, класифікацію сукупності вже описаних мов, а також тлумачити характер та будову окремої мови, спираючись на природу мовця взагалі» [2: 361]. Знамениті антиномії вченого індивідум – народ, мова – людський дух також наближали науку до розуміння ролі особистісного чинника в мові.

Ідеї В.Гумбольдта отримали розвиток у вченні О.Потебні, видатного вітчизняного представника психологічного напрямку, прибічники якого прагнули перенести психологічні поняття й терміни асоціативної психології на мову. Суттєвої трансформації у концепції О.Потебні набуло твердження В.Гумбольдта про тотожність мови і духу народу. Потебня погоджується з тим, що дух без мови неможливий, але наголошує, що «дух без мови неможливий, бо сам утворюється за допомогою мови і мова в ньому є першою за часом подією» [2: 37].

Важливе місце в системі лінгвістичних знань посідає ідея національно окресленої специфіки мовної картини світу особистості. Послідовник О. Потебні історик і лінгвіст Д. Овсянко-Куликовський зазначав, що «національність разом з мовою перетворюється в ту психологічну форму особистості, яка надає їй своєрідного душевного складу» [4: 286]. Ця думка отримала суттєвий поштовх в обстоюванні української національної ідеї, теорії мовного будівництва. Докладно не зупиняючись на тому, в яких дискурсах резонує ця думка, наведемо для її підтвердження тезу І.Огієнка з праці «Українська культура»: «Мова – це найясніший вираз нашої психіки, це найперша сторожа нашого психічного Я... це наша національна ознака,... сукупність нашої свідомості...» [5: 126]. Образ мовної особистості, який постає у цій праці вченого в образі «психічного Я» – це фактично основа його підходу до даного поняття, у якому значне місце посідає фактор національний.

Ідеї психологічного напрямку розвивав І.А.Бодуен де Куртене, представник казанської лінгвістичної школи, та його послідовники [1]. Вони частково поділяли ідеї психологізму, не задовольняючись однобічною орієнтацією на індивідуальну психологію; в основі їхніх поглядів – соціальна сутність психології мовців, у результаті чого мовна особистішная постає вмістилищем соціально-мовних форм та норм колективу. Розвиваючи положення Гумбольдта про те, що мова як функціональна реальність є діяльністю, а не продуктом діяльності, а тому передбачає активне функціонування мови, Бодуен де Куртене уважав, що засвоєння мови – це активний творчий процес. Кожен індивід починає сам розвиток своїх мовних здібностей, успадкувавши від своїх попередників лише різний їх ступінь. Причину мовних змін учений вбачав у законах психічних і соціологічних, ототожнюючи соціологію з психологією народів. Уважаючи, що світ людей становить собою не що інше, як сукупність соціальних угруповань, Бодуен де Куртене вказує, що люди мають спільні психічні властивості і в цих властивостях закладені умови для зміни і мови взагалі, і мови певного племені чи певного народу зокрема. Учений акцентував увагу на тому, що мовні зміни виникають не десь у сферах підсвідомого, а в лінгвістичному процесі, тобто під час передачі мовних уявлень від однієї людини до іншої у процесі спілкування, отже у світі соціальному.

У своїх лінгвістичних студіях І. Бодуен де Куртене спирається на соціальну, колективну психологію, оскільки, на його думку, індивід може розвиватися у мовному відношенні тільки в спілкуванні з іншими людьми.

Сучасна психолінгвістика засвоїла сильні сторони психологічного напрямку, що, зокрема, впливають на дослідження мови у нерозривному зв'язку з людиною-мовцем, урахування соціальних чинників у формуванні та функціонуванні мови, усвідомлення її динамічної природи. Зауважимо, що термін людина-мовець співзвучний з новою, антропоцентричною, парадигмою знань у гуманітарних науках, хоча загалом не є для них новим. Так, наприклад, на сьогодні відомі цілі школи, напрями, у центрі яких стоїть Ното Лоуєнс – людина-мовець. Взяти хоча б французький і празький функціоналізм, теорію мовних актів, різні відгалуження психолінгвістики. Усі вони певним чином зумовлені активним пізнавальним характером людської діяльності. Ця діяльність протягом життя особистості сприяє формуванню індивідуальної мовної картини світу, тобто організує ті мовні засоби, якими людина послуговується для спілкування та вираження своєї концептуальної картини світу як певної системи знань.

Індивідуальний мовний світ знаходить вираження в мовленні людини. Оскільки кожен носій мови по-своєму сприймає світ, володіє мовленнєвою специфікою, то можна говорити про індивідуальну картину світу окремої особистості. Однак термін мовленнєва картина світу не призвичаївся у терміносистемі з огляду насамперед на природу глибинної мотивації картини світу окремої людини мовною картиною світу народу, до якого вона належить і носієм мови якого вона є.

Попри усталеність терміна мовна картина світу, слід, однак, зауважити, що доволі часто звучать скептичні висловлювання стосовно його точності, як тільки на арену виступає мовлення, що відображає певні зразки національної мовної поведінки, соціальної та когнітивної. Ця обставина, на думку деяких філологів, затемнюється саме романтичною традицією, яка нехтує національними технологіями мовного спілкування та культурою мовленнєво-мислительної діяльності. На одному із російських інтернетівських сайтів професор Георгій Хазагеров розмістив статтю «На руїнах Вавілонської вежі», в якій зауважує: «Мова, звичайно, є сповіддю народу, але на сповідь ходять живі люди зі своїми сповідальними спонуками... Мова (у разі розуміння мислення як відображення матеріального життя в певному збірному мозку людства) є монологом цього мозку, зверненого до себе самого. Я, звичайно, із симпатією ставлюся до ідей В.Гумбольдта, Е.Сепіра, О.О.Потебні, але мені здається, що концепція мовної картини світу містить рудименти романтичного світогляду. Щоб позбавитися їх, слід прийняти за точку підрахунку не мову, а мовлення і почати з самого мовця — живої людини з її інтенціями» [6: 15]. До речі, тенденції вивчення мовної особистості у русистиці приблизно можна означити так: характерні риси російської мовної особистості, що виявлені у текстах художньої літератури, в лексиці, морфеміці і граматиці. В контексті цієї проблеми підлягають аналізу особливості морфемної структури слова з семантичного та формального боку в російській мові; особливості значень, що реалізуються у похідному слові та взаємовідношення частин мови у словотворі; ієрархія семантичних компонентів у складі лексичного значення слова – приклади вияву національних рис мовної особистості у сфері лексики та морфемної структури слова. Вияв російської мовної особистості у морфології та синтаксисі розглядається на прикладах формальної, семантичної та комунікативної сторін російського речення. Намагання не виразити суб'єкт дії формою називного відмінка в активній конструкції, не виразити суб'єкт дії взагалі, безсуб'єктні безособові односкладові речення не просто становлять особливу складність при вивченні російської мови як іноземної – це риса менталітету російської людини, риса російського національного характеру. Цікавою видається спроба російських лінгвістів дослідити зв'язок російської мови з національною ментальністю щодо координації між інваріантними складниками російського характеру та мовною системою. Схильність російської людини до емоційності, фаталізму, песимізму, ірраціоналізму, моральних суджень, детермінізм, анархізм, патерналізм, фрустрація як риси менталітету російської людини передаються в російській мові певними мовними засобами. Конфліктність національного характеру, уявлення про фатальну приреченість саморуйнування з боку

російської людини у створеній нею, за власним почином, конфліктній ситуації, антиномія таких рис, як патерналізм та соціальна фрустрація – усе це риси самосвідомості російської людини, що виявляються у белетристиці та в російській мові. Теми класичної російської літератури, як-от: фаталізм, свобода і воля, гріх та каяття, страждання, тема маленької людини – виявляються у свідомості російської мовної особистості, а отже – у словнику та граматиці російської мови. Приклади з творів Лермонтова, Достоевського демонструють фатальний детермінізм російської мовної особистості, який виявляється у системі мовних засобів, що виражають причиново-наслідкові зв'язки у царині етнопсихології.

Від часу утвердження української державності в україністиці спостерігається стійкий інтерес до вивчення українського національного характеру. Соціолінгвістика збагатилася рядом цікавих і компетентних наукових праць, об'єктом вивчення яких постають інваріантні риси українського характеру, як-от «індивідуалізм» («прагнення індивідуальної свободи»), емоційно-естетична домінанта, толерантність, комплекс меншовартості, «пісенність», «попора», «хитрість», «почуття гумору». Вони детермінують відповідні мовні та ментальні парадигми фольклору, пісенної творчості, художньої літератури. Але слід визнати істинність твердження В. Русанівського про те, що на сьогодні недостатньо вивченим залишається зв'язок української мови з національною ментальністю, – проблема досить актуальна для України, де тисячоліттями нищилася національна ідея. Як і в якій мірі етноментальні константи можуть детермінувати конкретний усний чи писемний мовний самовияв людини, рису словника, граматики національної мови – проблема, що чекає на своє дослідження. Особливо актуальною у цьому сенсі є відповідь на питання щодо критеріїв оцінки спонтанної комунікації носіїв мови, які розповсюджуються на експліцитні внутрішні програми селекції та контролю, що супроводжують будь-який комунікативний акт. Це може бути й швидкість мовлення, його темпові характеристики при спілкуванні рідною та другою мовами, наявність пауз хезитації, аутокорекцію тощо. Тобто йдеться про різні види мовленнєвої діяльності та критерії їхнього оцінювання, що дозволяють виявити особливості розбудови мовної свідомості індивіда.

Загальновідомо, що основним методом дослідження при застосуванні психолінгвістичного підходу є експеримент як шлях переходу від фактів до моделей, через них до теорії з її перевіркою й практикою. Проблема коригування поведінки людини-мовця є зовсім не дослідженою в українському мовознавстві. Така корекція відбувається під впливом тих чи інших зовнішніх факторів або залежно від індивідуальних намірів мовця під час здійснення комунікативного акту. Вона виражається у зміні мови, за якою стоїть зміна форм мовної свідомості. Процес і результати таких переходів доцільно розглядати із залученням психолінгвістичних методик.

Отже, очевидним є те, що дослідження мовознавчих понять мусить відбуватися з урахуванням досягнень гуманітарних, суміжних з лінгвістикою наук. Свідчення цього – позитивний досвід психологічного напрямку у мовознавстві, який проливає світло на глибинні механізми існування різних мов та принципи їхнього засвоєння, що є надзвичайно важливим у сучасному світі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бодуэн де Кургенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию: В 2 т. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1963. – Т.1. – 391 с.
2. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1984. – 400 с.
3. Огієнко І. Українська культура: Коротка історія культурного життя українського народу / І. Огієнко. – К.: Довіра, 1992. – 140 с.
4. Овсяннико-Куликовский Д.Н. Вопросы психологии творчества / Д.Н. Овсяннико-Куликовский. – СПб., 1902. – 152 с.
5. Потебня А.А. Мысль и язык / А.А. Потебня. – К.: СИНТО, 1993. – 253 с.
6. Хазагеров Г. На руинах Вавилонской башни / Г. Хазагеров // Интернет-журнал программ обмела для ученых-исследователей й актуальные вопросы современности. – www.igex, pres. Ru.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ніна Литвиненко – доктор філологічних наук, професор кафедри україністики Національного медичного університету ім. О.О.Богомольця.

Наукові інтереси: комунікативна лінгвістика, дискурсологія.

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ ТА ІНТЕРАКТИВНИЙ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ІНШОМОВНОЇ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Лілія МОРСЬКА (Тернопіль, Україна)

У статті проаналізовано основні наукові позиції щодо розуміння сутності комунікативних стратегій у навчанні іношомовного мовлення та доцільність спеціально організованого навчального процесу, спрямованого на формування стратегічної компетенції студентів. Подано типологію комунікативних стратегій з позиції психолінгвістичного та інтерактивного підходів.

Ключові слова: стратегічна компетенція, комунікативні стратегії, стратегії редукції, компенсаторні стратегії, інтерактивні стратегії, когнітивні стратегії, психолінгвістичний підхід, стратегічна інтерактивність.

Basic scientific ideas of communicative strategies comprehension in teaching foreign speech skills as well as the necessity of specifically arranged teaching process aimed at student strategic competence formation have been analyzed in the article. The typology of communicative strategies in the psycholinguistic and interactive paradigms has been suggested.

Key words: strategic competence, communicative strategies, reduction strategies, compensatory strategies, interactive strategies, cognitive strategies, psycholinguistic approach, strategic interactivity.

Постановка проблеми. Соціальне замовлення у підготовці фахівців полягає у формуванні готовності до іношомовного спілкування як сфери професійної діяльності, тому комунікативність стала теоретично провідним принципом навчання. У зарубіжних публікаціях мета комунікативного навчання іноземних мов визначається як володіння комунікативною компетенцією (D.Hymes, J.Munby, M.Canale, M.Swain, H.Widdowson, S.Blum-Kulka та ін). Однак стратегічна компетенція, що визначається як один зі складових компонентів комунікативної компетенції (G.Kasper, E.Tarone, M.Smith, N.Poulisse, C.Faerch, B.Rampton, E.Kellerman та ін.), певним чином залишається поза увагою у вітчизняних дослідженнях.

У міжмовній прагматиці та інтерактивній соціолінгвістиці головним джерелом прагматичних невдач вважається неприналежність до мовного середовища. У стосунках «носії мови - студент» прагматичний провал розглядається як результат відсутності у студента цільових знань (прагматичних, соціолінгвістичних, дискурсних та ін.). Відповідно, як зазначає Lewis M. [9], прослідковується психолінгвістичний вплив та інтерактивність у характері й сутності стратегічної компетенції. Тому метою статті є проаналізувати сутність обох начал у розумінні стратегічної компетенції та виявити відповідні передумови для побудови методики навчання комунікативних стратегій.

Огляд останніх досліджень і публікацій. Велика увага до психологічної площини стратегічної компетенції, разом із Faerch C. та Kasper G. [4], приділялася Kellerman E. та Bialystok E. [6] У дослідженнях цих авторів зазначено, що будь-яка спроба класифікувати комунікативні стратегії як когнітивні процеси повинна відповідати трьом вимогам: 1) економія; 2) здатність до узагальнення (узагальненість); 3) психологічна правдоподібність (тотожність). Перша вимога базується на тому, що необхідно виділити якомога менше дискурсних типів стратегій для позначення стратегічної поведінки. Друга вимога стосується того, що будь-яка класифікація повинна однаково застосовуватися до всіх учасників комунікації, незалежно від того, чи є вони носіями мови, а також незалежно від рівня їхньої мовленнєвої підготовки. Третьою вимогою, на думку учених [6: 341] найважливішою, вважається психологічна тотожність, відповідно до якої будь-яка класифікація стратегій повинна відображати специфіку переробки інформації, пізнавальний процес і способи вирішення проблем.

Модель мовленнєвого вміння, запропонована Bialystok E. [1], складається з двох компонентів: аналізу знання і контролю переробки. Саме вони відповідають за розвиток уміння, оскільки ведуть до змін в ментальних репрезентаціях, що становлять знання певної сфери.

Аналіз знання є процесом, за допомогою якого ментальні репрезентації інформації стають структуровані. Другим компонентом є контроль процесу або вибіркова увага. У будь-якій когнітивній діяльності ми здатні сприймати лише вибрану порцію інформації у певний

час. Проте у ситуаціях спілкування безперечно подається більше інформації, ніж її можна переробити, а тому наше пізнання здійснює безперервний відбір інформації із пропонованого обсягу. Окрім цього, кожний компонент вносить перцептивний та емпіричний відтінок, який виділяє певну порцію цієї інформації і робить її помітною. У розмові ми, як правило, приділяємо увагу тільки значенням, однак інколи зосереджується увага на формальніших аспектах мови – наприклад, на синтаксисі, фонології чи мовній тотожності. Процес мовлення з носієм мови може викликати необхідність переадресування нашої уваги на лексичний відбір. Слухач у цьому випадку може також враховувати пара та екстралінгвістичні аспекти смислу – жести, інтонацію, оточення, оскільки все це може допомогти в інтерпретації смислу.

Виклад основного змісту дослідження. Таким чином, згадані два компоненти описують операції, які застосовуються до ментальних репрезентації під час вивчення мови та її використання. Ці операції володіють властивістю збільшеної структурованої організації репрезентацій (аналіз) і спрямування уваги до відібраних аспектів репрезентацій (контроль), які також використовуються у застосуванні комунікативних стратегій.

Kellerman E. [7: 145] подає класифікацію, в якій він поділяє стратегії на два основних типи: 1) концептуальні; 2) кодові. Перші маніпулюють знанням властивостей концепту, в тому числі співвідношенням понять частина-ціле, атрибутами і функціями, і можуть також залучати епізодичну пам'ять. Кодові стратегії маніпулюють знанням про користувача, про форму слова шляхом створення мимовільних (випадкових) позначень для референтів через рідну мову, а також через дериваційні правила в іноземній мові. До прикладу, словотворення можна умовно розділити на семантично зумовлене ("airball" замість "balloon") і вигадання нових слів іноземної мови, значення яких можуть бути зрозумілі лише носіям. Вибір студентом між кодовими і концептуальними стратегіями залежатиме від певної кількості факторів, наприклад, відсутності співрозмовника, типу завдання, мовленнєвого вміння тощо. Тому концепцію Kellerman E. та Bialystok E. [6] можна виразити рисунком, що демонструє взаємодію процесів аналізу і контролю і репрезентацію значень мови (рис.1).

Процес аналізу

Процес контролю

Концептуальна стратегія		
Репрезентація значень	Перифраз, міміка, жести, мотивований (семантичний) словотвір	Відмова від задуманого смислу, відхилення від теми
Мовні репрезентації	Морфологічна креативність	Стратегії на основі переносу, немотивований словотвір, «звертання» до автори-тетного джерела

Кодова стратегія

Рисунок 1. Вплив процесів аналізу й контролю на репрезентацію значень мови

Головним моментом у переробці інформації з точки зору аналізу та контролю є те, що ці дві категорії є дві невід'ємні когнітивні функції, що діють на всіх етапах переробки мовної інформації. Комунікативні стратегії використовуються власне в тому випадку, коли порушується звичний баланс між аналізом і контролем (як правило через брак лінгвістичних знань); отже, порушення звичного балансу у переробці інформації робить комунікацію стратегічною.

Іншим ученим, який приділив значну увагу психологічній тотожності стратегій (а саме компенсаторних стратегій), була Poulisse N. Базуючись на моделі говоріння Levelt W. [8], Poulisse N. підсумовує ситуації використання комунікативних стратегій таким чином [12]: на першій стадії мовець концептуалізує смисл, дотримуючись основних принципів комунікації, враховуючи при цьому ситуацію, попередній дискурс, загальні знання. На другому етапі він починає кодувати смисл, однак вже на цьому етапі можливе зіткнення з проблемами лексичного характеру, оскільки лексикон мовця може не містити слова, які він запланував використати. Відповідно, мовець має вибір – або припинити розмову (стратегія уникнення) або кодувати смисл альтернативним способом, використовуючи компенсаторні стратегії.

При плануванні використання комунікативних стратегій мовець дотримується загальних принципів у комунікації і враховує ситуацію, попередній дискурс і знання обох співрозмовників. Отже, використання комунікативних стратегій підпорядковується тим самим принципам, які впливають на продукування будь-якого висловлювання. Poulisse N. висунула два відомі принципи комунікації, які вона вважає особливо значущими для використання компенсаторних стратегій – це принцип ясності та принцип економії. Перший передбачає продукування зрозумілих висловлювань, а другий вимагає від мовця робити це з найменшими затратами зусиль.

Звідси робимо висновок про те, що мовець намагається вирішувати свої комунікативні проблеми, використовуючи компенсаторні стратегії якнайефективніше і найекономніше. Проблемою у використанні таких стратегій є те, що їхні користувачі не володіють відповідними засобами (через незнання потрібного слова). Тим не менше, мовці намагаються продукувати такі висловлювання, які є зрозумілими й ефективними для спілкування, таким чином досягаючи комунікативної мети і, водночас, зводячи свої зусилля до мінімуму, хоч не завжди дотримуючись правил нормативного вживання мови.

Іншим аспектом використання мови, на який впливає принцип ясності й економності, є перемикання кодів. Kellerman E., Bongaert T., Pouliss N. [7] зазначають, що студент досить часто перемикає коди з іноземної мови на рідну ненавмисно, більше того, більшість слів рідної мови в таких випадках виконують роль службових. Ці вчені прирівняли такі кодові перемикання до мовленнєвих помилок (відмовок) за аналогією до помилок лексичної заміни, залучаючи семантично споріднені слова (наприклад, “low” замість “short”, “fingers” замість “toes”). Зазначені автори вважають, що такі перемикання відбуваються особливо часто тоді, коли слова чи вирази в рідній мові є часто вживані і, відповідно, доступніші. Тому, через відмінність у частотності вживання менше підготовлені студенти частіше використовують лексичні одиниці, що мають відповідники у рідній мові.

Звідси Pouliss N. називає перші три компенсаторні стратегії стратегіями заміни. Далі, використовуючи активізацію мовних одиниць як модель для опису функціонування комунікативних стратегій, дослідниця розглядає другий тип стратегій як «заміна + стратегія», де спостерігається адаптація до іноземної мови шляхом фонологічного та морфологічного механізму. Третя стратегія є ре концептуалізацією, що базується на використанні семантично-епізодичних властивостей цільового об'єкту [10] (до прикладу, використання фрази “used for cooking with waves” замість “microwave oven”).

Таким чином, проаналізувавши думки щодо розуміння сутності комунікативних стратегій, запропоновані представниками психолінгвістичного підходу (Kellerman E., Bialystok E., N.Poulisse), можемо констатувати протиріччя серед узагальнень згаданих авторів, бо очевидним є те, що Pouliss N. вважає, що виникнення стратегічної комунікативної поведінки визначається продукуванням мовлення, в той час, коли Bialystok E. прагне довести, що комунікативна стратегія є проявом розвитку когнітивних процесів аналізу й контролю, на що Poulisse N. подає заперечення, розмежовуючи стратегічне і нестратегічне (автоматизоване) мовлення.

Вирішити неузгодженість між поданими вище науковими позиціями, на нашу думку, допоможе аналіз ідей представників інтерактивного підходу до розуміння сутності комунікативних стратегій, які власне й наголошують на можливості й необхідності навчання таких стратегій.

Зародження інтерактивного підходу до визначення комунікативних стратегій почалося із Váradí T. [15], дослідження якого проводилося задовго до публікації висновків Tagone E. [13], в яких відчутним було прийняття позиції інтерактивності. За визначенням останньої, комунікативна стратегія – це спільна спроба двох або більше співрозмовників домовитися про значення сказаного у ситуаціях, де необхідні структури цього значення не є загальними [14].

У такому випадку подане вище визначення суттєво відрізняє комунікативні стратегії від продуктивних стратегій, під якими мається на увазі спроба використати лінгвістичну систему ефективно й чітко з мінімальними затратами (як це було у висновках представників психолінгвістичного підходу).

Poullisse N. стверджує, що якщо втрата значення важлива для розмови чи певного завдання, тоді для студентів і їхніх співрозмовників є два варіанти вибору: передати значення через мовленнєві модифікації або через комунікативні стратегії [11].

Kasper K. [5] зазначає, що вербальна інтеракція визначається метою та контекстуальними умовами всієї комунікації, зокрема, видами інтерактивних відношень, встановленими типом завдання (наприклад, один учасник комунікації володіє знанням, що є необхідне його партнеру для виконання завдання). Відповідно, кожне висловлювання можна трактувати як стратегічне, а вибір комунікативної стратегії визначається характером ситуації – інтерактивного цілого і ролями учасників. Учений розширює концепцію комунікативних стратегій, доводячи, що вони виконують специфічну концептуально чутливу комунікативну функцію для всіх учасників інтеракції і виступають лише засобами для визначення перешкод у мовленні певних користувачів іноземної мови.

У свою чергу Williams J., Inkoe R., Tasker T. [16] розуміють таке розширення у тому, що ситуації можуть виявляти інші типи прогалин у знаннях, наприклад, інформаційні. У такому випадку ні студент, ні носій мови не можуть зрозуміти певний аспект завдання чи дії співрозмовника і змушені шукати якийсь спосіб вирішення цієї проблеми.

Пояснюючи своє розуміння комунікативних стратегій, Williams J., Inkoe R., Tasker T. [16] наводять приклад інтерактивної поведінки, в якій студенти є фахівцями зі специфічної галузі знань (у їхньому експерименті - хімії), а носії мови – фахівці в іноземній мові. Відповідно, найважливішою сферою у їхньому спілкуванні була хімія, а не англійська мова, тому й основний потік інформації надходив від студентів; більше того, інтеракція була поділена на дискретні епізоди, де більшість епізодів містили проблему розуміння: 1) або носієві мови потрібно було додаткове пояснення про обладнання і процес виробництва; 2) або студенти часто відчували наявність проблеми нестачі лінгвістичних засобів для необхідних пояснень для носіїв мови і намагались її вирішити.

Аналізуючи дані, отримані в ході експерименту, зазначені вище учені дійшли висновку, що у процесі розмови використовувалися такі категорії кодування інформації: 1) перевірка розуміння підтвердженням (confirmation checks); 2) прохання пояснити (clarification requests); 3) перевірка розуміння питаннями (comprehension checks); 4) повторення і переформулювання.

Перевірка розуміння підтвердженням полягає в тому, що перевіряється розуміння того, що смисл попереднього висловлювання був почутий і зрозумілий. Наприклад, I stick it in the hood, right? Прохання пояснити не забезпечує слухача інформацією, на яку потрібно реагувати, відповідно, учаснику спілкування (респонденту) доводиться здійснювати більше інтерактивної роботи, тобто прохання залишається відкритим. Наприклад: Which one is the water layer? If it cloudy, what does it mean?

Перевірка розуміння питаннями є висловлюванням, яке намагається підтвердити те, що слухач зрозумів висловлювання мовця. Така перевірка може бути у формі запитання або слова “understand?” зі знаком запитання (еліптична форма запитального речення у розмовному мовленні). А повтори є точним повторенням того, що було сказано раніше, і переформулювання є модифікацією первинного висловлювання.

Результати дослідження Williams J., Inkoe R., Tasker T. показують відмінності у зразках стратегічного використання мови як носіями, так і студентами, але з обох боків спостерігається чітка тенденція допомогти один одному у досягненні взаєморозуміння, а також у максимальному збереженні і досягненні мети спілкування.

Аналіз спільних і відмінних рис у висловлюваннях студентів і носіїв мови проводився також Yule G. та Tagone E. [17] і продемонстрував, що носії мови мають ширший технічний словниковий запас (завдання – опис однієї з основних частин чайника), а студенти використовують імпліцитні аналогії; з іншого боку, носії мови використовують аналітичні стратегії, продукуючи більший обсяг висловлювань, ніж студенти, які застосовують холістичні стратегії (використання терміну – заміна замість позначуваного слова).

Отже, основні відмінності у концепціях психолінгвістичного та інтерактивного підходів до розуміння стратегічної комунікативної поведінки можна узагальнити так:

1) для прихильників першого підходу роль співрозмовника у виборі лінгвістичних засобів зводиться до мінімуму, а наявність адресата у розумінні представників інтерактивного підходу впливає на когнітивні процеси і на вибрану стратегію, тобто наявність співрозмовника створює інший контекст, що забезпечує використання таких «інтерактивних стратегій» як прохання допомогти, міміку, жести, які у психолінгвістичному підході розглядаються як кодові і концептуальні;

2) з педагогічної точки зору, психолінгвістичний підхід не вимагає необхідності навчати комунікативні стратегії, а, навпаки, наголошує на важливості навчання самої мови. Отже, прихильники цього підходу вважають, що у студентів, які вивчають іноземну мову, уже сформована компетенція застосування вибраних стратегій в рідній мові, що нівелює повторне навчання таких стратегій, а тому треба вчити лише правильні лінгвістичні форми. Прихильники ж інтерактивного підходу заперечують цю думку, зазначаючи, що розвиток такої компетенції у студентів є результатом їх дій в успішній комунікації завдяки використанню комунікативних стратегій, а тому їх потрібно спеціально навчати.

Розглянемо типологічні класифікації комунікативних стратегій, запропоновані представниками згаданих вище підходів.

Faerch С. та Kasper G. описали модель продукування мовлення, яка складається із фази планування і фази виконання. Фаза планування складається із комунікативної мети і процесу планування. Комунікативна мета, у свою чергу, складається з: 1) мовленнєвих актів; 2) модального елемента (рольові взаєностосунки між комунікантами); 3) пропозиційного елемента (зміст комунікативної події) [3; 4]. Процес планування є, відповідно, взаємодією трьох компонентів: комунікативної мети, комунікативних ресурсів і оцінювання комунікативної ситуації. План, як результат процесу планування, формується на різних лінгвістичних рівнях і служить для досягнення мети, а під час усіх стадій формування плану (планування і виконання) мовець керує процесом продукування мовлення і за необхідності модифікує його. Якщо ж на будь-якій стадії цього процесу мовці стикаються із проблемою в реалізації, то для її вирішення вони активізують комунікативні стратегії шляхом 1) відмови від своєї первинної мети (частково або повністю); 2) досягнення мети через введення альтернативного плану (поведінка досягнення). Проілюструємо сказане у вигляді схеми (див. рис.2.).

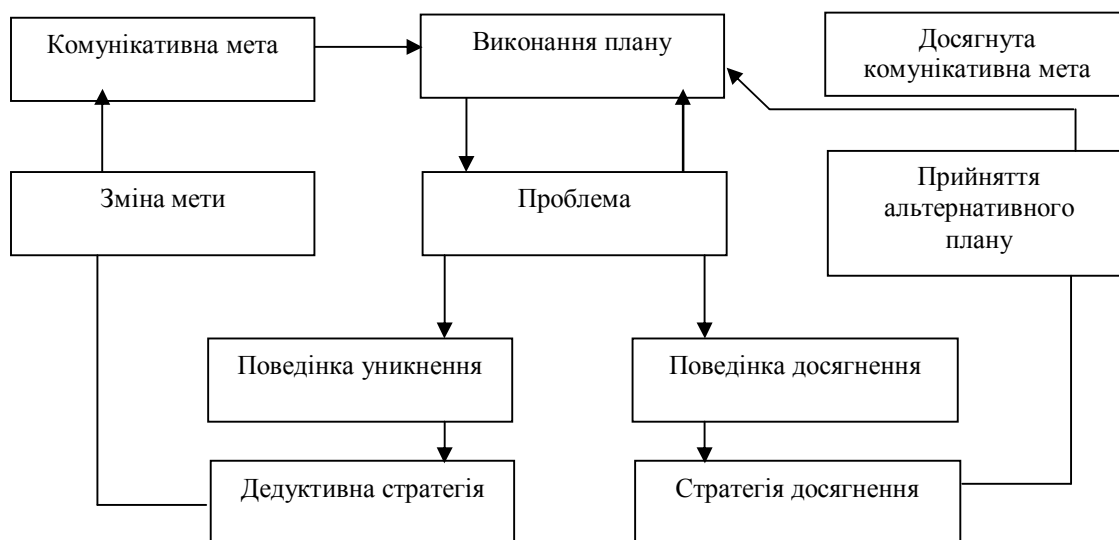


Рисунок 2. Стратегії досягнення та дедуктивні стратегії у продукуванні мовлення (за Faerch С. та Kasper G.).

Подана вище схема пропонує досить ідеалізований погляд на комунікацію, применшуючи роль контексту. Формування мети подається як особисте рішення мовця, на яке не впливають інші фактори. Застосування її в реальному спілкуванні вимагає її інтеграцію в ширшу модель вербальної інтеракції, в якій можна від слідкувати те, як

формування мети на певному етапі зумовлюється попередніми цілями у дискурсі, а також те, як поставлена мета визначає формування мети в партнера по комунікації. Слід також зазначити, що в навчальних умовах спостерігається певна нерівність у формуванні мети учасників спілкування, оскільки викладача, як правило, виконує функцію ініціювання мовлення, а студент в основному реагує на ініціативу викладача.

З позиції інтерактивного підходу Tarone E. [14] розрізняє три великих групи стратегій: комунікативні, експресивні та навчальні. Класифікацію першої групи подаємо у табл. 1.

Таблиця 1.

Класифікація комунікативних стратегій (за Tarone E.).

Комунікативна стратегія	Характеристика
1. Ухиляння а) ухиляння від теми б) ухиляння від передачі задуманого смислу	а) ухиляння від опису об'єкта б) студенти починають говорити, але відмовляються від первинного плану, бо він виявляється занадто складним
2. Перифраз а) апроксимація б) творення нових слів в) іносказання (опис іншими словами)	а) студент вживає одиницю, яку він вважає неправильною, але яка має певну семантичну схожість із правильною одиницею (worm замість silkworm) б) студент видумує нові слова (airball замість balloon) в) студент описує характеристики об'єкта замість використання належної мовної одиниці
3. Свідоме перенесення а) буквальний (дослівний переклад) б) перемикання між мовами	а) студент перекладає кожне слово з рідної мови («Вони сказали йому про небезпеку – They told him about the danger» замість «They warned him of the danger») б) студент вставляє транслітеровані слова з рідної мови (наприклад, “balon” замість “balloon”)
4. Прохання допомоги	Студент консультується у носія мови; у словнику
5. Міміка, жести	Студент використовує невербальний прийом (наприклад, плескання в долоні замість слова “applause”)

Ellis R., визначаючи комунікативні стратегії як психолінгвістичні плани, які існують як складова комунікативної компетенції мовця, є потенційно усвідомлені і слугують як заміна плану висловлювання, якого студент не може виконати, запропонувала власну класифікацію комунікативних стратегій [2]:

Таблиця 2.

Класифікація комунікативних стратегій (за Ellis R.)

Тип	Опис	Приклад
А. Стратегії редуцції:	Спроба вирішити проблему, відмовившись від частини первинної комунікативної мети	
а) формальні стратегії редуцції	а) студент ухиляється від дотримання правил іноземної мови, у використанні яких він не є впевнений;	He made him go. – He asked him to go.
б) функціональні стратегії редуцції	б) студент уникає використання певних мовленнєвих актів чи функцій дискурсу, упускаючи певні теми, відмовившись від маркерів модальності	He plays... - He does sport.
Б. Стратегії досягнення:	Активізуються тоді, коли студент вирішує зберегти первинну мету, але компенсує нестачу засобів або робить спробу відновити необхідні одиниці.	

<p>1. Компенсаторні стратегії:</p> <p>а) відмінні для комунікантів стратегії;</p> <p>б) стратегії з використанням кількох мов;</p> <p>- перемикання на інший код;</p> <p>- використання іншомовного слова;</p> <p>- дослівний переклад;</p> <p>в) стратегії з використанням іноземної мови, якою ведеться спілкування:</p> <p>- заміна;</p> <p>- перифраз;</p> <p>- словотвір;</p> <p>- реструктуризація;</p> <p>г) немовні стратегії;</p> <p>д) спільні для комунікантів стратегії;</p> <p>е) безпосереднє звертання про допомогу;</p> <p>є) опосередковане прохання допомогти;</p>	<p>Стратегії, що не передбачають допомогу співрозмовника</p> <p>студент використовує будь-яку мову, але не іноземну (якою він висловлюється);</p> <p>студент використовує форму з іншої мови, але не іноземної (якою він висловлюється);</p> <p>студент використовує форму з іншої мови, але адаптує її до іноземної, якою він висловлюється</p> <p>- студент перекладає з рідної мови на іноземну, переводячи форму M1 в M2;</p> <p>- студент використовує альтернативні форми іноземної мови;</p> <p>студент замінює одну форму іноземної мови іншою;</p> <p>студент замінює одиницю іноземної мови описом чи поясненням;</p> <p>студент замінює одиницю іноземної мови одиницею, утвореною від форм інших одиниць;</p> <p>студент розгортає альтернативний план;</p> <p>студент використовує міміку, жести;</p> <p>студент вирішує проблему разом зі співрозмовником;</p> <p>студент відкрито просить допомогти;</p> <p>студент не просить про допомогу, але висловлює потребу у ній через паузу, погляд тощо;</p>	<p>I don't have any "bruder", you know.</p> <p>Universitet – university</p> <p>Датське "grontsaiger" (vegetables) - "green things"</p> <p>Rabbit – animal</p> <p>He cleaned the house with a ... - it sucks air</p> <p>Gallery – picture place</p> <p>I have two...- I have a brother and a sister</p> <p>What's this?</p>
<p>2. Стратегії виправлення:</p> <p>а) очікування;</p> <p>б) використання семантичного поля;</p> <p>в) використання інших мов</p>	<p>Використовуються тоді, коли студент має проблему у визначенні окремої одиниці, але продовжує своє висловлювання, відмовляючись від використання компенсаторних стратегій;</p> <p>студент чекає, поки не згадає потрібну одиницю;</p> <p>студент визначає семантичне поле, до якого належить одиниця, і перебирає в пам'яті одиниці, що відносяться до цього поля;</p> <p>студент думає про форму одиниці іншою мовою, а потім перекладає її іноземною.</p>	

Намагаючись помирити представників психолінгвістичного та інтерактивного підходів, Yule G. та Tarone E. [17] запропонували класифікацію комунікативних стратегій, що відображає частково обидва підходи (рис. 3).

Висновок. Отже, проаналізувавши низку наукових позицій стосовно сутності комунікативних стратегій, можемо зробити висновок про те, що у зарубіжних публікаціях зі згаданої проблеми чітко вирізняються два підходи: психолінгвістичний (опис психологічних процесів, що лежать в основі вживання стратегій) та інтерактивний (вивчення перспективи взаємодії співрозмовників у процесі спілкування, коли вони намагаються разом вирішити проблему, що виникають у ході їхньої комунікативної взаємодії).

Прихильники психолінгвістичного підходу (Faerch С., Kasper G., Kellerman E., Bialystok E., Poulisse N. та ін.) відносять всі комунікативні стратегії до двох типів: кодових (виключно лінгвістичні прийоми) і концептуальних (використання слова або опис властивостей референта на основі розмежування понять «аналіз»-«контроль», де аналіз зводиться до структурування ментальних репрезентацій референта, а контроль є вибірковою увагою до відібраних аспектів репрезентацій).

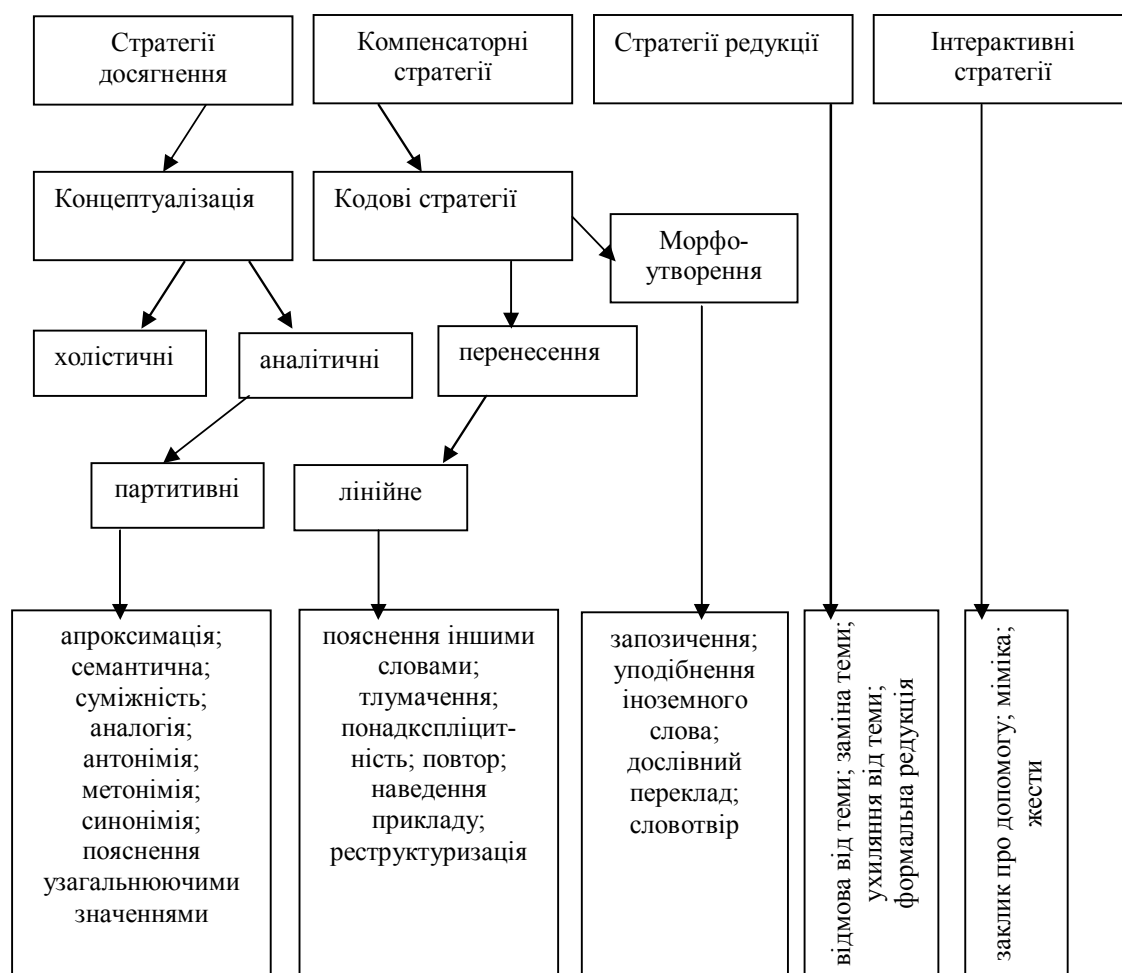


Рисунок 3. Класифікація комунікативних стратегій: інтерактивний та психолінгвістичний підходи.

Представники інтерактивного підходу (Tarone E., Yule G., Wagner J., Williams J., Inkoe R., Tasker T. та ін.) вважають комунікативні стратегії спільною спробою двох або більше співрозмовників «домовитися» про значення передаваного смислу у ситуаціях, в яких необхідні структури значень не є спільними, а поведінка в комунікації спрямована на досягнення мети або відмову від неї.

Нами виявлено одну із найсуттєвіших відмінностей між зазначеними підходами – питання про доцільність спеціально організованого навчального процесу для формування комунікативних стратегій. Не заперечуючи важливості наукових висновків прихильників психолінгвістичного підходу щодо впливу психолінгвістичних факторів на вживання комунікативних стратегій, ми, однак, не погоджуємося із їхньою думкою про недоцільність навчання комунікативних стратегій, і в цьому сенсі, на основі власного практичного досвіду стратегічної підготовки дорослих до складання міжнародних іспитів з англійської мови (IELTS, FCE та ін.) та аналізу зазначених вище публікацій, підтримуємо позицію науковців інтерактивної концепції формування комунікативних стратегій. Тому, вважаємо за доцільне розробити відповідні методики формування і розвитку комунікативних стратегій у навчанні кожного із чотирьох видів мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, писемному та усному мовленні), що й стане предметом наших подальших досліджень.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Bialystok E. Communication strategies / E. Bialystok. – Blackwell: Oxford. – 1990. – 266 p.
2. Ellis R. Understanding second language acquisition / R. Ellis. – Oxford: Oxford University Press, 1987. – 529 p.
3. Faerch C. Processes and strategies in foreign language learning and communication / C. Faerch, G. Kasper // International Studies Bulletin. – 1989. – № 5. – P. 47–118.
4. Faerch C., Kasper G. Plans and strategies in foreign language communication / C. Faerch & G. Kasper // Strategies in interlanguage communication. – London: Longman, 1983. – P.20-44.
5. Kasper K. Communicative Strategies / K. Kasper, E. Kellerman. – London: Longman, 1993. – P. 1–13.
6. Kellerman E., Bialystok E. On psychological plausibility in the study of communication strategies / E.Kellerman, E.Bialystok // Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives. Ed. by Kasper G. and Kellerman E. – London, New York: Longman, 1997. – P.345-359.
7. Kellerman E., Bongaert T., Poulisse N. Strategy and System in L2 Referential Communication / E.Kellerman, T.Bongaert, N.Poulisse // In Rod Ellis (ed.) Second Language Acquisition in Context. – London: Prentice Hall, 1994.
8. Levelt W. Monitoring and self-repair in speech / W.Levelt // Cognition. – 1983. - № 14. – P.41-104.
9. Lewis M.C. Self organising cognitive appraisals / M.C. Lewis // Cognition and Emotion. – 1996. - № 10. – P. 1-25.
10. Poulisse N. The use of compensatory strategies by Dutch learners of English / N. Poulisse. – Dordrecht:Foris/Berlin: Mouton De Gruyter, 1993.
11. Poulisse N. Compensatory strategies and the principles of clarity and economy / N.Poulisse // Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives. Ed. by Kasper G. and Kellerman E. – London, New York: Longman, 1997. – P.49-63.
12. Poulisse N. The Influence of Task- and Proficiency-Related Factors on the Use of Compensatory Strategies: A Quantitative Analysis N. Poulisse // Language Learning, 1989. - №39. – P. 15-48.
13. Tarone E. Communication strategies? Foreigner Talk, and Repair in Interlanguage. Language Learning / E. Tarone // TESOL Quarterly. – 1980. – №30. – P. 417–431.
14. Tarone E. Some thoughts on the notion of communicative strategy / E. Tarone // TESOL Quarterly. – 1981. – № 15. – P. 285–295.
15. Váradi T. Strategies of target language learner communication message adjustment /T. Váradi // Paper presented at the sixth conference of the Romanian-English Linguistics Project in Timisoara, 1973.
16. Williams J., Incoe R., Tasker T. Communication strategies in an interactional context / J.Williams, R.Incoe, T.Tasker // Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives. Ed. by Kasper G. and Kellerman E. – London, New York: Longman, 1997. – P.304-313.
17. Yule G., Tarone E. Investigating communication strategies in L2 reference: pros and cons. / G.Yule, E.Tarone // In G. Kasper & E. Kellerman. Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives. – New York: Longman, 1997. – P.17-30.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лілія Морська – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англійської філології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Наукові інтереси: методика навчання іноземних мов, новітні методи та технології у формуванні комунікативної компетенції, навчання іноземних мов для спеціальних цілей, навчання іноземних мов дорослих, стратегічна підготовка до складання міжнародних іспитів з англійської мови; навчання іноземних мов з використанням інформаційних технологій; професійне вигорання педагога.

THE BENEFITS OF LITERARY TEXT ANALYSIS FOR TRANSLATION STUDENTS AND NEW APPROACHES TO TEACHING IT

Olena ABRAMICHEVA (Sevastopol, Ukraine)

У статті проаналізовано труднощі та переваги курсу з аналізу художнього тексту для студентів-перекладачів, а також нові підходи до його викладання.

Ключові слова: підготовка перекладачів, аналіз художнього тексту, поглиблене читання, продукування розгорнутого дискурсу, професійно-орієнтована лексика.

The article discusses the challenges and the benefits of Literary Text Analysis for Translation Students, and new approaches to teaching it.

Key words: translator training, literary text analysis, intensive reading, extended discourse production, ESP vocabulary.

The ever-broadening applicability of content-based instruction to the demands of different professions has been underlined by many methodologists and educators (Master [5], Mohan [6], Crandall J. [1]). The insight into content-based instruction in EFL teaching at a technical university is very valuable for methodologists and may reveal new challenges in EFL content-based curricula and class design.

In recent years content-based instruction has become increasingly popular as a means of developing linguistic ability. In methodological literature, great emphasis has been laid on the proper selection and use of the authentic reading materials which can motivate students to learn and perfect their English (Master [5]), on the access to native speaker interaction and the unsimplified language of academic texts and lectures in content courses (Snow, Brinton [7]), on developing communication skills of the future professionals in practice (Johnson [4]), on the benefits of cooperative learning (Crandall [2]) and on content-based activities (Stoller [8]).

In translators' professional training, content-based approach is especially important as translators' professional competence is directly related to intercultural communication in a certain specialization (content) field. The more content fields the future translator becomes familiarized with, the greater is his flexibility in adjusting to new specialization fields in his future professional activity.

Content-based learning for *Science and Technology Translation Students* is an integral part of their professional training, the advanced stage of which is their translation internship aimed at gaining practical translation experience in one of the Science and Technology fields offered by the university. But before their final in-training professional exposure to real translation tasks and environments, STT students study a variety of content-based courses (English for Marine Engineering, English for Physics etc) whose syllabi reveal a varied extent of *language learning* and *content learning* integration. A *Literary Text Analysis* course is one of those courses. It is one of the basic content courses for translation students if they want to specialize in literature, literary criticism, or journalism. Of course this content field is neither sufficient nor principal for STT students specializing in mechanical engineering, radio electronics, marine technologies, or computer science, but it can help a student gain a thorough knowledge of how to deal with a text, and avoid many textual problems and errors while creating an accurate and readable translation in future.

This article will discuss the challenges faced by EFL *Translation Students* in the process of content-based learning in a *Literary Text Analysis (LTA)* classroom. These challenges include an effective and accurate use of *ESP*, integration of *intensive reading* with *writing tasks* and *classroom speaking*, the use of the *communicative approach* and *critical reading strategies* in the LTA classroom.

An LTA syllabus covers analysis, interpretation and evaluation of literary works in the target language. Thus, the content component of an LTA class is literary theory and criticism, genre criticism, rhetoric, language and structure of a literary text. Students learn to analyze the author's method of writing, the intended purpose of writing, its effect on readers, its language and texture, the types of information and the messages it conveys.

Students' excellent performance in LTA class is, thus, measured by their target language expertise in literature interpretation and criticism applied to a literary text of any genre. But unfortunately, the language component of an LTA class is sometimes underestimated by teachers who leave the language objectives of the content-based learning outside of the LTA classroom. We must keep in mind that any content-based EFL class (to which we refer *Literary Text Study*) must meet the unique educational needs of EFL learners as they acquire proficiency in both English and the content areas.

To help EFL students in their acquisition of proficiency in both areas we suggest teachers get language objectives back into the LTA classroom using the following methodology:

1. Integrate *Intensive Reading* with *Writing Tasks* and *Classroom Speaking*;
2. Make use of the *communicative approach* in an LTA class through varied group interaction activities;

3. Incorporate *ESP* vocabulary into the content learning;
4. Effectively use *intensive* and *critical reading strategies* to generate Ss' interest and increase their motivation to reading literary texts.

In our EFL classroom Literary Text Analysis is associated with the demand for *intensive reading* and focuses on the tasks related to it. In EFL teaching practice *intensive reading activities* include skimming a text for specific information to answer true or false statements or filling gaps in a summary, scanning a text to match headings to paragraphs, and scanning jumbled paragraphs and then reading them carefully to put them into the correct order. In an LTA practice we use *intensive reading* to make students focused on the poetic details, on the language peculiarities and text structure. In pursuit of getting a complete, detailed understanding of every thematic, discourse and rhetorical element, and making sense of the author's message, students often fail to reflect on how the story makes them feel, or lack competence in sharing their ideas with others and considering the alternative points of view, and ultimately, fail to appreciate a literary work aesthetically, which is essential for their motivation to reading.

I often realize that one of the main challenges in teaching my students LTA is not only to ensure that they comprehend the content-related information, but also ensure their full understanding of the instructions, tasks and activities performed in class. Students' poor performance in an LTA is sometimes accounted for by their inability to discern the tasks drawn from language learning objectives. For example, students are able to identify metaphors in the text and infer their meanings, but fail to discuss the possibilities of their interpretation with the peers, or make assumptions on the basis of the inferred meanings, or create an accurate analytical discourse on the suggested subject matter.

This incompetence in producing a well-grounded and well-structured discourse (spoken or written) is an inevitable outcome of excluding the language learning objectives from the content-based learning. We forget that when the EFL students' content competence is achieved alongside their language competence, the effect of learning in both areas is more profound. That is why such language skills as telling, discussing, persuading, debating, drafting, providing examples, negotiating meaning, making hypotheses, writing a commentary or criticism, etc. should be incorporated into the LTA content learning process. And that is why before every class teachers should think about the ways to increase oral interaction opportunities that allow students to use language for functional purposes, and about the ways to train students in writing a comprehensive, well-structured and coherent essay.

Post-reading activities in an LTA class offer a teacher a good variety of such opportunities. Students may be asked to make interesting observations about the characters or plot technique, stylistic effects or intriguing ideas. They may be asked to comment on a passage or a sentence from the text, discuss most striking stylistic devices used by the author. Another good springboard for students' interaction is to ask them to predict the following events, in case they focus not on the whole piece but on the extract, to provide the alternative endings for the story, or comment on the title of it. Asking *inferential questions* is another technique highly recommended to LTA teachers. Students may ask their peers relevant questions about the plot, characters, setting, language, or other textual elements. It's good when students' opinions differ because the variety of interpretations will always generate a discussion in the classroom and allows students to use their reasoning skills to persuade the others. Students shouldn't be afraid to say what they don't like about the story if they don't like it, or express disagreement with, or approval of their peers' observations. I often tell my students that the fact they don't like a story is not an excuse for them to abstain from the classroom discussion, but is merely silent testimony to their lack of competence in constructing discourse aimed at putting forward a counter-argument, or expressing disapproval and criticism.

The appropriate interaction in an LTA class, oral or written, is vital for students' comprehension of a literary text. Interaction helps students to confirm or clarify ideas, broaden their own perspectives, assess their own contribution to the comprehension of a literary text by the learners in the classroom.

An LTA classroom interaction need not always be teacher-dominated and exclude group work. Using the right interaction pattern is a fundamental factor in the success of any activity and the achievement of the learning objectives. Group work in an LTA class can change the dynamics of

the class enormously, especially when a new speaker joins the discussion with a compelling argument, or a teacher decides to switch from observing to participating in the discussion (in case the students lack ideas, or the author's message is too vague or obscure for them).

At the advanced stage of LTA classes for translation students a teacher may plan a translation activity. Students may be asked to translate the most interesting parts of a story in terms of the author's language and style. They may be recommended to focus on the appropriate lexical or stylistic translation transformations and the ways to achieve a higher level of semantic, pragmatic, or stylistic equivalence in translation, and think about dealing with tropes and figures of rhetoric in translation. Then the translated passages may be discussed in a group, provided the discussion is held in the target language, and the use of the ESP is made.

Literary text translation activities in an LTA class will, firstly, enable a teacher to incorporate *translation practice* into courses which are related to, but not ultimately concerned with, the developing translation skills. Secondly, translation activity will ensure simultaneous acquisition of competence in students' target and native languages, which is essential for future translators. Thirdly, the great variety of contemporary authentic materials to choose from allows teachers to model the literary content of the professional training of a contemporary translator through deliberate selection of the authors and works. Properly selected materials for an LTA class will help teachers achieve one of the basic goals for professional translator training, having students acquire social and cultural competence in a foreign language. If the selected literary text hasn't been translated into the students' native language, the classroom translation activity becomes a real translation practice. Teachers should beware of free access to acknowledged or electronically published translations; students are prone to be influenced by them and reluctant to produce their own variants.

Anyway, no matter what particular model of an LTA class is conceived by a teacher, his main objective is to design a lesson that will allow time for students to apply the skills they obtain, and the information they study, in both oral and written form.

In my LTA classes I focus on both oral and written text analysis. To have students produce an extended discourse of good literary criticism, be it spoken or written, I am, first of all, concerned with providing them with all necessary tools, or ESP, to perform this task. ESP, according to P. Strevens [9], 'entails the provision of English language instruction related in themes and topics to designated occupations or areas of study'. The ESP instruction in LTA class must embrace teaching (1) content terminology in context, (2) rhetorical elements construction and usage, (3) discourse elements and discourse markers, (4) grammar and syntax.

Teachers shouldn't forget that a student's knowledge of the content does not always result in his good performance of the tasks. The mere knowledge of content terminology (names of stylistic devices, components of plot structure, or other rhetorical elements), does not automatically allow a student to create an analytical discourse, oral or written, unless this student is well equipped with the knowledge of *rhetorical frames of reference* acceptable to the area of specialization with which the class is concerned (e.g., annotation, critical/ argumentative/ descriptive/ persuasive/ compare and contrast essay, summary, character sketch, etc.), *language cliches* used in this type of discourse (the message is conveyed, the idea is realized through, the climax is achieved by, the characters are described directly/indirectly), *paragraph construction rules*, and *transitional devices* that bring about paragraph cohesion, both within and among paragraphs, rhetorical and structural elements, etc.

The complexity of the ESP instruction makes it obvious that the ESP instructor has to constantly integrate content and linguistic instruction, and develop students' ESP skills rather than just content knowledge. 'The role of the ESP teacher should be not to teach content but to provide the means to be able to cope with content' [3].

In addition, an LTA class focuses on both formal and practical aspects of language and text structure while learning content.

Below is the suggested lesson plan to incorporate ESP phrases into content learning process in a LTA class (Ss Level: Upper-Intermediate to Advanced). Compiled by the teacher **ESP Inventory Lists** are a prerequisite for the class:

1. Content terminology in context list for *Metaphor (M)*

original (poetic, novel) m
dead m
prolonged (sustained, extended) m
mixed m
root m
theatrical (nautical, alimentary, corporal, personal) m
sensory m

a/an appropriate m
striking (expressive) m
colorful (bright) m
familiar to everyone m
thought-provoking m
unexpected m

the metaphor of life as a journey
of love as a rose
of the world as a stage
of death as a sleep
of the beauty as a flower

M *is widely used (employed) by the author*
is frequently exploited in literature (poetry)
plays a major role in structuring the way we think about the world
helps the author portray the main character
draws the reader's attention to...
contributes to the reader's (the main character's) understanding ...
creates a lyrical (dramatic, ironical) effect
realizes the author's vision of life
renders the author's sympathetic attitude towards...
conveys the atmosphere of the whole extract
sets the general tone of the extract
unfolds the main idea to the reader
calls forth a feeling of pleasure (disgust, sympathy, disdain, etc.)
serves to describe the main character's attitude ...
appeals to the reader...
is derived from medicine (sports, music, etc.)
is the key tool for the author.

2. *Rhetorical elements construction and usage* samples (rhetorical questions, comparison patterns, figures of contrast, emphatic constructions; accurate use of idioms, use of quotations, allusions, etc.).

3.1. *Relevant discourse elements (discourse blocks)*, for example, for a written five-paragraph topical essay:

introduction (1 paragraph);
body (3 paragraphs) may be represented by *argument, explanation, specification, support, description, etc.* paragraphs;
conclusion (1 paragraph).

3.2. *Discourse markers* list, according to M. Swan [10]:

Focusing and linking (with reference to; speaking of/about; as far as... is concerned; as for);

Balancing contrasting points (on the one hand, on the other hand; whereas/while);

Emphasizing contrast (however; nevertheless, still; in spite of this/that; despite this/that);

Similarity (similarly; in the same way);

Concession (it is true; certainly; of course; stressed auxiliaries) and counter-argument (however; but; nevertheless; all the same; still);

Contradicting (on the contrary; quite the opposite);

Return to previous subject (to return to the previous point (formal); as I was saying (informal));

Structuring (first(ly), first of all, second(ly), third(ly) etc; lastly; finally; to begin with);

Adding (moreover; furthermore; in addition; as well as that; what is more; also; besides);

Generalizing (on the whole; in general; in all/most/many/some cases; broadly speaking; to a great extent; to some extent; apart from...; except for...);

Giving examples (for instance; for example; e.g.; in particular);

Logical consequence (therefore; as a result; consequently; so; then);

Making things clear (I mean; actually that is to say; in other words);

Showing one's attitude to what one is saying (honestly; frankly; no doubt);

Persuading (after all; look);

Summing up (in conclusion; to sum up; briefly; in short).

4. *Grammar and syntax* ESP counterpart concerns *paragraph construction rules, proper indentation in written discourse, interclausal cohesive ties (e.g., however/which that signal a tie between the clause/sentence that follows and the clause/sentence that precedes it).*

Lesson plan

Pre-class activity: Students study information about metaphor, its types, sources, stylistic functions.

In-class activity 1: Ss answer the questions on the theory of metaphor, studied at home.

In-class activity 2: Ss are asked to create their own metaphors according to the existing models (simple, prolonged, etc.), and say what aspect/feature of the phenomenon/object is highlighted in their metaphors. Constructing metaphors will provide for Ss' better understanding of the nature and structure of metaphors.

In-class activity 3: Students receive cards with extracts (1 to 2 paragraphs length) from different literary works that illustrate different types and functions of metaphors. They work in pairs and discuss the metaphors, making use of the ESP phrases. The teacher quietly monitors the interaction between Ss and when necessary, gives the Ss corrective feedback and instructs them on the proper use of the ESP.

In-class activity 4: Ss are asked to read an extract of prose (or a poem) and to interpret in writing the author's use of metaphors. Ss are instructed on or reminded about the Coherence and Cohesion techniques, and about the compulsory use of the ESP. Then Ss randomly exchange their writings with one another. Now their task is to provide a written feedback, either critical or approving, on their classmates' interpretations, making use of the speech formulae of approval, criticism, or counter-argument. Ss submit their papers to the teacher.

Follow-up: The teacher can add his/her feedback afterwards, in either oral or written form, and comment on most frequent mistakes, thus noninvasively monitoring and assessing how the Ss interact and progress.

An LTA class shouldn't be confined to mere intensive reading and post-reading comprehension questions. It should extend to a thoroughly planned interaction aimed at developing Ss' proficiency in producing a well-grounded and comprehensive response in the form of an extended writing or speaking, both of which should be practiced in classroom as often as possible.

References

1. Crandall, J. (Ed.). *ESL through content-area instruction; mathematics, science, social studies*. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc., 1987.
2. Crandall, J. *Content-centered learning in the United States* // W. Grabe, C. Ferguson, R. B. Kaplan, G. R. Tucker, & H. G. Widdowson (Eds.), *Annual Review of Applied Linguistics*, 13. *Issues in second language teaching and learning*. – NY: Cambridge University Press, 1993. – pp. 111-126.
3. Hutchinson, T. and Waters A. *ESP at the crossroads*. // Swales, J. (Ed.) *Episodes in ESP*. – Oxford: Pergamon, 1980. – pp. 184-190.
4. Johnson, K. *Communication Skills for International Pharmacy Students* // Master, P. *Responses to English for Specific Purposes*. – San Jose State University, 1998. – pp. 138-141.
5. Master, P. *Responses to English for Specific Purposes*. San Jose State University, 1998. – 242 p.
6. Mohan, B.A. *Language and Content*. – New York: Addison Wesley, 1986.
7. Snow, A. and Brinton, D. *Adjunct language instruction: an EAP framework* // Master, P. *Responses to English for Specific Purposes*. – San Jose State University, 1998. – pp. 49-53.
8. Stoller, F. *Content-Based Instruction: A Shell for Language Teaching or a Framework for Strategic Language and Content Learning?* Keynote presented at the annual meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Salt Lake City, 2002.
9. Strevens, P. *New orientations in the teaching of English*. – Oxford: Oxford University Press, 1977.

10. Swan, M. Practical English Usage. – Oxford: Oxford University Press, 2009. – pp.138-145.

Abbreviations:

EFL – English as a Foreign Language
 STT – Science and Technology Translation
 ESP – English for Specific Purposes
 Ss – Students

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Абрамівча – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу Севастопольського національного технічного університету.

Наукові інтереси: порівняльна лексикологія, стилістика тексту, методика викладання англійської мови у вищій школі.

РОЛЬ КОМЕНТОВАНОГО ЧИТАННЯ У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Ярослава БІЛОУСОВА (Київ, Україна)

Стаття розкриває роль коментованого читання на заняттях «Українська мова як іноземна» в умовах кредитно-модульного навчання. Запропоновано методіку коментованого читання художніх текстів Лесі Українки, М. Коцюбинського, Є. Гуцала та інших українських письменників.

Ключові слова: коментоване читання, художній текст, модуль, передтекстові завдання, післятекстові завдання.

The article reveals the role of annotated reading in the course of «Ukrainian as a foreign language» in the credit-modular training. Methodology for teaching annotated reading of literary texts by Lesia Ukrainka, M. Kotsyubinsky, Ye. Hutsalo and other Ukrainian writers has been a suggested.

Key words: commented reading, literary text, module, pre-reading tasks, after-reading tasks.

Відомо, що загальна мета опанування української мови як іноземної передбачає практичний (комунікативний), освітній та виховний аспекти, з яких два останніх визначаються змістом (тематикою) загальноосвітніх, культурологічних текстів, що може бути досягнуто лише при певному рівні опанування українською мовою. Тому при вивченні української мови як іноземної важлива роль відводиться роботі з художніми текстами – коментованому читанню. Такі тексти та їх аналіз спрямовані на розв’язання завдань курсу «Українська мова для іноземних студентів (ознайомити іноземців з українською літературою, зразками світової літератури в українських перекладах, основними поняттями з теорії літератури); використання їх на заняттях – це засвоєння правил читання, удосконалення техніки читання та навичок усного мовлення на мінімальному лексичному матеріалі.

У текстах та завданнях до них активізується засвоєний студентами граматичний матеріал, саме тексти забезпечують необхідний лексичний мінімум для спілкування на побутові, навчально-професійні, соціально-культурні та суспільно-політичні теми, тому вони повинні бути простими і легкими для сприйняття [1: 3].

Основною метою практичної (комунікативної) реалізації навчального курсу «Коментоване читання художніх текстів» є формування української комунікативної компетенції студентів-іноземців у такому обсязі, який дозволив би їм задовольнити свої життєві запити й обумовлені ними комунікативні потреби. Досягнення поставленої мети курсу передбачає розв’язання низки завдань. Саме тому кожне заняття з коментованого читання із слухачами-іноземцями має однотипну структуру презентації матеріалу: словникова робота, передтекстові завдання, знайомство із змістом тексту, робота над післятекстовими завданнями та вправами, підсумок. При цьому проводиться акцент на тому, що процес навчання базується на реальних комунікативних потребах слухачів: вчитися не тільки правильно читати й розуміти прочитане, але й набувати вмінь спілкування з носіями мови, а також отримувати фахові знання засобами української мови, брати участь у суспільному житті України.

Досвід роботи підказує, що у зв’язку з цим тематика текстів повинна бути спрямована, зокрема, на проблеми вибору професії, риси характеру, необхідні для певної професії, морально-етичні та інші проблеми, адже основний контингент студентів, які вивчають українську мову у вишах України, складає молодь із зарубіжних країн: Китаю, Японії, Кореї, В’єтнаму, Польщі, Німеччини, Ірану, Лівії, Канади тощо. Разом з тим протягом навчання

студенти-іноземці повинні отримати певний обсяг інформації про Україну, її історичне минуле та сьогодення, про культуру та видатних людей, які залишили свій слід у пам'яті українського народу. Зорієнтуватися в україномовному середовищі та розвивати культурологічну, країнознавчу компетенції іноземних студентів допомагають здебільшого інформаційні тексти. Однак значне місце при цьому відводиться і художнім текстам, які викликають у студентів великий інтерес, збуджують уяву, впливають на емоції та почуття читачів.

Художні тексти та завдання і вправи до них підбиралися і розподілялися нами відповідно до програми курсу «Коментоване читання художніх текстів» (III курс, V семестр), яка є частиною загальної програми підготовки іноземних студентів зі спеціальності «Українська мова і література» і «Переклад з української мови». А також відповідно до тематики і змісту основних навчальних модулів, визначених Робочою програмою з української мови, тих, які вивчалися студентами-іноземцями протягом трьох років: «Про себе», «Навчання і відпочинок», «Професії», «Місто. Визначні пам'ятки», «Магазини. Покупки», «Людина. Сім'я. Здоров'я», «Риси характеру людини», «Історія та культура України», «Українська кухня», «Подорожі. Спорт», «Дружба, кохання, вірність» та ін.

На заняттях курсу «Коментоване читання художніх творів» для студентів-іноземців ми використовуємо, в основному, як уривки з творів українських письменників, майстрів-класиків (Лесі Українки, Михайла Коцюбинського, Ольги Кобилянської, Івана Нечуя-Левицького, Архипа Тесленка, Степана Васильченка, Валерія Шевчука та ін.), так і сучасників – Євгена Гуцала, Сергія Плачинди, Василя Сухомлинського, Оксани Лупій, Наталії Околітенко та ін. Доцільним видається нам і використання для читання та аналізу усної народної творчості з чітко окресленою морально-етичною тематикою: казок «Зароблені гроші», «Материнська любов», «Як дід корову продавав», «Останній лист» та ін. Студенти-іноземці охоче знайомляться також з кращими зразками світової літератури в українських перекладах. Це уривки з творів Бориса Житкова, Костянтина Паустовського, Костянтина Ушинського, Бруно Чердоніо, Ж.Ж.Руссо тощо.

Зауважимо, що частина пропонованих для коментування текстів є відібраними і адаптованими з різних підручників з української мови як іноземної: Вікторії Вінницької, Юрія Ісиченка, Лариси Паламар, Олени Сапожнікової, Алли Чистякової, Володимира Чумака, Івана Ющука та ін. Деякі з художніх текстів є також авторськими; в них знайшли відображення реалії життя молоді, зокрема студентів-іноземців у Києві, у різних вишах України, а також в стінах КНУ імені Тараса Шевченка: «Провідуємо товариша» (за О.Чумак), «Забув», «Ким бути» (за В.Вінницькою) тощо.

Доцільно, на наш погляд, паралельно пропонувати як матеріал для самостійної роботи чи домашнього читання за індивідуальним планом короткі сюжетні оповідання; такими в нашій добірці є «Для чого кажуть «спасибі», «Батьківські поради», «Іспит», «Чому вона розгнівалася», «Петрусь і подарунки» та ін. Зауважимо, що кожен навчальний текст варто також доповнити українсько-англійським словником, який, по-перше, певною мірою вирішує проблему перекладу незнайомих слів та словосполучень через брак українсько-іншомовних словників, а по-друге, полегшує вивчення української мови в російськомовному оточенні.

Як уже зазначалося, кожен художній текст супроводжують передтекстові і післятекстові завдання. Мета передтекстових завдань – підготувати студентів до читання й розуміння змісту тексту. Для цього ми підбираємо 3-4 лексичні вправи на визначення значень слів, словосполучень, визначення значень виразів, антонімію, синонімію тощо. Прикладами таких завдань можуть бути:

до тексту «Леся Українка»: перекладіть словосполучення, складіть з ними речення: видатна поетеса, почала друкуватися, невиліковна хвороба, мужня дочка, український народ;

до тексту «Український патріот»: прочитайте словосполучення, поясніть їх значення, перевірте за словником: патріот батьківщини, патріотична поезія; музичний інструмент, класична музика; мрії про волю, вільний народ; стара кобза, талановитий кобзар;

до тексту «Новорічний сюрприз»: підберіть синоніми до словосполучень: приїхати без повідомлення, вони заприятелювали, відкинути думку, почувати себе погано;

до тексту «Свято Великдень»: закінчіть речення, вставивши спільнокореневі слова: свято, святковий, святкують, святити: Українці накривають ... стіл. Весною в Україні ... Великдень. Це велике ... для кожного українця. В цей день обов'язково ... паску.

Післятекстові завдання допомагають здійснити перевірку розуміння студентами-іноземцями змісту і структури художнього тексту, формування у них навичок елементарного літературознавчого аналізу. Наводимо зразки таких завдань:

виберіть правильну відповідь до тексту «Леся Українка»:

- | | |
|--------------------------------|---|
| Леся Українка народилася в ... | 2. Леся вчиться дома, тому що ... |
| а) бідній селянській родині; | а) поблизу не було шкіл; |
| б) сім'ї акторів; | б) дівчинка хворіє на важку хворобу; |
| в) дворянській сім'ї. | в) батьки не мали змоги оплатити її навчання; |

розташуйте речення відповідно до часу подій у тексті «Останній лист»:

Але хвора дівчинка почувала себе дедалі гірше.

Коли минула криза, старша сестра відкрила їй таємницю.

Одного разу восени молодша сестра важко захворіла.

Сестри жили дружно і дуже любили одна одну;

підберіть антоніми до слів із тексту «Справжня артистка»:

тихо, багато, молодий, чудово, кохати, шукати;

дайте відповіді на запитання до тексту «Іспит»:

Чому оповідання називається «Іспит»? Яку ще можна дати йому назву?

Чому вчить нас автор цього оповідання?

Такі завдання можуть виконуватися як в усній, так і в письмовій формі. Безумовно, коментоване читання текстів значно сприяє засвоєнню нових слів, синтаксичних конструкцій, усвідомленню граматичної системи мови в практичній її організації [4: 2].

Отже, підготовлені нами матеріали такого типу готують студентів-іноземців до роботи з оригінальним текстом середньої складності та забезпечують подальше сприйняття й розуміння оригінальної фахової літератури. Зокрема, окремі завдання і вправи до текстів сприяють виробленню в іноземних студентів вмінь читати, слухати та конспектувати лекції з обраної спеціальності, а інтенсифікація навчального процесу допоможе подолати труднощі в навчанні української мови, що полягають у недостатній філологічній підготовленості іноземних студентів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вінницька В.М., Плющ Н.П. Українська мова: Практичний курс граматики для студентів-іноземців. – К., 1997. – 289 с.
2. Исиченко Ю.А., Калашник В.С., Свашенко А.А. Самоучитель украинского языка. Учебное издание. – 2 изд., перераб. и доп. – К.: Выща шк., 1990. – 285 с.
3. Леся Українка. Вибране. – К.: Державне видавництво художньої літератури, 1963. – 547с.
4. Паламар Л. та ін. Читаємо українською: Навчальний посібник (для студентів початкового етапу). – К.: 1999, – 198 с.
5. Сапожнікова О. Українська й зарубіжна література. Початковий курс для іноземних студентів підготовчих факультетів вищих закладів освіти: Навчальний посібник. – 2 вид., виправл., допов. – К.: Вид. „Київський університет”, 2005. – 179 с.
6. Чистякова А.Б., Селіверстова Л.І., Лагута Т.М. Українська мова для іноземців: Підручник для іноземних студентів вищих навчальних закладів. – Х.: ХДУ імені В.Н.Каразіна, 2006. – 524 с.
7. Чумак В.В., Чумак О.Г. Українська мова як іноземна у системі кредитно-модульного навчання: навч. посіб. – К.: Знання, 2011. – 631с.
8. Юшук И.Ф. Я выучу украинский язык: Фонетика. Лексика. Словообразование. Морфология. Украинская литература до 1917 года: Учебное пособие. – К.: Рад. школа, 1991. – 288с.
9. Юшук И.Ф. Я выучу украинский язык: Правописание. Синтаксис. Стилистика. Украинская литература XX века: Учебное пособие. – К.: Освита, 1992. – 334с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ярослава Білоусова – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри української та російської мов як іноземних Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: методика викладання української мови як іноземної, культура мовлення, ораторське мистецтво.

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ІНТЕГРАТИВНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Алла БИЧОК (Тернопіль, Україна)

У статті розглядається міжкультурна комунікативна компетентність як інтегративна характеристика професійної компетентності фахівця зовнішньоекономічної діяльності. Проаналізовано структуру комунікативної компетентності в цілому; визначено перешкоди ефективної міжкультурної комунікації фахівця; досліджено значення комунікації для міжкультурної комунікативної компетентності міжнародного менеджера і маркетолога та визначено його особливості.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, компетентність, фахівець зовнішньоекономічної діяльності, інформаційний компонент, структура, перешкоди, мова, мовлення.

The article deals with the intercultural communicative competence as an integrative description of the professional competencies of a specialist of foreign economic activity. The structure of communicative competence in general is analyzed; the barriers of effective intercultural communication of a specialist are identified; the importance of communication for cross-cultural communicative competence of an international manager and marketer is investigated and its features are defined.

Keywords: intercultural communication, competence, a specialist of foreign economic activity, information component, structure, barriers, language, speech.

До сучасної соціально-економічної ситуації, що характеризується інтеграцією в економіці, політиці, культурі, зростають вимоги щодо професійної підготовки фахівця зовнішньоекономічної діяльності. Її особливості варто розглядати з позиції компетентнісного підходу. В структурі професійної підготовки фахівця – міжнародного менеджера та маркетолога – потрібно акцентувати увагу на специфіці української й міжнародної економічної політики, особливостях професійної діяльності майбутнього фахівця, видах і особливостях комунікацій студента – майбутнього економіста, а також на його мовній підготовці. Оскільки фахівці міжнародного бізнесу та менеджменту реалізують інтегральні зв'язки на рівні міждержавних економічних і політичних інтересів, їх невід'ємним завданням є уміння ефективно та толерантно будувати взаємовідносини з представниками інших культур. Зазначимо, що в системі професійної підготовки фахівця економічного профілю звертається значна увага на мовну підготовку, оскільки мовна компетентність є складовою професійної компетентності майбутнього менеджера, характеризується особливою структурою, що пов'язана з розширенням освітніх функцій іноземної мови в умовах глобалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій вказує на те, що вища освіта фахівця зовнішньоекономічної діяльності з врахуванням світових тенденцій, зокрема «елітного фахівця» (В. Мануйлов, А. Петров), який має добру підготовку з метою успішної самореалізації на світовому ринку праці та послуг, окрім спеціальних компетенцій містить обов'язкову мовну підготовку.

Проблема міжкультурної комунікації висвітлена у працях лінгвістів (І. Бім, М. Китайгородської, В. Костомарова, В. Сафонові). У низці досліджень акцентується увага на розширенні переліку мовних компетенцій, які включають спеціальні, культурологічні, етичні (С. Пассов, І. Зимня, М. Вятютнев та ін.).

Ця стаття присвячена міжкультурній комунікативній компетентності як інтегративній характеристиці професійної компетентності фахівця зовнішньоекономічної діяльності.

Завданнями нашого дослідження є: 1) проаналізувати структуру комунікативної компетентності в цілому; 2) визначити перешкоди ефективної міжкультурної комунікації фахівця зовнішньоекономічної діяльності; 3) дослідити значення інформаційного компонента соціальної комунікації для міжкультурної комунікативної компетентності міжнародного менеджера і маркетолога та визначити його особливості.

У контексті створення єдиного Європейського освітнього простору міжнародною спільнотою були визначені ключові компетенції (key competencies), що є необхідними для успішної роботи й для отримання вищої освіти [2]:

- політичні та соціальні компетенції, які характеризуються здатністю брати на себе відповідальність, розв'язувати конфлікти та суперечності мирним шляхом, брати участь у прийнятті групових рішень, а також підтриманні та покращенні демократичних інститутів;

- компетенції, які тісно пов'язані з життям у полікультурному суспільстві. Для того, щоб контролювати прояв (відродження – resurgence) расизму і ксенофобії та розвиток клімату нетолерантності, освіта повинна «надати та збагатити» молодь міжкультурними компетенціями, серед яких потрібно виділити повагу, толерантність та розуміння до людей, що є носіями інших культур, релігій та мов;

- компетенції, що належать до володіння (mastery) усною та писемною комунікацією, є надзвичайно важливими для професійної діяльності, соціального життя. Зазначимо, що володіння більше ніж однією іноземною мовою набуває все більшого значення;

- компетенції, що пов'язані з розширенням інформатизації суспільства. Важливими є володіння цими технологіями, розуміння їх застосування, сприйняття сильних і слабких сторін та різноманітних способів критичного мислення щодо інформації, яку розповсюджують мультимедійні засоби й рекламні агентства;

- здатність навчатися та вдосконалюватися протягом життя в особистому, соціальному та професійному контексті.

Зазначимо, що наше дослідження ґрунтується на теоретичній позиції [3], яка виокремлює три основні групи:

1. Компетенції, що належать до самої людини як до особистості, суб'єкта діяльності та спілкування. Сюди належать:

- компетенції ціннісно-змістової орієнтації у житті: цінності буття, життя; цінності культури (живопис, література, мистецтво, музика); цінності науки; історії цивілізацій, власної країни; релігії;

- компетенції збереження здоров'я: знання та дотримання норм і вимог щодо здорового способу життя, знання про шкідливість куріння та ін.; знання про необхідність дотримання правил особистої гігієни; фізична культура людини, свобода та відповідальність за вибір способу життя;

- компетенції інтеграції: структурування знань, ситуативно-адекватна актуалізація знань, збагачення та розширення знань;

- компетенції громадянства: знання та збереження прав і обов'язків громадянина; свобода та відповідальність, впевненість у собі; особиста гідність, громадянський обов'язок; знання і гордість за символи держави: герб, гімн, прапор;

- компетенції самовдосконалення, саморегулювання, саморозвитку, особистої та предметної рефлексії; зміст життя; професійний розвиток; мовний і мовленнєвий розвиток; володіння культурою рідної мови, володіння іноземною мовою.

2. Компетенції, що належать до соціальної взаємодії людини та соціальної сфери:

- компетенції соціальної взаємодії: з суспільством, громадськістю, колективом, сім'єю, друзями, партнерами; вирішення конфліктів та їх недопущення; співпраця, толерантність, повага до іншої людини та сприйняття її, соціальна мобільність;

- компетенції у спілкуванні: усному й письмовому; діалогічне, монологічне та ситуативне мовлення; текст і його сприйняття; знання про традиції, звичаї, ритуали та дотримання етикету; крос-культурне спілкування; ділова/професійна переписка; діловодство; ділова мова; спілкування іноземною мовою; розв'язання комунікативних завдань, рівні впливу на реципієнта.

3. Компетенції, які належать до діяльності особистості:

- компетенції пізнавальної діяльності: постановка й розв'язання пізнавальних завдань; прийняття нестандартних рішень, проблемні ситуації та їх особливості; продуктивне та репродуктивне пізнання, дослідження, інтелектуальна діяльність;

- компетентність інформаційних технологій: прийняття, опрацювання, «подання» інформації; отримання інформації (читання, конспектування), мультимедійні засоби та їх технології, комп'ютерна грамотність; володіння електронною та Інтернет-технологією.

Таким чином, зазначимо, що міжкультурній комунікативній компетентності притаманні цінності культури, науки, виробництва, свободи та відповідальності за вибір способу життя;

мовний і мовленнєвий розвиток особистості, володіння культурою рідної мови, володіння іноземною мовою; соціальна мобільність; крос-культурне спілкування, ділова мова, іншомовне спілкування; інтелектуальна діяльність; прогнозування та моделювання ситуацій.

Неможливо залишити поза увагою професійні компетентності фахівця міжнародного бізнесу та менеджменту, які містять наступні характеристики (аспекти): готовність до вияву компетентності (мотиваційний аспект); володіння знаннями щодо змісту компетентності (когнітивний аспект); досвід виявлення компетентності в найрізноманітніших стандартних і нестандартних ситуаціях (аспект поведінки); ставлення до змісту компетентності та об'єкту її застосування (ціннісно-змістовий аспект); емоційно-вольова регуляція процесу й результату вияву компетентності [2].

Отже, можна виділити загальну компетентність, в основі якої є комунікативність. Варто зазначити, що підготовка фахівця – міжнародного менеджера та маркетолога містить комунікативність інформації; поглиблене вивчення іноземних мов; міжкультурне взаєморозуміння та ін.

У своїх дослідженнях науковці виділяють певні складові комунікативної компетентності. Розглянемо деякі з них.

Науковець В. Сафонова [5] виділяє: 1) мовну компетенцію; 2) мовленнєву компетенцію (усвідомлення загального та спеціального в правилах мовленнєвої поведінки й оперативне володіння ними, видозміна іншомовного мовлення та комунікативна коректна інтерпретація змісту іншомовного мовлення іноземною мовою); 3) соціокультурну компетенцію (соціолінгвістична, предметна, загальнокультурна, країнознавча).

І. Бім [1] виокремлює: 1) лінгвістичну; 2) тематичну (володіння лінгвістичною інформацією, а також країнознавчою); 3) соціокультурну; 4) компенсаторну (уміння досягати взаєморозуміння, знаходити вихід із складного, в мовному розумінні, положення); 5) навчальну (уміння вчитися).

Дослідник Ван Ек [4] виділяє: 1) лінгвістичну компетенцію, яка характеризується здатністю до утворення та інтерпретації важливих висловлювань, їх структура повинна відповідати правилам мови; 2) соціокультурну компетенцію: знання соціокультурного контексту (звичаї, правила, норми поведінки тощо), в якому функціонує мова; 3) соціолінгвістичну компетенцію, яка характеризується знанням правил, за допомогою яких здійснюється вибір мовних форм у відповідності з умовами комунікації, комунікативними намірами; 4) соціальну компетенцію: бажання і вміння спілкуватися з іншими, здатність діяти в різноманітних соціальних ситуаціях; 5) дискурсивну компетенцію – здатність застосовувати відповідні стратегії у побудові й інтерпретації текстів; 6) стратегічну компетенцію: здатність знайти шлях до успішної комунікації.

Потрібно наголосити, що в моделі, запропонованій Common European Framework [4] виокремлюють такі компетенції: 1) мовну компетенцію: знання мовних засобів для створення висловлювань, які є граматично правильними і важливими; здатність використовувати ці знання; 2) прагматичну компетенцію: знання відповідностей між комунікативними намірами та висловлюваннями, які їх реалізують, між варіативною формою висловлювання і ситуативними умовами мовленнєвого акту; уміння реалізувати комунікативний намір шляхом вибору мовленнєвих дій відповідно з вимогами ситуації та логікою мовленнєвого акту; 3) соціологічну компетенцію: знання відносин між мовними знаками та їх ситуативним значенням.

Таким чином, узагальнюючи різноманітні підходи щодо розгляду комунікативної компетенції майбутніх студентів економічного профілю, зазначимо, що основними її компонентами є: 1) мовна (граматична та лінгвістична); 2) прагматична (мовленнєва і стратегічна); 3) соціолінгвістична (соціокультурна) компетенції. Отже, комунікація є змістовим і складним процесом, що містить велику кількість різних повідомлень.

Повідомлення впливають на кодування та розкодування вербальних і невербальних сигналів, які є причиною виникнення в міжкультурній комунікації конфліктів і непорозумінь. У соціальній психології розглядають дві наукові категорії: 1) міжособистісну комунікацію, яка здійснюється між людьми, що є вихідцями з одного і того ж самого культурного середовища, по-іншому, можна це назвати внутрішньокультурною комунікацією;

2) міжкультурну комунікацію, що належить до обміну знаннями, ідеями, думками, емоціями між людьми з різних культур; вона є процесом неопосередкованої взаємодії культур. Непорозуміння та конфлікти виникають у міжкультурному спілкуванні не тільки з людьми, але з іншими складовими культурної системи.

Варто наголосити, що конфлікт у міжкультурному спілкуванні виникає через відмінності в змісті вербальної мови та невербальної поведінки у різних культурах, а також через емоції та цінності, які є притаманні культурній системі та супроводжують її.

На думку дослідників, існують такі перешкоди ефективної міжкультурної комунікації, а саме: 1) наявність подібностей: учасники міжкультурної комунікації вважають, що вони всі однакові, але комунікація є унікальною для кожної особистості, її формують специфічні культури та суспільства, вона є продуктом культури; 2) мовні відмінності: учасники комунікації намагаються спілкуватися мовою, якою володіють недостатньо, вважаючи при цьому, що слово, вислів або речення мають лише те значення, якого вони йому надають; 3) помилкові невербальні інтерпретації: невербальна поведінка кожної культури містить більшу частину комунікативних повідомлень, що утруднює розуміння невербальної мови іншої культури; 4) прагнення до оцінення, яке ґрунтується на тому, що різні культурні цінності можуть викликати негативні оцінки учасників міжкультурної комунікації; 5) підвищена тривога чи напруга, що призводять до дисфункції розумових процесів і поведінки, в результаті чого виникають негативні оцінки партнерів по комунікації.

Отже, вагомими перешкодами ефективної міжкультурної комунікації фахівця зовнішньоекономічної діяльності є наявність подібностей; мовні відмінності; помилкові невербальні інтерпретації; прагнення до оцінення і підвищена тривога чи напруга.

Зважаючи на те, що спілкування постійно відбувається лише в соціумі, науковці виділяють три його аспекти: 1) перцептивний (пов'язаний безпосередньо з взаєморозумінням партнерів по спілкуванню); 2) інтерактивний (має тісний зв'язок з формуванням особистісних установок, життєвих цінностей); 3) інформаційно-комунікативний.

Розглянемо детальніше значення інформаційного компонента соціальної комунікації, аналіз складових якої дає можливість більш широко розглянути міжкультурну комунікативну компетентність міжнародного менеджера та маркетолога.

Таким чином, особливостями інформаційного компонента є: 1) взаємне інформування між суб'єктами мовлення пропонує налагодження спільної діяльності; це актуалізує розгляд толерантності як однієї з найважливіших характеристик професійної компетентності фахівця економічного профілю; 2) характер обміну інформацією між людьми здійснюється за допомогою системи знаків та їх впливом на партнерів, що вказує на важливість мовної підготовки майбутнього фахівця у структурі професійної компетентності міжнародного менеджера та маркетолога; 3) комунікативний вплив, який є результатом обміну інформацією, є можливим лише тоді, коли особа, що передає інформацію та особа, яка сприймає її, володіють однією або подібною системою кодування та декодування; 4) в умовах людської комунікації можуть виникати специфічні комунікативні бар'єри, тому в процесі професійної підготовки потрібно використовувати сучасні технології, які здатні ліквідувати негативні прояви.

Отже, міжкультурна комунікативна компетентність розглядається як інтегративна характеристика професійної компетентності фахівця зовнішньоекономічної діяльності. Проаналізовано структуру комунікативної компетентності в цілому; визначено перешкоди ефективної міжкультурної комунікації майбутнього фахівця економічного профілю; досліджено значення інформаційного компонента соціальної комунікації для міжкультурної комунікативної компетентності міжнародного менеджера і маркетолога та визначено його особливості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бим И. Цели обучения иностранному языку в рамках базового курса // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 5. – С. 2–8.
2. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище / Ж. Делор. – UNESCO, 1996. – 79 с.
3. Зимняя И. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. Зимняя. – М.: Русский язык, 1989. – 133 с.
4. Общеευропейские компетенции: изучение, преподавание, оценка / Под общ. ред. Ван Ек. – М.: МГЛУ, 2003. – 256 с.

5. Петровская Л. Компетентность в общении / Л. Петровская. – М.: МГУ, 1989. – 216 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Алла Бичок – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови Тернопільського національного економічного університету.

Наукові інтереси: лінгвокультурологія, теорія і методика професійної освіти.

МІЖОСОБИСТІСНЕ СПІЛКУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Наталія БОЖКО (Кіровоград, Україна)

У статті обґрунтовується поняття міжособистісного спілкування. Виокремлено особливий тип комунікації - позиційне спілкування. Доведено, що індивідуальний стиль педагогічного спілкування визначається сукупністю індивідуально-типологічних особливостей соціально-психологічної взаємодії конкретного педагога із вихованцем.

Ключові слова: міжособистісне спілкування, діалог, самооцінка, розумові здібності, культуротворчий аспект, демократичний стиль, діагностичні ознаки, живе спілкування.

The notion of interpersonal communication is defined in the article. A special type of communication, positional communication, is pointed out too. It is proved, that an individual style of pedagogical communication is defined by the set of individual-typological peculiarities of social-psychological interaction of a concrete teacher with a pupil.

Key words: interpersonal communication, dialogue, self-esteem, thinking skills, cultural creative aspect, democratic style, diagnostic peculiarities, lively communication.

Проблема спілкування – одна з найбільш актуальних у будь-якому середовищі, у будь-якій організації, у будь-якій спільноті, в суспільстві загалом і особливого смислу набуває в школі, де, зокрема, характер побудови спілкування вчителя з учнем має важливе значення у становленні особистості останнього.

У пізнанні та організації педагогічного спілкування пріоритетним є індивідуальний стиль спілкування. Індивідуальний стиль педагогічного спілкування визначається сукупністю індивідуально-типологічних особливостей соціально-психологічної взаємодії конкретного педагога із вихованцем. У стилі педагогічного спілкування втілюються: а) особливості комунікативних можливостей учителя; б) творча індивідуальність педагога; в) характер стосунків педагога та вихованців; г) особливості учнівського соціуму; д) особливості конкретних учнів, з якими спілкується педагог.

Під комунікацією розуміється смисловий аспект соціальної взаємодії. Основними функціями комунікаційного процесу є досягнення соціальної спільності за умови збереження індивідуальності кожного її елемента. В певних актах комунікації реалізуються “управлінська”, “інформативна”, “емотивна” й “фактична” функції.

Комплексно реалізувати всі функції комунікативної діяльності у педагогічному процесі досить складно. Здебільшого враховуються “фактична” та “інформативна”, оскільки вони найбільш потрібні й містяться у структурі педагогічної діяльності як самостійні складники (організаторська та інформаційна). Вони ж і визначають комунікативну модель діяльності педагога, або ж стилі педагогічного спілкування. Більшість дослідників (В.С. Мухіна, Ф.Н. Гоноболін, О.О. Бодальов, Т.К. Ахаян, А.В. Кузьміна та інші) виокремлюють такі типові стилі впливу на учнів: імперативний (авторитарний), демократичний, ліберальний.

Паралельно зі стилями впливу виділяють функції педагогічного спілкування: інформативну, нормативну, пізнавальну, комунікативну, регулятивну, виховну та два типи комунікації - рольовий і особистісний.

На думку Ю.М. Ємельянова, у педагогіці вкорінилася “лінійна модель комунікації, що виникла як результат екстенсивних форм навчання”. Вона “замінює значну кількість взаємонавчальних стосунків людей констатацією меж знання й незнання, жорсткою відмінністю функцій відправника й отримувача інформації. Інформація отожднюється із вербальною продукцією осіб, які спілкуються і розуміється лише як надані один одному тексти, нібито незалежні від взаємозмінювання особистості учасників педагогічного спілкування” [5: 27].

У безпосередньому спілкуванні з вихованцями для педагога важливими є новизна, радість першого здивування та першого пізнання, що складає основу творчого зростання особистості. Педагог повинен не притісняти цю безпосередність, нестереотипність дитячого та юнацького сприйняття й відчуття, а навпаки, їх виявляти й давати вихованцеві можливість власного відкриття світу.

Учителеві потрібно побачити свого учня. Рольові позиції “вчитель-учень” не є однозначно й чітко фіксованими, а навпаки, перебувають у динаміці і, залежно від ставлення педагога та ситуації, можуть мінятися місцями. Учитель стає учнем свого учня, а останній стає вчителем, який навчає навчати, виховувати його, а внаслідок – відкриває певні сторони у житті, у науковій та педагогічній діяльності, у стосунках із колегами та з собою.

Діалог для педагогічного спілкування у його людинотворчому, смислоформуючому аспекті – принципова, сутнісна характеристика. Значення діалогічних форм у вихованні та освіті різне. Широко застосовуються діалогічні форми, у яких удосконалюються розумові, зокрема, й творчі здібності учнів, що покращує учнівську самооцінку, підвищує соціальний статус, розвиває їх пізнавальні інтереси. Це можна розцінювати як освітню успішність учня в певному, вузькому навчальному аспекті. Такі форми навчального діалогу використовуються у широкій практиці, оскільки сприяють оволодінню та закріпленню знань та умінь, розвивають мислительні здібності учнів.

Розуміючи освіту особистості як кінцеву мету, потрібно застосовувати діалог в його змістових – культуротворчих та людинотворчих аспектах. В.С. Біблер [3] говорить про сучасну ситуацію культурного розвитку, коли за кожною культурою перебуває своє, не застаріле, не зняте у попередніх досягненнях культури й тому таке, що не втратило смисл світорозуміння. Людина, її життя постійно перебувають у проблемному просторі. Діалог у його смислоформуючій спрямованості – це не питально-відповідна й навіть не евристична (проблемна) бесіда. Діалог – це зіткнення позицій із важливих проблем, в обговоренні яких виявляються, з'ясовуються, доповнюються, збагачуються й перетворюються такі погляди, інтереси, мотиви, які певною мірою визначають особистість. М.М. Бахтін, стверджуючи загальність діалогу й діалогізму людської свідомості і життя, говорить про широку палітру проявів позицій учасників діалогу. Він заперечує “вузьке розуміння діалогізму як суперечки, полеміки, пародії”, оскільки вони є грубими формами. Для педагога таке розуміння діалогу означає, що у формах спілкування важливими є не тільки розгорнуті мислительні конструкції, визначені й чітко виявлені умовні твердження, але і ті, в яких більше питань, ніж відповідей, і при відповіді на які виникає узгодженість як дотичність у поглядах, оцінках тощо. Також важливими є імпульс, зворотня думка як репліка, очікування заперечення, згода, вагання. Діалог стає можливим і цікавим через інтерпретаційні можливості тих, хто спілкується, вільну активність та стимули до творчості. Звернений до людини, до основ і проблем її буття, він стимулює й розвиває гуманітарне мислення [2].

Педагогічне спілкування за своєю природою є міжособистісним, що визначається насамперед у двох аспектах: спілкуванні, спрямованому на цілісний прояв педагога й учнів та спілкуванні з творами науки та культури, їх творцями. У педагогічному спілкуванні педагог і вихованець є представниками, інтерпретаторами й творцями культури, творцями культурних смислів. Вихованець теж може бути суб'єктом культури, носієм своєї вікової субкультури з усіма її перевагами й обмеженнями. Однак індивідуальний досвід перебування вихованця в культурі, уявлення про себе як суб'єкта культури мають більшою мірою недиференційований характер; усе переплетено й взаємопов'язано: знання, спостереження і факти, ціннісно-сміслові блоки морального або естетичного змісту, різноманітні хвилювання особистого та соціального характеру. Але головне – те, що в них стереотипне, повторюване, загальне для всіх або багатьох, існує разом, одночасно з індивідуальністю, своєрідністю сприйняття, розуміння, хвилювання.

У педагогічній роботі з групою для вчителя важливою є установка на спілкування з індивідами, що мають кілька аспектів. Особливість форм спілкування, як специфічних суспільних відносин порівняно з іншими полягає в тому, що саме в процесі цих стосунків люди досягають взаєморозуміння, узгодження дій у спільній діяльності. Але чи досить при характеристиці спілкування лише вказати на те, що “спілкування є потрібним і специфічним

видом людської діяльності, що виражає взаємодію суб'єктів. У цьому разі поки що розглядаємо спілкування не з боку діяльності, точніше, не як вид діяльності, а лише як взаємодію суб'єктів, як суспільні відносини” [6]. Це визначення М.С. Кагана свідчить про те, що в спілкуванні беруть участь лише суб'єкти. Це правильно, оскільки діяльності немає, якщо немає суб'єкта, активного початку. Але в цій активності суб'єкт бере участь загалом, будь-то особистість, клас або нація. Тому спілкування є чимось більшим, ніж просто взаємодія суб'єктів. Людина в спілкуванні бере участь цілком: і як суб'єкт дії, і як особистість, і як індивідуальність [6].

У різних формах спілкування, що виникає у процесі праці, розуміння має складну структуру: від емоційно-почуттєвого до ідей і теорій, етичних та естетичних понять. Тому спілкування і його цілісність мають різні форми та рівні, які насамперед залежать від учасників цього процесу, від специфіки трудової діяльності і від тих коштів, за допомогою яких вона здійснюється. Не менш значущою для існування форм спілкування є спільна діяльність, яка зумовлює утворення різних об'єднань людей. У межах цих об'єднань і між ними конституюються різноманітні форми спілкування: внутрішньородова і міжродова, внутрішньоплеменна і міжплеменна, внутрішньосімейна і міжсімейна форми і аж до державних і міждержавних форм спілкування. Звичайно, статус форм спілкування в цих об'єднаннях зрештою визначається тією або тією формою власності, типом виробничих відносин. Люди спілкуються передусім через свою основну професійну діяльність. Саме вона позначається на характері та стилі спілкування не тільки в межах цього основного виду трудової діяльності особистості, але й за її межами. Ми легко можемо за стилем спілкування, мовними зворотами, визначити фах, професію малознайомої нам людини.

Подані вище аргументи свідчать, що вирішальним у процесі професійного спілкування залишається все-таки суб'єктно-об'єктне відношення, обробка природи людьми. Зазначене відношення вирішальним чином визначає характер суб'єктно-суб'єктних стосунків, змісту і форм спілкування людей. Тому важливо ще раз підкреслити правомірність і соціальну потребу під час визначення різних форм спілкування, передусім аналізувати людину як суб'єкта різних видів діяльності. Особа завжди виконує не одну, а кілька видів діяльності. У кожній з них вона є учасником форм спілкування, але головною з них залишається саме та, що є основою для цієї особистості, яка є її професією.

На разі проблема спілкування в освіті та вихованні все частіше пов'язується з проблемою особистості, можливістю творіння нею свого внутрішнього світу в діалозі стосовно питань, які мають життєвий, доленосний характер. На основі культури в педагогічному спілкуванні відбувається “вирощування” нових смислів, перетворення особистостей учня і вчителя.

Учитель, який бере участь у спілкуванні, проектує в іншому суб'єкті спілкування характеристики пізнавальних процесів – сприйняття, пам'яті, уяви, мислення, які властиві йому самому, бачить у ньому свої емоційні хвилювання, цілі, мотиви та способи здійснення цілей.

Тенденція до проектування виявляється в тих вчителів, які не намагаються пізнавати вихованців, спостерігаючи за ними в найрізноманітніших ситуаціях, зловживають стереотипними оцінками їх поведінки, не схильні до самоаналізу.

У педагогів, що володіють демократичним стилем спілкування, помилок при оцінюванні вихованців значно менше, ніж у колег, схильних до авторитарності.

Учитель-майстер має міцно сформовану установку відшукувати й знаходити в інших людях позитивні характеристики і, насамперед, на них орієнтуватися, налагоджуючи свої стосунки з цими людьми. Проектування в розумінні реального творіння себе в іншому відбувається тоді, коли така ж установка з'явиться й буде виявлятися в його учнів.

Для реалізації такого втілення себе в іншому, важливо, щоб учитель був авторитетом для учнів, сприймався ними не тільки на рольовому, а й на міжособистісному рівні, щоб вихованцям хотілося бути схожими на нього, щоб вони намагалися робити так, як він у своїй поведінці під час спілкування з іншими, а надалі свідомо орієнтувалися на краще в особистості людини, з якою будуть взаємодіяти.

У процесі спілкування виявилось, що однією з діагностичних ознак впливу суб'єктивного фактора вчителя на особистість учня є ставлення вихованців: а) до вихователя як

професіонала, фахівця та як людини; б) до предмета, що викладає цей учитель; в) до сфери діяльності, що пов'язана з цим предметом (до професії, спеціальності). Зазвичай, ці показники визначають стійку позитивну кореляцію між собою.

У стилі, способах впливу на особистість виявляється суб'єктивний фактор вчителя – повага, доброзичливість, позитивне ставлення до вихованців, їх діяльності та її результатів тощо. Саме від цього залежить характер діяльності учителя – ліберальний, демократичний, авторитарно-догматичний.

Співпраця з учнями є одночасно процесом обміну цінностями – науковою інформацією, правилами поведінки, почуттями, стосунками тощо. Чим вищим є ціннісний потенціал спілкування такого вчителя, тим цікавішим він буде для вихованців. Зазвичай, сильні, самостійні вихованці потребують більшого обміну науковою інформацією, засобами й способами її застосування; слабші, залежні від учителя більше зацікавлені в емоційних компонентах співпраці – співчутті, увазі, доброзичливості, заохоченні тощо.

Загалом усі вихованці високо цінують ерудованість педагога, компетентність, професіоналізм, доброзичливість, справедливість, демократичність та інші позитивні прояви.

Позитивні ціннісні орієнтації майбутнього вчителя в умовах його професійної підготовки можна розвивати, формуючи інтелектуальну, соціальну й професійну креативність, де домінує педагогічна креативність. Ціннісні характеристики стосуються певних подій, явищ життя, культури та суспільства загалом, а також суб'єкта, який реалізує різні види творчої діяльності. У процесі творчості виникають нові цінні предмети, розкривається та розвивається творчий потенціал особистості. Саме творчість створює культуру та гуманізує світ.

Особистість трактується як міра соціальності в людині та вимірюється ступенем засвоєння цінностей суспільства, що дозволяють їй жити й діяти як його повноправний член, тобто рівень особистості може бути визначений ступенем культури особистості [1].

Ознакою зрілості особистості, показником міри її соціальності є розвинені ціннісні орієнтації. Стійка й несуперечлива структура ціннісних орієнтацій зумовлює такі якості особистості, як цілісність, надійність, вірність певним принципам та ідеалам, здатність до вольових зусиль, активність життєвої позиції, наполегливість у досягненні мети. Суперечливість спричиняє непослідовність у поведінці, нерозвиненість ціннісних орієнтацій тощо. Орієнтація на цінності визначальна у ставленні особистості до зовнішніх установок, норм та звичаїв. Зміст ціннісних орієнтацій зумовлюється комплексом обставин, але насамперед реальними суспільними відносинами, до яких залучається особистість у процесі своєї життєдіяльності.

Спілкування студента зі своїми однокурсниками та викладачами спонукає його до розв'язання більш складних проблем у процесі оволодіння своїм фахом. Перед студентом – майбутнім учителем іноземної мови – постає проблема педагогічної креативності, яка є однією з важливих властивостей особистості професійного педагога. Педагогічна креативність особистості розвивається поетапно.

Перший етап творчості – це рівень елементарної взаємодії з класом. Учитель використовує обернений зв'язок, коригує свої впливи за його наслідками. Але він діє шаблонно, на основі досвіду інших учителів. Цей етап можна назвати репродуктивним. Учитель не зіставляє свій творчий процес із діяльністю учнів, творить для себе й від себе.

Другий рівень творчості – це рівень оптимізації діяльності на уроці, починаючи з планування. Творчість тут полягає в умілому виборі та доцільному поєднанні вже відомого вчителю змісту, методів та форм навчання. На цьому етапі вибирається зразок і наслідують його, втілюючи нові ідеї. На цій підставі відбувається створення власної парадигми, власних прийомів. Творчість розвивається вже інтенсивно. Цей етап можна назвати імітаційно-творчим: учні разом з учителем відшукують відповіді на питання, на які наука й практика вже відповіли. Вчитель співвідносить свій творчий процес із діяльністю класу, керує загальним творчим процесом; враховує нюанси діяльності конкретних учнів.

Третій етап творчості – креативний, новаційний (створення нових методів та прийомів). Найвищим рівнем розвитку креативності є створення власної школи, об'єднання однодумців. Педагог використовує й творчі можливості живого спілкування з учнями. Найвищому рівню

творчості вчителя притаманна повна самостійність. Учитель створює загальну концепцію уроку, враховує особливості учнів, забезпечує їм індивідуальне самовираження й творчу співпрацю. На рівень творчого пошуку учень піднімається тоді, коли ні він, ні вчитель не знають відповіді на певне питання.

Наскільки людина зможе самореалізуватися в зрілому житті залежить від того, скільки потенційних можливостей розвитку відкриє вона для себе в юності. Відмінність між юністю та зрілістю полягає в тому, що перша лише виробляє ідеали, здебільшого теоретично, на іншу покладена відповідальність реалізації цих ідеалів у житті.

Значна роль у формуванні здатності вихованців до самореалізації належить спілкуванню. У педагогіці спілкування визначається як взаємодія суб'єктів, у процесі якої відбувається обмін інформацією, досвідом, діяльністю, знаннями, вміннями, навичками; вона є необхідною умовою формування та розвитку особистості. В міжособистісному спілкуванні більш ефективно розвивається здатність до самореалізації. Інтенсивність міжособистісного спілкування, змістовність та багатство його смислових полів зумовлює пошук спільних ознак учасників спілкування для побудови спільного смислу й більш гнучкого розуміння себе та своїх цілей.

Під час організації міжособистісного спілкування в процесі шкільного навчання необхідна цілеспрямована робота вчителя щодо збереження комунікативних, базових прав особистості учня, які виділені С.Л. Братченком. Учень повинен бути орієнтованим на:

- власну систему цінностей, свою віру;
- здатність бути відповідальним за свій розвиток та свою долю;
- гідність, повагу;
- індивідуальність та відмінність від інших; незалежність та суверенітет;
- вільну думку;
- відстоювання своїх прав [4].

Слід зазначити, що дотримання наведених прав можливе лише за умов особистісно-орієнтованого навчання, основою якого є визнання самоцінності кожної людини, її розвиток як індивіда, наділеного, суб'єктивним досвідом.

У науковій літературі виокремлюють такі компоненти суб'єктивного досвіду:

ціннісний, джерелом якого є формування інтересів, моральних норм та переконань, який зорієнтовує зусилля людини;

досвід рефлексії, що виникає внаслідок накопичення знань про себе та власні можливості, передбачувані самоперетвореннями та ймовірними змінами відповідно до вимог дійсності;

досвід первинної активізації, що визначається певною підготовленістю, оперативною адаптивністю до нестабільних умов, розрахунком на прогнозовані досягнення;

операційний досвід, який передбачає певний рівень загальнотрудових знань та вмінь, навичок саморегуляції, що інтегрує конкретні засоби перетворення ситуації та самого себе;

досвід співпраці як досвід взаємодії з іншими учасниками спільної діяльності, який сприяє об'єднанню зусиль для виконання завдань.

Взаємодія вчителя й учнів як ціннісні прагнення відбуваються в освітньому просторі, у педагогічній дійсності, у якій домінують провідні стосунки "вчитель – учень". Основне місце у цій взаємодії належить учителеві, який завдяки цілеспрямованості педагогічної діяльності впорядковує смисли учнів, збагачує та наповнює їх свідомість ціннісними значеннями.

У цьому напрямку важливою є роль ціннісного рефлексивного цілепокладання, що усуває закритість світів учителя й учнів, їх позицій; їх бажання та прагнення зіставляються у структурі взаємодії, яка організована учителем; їх світи співзвучні у їх ціннісному пошуку. Проблеми фіксуються як смисл, а не як значення. Їх уточнення в контексті розв'язання сприяє усуненню суперечностей у педагогічній свідомості за допомогою міжособистісного спілкування.

Учитель з розвиненою здатністю до спілкування відчуває задоволення життям, він відкритий не тільки для вихованців, але й для інших культур. Це позначається на його емоційному стані, стійкості до конфліктів та стресів. Призначення сучасної школи – це не

просто передача учням обсягу знань у межах заданого змісту. Важливо, як вихованець ставиться до самого себе, до інших, до суспільства та його життєвих цінностей.

Комунікація організується педагогом через конфлікт позицій смислорозуміння, що розгортається в класі. У зв'язку з цим слід виокремити особливий тип комунікації – позиційне спілкування. У класичній дискусії суб'єкт сконцентрований переважно на висловлюванні думки та переконанні інших в її істинності. В поліпозиційному спілкуванні він шукає власну нішу: з одними при спілкуванні можна кооперуватися, з іншими потрібно конфліктувати, з третіми не можна спілкуватися за жодних обставин. Отже, вихованець обирає близькі для нього позиції; розуміє тих, у кого позиція протилежна; визнає існування тих, з ким не знаходить спільної мови.

За твердженням В.І. Слободчикова, позиційна взаємодія розгортається не в кожній організаційній структурі, а лише в соціумі як “об'єднанні людей на основі загальних цінностей та смислів”. З огляду на це можна говорити, що організація педагогом поліпозиційного спілкування вихованців можлива лише за умови створення спільних подій є межах групи вихованців, з якою педагог взаємодіє [7].

Разом з тим іншою важливою умовою організації поліпозиційного спілкування вихованців є особлива особистісно-професійна позиція педагога. Професійна позиція вчителя як рефлексивного керівника полягає в організації рефлексії у вихованців та підтримці ситуації самовизначення й самостійного мислення.

Вихованці в процесі комунікації один з одним та педагогом вперше виявляють, що власне розуміння не тільки не єдине, але й недостатнє, що воно може бути збагаченим іншими розуміннями й так само збагачувати інших.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асмолов А.Г. Психология личности: учебник / А.Г. Асмолов. – М.: МГУ, 1990. – 367 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин; сост. С.Г. Бочаров; текст подгот. Г.С. Бернштейн и Л.В. Дерюгина. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
3. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
4. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования. Психологические аспекты / С.Л. Братченко. – М.: Смысл, 1999. – 137 с.
5. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 167 с.
6. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание / М.С. Каган // Избр. статьи. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. – 384 с.
7. Слободчиков В. О соотношении категорий «субъект» и «личность» в контексте психологической антропологии [Электронный ресурс] / В. Слободчиков // Развитие личности. – 2005. – №2. – Режим доступа: <http://rl-online.ru/articles/2-05/326.html>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Божко – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри практики германських мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: інтелектуальний розвиток, розумова діяльність, міжособистісне спілкування.

НАУКОВІ ПІДХОДИ ЩОДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ – ФІЛОЛОГА

Галина БУТКОВА (Ізмаїл, Україна)

В статті розглядається проблема формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя - філолога. Представлено аналіз різних наукових позицій. Розкрито психолого-педагогічну сутність, структуру комунікативної компетентності спеціалістів. Визначено компоненти окресленого феномена.

Ключові слова: комунікативна компетентність, лінгвістична, прагматична компетенції.

The article investigates the problem of forming of communicative competence of future teacher - philologist. The analysis of different scientific positions is exposed. The psychological and pedagogical sense, the structure of communicative competence of specialist are considered. The components of this phenomenon are defined.

Key words: communicative competence, linguistic and pragmatic competences.

Інтеграція України у європейський освітній простір актуалізує необхідність дослідження проблеми підвищення якості викладання української та іноземних мов. У цьому контексті особливого значення набуває питання про оптимізацію формування у студентів філологічних

факультетів комунікативної компетентності. Ця проблема пов'язана з такими важливими науково-практичними завданнями, як активізація професійної підготовки педагогічних кадрів, формування у студентів – майбутніх учителів інноваційного мислення, дослідницької культури, вмінь реалізовувати творчий потенціал.

Ця проблема розглядалася в таких ракурсах: методологічні засади оптимізації навчально-виховного процесу в середній та вищій школі України (Н. Бібік, І. Зязюн, В. Кремень, О. Пометун, О. Савченко), шляхи підвищення якості формування професійно важливих якостей та компетентностей майбутніх учителів – філологів (Є. Барбіна, В. Гриньова, Н. Кічук, М. Князян), засоби викладання мови і культури (О. Бігич, Г. Буткова, Ж.-П. Кюк).

Втім, розкриття сутності й структури комунікативної компетентності студентів потребує більш глибокого висвітлення, що й зумовило необхідність формулювання такої мети статті: розкрити вимоги щодо викладання мови й культури в європейському освітньому просторі, виявити наукові підходи щодо висвітлення структури комунікативної компетентності майбутніх учителів – філологів.

Вивчення праць зарубіжних та вітчизняних науковців (Ж. Беакко, С. Борг, В. Кастелотті, М. Князян, Ж. Кюк) свідчить, що формування комунікативної компетентності майбутнього філолога є пріоритетним напрямом забезпечення ефективності викладання мови й культури в сучасному освітньому просторі. Поряд з цим, у психолого-педагогічних джерелах немає єдиної позиції щодо сутності й структури комунікативної компетентності особистості. Так, у контексті вітчизняних наукових підходів досліджувалися різні ракурси феномена «культура спілкування», що дозволило розкрити функції професійного педагогічного спілкування (А. Москаленко), комунікативні здібності майбутніх учителів (Н. Вітюк), особливості іншомовного спілкування (Л. Гапоненко), систему мовленнєвих умінь (А. Годлевська), сутність культури мовлення (О. Кретова), структуру мовленнєвої діяльності (В. Пасинок), засоби формування культури професійного спілкування (В. Полторацька).

Як відомо, експерти Ради Європи впровадили в науковий обіг поняття «комунікативна мовленнєва компетенція», котра складається з лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного компонентів. Аналіз наукових праць (Ж. Беакко, Ж. Кюк) свідчить, що до лінгвістичних компетенцій експерти відносять лексичні, фонологічні, синтаксичні знання. Лінгвістичний компонент відбиває чітку й добре організовану систему знань, що зберігаються у пам'яті особистості, при цьому вони мають бути актуалізовані відповідно до контексту мовлення без додаткових зусиль. В психолого-педагогічній літературі (Ж. Беакко, А. Богуш, М. Князян, Ж. Кюк) підкреслюється, що когнітивна організація словника залежить не лише від індивідуальних особливостей людини, а й від культурних особливостей спільноти – носія мови. Соціолінгвістичний компонент віддзеркалює соціокультурні умови користування мовою (норми, що регулюють стосунки між різними групами людей, правила ввічливості, лінгвістичні кодифікації ритуалів життя). Прагматичний компонент відображає функціональне вживання лінгвістичних засобів, серед яких продукування актів мовлення. Прагматичні компетенції пропонують «сценарії інтерактивних обмінів» [1:13], вони передбачають «уміння дискурсу, злитності та зв'язності, ідентифікації типів і форм текстів, іронії та пародії» [1:13].

Отже, принципово важливими складовими комунікативної компетентності майбутнього вчителя – філолога є лінгвістичні знання мови як системи, обізнаність у сфері соціальних конвенцій, володіння програмами інтеракцій.

Існує думка (С. Борг, С. Муаран), відповідно до якої є необхідним виокремлення таких складових комунікативної компетентності, як лінгвістична (володіння фонетичними, лексичними, граматичними та текстовими моделями системи мови), дискурсивна (знання про різні типи дискурсу та їх організацію як параметрів комунікативної ситуації, в якій вони продукуються), референційна (знання різних галузей соціального досвіду), соціокультурна (володіння знаннями історії культури країни, нормами поведінки, правилами взаємодії). Відповідно до цієї класифікації розробляються методи навчання мови, що передбачають упровадження вправ, спрямованих на формування кожного окремого компонента.

Ж. Беакко, В. Кастелотті наполягають на тому факті, що комунікативна компетентність відбиває два провідних блоки компонентів:

– мовний, структуру якого складають стратегічна, дискурсивна, формальна складові;
 – інтеркультурний, що відображає взаємодію етнолінгвістичної, діяльнісної, інтерпретаційної, виховної складових.

Ж. Кюк наголошує, що процес навчання мов слід спрямувати на формування лінгвістичної, комунікативної та соціокультурної компетенцій студентів. На його думку, критеріями оцінки якості сформованості лінгвістичної компетенції є володіння структурами й правилами функціонування внутрішнього коду мови, комунікативної – вміння породжувати й інтерпретувати висловлювання, адаптувати своє мовлення відповідно до комунікативної ситуації з урахуванням часових параметрів, ідентичності учасників, їхніх ролей, соціального статусу тощо, соціокультурної – знання культури задля ефективного функціонування в мовному середовищі. Окрім цього, Ж. Кюк пропонує розглядати лінгвістичну та комунікативну компетенції як складові більш широкої соціокультурної компетенції, оскільки саме такий підхід дозволяє впровадити антропоцентричний підхід до навчання іноземних мов.

Дослідження робіт Т. Симоненко, Г. Чанишевої дозволяє стверджувати, що комунікативна компетентність є сукупністю комунікативних умінь, організаторських здібностей, здатності до самоконтролю, знань культурних норм у сфері спілкування, правил вербальної та невербальної взаємодії, засвоєння професійно орієнтованого рольового репертуару. В плані підготовки вчителя іноземних мов існує позиція (В. Баркасі) розглядати іншомовну комунікативну компетенцію як невід’ємну частину когнітивно-технологічного компонента професійної компетентності педагога.

У вітчизняному досвіді склався підхід (Р. Мартинова, С. Ніколаєва) щодо визначення аудіювання, говоріння, читання, письма, перекладу як основних видів мовленнєвої діяльності особистості. Відповідно до вимог, викладених у рекомендаціях Ради Європи, основними видами мовленнєвої діяльності прийнято розглядати рецепцію, продукцію, інтеракцію, медіацію. При цьому рецепція передбачає сприймання різних джерел інформації, продукція – усні презентації, писемне висловлення. В інтеракції беруть участь два й більше учасників; це є, за словами експертів Ради Європи, усний або писемний обмін, в якому чергуються продукція та рецепція. Медіація є засобом передачі третій особі інформації за допомогою, наприклад, перекладу.

Відповідно до наукової позиції М. Князян структуру комунікативної компетентності вчителя – філолога представлено такими компонентами, як цінності та етичні норми, ставлення, мотивація, знання, пізнавальні вміння, практичні вміння.

Основу комунікативної компетентності становлять комунікативні й альтруїстичні емоції, при цьому до комунікативних відносять бажання поділитися своїми почуттями й думками з іншими, обговорити із співрозмовниками власні міркування з метою їх більш повної рефлексії. Альтруїстичні емоції охоплюють прагнення приносити людям позитивні почуття: радість спілкування, причетність до світу, гармонізація взаємовідносин [2: 92].

М. Князян підкреслює, що ефективність мовленнєвої взаємодії суттєво залежить від того, чи володіє студент етичними нормами країни, мова якої вивчається. Окрім високої етики спілкування, майбутній вчитель має володіти такими моральними цінностями, як толерантність, щирість, взаємоповага, гуманістична особистісна позиція, прагнення до гармонізації міжнародного співробітництва. В професійній підготовці майбутнього педагога – словесника принципового значення набувають пізнавальні вміння генерації неординарних ідей щодо розвитку мови як системи, вироблення й аргументації власної позиції у цьому напрямку, виявлення залежності між фонетичними, граматичними, лексичними явищами, аналіз зв’язків між ними, порівняння різних наукових позицій, виявлення закономірностей і перспектив розвитку мови [2: 90]. Практичні вміння і навички, що входять до складу комунікативної компетентності, віддзеркалюють мовний та мовленнєвий аспекти, де мовний аспект відбиває відповідність мовлення мовним нормам (орфоепічним, граматичним, лексичним, стилістичним), мовленнєвий – комунікативні якості (доречність, логічність, правильність, точність, ясність, чистоту, виразність мовлення). Педагогічне спілкування вчителя передбачає також володіння вміннями ініціювання спілкування, його підтримки й завершення, врахування компонентів ситуації спілкування, самостійність говоріння,

експромтність висловлювання, врахування норм мовленнєвого етикету [2: 91]. М. Князян наголошує на тому, що ставлення як компонент означеної компетентності включає до своєї структури готовність особистості вступати до спільної комунікативної взаємодії з метою збагачення внутрішнього морально-духовного простору, розширення міжкультурного пізнання, посилення інтелектуальної інноваційності співрозмовників. Пріоритетного значення у формуванні комунікативної компетентності набуває мотивація, котра включає до своєї структури інтерес до вивчення мови як засобу спілкування, розкриття для себе різних культур, порівняння традицій, етичних норм народів.

Отже, на основі дослідження різних наукових позицій маємо змогу стверджувати, що комунікативна компетентність є однією з ключових у підготовці вчителя – філолога та має такі структурні компоненти, як розгорнута система знань мови, культура спілкування, володіння соціокультурним контекстом вживання лексичних одиниць та граматичних норм, позитивне ставлення до співрозмовників, виявлення альтруїзму, гуманістичних цінностей, прагнення до взаєморозуміння, інтерес до творчої діяльності в сфері лінгвістики, лінгводидактики та лінгвокраїнознавства.

Перспективи дослідження окресленої проблеми полягають у розробці ефективних педагогічних засобів формування комунікативної компетентності майбутніх філологів, розвиток у них умінь інноваційно-креативної діяльності, виховання прагнень до самоактуалізації в полікультурному та багатомовному освітньому середовищі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий ред. укр. видання С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Князян М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Князян Маріанна Олександрівна. – Ізмаїл: 2007. – 445 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики: Колективна монографія / Колектив авторів: Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Локшина О. І., Овчарук О. В., Парашенко Л. І., Пометун О. І., Савченко О. Я., Трубочева С. Е. / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
4. Лінгводидактика в сучасних закладах освіти. / За заг. ред. А. М. Богущ. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2001. – 269 с.
5. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: Монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисосєва, Я. В. Цехмістер, О. В. Чалий / За ред. В. Г. Кременя. – К.: Наукова думка, 2003. – 853 с.
6. Beacco J.-C., Castellotti V., Chiss J.-L. L'approche par competences dans l'enseignement des langues. - Paris: Les Editions Didier, 2007. – 308 p.
7. Borg S. La notion de progression. - Paris: Les Editions Didier, 2001. – 176 p.
8. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde / Sous la direction de Jean-Pierre Cuq. - Paris: Clé international, 2003. – 304 p.
9. Di Giura M., Beacco J.-C. Alors?: méthode de français fondée sur l'approche par compétences. - Paris: Les Editions Didier, 2009. – 224 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Галина Буткова – кандидат філологічних наук, доцент, в. о. професора кафедри української мови Ізмаїльського державного гуманітарного університету, проректор з навчально-виховної роботи.

Наукові інтереси: проблеми лексикології та стилістики української мови; професійна підготовка майбутніх учителів – філологів.

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Олена ГЛАДКА (Кривий Ріг, Україна)

У статті розглянуто питання використання технології розвитку критичного мислення як умови формування творчої компетентності майбутніх учителів іноземної мови, конкретизовано поняття «творча компетентність майбутніх учителів іноземної мови», «технологія розвитку критичного мислення», запропоновано завдання для розвитку критичного мислення студентів на заняттях з іноземної мови.

Ключові слова: критичне мислення, творча компетентність, майбутній учитель, технологія.

The article deals with using the critical thinking technique as the condition of forming creative competence of future foreign language teachers. The notions «critical thinking technique», «creative competence of future foreign language teachers» are concretized, some tasks for developing students' critical skills are suggested.

Key words: critical thinking skills, creative competence, future teacher, technique.

Постановка проблеми. Процеси інтеграції України до європейського та світового освітнього простору визначають потреби у застосуванні в навчально-виховному процесі вищих закладів освіти сучасних педагогічних технологій, спрямованих на вдосконалення якості та оновлення змісту, форм і методів організації навчально-виховного процесу. Існує нагальна потреба в новій генерації вчительських кадрів, зокрема вчителів іноземної мови, здатних до творчої взаємодії та співпраці, нестандартних рішень, постійного професійного пошуку, створення умов для становлення й всебічного розвитку особистості. Саме тому робота з формування творчої компетентності майбутніх учителів іноземної мови є необхідною умовою практики вищої педагогічної школи.

Аналіз наукових досліджень, в яких започатковано розв'язання проблеми. У вивченні цієї проблеми можна спиратися на дослідження загальних і специфічних особливостей творчої педагогічної діяльності (Ф.Н. Генобелен, В.І. Загвязинський, В.А. Кан-Калік, Н.В. Кузьміна, В.А. Сластьонін); концепцію розвитку творчого потенціалу особи на різних вікових етапах (Б.Г. Ананьєв, Д.Б. Богоявленська, Л.К. Веретенникова та ін.); дослідження готовності особи до професійно-педагогічної діяльності й розвитку професійної компетентності вчителя (М.І. Дьяченко, Н.В. Кузьміна, К.К. Платонов, Д.Н. Узнадзе та ін.); концепцію вдосконалення процесу формування особи вчителя в діяльності педагогічних навчальних закладів (О.А. Абдулліна, Л.Г. Арчажникова, А.В. Кузьміна та ін.); теорію безперервної освіти (С.Т. Вершловський, Б.З. Вульф, З.А. Малькова, Т.С. Суховська).

Мета статті – дослідити особливості використання технології розвитку критичного мислення як умови формування творчої компетенції майбутніх учителів іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під творчою компетентністю розуміють інтегративну професійно-особистісну характеристику учителя, яка забезпечує йому ефективність діяльності в типових і неординарних ситуаціях шкільного життя і виступає системоутворюючим компонентом у структурі професійно-педагогічної компетентності, фактором становлення професіоналізму майбутнього вчителя, продуктивності його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, особистісної самореалізації, умовою компетентної підтримки творчого розвитку тих, хто навчається [2: 289].

Лише людина, здатна генерувати ідеї, висувати гіпотези, фантазувати, мислити асоціативно, бачити протиріччя, переносити знання та вміння у нові ситуації, подолати інертність мислення, розвивати власне критичне мислення спроможна творчо підходити до вирішення завдань у майбутній професійній діяльності.

Великі можливості сьогодні закладено у технології розвитку критичного мислення студентів, яку ми розуміємо як сукупність різноманітних педагогічних прийомів, що спонукають студентів до дослідницької творчої активності, створюють умови для усвідомлення ними матеріалу, ретельного аналізу власного мислення та мислення оточуючих, виразності і поліпшення власного розуміння, узагальнення одержаних знань, спрямованих на розвиток самостійного свідомого мислення.

На заняттях з розвитку критичного мислення студентів змінюється роль тих, хто навчається, їх відношення до матеріалу, що розглядається, до власної особистості, до оточуючих. Студенти набувають віри у власні сили, активізують увагу, проявляють реальний інтерес до обговорюваного питання, відчувають відповідальність за розвиток своїх навичок спілкування іноземною мовою, що, у свою чергу, веде до більш успішного навчання.

Заняття із використанням традиційної методики призводить до пасивності студентів, в той час як навчання мислити критично відводить їх від пасивного стану, забезпечуючи цікавими для даної аудиторії матеріалами, яскравими, мотивуючими видами діяльності, персоналізованими самостійними завданнями, творчою роботою у парах та іншими формами групового навчання.

Базова модель планування й організації навчального процесу, що передбачає три стадії (Виклик – Осмислення - Рефлексія), а також різноманітні прийоми, які забезпечують активну творчу діяльність студентів на кожній із стадій, можуть бути успішно використаними на заняттях з Практичного курсу англійської мови.

На першій стадії (стадії Виклику) студенти отримують завдання і шляхом мозкової атаки (Brainstorming) намагаються знайти рішення проблеми, висловлюючи спонтанні ідеї та

думки, які вчитель фіксує на дошці в довільному порядку. Під час цієї фази важливо, щоб викладач якомога менше говорив, а надавав можливість висловлюватися студентам. Зміна ролі студента та його відчуття власної важливості у кожному окремому завданні створює нові ролі для викладача, котрий тепер виконує роль фасилітатора, співрозмовника, радника, діагноста, помічника.

На другій стадії (стадії Осмислення) студент вступає у контакт із новою інформацією або ідеями. Цей контакт відбувається у формі читання тексту, перегляду відео, прослуховування виступу та ін. Під час цієї стадії студент самостійно й активно бере участь у даній роботі. Головною метою цієї стадії є підтримка активності, інтересу та інерції руху, що була створена на стадії Виклику. Студенти, які є успішними у навчанні, використовують у процесі вивчення іноземної мови різноманітні способи або їх поєднання залежно від типу завдання, що вони отримують. Завдання викладача - ознайомити їх з усією гамою способів роботи із навчальним матеріалом та систематично відпрацьовувати останні під час виконання різних навчальних завдань та залежно від індивідуальних потреб студентів. Всі способи роботи із навчальним матеріалом можна розподілити на вісім категорій: формування концепції, персоніфікація, запам'ятовування нового матеріалу, управління процесом навчання, розуміння та використання емоцій, подолання обмежень, перевірка гіпотези, навчання у групі [3].

На стадії Рефлексії студент закріплює нові знання й активно перебудовує свої уявлення із метою включення до них нових понять. Під час цієї стадії відбувається процес перебудови картини світу того, хто навчається. Зміни, що відбуваються, характеризуються реальними і довгостроковими змінами.

Деякі науковці наполягають на визнанні за студентами права на самовизначення та самореалізацію в процесі пізнання через оволодіння власними способами навчальної роботи.

Педагогу важливо пам'ятати про психічні особливості кожного студента стосовно способів запам'ятовування матеріалу, які поділяються на зоровий та слуховий; імпульсивний та поміркований; аналітичний та синтетичний; екстравертний та інтровертний; відкритий та прихований [3]. Тому кожна педагогічна спроба змінити цей спосіб наштовхується на деякі труднощі. Для викладача важливо виявити ці способи, застосовуючи різноманітні дидактичні матеріали, які дозволяють студенту самому обирати особистісно-значущі для нього способи навчання.

Серед форм роботи для розвитку критичного мислення майбутніх учителів іноземної мови ми пропонуємо складання різноманітних асоціограм («Mind-map», «Clustering», «Spider Map», «Cycle», «Chain of Events»), «PMI - statements», «Agree / Disagree» [1].

Особливу увагу слід приділяти питанню відбору розмовних тем. Ефективними є завдання, пов'язані із спілкуванням в реальному житті. Такі теми як сімейні відносини, система освіти, здоров'я, знайомство у іншій країні, політичні зміни, захист навколишнього середовища, наука й техніка, міжкультурна комунікація підтримують зацікавленість студентів у вивченні іноземної мови, «примушують» їх креативно та критично ставитись до проблеми, брати активну участь в обговоренні.

Цікавою, на наш погляд, є форма роботи «Environmental Quotations»

Хід роботи:

- написати цитату на дошці, не виказуючи власного ставлення до неї;
- розподілити студентів по групах та запропонувати їм підготувати відповіді на наступні запитання (запитання можна продиктувати або написати на дошці):

1. How would you express the quotation in your own words?

2. Do you agree with the quotation? Why or why not?

“Mother planet is showing us the red warning light – “be careful” – she is saying. To take care of the planet is to take care of your own house”.

The Dalai Lama

“The deer, the horse, the great eagle are our brothers.... the earth is our mother... all things are connected like the blood which unites one family.”

Chief Seattle

(in a letter to U.S. President Franklin Pierce, 1854)

“Never doubt that a small group of thoughtful, committed citizens can change the world; indeed, it is the only thing that ever has.”

Margaret Mead

“And this, our life, exempt from public hount, finds tongues in trees, books in the running brooks, sermons in stones, and good in everything.”

William Shakespeare

- за 10 хвилин обговорення у групах запросити представника кожної з них доповісти результати.

- дати завдання студентам написати міні-твір (1-2 сторінки) ”My Reaction to the Quotation”, у якому дати відповіді на наступні запитання:

1. What does the quotation mean to you personally?
2. How does the quotation relate your own experience?
3. Does the quotation relate to anything you have read?

У **висновках** доцільно зазначити, що використання технології розвитку критичного мислення є необхідною умовою формування творчої компетентності майбутніх учителів іноземної мови. В процесі цілеспрямованої систематичної роботи над розвитком вільного критичного мислення, майбутні вчителі активно вступають у комунікацію, оволодівають уміннями висловлювати власну думку іноземною мовою завдяки матеріалам для читання та аудіювання, що містять у собі внутрішню неоднозначність, і таким чином провокують роботу мислення студентів, відчуття внутрішньої необхідності зібрати факти, аргументувати власну позицію, дійти об’єктивних висновків. Саме цей процес критичного осмислення надає можливість тому, хто навчається, творчо ставитись до процесу навчання, самостійно приходити до пізнавальних відкриттів, креативно планувати свою професійну діяльність у майбутньому.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гладка О.В. Спецпрактикум “Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників”: метод. посібник / Олена Валентинівна Гладка. – Кривий Ріг : КДПУ, 2009. – 28 с.
2. Тутолмин А.В. Концепция развития творческой компетентности педагога начального образования в процессе профессионализации / А.В. Тутолмин // Современные наукоемкие технологии. – М., 2010. – № 7. – С. 289-290.
3. Sklar A. Critical Explorations / Adrienne Sklar, Mary Lee Wholey. – Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1996. – 238 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Гладка – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської мови з методикою викладання Криворізького педагогічного університету ДВНЗ «Криворізький національний університет».

Наукові інтереси: розвиток навичок креативного письма студентів, технологія розвитку критичного мислення студентів.

ТРАДИЦІЇ І НОВАТОРСТВО ЗБИРАННЯ ДІАЛЕКТНОГО МАТЕРІАЛУ В ГОВІРКАХ КІРОВОГРАДЩИНИ

Тетяна ГРОМКО (Кіровоград, Україна)

У статті розглядається досвід проведення лінгвістичної (діалектологічної) практики. Студентські польові дослідження призначені не тільки фіксувати особливості діалектної мови, сприяти розвиткові наукових досліджень, але й популяризувати та пропагувати багатогранну й цікаву культуру Кіровоградщини.

Ключові слова: діалектологія, діалектологічна практика, діалектний матеріал, діалектологічний путальник, говірка, діалектне мовлення.

The experience of linguistic (dialectology) practice is examined in the article. The student field researches are appointed not only to fix features of dialectal speech, promote the development of scientific researches but also popularize and propagandi be many-sided and interesting culture of Kirovogradschina.

Keywords: dialectology, dialectology practice, dialectal material, dialectology путальник, patois, dialectal speech.

В умовах сьогодення важливим аспектом підготовки майбутніх учителів-словесників є вивчення мовної диференціації суспільства і вміння орієнтуватися в ній. Згідно з навчальними планами із спеціальностей „Українська мова і література”, „Українська мова і література та англійська мова”, „Українська мова і література та журналістика” студенти Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка традиційно проходять двомісячну лінгвістичну (діалектологічну) практику (далі ЛДП).

Як зазначає доктор педагогічних наук О. Семенов, на сучасну систему професійних практик майбутніх учителів-словесників значною мірою впливають нові тенденції в розвитку вищої педагогічної освіти в Україні і за кордоном, зростання соціальної ролі особистості, акцент на культуроцентризм, технологізація навчально-виховного процесу [12: 22]. Аналіз різних підходів стверджує, що система практик буде досконалою, якщо вона будуватиметься з урахуванням загальнодидактичних принципів, визначених у педагогічних дослідженнях (А. Алексюк, С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Краєвський, В. Казаков, О. Савченко, В. Ягупов та ін), і забезпечуватиме підготовку вчителя як професійно компетентного фахівця-дослідника та культуромовної особистості. Така мета має відобразитися у змісті практик, поступовому збільшенні обсягу їх завдань на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні (від індивідуальної роботи до організації роботи з колективом), у характері виконуваної діяльності студентів (репродуктивна — реконструктивна — творча) [там же].

Завдання ЛДП – ознайомити студентів із живим говірковим мовленням, навчити їх збирати відповідні діалектні матеріали, систематизувати, класифікувати і лінгвістично інтерпретувати їх. Діалектологічна практика вважається прекрасною школою прилучення до таємниць мови й лінгвістичної науки, формування мовної, лінгвістичної, етнолінгвістичної компетенції. У діалоговому просторі сучасного села студенти поглиблюють уявлення про духовно-матеріальну культуру різних регіонів України, детальніше знайомляться з основними лексико-граматичними і фонетичними особливостями діалекту, виробляють основні навички збору, обробки, аналізу автентичного матеріалу, наочно опановують метод картографування мовних фактів та психологію діалектного спілкування.

Сформовані під час практики вміння і навички слухати, цілеспрямовано підбирати й науково пояснювати ті чи інші явища діалектного мовлення стануть у нагоді майбутнім учителям української мови. Говірка має сильний вплив на усне й письмове мовлення школярів, тому, щоб навчити дітей літературної мови, розвивати їх усне й писемне мовлення, виховувати в них культуру спілкування, учитель повинен детально знати місцеві діалектні особливості, які відбиваються на мовленні його вихованців, уміти розбиратися в тих процесах, які характеризують взаємодію діалекту і літературної мови.

Необхідність озброєння майбутніх учителів основами лінгвокраєзнавчої освіти продиктована і завданнями сучасних шкільних програм, зокрема введенням у підготовку учнів елементів лінгвокультурології, соціолінгвістики, культури мови тощо. Саме навчально-наукові експедиції дають можливість осмислити світ народної культури, заглибитися у філософсько-психологічну мудрість традиційного світогляду, в ментальність, "закодовану" в мовленні жителів різних регіонів України, інтенсифікують розвиток професійно-педагогічного мислення, творчих здібностей, дослідницького досвіду, необхідного для інноваційної педагогічної діяльності, а оволодіння спектром відповідних знань і вмінь дає можливість педагогу розробляти і впроваджувати у шкільні програми так звані "регіональний компонент". Щоденне спілкування з різними категоріями населення поглиблює психологічну компетенцію майбутніх педагогів: студенти вчаться розуміти сьогодишнього сільського жителя, його біль і тривогу за родину, рідне село, країну.

На сьогодні перед діалектологічною практикою вже не ставиться лише навчальна мета. Одним із важливих завдань сучасної вищої школи в Україні повинна стати участь студентів у реальних наукових розробках. Студенти повинні брати якнайактивнішу участь у збиранні й оформленні матеріалів до регіональних і загальних діалектних словників, атласів. В Україні продовжується робота над створенням в перспективі Лексичного атласу української мови, збираються матеріали до укладання Загальнослов'янського лінгвістичного атласу. Тому важливим і відповідальним завданням студентів нині є, по-перше, збирання й оформлення матеріалів за „Програмою для збирання матеріалів до Лексичного атласу української мови” [2] Й.О. Дзендзелівського, яка розглядалася на XII Республіканській діалектологічній нараді і затверджена на засіданні кафедри української мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, а також на вченій раді Інституту української мови НАН України. По-друге, характер програми діалектологічної практики для студентів педагогічних вищих навчальних закладів зумовлений у значній мірі науковими інтересами кафедри. Робота по збиранню діалектологічних матеріалів виконується в рамках

комплексної теми кафедри української мови «Актуальні питання лексикології й граматики української мови» і має ряд наукових здобутків – «Словник народної географічної термінології Кіровоградщини», укладений Т.В. Громко, В.В. Лучиком, Т.І. Поляруш (Київ-Кіровоград, 1999) [13], дисертації, монографії, статті викладачів і студентів. Координує теми збирання матеріалу відділ діалектології Інституту української мови НАН України, очолюваний професором П.Ю.Гриценком.

Діалектологічна практика покликана розв'язати такі взаємопов'язані завдання:

навчальні – поглибити і розширити знання з української діалектології;

наукові – виробити навички науково-дослідної роботи у процесі збирання й вивчення українського діалектного мовлення, взаємодії діалектів і літературної мови;

виховні – виховувати в студентів любов до рідного краю, до мови, звичаїв, обрядів свого народу, культуру спілкування з різними верствами населення, повагу й шану до людей старшого і похилого віку;

професійні – сформувані в студентів навички виявлення впливу діалектного оточення на усне й писемне мовлення школярів та ознайомити їх з особливостями вивчення мови в умовах місцевих діалектів;

прагматичні – зібрати науково достовірні матеріали для подальших діалектологічних студій.

З метою якісної підготовки випускників керівником ЛДП практики доцентом Т.В. Громко розроблена відповідна документація: робоча програма, методичні рекомендації, тематичні питальники. Перегляд і коригування змісту ЛДП проведено на засіданні кафедри української мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. За рішенням кафедри української мови у зв'язку з відсутністю фінансування діалектологічних експедицій, щорічно діалектологічна практика проходить за місцем проживання студентів.

У травні щорічно проводиться настановча конференція з ЛДП в аудиторних умовах, де студенти ознайомлюються з основними мовно-територіальними утвореннями, їх ареалами та головними особливостями, з методами збирання та дослідження діалектних матеріалів; мають можливість прослухати магнітофонні записи говіркового мовлення, переглянути найкращі зразки -матеріали попередніх експедицій. Так, студенти ознайомилися із метою, завданнями та програмою майбутньої діалектологічної практики, одержали корисні поради щодо завдань практики, розглянули питальники, які вони повинні опрацювати, уточнили робочий варіант транскрипції, ознайомилися із змістом і формою звітності за практику.

До завдань ЛДП входять, наприклад: 1) розділ «Сільськогосподарська лексика» за уже згадуваною „Програмою для збирання матеріалів до Лексичного атласу української мови” Й.О. Дзензелівського; 2) авторські програми-питальники „Транспортна лексика”, „Будівельна лексика”, „Бджолярська лексика”, розроблені Т.В.Громко в 2006-2010 рр.; 3) питання розділу „Бджільництво” за „Програмою-питальником для збирання лексики українських говорів” А.М.Поповського (Дніпропетровськ, 1982).

У цілому в історії методичних розробок збирання діалектних матеріалів чимало чимало несправедливо прибутих українськими діалектологами видань. Користуючись нагодою, наведемо їх: це і питальник для збирання матеріалів до Загальнослов'янського лінгвістичного атласу [1], перша інструктивна програма К. Михальчука та Є. Тимченка [3], колективні програми [6-11], авторські А.А. Москаленка [4, 5], Л.С. Терешко [14] тощо.

На захист ЛДП кожен студент подає своєму керівникові папку, до якої входять: зошит із відповідями на доручені йому питання питальника й опис говірки на всіх її структурних рівнях, 4-5 сторінок затранскрибованих зв'язних текстів із повною їх паспортизацією, список інформаторів, звіт про проходження діалектологічної практики.

Після закінчення діалектологічної практики та перевірки викладачами матеріалів у жовтні традиційно проходить підсумкова конференція, де студенти звітують про результати її проходження.

У своїх звітах викладачі багато уваги приділяють проблемі, пов'язаній з необхідністю відновлення студентських діалектологічних експедицій. Колись такі експедиції у вузах були

традиційними. Студенти-філологи, проходячи практику, їздили по селах, записували живе мовлення, фіксували характерні для того чи іншого регіону особливості мовлення.

Кафедра української мови вже кілька років досліджує ономастичну та діалектну лексику, цим самим залучає студентів-філологів до написання курсових і дипломних робіт на матеріалі мовлення Кіровоградщини. Професорсько-викладацький колектив кафедри української мови здійснює дослідження, результати яких публікуються у монографіях, спеціальних колективних працях, щорічних випусках “Наукових записок”, підручниках, курсах лекцій, навчальних посібниках та ін., наприклад [13].

На основі студентських матеріалів-звітів про проходження діалектологічної практики на кафедрі української мови впорядковано архів.

Системно організована, така ЛДП розширює спектр форм і методів роботи з лінгвістичного краєзнавства, соціо-, етнолінгвістики на уроках української мови, накопичує наукову інформацію для подальших курсових досліджень, в сукупності розвиває уміння оцінювати мовні явища й факти під кутом зору нормативності, відповідності сфері й ситуації спілкування; навчає розмежовувати варіанти норм і мовленнєві порушення, сприймати мову як мистецьке явище, що має етичну й естетичну цінність, допомагає майбутнім педагогам глибше зрозуміти мовний світ школярів, знайти ефективні способи вирішення навчально-виховних проблем.

У значущості проведеної ЛДП переконувати не доводиться. Зібраний матеріал (а це опис говіркових систем понад 200 населених пунктів Кіровоградщини та з інших областей України) розширить емпіричну базу української діалектології в цілому. Його можна використати для укладання діалектних словників, Лексичного атласу української мови, у лінгводидактиці вищої школи (в курсах діалектології, історичної граматики, сучасної української літературної мови, спецкурсах та спецсемінарах, при написанні наукових робіт). Практика виробляє навички науково-дослідної роботи у процесі збирання й вивчення українського діалектного мовлення, взаємодії діалектів і літературної мови, формує в студентів навички виявлення впливу діалектного оточення на усне й писемне мовлення школярів та знайомить їх з особливостями вивчення мови в умовах місцевих діалектів. Саме такі заходи сприяють не тільки розвиткові наукових досліджень, але й популяризації та пропагуванню багатогранної й цікавої культури Кіровоградщини.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вопросник Общеславянского лингвистического атласа. – М., 1965.
2. Дзедзелівський Й.О. Програма для збирання матеріалів до Лексичного атласу української мови / Й.О.Дзедзелівський. – К.: Наукова думка, 1987. – 299 с.
3. Михальчук К., Тимченко Є. Програма до збирання діалектичних одмін української мови / К.Михальчук, Є.Тимченко. – К., 1909.
4. Москаленко А.А. Методика збирання діалектного матеріалу / А.А.Москаленко. – Одеса: ОДУ, 1949.
5. Москаленко А.А. Принципи побудови обласної хрестоматії зразків мови українських говорів // X республіканська діалектологічна конференція: Тези доповідей / А.А.Москаленко. – Харків: ХДУ, 1959.
6. Питальник діалектологічний // Українська мова: Енциклопедія. – К., 2004. – С.443.
7. Програма для збирання матеріалів до "Діалектологічного атласу українських говорів Закарпатської області УРСР. – Ужгород, 1960.
8. Програма для збирання матеріалів до діалектологічного атласу української мови. – К., 1949.
9. Програма і матеріали до діалектологічної практики студентів філологічного факультету університету. – Одеса, 1974.
10. Програма-питальник для збирання матеріалів до крайового словника українських говорів Одещини. – Одеса, 1957.
11. Програма-питальник для збирання матеріалів до обласного словника буковинських говорів. – Чернівці, 1957.
12. Семенов О. Взаємозв'язок педагогічних і навчальних практик у системі професійної підготовки вчителів-словесників / О.Семенов // Українська література в загальноосвітній школі. – 2007. - № 6. – С. 22-25.
13. Словник народної географічної термінології Кіровоградщини / Т.В.Громко, В.В.Лучик, Т.І.Поляруш. – Київ-Кіровоград, 1999. – 224 с.
14. Терешко Л.С. Програма і матеріали для діалектологічної практик студентів філологічного факультету університету: Методичні рекомендації / Л.С.Терешко. – Одеса, 1974. – 99 с., з іл.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Громко – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми семантики і структури діалектної лексики в українській мові, дослідження говірок Кіровоградщини.

АДАПТИВНИЙ МОМЕНТ САМОНАВЧАННЯ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ СТУДЕНТІВ-СПОРТСМЕНІВ ПІД ЧАС ТРЕНУВАННЯ

Олег ДАКАЛЕНКО (Дніпропетровськ, Україна)

У статті розглядається з теоретичного та практичного боку проблема адаптивного моменту самонавчання німецькій мові під час тренування як первинна сходінка реалізації мовного акту говоріння у процесі усної комунікації між двома або декількома особистостями.

Ключові слова: студент-спортсмен, адаптивний момент, німецька мова, тренування, професія, образність, комунікація

The article deals with theoretical and practical sides of the problem of an adaptive moment of the self-study in German language while training as a first stage of speaking act in the process of verbal communication between two or more persons.

Key words: sporting students, adaptive moment, German language, imagery, communication.

Методика викладання іноземних мов у немовних вишах, у тому числі спортивних, залежить, головним чином, від специфіки мислення студентів-спортсменів, так би мовити у колі обраного ними виду спорту, або схильності до певних видів спорту, тобто тих, які їм сподобаються додатково. Психологічно кожний вид спорту містить у собі своєрідне ментальне навантаження диференціації: професія – духовність. Тому системно-адаптивний момент навчання на рівні методики викладання є найголовнішим, а саме – мотивація до професійної діяльності за кордоном, як потенційна комплектуюча. Однак адаптивний підхід до методики викладання іноземної мови для спортсменів (у нашому випадку – це німецька) схиляється до професійної направленості особистості з логіко-образного боку, та сприяє принциповій схематично-структурній візуалізації власного «Я», щодо показу власних спортивних здібностей, в першу чергу «уявляемому зарубіжному колезі-спортсмену», що передбачає тематико-циклічне засвоєння словарних одиниць на рівні тематичного словника: вербально це можна охарактеризувати як так званий «ігровий початок» навчання іноземній мові – німецькій.

Теоретичний аналіз наукових досліджень свідчить, що проблема формування у майбутніх фахівців в галузі спорту адаптивності у самонавчанні іноземній мові є дуже актуальною, хоча ідеї самонавчання приділялась не значна увага. Так в теоретичному і в практичному аспектах, зокрема, не дістали ґрунтовного розкриття й обґрунтування зміст, форма, методи, засоби та психолого-педагогічні умови формування у студентів-спортсменів зазначеної готовності до самонавчання, які мають забезпечити чітку, логічну, якісну професійну іншомовну підготовку майбутніх фахівців у фізкультурі та спорті.

Сьогодні з практичного боку цією проблемою займаються, головним чином, перекладачі-методисти такі, як Т. Байтукалов, Н. І. Бодров, В. Куринський, Т. А. Дмитренко, А. Хрипко, І. Франк, Є. Гуннемарк, які в свою чергу лише частково згадують у деяких розділах своїх праць про самонавчання іноземній мові. Також схожі думки пролунали у працях методистів І. А. Зимньої, А. Н. Щукіна, Я. М. Колкера, А. Г. Габідуллої, Є. Д. Авериної, Н. Д. Гальскової, Н. І. Гез, Г. В. Рогової, Э. Н. Хусаїнової та інших. У дослідженнях названих учених простежується тенденція психологічного самозаглиблення особистості, щодо подолання труднощів сприймання іноземної мови як такої, розуміння її як своєрідного комунікативного актанту.

Проведений аналіз наукової літератури з даної проблеми показав, що готовність студента-спортсмена до самостійного вивчення іноземній мові може розглядатися як своєрідний ментальний феномен сприймання себе в іноземно-мовній «аурі спілкування» за для адаптованої результативності та самовдосконалення своїх здібностей за кордоном не лише з мовного погляду, а й з власного професійного.

Всі вищезгадані факти та теоретичні положення дійсно сприяють самоорганізації педагогічного процесу. До організації мікропедагогічного процесу у аспекті його макроструктури, як відмітив вагомий вчений-германіст та методист проф. В. А. Бухбіндер – «... належать вибір методичних операцій, встановлення взаємозв'язку між ними, а також з виконавцем та допоміжними засобами». [5: 15]. Таку тезу можна вважати за головуючий напрямок подальшого дослідження, а саме на рівні умовної «швидкої допомоги» для спортсмена – тренуванні, яке з точки зору психологічної адаптації студента-спортсмена

категоризується у суто внутрішнє образне та ментальне тренування для досягнення спортивної, результативної мети тощо. І. А. Зимня схиляється до того, що «необхідно також звернути увагу на характеристику мови як засобу задоволення комунікативної потреби вираження думки, роздумів, почуття, волі тощо» [3: 32].

Якщо традиційно навчання іноземній мові і німецькій особливо у немовному виші було з'орієнтовано на читання, розуміння та переклад спеціальних текстів, а також на вивчення проблем синтаксису наукового стилю, то зараз необхідно подумати про переміщення акценту у навчанні навичкам мовного спілкування як фази мікрозаглиблення у мову як таку, продуманого спілкування на професійні теми та ведення наукових дискусій спортивного напрямку, тим більше, що адаптоване спілкування не заважає розвитку інших навичок (наприклад, вільне діалогізування, бесіда), тому що на них й базується.

Таким чином тут йдеться про реалізацію мовного акту говоріння у процесі усної комунікації між двома або декількома особистостями. Отже, ця теза є глобальною метою-ідеєю нашої статті і підходом до адаптивного моменту самонавчання, коли студент має вирізняти потрібне й непотрібне, інспіруюче та дисгармонійне у спілкуванні. За словами Т. Байтукалова цікавим здається те, що «за для того, щоб максимально и ефективно досягнути повноцінного оволодіння іноземною мовою-загальною, слід моделювати носіїв мови» [1: 3]. Ми поділяємо думку дослідника та зазначимо, насамперед, що німецька мова суть аналітична парадигма, «вища математика роздумів та мовлення» з точки зору мовознавства на рівні морфем, лексем та графем. Ця мова чітко вирізняється від інших мов романо-германської групи, але попри все вона увібрала деякі моменти цих мов (французька, англійська, італійська), сховала їх у безодні свої мудрувань...

Німецька мова має спрощену фонетичну структуру, але граматично вона дуже складна. Слід зазначити, що у трансформованому денотаті може бути присутнім ціле речення. Отже успіх у так званому модельованому оволодінні іноземною мовою – це тренування, що може на нашу думку викликати в уяві студента-спортсмена поштовх на симбіотичному рівні: мовне тренування – спортивне тренування. Тут виникає момент внутрішнього самозмагання. На думку авторитетного дослідника у галузі спортивної психології Є.П. Ільїна – «...діяльність спортсменів носить змагальний характер та по своїй суті спрямована на досягнення максимального результату незалежно від рівня кваліфікації спортсменів. Без змагального моменту спортивна діяльність втрачає свій сенс» [4: 19]. Тому серед «гральних методик», які дуже плідно використовувались на уроках з німецької мови у середніх школах, можна, наприклад, узяти головну – спілкування на рівні «кидка м'ячем», коли викладач кидає м'яч, а учень має сказати певне слово з потрібної теми. Ця методична технологія є комунікативною оптимізацією у вдосконаленні лексичного прийому, який має затренувати студент-спортсмен.

У такому досить екстремальному випадку удосконалюється пам'ять, розширюється кругозір майбутнього спеціаліста, і «...це визначає сутність комунікативного навчання, яке полягає у тім, що процес навчання є моделлю процесу спілкування» [6 : 4].

Тобто таке «комунікативне тренування»: тренер – студент – результат і є той психологічний «адаптант» поняття і сприймання себе у аурі іншомовного (німецькомовного) простору. Тренер може виступати «другим викладачем» іноземної мови (мається на увазі, якщо тренер раніше вивчав цю мову, або має наміри мати такий експеримент із студентами). Практика такого плану є необхідною, хоча вона напрочуд неординарна.

Таку методику можна зробити «класичною», наприклад для ігрових видів спорту: футбол, гандбол, баскетбол, де подачі або пасу сприяє напруження не тільки думки. Тобто, виконуючи пас, або подачу студент-спортсмен мусить «внутрішнім голосом» проговорити фразу або речення, або у певну мить – слова німецькою для запам'ятовування останніх й для виходу тієї енергії, яка збільшується за рахунок мислення себе, нібито іноземного спортсмена тощо. Наприклад, у футболі за структуру уявлення та образну можна взяти «діючі вирази»: 1. den Ball schießen; 2. den Ball zur Mitte spielen (abgeben); 3. den Ball auf das Tor schießen; 4. j-m den Ball zuspіelen; 5. den Ball abwehren; 6. den Ball stoppen; 7. den Ball abfangen. Вони логічно відтворюють моменти гри, деякі образні нашарування і. т. і., та активно й позитивно сприяють психіці спортсмена. Можна також узяти протилежні

словоскладання: *der linke Läufer = der rechte Läufer; der linke Verteidiger = der rechte Verteidiger; der flache Ball = der hohe Ball = der steile Ball; der linke Außenstürmer = der rechte Außenstürmer* і. т. і.

Наведемо ще один «живий» приклад. Коли колишній тренер німецької збірної Юрген Клінсман (*Jürgen Klinsmann*) працював із юнаками, то він примушував перекладати німецькі футбольні фрази англійською, та навпаки, щоб німці мали змогу відчувати себе англійцями духовно, зрозуміти їх переживання, сумніви, надії у момент гольової ситуації, пасу та гри цілком... Але ці проблеми носили білінгвальний характер.

Наголосимо, що вищезазначені факти та останній спортивний епізод і складають активовану структурну основу адаптивного моменту самонавчання, самопорозуміння й самовпевненості. За словами Є. Н. Хусаїнової – «... самостійне придбання знань не повинно носити пасивний характер, навпаки, навчаємий з самого початку мусить бути утягнутим в активну пізнавальну діяльність, яка не обмежується оволодінням знань, але однострійно передбачає їх використання для рішення різних комунікативних задач у сумісній творчій діяльності у групах» [7 : 44]. Тому момент самонавчання може виникати на рівні вже вивченої головної лексики в аудиторії, яка має бути закріпленою на рівні мислення іноземною (німецькою) мовою на тренуванні, чи то з тренером, чи то з ігровим партнером, чи просто наодинці. Нам здається, що такий підхід-прийом є дуже необхідним, і, щоб він мав практичну перспективу, треба розробити схему навчання спеціалізованих (мобільній – О. Д.) німецькій мові. Ця схема, на наш погляд, має будуватися з урахуванням наступних положень:

визначення комунікативних ознак усної мови й засобів вираження цих ознак;

зіставити ці засоби вираження й вибір моделей для пасивного та активного спілкування ними;

визначення найбільш повного списку комунікативних ознак й моделей усного мовлення й вивчальної спеціальності та вироблення системи вправ для їх активного тренування;

аналіз різних комунікативно з'орієнтованих текстів в навчальних цілях, визначення їх основних комунікативних особливостей, моделей та розроблення ефективних систем вправ для тренування відібраних структурних одиниць.

Якщо інтерпретувати вищесказане, то можна відверто зазначити, що таку схему бажано скласти на кабінетних заняттях із студентською допомогою обов'язково, та давати додатково-роздатковий матеріал щодо вивчення його самотужки на тренуванні, щоб потім перевірити у аудиторії та провести фонологізацію або полімонологізацію, або співбесіду з висновками на німецькій мові. Це допоможе глибше сприймати власний вид спорту, радитись із ним як із «живою істотою» – німецькою! Спорт підкаже, як із ним розмовляти, це по-перше. По-друге, такий інтро-методичний формат можна розглядати як самостійно-активну роботу за рахунок мислення та рухомості, як діючий психологічний засіб до мовного адаптування та пристосування, і, як діючий адаптивний момент самонавчання взагалі. Головне прагнення – це розроблення комплексу таких чисто практично-«тренувальних» завдань не тільки для гравців, але й, припустимо, для борців, боксерів та інших студентів-спортсменів. Цікавим може здаватися, коли боксери, виконуючі серії (у парі), або джеби, у мить нанесення удару перекладатимуть ці рухи та відтворитимуть слова, або словосполучення німецькою. Психологічно вони можуть уявляти себе на місці німецькомовних боксерів, занурюватись у їх свідомість та роздуми. Але психологічно-адаптоване переміщення свідомості іншою мовою допоможе студентам-спортсменам зрозуміти себе з глибини іншої особистості, зрозуміти її потреби. Якщо перед тренуванням спортсмен-боксер вивчить професійно орієнтовану лексику з боксу, наприклад: *im Ring boxen, der Ringrichter, der Nahkampf, niederschlagen, der Aufwärtshacken, siegen, die Zuschauermenge, im Beifall ausbrechen, der Kampf, im Halbschwergewicht, der Kinnhacken, die Finte, der Sekundant, die Seile*, то можна відтворити діалог наживо із спаринг-партнером: або один розказує будь-який епізод боксерського бою, інший реципієнт уважно слухає та перевіряє, чи знає він таку лексику, потім ролі змінюються. У такому разі лексика має бути добре засвоєна: студент намагатиметься оглянути себе з «боку німця», і такі комунікативні

вправи допоможуть у відточенні удару, у логіці нанесення таких. За 3-4 тренування студент намагатиметься вживати власну «німецьку думку».

Видний методист Б.В. Біляєв висловив таку думку: «...якщо поняття виражається словом або словосполученням, то судження виражається за звичай реченням» [2 : 40].

Ми поділяємо думку цього науковця, та на тлі вищесказаного доходимо такого систематизованого висновку, що адаптивний момент самонавчання німецькій мові (та іноземній взагалі) передбачає чітке співвідношення спорту з педагогічним процесом, як основним двигуном майбутньої професійної діяльності по можливості і за кордоном, у німецькомовному регіоні; тому методичний акцент у викладанні німецької мови виходить з філософської парадигми, аналітики (замкнутість, сконцентрованість, конструктивізм) у мить адаптивного моменту самонавчання, розвитку особистості спортсмена з боку психології та результативного засвоєння лексичного мікробазису зі спеціальності, як вже «закладеного» за допомогою спортивного тренування...

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Байтукалов Т. Изучение иностранного языка с точки зрения НЛП-моделирования [Электронный ресурс] – Режим доступа к ресурсу [http:// project-modelino.com/](http://project-modelino.com/)
2. Беляев Б. В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка (пособие для преподавателей и студентов) / Б. В. Беляев. – М.: «Просвещение», 1984. – 130 с.
3. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с. – (Б-ка учителя иностр. яз.).
4. Ильин Е. П. Психология спорта / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»)
5. Основы методик преподавания иностранных языков [под ред. В. А. Бухбиндреа, д. п. н., проф., В. Штрауса, д. н. проф.]. – Киев.: «Издательство при Киевском государственном университете издательского объединения „Вища школа», 1986. – 323 с.
6. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М.: Рус. яз. 1989. – 276 с.
7. Хусаинова Е. Н. Методика обучения и организация самообучения английскому языку на заочном отделении неязыковых вузов / Е. Н. Хусаинова // Вестник Ставропольского государственного университета, – № 54. – Ставрополь, 2008. – С. 43 – 50.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олег Дакаленко – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Дніпропетровського державного інституту фізичної культури і спорту.

Наукові інтереси: модифікований переклад поезії на німецьку мову (пісенний жанр), містична поезія німецького бароко XVII сторіччя, методика викладання іноземних мов.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО КРОСКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЯК СКЛАДОВА ПОЛІКУЛЬТУРНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Ольга ДЕМ'ЯНЕНКО (Миколаїв, Україна)

У статті розглядається проблема підготовки майбутніх викладачів іноземних мов до кроскультурної комунікації, що сприяє успішній професійній адаптації на міжнародному рівні; запропоновано умови ефективної кроскультурної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов.

Ключові слова: кроскультурна комунікація, іноземна мова, майбутній вчитель, культура, мовний простір, глобальна освіта, полікультурний розвиток особистості.

In the article we consider the problem of the training future foreign languages teachers in cross-cultural communication, which promotes the successful professional adaptation at the international level, propose the terms of effective cross-cultural training of future foreign languages teachers.

Key words: cross-cultural communication, foreign language, a future teacher, culture, language space, global education, multicultural personality development.

Постановка проблеми. Сучасна Україна активно входить у полікультурну спільноту країн, які йдуть по шляху інтеграції в усіх сферах життя та діяльності цивілізації. Різноманіття мов і культур розглядається дослідниками як один з найбільш цінних елементів світової культурної спадщини, а також як філософія міжкультурної соціальної взаємодії в полікультурному і багатомовному просторі. У світі все більше усвідомлюється той факт, що різноманіття мовних спільнот і культур в перспективі має перетворитися з фактора, що перешкоджає діалогу між представниками різних культур, у засіб взаємного розуміння і збагачення. Одним із важливих питань сучасної освіти є питання про створення такого

освітнього простору, який би сприяв підготовці майбутніх фахівців до діалогу культур та співіснування в умовах полікультурного суспільства, а іноземна мова розглядається як інструмент полікультурного розвитку особистості.

У зв'язку з цим все більш актуальною стає проблема підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних до міжкультурного спілкування. Так, без повноцінного володіння іноземними мовами, які є засобом міжкультурної комунікації, процес інтеграції в міжнародне співтовариство стає проблематичним. Особливо добре це розуміє сучасне покоління студентів, які активно прагнуть приймати участь у міжкультурній комунікації і вивчають одночасно дві іноземні мови і більше.

На перший план висувається завдання побудови адекватної системи розвитку особистості та її професійної актуалізації. Це вимагає постійного пошуку більш досконалих форм організації навчальної роботи зі студентами, зокрема майбутніми вчителями іноземних мов, нових форм соціально-педагогічної діяльності в різних умовах і з різними категоріями суб'єктів освітнього процесу. Саме тому на рівні вищої школи навчання іноземної мови як засобу спілкування між фахівцями різних країн розуміється не просто як прикладне завдання, а як фундаментальна підготовка полікультурної особистості. Відповідно, іноземна мова фахівця такого роду є і знаряддям виробництва, і частиною культури, і засобом гуманітаризації освіти. Все це передбачає фундаментальну й різнобічну кроскультурну підготовку майбутніх вчителів іноземних мов.

Під процесом підготовки майбутніх вчителів іноземних мов до кроскультурної комунікації ми розуміємо систему роботи у вузі, спрямовану на створення спеціальних педагогічних умов, що сприяють розвитку у студентів прагнення до подолання культурного й лінгвістичного бар'єру; формування навичок культури іншомовного спілкування; сприяння розвитку мотивації та формування потреби у кроскультурній комунікації як засобу професійно-особистісної актуалізації.

Мета статті – з'ясувати питання підготовки майбутніх викладачів іноземних мов до кроскультурної комунікації, виявити чинники, за яких комунікація між культурами буде відбуватись на належному рівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Володіння іноземними мовами як засобом кроскультурної комунікації в умовах глобалізації високо оцінюють відомі вчені, представники різних наукових напрямів. Так, вивченню проблеми інтеграції компонентів культури у процес навчання іноземної мови присвячені дослідження Н. Ф. Бориско, І.А. Закір'янової, В. О. Калініна, Ю. І. Пассова, В. В. Сафоновой, Г. Д. Томахіна, Н.С. Щерби, G. H. Hughes, M. Meyer, A. R. Wright та інших.

У даний час однією з основних цілей мовної педагогіки є "побудова ефективної моделі навчання іноземної мови в умовах міжкультурної комунікації" [1: 92]. При цьому міжкультурна комунікація розглядається як "процес взаємодії комунікативних партнерів, які є представниками країн, що входять в різні геополітичні спільноти, і які належать до різних етнічних і національних культур і соціальних субкультур" [4: 95]. На відміну від такої – первинної – міжкультурна комунікація у процесі вивчення іноземної мови кваліфікується як "вторинна міжкультурна комунікація" [1: 87].

На думку В. В. Сафоновой та В. Б. Царькової, іноземна мова як навчальний предмет виступає інструментом полікультурного розвитку особистості, яка навчається; сприяє усвідомленню себе як культурно-історичного суб'єкту, який: сприймає історію людства і свого народу в розвитку, відчуває відповідальність за свої вчинки, за свій народ, країну, майбутнє цивілізації; усвідомлює необхідність міжкультурного співробітництва народів у вирішенні глобальних проблем людської цивілізації; визнає цивільні, культурні, мовні права людства, виступає за політичні свободи; виявляє готовність і здібність до співробітництва з іншими людьми у відродженні ідеалів гуманізму, в гармонізації відношень людини, природи й суспільства; здатний виконувати роль суб'єкта діалогу культур [6; 7].

Зазначимо, що на сучасному етапі досить актуальною є концепція полікультурної освіти, яка базується, перш за все, на визнанні полікультурності суспільства, що має різні, але взаємозалежні культурні традиції. Визнання суспільства багатомовним і полікультурним вимагає переосмислення уявлень про культурну цілісність суспільства, яка передбачає

відмову від спроб інтегрувати різноманітні етнічні групи, оскільки інтеграція передбачає домінування однієї з культур.

Філософські дослідження миру спілкування в роботах М.С. Кагана показують, що відносини між культурами можуть бути різними: а) відносини однієї культури до іншої як до певного об'єкту, у результаті спостерігається чисто утилітарне ставлення однієї культури до іншої, б) відносини неприйняття однієї культури іншою, в) відносини взаємодії та взаємозбагачення, тобто відносини культур як рівноцінних суб'єктів [2: 87].

Вочевидь, кроскультурна освіта спирається на базову культуру особи, під якою учені розуміють необхідний мінімум загальних здібностей людини, його ціннісні уявлення та якості, без яких неможлива як соціалізація, так і оптимальний розвиток генетичних здібностей особистості. Саме базова культура особистості як комплекс знань і умінь, якостей і звичок, ціннісних орієнтацій і дозволяє людині жити в гармонії як із своєю національною культурою, так і з культурою інших народів.

Так, у контексті професійного становлення особистості М.С. Каган виділяє такі типи культури: 1) культура ерудита, в якій домінує пізнавальна діяльність, накопичення знань особистістю; 2) культура практика, в якій домінує перетворювальна діяльність, тобто високий ступінь володіння технікою і технологією визначає рівень культури праці; 3) культура мораліста, в якій домінує ціннісно-орієнтаційна діяльність; 4) культура комунікабельної людини, в якій домінує спілкування у всій сукупності проявів життєвої активності особистості [3: 304].

Навчання іноземної мови і культури повинно приводити не просто до оволодіння якимись фоновими знаннями, а до розвитку в учнів здатності адаптуватися до нових мовленнєвих ситуацій. Як зазначає М. Байрам, під час навчання іноземних мов особлива увага повинна приділятися підготовці того, хто навчається, до непередбаченого, замість тренування передбачуваного [8: 8]. У рамках даного підходу головним є вміння зрозуміти чужу поведінку і взаємодіяти з представниками іншої культури, що володіють іншим набором цінностей. Самостійне дослідження та інтерпретація "чужої" культури дозволяють студентам "міркувати про свою культуру, оцінювати її, сприймати і розуміти її з точки зору стороннього спостерігача" [8: 17].

Сучасні інтеграційні процеси виявляють необхідність широкої міжкультурної взаємодії. З цією метою дуже важлива підготовка фахівців іноземних мов до кроскультурної комунікації, що здійснюється в умовах реального мовного середовища. Ми припускаємо, що взаємодія вищих навчальних закладів України з професійно-освітніми установами Європи може сприяти ефективній підготовці фахівців іноземної мови до кроскультурної комунікації, якщо: 1) у ході підготовки безперервно і цілеспрямовано здійснюється процес поетапної міжкультурної адаптації майбутніх фахівців; 2) залучаються до роботи в українській системі освіти в умовах вищих навчальних закладів викладачі-носії іноземної мови; 3) забезпечується участь україномовних викладачів іноземної мови в міжнародних програмах з міжкультурної комунікації.

Проте, як зауважує Г. П. Рябов, для успішного утвердження глобальної освіти і міжкультурної комунікації необхідно подолати низку таких протиріч: 1) суперечність між глобальним і локальним, що означає набуття ознак громадянина світу без втрати власного коріння; 2) суперечність між універсальним та індивідуальним: міжкультурна комунікація може привести як до позитивних, так і до негативних наслідків, національна культура може як збагатитись, так і збідніти від іншої культури; 3) проблема між довготерміновими та короткотерміновими завданнями: вирішення багатьох проблем міжкультурної комунікації потребує прискіпливого ставлення, зокрема для того, щоб ввести елементи міжкультурної комунікації у систему освіти, потрібен час, а суспільство потребує негайного вирішення проблем; 4) суперечність між принципом змагання та солідарності; 5) суперечність між обсягом знань і можливостями їх засвоєння; 6) суперечність між матеріальним і духовним світом: потрібно прагнути до усвідомлення універсальності світу та усвідомлення відповідальності за нього [5: 229].

Вважаємо, що під час кроскультурної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов слід активніше використовувати можливості інноваційних технологій, теоретичною основою

яких є культурологічний підхід і принцип гуманізації освіти. У цьому відношенні різні навчальні заклади, і в першу чергу вузи, мають широко використовувати можливості міжнародних програм, які мають на меті пов'язати мовну підготовку і діяльність, спрямовану на взаємопроникнення культур в єдиний процес. Ця мета досягається, головним чином, завдяки реалізації різних форм міжнародних зв'язків в освіті.

Висновки. Отже, все означене дозволяє дійти висновку, що студенти (майбутні вчителі), які вивчають іноземну мову і культуру, стають багатомовними й удосконалюють свою кроскультурну підготовку, яка забезпечує можливість спілкуватися професійно, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби. Таким чином, у майбутніх вчителів формується нова культурна свідомість, здатність в контактах з іншою культурою зрозуміти інший спосіб життя та цінності, відмовитися від існуючих стереотипів і упереджень, тобто засвоїти стандарти іншої культури, і поводитися залежно від конкретної ситуації.

Сучасні ефективні системи підготовки майбутніх вчителів іноземних мов мають орієнтуватися на формування здатності до міжкультурної комунікації. Вважаємо, що ефективною кроскультурна підготовка майбутніх вчителів іноземних мов може бути за таких умов: здатність майбутніх фахівців до міжкультурної комунікації в умовах природного мовного середовища; занурення майбутніх вчителів іноземних мов в культуру країни, мова якої вивчається; готовність україномовних викладачів до формування і розвитку у студентів здатності до міжкультурної комунікації та їх взаємодія з міжнародними програмами.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Донец П.Н. Основы общей теории межкультурной коммуникации: научный статус, понятийный аппарат, языковой и неязыковой аспекты, вопросы этики и дидактики / П.Н. Донец. – Харьков: Штрих, 2001. – 386 с.
2. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – С. 213-215.
3. Каган М. С. Философия культуры / Каган М. С. – СПб., 1996. – 415 с.
4. Кузьмина Л.Г., Кавнатская Е.В. Современные культуроведческие подходы к обучению иностранным языкам / Л.Г. Кузьмина, Е.В. Кавнатская // Вестник ВГУ: Ср. лингвистика и межкультурная коммуникация. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2001. – №2. – С.86-93.
5. Рябов Г.П. Межкультурная коммуникация в политике, экономике, образовании, юриспруденции / Г.П. Рябов // Зусман, Фролов А. Межкультурная коммуникация.– Нижний Новгород, 2001. – 320 с.
6. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизации / В.В. Сафонова – Воронеж: Истоки, 1996. – 189 с.
7. Царькова В.Б. Диалог культур: путь от идеи до практики / В.Б. Царькова // Копелевские чтения, 1999. – Россия и Германия: диалог культур.– Липецк, 2000. – С. 30 – 35.
8. Byram M. Investigation Cultural Studies in Foreign Language Teaching. // Clevedon: Multilingual Mateers Ltd., 1991. – P. 8–17.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Дем'яненко – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету ім. В.О.Сухомлинського.

Наукові інтереси: методика навчання мов у ситуації багатомовності, кроскультурна підготовка майбутніх вчителів іноземних мов.

РОЛЬ ВИКЛАДАЧА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Світлана ДЕРБА (Київ, Україна)

У статті йдеться про роль і призначення викладача української мови як іноземної. Сформульовано основну мету, завдання, принципи цього практичного курсу, яких викладач має дотримуватись при формуванні мовної комунікативної компетенції у студентів-іноземців.

Ключові слова: методика, мета курсу, принципи навчання, мовленнєва діяльність, мовна компетенція, комунікативна компетенція.

The article covers the role and mission of the teacher of Ukrainian language as a foreign one. The main goal is defined as well as the tasks, principles of this practical course the teacher should follow in forming language communicative competence of foreign students.

Key words: methods of language teaching, the aim of the course, teaching principles, language activity, language competence, communicative competence.

Інтенсивне оновлення та вдосконалення навчальних програм, стандартів у галузі навчання української мови як іноземної, що розробляється з урахуванням новітніх досягнень філологічної науки і методики навчання іноземних мов, вимагає створення сучасного

науково-методичного забезпечення. Саме цим і зумовлена актуальність даної роботи. Громадяни різних країн здобувають вищу освіту в Україні і потребують засвоєння української мови з метою полегшення процесу навчання або й наступного працевлаштування в Україні. Тому і методика їх навчання повинна бути особлива, хоч мета її – оволодіння мовою для якісного, результативного спілкування з високим рівнем комунікативної компетенції іноземних студентів. На сьогодні, українська мова як іноземна – 1) навчальна дисципліна, яку вивчають студенти з багатьох країн світу в Україні та поза її межами; 2) навчальна дисципліна, яка впроваджена у вищих навчальних закладах України відповідно до Закону України «Про освіту» (ст. 67, 68) та з метою підвищення якості підготовки фахівців для зарубіжних країн. Предметом курсу «Українська мова як іноземна» є мовою як соціально-культурний феномен і засіб спілкування. Мета курсу – формування духовно багатой мовної особистості, яка вільно володіє всіма виражальними засобами української мови і відзначається свідомим ставленням до неї та високою мовною та мовленнєвою компетентністю [4: 205]

Метою цієї статті є звернення уваги до методичної підготовки викладача у галузі методики української мови як іноземної, визначити основні принципи, яких викладач української мови як іноземної має дотримуватися при формуванні мовної і комунікативної компетенції іноземних студентів. Виходячи з мети даної роботи можна сформулювати конкретні завдання: 1) визначення ролі викладача; 2) вибір принципів навчання і розроблення методики формування комунікативної компетенції. Об'єктом наведеного дослідження є роль викладача української мови як іноземної, а предметом – дослідження процесів формування, функціонування та удосконалення його навичок.

Викладач вищого навчального закладу є посередником між іноземним студентом і навчальним матеріалом у процесі навчання. Він відбирає і реалізовує стимули, скеровує реакції студентів на них. Для ефективного виконання такої ролі йому слід бути готовим до виконання функцій радника, помічника, консультанта, тьютора, комунікатора, партнера в спільному вирішенні навчальних проблем і завдань. Успішному виконанню зазначених функцій сприяє наявність у викладача таких якостей, як схильність до лідерства, готовність подати допомогу студентові, дружелюбність, здатність розуміти учнів, уміння активізувати в них почуття відповідальності, створити умови для вільної навчальної діяльності, готовність до змін, незадоволення досягнутими результатами і постійне прагнення досягати більшого.

На практичних заняттях з української мови як іноземної викладач має дотримуватись чотирьох груп принципів навчання, які на сьогодні вважаються базовим у методиці викладання української мови як іноземної. Пропонуємо розглянути ці групи:

лінгвістичні – системність, розмежування явищ на рівні мови і мовлення, функціональність, стилістична диференціація, мінімізація, ситуативно-тематична організація матеріалу вивчення лексики і граматики на синтаксичній основі;

дидактичні – усвідомленість, наочність, доступність, системність і послідовність, активність, колективність, проблемність, креативність;

психологічні – мотивація, поетапне формування знань, навичок, умінь, врахування індивідуально-психологічних особливостей особистості студента;

методичні – комунікативність, врахування особливостей рідної мови, комплексність, взаємозв'язок навчання з різними видами мовленнєвої діяльності.

Усі ці принципи між собою тісно пов'язані й утворюють єдину систему, що забезпечує ефективність навчання в цілому. Але можна виділити принципи, що виконують домінуючу роль щодо конкретної форми навчання. Так, сьогодні до числа провідних принципів належить принцип комунікативності. Його застосування забезпечує найбільшу ефективність занять при налаштуванні на практичне оволодіння мовою як засобом спілкування. Але варто зауважити, що процес навчання – це мовленнєва діяльність, метою якої є не лише нові знання, а й нові відчуття світу речей, і світу людей, і себе в них світах. У цьому процесі важлива роль належить особистості відправника інформації – викладачеві. Студенти-іноземці переробляють отриману інформацію відповідно до своїх інтелектуальних, психічних і моральних можливостей [1: 4].

Кожне практичне заняття української мови як іноземної викладач має планувати з урахуванням рівня підготовки іноземних студентів, часу, мети та цілей практичного заняття. Обов'язково необхідно сформулювати мету практичного заняття. Вона може бути одна (якщо завдання практичного заняття спрямовані на розвиток одного виду мовленнєвої діяльності) або їх кілька (коли кожній меті відповідає певна група завдань). Як ми визначали раніше, то головною метою викладача української мови як іноземної є підготування студентів до комунікативної діяльності. Тому мета визначається через види мовленнєвої діяльності (навички читання, мовлення, аудіювання, письма) і мовний матеріал, який буде необхідний іноземним студентам у майбутній професійній діяльності.

У межах практичних цілей навчання студентів-іноземців на практичних завданнях української мови як іноземної є такі чіткі завдання:

1). Комунікативні завдання. Викладач намагається навчити іноземних студентів: а) розуміти мовлення на слух у темпі носія мови з використанням пасивного словника в об'ємі до 5000 слів; б) володінню усним діалогічним і монологічним мовленням у межах побутової, загально-політичної, соціально-культурної, професійної галузей спілкування з використанням активного словника до 3500 слів; в) читати в голос і про себе будь-який неадаптований текст без словника або з мінімальним застосуванням словника з використанням різних видів читання: оглядового, навчального, ознайомчого; г) писати твори, реферати, конспекти, тези; д) робити адекватний переклад на рідну мову.

2). Професійні завдання. Їх вирішення забезпечує набуття знань і розвиток навичок, які необхідні для майбутньої професійної діяльності іноземних студентів.

3). Світоглядні завдання. Вони реалізуються в процесі вивчення загальних дисциплін, аудиторної і позааудиторної роботи з іноземними-студентами.

4). Країнознавчі завдання. Вони пов'язані з поглибленим знайомством з українською дійсністю як на практичних заняттях з української мови, так і у процесі спілкування з носіями мови.

Конкретне завдання є етапом тривалого багатоступінчастого процесу формування навичок та вмінь на мовному матеріалі, який визначається майбутньою сферою мовленнєвої діяльності студентів. Наголосимо, що мета заняття повинна бути співвідносна із загальною метою курсу навчання.

Викладач має співвідносити поняття «зміст навчання» та «зміст конкретного заняття». Як відомо, у поняття «зміст навчання» іноземних мов, у тому числі й української мови як іноземної, входять такі компоненти: фонетичний, граматичний та лексичний матеріал; уміння та навички в різних видах мовленнєвої діяльності; тексти як зразки звукової та писемної мови і як носії інформативного матеріалу; тематика, на основі якої ведеться навчання; мовні поняття, яких немає в рідній мові студента [3: 73].

На сьогодні теоретичною базою побудови системи практичних занять курсу української мови як іноземної є комунікативно-діяльнісний підхід. Основи цього підходу були закладені роботами С. Рубинштейна, А. Леонтьєва, І. Зимньої, цей підхід і нині має своє відображення у сучасних підручниках.

При цьому підході у центрі навчання знаходиться іноземний студент як суб'єкт навчальної діяльності. Це передбачає, що викладач має чітко визначити мету і способи її досягнення на основі індивідуальних особливостей студентів. Так, викладач має враховувати індивідуально-психологічні, вікові, національні особливості іноземних студентів. Цей підхід реалізує основні вимоги до сучасного навчального процесу: комунікативну поведінку викладача на практичному занятті, використання завдань, які максимально відтворюють важливі для студента-іноземця ситуації спілкування, паралельне засвоєння граматичної форми і її функції в мовленні, врахування індивідуальних особливостей студента, ситуативність процесу навчання, що розглядається і як спосіб стимулювання мовленнєвої діяльності, і як умови розвитку мовленнєвих умінь.

Методичним змістом такого підходу є способи організації навчальної діяльності, пов'язані з широким використанням колективних форм роботи, вирішенням проблемних задач, рівно партнерської взаємодії між викладачем і студентами. Так, викладач формує мовну компетенцію студентів-іноземців. Мовна компетенція – володіння засобами мови,

тобто одиницями і категоріями всіх її рівнів, стилістичними засобами, законами їх використання тощо.

Комунікативний аспект теорії мовленнєвої діяльності полягає в тому, щоб розглядати мову не просто як засіб передавання інформації, а звертати увагу на те, що ця передача інформації відбувається в конкретній мовленнєвій ситуації між конкретними учасниками і що на неї впливають контекст і фактори прагматичного характеру [1: 4].

Поняття «мовна компетенція» в науковій обіг впровадив американський мовознавець Н. Хомський, протиставляючи «знання мови» (competence) «виконанню мови», або «мовному виконанню», «мовній активності» (performance). Ця теорія мала багато послідовників та критиків. За Н. Хомським, мовна компетенція – це факт індивідуального світосприйняття. Вона формувалась внаслідок взаємодії вроджених знань і пасивного засвоєного мовного матеріалу. Представники інших шкіл поняття «мовна компетенція» розглядали не як вроджене явище, а як результат процесу соціалізації.

Учасники спілкування повинні володіти засобами мови, якою вони спілкуються, знати закони їх використання тощо. Йдеться про знання мови на фонологічному, семантичному (лексичному і граматичному) і структурно-синтаксичному рівнях, тобто про знання всіх елементів фонетики певної мови, законів сполучуваності звуків у мовленні, знання граматичних категорій, розуміння значень великої кількості слів, знання правил їх деривації, умінь формувати речення (повідомлення) різних семантичних та структурних типів. Ці знання та умінь уможливають творення принаймні найпростіших дискурсів та текстів.

Юрій Апресян, окрім цих складових, до мовної компетенції відносить умінь перефразування висловлювань, розрізнення синонімії та омонімії, правильних і неправильних речень.

Сучасний дослідник Деніс Хаймс вважає, що компетенція – це не тільки володіння граматикою і словником, а й знання умов, ситуацій, в яких відбувається мовленнєвий акт. Він розширив обсяг цього лінгвістичного поняття, перетворивши його на одне з найважливіших понять соціолінгвістичної та комунікативної компетенції.

Над обґрунтуванням поняття «мовна компетенція» працювали дослідники різних шкіл і напрямів, які до мовної компетенції відносять умінь оперувати засобами мови, тобто добирати ситуації спілкування, дотримуватись норм розмовно-літературного чи писемно-літературного мовлення; навички й умінь автоматичного, швидкого, легкого і доречного вживання мовних засобів; здатність утворювати (у разі необхідності) нові мовні форми (тобто творчий, креативний аспект); здатність до продуктивних видів комунікації, володіння всіма стильовими засобами мови тощо.

Іноземний студент, крім знання мови, повинен уміти використовувати її в конкретному контексті й ситуації, тобто володіти комунікативною компетенцією.

Комунікативна компетенція – сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах і з різними комунікантами, а також знань вербальних і невербальних засад інтеракції, умінь їх ефективного застосування у конкретному спілкуванні в ролі адресанта й адресата [2: 139].

Комунікативна компетенція залежить від:

комунікативних інтенцій (утримання в пам'яті сказаного і постійна кореляція плину спілкування, його проміжними та кінцевими результатами);

дотримання комунікативних стратегій, що дають змогу досягти необхідного результату комунікації;

знання особистості співбесідника; зворотного зв'язку в комунікації, що передбачає врахування психологічних особливостей адресата, його соціальних ролей тощо;

постійної орієнтації в умовах та ситуації спілкування;

орієнтації і підтримання самого процесу спілкування, тобто контролю за цим процесом;

контролю власної мовленнєвої поведінки, емоцій тощо;

навичок та умінь завершення комунікації, виходу з неї.

Однак комунікативна компетенція не означає автоматичного її використання. Необхідні ще умінь й навички спілкування. З огляду на це сучасні дослідники використовують ще термін «виконання» – поєднання компетенції та інших чинників: рівня уваги, фізичних та

психічних станів, зацікавленості тощо. Виконання може не збігатися з компетенцією в силу різних причин.

Найважливішими складовими комунікативної компетенції лінгвісти вважають:

мовну компетенцію (здатність розуміти і продукувати необмежену кількість правильних повідомлень);

дискурсивну компетенцію (здатність поєднувати повідомлення у зв'язні дискурси);

соціолінгвістичну компетенцію (здатність розуміти і продукувати мовлення у конкретному соціолінгвістичному контексті спілкування);

іллокутивну компетенцію (здатність реалізовувати комунікативні наміри, використовуючи структуру повідомлення (мовленнєвого акту));

стратегічну компетенцію (уміння брати ефективну участь у спілкуванні, добираючи правильну стратегію і тактику спілкування);

соціокультурну компетенцію (уміння використовувати соціокультурний аспект: звичаї, норми, ритуали, соціальні стереотипи).

Як ми зазначали вище, головним підходом до вивчення української мови як іноземної є комунікативно-діяльнісний підхід, що отримав теоретичне обґрунтування у працях багатьох дослідників і практичну реалізацію у сучасних підручниках. Система вивчення української мови як іноземної є сукупністю основних компонентів навчального процесу, які взаємопов'язані між собою, визначають відбір матеріалу для практичного заняття, форму і методи його подання й необхідні засоби навчання.

Основною метою навчання є навчити іноземних студентів використовувати українську мову як засіб спілкування, тобто виражати свої думки в усній і письмовій формах, розуміти усне мовлення у межах визначеного матеріалу. Таким чином, комунікативна компетенція перебуває на найвищому шаблі в ієрархії типів компетенції людини. З огляду на це формування комунікативної компетенції іноземних студентів є основною метою викладача української мови як іноземної.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бабич Н. Державна мова як предмет в національних навчальних закладах України / Н. Бабич // Теорія і практика викладання української мови як іноземної: зб. наук. праць. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2011. – Вип. 6. – С. 3 – 11.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Ф. С. Бацевич. – 2-ге вид., доп. – К.: ВЦ «Академія», 2009. – 376 с. (Серія «Альма-матер»)
3. Мовчан М. Структура заняття з української мови як іноземної. Роль і функції викладача у процесі викладання української мови / М. Мовчан // Теорія і практика викладання української мови як іноземної: зб. наук. праць. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2007. – Вип. 2. – С. 72 – 76.
4. Палінська О. Корекція помилок студентів у курсі української мови як іноземної / О. Палінська // Теорія і практика викладання української мови як іноземної: зб. наук. праць. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2011. – Вип. 6. – С. 204 – 209.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Світлана Дерба – кандидат філологічних наук, асистент кафедри української та російської мов як іноземних Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: прикладна лінгвістика, морфологія, термінологія, методика української мови як іноземної.

ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Наталя ДМІТРЕНКО (Вінниця, Україна)

Статтю присвячено проблемі удосконалення методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи. Розкрито сучасні тенденції становлення професійної підготовки вчителя іноземної мови початкової школи, виокремлено вихідні положення системи методичної освіти майбутніх учителів іноземної мови початкової школи та визначені педагогічні особливості підготовки майбутнього вчителя іноземної мови у початковій школі.

Ключові слова: професійна компетенція, методична компетенція, система методичної освіти, вікові особливості, білінгвальна педагогічна освіта, педагогічні особливості, інтеграція навчальних курсів.

The article is devoted to the problem of forming of methodological competence of foreign language teacher in primary school. The general tendencies of professional pedagogical education of foreign language teacher in primary school are exposed, initial positions of the system of methodological education of future teacher of foreign language are defined and pedagogical peculiarities of professional pedagogical education of foreign language teacher in primary school are cleared up.

Key words: professional competence, methodological competence, system of methodological education, age peculiarities, bilingual pedagogical education, pedagogical peculiarities, integration of studying courses.

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку шкільної системи навчання іноземних мов, а також умови діяльності сучасних загальноосвітніх навчальних закладів вимагають переглянути деякі усталені підходи до формування механізмів іншомовного спілкування і розглядати іноземну мову як важливий засіб міжкультурної комунікації. Це, в свою чергу, певним чином змушує дещо по-іншому визначити пріоритети у підготовці вчителя іноземної мови як одного з найважливіших суб'єктів навчального процесу, оскільки від його діяльності безпосередньо залежить ефективність процесу навчання і, відповідно, рівень іншомовної освіченості випускників школи.

Раннє навчання іноземної мови – один з важливих напрямків удосконалення і розвитку системи шкільної освіти, який був визначений Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, Державним стандартом початкової загальної освіти, Програмами з іноземної мови для загальноосвітніх і спеціалізованих навчальних закладів тощо.

Разом з тим виникають проблеми у викладанні іноземної мови у початкових класах, оскільки вчителі не зовсім готові викладати іноземну мову учням такого віку, оскільки методика викладання іноземної мови в початкових класах суттєво відрізняється від методики викладання в старших класах. Це зумовлено передусім віковими особливостями дітей, при чому із врахуванням того факту, що провідним видом діяльності повинна бути ігрова, особливо на початкових етапах вивчення мови. Специфіка роботи з дітьми молодшого шкільного віку полягає і в тому, що вчитель виконує ще й функцію вихователя.

Державна програма «Вчитель» [3] наголошує на модернізації системи підготовки педагогічних працівників. Основними складовими удосконалення підготовки педагогічних кадрів виділено оновлення змісту і форм їх професійної діяльності, розробка концептуальних засад модернізації змісту підготовки вчителів з урахуванням вимог реформування системи освіти та тенденцій розвитку європейського освітнього простору, поліпшення культурологічної, мовної, психолого-педагогічної, методичної, практичної підготовки з усіх педагогічних спеціальностей та підготовки вчителів початкових класів до викладання іноземної мови у початковій школі.

Вчитель іноземної мови початкової школи повинен знати структуру і особливості іноземної мови, володіти базовими принципами і технологіями комунікативного навчання, знати вікову психологію учнів, сприймати навчання/вивчення іноземної мови як комплексний інтерактивний процес, співпрацювати з іншими вчителями початкової школи, використовувати наочні засоби навчання, вірші, пісні, ігри, іграшки, запроваджувати навчальні технології, які поєднують декілька видів роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам професійної підготовки вчителів іноземної мови до виховання та навчання школярів приділяли увагу у наукових дослідженнях Л. Бродська (готовність майбутніх учителів іноземних мов до виховної роботи в школі), О. Бігич, Т. Зубенко (методичні аспекти навчання англійської мови в початковій школі), Н. Соловійова (формування методичної творчості студентів на практичних заняттях методики викладання іноземної мови), І. Зимня, О. Ветохов (психологічні аспекти навчання іноземних мов), Ю. Якушечкіна (структура професійно-педагогічної діяльності вчителя іноземних мов), І. Гриненко (формування творчого мислення майбутнього вчителя іноземної мови), Т. Коноваленко (розвиток експресивно-комунікативних умінь майбутнього вчителя іноземної мови), Т. Шкваріна (підготовка майбутніх учителів до раннього навчання англійської мови), Є. Карпенко (формування інформаційно-аналітичних умінь майбутніх учителів іноземних мов) та інші.

Науковці З. Азимов, Г. Вороніна, Л. Долгова, Л. Захарова, Н. Соколова, Л. Шилова, А. Шукин та інші єдині у визначенні мети професійної освіти майбутніх учителів іноземних мов, в тому числі і початкової школи – формування професійної компетенції. Незважаючи на різні погляди щодо трактування поняття «професійна компетенція вчителя іноземної

мови», його змісту, кількісного складу, номенклатури складників, рівневої організації, всі дослідники проблеми професійної компетенції вчителя іноземної мови виділяють у її складі методичну компетенцію, трактуючи її при цьому по-різному.

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення шляхів удосконалення системи методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Серед сучасних тенденцій становлення професійної підготовки вчителя іноземної мови для початкової школи як системного явища О. Бондаренко, О. Бігич [3] виділили наступні: 1) особистісно-орієнтований характер професійної підготовки; 2) культуровідповідна професійна підготовка майбутнього вчителя, спрямована на оволодіння ним професійною культурою; 3) професійна автономія студента в умовах безперервності та наступності професійної освіти, тобто врахування принципу індивідуального підходу до студента в процесі професійної підготовки, орієнтація його на самовдосконалення, адекватну самооцінку своїх знань, умінь та навичок, осмислене визначення своїх цілей у житті; 4) орієнтація професійної підготовки студента на рефлексію, тобто аналіз вчителем процесів своєї свідомості, своєї діяльності, без чого неможливий професійний розвиток педагога як фахівця; 5) орієнтація на інновації; 6) білінгвальна педагогічна освіта майбутніх вчителів, тобто підготовка майбутніх вчителів до педагогічної діяльності рідною та іноземною мовами; 7) інтеграція навчальних курсів; 8) рівневість системи професійної компетенції, тобто система рівнів сформованості професійної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови.

Згідно з одним з принципів вітчизняної педагогічної освіти – її відкритістю досягненням вітчизняної й світової науки, культури й освітньої практики – теоретичну основу формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи складають концепція педагогічної освіти (1999), концепція університетської педагогічної освіти (А. Глузман, 2001), концепція підготовки вчителя іноземної мови (С. Ніколаєва, 1995), концепція вищої професійно-педагогічної іншомовної освіти (Ю. Пассов, 1998), а також рефлексивний підхід (М. Wallace, 1995) і конструктивістські підходи (когнітивні й гуманістичні теорії) (Г. Лефрансуа, 2003).

В аспекті Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти пріоритетними об'єктами особистісного й методичного розвитку майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи є: його поведінка, мотиви, цінності, ідеали; когнітивні стилі та риси особистості (в межах особистісного розвитку); декларативні знання, навички й уміння та вміння вчитися (в межах методичного розвитку) [6, с.38].

Кожний з об'єктів (як у контексті особистісно-діяльнісного підходу, так і в аспекті загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти) є провідним для конкретного процесуального аспекту методичної освіти (виховання, розвитку, пізнання й учіння студентів) у кореляції з педагогічним, психологічним, культурологічним і соціальним аспектами її змісту.

Відповідно до зазначених аспектів виокремимо вихідні положення системи методичної освіти майбутніх учителів іноземної мови початкової школи, а саме:

1. Спрямованість системи методичної освіти на передачу студентові методичної культури вчителя іноземної мови початкової школи, яку складають: знання про навчально-виховний процес з іноземної мови в початковій школі та про себе як учителя; навички здійснення методичної діяльності щодо навчання, освіти, виховання і розвитку молодших школярів як у класній, так і в позакласній роботі з іноземної мови; уміння реалізовувати професійні (проектувальну, адаптаційну, організаційну, мотиваційну, комунікативну, дослідницьку й контролюючу) функції вчителя іноземної мови початкової школи; а також бажання бути вчителем іноземної мови саме в початковій школі, яке пронизує всі попередні складники.

2. Професійна (а не предметна) спрямованість системи методичної освіти, що уможливує виділення генеральних наскрізних ідей професійної діяльності вчителя іноземної мови початкової школи.

3. Спрямованість системи методичної освіти на підготовку вчителя-дослідника, що уможливує, зважаючи на акцентування вагомості поряд з учінням наукової діяльності

студентів й ефективності їхніх наукових досліджень, виокремлення науково-дослідної роботи інтегрованим складником методичної освіти студентів.

4. Функціональність системи методичної освіти, згідно з якою процес освіти має моделювати в навчальних умовах методичну діяльність учителя іноземної мови початкової школи, підгрунття якої складають наступні види діяльності: проектувальна діяльність – планування навчання, освіти, виховання і розвитку молодших школярів засобами іноземної мови як складника іншомовної культури; адаптаційна діяльність – реалізація свого плану в конкретних навчальних умовах: у класній чи позакласній роботі з іноземної мови; організаційна діяльність – організація навчання, освіти, виховання і розвитку молодших школярів у класній чи позакласній роботі з іноземної мови; мотиваційна діяльність – мотивація діяльності учіння молодших школярів на уроці та поза його межами; комунікативна діяльність – іншомовне спілкування з молодшими школярами в класній та позакласній роботі з іноземної мови; контролююча діяльність – контроль навчальних досягнень молодших школярів з іноземної мови, а також самоконтроль власної методичної діяльності; пізнавальна діяльність – ведення дослідної діяльності щодо системи іншомовної освіти та процесів навчання, освіти, виховання і розвитку молодших школярів у класній та позакласній роботі з іноземної мови; допоміжні види діяльності – співи, гра на музичному інструменті, малювання тощо [5, с.102].

5. Спрямованість системи методичної освіти на формування передусім особистості студента, хоча складниками вчителя окреслено й особистість, і діяльність. Специфіка вчителя іноземної мови початкової школи полягає в тому, що він, передусім, є гуманістично орієнтованим вихователем особистості молодшого школяра засобами іноземної мови. До необхідних особистісних якостей учителя іноземної мови початкової школи належать адекватність самооцінки та рівня домагань, певний оптимум тривожності, який забезпечує його інтелектуальну активність, цілеспрямованість, емпатійність.

6. Сприяння системи методичної освіти одночасній фундаментальній освіті студента, що передбачає оволодіння ним найсучаснішими основами наук, оскільки фундаментальні знання мають тенденцію до ширшого переносу та довше зберігають свою цінність, та його загальногуманітарній освіті, яка є складником професійної освіти, що надає професійним знанням людської значущості.

Забезпечення системою методичної освіти високого рівня практичного оволодіння студентами методичною діяльністю вчителя іноземної мови початкової школи.

Інтегративність системи методичної освіти, яка спрямована на передачу студентам методичної культури з метою формування відповідної методичної компетенції, а саме: інтеграції іноземної мови як фахового предмету з методикою, педагогікою й психологією та циклом лінгвістичних дисциплін.

Забезпечення системою методичної освіти можливості індивідуальної самореалізації кожного студента, що передбачає проектування індивідуальної траєкторії його особистісного й методичного розвитку.

Диференційоване (процесуальне й результативне) оцінювання передусім рівня сформованості у студента методичних навичок і вмінь застосовувати набуті знання в практичній діяльності в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Усвідомлення соціальної значущості навчального предмета «Іноземна мова». Студент як майбутній учитель іноземної мови початкової школи має добре знати й уміти точно пояснити молодшим школярам та їхнім батькам, чому цей предмет включено до змісту початкової шкільної освіти, що дає вивчення іноземної мови молодшому школяреві як індивідуальності, а через нього – суспільству [1, с.11].

Отже, до педагогічних особливостей підготовки майбутнього вчителя іноземної мови у початковій школі відносимо: педагогічна діяльність вчителя повинна бути спрямована як на виконання навчальної, так і виховної функцій; професійне становлення особистості базується на принципі рефлексивно-творчої організації навчання, відповідності індивідуальних якостей особистості особливостям педагогічної діяльності.

Висновки. Методична компетенція вчителя іноземної мови початкової школи – це сукупність його методичних знань, навичок і вмінь та індивідуальних, суб'єктивних й особистісних якостей, яка функціонує як здатність проектувати, адаптувати, організовувати, вмотивувати, досліджувати й контролювати навчальний, пізнавальний, виховний і розвиваючий аспекти іноземної освіти молодших школярів у класній і позакласній роботі з іноземної мови через і під час спілкування з учнями.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бігич О.Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи: Навчальний посібник. / О.Б. Бігич. – К.: Ленвіт, 2006. – 200 с.
2. Бондаренко О. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя іноземної мови для початкової школи / О. Бондаренко // Іноземні мови. – 2002. – № 4. – С. 48-51.
3. Державна програма «Вчитель» // Освіта України. – 2 квітня 2002. – №27. – С.2-7.
4. Концепція педагогічної освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1999. – №8. – С.9-23.
5. Языкова Н.В. Цели и содержание методической подготовки будущего учителя / Н.В. Языкова // Иностранные языки в школе. – 1995. – №1. – С.57-61.
6. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 260 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Дмитренко – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: методика викладання іноземних мов у загальноосвітньому навчальному закладі.

ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УСНИХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Наталія ЗІНУКОВА (Дніпропетровськ, Україна)

У статті розглядаються питання професійної підготовки перекладачів у вищих навчальних закладах з урахуванням особливостей процесу усного перекладу та факторів, які у тому чи іншому ступені впливають на навчання та ускладнюють його. Увага автора звертається на розвиток базових навичок та умінь майбутніх перекладачів. Запропонована схема поетапного навчання усного перекладу у вищому навчальному закладі враховує специфічні риси майбутньої професійної діяльності та індивідуальні якості студентів.

Ключові слова: рівень еквівалентності, професійні уміння й навички, навичка переключення, часові параметри, аудіювання, реверсивність, спонтанна реакція.

The article deals with the problem of interpreters' training in higher educational establishments taking into account the peculiarities of translation process and factors, which influence the training. The author draws attention to the necessity of developing basic translation skills. The scheme of training (with its stages and peculiarities of future professional sphere and individual features of students) is offered in the article.

Key words: the level of equivalence, professional skills, switching skills, temporal parameters, listening comprehension, reversibility, spontaneous reaction.

На шляху інтеграції до європейського культурного, політичного та економічного простору сучасному суспільству потрібні кваліфіковані перекладачі, які не тільки мають високий рівень професійної компетенції, але й риси самостійної та внутрішньо мобільної особистості. За останній час неабияку увагу вчених-методистів привертає зміст навчання професіоналів-перекладачів.

Часткове вирішення проблеми підготовки перекладачів ґрунтується на роботах В.Н.Комісарова, І.С.Алексєєвої, І.І.Халєєвої, Л.К.Латишева, А.Л.Семенова, В.І.Провоторова, А.П.Чужакіна, Л.М.Черноватого та ін. Але аналіз наукової літератури показує, що власне проблема професійної підготовки майбутніх перекладачів не отримала необхідного теоретичного та методичного вирішення.

Актуальність даної проблеми, пошук можливих шляхів її вирішення й зумовили завдання та мету нашої статті – показати отримані результати формування професійної компетенції усних перекладачів.

Беручи до уваги досить великий обсяг та недостатню вивченість проблеми стосовно навчання перекладу у вищих навчальних закладах ми обмежимося лише розглядом одного з секторів даної галузі, а саме: питанням підготовки майбутнього перекладача, фахівця з

усного перекладу. У нашій статті ми спробуємо окреслити лише окремі, але на нашу думку, важливі проблеми, які на сьогоднішній день усе ще далекі від свого вирішення.

В українській мові на відміну від більшості європейських мов не існує розподілення між двома різновидами перекладацької діяльності: *interpreter/ interpréte/ Dolmetscher/ усний перекладач* та *translator/ traducteur/ Übersetzer/ письмовий перекладач*. Цей факт має відповідний вплив на фактичний стан справ, коли випускник мовного вищого навчального закладу вважається потенційним перекладачем-універсалом.

Письмовий та усний переклад – це дві форми того ж самого процесу. Вони мають однакову мету та однакові принципи дії. Вони мають спільну теорію, але це дві різні професії. Вихідним для письмового перекладу є текст, результат – теж письмовий текст, який зафіксований у формі та часі. Вихідним для усного перекладу є усне висловлювання. Результат – також усне висловлювання [4: 16-17, 8].

Письмовий та усний перекладачі працюють у різних умовах; відрізняються межі процесу перекладу, та можливості використання довідкової літератури.

У навчальному процесі підготовки такого фахівця для забезпечення виконання кожним перекладачем високоякісного та відповідального виконання тих вимог, які висуває практика міжкультурної комунікації, необхідно ретельно відібрати на врахувати спеціальні знання, навички та професійні уміння, у той самий час звернувши увагу на творчий характер перекладацької діяльності.

Слід за М. Цвілінгом, Р.К. Міньяром-Белоручевим, Ю.Черновим та ін., які досліджували проблеми, пов'язані з навчанням усного перекладу, ми особливо відмічаємо вирішальну роль так званої навички переключення для успішного виконання функції міжмовного посередництва [9: 131, 5: 101-110, 7: 38-43]. В основі цієї навички – наявність у свідомості перекладача не просто двох мовних тезаурусів, які існують самотійно, а єдиного двобічного утворення, створеного шляхом взаємодії та «зрощення» обох систем [5: 106]. Таким чином, у розпорядженні перекладача виявляється так званий внутрішній лексикон, який здатний в «автоматичному» режимі реагувати на мовленнєві сигнали, що надходять, шляхом видачі еквівалентних мовленнєвих дій-реакцій, адекватних умовам спілкування. У розвинутій формі така система включає цілу низку зворотних зв'язків та контрольних каналів, за допомогою яких з мінімальною витратою часу здійснюється оптимізація підбору еквіваленту. Неминучі трансформації та міжрівневі переходи, які відбуваються в ході процесу перекладу, зумовлені пошуком оптимального для конкретного випадку рівня еквівалентності [2: 15]. Виходячи з вищезазначеного, очевидним є той факт, що усний перекладач-професіонал має розраховувати на цілу низку знань, навичок та професійних умінь.

Розглянемо особливості усного перекладу. По-перше, усний переклад, який здійснюється у режимі реальності, зумовлений, перш за все, часовими параметрами. Такий переклад, відповідно, можна здійснити лише завдяки здатності усного перекладача запропонувати комунікативно повноцінний еквівалент вихідного висловлювання у певних часових межах. По-друге, сприйняття тексту оригіналу та створення тексту перекладу, відповідно, відбувається у двох формах – усній та письмовій.

Оригінал та переклад виступають у нефіксованій формі, що зумовлює однократність сприйняття перекладачем відрізків оригіналу та неможливість подальшого зіставлення та виправлення перекладу після його виконання.

При усному перекладу створення тексту може відбуватися або паралельно сприйняттю оригінала, або після завершення сприйняття оригінала [1: 9-10]. Отже, усний переклад поділяється на послідовний та синхронний. Але, необхідно зауважити, що, незважаючи на певні розбіжності між підвидами усного перекладу, усі вони мають спільні риси, які відрізняють усний переклад від письмового.

Третя риса, яка теж потребує розгляду, – це характер зв'язку з учасниками міжмовного спілкування. Під час здійснення усного перекладу перекладач має безпосередній мовленнєвий контакт (а іноді й персональний) з комунікантами. Звісно, це надає більше умов для вирішення прагматичних завдань перекладу [1: 15-16].

Наступна риса – це можливість реверсивності усного перекладу, при якому переклад здійснюється з рідної на іноземну мову, так і з іноземної на рідну (наприклад, процес переговорів). Сприйняття та аналіз оригіналу, зміна мовного коду та вихід готового інформаційного продукту, іншими словами, усі складові процесу перекладу під час виконання усного перекладу мають здійснюватися з максимальною швидкістю. Для цього перекладачеві необхідно мати сформовані (треба зауважити, бездоганні) уміння аудіювання, механізму транскодування та відпрацьовані навички спонтанного мовлення [6: 290-292].

Прийом перекладачем вихідного повідомлення з метою його подальшої передачі адресату у перекодованому вигляді – це і є сприйняття та розуміння усного мовлення (аудіювання). Особливість аудіювання вихідного повідомлення при послідовному перекладі полягає у неможливості будь-якого тривалого аналізу повідомлення, яке отримує перекладач. Він має миттєво оцінити звуковий матеріал, що поступає. Отже, для аудіювання характерною рисою є короткотривалість сприйняття та одноразовість пред'явлення.

В процесі навчання послідовного перекладу до того ж необхідно звернути увагу на один з факторів, які ускладнюють процес аудіювання: перекладач записує необхідну інформацію під час сприйняття вихідного повідомлення. Іншими словами, відбувається одночасна реалізація двох видів мовленнєвої діяльності, що вимагає від перекладача навичок синхронізації аудіювання з письмом, і цей фактор має бути врахованим в системі вправ для підготовки майбутніх фахівців не тільки на заняттях з усного перекладу, а й практичного курсу іноземної мови на молодших курсах, де відбувається загальна філологічна підготовка [6: 300-309].

Методика навчання усного перекладу, перш за все, має орієнтуватися на розвиток у студентів базових навичок та вмій одночасного сприйняття усного мовлення та породження перекладу [3: 15-16]. Це потребує досить тривалої та диференційної підготовки, яка базується на комплексному підході до проблем поетапного засвоєння та розвитку навичок одночасного слухання та письма, умій розподіляти увагу, швидкості пошуку відповідностей. Розвитку таких навичок та умій сприятимуть так звані вправи «спостереження». Студенти слухають та записують без перекладу або окремі речення, або зв'язний текст у повільному темпі на іноземній та рідній мовах. На формування вищезазначених навичок та умій також націлені вправи на запис прецензійної інформації (цифри, власні імена, скорочення тощо).

Отже, проаналізувавши праці, присвячені вивченню проблеми навчання усного послідовного перекладу, та враховуючи власний досвід викладання усного перекладу у вищому навчальному закладі, зробимо спробу представити поетапність навчання послідовного перекладу:

навчання поглибленого аналізу смислу висловлювання в умовах активного аудіювання (запам'ятовування тексту висловлювання);

підкріплення аналізу спеціальними прийомами запам'ятовування (студенти навчаються таких прийомів, працюючи над текстами, описами, розповідями, міркуваннями);

підключення окремих елементів запису прецензійної інформації;

слідом йде тренування „відновлення” тексту за перекладацьким записом з поступовим збільшенням обсягу інформації.

Щодо реалізації в навчальному процесі вищезазначених вимог, можна сподіватися на позитивний результат, якщо відбуватиметься накопичення словникового запасу та предметно-понятійного тезаурусу, засвоєння різних моделей та сценаріїв комунікативної та інтерактивної поведінки, які є достатніми для свідомої переробки інформації. На думку багатьох дослідників для успішного здійснення функції міжмовного посередництва відмічається вирішальна роль так званих навичок переключення [2, 5].

Іншими словами, для якісної підготовки усного перекладача-професіонала необхідно визначити низку знань, навичок та умій, індивідуальних якостей, сформувані які можливо лише витративши значні зусилля навчального, виховного та професійно тренувального характеру. До необхідних знань, навичок та вмій маємо додати певні індивідуальні якості студента, які мають відповідати необхідним передумовам особистості майбутнього, підкреслюємо, усного перекладача-професіонала.

На наш погляд, не буде перебільшенням сказати, що усний перекладач має виявляти певний артистизм, здатність до перекладацького перевтілення, коли йдеться про „виконання ролі” носія іншої мови та учасника міжкультурної комунікації.

Крім цього, доцільно звернути увагу на той факт, що у реальності перекладач зустрічатиметься не тільки з успіхом здійснення усної міжкультурної комунікації, але й з невдачами. І саме викладачеві належить сформувавши у студента конструктивну реакцію на невдачу. А саме, він має проаналізувати причину поразки та використовувати свій негативний досвід як стимул до накопичення знань та розвитку навичок, які дозволять запобігти невдачі у майбутньому.

На нашу думку, тривожним сигналом є зниження загального рівня ерудиції студентів, низькі фонові знання історії і культури не тільки країн мови, що вивчається, але й своєї рідної країни. Студенти не володіють проблематикою міжнародних відносин, мало інформовані про діяльність та структури міжнародних організацій та глобальні проблеми людства. На практиці ця проблема останнім часом часто висвітлюється у статтях провідних фахівців. Пропозиція приділити більше уваги таким курсам, як країнознавство, історія зарубіжної літератури, права тощо, слушна. Але виникає питання, як це зробити в умовах 36 (у кращому випадку) аудиторних годин за навчальним планом. Можливий вихід – використання актуальних матеріалів телебачення, радіо, преси та Інтернету на заняттях з усіх аспектів перекладу та розмовної мови.

Крім того, більшість студентів недостатньо чітко й грамотно вміє висловлювати свої думки, використовуючи лексику різних жанрів, правильно та швидко вирішувати проблему сполучуваності слів, використовувати необхідні кліше та штампи не тільки іноземною мовою, але й рідною. Така ситуація, на жаль, не викликає особливого оптимізму щодо можливих результатів підготовки фахівців.

Враховуючи власний досвід, вважаємо за доцільне висвітлити ще одну проблему, яка варта того, щоб її обговорити. Як рік від року показують результати державних іспитів, більше уваги треба приділяти психологічній підготовці майбутніх фахівців, умінню подолати нервовість та мобілізуватися на вирішення перекладацьких проблем. Напевно, викладачі не заперечуватимуть того факту, що навіть кращі студенти під час державних іспитів показують гірші результати, ніж на заняттях.

Отже, ми бачимо, що підготовка усного перекладача у вищому навчальному закладі має бути комплексною, тобто включати не тільки навчання професійно спрямованих курсів та факультативів, а й психологічну підготовку, аутотренінг та формування особистості перекладача на різних етапах її розвитку.

Вихід нашої країни на Європейський ринок та стрімкий розвиток міжнародних відносин не тільки відкривають нове поле для діяльності перед перекладачами, але й ставить їх в умови гострої конкуренції, що веде до посилення жорстких вимог до представників цієї професії.

Наблизитися до виконання таких вимог можливо лише максимально врахувавши їх у формі, змісті та методах навчання майбутніх перекладачів. Для цього в процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів необхідно створити умови, які б вимагали від студентів спонтанної реакції на непередбачувані теми, повороти діалогів, мовленнєві формулювання та культурно-обумовленні ситуації. На заняттях бажано додержуватися певної пропорції між підготовленими та непідготовленими вправами (двосторонній та односторонній переклад, переклад відео фрагментів, переклад з аркушу тощо), що допомагає сформувавши у студентів необхідні професійні навички й уміння та здатність до ситуативних експромтів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Комиссаров В.Н. Переводоведение в XX веке: некоторые итоги // Тетради переводчика. Научно-теоретический сборник. Вып. 24 / Под. ред. С.Ф.Гончаренко. – М., – МГЛУ, – 1999. – С. 4 – 20.
2. Комиссаров В.Н. Когнитивные аспекты перевода // Перевод и лингвистика текста. Сборник статей / Под. ред. И.И.Убина, – М., ВЦП, 1994. – С.7 – 22.
3. Латышев Л.К. Технология перевода: учебное пособие для студ. лингв. вузов и фак. / Л.К. Латышев. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 320 с.
4. Латышев Л.К. Перевод: Теория, практика и методика преподавания: учебник для студ. Перевод. Фак. Высш. Учеб. Заведений / Л.К. Латышев, А. Л. Семенов, – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 192 с.
5. Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода. – М.: Московский Лицей, 1996. – 208 с., ил.

6. Сдобников В.В. Теория перевода (учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков) / В.В.Сдобников, О.В.Петрова. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2006. – 448 с. (Лингвистика и межкультурная коммуникация: золотая серия).
7. Чернов Г.В. Основы синхронного перевода: Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высш. шк., 1987. – 256 с.
8. Чужакин А.П., Палажченко П. Мир перевода, или вечный поиск взаимопонимания. / А.П.Чужакин, П.Палажченко. – 3-е изд., испр. – М.: «Р.Валент», 1999. – 159 с.
9. Цвиллинг М.Я. Требования к личности устного переводчика и проблемы профессиональной подготовки // Перевод и лингвистика текста. Сборник статей / Под. ред. И.И.Убина, – М., ВЦП, 1994. – С.128 – 135.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Зінукова – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської філології та перекладу Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля.

Наукові інтереси: гендерна лінгвістика, прагмалінгвістика, методика навчання перекладу.

КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Олександра КАШУБА, Тетяна МАНЬКОВСЬКА (Тернопіль, Україна)

У статті розглядаються методичні аспекти підготовки сучасного вчителя іноземних мов та перекладача. Досліджено культуру професійного спілкування у фаховій підготовці вчителя іноземних мов, проведено аналіз складу педагогічних кадрів та виявлено шляхи подолання проблем.

Ключові слова: методичні аспекти, фахова підготовка вчителя, особистісні якості керівника позашкільного закладу.

The methodological aspects of modern teacher of foreign languages and interpreter's preparation are revealed in the article. The culture of professional communication in the course of special preparation of the teacher of foreign language is investigated; the analysis of the pedagogical personnel's culture of communication and the ways of overcoming problems are given.

Key words: methodological aspects, special teacher preparation, personal qualities of the manager of afterschool establishment.

Постановка проблеми. 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. Світові тенденції глобалізації, соціально-економічні трансформації в Україні початку XXI століття, криза знанневоцентричної парадигми зумовили якісні зміни у професійній підготовці вчителя іноземних мов та перекладача. Безумовно, незаперечною є роль вітчизняної системи освіти, яка впродовж тривалого часу забезпечувала ґрунтовну підготовку спеціалістів для масового, стабільного виробництва та школи, виховувала колективістські якості й водночас другорядність власне самої особистості. Разом з тим сьогодення з його стрімким потоком інформації, мобільними технологіями, акцентом на особистісній орієнтації потребує, зміцнення загальнокультурного фундаменту освіти, так і суттєвих змін у навчально-пізнавальній, науково-дослідній, практичній складових системи професійної підготовки вчителів. У межах статті з'ясуємо світові освітні тенденції, їх вплив на професійну підготовку вчителя іноземних мов та перекладача, визначимо проблеми його підготовки в сучасних соціокультурних умовах. Основою для теоретичного аналізу слугують численні видання монографічного характеру, наукові розвідки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Студіювання широкого кола наукових досліджень дозволило виокремити полярні позиції щодо глобальної освіти. Глобалізацію називають то загрозою, то об'єктивною потребою, велінням часу, перспективою для виживання і збереження людської цивілізації, «інформаційною інтервенцією», ідеєю формування нового синтезу цінностей, моральних абсолютів, «єдиної, загальнопланетарної моральності». Одна частина дослідників вважає, що глобалізація не сприяє розвитку освіти, руйнує національні відмінності, інша — виступає за зближення націй і народів світу, актуалізацію зміни прагматичного розуміння вищої освіти, інтенсифікацію гуманітарних досліджень тощо. Аналіз різних підходів підтверджує: умовою глобалізації виступає єдність духовних цінностей, створених усіма народами впродовж історії. Зокрема, Україна в європейський освітній простір має увійти з національною системою освіти, модернізованою у світлі Болонських вимог. 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.Пентиліук, 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.

Питання позашкільної освіти та розвиток творчої особистості учнів в позашкільних закладах розглядають такі вчені, як Сущенко Т.І., Пустовіт Г.П. [1], Ковбасенко Л. [2], Литвинова Н. [3], Сидоренко В.К., Худик В.А., Барташнікова І.А., Неміровська Л.І., Мельнікова І.[4]. Але ще не розглянуті проблеми підготовки фахівців для позашкільних закладів, цьому ми й приділимо увагу в даному дослідженні.

Мета статті – розглянути засоби розвитку культури професійного спілкування майбутніх вчителів іноземних мов. Ми прагнемо проаналізувати стан та проблеми підготовки сучасного вчителя іноземних мов та перекладача, віднайти засоби розв’язання виявлених проблем. Для цього необхідно визначити: чинники, які впливають на рівень підготовки сучасного вчителя іноземних мов та перекладача; напрямки професійного зростання педагогів для чіткого розуміння мети і завдання їхньої діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Актуальна тенденція сьогодення — усвідомлення потреби нової гуманістичної парадигми освіти. Її мета — підготовка такого фахівця, рівень якого гармонійно поєднує освіченість, професіоналізм, моральну вихованість, розвиток особистості відповідно до духовних цінностей національної й загальнолюдської культури. Йдеться про створення такого середовища, в якому поєднуються оновлені й нові гуманітарні дисципліни, нові освітні технології, спрямовані на оволодіння прийомами професійно-педагогічної діяльності, формування наукового світогляду й гуманістичних ідеалів, розвиток моральних якостей, розкриття творчих потенцій особистості. Гуманоцентрична переорієнтація освіти, головною метою якої є особистість, яка прагне до самовдосконалення і саморозвитку, і основними рисами якої є загальність, інтегральність, креативність, зумовила зросту увагу до нової філософії освіти як джерела методологічного обґрунтування стратегії розвитку освіти, філософії культури, політики, освіти, комунікативної культури, філософської методології та технології освіти у розв’язанні проблем дидактики тощо. Наскрізною лінією їх досліджень є ідея діалогічного розвитку культури як способу людського спілкування з прагненням взаєморозуміння.

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 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: 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; професійна й фахова спрямованість, що передбачає залучення професійних навичок, умінь та знань; усвідомлення міжкультурних відмінностей, розуміння

чужої і своєї культур; спільне обговорення і визначення викладачами й студентами тематики навчального процесу, участь студентів у плануванні занять; формування тематичних мереж для визначення змісту навчального процесу; система оцінювання рівня сформованості комунікативної діяльнісної компетенції студентів з урахуванням рівнів володіння мовою, визначених у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [3:4].

Світові освітні тенденції, процеси, що відбуваються в Україні, заактуалізують проблеми професійної підготовки сучасного вчителя іноземних мов та перекладача, посилюють вимоги до його професійних та особистісних якостей; розширюються освітні перспективи в системі профільного навчання; здійснюється перехід вищих педагогічних закладів на університетський рівень.

Актуальна проблема сьогодення — питання духовності, нової філософії взаємин у системах «дорослий — дитина», «учитель — учень», «викладач — студент». У час «спустошення комунікативного потенціалу» важливо створювати й підтримувати пізнавальний інтерес, пробуджувати в дитини любов до вивчення іноземної мови та художньої літератури. З'ясувати складні питання духовності, виробити нові дидактико-виховні технології та методики у формуванні духовності особистості.

Праці вітчизняних дослідників дають змогу окреслити спектр психолінгвістичних, соціолінгвістичних, лінгводидактичних, культурологічних підходів до вивчення іноземної мови у зв'язку з мисленням людини, її культурними цінностями. Використовуючи надбання методичної думки, представлені у працях вітчизняних дослідників, звертаємо увагу насамперед на такі ідеї: мовна індивідуальність вирізняє людину як особистість, і чим яскравіша ця особистість, тим повніше вона відображає мовні якості суспільства; мова існує тільки в душі, у психіці індивідів чи осіб, як психічні реальності існують лише індивідуальні мови, а засвоєння мови — це активний творчий процес.

На основі дослідження вітчизняного та зарубіжного досвіду побудови метасистеми компетентностей майбутнього фахівця та мікросистеми внутрішніх компонентів кожної компетентності ми розглядаємо подані нижче положення як вихідні для побудови моделі майбутнього спеціаліста – перекладача: ключовими компетентностями виступають науково-пізнавальна, професійна, комунікативна, полікультурна, соціальна, інформаційно-технологічна та компетентність саморозвитку; структуру кожної з означених компетентностей представлено такими компонентами, як мотивація; цінності та етичні норми; ставлення; емоції; знання; пізнавальні вміння і навички; практичні вміння і навички.

Важливою складовою загальної культури сучасного перекладача є володіння ним новітніми інформаційними технологіями, у зв'язку з чим така компетентність, як інформаційно-технологічна, набуває першорядного значення. Саме ця компетентність розширює можливості майбутнього перекладача в просторі різних діяльностей, відкриває йому доступ до найсучасніших моделей ефективної практики. У педагогічних джерелах (О. Матвієнко) інформаційно-технологічна компетентність висвітлюється як інтегрована здатність людини, що ґрунтується на особистісному гуманістичному підході до процесів інформатизації суспільства. Ця компетентність передбачає внутрішнє оперування інтелектуальними та технологічними вміннями інформаційної взаємодії, та проявляється вона в освоєнні інформаційного простору суспільства з використанням нових інформаційних технологій.

На нашу думку, такі елементи системи інтерактивного використання засобів, як знання та вміння застосовувати нові технології й здатність доцільно використовувати ідеальні та матеріальні засоби, можуть бути віднесені до структури інформаційно-технологічної компетентності.

Аналіз наукових підходів, що склались у вітчизняній та зарубіжній педагогічній практиці щодо такого компонента інформаційно-технологічної компетентності, як „знання”, надає нам можливість визначити два його аспекти:

інформаційно-глобалізаційний, що концентрує уявлення про специфіку розгортання світового інформаційного простору, глобальні системи інформаційних комунікацій, інформаційні аспекти взаємовідносин особистості та суспільства, державну інформаційну політику; інформаційно-індивідуальний, який зосереджує знання про

комп'ютерну техніку, новітні інформаційні технології, програмне забезпечення, інформаційні ресурси, інформаційні канали як засобів активізації пізнавальної діяльності.

При іноземних мов та перекладача розгляді методичних аспектів підготовки сучасного вчителя слід враховувати наступні принципи: комунікативно-діяльнісна спрямованість; професійна і фахова спрямованість; усвідомлення міжкультурних особливостей; соціальна поведінка (співпраця і комунікація); 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].

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].

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].

В умовах розвитку глобальної взаємодії та інтеграції одним із пріоритетних напрямів підготовки сучасного вчителя іноземних мов та перекладача є вивчення інших слов'янських мов. Ініціативи представників європейських країн у виробленні єдиних стандартів у володінні іноземною мовою набули певної завершеності у Загальноєвропейських Рекомендаціях мовної освіти. Ці Рекомендації пропонують спільну основу для розробки навчальних планів і типових програм з мовної підготовки, навчальних посібників для викладання іноземної мови. Головна увага в освітньому документі спрямовується на комунікативні стратегії, зокрема, розвиток практичних мовних знань й вмінь, мульти- і плюрилінгвізм (володіння кількома мовами), що є корисними.

Сучасний вчитель іноземної мови та перекладач третього тисячоліття — це дослідник: йому важливо добре орієнтуватися в широкій фаховій інформації, знати сучасні наукові концепції, вміти залучати до наукового пошуку учнівську молодь. Сформувати дослідницькі

якості можна за умови активної участі студентів у науково-дослідній роботі як невід'ємній складовій професійної підготовки.

Актуальною проблемою підготовки сучасного вчителя іноземних мов та перекладача залишається взаємозв'язок теоретичної і практичної підготовки, навчальної і науково-дослідної діяльності: наявне перебільшення предметної підготовки у бік психолого-педагогічної, існує роз'єднаність між навчальними дисциплінами. Звичайно, кожен навчальний курс має власний предмет дослідження, проте всі складові професійної підготовки мають бути єдині в реалізації найважливішого завдання — підготовки вчителя-дослідника. Така ж картина спостерігається і у шкільному викладанні, коли вчителі намагаються вирішити завдання власного предмета, ігноруючи індивідуальні можливості учнів. В основу підготовки вчителя-викладача у класичному університеті покладена парадигма конкретної науки. Прерогативою ж педагогічного університету є підготовка вчителя, який, знаючи основи науки, проектує її парадигму на учня: показує красу та історичне багатство мови, зацікавлює, захоплює предметом, упроваджує проблемне вивчення.

Отже, нами визначені основні освітні тенденції, які впливають на підготовку сучасного вчителя іноземних мов та перекладача: глобалізація, інтернаціоналізація, інтеграційні процеси у сфері вищої освіти, фундаменталізація, інформатизація, гуманістична філософія освіти як методологічна основа розвитку освіти, модернізація освітньої діяльності в аспекті гуманізації навчання і виховання. Серед актуальних проблем підготовки сучасного вчителя іноземних мов та перекладача виокремлюємо проблеми допрофесійної підготовки в системі шкільної освіти; проблеми психологічної, науково-дослідницької підготовки; використання сучасних інформаційних технологій; навчально-методичне забезпечення аудиторної та самостійної роботи. Усе це потребує оновлення, розвитку і збагачення традиційної системи професійної підготовки вчителя іноземних мов.

Висновки. Формування і розвиток культури професійного спілкування майбутніх вчителів іноземної мови має відбуватися через комунікативну спрямованість навчальної діяльності. Ефективним є застосування таких форм організації навчальної діяльності студентів, як рольові й ділові ігри, дискусія, диспут, робота в групах, проектна діяльність.

Отже, маємо змогу представити провідні методичні аспекти культури професійного спілкування вчителя іноземних мов та її формування у майбутніх перекладачів: розвиток мотивації студентів (інтересу до науково-технічної, науково-гуманітарної інформації, прагнень до співучасті в електронних творчих проектах, дистанційного навчання), виховання ціннісних орієнтацій, етичних норм (взаємоповаги, морально-духовної безпеки), бажання забезпечувати „інформаційну екологію” в суспільстві. Принципового значення набуває забезпечення високого рівня оволодіння студентами знаннями як інформаційно-глобалізаційного аспекту так й інформаційно-індивідуального аспекту. Ті методичні прийоми, котрі пропонуються майбутнім перекладачам (наприклад, підготовка портфоліо, участь у проектах, виконання творчих завдань), мають прицільно впливати на розвиток пізнавальних умінь і навичок а також практичних умінь. Перспективи дослідження цієї проблеми полягають у висвітленні структури, функцій та методів формування культури професійного спілкування майбутніх перекладачів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Іонова О.М. Метод проектів як засіб розвитку творчості особистості / О.М. Іонова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – Київ-Запоріжжя. – 2006. – Вип. 38. – С. 74–80.
2. Колесникова О.Г. Проектний метод навчання та його значення для активізації пізнавальної діяльності учнів / О.Г. Колесникова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки. – 2003. – Вип. 24. – С. 321–325.
3. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / [Амеліна С.М., Аззоліні Л.С., Беньямінова Н.С. та ін.] – К. : Ленвіт, 2006. – 90 с.
4. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft) // www.kaarpe.li.fi/~vsv/eaec/policy/b/DeSeCo.doc.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олександра Кашуба – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Наукові інтереси: педагогіка, методика професійної освіти.

Тетяна Маньковська – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Наукові інтереси: лінгвістика, методика професійної освіти.

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОМПОНЕНТ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Тетяна КЕБА (Кам'янець-Подільський, Україна)

У статті проаналізовано роль соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови як фактору, який впливає на іноземну комунікативну компетенцію студентів, а також пропонується педагогічна модель формування соціокультурного компонента в структурі комунікативної готовності майбутнього вчителя іноземної мови, побудована на основі цілісного й системного підходу й покликана забезпечити взаємозалежний комунікативний й соціокультурний розвиток студентів, їхню повноцінну підготовку до участі в міжкультурній комунікації.

Ключові слова: іноземна мова, національна свідомість, комунікативна компетенція, соціокультурна компетенція, лінгвістичний, прагматичний компоненти, міжкультурна комунікація.

The role of sociocultural component of substance of studies the foreign language is analyzed as the factor which influences on the foreign communicative competence of students and pedagogical model of formation of the sociocultural component in would-be teachers is suggested. The model is built on the foundation of holistic approach and called to provide interdependent communicative and sociocultural development of students, their preparation for being participants in cross-cultural communication.

Key words: foreign language, national mentality, communicative competence, sociocultural competence, linguistic, pragmatic components, cross-cultural communication.

Новий час, нові умови професійної діяльності потребують перегляду як загальної методології, так і конкретних методів і прийомів навчання іноземним мовам. Сучасні інтеграційні процеси у різних сферах політики, економіки, культури, ідеології піднімають проблему міжкультурного спілкування, взаєморозуміння його учасників, що належать до різних культур. Звідси зростаюча значимість навчання іноземним мовам, формування комунікативної компетентності.

Термін "комунікативна компетенція" був уведений М.Н. Вятютневим [2] і розумівся як здатність людини спілкуватися в трудовій або навчальній діяльності, задовольняючи свої інтелектуальні запити. Пізніше визначення було доповнено низкою деталей: комунікативна компетенція – це здатність людини до однієї, декількох або всіх видів мовної діяльності, що являє собою придбану в процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання особливу якість особистості.

На наш погляд, найбільш вдалим визначенням іноземної комунікативної компетенції є формулювання, яке пропонує В.В. Сафонова [7], де комунікативна компетенція розглядається як певний рівень володіння мовними, мовленнєвими й соціокультурними знаннями, навичками й уміннями, що дозволяє тому, кого навчають, комунікативно прийнятно й доцільно варіювати своє мовне поведження залежно від функціональних факторів одномовного або двомовного спілкування.

У структурі комунікативної компетенції виділяють від 2 до 6 компонентів [2; 4; 5]; серед них такі компоненти, як лінгвістична компетенція, мовна компетенція, тематична компетенція, соціокультурна компетенція, компенсаторна компетенція, навчальна компетенція.

Соціокультурний компонент являє собою сполучну ланку між комунікативною й іншими компетенціями. Таким чином, під поняттям «соціокультурний компонент» (далі - СК компонент) стосовно навчання майбутніх учителів іноземної мови (ІМ) буде розумітися сукупність знань, умінь і особистісних якостей сьогоденних студентів педагогічного вишу, необхідних для становлення вчителя – «медіатора культур».

Формування СК компонента доцільніше, на наш погляд, здійснювати в рамках соціокультурного підходу до навчання. Соціокультурний підхід розглядається як взаємозалежне навчання мові й культурі її носіїв. Застосування соціокультурного підходу обумовлює вибір принципів соціокультурної освіти майбутніх учителів ІМ. У цей час відбувається переорієнтація на діяльнісний, розвиваючий та комунікативно-пізнавальний

підходи в навчанні, що спрямовані, у першу чергу, на розвиток активності інтелектуальної діяльності, творчого потенціалу тих, хто навчається, їх соціокультурний розвиток.

А.К. Перова [6: 324-337] розробила систему принципів соціокультурного підходу, які, поряд з іншими складовими, лягли в основу моделі формування СК компонента в структурі комунікативної готовності майбутнього вчителя ІМ.

По-перше, модель містить загальнодидактичні принципи навчання ІМ, які були класифіковані Н.Д. Гальсковою і Н.І. Гез [3: 144–145]. До загальнодидактичних принципів можна віднести: принцип особистісно-орієнтованої спрямованості навчання; принцип свідомості; побудову навчання як творчого процесу; діяльнісний характер навчання ІМ.

По-друге, у моделі реалізуються методичні принципи навчання ІМ: принцип культуровідповідності, принцип діалогу культур, принцип міжпредметної інтеграції, принцип комунікативної спрямованості навчання, принцип відтворення «феномена середовища» мови, яка вивчається, принцип навчання спілкуванню в соціальному контексті; принцип обліку проблемних і пошукових завдань соціокультурного характеру.

План змісту СК компонента припускає формування складових параметрів вивчення ІМ: лінгвокраїнознавчого компонента, культурологічного, соціолінгвістичного, соціально-психологічного, інтеркультурного компонентів. Сюди відносяться свята, обряди носіїв мови (національна ментальність); наука, мистецтво, релігія (національне надбання); письмова комунікація, дискурсивні правила й норми, мова вербального й невербального спілкування, тобто засоби соціокультурної комунікації. Іншими словами, весь обсяг знань, що одержує студент у процесі формування СК компонента.

Основним принципом оновлення навчання студентів іноземної мови сьогодні є наповнення соціокультурного компонента елементами або рисами міжкультурного підходу [8: 4-12]. При цьому головна мета навчання ІМ, як уже говорилося вище, усе більше зміщується до "діалогу культур", до міжкультурної взаємодії, різних видів компетенції.

Однієї з основних цілей навчання ІМ залишається розвиток іншомовного мислення учнів через пробудження інтересу до мови, її історії й сучасних законів функціонування в мовленні, готовності сприяти встановленню міжкультурних зв'язків, тобто готовність до міжкультурної комунікації.

Міжкультурна комунікація – це процес безпосередньої взаємодії культур, а весь процес такої взаємодії «здійснюється в рамках незбіжних національних стереотипів мислення й поведінки, що істотно впливає на взаєморозуміння сторін у комунікації» [9: 23].

Для того щоб досягти смислового контакту в рамках міжкультурної комунікації, варто взяти до уваги, що проблеми міжкультурної комунікації викликані не відсутністю достатніх знань в галузі граматики чи лексики мови, яка вивчається, а лежать глибше.

Члени різних соціумів є носіями різних концептуальних систем. Розбіжність концептуальних систем при міжкультурній комунікації породжує так називані "мовленнєві аномалії" – уживання мови, нетипове для його носія.

Окремі приклади такої смислової розбіжності описав Л.С. Бархударов: «Русское слово дом можно считать эквивалентом английского house; однако эти слова совпадают лишь в двух значениях: „здание, строение" (например, каменный дом — stone house) и „династия" (например, дом Романовых — the House of Romanovs). Во всех остальных значениях эти слова не совпадают» [1: 79-80]. Тому український школяр швидше за все невірно перекладе фразу «the first house starts at five» (перший сеанс починається о п'ятій).

Гарна поінформованість у соціокультурній специфіці мов, що взаємодіють у комунікації, припускає формування міжкультурної комунікативної компетенції, тобто "сукупності фонових знань і здатність до їх адекватного застосування в умовах певного культурного контексту на основі зіставлення двох і більше культур" [10: 29].

Культуру часто розглядають як уявлення про світ, що постійно розвивається. Картини світу, а, отже, і мовні картини світу різних народів вбирають як загальнолюдську культуру, так і особливості своєї культури, що впливає на взаємодію й взаєморозуміння різних народів. Цей факт, безсумнівно, позначається на особливостях міжкультурного спілкування і відбивається на процесі навчання іноземним мовам. Відтак у навчанні ІМ акцент повинен зміститися з формування навичок і вмінь до вивчення національного образу носія мови,

прилучення до історії, культури народу мови, яка вивчається, реалій його повсякденного життя.

В основі навчання іноземним мовам повинен лежати діяльнісний підхід, що припускає формування певних інтелектуальних умінь, тобто вміння аналізувати інформацію, відбирати необхідні факти, вибудовуючи їх у логічній послідовності, вміння висувати аргументи й контраргументи. Тому процес навчання іноземній мові можна зробити більше ефективним за допомогою використання проблемних методів навчання ІМ. Сюди ми відносимо дослідницькі, пошукові, дискусійні методи, метод рольової гри, метод проєктів, що містить у собі всі перераховані вище методи.

Зіставляючи й аналізуючи свою й чужу культури, можна побачити, як та сама думка виражається в різних мовах по-різному, звернути увагу на розбіжності поведінкового характеру, в остаточному підсумку виявити специфічні особливості інокультури. Крім того, порівняльний аналіз повинен вести до розуміння того, що між лінгвокультурами існують не тільки розходження, але й подібності. Найбільш ефективним шляхом формування інокультурної соціалізації й критичного мислення через зіставлення культурних реалій є вирішення проблемних завдань.

У рамках принципу ситуативного навчання можна аналізувати, як використовуються комунікантами ті чи інші мовні засоби в різних контекстах, умовах спілкування, навчити слухачів оперувати термінами, реаліями, ідіоматичними виразами в рамках тем, які вивчаються з огляду на соціальну конструкцію ситуації іншомовної культури. Студентам варто засвоїти, що узуальні помилки, що ведуть до порушення ідіоматичності мовлення, відбуваються через різну оцінку однієї й тієї ж ситуації особами, що відносяться до різних лінгвокультурних спільнот.

Таким чином, бачимо, що акцент у навчанні ІМ повинен бути зроблений на міжкультурне спілкування, а не тільки на лінгвістичну компетенцію. А завдання викладачів – створити певну систему навчання, що включає відповідні методи, технології навчання, за допомогою якої це завдання виявиться здійсненим, і той, хто навчається, зможе гнучко й мобільно орієнтуватися в різних ситуаціях міжкультурного спілкування, знати культурні традиції, реалії, норми й правила поведінки, прийняті в культурі іншого народу.

Тому на просунутому етапі до лінгвістичних й соціолінгвістичних засад можна віднести: подальший розвиток умінь у сфері говоріння, читання, письма, аудіювання на основі ретельно відібраного лінгвістичного матеріалу;

формування інокультурної соціалізації через зіставлення культурних реалій, усвідомлення існування лінгвістичного матеріалу у вигляді професійних термінів і ідіом, як одного із проявів розходжень між рідною і тією, що вивчається лінгвокультурами;

розвиток вміння аналізувати й виділяти ті чи інші явища іншомовної культури, з якими слухачі можуть зіштовхнутися в ході контакту з іншомовною культурою; розвиток гнучкого підходу до інших культур для того, щоб вони могли визнавати й приймати інші понятійні системи й зіставляти їх зі своєю власною культурою, і, в остаточному підсумку, глибше осягати її;

формування культури іншомовного мовлення, що пов'язано з такими поняттями, як норма й узус;

питання адекватної взаємодії комунікантів у рамках міжкультурної комунікації, що припускає вміння орієнтуватися в ситуації міжкультурного спілкування, уживаючи відповідні мовні засоби, і правильно інтерпретувати інформацію в рамках розв'язуваних і обговорюваних проблем.

Соціокультурний компонент в організації навчання іноземної мови реалізується в побудові процесу навчання як моделі реальної комунікації, де зберігаються найсуттєвіші його риси, тому й завдання до вправ повинні містити опис навчально-комунікативної ситуації, основними компонентами якої є комуніканти, стосунки між ними, комунікативні наміри й обставини спілкування. Культурологічна насиченість вправ повинна містити цікаву для студентів інформацію, бути засобом підвищення мотивації, викликати зацікавленість у розумінні змісту почутого чи прочитаного, стимулювати для подальшої роботи. Прагнення до комунікативної соціокультурної компетенції як до кінцевого результату навчання

припускає не тільки оволодіння відповідною іншомовною технікою, а й засвоєння великого обсягу позамовної інформації, необхідної для адекватного спілкування й взаєморозуміння.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бархударов Л.С. Двенадцать названий и двенадцать вещей // Русский язык за рубежом. – 1969. – № 4. – С. 79–80.
2. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1984. – 144 с.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учеб. пособие. – М.: Академия, 2006. – 335 с.
4. Зимняя И.А. Особенности создания проблемных ситуаций при обучении иностранному языку // Проблемное обучение в специальном вузе. – М., 1987. – С. 54–63.
5. Миролюбов А.А. Оценка качества подготовки выпускников основной школы по иностранному языку / Сост. В.Н. Симкин. – М.: Дрофа, 2000. – 160 с.
6. Перова А.К. Педагогическая модель формирования социокультурного компонента в структуре коммуникативной готовности будущего учителя иностранного языка // <http://sun.tsu.ru/mminfo/000063105/324/image/324-337.pdf>.
7. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: Автореф... дис. докт. пед. наук. – М., 1992. – 40 с.
8. Сисоев П.В. Мова та культура: у пошуку нового напрямку у викладанні культури країни досліджуваної мови // Іноземні мови в школі. – 2001. – №4. – С. 4–12.
9. Стернин И.А., Попова З.Д. Лексическая система языка (Внутренняя организация, категориальный аппарат и приемы изучения): Уч. пособие. – Воронеж: Изд. Воронежского университета, 1984. – 148 с.
10. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранного языка: Автореф... дис. докт. пед. наук. – М., 1994. – 58 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Кеба – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Наукові інтереси: методика викладання іноземних мов, соціолінгвістика, лінгвокраїнознавство.

ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА MOODLE ДЛЯ СТВОРЕННЯ ЕЛЕКТРОННОГО КУРСУ-ПРАКТИКУМУ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ФАХОВИМ СПРЯМУВАННЯМ

Валентина КОВАЛЬЧУК (Кіровоград Україна)

У статті виділені основні риси системи Moodle, які роблять її зручним інструментом у створенні практичного курсу з іноземної мови для студентів немовних спеціальностей.

Ключові слова: навчальне середовище, навчальний курс, навчальні завдання, оцінювання.

The article outlines the key features of the Moodle system that make it a convenient tool for creating a practical foreign language course for university students of non-language specialities.

Key words: learning environment, learning course, learning activities, assessment.

Сьогодні в системі вищої освіти значна увага приділяється інформатизації навчального процесу. Як уважає ряд авторів [4; 6], використання комп'ютерних технологій дає змогу організувати процес передачі інформації студентам більш ефективно, із застосуванням усіх можливих каналів. Арсенал наявних навчальних програм досить вагомий.

Активно виявляє себе в різних сферах життя глобальна інформаційна мережа Інтернет, а Інтернет-навчання починає превалювати на всіх рівнях здобуття освіти, поступово займаючи місце традиційних форм [8]. Наразі 27% освітньої інформації розповсюджується через системи онлайн-навчання. Понад 95 % студентів засвідчують вільний доступ до всесвітньої інформаційної мережі й комп'ютерної техніки, у тому числі й у домашніх умовах. Щодо викладачів, то відсоток доступу й використання новітніх інформаційних технологій теж немалий, і сягає в середньому 87% [8].

Нові інформаційні технології широко застосовуються у вивченні іноземних мов. Фахівці стверджують, що сама природа Інтернету впливає на засвоєння іноземної мови, перетворюючи його на інше навчання, динамічніше та ефективніше [2; 4; 8]. Це сталося завдяки тому, що Інтернет, по-перше, містить безмежну й невичерпну кількість джерел для навчання іноземної мови; по-друге, дає можливість майже без обмежень спілкуватися мовою, яка вивчається, у віртуальному просторі. Інтернет є унікальним засобом комунікації.

Чільне місце в онлайнному навчанні посідає віртуальне навчальне середовище з відкритою платформою Moodle. Доведена висока ефективність програмних продуктів на його базі для вивчення іноземних мов на різних етапах засвоєння [3].

У цій статті ставимо за мету різнобічно висвітлити актуальність і доцільність використання онлайнного навчального середовища Moodle для створення електронного курсу-практикуму з іноземної (англійської) мови в межах викладання навчальної дисципліни "Іноземна мова за фаховим спрямуванням".

Численні викладачі іноземної мови, методисти й розробники навчальних курсів та фахівці у сфері інформаційних технологій одностайні в тому, що віртуальне навчальне середовище Moodle є найбільш вдало адаптованим до вивчення мов, оскільки несе в собі органічно поєднану комунікативну спрямованість усіх його структурних підрозділів та окремо взятих елементів [2; 3].

Ось деякі із характеристик, які роблять Moodle особливо привабливим для викладачів іноземної мови [2]:

легкий у використанні; відсутня необхідність у спеціалізованих знаннях у галузі інформаційних технологій;

можливість доступу до інформаційних ресурсів через Web;

має місце взаємодія між викладачем і студентом;

можливість співпраці студентів під час виконання навчальних завдань;

надання незалежного каналу (доріжки) навчання кожному студентові;

детальне відслідковування навчальних дій студентів і зворотний зв'язок;

захищеність навчального середовища;

автоматичне накопичення бази даних.

Беручи до уваги той факт, що інформаційне середовище Moodle відповідає більшості вимог, які висувуються до інструментальних засобів упровадження й презентування сучасної інноваційної навчальної продукції, ми вважаємо за доцільне спиратися на наступні положення як базисні під час розробки електронного курсу-практикуму з іноземної мови:

чітку організацію навчального матеріалу, його технологічність, керованість/підконтрольність;

реалістичність змісту матеріалу, його співвіднесеність із сучасними комп'ютерними й психолого-педагогічними технологіями;

відповідність матеріалу, що вивчається, загальноприйнятним пізнавальним еталонам і культурним стереотипам, які мають місце в соціумі;

створення оптимальних умов для самостійної роботи студентів, які опановують навчальну дисципліну;

відкритий характер змісту навчального матеріалу для користувачів курсу, де залишається простір для до- чи переоформлення зразків, що пропонуються.

Для добору навчальних завдань з іноземної мови в межах курсу, що вивчається, вважаємо за доцільне скеровуватися наступними тезами [1; 5]:

– навчальні завдання мають спиратися на знання студентів, набуті ними в середній школі, а також ураховувати їхній життєвий досвід, їхній статус та коло інтересів і спілкування;

– навчальні завдання обов'язково інтегрують у собі чотири види мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання і письмо), тому що вони підсилюють і взаємодоповнюють одна іншу;

навчальні завдання мають бути урізноманітнені за типами, цілями й способами їхнього виконання, аби забезпечити всебічну й тривалу практику того чи іншого мовного явища або тієї чи іншої мовної компетенції;

навчальні завдання дають можливість студентові чітко зрозуміти й з'ясувати структуру навчального тексту з тим, аби виробити навички роботи з іншомовними текстами в цілому й фаховими зокрема;

навчальні завдання мають бути максимально автентичні, щоб студенти мали змогу відстежувати результат своєї взаємодії з дійсним мовним матеріалом;

навчальні завдання мають додавати студентам впевненості в здобутих ними знаннях і набутих компетенціях, тобто повинні мати практичну спрямованість;

навчальні завдання уможливають студентам у межах курсу, що вивчається, розв'язувати проблемні завдання, відкривати нове, аналізувати й порівнювати факти, різні думки, погляди на одне й те ж питання.

Робота над кожною вправою поділяється на певні чітко визначені етапи, які забезпечують логічну послідовність навчальних дій під час виконання кожного завдання в повній відповідності з його структурними елементами. Так, кожна вправа містить у собі наступні компоненти: 1) завдання чи інструкцію до виконання вправи, яке має бути вмотивованим і комунікативним за своєю спрямованістю; 2) за необхідності зразок або зразки виконання відповідної вправи; 3) власне вправу чи то її головну, змістовну частину; 4) оцінку виконаних навчальних дій або у вигляді формального, кількісного показника (в балах, відсотках), або якісну (коментар щодо отриманого результату, який містить у собі певні рекомендації, заохочення та мотивує до виконання завдань більш високого рівня).

Алгоритм виконання кожної окремо взятої вправи теж усталений: по-перше, студенти ознайомлюються з інструкцією щодо виконання вправи, визначають кожен особисто для себе її рівень складності; по-друге, звертають детальну увагу на подані зразки, що вказують на ті навчальні дії, які мають бути виконані; по-третє, студенти самостійно виконують усі заплановані навчальні дії в цій вправі; по-четверте, перейшовши до блока оцінювання, отримують оцінку з коментарем або ж, перемістившись до підрозділу самоконтролю, переглядають й аналізують допущені помилки і в разі необхідності повторюють виконання вправи чи виконують ряд додаткових вправ на це або подібне йому мовне явище для закріплення навички.

Із досить великого арсеналу запропонованих системою Moodle навчальних завдань найбільш вдалим для курсу, що розробляється, на нашу думку, є наступні:

Навчальні завдання, їхня спрямованість	Співвіднесеність навчальних дій студентів із можливостями системи Moodle	Основні форми контролю виконання вправ
1. Фонетичні вправи/ pronunciation exercises	Надається можливість відпрацьовувати вимову як окремих звуків, так і цілих слів на розрізнення близьких за артикуляцією фонем	Самоконтроль
2. Фонетичні вправи на сприйняття іноземної мови на слух/listening and repeating exercises	Виконуючи подібні завдання, студенти вправляються у вимові як окремо взятих слів, вживанні словесного наголосу, так і в засвоєнні типових інтонаційних моделей іноземної мови	Самоконтроль
3. Вправи на засвоєння (фахової) лексики /vocabulary exercises	Модуль Quiz дозволяє виконання наступних лексичних вправ: а) вправи на заповнення пропусків/vocabulary gap-fill exercises; б) вправи на знаходження відповідностей/vocabulary matching exercises; в) вправи на співвіднесеність окремого терміна малюнкові, уривкові тексту або дефініції/ picture or text matching exercises;	Автоматизований контроль

	<p>г) створення власного глосарію/creating a personal glossary;</p> <p>д) ранжирування слів у словнику за рівнем їхньої корисності/уживаності/rating the usefulness of words in a glossary.</p> <p>Можливі варіанти комбінованих вправ</p>	
4. Вправи на розвиток діалогічного мовлення/keeping students participate in a dialogue	Студенти беруть активну участь у запропонованих діалогах, реагуючи на репліки диктора з можливим аудіозаписом свого мовлення та його прослуховуванням	Самоконтроль, індивідуальний контроль викладача
5. Презентація монологічних висловлювань студентів/ getting students to present their monologs	Moodle дає змогу студентам здійснити аудіозапис власних монологічних висловлювань із запропонованої (фахової) тематики з можливою презентацією в блогах Moodle.	Індивідуальний контроль викладача, можливі коментарі студентів та самоконтроль
6. Вправи на формування навичок роботи з (фаховим) текстом/investigating texts	<p>Moodle пропонує цілий ряд до- і післятекстових вправ на розуміння структури тексту й засвоєння його змісту:</p> <p>а) тестові завдання множинного вибору /multiple-choice quizzes;</p> <p>б) заповнення пропусків/ gap-fill activities;</p> <p>в) вправи на знаходження відповідностей/ matching activities.</p> <p>Можливі комбіновані за характером вправи</p>	Автоматизований контроль
7. Вправи на засвоєння граматичного матеріалу/grammar exercises	<p>Модуль Quiz дає можливість виконувати наступні вправи граматичного спрямування:</p> <p>а) вправи на визначення порядку слів у реченні/ word order exercises;</p> <p>б) вправи на узгодження дієслівних форм/ verb agreement exercises;</p> <p>в) вправи на визначення часових форм/tense exercises;</p> <p>г) тестові завдання множинного</p>	Автоматизований контроль

	вибору/ multiple choice quizzes; д) вправи на заповнення пропусків/gap-fill exercises; е) вправи типу "вірно-хибно"/true-false exercises; є) вправи на знаходження і виправлення помилок. Можливі варіанти комбінованих вправ	
--	---	--

Наведемо приклади деяких із зазначених вище навчальних завдань:

Приклад 1 (зразок вправи на засвоєння фонетичної форми окремих слів-термінів)

1. Прочитайте наведені нижче терміни, повторюючи кожне слово за диктором.

Arithmetic, geometry, algebra, calculus, statistics, multiplication, subtraction, mathematician, addition, percent, quantity, division, fraction, triangle, proportion, decimal, quadrilateral, angle, square, circle, root, compass, equation.

2. Самостійно прочитайте всі слова; порівняйте свою вимову з поданими зразками.

Приклад 2 (зразок фонетичної вправи на засвоєння інтонаційних моделей розповідного речення, удосконалення техніки читання)

1. Прочитайте наступні твердження, повторюючи інтонаційну модель за диктором.

Geometry is a branch of mathematics. It is also called the science of spaces.

Geometry is divided into plane geometry and solid geometry.

Plane geometric figures include circles, triangles, and quadrilaterals.

Solid geometric figures are represented by cubes, cones, spheres.

Trigonometry is based on certain properties of triangles.

Geometry has practical applications in many fields.

Geometric shapes are all around us.

Designers, metalworkers, and photographers use geometric principles in their jobs.

Architects and engineers must understand the properties of geometric objects to construct buildings.

We can better understand our world by knowing something about geometry.

2. Самостійно прочитайте фрази; порівняйте свою вимову й інтонаційне оформлення синтагм із поданими зразками.

Приклад 3 (зразок вправи на засвоєння іншомовної лексики)

Завершіть речення, використовуючи подані в рамці слова.

polarity theory light technologies current Radioactivity
positron accelerated Nobel Prize photoelectric

A positive electron or _____, was founded in 1932.

In 1921 Einstein received a _____ for his photoelectric theory.

Photon is a unit of _____ that carries energy and has no mass.

Solar panels use the _____ effect to convert the Sun's light into electricity.

Max Planck developed a _____ of radiation from hot bodies.

An electron has the same charge as a proton but with opposite _____.

_____ ionizes the atoms in living tissue and can cause illness, death, and genetic mutations.

Ionized atoms generally conduct electric _____ with greater ease than electrically neutral atoms.

Physics research has led to many new _____, such as satellite-based telescopes and communications.

An electron in an orbit is constantly _____ toward the nucleus.

Приклад 4 (зразок вправи на засвоєння лексики)

Співвіднесіть кожен із поданих термінів з його визначенням.

Astronomy	the system containing the sun and the bodies held in its gravitational field, including the planets, the asteroids, and comets.
Sun	the scientific study of the individual celestial bodies and the universe as a whole.
Astrophysics	any of a vast number of celestial objects that are visible in the clear night sky as points of light.
Telescope	the branch of physics concerned with the physical and chemical properties, origin, an evolution of the celestial bodies.
Solar system	the star at the centre of our solar system.
Star	a celestial body orbiting around a planet or star.
Planet	an optical instrument for making distant objects appear larger by use of a combination of lenses or lenses and calculations.
Satellite	any of the nine celestial bodies, Mercury, Venus, Earth, Mars, Jupiter, Saturn, Uranus, Neptune, or Pluto, that revolve around the sun in elliptical orbits and are illuminated by light from the sun.
Universe	the third planet from the Sun.
Earth	the force by which all masses attract all other masses.
Gravity	everything that exists.

Приклад 5 (зразок вправи на розвиток діалогічного мовлення)

1. Візьміть участь у розмові, відповідаючи на запропоновані репліки. Порівняйте ваші висловлювання з поданими зразками.

Karina: Hi. How are you?

Andriy (in a half whisper): Say you're OK. Ask Karina how she is.

(3 seconds pause) Then say:

I'm OK. How are you?

Karina: I'm good. Are you doing anything this evening?

Andriy: Say you're not doing anything. Ask her what she has in mind.

(5 seconds later) Then say:

No, I'm not doing anything. Why? What do you have in mind?

Karina: Well there's an interesting exhibition on at the Art Gallery, and I don't fancy going alone. Do you want to come with me?

Andriy: Say you'd be delighted. Ask her what time she wants to go.

(5 seconds pause). Then say:

I'd be delighted! What time do you want to go?

Karina: How about quarter after six?

Andriy: Say you can't manage that as you have a meeting till 6.30, and ask her if 7 would be OK.

(5 seconds pause). Then say:

I can't manage that, as I have a meeting till 6.30. Would 7 be OK?

Karina: 7 would be fine. That's great!

Andriy: Tell Karina you're looking forward to it and you'll see her later.

(5 seconds pause). Then say:

I'm looking forward to it. See you later.

Приклад 6 (зразок можливого варіанту монологічного висловлювання на задану тему)

Зробіть презентацію монологічного висловлювання за названою темою.

Atmosphere

The atmosphere is a thin layer of air that protects the Earth from the burning sun and the freezing cold of space. Without it life could not survive.

The Earth's atmosphere is a mixture of gases, water vapour, and dust particles. Almost four-fifths of the air is made up of nitrogen. Nearly one-fifth is oxygen, which is essential for almost all life. People and animals need oxygen to breathe and to turn food into energy. There are only small amounts of carbon dioxide in the air, but this gas, too, is vital to life. Green plants use carbon dioxide to make food.

Water vapour enters the atmosphere by evaporating from oceans, lakes, rivers, and the Earth's surface. Clouds and fog form from the vapour. The water in clouds can evaporate back into the atmosphere or fall as rain, sleet, or snow.

Приклад 7 (зразок вправ на засвоєння змісту прочитаного тексту)

Прочитайте текст і виконайте такі завдання.

Modern computers

The physical computer and its components are known as hardware. Computer hardware includes the memory that stores data and instructions; the central processing unit (CPU) that carries out instructions; the bus that connects the various computer components; the input devices, such as a keyboard or mouse, that allow the user to communicate with the computer, and the output devices, such as printers and video display monitors, that enable the computer to present information to the user.

The programs that run the computer are called software. Software generally is designed to perform a particular type of task – e.g. to control the arm of a robot, to weld a car's body, to write a letter, to draw a graph, or to direct the general operation of the computer.

The operating system (OS) is software that controls the hardware. Most computers generally run the Microsoft Windows OS.

The interaction between the input and output hardware is controlled by software called the Basic Input Output System (BIOS).

Task 1. Decide if the sentences are true (T) or false (F).

1. The sets of programs that tell a computer how to do a particular job are called computer software. _____
2. Computer software includes computer machinery and equipment. _____
3. The bus connects the main parts of a computer so that signals can be sent from one part of the computer to another. _____
4. The CPU is the part of a computer that translates commands and runs programs _____
5. Input devices that display information include monitors and printers. _____
6. Operating system is the basic software that controls a computer. _____

Task 2. Find the words in the text that mean:

the machinery and electronic parts of a computer system that you can touch _____

the set of buttons that you press to operate a computer _____

the programs used by a computer _____

a small device that you move across a surface with your hand to control the movement of the cursor _____

a machine that is connected to a computer and that prints on paper _____

a separate part of a PC with a large screen that shows information from the computer _____

an electronic machine that performs calculations and processes information with astonishing speed and precision _____

the part of a computer where information can be stored _____

Task 3. Complete the sentences with words in the box.

memory computer devices printers screen keyboard functions bus
 A _____ is an electronic machine that accepts, processes, stores and outputs information.

Information from a PC is displayed on a video monitor or it can be printed on laser, dot-matrix, or inkjet _____.

A PC has electronic _____ to store instructions and data.

The CPU directs logical and arithmetical _____ and runs computer programs.

Output _____ let us extract the results from a computer.

Information and commands are entered by the user via a _____ or a pointing device called a mouse.

A television or part of a computer with a _____, on which you can see pictures or information is called a monitor.

The _____ enables the components in a computer to communicate.

Приклад 8 (зразки вправ на засвоєння правил уживання артиклів)

Завершіть речення, обираючи з поданих варіантів один правильний.

1. Julia goes to _____ on the bus.

- a) work b) a work c) the work

2. I don't know what to do. It's _____ problem.

- a) quite difficult b) a quite difficult c) quite a difficult

3. _____ starts at eight o'clock.

- a) School b) A school c) The school

4. We need to protect _____ from pollution.

- a) environment b) the environment c) some environment

5. I like listening to _____ when I come home.

- a) the music b) a music c) music

6. His parents believe that _____ is a very important thing.

- a) education b) an education c) the education

7. We had _____ time at the disco yesterday.

- a) really nice b) a really nice c) really a nice

Оцінювання. Віртуальне навчальне середовище Moodle і його найпоширеніший модуль Quiz надають широкі можливості щодо оцінювання навчальних здобутків студентів. При цьому Moodle враховує наступне:

забезпечення детального зворотного зв'язку на кожен із мовних аспектів, що вивчається; можливість створення шкал оцінювання навчальних дій студентів з іншомовним навчальним матеріалом;

можливість занесення оцінок до віртуального "класного журналу" з подальшим їхнім накопиченням чи створенням бази даних на кожного студента й виведення середньостатистичного показника успішності по групі.

Модуль Quiz надає цілий спектр можливостей щодо проведення й повної автоматизації процедури тестування тих, хто навчається на різних етапах оволодіння іноземною мовою. Важливою рисою шкал оцінювання є заохочення студентів, їхнє мотивування й надання рекомендацій.

У режимі "by default" Moodle пропонує нам "Common European Framework" для оцінювання навчальних результатів. Інші шкали можуть також бути введені викладачем чи розробниками курсу.

Висновки

Наразі Moodle є найпоширенішим віртуальним навчальним середовищем в освітньому просторі й досить вдалим для вивчення предмета "Іноземна мова за фаховим спрямуванням", оскільки забезпечує комунікативну й практичну спрямованість навчального матеріалу, високий рівень індивідуалізації здобуття іншомовних компетенцій та простоту у використанні.

Інформаційне середовище Moodle відповідає програмним вимогам до викладання іноземної мови на немовних факультетах і кількості годин, відведених на її вивчення, та враховує зросло частку самостійної роботи студентів з навчальним матеріалом.

Відкритий характер онлайн-платформи Moodle надає можливість вносити корективи, зауваження у створюваний курс-практикум, удосконалювати зміст навчального матеріалу й форми роботи з ним.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Kathleen Graves. Designing Language Courses. – Heinle & Heinle Publishers. – Boston, 2000.
2. Jaff Stanford. From Technologies to Solutions. Moodle 1.9 for Second language Teaching. – Birmingham- Mumbai: PACTT Publishing, 2009. – 524 p.
3. Jason Myrick. Moodle 1.9 Testing and Assessment. – Birmingham- Mumbai: PACTT Publishing, 2010. – 348 p.
4. Современные информационные технологии в образовании: Сб. – М.:Школа-Press, 2005/2010.
5. Складенко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних навичок і вмінь //Іноземні мови. – 1999. – №3. – С. 3-7.
6. Кравченко В.В. Застосування програмного комплексу ELBOOK для підтримки навчання іноземних мов// Модернізація освіти: пошуки, проблеми, перспективи/ Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Київ – Переяслав-Хмельницький, 2006. – С. 153- 155.
7. Задорожня Н.А. Про структуру підручника з англійської мови як другої іноземної для вищих навчальних закладів// Матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару "Сучасні стратегії та методи навчання іноземних мов у контексті європеїзації освіти". – Горлівка, 2009. – С. 27- 29.
8. Долинський Є. Стан сформованості комунікативної компетенції майбутніх перекладачів у процесі дистанційного навчання//Наукові записки. – Випуск 96(2). – Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. – 2011. – С. 492 – 495.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Валентина Ковальчук – старший викладач кафедри іноземної філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: роль вимови у вивченні іноземних мов; місце інформаційних технологій у удосконаленні іншомовних компетенцій.

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Костянтин КОСТЮЧЕНКО (Кіровоград, Україна)

У статті розглядається важливість інтерактивного навчання студентів у вивченні іноземних мов. Автор виділяє етапи заняття з використанням інтерактивних методів і наводить уміння критичного мислення, які формуються в студентів у процесі вивчення англійської мови.

Ключові слова: інтерактивне навчання, критичне мислення, структура заняття з англійської мови, інтерактивні методи, уміння студентів.

In the article the importance of interactive studies is examined. The author distinguishes the stages of lessons with the use of interactive methods and lists the skills of critical thinking which are being formed in the process of learning English.

Keywords: interactive teaching, critical thinking, structure of the English lesson, interactive methods, skills of students.

Процеси демократизації та гуманізації суспільства, розвиток інформаційних технологій, застосування їх негативних наслідків для людства ставлять перед навчальними закладами завдання виховувати толерантних громадян, спроможних критично оцінювати події навколишнього світу й адекватно на них реагувати. Тому одним з важливих аспектів системи освіти в Україні є підготовка громадян, здатних критично мислити і творчо розв'язувати проблеми. Мета сучасної вищої школи – навчити випускників самостійно здобувати знання, знаходити оптимальні способи вирішення проблемної ситуації, аргументовано відстоювати власну позицію, чітко висловлювати власну думку.

Критично мисляча людина спроможна проаналізувати інформацію, перевірити її достовірність, суперечливість даних, обрати та оцінити аргументи для доведення. Вчений О. Тягло трактує критично мислення як активність розуму, який спрямований на виявлення і виправлення своїх помилок, точність тверджень і їх обґрунтованість [4]. Науковці Л. Велитченко, Г. Липкіна, А. Ребер, Д. Халперн вважають, що критичне мислення полягає в умінні оцінювати власні думки та думки інших, виявляти в них сильні та слабкі аспекти, піддавати сумніву достовірність доказів [3].

Д. Халперн виділяє такі ознаки критичного мислення: готовність до планування, упорядкованість думок, наполегливість у напруженні розуму, готовність виправляти свої помилки, пошук компромісних рішень [4].

О. Пометун зазначає ряд умінь критичного мислення: виділяти головне, робити порівняння, визначати необхідну інформацію, ставити потрібні запитання, відокремлювати помилкові судження від непомилкових, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, знаходити і наводити аргументи, робити висновки й перевіряти їх на практиці, передбачати наслідки [3].

Таким чином, аналізуючи виділені дослідниками уміння критичного мислення: знаходити способи вирішення проблем; сприймати нові ідеї, аналізувати висновки з них; зіставляти різні погляди, точки зору; обирати власну позицію та обґрунтовувати її доцільність у конкретній ситуації; бачити невизначеність, помилковість суджень, які пропонуються іншими, можна стверджувати на важливості їх формування в студентів у процесі вивчення англійської мови. Автор статті вважає, для того щоб сформувати в студентів уміння критичного мислення на заняттях з англійської мови доцільно використовувати інтерактивні методи навчання.

За останнє десятиріччя відбулися серйозні зрушення в оцінці змісту навчальних цілей вивчення гуманітарних дисциплін, особливо іноземних мов. Стратегія розвитку освіти в Україні відповідно до національної програми "Освіта" передбачає використання світового досвіду для створення системи освіти, яка відповідає б стандартам XXI століття. До таких наукових розробок належить система розвивального навчання, яка відрізняється від "навчання", де відбувається механістичне засвоєння знань.

Новий національний стандарт вивчення англійської мови, ґрунтується на таких ключових поняттях: спілкування, мотивація та інтерактивність. Тому одним з підходів у вивченні іноземної мови є інтерактивне навчання, яке передбачає організовану взаємодію студентів між собою та викладача зі студентами, що забезпечує включеність у роботу з більшим чи меншим ступенем активності всіх її учасників. Це сприяє посиленню інтенсифікації спілкування між студентами та викладачем у навчальному процесі [1].

Постійна динаміка навчання, парні та групові форми роботи, інтерес, вільне висловлювання думок, критичний аналіз інформації, дискусії, суперечки відіграють важливу роль у процесі ефективного засвоєння навчального матеріалу. При цьому викладач не тільки контролює помилки студентів, а й стає координатором їхньої діяльності. Викладач виконує функції консультанта, до якого студенти завжди можуть звернутися за допомогою. Він створює сприятливу атмосферу для вільного висловлювання думок і критичного ставлення як до ідей партнера, так і до власних ідей. Тому важливим аспектом у професійній підготовці майбутніх учителів є формування в них умінь використовувати інтерактивні методи навчання.

Інтерактивне навчання – це упорядкована взаємодія учасників навчального процесу, що спрямована на досягнення визначеної мети. У сучасному розумінні інтерактивному навчанню характерні такі риси як двобічний характер, обов'язкова спільна діяльність викладача та студентів, керівництво викладачем навчальним процесом, спеціальна організація та різноманітність форм навчання, інформаційна програма, цілісність та єдність, мотивація та зв'язок з реальним життям, виховання та розвиток особистості студентів одночасно з процесом засвоєння нових знань [2, 6, 7].

Автор статті зазначає, що під час інтерактивного навчання викладач має постійно заохочувати сильних та слабких студентів до активної участі на заняттях, створювати ситуації успіху. Викладачеві необхідно контролювати процес досягнення поставлених цілей,

у випадку невдачі переглядати стратегії й тактику роботи, шукати та виправляти недоліки в них.

У використанні інтерактивних методів на заняттях з англійської мови зазначаємо низку проблем, які виникають у студентів: неспроможність висловлювати власні думки; страх бути осміяним іншими студентами; об'єктивно оцінювати думки інших; йти на компроміс у прийнятті рішень; студентам важко бути мобільними, сприймати різні підходи, методи роботи. Тому інтерактивне навчання англійської мови має спонукати студентів ставати активними учасниками навчального процесу, залучати їх до вільного висловлювання власних думок, можливого відстоювання своєї позиції у розв'язанні навчальних задач, розвивати у них навички самостійного вирішення проблемних завдань.

Метою використання інтерактивних методів на заняттях з англійської мови є розвиток у студентів ініціативи, самостійності, критичного мислення, творчості у прийнятті рішень. В умовах інтерактивного навчання викладач і студент знаходяться у рівноправних партнерських стосунках: вони спільно визначають мету діяльності, об'єкт, суб'єкт, способи, засоби діяльності, цілі навчання. Під час такого спільного пошуку здійснюється обмін думками, знаннями, способами діяльності, внаслідок чого відбувається рефлексія, оцінювання здобутих результатів у навчальній діяльності. Все це сприяє формуванню в них власної позиції активного суб'єкта навчання, критичного мислення, уміння працювати самостійно. При цьому викладач виступає не тільки джерелом інформації, а й організатором усієї навчальної роботи. Він створює сприятливу атмосферу співпраці зі студентами, допомагає їм творчо підходити до процесу навчання взагалі, сприяє розвитку в них умінь зіставляти альтернативні рішення, бачити нетипові способи розв'язання навчальних проблем.

Інтерактивні методи навчання, відзначає Т. Паніна, дозволяють інтенсифікувати процес розуміння та творчого використання знань у вирішенні проблемних ситуацій; у студентів формуються уміння раціонального підходу до оволодіння інформацією. Інтерактивне навчання збільшує мотивацію студентів до вирішення проблемних завдань, які виникають, що надає емоційного піднесення до їх пошукової активності; в інтерактивному навчанні кожен робить свій внесок до результату групової роботи; процес навчання має особистісний характер до майбутньої педагогічної діяльності [5].

В контексті формування критичного мислення в студентів на заняттях з англійської мови з використанням інтерактивних методів навчання необхідно виділити етапи заняття. О. Пометун визначає такі етапи заняття з використанням інтерактивних методів навчання: мотивація, представлення теми та очікуваних навчальних результатів, надання необхідної інформації, інтерактивна вправа – центральна частина заняття, підбиття підсумків, оцінювання результатів [6, 7]. Дослідниця О. Попович – організаційний етап, створення проблемної ситуації і формування мети заняття, ознайомлення із завданням кожену групу, робота в групі, спільне обговорення виконаних завдань, оцінювання роботи кожної групи, окремих її членів, підсумок заняття [8].

Аналіз праць [5, 6, 7, 8, 9] уможливив нам виділити наступні етапи заняття з використанням інтерактивних методів у вивченні англійської мови: мотивація, представлення теми, актуалізація теоретичних знань, усвідомлення і засвоєння знань, формування практичних умінь, навичок, рефлексія.

На першому етапі зосереджується увага студентів на проблемі, викликається інтерес до обговорюваної теми. Другий етап заняття передбачає постановку мети та завдання заняття, здійснюється перевірка раніше засвоєного навчального матеріалу. Третій етап забезпечує практичне опанування навчального матеріалу, досягнення поставленої мети заняття. Рефлексія передбачає аналіз студентами та викладачем проведеного заняття, визначення переваг та недоліків у роботі, усунення можливих помилок у майбутній навчальній діяльності.

Вважаємо для ефективного формування умінь критичного мислення студентів на заняттях з англійської мови використовувати наступні інтерактивні методи навчання відповідно до виділених етапів заняття:

мотивація: асоціювання, пошук аргументів і суперечностей, дискусія;

представлення теми та актуалізація теоретичних знань: запитання / відповіді, закінчить речення, складання понятійної таблиці, таблиці «Так-Ні»;

усвідомлення та засвоєння знань, формування практичних умінь, навичок: мозковий штурм, закінчить речення, вільне письмо, порушена послідовність, аналіз ознак понять, читаємо / думаємо / працюємо в парах, читаємо / думаємо / обмінюємося ідеями, знаю / хочу дізнатися / вивчив, індивідуальна або групова робота з текстом, аналіз навчальних ситуацій, рольова гра;

рефлексія: запитання / відповіді, постановка взаємних запитань, перегляд ключових термінів, перегляд порушеної послідовності, рефлексивний аналіз занять, взаємне опитування.

Таким чином, у вивченні іноземної мови з використанням інтерактивних методів у студентів формуються наступні уміння:

Вільно висловлювати власні думки.

Здійснювати аналіз власних та інших пропозицій.

Чітко формулювати запитання.

Порівнювати власні переконання з іншими.

Критично оцінювати думки інших.

Відстоювати власні позиції, наводити аргументи.

Формулювати лаконічні висновки.

Знаходити суперечності в фактах, твердженнях.

Проводити детальний аналіз навчальної ситуації.

Знаходити раціональний спосіб вирішення проблеми.

Отже, організація занять з англійської мови спрямованих на формування критичного мислення студентів являє собою поетапно-логічне і систематичне використання інтерактивних методів навчання від простіших до складніших і включає в себе: засвоєння ігрових прийомів, розширення застосування на заняттях ігрових ситуацій, елементів дискусій, обговорень, проведення в ігровій формі підсумків занять з теми. Уміла реалізація методів інтерактивного навчання у вивченні іноземної мови забезпечує організовану взаємодію студентів між собою та викладачем, студенти стають активними учасниками педагогічного процесу, в них відбувається розвиток ініціативи, самостійності, творчості, критичного мислення у навчальній діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гейхман Л. К., Зуев И. И., Нигматуллова Э. Ф., Попова Г. С. Интерактивный подход и модель дистанционного обучения иностранным языкам. - <http://www.ii04.pfo-perm.ru>
2. Гейхман Л. К. Искусство быть и общаться с Другим (Интерактивное обучение). – Пермь: Центр развития образования, 2001. – 198 с.
3. Липкина А. И., Рыбак Л. А. Критичность и самооценка в учебной деятельности. – М.: Просвещение, 1968. – 41 с.
4. Марченко О. Г. Формування критичного мислення школярів. – Х.: «Триада+», 2007. – 160 с.
5. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.С. Панина. – М.: Академия, 2006. – 176 с.
6. Пометун О., Пироженко Л. Интерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. – К., 2002. – 136 с.
7. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок: Інтерактивні технології навчання. – К., 2004. – 192 с.
8. Попович О. Інтерактивні методи навчання. Групова форма роботи /О.Попович // Школа. - 2011. - №11. – С.54 – 66.
9. Щербатенко О. Інтерактивні технології навчання іноземних мов / Олена Щербатенко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2009. - № 4. – С. 40 – 44.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Костянтин Костюченко – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри іноземної філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: організаційно-педагогічні умови формування критичного мислення майбутніх учителів.

ПРОБЛЕМА ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Олександр ЛАБЕНКО (Кіровоград, Україна)

Стаття присвячена проблемі особистісно-орієнтованого підходу до навчання англійської мови на немовних факультетах за допомогою ігрової діяльності.

Ключові слова: особистісно-орієнтований підхід, індивідуалізація навчання, немовний факультет, ігрова діяльність, діалектичне протиріччя, навчальна гра, картка-завдання.

The article is devoted to the problem of usage of person-centered approach in the process of teaching English at nonlinguistic departments with the help of playing activity.

Key words: person-centered approach, individualization of learning, nonlinguistic departments, playing activity, dialectical contradiction, training game, card-task.

У наш час науково-педагогічна громадськість усе більше усвідомлює необхідність переорієнтування лінгводидактики у бік особистісно-орієнтованого підходу до навчання шкільної та студентської молоді, природовідповідного характеру педагогічного процесу як розвитку кращих інтелектуальних задатків молоді людини. Це, у свою чергу, передбачає дотримання єдності самостійності й самодіяльності студента з педагогічним керівництвом та врахуванням процесів саморозвитку й самореалізації особистості у ході педагогічної діяльності.

До того ж слід підкреслити і той факт, що на даному етапі освітньо-культурного розвитку українського суспільства дедалі значніші позиції в педагогічному процесі займає й ідея урізноманітнення навчальних форм, особливо під час вивчення англійської мови на немовних факультетах. Це пов'язане, на нашу думку, з одного боку, із наявністю об'єктивної вимоги самого часу в якому живуть і учаться студенти, а з іншого боку – із наявністю певних суб'єктивних факторів, які все ж тормозять активний процес оволодіння іноземною мовою студентською молоддю.

Так, наприклад, результати проведеного нами соціологічного опитування студентів перших курсів стаціонарного та заочного відділення (більше 300 осіб) нашого ВНЗ із декількох немовних факультетів засвідчили, що лише приблизно 10% студентів хорошо володіють англійською мовою, поряд із цим майже 40% хотіли б добре оволодіти знаннями з англійської мови за час подальшого навчання у ВНЗ, а приблизно 50% респондентів під час анонімного опитування відверто заявили, що не планують, як на даний час, так і в майбутньому пов'язувати своє життя із будь-якою з іноземних мов.

Таким чином, ми отримали три великих групи студентів, які потребують особистісно-орієнтованого підходу до навчання англійській мові: перша група – «знавці» (10%), друга група – «бажаючі» (40%) і третя група – «небажаючі» (50%).

Мало того, у такому випадку перед багатьма викладачами англійської мови і, мабуть, не тільки нашого вузу, постає діалектичне протиріччя: з одного боку – є вимоги державної програми із вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням у ВНЗ, а з іншого – існує реальне небажання значної частини студентів вивчати ту чи іншу іноземну мову.

Власне кажучи, проблема розв'язання даного протиріччя тим чи іншим шляхом і послужило основою для написання самої статті.

Аналіз наукових праць з питання особистісно-орієнтованого підходу свідчить, що в даному аспекті досліджень вже сформовано на даний час декілька основних напрямків, що так чи інакше вирішують дане питання: розкриття «парадигмальної формули» сучасного гуманістичного підходу (С.І.Подмазін та ін.); формування творчої особистості вчителя (В.І.Андрєєва, Н.В.Кічук, В.О.Моляко); виокремлення засобів особистісно-орієнтованого навчання і виховання учнів та студентів (І.Д.Бех, О.В.Бондаревська, О.С.Падалка та ін.)

Метою статті, з огляду на сказане, є визначення доцільності використання ігрових елементів на заняттях з англійської мови як одного із відомих шляхів впровадження особистісного підходу в аспекті індивідуалізації навчання на сучасному рівні розвитку української освіти та суспільства.

До того ж, на нашу думку, запровадження ігрової діяльності до певної міри і вмотивує, як свідчить наш власний досвід, пізнавальну діяльність студентів у процесі оволодіння ними англійською мовою.

Зазначимо, що на основі аналізу психолого-педагогічних праць багатьох вчених (Л.С. Виготського, Р.О. Гришкової, А.А. Кірсанова, О.Б. Тарнопольського, І.С. Якиманської та ін.) [1;2;4;7] у нас поступово викристалізувалось розуміння поняття індивідуальний підхід до навчання під яким ми розуміємо « знання типологічних особливостей студентів, які описуються психолого-педагогічними характеристиками, уміння їх діагностувати, урахувати і формувати, прогнозувати їх вплив на продуктивність самостійної навчальної діяльності» [6: 551]

У свою чергу, індивідуальний підхід у процесі вивчення англійської мови допомагає педагогові враховувати, по-перше, рівень знань кожного студента; по-друге, ступінь вмотивованості студента до вивчення англійської мови; по-третє, окремі індивідуальні запити того чи іншого студента в галузі мовознавства, які той хоче опанувати додатково під час самостійної роботи та через систематичне консультування із викладачем англійської мови; по-четверте, урізноманітнення навчальних форм відповідно до інтелектуальних запитів самих студентів.

Таким чином, щоб донести до студентської молоді всю дивовижну красу і розмаїття англійської мови, щоб озброїти їх відповідними знаннями про мову та її закони і правила функціонування для подальшого компетентного мововживання студентами, викладачі англійської мови мають, на нашу думку, максимально уникати у своїй педагогічній діяльності авторитаризму, «гіперсерйозності», одноманітно-сірих, псевдокласичних методик, а спрямовувати вістря своєї навчально-виховної діяльності у бік зацікавлення англійською мовою, як мовою світового значення, що зберігає в своїх анналах, до речі, 80% всієї культурної спадщини людства. В цьому їм допоможуть, на наше глибоке переконання, доповнення їх педагогічної роботи дидактичними оригінальними інноваціями, що дасть змогу підтримувати на високому рівні студентську увагу у процесі проведення практичних занять.

Мало того, використання тих же ігрових елементів під час аудиторної роботи з англійської мови великою мірою забезпечує проведення їх відповідно до найсучасніших загально педагогічних, психологічних і дидактичних вимог, адже гра є природною потребою людини у будь-якому віці, а тому як найкраще враховує вікові та індивідуальні особливості студентів, у світлі тони забарвлює емоційний фон заняття, формує пізнавальну самостійність, активність й інтереси студентської молоді, витворює унікальну єдність словесних, наочних і практичних методів навчання, дає змогу раціонально використовувати час, має й інші переваги. На цьому, як відомо, наголошують і багато вчених-педагогів, мовознавців та методистів [1;2;4].

До речі, як свідчать сучасні психолого-педагогічні дослідження, у середньому за допомогою гри учні та студенти засвоюють навчальну інформацію на 70%, що значно ефективніше, якщо порівняти із такими методами, як лекція (5%) або читання (10%) [5: 7].

З огляду на сказане, хочеться ще раз підкреслити ту думку, що із всього представленого на сьогодні величезного оновленого розмаїття методичних напрацювань на окрему увагу заслуговує використання викладачами англійської мови тих ігрових елементів, які покликані насамперед стимулювати пізнавальні можливості студентів, захопити їх вивченням англійської мови, збудити у них постійне прагнення збагачувати свій теоретико-практичний багаж, зробити його якомога об'ємнішим і значимим.

До речі, щоб добитися логічності і системності у запропонованій студентам ігровій діяльності, ми поставили перед собою таке ще одне лінгводидактичне завдання: систематизувати та урізноманітнити словниковий запас студентів, надати певної додаткової логічної впорядкованості знанням із граматики і синтаксису англійської мови.

З цією метою весь лексичний та морфологічний матеріал, який передбачався для засвоєння студентами згідно із діючою «Програмою з іноземної мови за фаховим спрямуванням для педагогічних університетів» [3] було ще раз ретельно проаналізовано і доповнено у практичній роботі з вивчення англійської мови тими ланками, які були з тих чи

інших причин неадекватно представлені у даній Програмі. Так, якщо із граматикою і синтаксисом в Програмі ситуація є добре збалансованою, тобто її зміст і об'єм відповідає кількості годин, які виділяються навчальними планами спеціальностей, то в аспекті лексичного запасу студентів з англійської мови, на нашу думку, спостерігається явний дисбаланс у бік професійно орієнтованого словникового багажу, а загальнолюдський, є, практично, виключеним, якщо не рахувати граматичних вправ, де в тій чи іншій мірі наявна ця лексика. Ось, наприклад, теми топіків, які пропонуються для вивчення студентам мистецького факультету із напрямку підготовки: 6.020204 Музичне мистецтво: «P.I. Tchaikovsky», «M.V.Lysenko», «W.A.Mozart», «Defining music and singing», «Jazz», «The New music» та ін. Крім цього, для додаткового опрацювання під час самостійної роботи студентів виносяться, наприклад, такі теми як: «Musical Note», «Staff (Stave)», «Note Values», «Rests», «Rhythm», «Syncopation», «Clefs» та ін.

З огляду на сказане, у своїй ігровій діяльності на заняттях з англійської мови ми приділили основну увагу саме систематизації та урізноманітненню загальнолюдської лексики у словарному запасі наших студентів, опираючись при цьому на загальновідому тематику українсько-англійських та російсько-англійських розмовних словників.

Для прикладу наводимо декілька ігор, ігрових завдань та ситуацій, які можливо теж прислужаться справі оновлення методичної палітри інших викладачів англійської мови, посприяють модернізації методичних форм вивчення світової мови та збагатять лексичний запас їхніх студентів.

«АСИНДЕТОН»

а) Методична спрямованість.

Дана ігрова діяльність сприяє практичному освоєнню студентами законів побудови речень, відомостей про сполучник та його функції у мовленні, привчає застосовувати на практиці здобуті лінгвістичні знання, розвиває мислення й увагу, спонукає студентів прискорювати темп виконання навчального завдання.

б) Правила гри.

Студенти одержують одну або декілька карток-завдань на яких надруковано по 5 речень, а в самих реченнях пропущено сполучники. Завдання гравців у найкоротший термін відновити пропущені сполучники. Перемога дістається тому гравцеві, який першим виконує завдання. Час гри теж може обмежуватися або ж сама ігрова діяльність може тривати до першого виконаного завдання.

в) Приклад картки-завдання.

Then we moved to Chicago, ... Boston became just a memory.

I know English, ... I want to study French.

She took a piece of cake ... a cup of tea.

Neither my sister ... my brother advise me to go there.

She spoke in a low voice ... she didn't want to wake her parents.

«ПОПЕЛЮШКА»

а) Методична спрямованість.

Ігрова діяльність створює умови для запам'ятовування важливих лінгвістичних понять і термінів, сприяє розширенню словарного запасу студентів, розвиває увагу, спостережливість, пам'ять, формує аналітичний рівень свідомості, прищеплює наполегливість і витримку у досягненні навчальної мети.

б) Правила гри.

Студенти одержують картки, де надруковано 12, 24 чи 48 англійських слів чи словосполучень, які їм потрібно «посортувати», тобто розподілити між певними групами відповідно до їх характеристик. Той з-поміж студентів, хто швидше за інших упорається з завданням, і вважатиметься переможцем даної гри.

в) Приклад картки-завдання.

Умова: розподіліть подані слова та словосполучення на такі групи (відповідно до їх змісту): 1. The kitchen. 2. Kitchenware.

Faucet, (kitchen)sink, cookbook, dish rack, pie plate, cookie sheet, (mixing) bowl, cabinet, stove(range), burner, oven, measuring cup, measuring spoon, refrigerator, kitchen table,

coffeemaker, placemat, coffee grinder, toaster oven, (electric)mixer, kitchen chair, food processor, popcorn maker, garlic press.

Зрозуміло, що багатий словниковий запас англійської мови може запропонувати нам ще багато інших варіантів для завдань подібного типу, проте нам хотілося б відмітити не це, а те що ця ігрова діяльність, як свідчить наш власний досвід, користується навіть можна сказати «шаленою популярністю» серед інших подібних ігрових діяльностей у студентському середовищі.

Мало того, ігрова діяльність «Попелюшка», де студентам приходиться буквально «пересіювати» англійські слова та словосполучення не обмежується загальнонародською лексикою. Такі ж завдання студенти отримують і для перевірки професійно орієнтованої лексики.

Наступна ігрова діяльність, хоч і не користується великою популярністю серед більшості студентів, проте викликає великий інтерес у тих молодих людей, які вже мають досить гарні знання з англійської мови, оскільки потребує значного запасу слів та великого бажання фактично досліджувати багатство словникового запасу даної іноземної мови. Ця гра називається « У пошуках островів синонімії»

« У ПОШУКАХ ОСТРОВІВ СИНОНІМІЇ»

а) Методична спрямованість.

Ігрова діяльність збагачує словниковий запас студентів, привчає їх активно користуватися у своїй щоденній мовленнєвій діяльності англо-українськими (англо-російськими) словниками, сприяє прискореному засвоєнню величезного лексичного багатства англійської мови. До того ж, інтенсивний пошук і використання синонімів виробляє у студентів розуміння такої риси літературної англійської мови, як різноманітність виражально-зображальних засобів, озброює їх методикою урізноманітнення власного мовлення синонімами.

б) Правила гри.

Студенти отримують віддруковані на окремих аркушах слова в кількості 5 штук. Їхнє завдання – з допомогою словника (Інтернет тощо) підібрати якнайбільший синонімічний ряд (не менше трьох слів) до кожного поданого слова. Потім до кожного синонімічного ряду студенти придумують по 1-3 речення з метою ілюстрації смислових відмінностей.

Гра триває протягом обумовленого часу, після цього роботи заслуховуються, перевіряються та порівнюються. Перемога визнається за тим студентом, який дібрав більше синонімів до запропонованих слів і органічно ввів їх до (структури) речень.

в) Приклад картки-завдання.

Умова: Підберіть синонімічний ряд до поданих нижче слів та придумайте по 3 речення до кожного синонімічного ряду.

Regal.

Hobby.

Specific.

Cosy.

Advantage.

До речі, до нас може справедливо виникнути в цей великий час інформаційних технологій запитання про застосування комп'ютерів, Інтернет в процесі індивідуальної роботи із студентами. У свою чергу, ми відповімо прямо: обмеження є. Проте вони скоріше певного етичного, а не методичного характеру.

Іншими словами, якщо заняття з англійської мови проводиться в комп'ютерному класі, де всі студенти в однаковій мірі мають доступ до «Всесвітньої мережі», то ніяких обмежень, крім власної вправності того чи іншого студента не існує. Але якщо та ж навчальна ігрова діяльність відбувається за межами спеціально обладнаної ІКТ-аудиторії, де не всі студенти мають доступ до мережі Інтернет (наприклад, у когось є із собою відповідно обладнаний ноутбук, а в когось його немає; в когось є потужний багатофункціональний мобільний телефон, а в когось немає і т.д.), то з методичної точки зору, ми, під час проведення занять чи ігрової діяльності виходимо із позиції рівних стартових умов для всіх студентів незалежно від їх особистих чи батьківських статків. Характерно, що студентська молодь у 99% випадків

із 100% розуміє нашу педагогічну позицію і дискусії з приводу даного аспекту виникають дуже рідко і то на початку роботи із студентською групою.

Таким чином, особистісно-орієнтований підхід у навчанні, індивідуалізацію освітнього процесу, що пов'язані з вивченням англійської мови на немовних факультетах, ми здійснюємо за допомогою різноманітної ігрової діяльності, диференціюючи її, при цьому, не тільки за видами роботи, але й ступенем складності відповідно до визначених нами у процесі експериментальних досліджень трьох груп студентів: «знавців», «бажаючих» чи «небажаючих».

Проте, у ході індивідуалізації навчального процесу через практику ігрової діяльності у нас поступово викристалізувалась майже у кожній студентській академічній групі, крім трьох вище зазначених підгруп, ще одна «синтетична» квазі-група, яка, як правило, мала змішаний склад («бажаючі», «небажаючі», «знавці») у тій чи іншій пропорції. Це були мікрогрупи так званих «вболівальників», тобто, вони склалися із тих патріотично налаштованих студентів, які мріють поїхати на футбольні змагання «Євро-2012» та готують себе до цього певним чином: фізично, морально, матеріально тощо. Одним із аспектів підготовки, на нашу радість, було й спонтанне бажання у багатьох з них оволодіти тим чи іншим рівнем англійської мови. Це було, зрозуміло, підтримано. Так, на прохання групи «вболівальників» нами додатково було введено до вивчення на мистецькому та психолого-педагогічному факультетах таку тему як «Football», а на факультеті фізичного виховання – «The Constitution of Ukrain».

Таким чином, одні студенти набагато ближче познайомились із спортивною лексикою, а інші, у свою чергу, отримали досить ґрунтовні знання про органи державної влади України, її національні символи тощо.

Крім цього, зважаючи на патріотичне піднесення значної частини студентів у зв'язку з проведенням світового футбольного чемпіонату на теренах України, їм було запропоновано ігрову діяльність «ЄВРО-2012: з Україною в серці». Це було зроблено для того, щоб студентська молодь могла (за їх же словами): «при дружній зустрічі з іноземцями вміти розповісти про свою державу та її історію, про український народ, його традиції, звичаї тощо. Тобто, навіть із цих слів видно, що ми повинні були обов'язково також підтримати і цей настрій студентів, а тому дана гра носить певний рівень державно-патріотичного забарвлення.

«ЄВРО-2012: з Україною в серці»

а) Методична спрямованість.

Дана ігрова діяльність вмотивовує студентів до опанування основ перекладознавства, сприяє становленню їх уявлення про перекладознавство, як науку, що охоплює теорію, історію та практику перекладу, вчить вмінню охарактеризовувати реалії українського народного життя, використовуючи способи відтворення життєвих процесів засобами англійської мови.

б) Правила гри.

Студенти всієї академічної (під)групи поділяються на команди по 3-4 особи. Капітан кожного цього творчого об'єднання отримує картку-завдання із певними мовними одиницями (українськими чи англійськими словами, фразеологізмами, словосполученнями чи реченнями).

Завдання гравців полягає в тому, щоб шляхом інтенсивного пошуку слів, творчого застосування знань із фонетики, граматики чи синтаксису перекласти з однієї мови на іншу дану лексику. Переможцем визнається та команда, яка перша здійснює якомога якісний і повний переклад мовних одиниць, чітко і ґрунтовно відповідає на поставлені додаткові питання.

в) Приклад картки-завдання.

Умова: Перекладіть англійською мовою подані нижче слова та перелічіть відомі вам твори українських письменників, де вони вживаються.

Борщ. (Beetroot soup).

Великий Луг. (Great Meadow).

Козак. (Cossack, Ukrainian warrior).

Козачка. (Cossack's wife, free woman).

Оселедець (Cossack style forelock where the remainder of the head is shaven).

Могорич. (Bargain drink).

Паска. (Easter-bread, Sweet-bread, Easter-loaf).

Сотник. (Captain, centurion).

До речі, в дужках ми подали, фактично, ще один подібний варіант картки-завдання, але там ці ж слова написані вже англійською мовою і їх потрібно перекласти вже на українську.

Таким чином, особистісно-орієнтований підхід, який ми застосували в ході навчання англійської мови на немовних факультетах дав нам можливість: а) урізноманітнити та зробити досить цікавим весь освітній процес; б) посилити інтерес до вивчення англійської мови, використовуючи неавторитарну методичку ігрової діяльності; в) посилити патріотичне виховання студентської молоді; г) сприяти вивченню народної культури англомовних країн; д) тим чи іншим шляхом сприяти підготовці студентів до Євро-2012.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гришкова Р.О. Шляхи впровадження нових методичних принципів навчання іноземної мови//Вересень.- МОШПО.- Миколаїв, 2003.-№2.- С.51-57.
2. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема.- Казань: Изд-во Казан. Ун-та, 2001.- 224с.
3. Програма з іноземної мови за фаховим спрямуванням для педагогічних університетів – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2010.- С. 6-14.
4. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку на 1 курсе технического вуза.- К.: Вища школа, 1989.- 160с.
5. Федоренко В.Л. Энциклопедия интеллектуальных игр на уроках украинской мови.- К.: Вид.група «Основа»: ПП «Триада +», 2007.- 432 с.
6. Шмідт В. Реалізація особистісно-орієнтованого підходу у навчанні англійської мови майбутніх викладачів іноземних мов // Наукові записки.- Вип.96(2).- Серія: Філологічні науки (мовознавство). У 2 ч.- Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2011.- С.550-551.
7. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения//Вопросы психологи. – 1995.- №2.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олександр Лабенко – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: методика викладання англійської мови, екологічна освіта.

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛІСТА-ПЕРЕКЛАДАЧА

Тетяна ЛІШТАБА (Кіровоград, Україна)

У статті висвітлюються деякі аспекти формування мовної культури та професійно важливих якостей спеціаліста в руслі професійної підготовки перекладача.

Ключові слова: мовлення, культура мовлення, мовна норма, методи навчання, гуманізація освіти, пізнавальна активність.

The article deals with some aspects of language culture forming and professionally important qualities of a specialist in the light of professional preparation of an interpreter.

Key words: speech, culture of speech, language norm, methods of teaching, humanization of education, cognitive activity.

Вітчизняна вища школа має значний досвід підготовки висококваліфікованих спеціалістів. Проте в цій галузі освіти є багато невирішених проблем, які спричиняють зниження якості мовленнєвої підготовки майбутнього фахівця.

Дослідження проблем мовленнєвої підготовки студентів останнім часом значно активізувалося. У лінгвістичних студіях Н. Бабич, С. Єрмоленко, Т. Космеди, І. Кочан, Л. Мацько, О. Сербенської, Л. Синельникової, Л. Струганець та інших висвітлено особливості соціально та професійно зумовленої мовленнєвої поведінки людей, різні аспекти ділової комунікації в професійній діяльності. Методичний аспект формування культури мовлення студентів став предметом дослідження Н. Голуб, Ж. Горіної, Л. Давидюк, І. Дроздової, К. Климової, Н. Остапенко М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін.

Курс України на перехід до ринкових відносин та інтеграцію її в Європейську спільноту, різноманітні програми культурних та освітніх обмінів, значне розширення ділових контактів,

викликали значний попит на професійних перекладачів. Висококласні, а головне грамотні, мовно-компетентні фахівці, які б досконало, ґрунтовно володіли як українською літературною мовою, так і іноземною, у професійній, офіційно-документальній та побутовій сферах, сьогодні потрібні як ніколи раніше.

Мета цієї статті полягає у визначенні ефективних шляхів та методів навчання, що сприяють формуванню й удосконаленню професійно необхідних мовленнєвих умінь та навичок сучасного перекладача.

Для своєї майбутньої кар'єри в різних сферах професійної діяльності фундаментальні знання рідної та іноземної мови студенти можуть отримати лише навчаючись на перекладацьких спеціальностях, де основний навчальний процес сфокусований саме на вивченні різних аспектів рідної та іноземної мов та на дисциплінах перекладознавчого циклу.

Освітні заклади, які готують майбутніх перекладачів, формують глибокі знання основної спеціальності й професійну компетенцію фахового перекладача, що дозволяє майбутнім фахівцям ефективно працювати, швидко орієнтуватися в динамічному середовищі, підвищувати свій професійний рівень. Якісна професійна підготовка перекладачів потребує постійного оновлення, розширення та вдосконалення знань як рідної, так і іноземної мов, та певної сфери діяльності, що ставить перед університетами нові завдання для підготовки кваліфікованих кадрів у сфері перекладу. Для успішної реалізації вищезазначених завдань студентам факультету іноземних мов (спеціальність Переклад) Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка пропонується для вивчення дисципліна «Сучасна українська мова (культура мовлення та практична стилістика)».

Специфіка курсу «Сучасна українська мова (культура мовлення та практична стилістика)» полягає в тому, що він повинен допомогти студентам опанувати можливості української мови в різних структурно-функціональних стилях на лексичному, морфологічному, синтаксичному рівнях.

Навчальна дисципліна «Сучасна українська мова (культура мовлення та практична стилістика)» має на меті дати студентам необхідні теоретичні знання і виробити навички з практичної стилістики та культури українського мовлення, удосконалити мовну й мовленнєву підготовку майбутніх перекладачів.

«Сучасна українська мова (культура мовлення та практична стилістика)» вивчається на засадах рейтинго-модульного підходу до вивчення навчальних дисциплін. Розробляючи модульні технології, враховуємо наявний досвід науковців (А. Алексюк, О. Богданової та ін.), а під час характеристики модуля виходимо з такого визначення: «Модуль – це відносно самостійна частина навчального процесу, яка містить насамперед одне або кілька близьких за змістом і фундаментальних за значенням понять, законів, принципів» [1: 3]. Увесь програмний матеріал розбито на два модулі: 1 – Культура мовлення; 2 – Практична стилістика.

Мета змістового модуля "Культура мовлення" полягає в ознайомленні студентів з культурою сучасної української мови та мовлення, формуванні в них мовнокомунікативних компетенцій; усвідомлення студентами того, що культура мови є конкретно-історичним явищем, яке реалізується в повсякденній мовній практиці кожного фахівця, виявляється в неухильному дотриманні норм літературної мови, умінні висловлюватися правильно й виразно, використовуючи вміло й за призначенням стилістичні засоби мови.

Змістовий модуль "Практична стилістика" дає змогу навчити студентів використовувати всі види предметно-практичного мовлення, видобувати з нього необхідну інформацію для прийняття рішень, створювати монологи, вести діалоги, керувати системою мовленнєвих комунікацій у межах своєї компетенції; виробити навички грамотного використання мови в різних сферах суспільного життя; виховати чуття слова, сформувати мовний смак.

Оскільки «процес опанування знаннями і вміннями має становити певну систему, де кожен елемент – лекції, практичні заняття, колективна та індивідуальна самостійна науково-дослідна робота – виконує певну практичну функцію в підготовці майбутнього фахівця» [2: 41], то кожен з названих модулів включає лекції, практичні заняття, а також передбачає виконання самостійних завдань.

Основною організаційною формою навчання, спрямованою на первинне оволодіння знаннями, є лекція. Ця форма проведення навчальних занять подає систематичний, послідовний та методично опрацьований лектором виклад навчального матеріалу з певної теми курсу. Зміст лекційних занять визначається робочою навчальною програмою, яку розробляє викладач і затверджує кафедра української мови КДПУ імені Володимира Винниченка.

Для студентів, які навчаються дистанційно, розроблено електронні видання: «Навчально-методичний комплекс з курсу «Сучасна українська мова (культура мовлення та практична стилістика)» та посібник «Культура мови: курс лекцій» (Кіровоград, 2010). Матеріал цих посібників дає можливість вибрати оптимальну для кожного студента траєкторію вивчення матеріалу, зручний темп роботи над курсом і спосіб вивчення.

Практичні заняття призначені для поглибленого вивчення дисципліни. На цих заняттях іде осмислення теоретичного матеріалу (тому тематика й зміст практичних занять відповідають тематиці та змісту лекційних занять), формується вміння переконливо формулювати власну точку зору, здобуваються навички професійної діяльності.

Важливе значення для ефективного проведення практичних занять має правильне формування системи вправ. Необхідно підбирати такі завдання, у яких лексичні, морфологічні та синтаксичні категорії розглядаються під кутом зору їхнього функціонування у зв'язному мовленні. Вправи, які пропонуються студентам для виконання, доцільно поділяти на такі групи. Перша група вправ передбачає роботу над запропонованими текстами: визначити функціональний стиль та його різновид за властивими їм ознаками, вказати на лексико-граматичні особливості тексту. Друга група вправ спрямована на складання власних висловлювань, засвоєння різних типів речень, їхніх функцій та стилістичних можливостей, особливостей поєднання в мікротексти. У результаті студенти повинні навчитись будувати власне висловлювання. Третя група вправ орієнтована на формування в студентів навичок діалогічного та монологічного мовлення в сфері обраної спеціальності.

Подамо приклади завдань, які використовуються під час роботи як на практичних заняттях, так і під час самостійної роботи студентів та, на наш погляд, є ефективними.

Завдання 1: Прочитати приказки, дотримуючись правил вимови; прочитати скоромовки на швидкість, не спотворюючи вимову.

Завдання 2: Викладач читає коротке просте речення, а студент, повторюючи його, додає одне слово, що підходить за змістом. Кожний наступний студент промовляє все речення попереднього студента й додає своє слово. Така робота в групі розвиває увагу, пам'ять, сприяє активізації вокабуляру, швидкості реакції, творчості, що є важливим у роботі перекладача.

Завдання 3: Студенти отримують завдання знайти іншомовну публікацію і здійснити її переклад. Порівняти переклад з оригіналом та проаналізувати власний текст, прокоментувати й обґрунтувати застосування лексичних і граматичних трансформацій. При цьому студент повинен самостійно здійснити аналіз допущених ним помилок (самокорекція, самоконтроль), зупинитися на труднощах, що виникають під час перекладу ідіом, професійної та спеціальної лексики тощо, і пояснити їх шляхи вирішення.

Для відпрацювання вмінь та навичок бачення і виправлення граматичних, лексико-стилістичних помилок студентам пропонуються вправи на редагування текстів різних стилів.

На практичних заняттях намагаємося створювати творчі ситуації. Саме моделювання таких ситуацій стимулює студентів відійти від шаблонної схеми прийняття рішення, вимагає творчого підходу до вирішення різних завдань.

Особливістю моделювання комунікативних ситуацій для професійно орієнтованого навчання є те, що викладач повинен пропонувати такі навчальні ситуації, які є професійно цінними для студента, задовольняють його пізнавальний інтерес з фахового спрямування, але й водночас надають змогу розкрити та реалізувати комунікативну компетенцію, тобто їх уміння реалізувати такі комунікативні наміри, як розпочати і вести бесіду, правильно висловити й аргументувати свої погляди на ту чи іншу проблему, поцікавитися інформацією, уточнити факти або дані, попросити в чомусь допомогти чи запропонувати свою допомогу

тощо. Для цього студенти повинні мати навички професійного етикету, сформувати в себе відповідні риси характеру чи ментальності, розуміти правила й норми поведінки загальнолюдського спілкування та дотримуватися їх. Опанувати правилами мовного етикету майбутній студент-перекладач може за умови успішної підготовки завдань винесених на самостійне опрацювання. Це традиційний, але дуже важливий вид роботи, під час якого студенти вчать самостійно опрацьовувати додаткову літератури, узагальнювати та систематизувати матеріал, знайомляться з основами оформлення наукової роботи. Наприклад, студентам пропонується підготувати реферат на одну із запропонованих тем:

Етикет використання українських формул «привітання», «прощання».

Мовний етикет знайомства.

Як правильно висловлювати подяку й відповідати на неї.

Мовний етикет у громадських місцях.

Етикет у товаристві.

Етикет взаємовідносин «підлеглий – начальник».

Етикет основних ділових паперів.

Етикет телефонної розмови.

Етикет професійного дискусивно-полемічного спілкування.

Міжнародний етикет.

Крім того, використовуються й інші форми: підготувати невеликий виступ, мета якого – переконати слухачів, що дотримання правил етикету створює престижний імідж інтелегентної людини.

Ці завдання орієнтовані на розвиток творчих здібностей студентів, уміння репрезентувати зібраний матеріал, доводити, аргументувати свої думки, відповідати на запитання, тобто проводити дискусію. Такий вид роботи, як виступ, є надзвичайно ефективним, оскільки дає можливість залучити до роботи одразу всіх студентів. Вони не просто слухають доповідача, але й виконують роль «експертів», що оцінюють роботу колеги за такими основними критеріями: подача матеріалу, зміст виступу, дотримання регламенту, уміння володіти аудиторією, відповіді на запитання слухачів. Детально розбираючи виступи колег, відзначаючи переваги та недоліки, експерти таким чином самі набувають досвіду та удосконалюють свої уміння в сфері публічного виступу, демонструють уміння працювати в групі, вести діалог з опонентами, творчо мислити.

Приклади ситуацій, що відповідають творчому рівню:

1. Скласти привітання групі іноземних туристів, які завітали на підприємство, і провести ознайомчу екскурсію (наприклад, по швейній фабриці).

2. Зателефонувати бізнес-партнеру, домовитись про зустріч, запропонувати ознайомитись з новою продукцією.

3. Підготувати рекламу будь-якої продукції чи фірми, придумати слоган.

Використання подібних творчих ситуацій сприяє переходу від навчальної діяльності студентів у навчально-творчу. Такі умови сприяють стимулюванню творчих здібностей особистості студента, його власного

потенціалу, а тому можуть розглядатися як чинник інтенсифікації навчально-творчої діяльності майбутніх фахівців з перекладу.

Наведемо приклади декількох практичних вправ творчого характеру, виконання яких сприяє розвитку гнучкості мислення, образної пам'яті, уваги, оригінальності, рішучості та вміння швидко реагувати в різних проблемних ситуаціях.

1. Вправа на розвиток навичок контекстуальної здогадки.

Пропонується прослухати текст зі звуковими дефектами або під час прослуховування епізодично 2–3 слова опускаємо. Студенти повинні відтворити пропущені елементи тексту (метод інформаційної недостатності). Майбутні перекладачі мають бути готовими до подібних ситуацій, адже під час синхронного перекладу не завжди можна все почути. Такі вправи є особливо цінними, оскільки вчать майбутнього перекладача швидко реагувати в мовній ситуації, вловлювати суть висловлювання, замінивши пропущені фрагменти лексичними одиницями, близькими за змістом.

2. Вправа на розвиток навичок компресії.

Для таких вправ студентам пропонуються тексти інтерв'ю, газетні статті, де їм потрібно замінити виокремлені словосполучення словом, а також здійснити лексико-семантичні перетворення. Подібне завдання передбачає скорочення обсягу поданого матеріалу. Вимагається максимальна стислість та інформативність висловлювань. Виконання таких завдань формує навички компресії. Робота виконується письмово з використанням словників.

3. Вправи на вміння розрізняти семантичний зміст висловлювань.

1) пропонується перекласти з російської мови “крилаті вирази”, цитати, афоризми, частина яких – вислови, зміст яких потрібно розуміти в переносному значенні;

2) пропонується прослухати короткі тексти (4–5 речень) з фразеологізмами. Необхідно передати зміст тексту, замінивши фразеологізми простими словосполученнями;

3) необхідно прослухати короткі тексти (4–5 речень) без фразеологізмів.

Передати зміст, застосовуючи образну фразеологію.

5. Вправа на вміння вибрати оптимальний варіант перекладу.

Студентам подається оригінал тексту та декілька варіантів його перекладу. Потрібно порівняти запропоновані варіанти перекладу, оцінити їх з огляду їх адекватності, взяти все найкраще з різних перекладів та скласти його оптимальний варіант. Якщо жоден із варіантів не задовольняє, студент може запропонувати свій варіант.

Під час виконання запропонованих вправ для перевірки адекватності перекладу використовуються словники, які допоможуть досконало опанувати фонетичну та граматичну структури української мови, поповнити лексичний запас студентів.

Заняття з сучасної української мови повинно мати прагматичний характер, будуватися в більш проблемному ракурсі, мати посилену мотивацію (навіщо це вивчати) з чітким акцентуванням основних проблем тієї чи іншої теми.

Крім традиційного виконання різного роду вправ, важливо використовувати такі види роботи, як бесіда та тестування.

Під час проведення бесіди можна обговорити проблему вживання української мови в засобах масової інформації (у тому числі й порушення мовних норм), зокрема на телебаченні, дізнатися про ставлення студентів до сучасної реклами та телевізійних передач українською мовою.

Для самоконтролю на цьому етапі використовуються неформальні тести, які не тільки просто констатують правильність відповіді, але й дають докладні роз'яснення, якщо обрана неправильна відповідь. При цьому тести виконують не тільки контролюючу, але й навчальну функцію.

Методологічно обґрунтованим, на наш погляд, є ознайомлення студентів з мовною політикою сучасної незалежної України та можливими шляхами розв'язання мовних проблем. Таким чином, логіка викладення матеріалу повинна підвести до розуміння того, що досконале володіння українською мовою в різних сферах суспільного життя – запорука успішного розвитку нашої країни.

Такий матеріал доцільно підкріплювати особистим досвідом студентів. Можна запропонувати проілюструвати залежність мовних засобів від умов комунікації та адресата. Для успішного виконання цього завдання ефективним, як ми гадаємо, є прийом рольової гри. Під час її проведення розігруються ситуації, які студентам не траплялися в повсякденному житті. Наприклад: Уявіть ситуацію, за якої необхідно пояснити закордонним гостям, які погано володіють українською мовою, значення фразеологізму «вивести на чисту воду».

Кожна рольова гра може тривати декілька хвилин, за цей час студент має розіграти певну ситуацію всіма придатними для цього засобами. Рольові ігри можуть дати багатий матеріал для обговорення.

Викладач, не нав'язуючи своє бачення, може підкреслити ті моменти, у яких вдалося досягти згоди, і залишити відкритими ті, які потребують подальшого обговорення.

Таким чином, підготовка перекладачів вимагає постійної роботи з вдосконалення форм і методів навчання, раціонального поєднання загальних та спеціальних дисциплін, навчання та практики. Студентам слід пам'ятати, що майстерність і висока кваліфікація перекладача – це не лише вільне володіння лексико-граматичними системами тих мов, з якими він працює

(іноземною та рідною) та базовим знанням перекладознавчих дисциплін, тобто володінням засобами та прийомами перекладу різних за характером (чи жанром) текстів. Професіоналізм перекладача є результатом його безперервної і наполегливої праці по самовдосконаленню. Висококваліфіковані перекладачі використовують свої знання, уміння та навички, необхідні для роботи в постійно змінних умовах для того, щоб відповідати вимогам сьогодення та стати конкурентоспроможними фахівцями у сфері власних професійних інтересів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексюк А. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: Модульне навчання / А. Алексюк. – К., 1993. – С. 3–4.
2. Семенов О. Курс «Вступ до слов'янської філології» у професійній парадигмі майбутнього вчителя-словесника / О. Семенов // Дивослово. – 2001. – № 4. – С. 41.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Ліштаба – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови КДПУ імені Володимира Винниченка.
Наукові інтереси: ономастика, українська антропоніміка.

ТЕСТУВАННЯ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ З КУРСУ «ЛАТИНСЬКА МОВА»

Оксана РІЖНЯК (Кіровоград, Україна)

У статті розглядаються основні проблеми використання тестування для перевірки навчальних досягнень студентів при вивченні курсу латинської мови.

Ключові слова: освітні вимірювання, тестування, тест, латинська мова.

The article reviews the main problems of using testing to verify the academic achievements of students in the study of Latin language course.

Keywords: educational measurement, testing, test, Latin.

Серед пріоритетних напрямків поліпшення якості сучасної освіти вагоме місце займають проблеми вдосконалення засобів оцінювання знань студентів. Багато говориться про моніторинг якості освіти, освітні вимірювання, інформаційно-комунікаційні технології оцінювання, діагностику навчальних досягнень студентів, тестові технології та ін. Подібний термінологічний дисонанс тільки підтверджує актуальність подальшого вивчення проблеми контролю та оцінювання результатів учбових досягнень студентів, пов'язаною з тим, що сьогодні в Україні на зміну традиційної системи оцінки та контролю якості навчання учнів та студентів приходять нова система – тестування.

В першу чергу, це пояснюється необхідністю реформування освіти в цілому згідно з умовами Болонської конвенції. Великий вклад в популяризацію ідей, суті та методів освітніх вимірювань в українських вишах здійснює міжнародний проект «Освітні вимірювання, адаптовані до стандартів ЄС» в рамках програми Tempus2009-2011р. [2]. В рамках проекту проведено три етапи міжнародної літньої школи «Освітні вимірювання: викладання, дослідження, практика», в роботі якої прийняли активну участь представники різних спеціальностей, у тому числі, викладачі-мовники.

По-друге, очевидно є констатація положення про те, що сучасні тести істотно відрізняються від тих, що застосовувалися раніше. Багато сказано про їх переваги і недоліки, типологію, методику використання та ін. [4; 6].

Не ставлячи за мету розглядання теоретичних аспектів проблеми тестування у вишах, відзначимо, що мова йде про традиційний тест, який складається зі списку питань та різних варіантів відповідей (мається на увазі тест з закритою відповіддю). Перша спроба використання такого тесту виявилась невдалою в силу певних обставин. Результати тестування не співпадали з результатами традиційного оцінювання знань студентів.

Консультація спеціалістів з питань тестування дозволила внести деякі корективи в процес проведення тестів і повторити спробу наступного року. В першу чергу, ми повністю відмовились від вже готових відомих завдань, розповсюджених в підручниках з латинської мови, що розраховані на самостійне вивчення латини, та Інтернеті. Зокрема, під час пробного тестування ми орієнтувалися на систему тестів, запропоновану видавництвом Міжрегіональної Академії управління персоналом для студентів-юристів [5, 163-174]. По-

друге, суттєво змінили саму методику їх використання. Студентів, а особливо студентів першого курсу, треба було підготувати до подібного виду оцінювання знань.

У зв'язку з відсутністю можливості постійного користування персональними комп'ютерами на практичних заняттях з предмету ми обмежились тестуванням на паперових носіях. Невеликі за обсягом (5-7 питань) тестові завдання пропонувалися з кожної теми. Поступово кількість завдань збільшувалася, крім того вони ставали різноманітними. Адже, згідно з поглядами В.С.Аванесова, точність вимірювання зростає із зростанням кількості тестових завдань [1]. Під час модульної перевірки вже використовувався тест, що складався із 30 питань, для виконання якого відводилось 30 хвилин (приблизно 1 хвилина на 1 завдання), адже, як відомо, час від початку тестування до моменту настання втоми становить біля 30-40 хвилин. Крім того, з цією ж метою використовувалися інші форми тестових завдань: множинний вибір, встановлення відповідності та з відкритою формою відповіді у відсотковому співвідношенні згідно з рекомендаціями спеціалістів (приблизно 70 % - 20 % - 10%). Результати цієї перевірки можна вважати більш вдалим, особливо на тих спеціальностях, де з латинської мови запланований екзамен, а не залік і, відповідно, оцінка впливає на призначення стипендії, що є вагомим фактором мотивації студентів.

Перші спроби проведення тестування з латинської мови серед першокурсників факультету іноземних мов в першому семестрі 2011 року виявили набагато кращий рівень підготовки студентів до подібного виду перевірки знань. Об'єктивним поясненням цього факту можна вважати введення зовнішнього незалежного тестування з іноземної мови. Саме тому не було потреби поступової підготовки першокурсників цього року до подібної форми перевірки результатів навчальних досягнень з поступовим ускладненням та збільшенням кількості завдань.

Аналіз кореляції тестових та поточних оцінок дав кращі результати, ніж в попередні роки, що свідчить про кращу сформованість умінь та навичок з предмету, про зменшення психологічного дискомфорту для більшості першокурсників. Однак певні труднощі виникли у студентів, які через різні причини деякі теми опрацьовували самостійно.

Надалі для більшої об'єктивності тестування потрібно замість (або крім) пробного тестування проводити попереднє оприлюднення бази тестування для можливості самоконтролю під час самостійного тренувального тестування. Звісно, це ускладнює роботу викладача. Адже в цьому випадку замість традиційних 30-50 тестових завдань банк питань збільшується, як мінімум, до 300-500. У студентів з'являється можливість справді самостійної підготовки, враховуючи всі варіанти дистанційної перевірки з використанням інформаційних технологій.

Найкраще, якщо є можливість створення адаптивних тестів, що надають можливість не тільки поступово ускладнювати завдання, а й повертатися на попередній рівень до тих пір, доки система не визначить рівень засвоєння матеріалу. В сучасних умовах постійного збільшення навантаження такий підхід дозволяє викладачеві змінити співвідношення між процесами контролю та навчання на рахунок останнього. Зрозуміло, що на цьому етапі виникає необхідність в допомозі фахівця з питань створення тестів в комп'ютерному варіанті. На жаль, поки що відповідна підготовка викладачів-мовників в цьому напрямку відсутня. Тому кожен вирішує подібні питання на власному ентузіазмі, в той час, як в світі в цілому питання навчання, контролю за результатами навчання (проведення тестування) та створення бази тестування розподілені за різними суб'єктами діяльності [2; 44].

Загальновідомо, що на сьогодні в Україні вже розпочалась робота із створення вітчизняної системи розробки та використання якісних стандартизованих та сертифікованих тестових завдань, придатних для об'єктивного оцінювання суб'єктів навчання на різних освітніх рівнях. Ця робота виявила недостатній рівень підготовки педагогічних працівників, психологів, науковців, які залучаються процесу створення таких систем [3;3]. Певні надії пов'язані з перспективою поєднання «підготовки майбутніх вчителів учителів різного профілю з додатковою спеціалізацією «Освітні вимірювання» на рівнях бакалавра та спеціаліста», а також заплановану підготовку магістра з цього напрямку [3;5].

Поки що ми обмежились використанням традиційних тестів, проте збільшили кількість можливих варіантів, що дозволило проводити підсумкові тестування по групам, а не цілим потоком із збереженням об'єктивності результатів в наступних групах.

Певні розбіжності у вимогах пов'язані зі спеціалізацією та обсягом годин на вивчення предмету за навчальним планом. Так, тести, що використовуються для перевірки рівня засвоєння знань студентів з курсу латинської мов на історичному факультеті та відділенні правознавства, менше зорієнтовані на граматичні особливості мови. Головна мета такого курсу – допомога студентам засвоїти необхідну фахову термінологію латинського походження, навчити їх вільно використовувати латинські вислови та терміни, перекладати за допомогою словника тексти фахового профілю. Саме тому серед тестових завдань використовуються тільки тестові завдання закритого типу, завдання на множинний вибір та завдання встановлення відповідності.

Найбільші труднощі при складанні тестів для студентів-юристів виникли під час формування хибних відповідей. Останнім часом відволікаючі правдоподібні вислови отримали назву дистракторів (від англ. *todistract* – відволікати). Вважається, що дистрактор має вибиратися особою, яка не знає правильну відповідь, з такою самою ймовірністю, що і правильна відповідь. Тому рекомендується формувати дистрактори з найбільш поширених помилкових відповідей. В цьому напрямку доцільною виявилась консультація фахівців з римського та цивільного права, адже основний акцент робився на перевірку латинської фахової термінології та фразеології. Подібне поєднання зусиль дозволило сформуванню змісту завдання більш чітко, стисло, професійно, без підказок та незрозуміlostей та уникнути дискусійні питання.

Тести для студентів-мовників, навпаки, більшою мірою зорієнтовані на перевірку (і, як наслідок, покращення) знань особливостей морфологічної будови латинської мови.

Мається на увазі те, що саме при вивченні курсу латинської мови, крім оволодіння певним лексичним і фразеологічним матеріалом, студент-мовник 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: визначати граматичну і відповідну початкову форми слова, знаходити в словнику та «зчитувати» в ньому необхідну граматичну інформацію та ін. А для цього необхідним є формування практичного розуміння різниці між синтетичними та аналітичними мовами, уявлення про латинську мову (в порівнянні з іншими іноземними та рідною мовами) на рівні знаменитого вислову проф. Л.В.Щерби «Глокаякуздраштекободланулабоккра и кудрячитбокренка».

Таким чином, 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 є невід'ємним від розуміння основних проблем мовознавства в цілому.

Саме тому, крім звичайних тестових завдань на перевірку вміння визначити відміну або відмінок іменника, час або особу дієслова, знань буквосполучень, слів, виразів тощо, для студентів-філологів введені більш складні тестові завдання, що дозволяють більш точно та об'єктивно виміряти поелементну структуру навчальних досягнень суб'єктів навчання. Наприклад, в тестовому завданні на вибір правильної відповіді «Приєднайте відповідне закінчення в реченні *Campimultisflumin... irrigabantur*

- e
- is
- ibus

для правильного виконання потрібні знання та вміння з декількох тем: «Іменник», «Іменники 3 відміни», «Дієслово», «Пасивний стан дієслова», «Синтаксис пасивної конструкції», не говорячи вже про елементарні лінгвістичні навички.

Подібним чином визначається структура складного уміння перекладу крилатих латинських висловів як шуканого результату вивчення латини на спеціальності «Переклад».

Наприклад, для вибору правильного перекладу речення «Aurogamusisamisa») студенту потрібно самостійно попередньо перекласти його, а для виконання завдань подібного типу потрібні такі уміння:

- уміння визначити граматичну форму слів у реченні;
- уміння визначити початкову форму слова;
- уміння користуватися словниками
- уміння визначати метафоричні особливості тексту.

Як показує досвід, після «підкорення» подібних завдань студенти готові до виконання тестових завдань відкритого типу, а саме – завдань з вільним перекладом та завдань на перевірку розуміння змісту латинського тексту. Для виконання останнього завдання підбираються невеликі тексти-мініатюри, як правило, із загально відомими фактами. Наприклад, до тексту DeDiogenephilosopho:Diogenephilosophus, quialiquandoaccensamlucernammanutenensinfoambulat, acivibusinterrogatus, curlucernamaccendissetcummeridiesesset:«Hominem, -inquit, -quero» пропонується питання UbiDiogenescumlucernaaccensaambulabat?. Нагадаємо, що на спеціальності «Переклад» за програмою заплановано екзамен і відводиться вдвічі більше аудиторних годин. Однак, навіть в цьому випадку, подібні види завдань недосяжні для більшості студентів і можуть бути запропоновані в якості тестових завдань з короткою відповіддю (Info) тільки на підсумковому тестуванні як завдання найвищого рівня, для виконання якого відводиться не менше 10-20 хвилин. Відповідно, його оцінювання в процентному відношенні також надає найбільшу кількість балів. Адже для його виконання крім навичок перекладу окремих слів треба студенту потрібно використати свої знання та навички практично з усіх граматичних тем, у тому числі, таких складних для розуміння, як дієприкметники (PPA, PPP), синтаксис пасивної конструкції, узгодження часів в підрядному реченні та ін. Тому при виконанні подібних завдань практично відсутня можливість «вгадування» правильної відповіді.

Більш вдалим (в плані доступності для більшості студентів) виявилось використання тестових завдань відкритого типу з короткою відповіддю під час тематичного тестування. Наприклад, при вивченні числівника, при умові, що речення не перевантажене складними для розуміння та перекладу формами і конструкціями з інших граматичних тем:Estanimalquodmanequattuorpedibusambulat, meridieduobus, vesperetribus.(Quisest? Homo.)

Як бачимо, розробка якісного тесту– процес тривалий і трудомісткий, а його запровадження пов'язане з певними труднощами. Однак переваги подібного засобу оцінювання учбових досягнень студентів, враховуючі філологічні дисципліни. А це означає необхідність подальшого удосконалення всього процесу тестування, починаючи від етапу складання тестів і до аналізу отриманих результатів, що, в свою чергу вимагає інтеграції зусиль фахівців різного профілю як на рівні держави, так і кожного окремо взятого вузу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аванесов В.С. Композиція завдань у тестовій формі / Вісник ТІМО. – 2007. - № 4, с. 34-39.
2. Авраменко О.В., Ковальчук Ю.О.,Сергієнко В.П., Сільвестров В.П. Проект «Освітні вимірювання, адаптовані до стандартів ЄС» за програмою Європейського Союзу ТЕМПУС // Вісник ТІМО. – 2009. - № 9. –С. 44-47.
3. Авраменко О.В. Спеціалізація «Освітні вимірювання» як необхідне доповнення традиційних педагогічних спеціальностей / НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НПУ ім. М.П.Драгоманова. Серія Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 20 : збірник наукових праць / за ред. В.П.Сергієнка. – К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. – 187 с.
4. Введение в классическую и современнуютеориютестов: учебник / Л.Крокер, Дж. Алгина; пер. с англ. Н.Н.Найденовой, М.Б.Чельшковой; под. общ. ред. В.И. Звонникова, М.Б.Чельшковой. –М.: Логос, 2010. – 668 с.
5. Жулай С.Т., Куварова Е.К. Латинскийязыкдля студентов-юристов: Учеб. пособие. – 3-е изд., стереотип. – К.: МАУП, 2003. – 264 с.
6. Ким В.С. Тестированиеучебных достижений. Монография. – Усурийск: Издательство УГПИ, 2007. – 214 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Оксана Різняк– кандидат філологічних наук, доцент кафедри перекладу та загального мовознавства Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: методика викладання латинської мови, історія російської літературної мови.

МЕТОДИ АКТИВІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Юлія РИБІНСЬКА (Київ, Україна)

У статті зосереджується увага на методах активізації творчої діяльності студентів, особливостях формування комунікативних стратегій для реалізації ефективного спілкування іноземною мовою. Зазначаються і описуються сучасні творчі методи вивчення іноземних мов, їх ефективність і доречність використання на заняттях.

Ключові слова: методи активізації навчання, стратегії вивчення іноземної мови, творча діяльність, професійні комунікативні стратегії, іноземні мови, студенти факультетів іноземних мов, творча особистість.

Methods of activating the creative student's activity and peculiarities of communicative strategies in learning foreign languages are characterized in the article to provide the effective communication in foreign language. The contemporary creative methods of learning foreign languages are mentioned and described, their efficacy and necessity of using in the lessons.

Key words: methods of activating teaching, strategies of learning foreign languages, creative activity, professional communicative strategies, foreign languages, students of foreign language departments, creative personality.

Методологія при викладанні іноземних мов характеризується у різних напрямках. За визначенням передового вченого Л. І. Морської «методологія – це те, що поєднує у собі теорію і практику» [5: 10]. Власне метод і є шляхом навчання. Метод виявляє стратегію вивчення мови [6: 17]. Стратегії – це набір своєрідних методів і прийомів. Метод дає уявлення про стратегії навчання мови, на основі чого викладач розробляє тактику навчальної діяльності в конкретних умовах навчання.

Як стверджує А. Н. Щукін «для методу у навчанні характерна стратегічна установка на свідоме оволодіння мовою» [6: 16].

Дослідження стратегічної компетенції дуже близько пов'язане з використанням комунікативних стратегій, які дають можливість мовцю організувати свої висловлювання настільки ефективно, наскільки це можливо, щоб досягнути найвищої мети у своїй розмові з конкретним носієм мови і донести до нього своє послання. Такі стратегії вважаються належними як частина можливості владнати або компенсувати якісь огріхи під час спілкування. Ці «стратегічні» аспекти є важливими елементами у репертуарі того, для кого ця мова є іноземною.

Виходячи з існуючих у методиці прямого, свідомого, дієвого підходів до навчання мови, сучасні методи навчання можна підрозділяти на прямі (інтуїтивні), свідомі, комбіновані, інтенсивні [6: 18].

Прямі методи: натуральний, прямий, аудіовізуальний, аудіолінгвальний, армійський, «метод гувернантки».

Свідомі методи: перекладацько-граматичний, свідомо-практичний, свідомо-зіставний, репродуктивно-креативний.

Комбіновані методи: комунікативний, метод читання.

Інтенсивні методи у свою чергу підрозділяються на: а) методи, що базуються на ідеях Г. Лозанова, що запропонував практичне застосування сугестопедії (науки про використання психічних резервів особистості людину в навчальному процесі) і методи, що опираються на інші концепції прискороного навчання мови.

Перша група інтенсивних методів передбачає опору на внутрішні резерви особистості того, кого навчають, сховані у сфері його психіки й використання приймачів впливу (сугестії). Друга група інтенсивних методів базується на інших наукових підставах, орієнтованих на дієвий підхід до навчання і досягнення комунікативної лінгвістики.

Розглянемо основні методи і прийоми спрямовані на вдосконалення професійних комунікативних стратегій студентів факультетів іноземних мов.

Комунікативний метод навчання розробляється з позиції концепції комунікативної іномовної освіти як для розвитку індивідуальності в діалозі культур. За словами О.Л. Красновської навчаючи іномовному мовленню особливої уваги слід надавати

етикетній комунікативній поведінці характерної для мовної спільноти, мова якої вивчається [4: 6].

Учені-методисти розрізняють такі головні типи комунікативних вправ: вправи для формування мовленнєвих навичок (Ю.І. Пасов, В.Б. Царькова); вправи в орієнтуванні, виконанні і контролі (І.Л. Бім); когнітивні, прикладні, актуалізовані вправи (В.М. Ляховицький); інформаційні, операційні, мотиваційні (В.А. Бухбіндер), тренувальні та комунікативні вправи (Н.Ю. Гез, В.Л. Скалкін); вправи комунікативного та некомунікативного характеру (Е.П. Шубін); мовні, мовні з мовленнєвою спрямованістю та мовленнєві вправи (Г.М. Уайзер, А.Д. Климентенко) та інші. Основними принципами побудови змісту навчання з використанням комунікативного методу навчання є:

1. Мовна спрямованість, тобто навчання іноземній мові через спілкування. Комунікативний метод вперше висунув положення про те, що спілкуванню слід навчати тільки через спілкування. Це означає практичну орієнтацію зайняття. І тут же слід додати, що саме спілкування є найважливішою умовою правильного виховання. Спілкування не просто декларується, будучи простим додатком до навчання (часто по суті своїй традиційному), а на ділі служить: а) каналом, по якому здійснюється пізнання; б) засобом, що розвиває індивідуальність; в) інструментом виховання необхідних рис особистості; г) способом передачі досвіду і розвитку вміння спілкуватися [3].

2. Функціональність. Даний принцип припускає, насамперед, усвідомлення з боку учнів функціонального призначення всіх аспектів досліджуваної мови, тобто кожний студент повинен зрозуміти, що може дати особисто йому практичне володіння мовою. Мовна діяльність має три сторони: лексичну, граматичну, фонетичну. Вони невід'ємно пов'язані в процесі говоріння. Звідси випливає, що слова не можна засвоювати у відриві від їхніх форм існування (вживання). Необхідно прагнути, щоб у більшості вправ засвоювалися мовні одиниці. Функціональність припускає, що як слова, так і граматичні форми засвоюються відразу в діяльності: студент виконує будь-яке мовне завдання – підтверджує думку, сумнівається в почутому, запитує про щось, спонукає співрозмовника до дії й у процесі цього засвоює необхідні слова або граматичні форми. Із цього випливає, що функціональність проявляється саме в тому, що об'єктом засвоєння є не мовні засоби самі по собі, а функції, виконувані даними засобами. Відбір і організація матеріалу здійснюється залежно від необхідності вираження студентами тих чи інших мовних функцій.

3. Ситуативність. Іншими словами – це рольова організація навчального процесу. Комунікативне навчання здійснюється на основі ситуацій, що розуміються (на відміну від інших методичних шкіл) як система взаємин. Принципово важливим є відбір і організація матеріалу на основі ситуацій і проблем спілкування, які цікавлять студентів кожного віку.

Необхідність навчати на основі ситуацій визнають більшість методистів й розуміють це, однак, у різному ступені. Опис таких ситуацій як «Біля каси», «На вокзалі» і т.д. не є ситуаціями, тому що вони не здатні виконати функції мотивації висловлень, розбудовувати якості мовних умінь. На це здатні лише реальні ситуації (система взаємин людей як виразників певних ролей). Щоб засвоїти мову, потрібно не мову вивчати, а навколишній світ з його допомогою.

Ситуація існує як інтегративна динамічна система соціально-статусних, рольових, діяльнісних і моральних взаємин суб'єктів спілкування. Вона є універсальною формою функціонування процесу навчання й служить способом організації засобів, способом їх презентації, способом мотивації мовної діяльності, головною умовою формування навичок і розвитку мовних умінь, передумовою навчання стратегії й тактиці спілкування. До творчих умінь ми можемо віднести наступні вміння: а) вести дискусію; б) слухати й чути співрозмовника; в) відстоювати свою точку зору, підкріплену аргументами; г) знаходити компроміс зі співрозмовником; д) лаконічно викладати свою думку, е) знаходити не одне, а багато варіантів розв'язання проблеми.

Наступним методом інтенсифікації навчального процесу при вивченні іноземних мов є метод активізації резервних можливостей студента розроблений Г.А. Китайгородською. Його особливістю є опора на данні не лише сугестопедії, але й вітчизняної концепції психології особистості і колективу [2].

Активізація – це процес, спрямований на досягнення стану активності особистості й збереження цього стану протягом усього заняття. Саме стан активності викладача й студентів забезпечують високий рівень інтенсивності навчального процесу.

Активізація навчання, що сприяє його інтенсифікації, забезпечується за рахунок спеціальної організації навчального матеріалу, концентрації навчального й мовного матеріалу, використання специфічних прийомів навчання по введенню і закріпленню навчального матеріалу, по організації групової взаємодії, а також за рахунок мобілізації і більш продуктивного використання потенційних можливостей викладача і студента і їх взаємодії у навчальному процесі.

Розвиток творчої особистості молодого людини потребує значної трансформації, психологізації, еврилогізації учбової діяльності та поведінки студентів. Психологізація виявляється у цілеспрямованій орієнтації навчально-виховного процесу на всі прояви особистості студентів, у використанні засобів сучасної наукової та практичної психології, таких як комплексна психодіагностика особистості, психологічна корекція способу життя, психотренінг творчих здібностей тощо. Що ж стосується еврилогізації навчання та виховання студентів, то в цьому плані слід вважати перспективним застосування спеціальних прийомів, методів стимуляції, активізації творчої діяльності, що знайшли широке розповсюдження в організації творчості науковців, винахідників, раціоналізаторів, інженерів, митців. Після певної адаптації до вікових можливостей студентів вони можуть бути успішно використані у навчально-виховному процесі, наприклад, при вирішенні студентами творчих завдань.

При використанні методів стимуляції, активізації творчої діяльності студентів потрібно пам'ятати про багатоплановість, багатовимірність творчої особистості. Психологічна структура може бути представлена як така, що складається, з одного боку, з підструктур творчого спілкування, спрямованості, характеру, Я-підструктури, досвіду або компетентності, інтелектуально-творчих процесів, психофізіологічних якостей особистості. З іншого боку, в структурі особистості можна виділити такі діяльнісні компоненти, як потрібнісно-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, цілеутворюючий, результативний, емоційно-почуттєвий. Доцільно також розрізняти генетичні особливості – задатки та власне здібності особистості, які виявляються на певному рівні їх розвитку і забезпечують успішність творчої діяльності. Вказані аспекти, виміри особистості системно пов'язані одне з одним й утворюють цілісність. Усе це має бути враховане при доборі методів активізації творчої діяльності студентів, визначенні точок їх ефективного прикладання в структурі цієї діяльності. З факту багатоплановості творчої особистості випливає висновок, що для повноцінного розвитку та активізації творчого потенціалу особистості необхідно використовувати цілий комплекс методів.

Подана класифікація творчих методів, наведених у працях таких авторів, як А.В.Антонов, І.І.Льясов, Ю.М.Кулюткін, В.О.Моляко, Д.Пойа, А.І.Половинкін, А.С.Япінь, А.Л.Гольдштейн, Г.Я.Буш та інші доводить ефективність творчого процесу. Зважаючи на те, що дані методи мають використовуватися при еврилогізації творчої діяльності в процесі навчання іноземних мов, викладач має орієнтуватись на розвиток різних підструктур особистості студентів з відмітними рисами індивідуальності.

Розглянемо ряд методів активізації творчої діяльності, які доцільно використовувати при розвитку творчого потенціалу у молоді. Вони розташовуються у відповідних класифікаційних групах за ознакою найбільшого впливу на ту чи іншу підструктуру творчої особистості або її переважної актуалізації у творчому процесі.

До методів психологічної активізації творчих процесів відносимо (мозковий штурм, синектика, конференція ідей, метод фокальних об'єктів та ін). Розглянемо детальніше деякі з них.

МЕТОДИ АКТИВІЗАЦІЇ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ЩОДО ТВОРЧОГО СПІЛКУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ РИС ХАРАКТЕРУ

Евристичний діалог Сократа

Діалог – це форма усного мовлення, співбесіди двох або кількох осіб. Давньогрецький філософ Сократ використовував евристичний діалог як творчий метод, завдяки якому

виявлялися латентні, приховані творчі здібності співбесідників у діалозі. Свій евристичний метод Сократ назвав маевтичним, або таким, що сприяє народженню нового. На його думку, пізнання істини – властивість, що притаманна кожній людині, треба тільки певними запитаннями актуалізувати пам'ять, розбудити латентні здібності, думки партнера в ході діалогу.

Евристичному діалогу Сократа властиві такі ознаки:

- вільний обмін думками між рівноправними співрозмовниками;
- визначення понять, що пов'язані з об'єктом обговорення і взяті з практики;
- обговорення істотних якостей об'єктів з метою виявлення їх відбиття у свідомості співрозмовників і знаходження паралелі між першими і другими;
- виявлення ролі учасників у діалозі і визначення композиції ролей;
- збудження самопізнання за допомогою цілеспрямованих запитань; використання іронії як критичної оцінки міркувань, жарту як способу активізації мислення;
- усунення псевдознання шляхом доведення його до абсурду; застосування індуктивного методу, який базується на аналогії; виявлення протиріч;
- усунення протиріч шляхом виявлення залежності одиничного від загального, розуміння сутності речей або явищ, творчого знаходження нового.

Евристичний діалог Сократа використовували давньогрецькі філософи, проводячи публічні діалоги, дискусії, змагання. Філософ Платон – учень Сократа, вдосконалив структуру евристичного діалогу: фігури, форми, правила ведення бесіди він перетворив в єдність пластичної образності та дієвості драми, уточнив правила просторового розміщення учасників діалогу.

Група учасників сократівського діалогу в Платона розташовується таким чином, щоб можна було легко спостерігати за ходом розумової гімнастики, розташування групи утворює коло, без виокремлення почесного місця ведучого, який є рівноправним співбесідником серед інших. Крім діючих осіб (їх кількість невелика) до діалогу допускаються слухачі (друзі учасників діалогу), які утворюють друге коло – на певній відстані від головного кола учасників діалогу.

Структуру сократівських діалогів Платона можна розглянути на прикладі діалогу «Евтидем», в якому беруть участь два опоненти, два співрозмовника з ведучим, котрі обговорюють два приклади. Цей діалог складається з таких етапів:

- пролог, визначення теми;
- висвітлення традиційних поглядів;
- пошук аналогічної ситуації;
- виявлення проблемної ситуації й заклик до усунення проблемності;
- виявлення визначень ключових понять;
- обговорення визначень ключових понять з різних точок зору;
- підведення підсумків-обговорення визначень понять;
- уточнення і необхідна трансформація завдання; загальна методика обговорення, виявлення протиріч, заклик до їх усунення;
- доведення неправильних тверджень до абсурду з використанням негативної іронії;
- заклучна бесіда, підведення підсумків діалогу; визначення достатності вирішення.

Платон розробив також свій власний варіант евристичного діалогу, який можна назвати гіпотетичним. У його основу він поклав обговорення визначення поняття, що пропонується як гіпотеза, та виведення з нього наслідків. При виникненні протиріччя гіпотеза відкидається як абсурдна. Якщо ні, то відшукуються інші аргументи для підтвердження вихідної тези.

«Нарада піратів» як метод можна скористатися методом пошуку ідей в малій групі, коли треба сформулювати проблему в умовах гострого дефіциту інформації та часу. У ході наради повинні виступити всі «пірати» в такій послідовності – спочатку «юнга», потім «матроси», «боцмани», «офіцери» і, нарешті, «капітан».

Звичайно, ніхто немає права критикувати ідеї, пропозиції, жарти. Але в тих випадках, коли критика дозволяється, то на заключному етапі наради проводиться захист пропозицій. Остаточне рішення приймає «капітан» на закінчення обговорення.

Колективна записна книжка Дж.В.Хейфіля – це колективна сесія. Кожному учаснику за місяць до проведення сесії ставлять проблему, подають огляд необхідної інформації, вказівки про імовірні напрями пошуків, а також дають записну книжку, в якій вони мають фіксувати свої ідеї. Надається також список контрольних запитань. У кінці місяця всі члени сесії узагальнюють результати ведення колективної записної книжки та подають їх у формі творчого звіту. Останній надсилають, у координаційний центр, у якому проводиться ретельний аналіз ідей.

Опираючись на психологічні дослідження Гінзбурга пропонуємо впроваджувати елементи прийому креативного поля (“creative field”). Основні принципи цього прийому полягають у наступному: 1) відсутність зовнішньої і внутрішньої оцінної стимуляції; 2) відсутність обмежень у дослідженні об’єкта; 3) достатня тривалість експерименту, що дозволяє випробуваному виявити інтелектуальну ініціативу.

Прийом «креативного поля» дозволяє виділити три основні рівні інтелектуальної активності: «репродуктивний», «евристичний» і «креативний». Випробування репродуктивного рівня характеризуються пасивним прийняттям заданої в експерименті діяльності, залишаються в рамках спочатку знайденого способу рішення. Інтелектуальна ініціатива на цьому рівні відсутня. Піддослідні евристичного рівня, не обмежуючись виявленням надійного способу вирішення, здійснюють не стимульовану ззовні розумову діяльність, проявляють інтелектуальну ініціативу. Для піддослідних вищого рівня інтелектуальної активності – креативного характеру самостійна постановка проблеми, перетворення експериментального матеріалу в об’єкт теоретичного дослідження [1].

Отже, можна зробити висновок що вище перераховані методи активізації творчої діяльності студентів факультетів іноземних мов сприяють підвищенню якості викладання іноземних мов, формуванню творчої особистості молоді і підвищенню ефективності навчального процесу в цілому.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гинзбург М. Р. Исследование некоторых мотивационных компонентов интеллектуальной инициативы : автореф. дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.01 / М. Р. Гинзбург. – М., 1977. – 13 с.
2. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам : учеб. пособие для преп. вузов и студ. пед. ин-тов / Г. А. Китайгородская. – М. : Высш. школа, 1982. – 141 с.
3. Коньшева А. В. Современные методы обучения английскому языку / А. В. Коньшева. – 3-е изд. – Мн. : Тетра-системс, 2005. – 176 с.
4. Красновська О. Л. Навчання старшокласників загальноосвітніх шкіл моделей комунікативної поведінки британців : дис. ... кан. пед. наук : 13.00.02 / О. Л. Красновська. – К. – 2006. – 334 с.
5. Морська Л. І. Теорія та практика методики навчання англійської мови / Л. І. Морська. – Тернопіль: Астон, 2003. – 248 с.
6. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам : учебное пособие / А. Н. Щукин. – 2-е изд. – М. : Филоматис, 2010. – 188 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Юлія Рибінська – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу Київського національного університету культури і мистецтв.

Наукові інтереси: методика навчання іноземної мови.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО УЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Ліна СМІРНОВА (Кіровоград, Україна)

У статті зроблено акцент на особистісні характеристики сучасного соціокультурно компетентного майбутнього учителя іноземної мови. Визначено та розкрито методичні можливості підвищення ефективності формування соціокультурної компетентності майбутнього фахівця.

Ключові слова: соціокультурна компетентність, ефективні методи, майбутній учитель іноземної мови, проектне навчання, тренінг асертивності.

Personal peculiarities of socioculturally competent future teacher of foreign language are studied. The methodology of effective forming of future specialist's sociocultural competence is determined.

Key words: sociocultural competence, effective methodology, a future teacher of foreign language, project method, training of assertiveness.

Актуальність проблеми. У найближчі роки Україна націлена на інтеграційні процеси, що зумовлює тісну співпрацю з об'єднаною Європою, Америкою та іншими країнами. Передбачені зміни в системі освіти торкаються групи завдань, здійснення яких має забезпечити підготовку молодих людей до гідної участі в цих процесах. Для фахівця в галузі викладання іноземної мови розуміння сутності нових цілей, функцій полікультурної освіти є першорядним. Тому стратегічною метою освітнього процесу виступає формування конкурентноспроможної, самодостатньої особистості. Йдеться про сучасного фахівця, який здатний до саморозвитку та продуктивного діалогу із соціумом, відзначається мобільністю й динамізмом особистісного розвитку, інакше кажучи, учителя іноземної мови, який володіє соціокультурною компетентністю [1].

Отже, соціокультурна компетентність як інтегративне утворення, що проявляється у діалектичній взаємодії індивідуально-особистісних характеристик майбутнього учителя, ґрунтується на гуманістичних засадах й реалізується у творчому навчальному процесі, виступає важливою методичною проблемою сьогодення. Питанням структури даної компетентності були присвячені наші попередні наукові роботи, отже метою цієї статті є розглянути соціокультурну компетентність сучасного студента факультету іноземних мов позиціонуючи такі його особистісні риси як асертивність, відкритість, соціально-критична відповідальність та рефлексія, а також методичні аспекти формування відповідних умінь та навичок з метою їхнього продуктивного інтегрування у майбутню професійну діяльність [1].

Основна частина. Слід звернути увагу, що поняття «асертивність» походить від англійського (to assert – відстоювати, to be assertive – бути наполегливим). Отже, розвиток асертивності у студентів сприяє долаю проблем, пов'язаних із нервовим напруженням, слугує формуванню здатності до самоконтролю, а також стійкості до стресів, формує ефективні й конструктивні інтерперсональні вміння.

Асертивність, як явище, зцілює суспільні відносини, уможливаючи формування таких взаємних стосунків між викладачем та студентами, які служитимуть реалізації однаково як особистісних (розвиток внутрішнього потенціалу), так і освітніх цілей (створення взаємодоповнювальних стосунків).

Асертивності притаманні наступні характерні ознаки: неупереджене ставлення до інформації, нейтральність тону навчання, культурний релятивізм, або відсутність рис етноцентризму, толерантне ставлення до проявів «чужого», культурологічна й ситуативна автентичність текстів, наявність порівняння двох і більше культур, спрямованість на збагачення особистості, заперечення відмови від національної ідентичності, увага до етнічної неоднорідності як народу, мова якого вивчається, так і народу, рідного учневі, що вивчає іноземну мову [3: 32].

Відночас бути асертивною особистістю – означає бути щирим, брати відповідальність за себе і за своє життя, говорити і діяти відповідно до своїх переконань та почуттів. Логічна практика асертивності – комплексне вміння захищати свої права на існування, право бути собою. Це мистецтво правильного інформування інших про власні цілі, потреби тощо.

Відкритість – індивідуальна властивість особистості студента яка орієнтує його на отримання результату від різного роду діяльності. Відкритість є аутентичною диспозицією особистості до нових переживань, дій, поглядів, сприйняття навколишньої реальності. Це здатність молодих людей, особливо з точки зору іноземної мови, до розпізнавання відмінностей між культурами у контексті сприйняття світу та толерантного ставлення до особливостей іншої культури та її представників. Особистість, яка володіє відкритістю, не сприймає культурні відмінності як загрозу власній особистісній ідентичності, а навпаки, як можливість для соціокультурного збагачення.

Особливе значення в структурі соціокультурної компетентності сучасного студента факультету іноземних мов має соціально-критична відповідальність. Це ще одна психофізіологічна характеристика, що представляє живий інтерес для нас, оскільки співвідноситься із смисловим полем соціокультурної компетентності.

Важливу роль у процесі самопізнання та розумінні майбутнім фахівцем оточуючих відіграє механізм соціально-критичної відповідальності. З точки зору соціально-психологічного тлумачення – це самопізнання внутрішніх актів і психічних станів, а також усвідомлення індивідом того, як його сприймають і оцінюють оточуючі, як він розуміє інших та які наслідки матиме поведінка і вчинки всіх учасників процесу спілкування, співпраці тощо [2: 167].

Здатність до соціально-критичної відповідальності формується у студента поступово і розвинута у різних людей неоднаково. Важливу роль при цьому відіграє ступінь розвитку відповідальності. Х. Квятковська аналізує багаторівневість розвитку даної особистісної властивості. На першому рівні відповідальність має пасивний характер. Студент не розглядає стани, наміри, думки інших з професійної точки зору. На другому рівні спостерігається невпорядковане, епізодичне виявлення соціально-критичної відповідальності. Третій рівень характеризується здатністю до виявлення даної відповідальності у думці та діях не лише в окремих ситуаціях, а й упродовж усього процесу освітньої взаємодії. Суттєвим для цього рівня дослідниця вважає мимовільне й постійне спостереження за станом співрозмовника чи групи, однак, слід пам'ятати, що оцінювання може бути не завжди адекватним [4: 23].

Для розкриття суті рефлексії ми розглядаємо феномен професійної, особистісної та соціальної рефлексії.

Результатом сформованої професійної рефлексії є усвідомлення майбутнім фахівцем себе як особистості, як професіонала; усвідомлення своїх дій, поведінки, іміджу та прогнозування наслідків своїх вчинків; усвідомлення змісту навчального процесу, педагогічних ситуацій; моделювання наслідків та прогнозування дій оточуючих (учнів, колег, батьків, адміністрації тощо).

Особистісна рефлексія передбачає самоаналіз, дослідження майбутнім фахівцем свого внутрішнього світу та поведінки у зв'язку з переживаннями учасників педагогічної та соціальної взаємодії.

Соціальна рефлексія пов'язана з проблемою самовизначення, професійного самоусвідомлення. Характерною для сучасної ситуації на ринку праці є криза справжньої професійної самоідентичності, відсутність відповідної моделі молодого вчителя адаптованого як з професійної, так і з соціальної точки зору. Розв'язання даної проблеми вбачаємо у забезпеченні формування зрілої самосвідомості й позитивної рефлексивності особистості майбутнього фахівця.

Досліджуване утворення, соціокультурна компетентність, ґрунтується на принципах розвивального, проблемного, мультиметодичного, діяльнісного навчання. Виокремимо та розглянемо найбільш перспективні методи формування соціокультурної компетентності майбутнього учителя іноземної мови.

Методом, вартим уваги у розрізі нашої проблеми, є проектне навчання, про обов'язкове використання якого йдеться у програмних вимогах з предмету іноземна мова; яке, в цілому, широко використовується в навчальному процесі вищої школи. Про позитивні напрацювання в напрямку формування соціокультурної компетентності та ефективність такого методу навчання висловлюються С. Ніколаєва, Н. Бориско, В. Черниш та багато інших методистів.

Проект – це розв'язання, дослідження актуальної проблеми, її практична чи теоретична реалізація. У контексті проектного завдання діяльність студентів виступає складним алгоритмом та складається з декількох етапів творчої пізнавальної роботи. Проектна методика відрізняється від роботи над темою, коли іноді достатньо просто запам'ятати тематичний матеріал; від рольової гри, дискусії тим, що у процесі роботи над проектом має бути присутнім дослідження проблеми, творча пошукова діяльність і, що важливо для розвитку соціокультурної компетентності, подальша відповідальність студента за реалізацію власного пошуку в конкретних практичних діях.

Аналізуючи використання цього методу слід зауважити, що результативність проектної роботи залежить від багатьох чинників, які має відслідковувати викладач під час роботи над проектом. Водночас проектне навчання завжди орієнтовано на самостійну активнопізнавальну практичну діяльність студентів під час розв'язання особистісно значимої

проблеми. У процесі такої діяльності майбутні фахівці розкривають основні закономірності теоретичної частини навчання, що забезпечує її глибоке засвоєння.

З точки зору психології, необхідно підкреслити, що в основі проектного навчання майбутніх учителів іноземної мови лежить принцип «его-фактора», який співвідноситься з дискусійною формою підготовки, що активно використовується в сучасному навчальному процесі в вищій школі.

Досліджуючи ефективність проектного навчання, ми прийшли до висновку, що даний метод викладання іноземної мови орієнтує студентів не лише на засвоєння знань, але й на способи засвоєння знань, на зразки та способи мислення та діяльності, на розвиток пізнавального й творчого потенціалу. Слід зазначити, що такий підхід до вивчення іноземної мови можна протиставити вербальним методам і формам догматичного передання вже готової інформації, яка не стане у пригоді молодій людині належним чином, оскільки не реалізується в його щоденній реальності.

Навчальний проект є важливим засобом формування соціокультурної компетентності майбутнього фахівця, оскільки: забезпечує зв'язок мети проекту з реальним життям, з окремою проблемою, значимою як для студента, так і для його щоденної діяльності; уможливує розвиток справжньої особистісної зацікавленості у проекті, його реалізації, що підвищує загальний навчальний ефект.

Під час презентації проекту викладачем має робитися акцент на прояви відкритості з боку студентів; у них з'являється можливість висловити власний погляд на проблему, навчитися сприймати критику у свою адресу, критично висловлюватися з приводу проекту, бути асертивним щодо думок оточуючих тощо. Це зумовлює трансформацію ролі викладача з позиції лідера в позицію консультанта і координатора, що забезпечує студентам справжню автономію і можливість проявити себе з особистісної точки зору, сприяє їхньому саморозвитку.

Ще одним методом інтенсифікації навчального процесу, а також наповнення його соціокультурною складовою, виступає проблемне навчання, яке на заняттях реалізується через «мікронавчання», «мозкову атаку» та «моделювання».

Методологічною основою «мікронавчання» (microteaching) є біхевіористські принципи навчання та принципи модифікації поведінки. Цей метод передбачає використання мікроуроків, що тривають по 10-15 хвилин, кожен з яких направлений на засвоєння однієї окремої навички.

Особливістю нашого досвіду є мікронавчання, яке полягає у тому, що студенти отримують або обирають самостійно проблему та дискутують з приводу неї для досягнення порозуміння по завершенні. Запис виступів, здебільш аудіо, слід активно практикувати на заняттях, що дає змогу глибшого аналізу виступів, сприяє швидкій корекції недоліків мовлення та стилю викладення думок, а також прискорює формування важливих для майбутнього фахівця навичок. Обговорення під час «мікронавчання» також важливе, оскільки сприяє удосконаленню аналітичних, комунікативних здібностей студентів та їхньої соціокультурної компетентності в цілому.

Поширеним методом навчання іноземної мови є метод «мозкової атаки» (brainstorming). Цей метод був вперше використаний близько десяти років тому американцем А. Осборном. Він визначив «мозкову атаку» як метод, що дозволяє групі людей використовувати свої інтелектуальні можливості для швидкого і ефективного вирішення поставленого завдання. За останні роки цей метод став популярний у процесі навчання іноземної мови в вищій школі. Ефективність методу полягає у колективному обговоренні, пошук рішення яке здійснюється шляхом вільного висловлювання думки всіх учасників.

Таким чином, ідею складає внесення пропозиції, яку не обговорюють одразу, щоб у всіх учасників була можливість її обміркувати. Захист та обґрунтування пропозиції, її критика та оцінювання можуть відбуватися і наступного заняття, оскільки важливою виступає поміркована, багатостороння та об'єктивна оцінка, а також варіанти її можливої реалізації.

«Моделювання» (modelling) як метод полягає у розв'язуванні проблемної ситуації. Основною метою виступає: формулювання актуальної для аудиторії проблемної ситуації; повідомлення повної необхідної інформації з проблеми; дискусія та окреслення ймовірного

практичного виходу у вигляді запропонованих дій чи рекомендацій; прогнозування подібних ситуацій у майбутньому.

Отже, проектне навчання у комбінації з «мозковою атакою», «мікронавчанням» та «моделюванням» забезпечує формування таких особистісних складових соціокультурної компетентності майбутнього учителя іноземної мови, як соціально-критична відповідальність, відкритість, асертивність.

Для становлення та розвитку цієї компетентності у процесі вивчення іноземної мови вагоме значення має метод тренінгу асертивності, який ще не став розповсюдженим на теренах нашого освітнього простору. Сьогодні він відіграє важливу соціально-психологічну та методичну роль у навчальному процесі.

На нашу думку, тренінг асертивності на уроках іноземної мови є спланованою програмою «терапевтичних впливів», що мають на меті редуцію агресивної і неасертивної поведінки, а також моделювання готовності студентів до асертивних дій у різних соціальних і педагогічних ситуаціях. Мета таких тренінгів полягає в навчанні критично сприймати та контролювати власну поведінку (самовираження), опанувати та невілювати власний страх перед життєвими труднощами, захищати власні права, не порушуючи прав інших людей.

Дія тренінгу асертивності головним чином спрямована на інтерперсональну сферу діяльності студента і може охоплювати такі аспекти асертивної поведінки, як: самоакцептація (від англ. to assert – приймати; погоджуватися) (під цим поняттям ми розуміємо позитивне ставлення до власної особи); усвідомлення власних прав та обов'язків; вільне та контрольоване вираження власних позитивних та негативних почуттів (наприклад симпатія, злість, збентеження тощо); висловлення своїх думок і переконань публічно та в різного роду ситуаціях; вираження незгоди на приниження та агресивну поведінку; добровільна зміна власних поглядів у результаті спілкування з іншими; критичне осмислення своїх поглядів; відмова виконувати недоречні вимоги; удосконалення інтерперсональних стосунків шляхом розвитку вербальних і невербальних комунікативних умінь [3: 47].

Тренінг асертивності має на меті роботу з поведінкою студента, з процесами збудження, які виникають під час його активності. Отже, у тренінгу асертивності ми виділяємо три основні підходи: 1) біхевіористський, 2) когнітивний та 3) біхевіористсько-когнітивний.

Теоретичною підставою біхевіористського тренінгу асертивності є набута природа поведінки особистості (як асертивна, так і неасертивна). Відтак для молодого людини з'являється можливість розширити навички соціальної поведінки, вдосконалити свої можливості шляхом опанування нових умінь або редуції певної неефективної поведінки.

Таким чином, біхевіористичний тренінг асертивності є дієвим способом психокорекційних відпрацювань, особливо у разі, коли дисфункціональна поведінка студента пов'язана з фіксацією неасертивних навичок реагування, а також коли майбутній фахівець у своїх інтерперсональних вміннях виявляє такі біхевіористські недоліки, як: брак вербальних умінь для висловлювання власних поглядів і думок; невміння належним чином демонструвати власні емоції (позитивні та негативні); невміння приймати думки інших; брак навичок інтерперсонального контакту (спілкування) у конфліктних ситуаціях.

Фактично когнітивний тренінг асертивності – це те саме, що і когнітивно-поведінкова терапія, і націлений на навчання майбутніх учителів іноземної мови раціональній або відповідній (адекватній) поведінці. Він також навчає майбутніх фахівців як позбутися ірраціональних ідей та сформувати відповідну соціальну поведінку, і як використовувати могутні когнітивно-емоційно-поведінкові методи в якості самопомоги та самоактуалізації.

Розв'язання проблем відбувається шляхом подолання опору і закріплення позитивних змін. Викладач, який виступає в ролі раціонально-емоційного консультанта, не боїться філософських міркувань; звертається до думок студента; допомагає розпізнати негативні почуття, брати відповідальність за їх переживання і зміни. Когнітивний тренінг асертивності прагне викликати власний інтерес студента до себе, досягти змін у структурі особистості, у її регулятивній системі так, щоб студент відчував відповідність до вимог часу, оточення і був у більшій гармонії зі своїми потребами.

Іншими техніками, які можуть застосовуватися для формування асертивної поведінки у майбутніх фахівців, будуть: 1) техніка скеровування емоційних реакцій (розповсюдженими

прийомами є спонукання до вираження щирих емоцій; до подолання психологічного бар'єру перед обговоренням проблемної ситуації тощо); 2) метод автоінструкції; 3) техніка блокування стресового стану [3: 98].

Загалом у когнітивному тренінгу асертивності визначаємо два основоположні етапи:

на першому етапі на основі поведінкових проявів студентів в підготовлених умовних проблемних ситуаціях виявляється рівень асертивної та інтерперсональної поведінки;

на другому етапі проводиться відповідна робота, направлена або на модифікацію поведінки майбутнього фахівця, у разі необхідності, у бік асертивної, або на закріплення останньої та формування умінь долати власне емоційне напруження.

Отже, під час проведення когнітивного тренінгу асертивності викладач разом зі студентами визначає наявність ірраціонального мислення та трансформує його в раціонально-асертивний спосіб мислення.

З урахуванням проблеми зменшення годин на аудиторну роботу, яка характерна для нашого освітнього простору, варта уваги українських методистів наступна методика. Тренінг асертивності складається з трьох етапів і розрахований на чотири дні.

Перший дводенний етап присвячується навчанню асертивній поведінці. З початку викладач формулює мету тренінгу, далі відбуваються основні тренування. Під керівництвом викладача-методиста студенти розв'язують проблемну ситуацію, виходять на її асертивне вирішення. Завершують цей ланцюг індивідуальні тренування на основі ситуацій, близьких до реальних. Студенти вдосконалюють таким чином свою асертивність, уже самостійно формують механізм подолання проблеми. Спостереження та аналіз асертивної поведінки у тренувальних ситуаціях виконує важливу освітню роль для всіх учасників процесу.

Другий етап сконцентрований на роботі над внутрішнім діалогом, безпосередньо на аналізі власних думок та конструктивному перетворенні тих, які перешкоджають асертивній поведінці.

Третій етап присвячений закріпленню асертивної поведінки в педагогічних ситуаціях зі студентами. Особлива увага приділяється асертивній реакції останніх на власні недоліки.

Протягом тренінгу також опрацьовуються різні форми самовираження перед аудиторією, висловлювання власних думок, вміння задавати питання та підтримувати розмову.

До невербальної поведінки, що формується під час тренінгу асертивності ми відносимо таку:

- підтримка зорового контакту;
- використання жестів протягом розмови;
- демонстрування різних, переважним чином позитивних, станів, відповідних рухів, усмішки для створення легкої атмосфери інтерперсонального контакту.

Учасники тренінгу також вчать слухати інших; зважати на потреби чи прохання співрозмовників, водночас пам'ятаючи про власні інтереси; виказувати і приймати компліменти. Комуникативність під час тренінгу направлена на порозуміння, обмеження стресу шляхом пристосування до тих, хто створює проблемні ситуації та спроможності зарадити собі у таких ситуаціях.

Біхевіаристсько-когнітивний вид тренінгу асертивності використовується у випадку, коли в особистості наявний низький рівень готовності до асертивної поведінки, як наслідок – відсутність асертивних умінь, а також за наявності у особистості ірраціональних суджень щодо суспільного життя та браку умінь редукувати подібні погляди.

Метою біхевіаристсько-когнітивного тренінгу асертивності є формування асертивної поведінки в молодій людині та модифікації ірраціональних переконань (стосовно себе, суспільства, майбутнього самостійного життя тощо), що пов'язані з асертивною поведінкою. Уміння, які набуваються в результаті, є такими: свідомо ставитися до правил поведінки у суспільстві та психолого-педагогічних ситуаціях; виявляти повагу до себе та інших в інтерперсональному спілкуванні; контролювати та редукувати страх перед асертивною вербальною і невербальною комунікацією.

У процесі роботи зі студентом виявляються «хибні» переконання чи упередження. Також здійснюється робота в напрямку формування раціональної взаємодії молодшої людини з реальністю. В даному контексті слід зробити акцент на використанні техніки емоційного

контролю шляхом модифікації внутрішнього самовираження. Основою цієї техніки є модифікація внутрішніх вербальних реакцій особистості через опанування навичок внутрішньої дискусії з власними ірраціональними переконаннями та виявлення їхньої очевидної суперечності з реальною дійсністю. Завдяки такій техніці студент має можливість проаналізувати власні переконання та виокремити ті, що зумовлюють у нього негативні емоції та призводять до небажаних дій у майбутньому.

Висновки. Запропонована методична спрямованість навчального процесу має допомогти майбутнім учителям іноземної мови зрозуміти принципи формування соціокультурної компетентності та здобути досвід професійної поведінки, що веде до глибокого усвідомлення відповідальності за власну особистість, дії, вчинки.

У той час коли серед молодих людей поширена невпевненість у собі, індиферентність, підчас пригнобленість, формування вище зазначених особистісних рис допомагає майбутнім фахівцям не лише користуватися здобутими вміннями вільно володіти іноземною мовою, висловлювати думки, бажання тощо, але й навчає їх активній життєвій та професійній позиції. Йдеться про компетентного «нового» учителя іноземної мови, якого потребує сучасне суспільство. Вчителя, спроможного передавати молоді адекватний образ світу, забезпечувати стабільність емоційного стану (свого та учнів), отримувати позитив від навчальної діяльності та життя у цілому.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Смірнова Л. Л. Соціокультурна компетентність майбутнього вчителя іноземної мови як необхідна складова полікультурної освіти / Л. Л. Смірнова // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції [«Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону»]: зб. статей: – Вип. 5. – Ч. 3. – Ялта: РВВ КГУ, 2009. – С. 58–61.
2. Brzezińska A. Psychologia wychowania / A. Brzezińska // Psychologia. Podręcznik akademicki : [red. J. Strelau]. – Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000. – tom 111. – 223 s.
3. Zubrzycka-Maciąg T. Trening asertywności w kształceniu pedagogicznym / Tereza Zubrzycka-Maciąg. – Lublin : Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2007. – 167 s.
4. Kwiatkowska H. Nowa orientuje w edukacji nauczycieli / Henryka Kwiatkowska. – Warszawa, 2000. – 149 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ліна Смірнова – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземної філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: психологічні аспекти сучасних методик викладання іноземної мови.

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ МОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

Лариса СТРЕЛЬЧЕНКО, Оксана СТРЕЛЬЧЕНКО (Кіровоград, Україна)

У статті розглядається проблема формування комунікативної компетенції студентів мовних факультетів з використанням новітніх технологій.

Ключові слова: комунікативно спрямоване навчання, підготовка вчителя в університеті, професійний розвиток і вдосконалення, мовленнєва ситуація.

The article deals with the problem of teaching students speech competence by means of methods of interactive technique.

Key words: communicative directed training, pre-service teacher training, professional development, speech situation.

Підвищення ролі іноземних мов як важливого засобу міжкультурного спілкування пов'язано з поглибленням міжнародних зв'язків України, її інтеграції до загальноєвропейських структур, зростанням зацікавленості підростаючого покоління до культур іншомовних країн. Своєчасним відгуком на соціальні замовлення суспільства стали нові програми із іноземних мов та методики їх викладання для мовних вузів країни та методичні рекомендації для загальноосвітніх навчальних закладів. В них закладено принципи комунікативною спрямування навчання, особистісної орієнтації, автономії студента, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, що відповідають одному із ключових принципів Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти — «іноземні мови — для життя». Виходячи з цього нові завдання стоять перед вищими навчальними

зкладами по підготовці вчителів іноземної мови, які б володіли новітніми методиками навчання учнів. Серед недоліків професійної підготовки студентів ВНЗ є переважання традиційних форм організації практичних занять з іноземної мови, недостатня робота по упровадженню сучасних інноваційних технологій навчання, слабка мотивація студентів на самостійне здобуття знань.

Мета цієї статті – дослідити шляхи підвищення ефективності підготовки вчителів іноземної мови в мовних ВНЗ, принципи організації навчання за сучасними методами та технологіями, узагальнити досвід практичної роботи, запропонувати зразки завдань для використання у формуванні комунікативної компетенції вчителя іноземної мови, показати їх роль в оптимізації процесу навчання.

Одним з найважливіших аспектів мовної компетенції студентів майбутніх вчителів іноземної мови є володіння лексикою, передбаченою програмою для мовних вищих навчальних закладів. Це вимагає цілеспрямованого вивчення лексичного матеріалу, наполегливого й систематичного накопичення студентами лексичних знань і навичок. Лише достатньо великий обсяг засвоєних слів і словосполучень дає студентам можливість брати активну участь у навчальному іноземному спілкуванні, у практичному оволодінні мовою.

Успіх в цьому напрямку навчальної роботи значною мірою залежить від знань викладачем мови та вибору методики навчання лексики виучуваної мови, що є основою оволодіння студентами іншомовним спілкуванням, подолання усталених стереотипів щодо ролі вчителя у навчально-виховному процесі як передавача інформації, оволодіння майбутніми вчителями методами розвиваючого, діяльнісного спрямування організації навчальною процесу.

Проголошення інтерактивних намірів при проведенні практичних занять відповідають готовності базувати організацію вивчення іноземних мов на потребі, мотивації, можливостях студентів, приділенні основної уваги практичним вмінням та навичкам, які будуть потрібні майбутньому вчителю та якими він повинен володіти вільно.

В основу покладено формування комунікативної компетенції. Цей підхід акцентує більшу увагу на функціях мовних, лексичних і граматичних одиниць, що сприяє розвитку комунікативно спрямованого оволодіння студентами навчальним матеріалом, є комунікативно спрямованими, зорієнтованими насамперед на формування в студентів, майбутніх вчителів, мовленнєвих умінь.

У центрі уваги комунікативного підходу перебуває діяльність самих студентів, яких викладач залучає до творчої співпраці через пошукові, творчі, зорієнтовані на особистість завдання.

Навчання спілкуванню може бути успішним при виконанні як мовленнєвих вправ і завдань, так і мовних, комунікативно спрямованих вправ, які забезпечують формування мовних (лексичних, граматичних і фонетичних) навичок. Міцні та гнучкі лексичні і граматичні навички слугують засадами для формування мовленнєвих умінь. Одним із ефективних видів діяльності, спрямованої на становлення умінь, є інтерактивні види роботи. Матеріал, що активно опрацьовується протягом заняття з використанням інтерактивних форм, якісно засвоюється студентами, сприяє розвитку навичок та формуванню необхідних умінь, якими має володіти майбутній вчитель.

Проектна діяльність студентів під час підготовки та проведення практичних занять найбільш успішно сприяє створенню умов для навчання через ситуації успіху і творчий пошук, застосування знань, умінь, досвіду, творчості, фантазії, дизайну й мотивації.

Метод проектів виник в США на початку 20 століття і застосовувався у вітчизняній дидактиці в 20—30 рр.. Американські вчені Дьюї, Лай, Торндайк та інші поклали в основу методу ідеї про те, що з захопленням виконується лише та діяльність, яка вільно вибрана тим, хто навчається; діяльність будується поза навчальним предметом; справжнє навчання є багатостороннім, з ознайомленням з невідомою додатковою інформацією. Проектний метод передбачає безпосередній зв'язок з навколишнім середовищем, в якому проходить процес пізнання, так як його основним лозунгом є – «Все з життя, все для життя». Проектна діяльність включає збирання інформації з певного предмета чи теми й представлення її, що

вимагає вмінь, зусиль, навичок і ретельного планування діяльності протягом певного періоду часу.

Карл Фрейд в книзі « Проектний метод» (1997) виділяє серед рис проектного методу, такі як підхоплення учасниками проекту ініціативи від когось в житті; учасники проекту домовляються один з одним про форму навчання; учасники розвивають проектну ініціативу і доводять її до відома всіх; учасники проекту організують себе на справу; учасники проекту інформують один одного про хід роботи; учасники проекту вступають в дискусії і інші.

Переваги проектної діяльності під час вивчення іноземної мови:

розвивається та стимулюється інтерес до вивчення іноземної мови;

будь-яка аудиторна діяльність може бути включена чи трансформована в проектну роботу;

проект презентує активні й пасивні вміння студентів;

навчальний матеріал стає більш наближеним до реального життя;

удосконалюються мовні та мовленнєві навички й уміння;

створюються умови для автономії та самовираження студента;

заохочується робота в групах/парах;

формуються дружні стосунки в групі;

проект є узагальненням, систематизацією та підсумком вивчення теми.

Зацікавленість вибором теми та процесом роботи над проектом підвищує мотивацію студентів та їх інтерес до досконалого оволодіння мовою.

Кожен студент проявляє в проекті свою творчу індивідуальність, оригінальність у змісті та кількості сторінок, проте під час вивчення теми вчитель обговорює ті пункти плану, які обов'язково повинні бути включені в зміст роботи. Так, наприклад, під час дослідження проблемних питань з теми "School Life" необхідно звернути увагу студентів на такі пункти:

School Life (S — subject, c — canteen, h — assembly hall, o — geography, etc.);

Mind Maps (асоціації зі шкільним життям: classmates, lessons, breaks...);

The ABC's of School Life (лексичний матеріал до теми розташовується в алфавітному порядку, наприклад: A — Art, alphabet...);

Ideal School (малюнки, твір-розповідь, розклад уроків для ідеальної школи);

School Subjects (види діяльності, які стосуються певних уроків, наприклад: English to speak, to read, to translate, to play games, to work in groups, to listen to the tape recorder, to use maps, to draw, to use the computer, to do tests, to make projects);

My Favourite Subject (описати улюблений урок, указати 12 улюблених видів діяльності);

What is School? (які позитивні й негативні асоціації викликає слово школа);

What Can You Find in a Pupil's Bag? (речі, які можна побачити в портфелі учня);

12 Questions about School (12 запитань, які можна поставити під час шкільного інтерв'ю);

School Traditions (свята й традиції, що відзначаються в нашій школі);

School Rules (шкільні правила, що потрібно й чого не можна робити під час уроків);

Poems, riddles, jokes about school life (вірші, загадки, жарти, пов'язані зі шкільним життям);

Crossword, Word search (кросворди, пошук, плутанина зі словами, придумані й розв'язані студентами).

Студенти надають перевагу комп'ютерним презентаціям у програмі Power Point із застосуванням мультимедійних ефектів, анімації, музики, відео. Удосконалення інформаційних навичок захоплює і є корисною справою.

Проектна робота стимулює студентів із різними здібностями до співпраці над метою, що є однаково важливою для всіх учасників. Це можливість реалізуватися тим, хто творчо обдарований, захоплений дослідженням, оформленням, грою слів (кросворди, пошук, виділення ключових слів, переплутані букви в словах). Працюючи в групі, кожен може використати свої індивідуальні здібності для спільного результату. Один учасник може виділятися прекрасним володінням мовою, інший — чудово малює чи вміє оформляти, хтось має вільний доступ до мережі Інтернет або інших джерел інформації, добре володіє комп'ютерними навичками. Усі є активними учасниками процесу використання одержаних

знань. Кожному надається можливість здобути впевненість у своїх здібностях і, таким чином, покращити ставлення до вивчення мови взагалі.

Викладач знайомить зі структурою, етапами виконання, подібними, раніше виконаними роботами, указує на найдрібніші деталі, наголошує на індивідуальності кожної роботи.

Основними принципами керівництва проектом з боку викладача є:

- невтручання;
- виправлення помилок;
- створення умов;
- створення ситуації успіху.

Завдання модернізації освіти не можуть розв'язуватись лише в контексті реалізації когнітивної функції навчання. Особистісні функції, а саме: самостійність, ініціативність, відповідальність, критичність, креативність, □ можуть бути сформовані лише в особистісно-адаптованій системі навчання.

Особливістю цієї системи є те, що не студент пристосовується до системи навчання, а її будують з урахуванням запитів майбутнього спеціаліста: потягу до свободи; побудови власної системи змісту пізнання; потреби в самоутвердженні. Це надає можливість розвивати індивідуальність кожного студента, створює необхідні умови для його саморозвитку, самовираження, можливість реалізувати себе у пізнанні, спілкуванні та діяльності, актуалізувати свій неповторний, індивідуальний природний потенціал.

В основі дидактичної системи адаптивної вузу лежить особистісно-діяльнісний підхід, відповідно до якого студент стає суб'єктом саморозвитку, самоосвіти, самореалізації, а навчальний процес, його категорії (цілі, зміст, методи, форми, засоби) сприймаються ними як особистісно значимі орієнтири.

Головне змістове навантаження лекцій і практичних занять спрямоване на використання активних методів навчальної діяльності, коли особистісно-орієнтовані ситуації органічно пов'язуються з методами і прийомами організації пізнавальної діяльності.

До таких методів можна віднести створення проблемних ситуацій, проблемно-пошукові, методи діалогічного спілкування: діалог, дискусію, полеміку; групові форми роботи, дослідження, проведення дискусій, круглих столів тощо.

Форми проведення навчальних занять можуть бути різноманітними: «заняття-пошук», «заняття-дослідження», семінари, інтегровані уроки. Перевага надається парній роботі, груповій, колективній взаємодії. На занятті-пошуку індивідуальна робота чергується з груповою.

Компетентісно-орієнтований підхід до формування змісту освіти став новим концептуальним орієнтиром шкіл зарубіжжя. Саме набувши життєво важливих компетентностей, як вважається в багатьох розвинених освітніх системах, випускник вузу може орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобуванні освіти.

Моделювання професійно-орієнтованої діяльності і соціальних стосунків в навчальних умовах відбувається через призму моделювання комплексу різноманітних ситуацій, що впливають з комунікативних потреб майбутніх спеціалістів. Особливістю моделювання комунікативних ситуацій при професійно-орієнтованому навчанні є те, що викладач повинен створювати такі навчальні ситуації, які, з одного боку, мають значимість для студентів, задовольняють їх пізнавальний інтерес з фахового спрямування підготовки у вузі, а з другого — дають змогу розкрити і реалізувати іноземномовні комунікативні здібності, необхідні в діяльності фахівців освітньої галузі, тобто їх вміння розпочати і вести бесіду, правильно висловити та аргументувати свої погляди на ту чи іншу проблему, дізнатись про думку співрозмовника, поцікавитись інформацією, уточнити факти або дані, попросити в чомусь допомогти чи запропонувати свою допомогу тощо. Для цього студентам слід оволодіти навичками професійного етикету, сформувати в себе відповідні риси характеру чи ментальності, притаманні представникам ділових кіл країни, а також вивчити правила й норми поведінки загальнолюдського спілкування та додержувати їх. Щоб спонукати студента до професійно орієнтованої мовленнєвої діяльності та використання при цьому необхідного іншомовного навчального матеріалу, йому треба, на думку О. Леонтьєва,

будувати й пропонувати такі мовленнєві обставини та умови, в яких він міг би «реально опинитися в ситуації» і вчинити так чи інакше або здійснити «легке перенесення на діючу в цих обставинах особу» [2; 157]. Тобто в ситуаціях студенти можуть асоціювати себе з певною дійовою особою, роль якої вони виконують, поставити себе на місце цієї особи в певних обставинах, а це збагатить їх життєвий досвід, допоможе набути деяких практичних навичок з фаху та розвинути комунікативні вміння і творче, нестандартне мислення. Таким чином, комунікативна ситуація для ділового спілкування — це такий збіг умов і обставин, коли виникає потреба розв'язати завдяки спілкуванню певну ділову проблему реального життя, ухвалити потрібне рішення, добитися бажаного результату. Ситуації можуть створюватись на основі вербального ділового спілкування і мати передумови для свідомого використання засвоєного фахового матеріалу згодом на практиці.

Викладачеві потрібно, за А. Матюшкіним, «поставити студента перед необхідністю виконати таке практичне або теоретичне завдання, в якому призначені для засвоєння знання займатимуть місце невідомого» [3; 33]. Лише за таких обставин студент розвиватиме своє мислення, тренуватиме пам'ять, мобілізує свій творчий і фаховий потенціал, що актуально у контексті професійної орієнтації майбутніх спеціалістів певної галузі. Тому виникає потреба в моделюванні комунікативних ситуацій і реалізації їх у рольових і ділових іграх, які дають можливість студентам як суб'єктам навчальної діяльності «на високому рівні усвідомити процесуальний і змістовий аспекти професійно-орієнтованого спілкування, виявити свою творчу індивідуальність, вдосконалити свої комунікативні та організаційні здібності» [5; 29].

Формування комунікативної компетенції студентів під час оволодіння англійською мовою дозволяють розвивати збагачену, більш складну особистість і посилюють потяг до подальшого вивчення мови та більшої відкритості щодо нового культурного досвіду, бажання передати цей досвід своїм учням.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Квасова О. Г. Использование проблемных коммуникативных в обучении иностранному общению студентов 2-4 курсов языкового вуза // Иноземні мови.— 1999. — № 1.— С. 32-33.
2. Лсонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность.—М.: Просвещение, 1969.— 214с.
3. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении.—М.: Педагогика, 1972.— 207 с.
4. Попович М. В. Поняття «дискурс» у метафоричному та логіко-лінгвістичному розумінні // Філософ, думка.— 2003.— № 1.— С. 27-36.
5. Voronka, Zirka. Active methods of teaching spoken English // Иноземні мови. — 1995. — № 2. — С. 3–5.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Лариса Стрельченко – доцент кафедри англійської філології Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: формування комунікативної компетенції студентів засобами інтерактивних технологій.

Оксана Стрельченко – магістр факультету іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В.Винниченка

Наукові інтереси: інтерактивні методи в підготовці вчителів іноземних мов.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Тетяна ТОКАРЕВА (Кіровоград, Україна)

У статті розглядаються такі аспекти навчання читання, як: відбір текстів для читання та урахування їх складності; навчання прогнозування на мовному рівні; навчання запису прочитаного.

Ключові слова: текст, структура та ознаки тексту, «критична точка», прогнозування, аддитивна складність.

The article considers the following aspects of teaching reading skills: the selection of texts for reading taking into account their complexity; teaching prognostication at the language level; teaching of noting down the information read.

Key words: text, text structure and text features, “critical point”, prognostication, additive complexity.

Вільне володіння читанням як видом мовленнєвої діяльності є одним із найбільш суттєвих критеріїв повноцінного володіння іноземною мовою. Оригінальний текст, особливо художній та суспільно-політичний, є могутнім засобом ідейного та виховного впливу на читача. Саме через письмовий текст студенти ознайомлюються із літературою і культурою

народу, мову якого вони вивчають. Тому глибоке і повне розуміння іншомовного тексту у єдності з мовною формою є головною умовою для досягнення не лише комунікативно-практичних, але й виховних та освітніх цілей читання. Крім того, навчання читання має ще й комунікативно-практичні та професійно-методичні цілі і завдання. Читання є важливим видом рецептивної мовленнєвої діяльності, і оволодіння ним як повноцінним засобом комунікації на іноземній мові на рівні філологічно освіченого носія мови є однією із головних комунікативно-практичних цілей навчання іноземної мови на факультеті іноземних мов педагогічного університету. Володіння читанням передбачає повне, глибоке і безперекладне розуміння оригінального іншомовного тексту всіх літературних стилів і жанрів – художнього (прозаїчного, драматичного, поетичного), публіцистичного, наукового.

Навчання читання у педагогічному ВНЗ має і професійно-методичну мету. У процесі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови по відношенню до читання ставляться наступні професійні завдання:

1) навчання майбутнього вчителя ефективним прийомам роботи з поповнення та поновлення знань з іноземної мови; 2) підготовка студентів до успішного виконання функції вчителя іноземної мови – до роботи над різними видами тексту при навчанні учнів читання як цілі і засобу навчання мови.

На базі вміння читати формуються такі професійні вміння студентів: 1) уміння розуміти оригінальний художній, суспільно-політичний і науковий тексти з різними комунікативними установками (ознайомлююче, загальне, глибоке розуміння); 2) уміння ділити текст на смислові частини, виділяти у кожній із них основний зміст, формулювати «смислові віхи», виявляти загальну ідею тексту; 3) уміння виразно читати вголос з метою точної передачі естетичної та змістової інформації; 4) уміння конспектувати та анотувати публіцистичні та наукові тексти, а також – уміння адаптувати відповідно до вимог середньої школи оригінальні німецькі тексти; 5) уміння адекватно перекладати оригінальні німецькі тексти на рідну мову [4].

Складність сформульованих вище завдань вказує на необхідність удосконалення форм, методів та прийомів навчання читання студентів на факультеті іноземних мов педагогічного ВНЗ. Оскільки високий рівень сформованих навичок роботи із текстами різних жанрів відіграє важливу роль у процесі самоосвіти та самовдосконалення майбутнього вчителя, то актуальність питання щодо важливості оволодіння даним видом мовленнєвої діяльності у процесі підготовки фахівця для закладів освіти різних типів є очевидною.

Проблемам навчання читання були присвячені публікації та дослідження таких методистів, як Фоломкіна С.К., Бухбіндер В.А., Бессонова І.В. ті інші.

У якості «матеріальної першооснови» читання як рецептивно спрямованого виду мовленнєвої діяльності виступає текст. Розуміння тексту є основним показником здійснення мовленнєвої діяльності. Перш за все текст – це комунікативна одиниця. Як результат цілеспрямованої діяльності текст завжди відображає певну прагматичну установку його автора [8] і має такі ознаки, як: цілісність, смислова завершеність /завершеність з точки зору його автора по відношенню до наявного у нього комунікативного наміру. Ця ознака тексту проявляється у структурно-смисловій організації мовленнєвого твору, інтеграція частин якого забезпечується семантико-семантичними зв'язками, а також формально-граматичними і лексичними ознаками. Третя характеристика тексту – його соціальна обумовленість /детермінованість: одне і те ж комунікативне завдання реалізується навіть однією і тією ж особою по-іншому, в залежності від її соціального статусу, соціальних ролей партнерів, форми реалізації спілкування (усної і письмової), ситуації спілкування. Необхідно зазначити, що текст має такі функції: 1) функція розширення, поповнення мовних знань студентів, переважно лексичних. Практичну реалізацію ця функція знаходить у широко розповсюджених завданнях, які спрямовані на те, щоб звернути увагу студента на мовні елементи тексту (виписати нові слова, знайти слова/моделі за визначеною ознакою, привести ситуацію, в якій вжите слово і ін. ; 2) функція розвитку смислового сприйняття тексту – розуміння прочитаного тексту. Для реалізації цієї функції слугують різні завдання, спрямовані на перевірку розуміння сприйнятого тексту чи на виділення в ньому різних

сміслових і формальних елементів, які полегшують процеси розуміння, які допомагають долати труднощі, які при цьому виникають [8:20].

Розкриття закономірностей текстової структури має дуже важливе значення для побудови і смислового сприйняття тексту. «Як свідчать дані лінгвістики тексту, особливості його структурної організації полягають у його об'єктивній членованості на так звані понадфразові єдності, які об'єднують між собою групи фраз у більш чи менш цілісні смислові блоки. Утворення цих блоків відбувається внаслідок того, що всередині них фрази сполучаються в єдине ціле завдяки наявності між ними контактних і дискантних міжфразових зв'язків, які мають різномодальний характер. Це ритміко-інтонаційні, лексико-семантичні і граматичні зв'язки, багатопланове переплетіння яких утворює у тексті більш щільні ділянки. Членованість тексту на понадфразові єдності відображає його горизонтальну структуру.

Крім того, у структуруванні тексту беруть участь вздовж орієнтовані лексико-тематичні лінії, які утворюються ланцюжком фраз, у яких зустрічаються семантично споріднені слова. Завдяки виділенню ряду слів, які пов'язані між собою семантичними залежностями, або ж рядів фраз, які містять ці слова, ми можемо отримати певні лексико-семантичні підсистеми тексту, які здійснюють у ньому більш чи менш самостійні семантичні напрямки завдяки тому, що в кожній із них відображається певна сфера оточуючої дійсності [1:15]». Серед всіх цих ліній зазвичай виокремлюється та, яка відіграє роль головного тематичного стержня тексту, підпорядковує і групує навкруг себе інші. Завдяки цьому з'являється можливість розрізнити серед них головні та другорядні. Лексико-тематичні лінії відрізняються одна від одної за своєю протяжністю та кількістю слів і фраз, які вони охоплюють. Текст умовно розчленований не тільки на горизонтальні, але й також на вертикальні лінії, які пролягають між лексико-тематичними рядами, що відображає його вертикальну структуру.

Основні компоненти структурної організації тексту мають суттєвий вплив на його утворення і смислове сприйняття. Урахування цих факторів має суттєве значення для методики викладання іноземних мов. Студенти повинні отримати імпульс до досягнення загальнотекстової структурно-сміислової орієнтації, яка допомагає переключити його смислове сприйняття у план образу цілого тексту (термін А.А.Леонтьєва). Узагальнюючи досвід навчання читання на іноземній мові можна висунути припущення про наявність у тексті ще однієї структурної особливості, яка має вплив на характер його сприйняття. Мається на увазі «наявність у тексті так званої «критичної точки», в якій у більшості читачів відбувається перехід від більш низького до більш високого рівня розуміння. Вона не обов'язково співпадає із кульмінацією, а зазвичай локалізується ближче до початку тексту. Ця точка характерна тим, що, розділяє текст на дві частини, які принципово відрізняються одна від одної у відношенні характеру їх розуміння читачем [1:16]».

Вплив «критичної точки» на розуміння тексту проявляється у тому, що саме у цьому місці читач переходить на нову процедуру обробки лексико-граматичного матеріалу, він виходить на загальнотекстовий зміст. «Саме її наявність відображає одну із сторін об'єктивного поділу тексту на його структурно значимі складові, велике значення при цьому мають ключові слова, у яких вона знаходить своє матеріальне вираження. У випадку її локалізації у початковій фазі тексту смислове сприйняття текстового цілого значно полегшується [1:19]».

Отже, при підготовці текстів доцільно здійснити їх структурний аналіз, одним із важливих аспектів якого є виявлення критичної точки. Для полегшення роботи студентів над учбовими тестами можуть бути використані наступні прийоми: 1) винесення ключових слів у заголовок; 2) їх попереднє тлумачення (переклад); 3) їх виділення (підкреслення); 4) винесення ключових слів ближче до початку тексту; 5) при перевірці слід орієнтуватися на характер і місцезнаходження ключових слів, які слугують індикаторами «критичної точки» розуміння. Тексти для всіх видів читання повинні: 1) сприяти ідейному та моральному вихованню студентів; 2) мати освітню і пізнавальну цінність, збагачуючи студентів знаннями у галузі політичного устрою і соціальної структури суспільства, історії, культури, побуту і звичаїв народу, мова якого вивчається; 3) демонструвати зразки використання норм німецької мови; 4) представляти різні жанри художньої (поезія, проза, драматургія),

публіцистичної і наукової літератури; 5) показувати німецьку мову і літературу у розвитку, тому у програму читання слід включати твори різних епох.

При виборі текстів для читання по курсах бажано дотримуватися наступних методичних принципів: 1) принципу концентричної повторюваності лексики з урахуванням рівня володіння мовою студентами даного курсу; 2) принципу наступності у жанрі і стилі текстів, які читаються.

Відбір навчальних матеріалів базується не тільки на лінгвістичному, але й на культуроорієнтованому, комунікативному та особистісно-діяльнісному підході, що дозволяє використовувати цінні в культурному відношенні аутентичні іншомовні матеріали (Л.П.Смелякова). Художні тексти значно підвищують інтерес студентів до вивчення іноземних мов. Аналіз інтересів студентів свідчить про бажання аудиторії у процесі вивчення мови читати художню літературу. «Спонукаючи студентів до активного сприймання інформації, художня література підтримує їх інтерес до навчального процесу. Художні твори стимулюють мислення, пробуджуючи асоціації з особистим життєвим досвідом, впливають на почуття та емоції тих, хто навчається, сприяють розвитку художнього смаку. Вони знайомлять студентів із «дійсним ідеалом мовної норми», підвищують їх мовленнєву культуру, розвивають почуття мови, мовну здогадку. В цілому, можна стверджувати, що художні твори є найціннішим матеріалом, на основі якого може відбуватися формування мовленнєвих навичок та вмінь, перш за все у процесі читання та говоріння [6:39]».

Залежно від особливостей та послідовності навчання читання, методичний апарат може включати передтекстові, текстові та післятекстові завдання. Передтекстові завдання спрямовані на: 1) пробудження інтересу до інокультури; 2) мотивацію читання художніх текстів (наприклад, за допомогою комунікативних, соціокультурноорієнтованих інструкцій); 3) усунення країнознавчих, лінгвостилістичних, структурно-сміслових труднощів художнього тексту. Передтекстова робота проводиться в аудиторії під керівництвом викладача.

Текстові завдання спрямовані на формування навичок розпізнавання та сприйняття соціокультурної інформації у процесі читання художніх текстів з метою їх адекватного розуміння. Текстовий етап передбачає самостійну роботу студентів за допомогою завдань, які даються заздалегідь. Увагу слід сконцентрувати на «плані вираження», а також на «плані змісту» тексту художньої літератури. Післятекстові вправи мають як контролюючу функцію, так і функцію закріплення одержаних знань, навичок та вмінь. За цільовими установками та об'єктами контролю всі післятекстові завдання доцільно розділити на три основні групи:

1. Завдання, спрямовані на закріплення фонових знань, які були набуті під час виконання попередніх завдань та читання художнього твору.

2. Завдання, які спрямовані на визначення рівня сформованості та подальшого розвитку навичок та вмінь розпізнавати та виокремлювати соціокультурну інформацію з художнього твору.

3. Завдання, спрямовані на виокремлення соціокультурної інформації, інтерпретацію твору та його розуміння [6:41].

Важливою лінгвістичною передумовою успішної реалізації і відбору художнього текстового матеріалу є визначення його складності та врахування його складності/доступності для студентів. Як відомо, складність тексту є об'єктивною, абсолютною, незмінною характеристикою, яка не залежить від тієї особи, яка його сприймає, як така, що виявляється на основі аналізу об'єктивної данності – тексту. Необхідно звернути увагу на той факт, що «багатофункціональності, категоріально-пізнавальній інформації і загально-логічній основі побудови науково-технічних текстів протистоять поліфункціональність, різноплановість змісту, надзвичайна варіативність побудови художніх текстів. Відомій уніфікованості, одноманітності учбових текстів, їх орієнтованості на певні, заздалегідь задані критерії оптимальної складності, протистоять індивідуальність і унікальність художньої концепції автора, неповторність її мовного втілення у оригінальному художньому творі [7:25]».

Методист Л.П. Смелякова до ускладників мовного оформлення художнього твору, які складають його аддитивну складність, відносить наступні: «1) різні лексичні одиниці, тобто

словник художнього твору; 2) співвідношення різних лексичних одиниць із загальною кількістю слів у тексті, тобто показник лексичної різноманітності тексту; 3) низькочастотні лексичні одиниці у ключовій позиції; 4) лексичні одиниці з романськими суфіксами, які, як правило, виражають абстрактні поняття; 5) ідіоми, у першу чергу деформовані; 6) інтенсифікатори; 7) описові прикметники та прислівники; 8) складні і гетерогенні синтаксичні конструкції, ускладнені парентези; 9) довгі (понад 60 слів) речення (як загальнотекстові), а також 10) відхилення від лексичної норми: сленг, просторіччя, жаргонізми, професіоналізми; 11) відхилення від граматичної норми; 12) відхилення від графічної норми [7:26]».

Аддитивна складність стилю художньої літератури може бути визначена за кількістю таких компонентів, як 1) емоційно забарвлені слова (емотиви); 2) тропи: епітети, порівняння, метафори, метонімія і т.д.; 3) фігури мовлення: антитези, асиндетони, полісиндетони, паралелізми і т.ін.; 4) поетична, пафосна лексика; 5) поетичні структури, риторичні прикраси; 6) стилістична конвергенція – скупчення стилістичних засобів (передача одного і того ж мотиву, настрою, почуття і т. ін. паралельно кількома стилістичними засобами.

Аддитивна складність мовного оформлення художніх текстів визначається за кількістю таких ускладнювачів, як: 1) прислів'я, приказки, афоризми, вислови і т.ін.; 2) протяжні (понад 0,5 сторінки) та «неосяжні» (понад 1 сторінки) абзаци; 3) занадто докладні (понад 15-20 сторінок) описові фрагменти: сцени, картини, портрети, характеристики і т. ін.; 4) занадто довгі роздуми логічного чи емоційного характеру; 5) авторська розповідь (непряме) монологічне мовлення; 6) невласне пряма мова як спеціальна для художнього тексту [7:26].

Таким чином, ускладнення художнього тексту відбувається за рахунок:

1) збільшення кількості деяких текстових компонентів (різних знаменних слів, реалій, складних синтаксичних конструкцій і т.ін.); 2) збільшення обсягу/протяжності певних текстових компонентів (речень, абзацив, описових фрагментів, авторської розповіді і ін.); 3) наявності в художньому тексті компонентів певної якості із підвищеним інформаційним навантаженням (лексичних одиниць у переносному значенні, імплікатів, непрямого способу характеристики та ін.).

Для того, щоб покращити показники читання, необхідно звернути увагу на розвиток та удосконалення можливості студента прогнозувати під час читання. «Під розвитком здібності прогнозувати на мовному рівні розуміється проведення цілеспрямованої роботи з повідомлення студентам закономірностей, які визначають передбачуваність елементів іншомовного тексту, тренування і використання цих закономірностей при читанні для досягнення ефекту «випереджувального сприйняття» і розвиток на цій основі на іншомовному матеріалі здібності, яка вже сформована і успішно функціонує при читанні на рідній мові. Звичайно, для цього необхідна практика, яка організовується у вигляді вправ [3:24]». При розробці вправ для розвитку прогнозування є доцільним розглядати його як процес, що складається із ряду послідовних і взаємопов'язаних етапів. Завданням тієї чи іншої групи вправ при цьому є підготовка кожного етапу процесу прогнозування і забезпечення умов, при яких відповідні операції і дії здійснювалися б читачем без труднощів.

Методист Левашов А.С. виділяє п'ять умов, які повинні бути забезпечені при навчанні прогнозування: «1) володіння студентами тим конкретним мовним явищем, прогнозування якого очікується, що, у свою чергу, передбачає знання форми відповідного явища, його граматичного і/або лексичного значення, позиції в реченні, а також його типових оточень; 2) уміння студента враховувати інформативні для прогнозування сигнали тексту; 3) уміння студента висувати ряд гіпотез продовження тексту на мовному рівні; 4) уміння звужувати сферу можливих гіпотез на основі диференціальних ознак; 5) уміння коригувати хибну гіпотезу на основі сприйняття наступного елементу тексту [3:24]».

Відповідно пропонується серія вправ, яка складається із п'яти груп, кожна із яких спрямована на забезпечення однієї із перерахованих умов. Вправи першої групи формують у студентів уміння впізнавати ті чи інші мовні явища у тексті на основі використання відомостей про них, отриманих у ході пояснення. У другій групі вправ об'єктом роботи є формування і розвиток уміння враховувати при читанні ті попередні і безпосередні інформативні сигнали тексту, на основі яких можна передбачити його продовження на

вербальному рівні. Третя група вправ є основною як за важливістю етапу прогнозування, який нею забезпечується, так і за кількістю вправ; більшість вправ даної групи містить завдання, у яких вимагається продовжити і завершити незакінчене речення. У вправах четвертої групи об'єктом роботи є формування і розвиток у студентів уміння враховувати додаткові диференційні ознаки для висування однозначної гіпотези продовження тексту на мовному рівні. У вправах п'ятої групи об'єктом відпрацювання є вміння подумки повертатися до етапу висування чи згортання гіпотез і коректування фінальної гіпотези у випадку помилковості вибраної. У реальному читанні корекція помилкової гіпотези після сприйняття всього відрізка тексту, який прогнозується, здійснюється рідко [3].

На початку статті згадувалося, що одним із професійних умінь студентів, які формуються на базі вміння читати, є вміння конспектувати і анотувати публіцистичні та наукові тексти. У процесі підготовки майбутніх вчителів німецької мови спостерігаються деякі труднощі, пов'язані саме із цими професійними вміннями. Труднощі запису отриманої при читанні інформації можуть бути наслідком різних причин.

«По-перше, студенти не завжди вміють виділити головне у тексті на іноземній мові, який сприймають, тому намагаються записати все підряд, виписуючи із статті чи підручника цілі сторінки. У цьому випадку їх невмілий запис відображає невміння виокремлювати основні думки в тексті. По-друге, не всі студенти вміють стискати прочитану частину тексту в одне-два речення і перебудовувати частини повідомлення, яке сприймається, з точки зору мовних засобів вираження. По-третє, не всі студенти вміють користуватися різними формами запису, вибирати ту чи іншу форму в залежності від мети запису [5:43]».

Навчання різним формам письмової фіксації наукової інформації є важливим аспектом у підготовці студентів факультету іноземних мов. Формуванню у студента уміння виокремлювати головні думки при читанні сприяють різноманітні опори (комплекси орієнтирів), серед яких важливо відзначити заголовки, фрази і слова, виділені жирним шрифтом/курсивом, схеми і таблиці.

«Запис основного змісту прочитаної статті, глав монографії та інших джерел, які рекомендуються студентам, вимагає стиснення вихідного тексту, і, відповідно, трансформації цілих частин тексту у реченні різного ступеня складності [5:44]». На практичних заняттях з німецької мови з метою навчання студентів виокремленню і запису основних положень прочитаного іншомовного тексту із відповідною трансформацією окремих його частин можуть виконуватися наступні завдання: у ході роботи над текстами підручника викладач пропонує розділити текст на кілька частин у відповідності до основних думок автора тексту, потім передати зміст кожної з них одним-двома реченнями; при роботі над текстами книг для домашнього читання (оповіданнями, главами романів) студенти можуть записувати основні думки автора, скласти короткий варіант тексту, виокремлювати головний матеріал із прочитаного, використовуючи уміння, набуті при роботі із текстами з підручників та текстами для переказу. У подальшому рекомендується використовувати також тексти на теми, пов'язані із теоретичними дисциплінами, які вивчаються та є доступними для студентів I – III курсів.

У літературі, присвяченій роботі з книгою, виділяють 4 рівні стиснення змісту тексту: 1) максимальний ступінь стиснення – коротка анотація, у якій говориться, про що текст і яка основна думка автора; 2) менший ступінь стиснення тексту представлений у плані, який відображає основні віхи реалізації задуму автора; 3) ще більш розгорнутими стають тези, у яких розкривається кожен пункт плану; 4) найбільш стисненою формою запису змісту тексту є його конспект, який, у свою чергу, повинен містити частини, які пов'язують думки, що відображаються у тезах.

При першому сприйнятті тексту можна запропонувати студентам завдання записати основну думку автора тексту, при повторному - виділити в тексті основні віхи і записати їх у вигляді плану. При наступному сприйнятті тексту або його частин розповідні речення тексту можуть бути розгорнуті і переструктуровані в тези. Останнє сприйняття тексту може завершитися написанням конспекту за його змістом. Якщо готується короткий огляд газетних чи наукових статей, то доцільно обмежитися записом основної думки кожної статті,

а коли планується обговорення однієї великої статті, виникає необхідність фіксації фактів, аргументів автора і т. ін.

Отже, читання як важливий вид рецептивної мовленнєвої діяльності, є однією із важливих комунікативно-практичних цілей навчання іноземної мови на спеціальному факультеті ВНЗ. До читання ставляться конкретні професійні завдання, на його базі формуються професійні вміння студентів. Для успішного оволодіння навичками читання необхідно засвоїти закономірності побудови тексту, його функції, усвідомити його основні лексико-тематичні лінії, виконувати відповідну систему вправ для роботи із текстами.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бухбиндер В.А., Бессонова И.В. Об учете и структурных особенностях текстового материала при обучении чтению и аудированию /Иностранные языки в высшей школе: Учеб.- метод. пособие / Под ред. Н.С.Чемоданова. Вып. 15.- М.: Высш. шк. – 1980. – С. 15-25.
2. Игнатова Е.В., Якушина Л.З. К отбору и распределению материала для обучения чтению художественной литературы немецкоязычных стран / Иностранные языки в школе.- 1992.-№ 3-4.- С. 12-19.
3. Левашов А.С. Развитие способности студента прогнозировать на языковом уровне как средство повышения зрелости чтения / Иностранные языки в высшей школе: Учеб.- метод. пособие /Под ред. С.К. Фоломкиной. Вып. 20.- М.: Высш. шк. – 1987. – С. 23-28.
4. Методика преподавания немецкого языка в педагогическом вузе: Из опыта работы / А.И.Домашнев, К.Г. Вазбуцкая, Н.Н.Зыкова и др. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
5. Павлова И.П. Обучение записи основного содержания прочитанного или прослушанного текста /Иностранные языки в высшей школе: Учеб.- метод. пособие / Под ред. Н.С.Чемоданова. Вып. 18.- М.: Высш. шк. – 1985. – С. 42-46.
6. Рудакова Л.П. Методичний апарат для засвоєння соціокультурної інформації у процесі читання художньої літератури у мовному вузі /Іноземні мови. – 1997. – № 3. – С. 39-41.
7. Смелякова Л.П. Учет сложности и доступности художественного текстового материала как предпосылка реализации его отбора для языкового вуза / Иноземні мови. – 1996. – № 1 . – С. 25-28.
8. Фоломкина С.К. Текст в обучении иностранным языкам / Иностранные языки в школе. – 1985. – № 3 – С. 18-22.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Токарєва – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології КДПУ ім. В.Винниченка.
Наукові інтереси: питання методики викладання німецької мови у ВНЗ.

ПІДХОДИ У НАВЧАННІ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Тетяна ТРУХАНОВА (Кіровоград, Україна)

Статтю присвячено методиці навчання діалогічного мовлення учнів загальноосвітньої школи майбутніми вчителями англійської мови. У статті визначено проблеми та труднощі навчання діалогу, розглянуто технологію підходів "згори донизу" і "знизу вгору" у навчанні, а також роль вітчизняного підручника як засобу реалізації цих підходів.

Ключові слова: діалогічне мовлення, підходи "знизу вгору" і "згори донизу".

The article is devoted to teaching schoolchildren dialogical speech. The problems and difficulties in teaching dialogues are defined. The technology of "bottom up" and "top down" approaches is considered. The modern pupil's books in English as a means of realization of these approaches are analyzed.

Key words: dialogical speech, 'bottom up' and 'top down' approaches.

Навчання учнів діалогічного мовлення є досить складним завданням для майбутніх вчителів іноземної мови. Це, як відомо, обумовлюється труднощами учнів, що викликаються двостороннім характером цього виду мовленнєвої діяльності, його непередбачуваністю та недостатньою сформованістю в учнів вміння продукувати ініціативні репліки [1: 156]. Крім того, як стверджує російський методист Соловова О.М. [5:166] в учнів можуть виникати такі проблеми, що заважають успішному формуванню та розвитку навичок і вмінь говоріння: учні соромляться говорити іноземною мовою; їм немає, що сказати; учні не розуміють мовленнєве завдання; у них не вистачає мовних і мовленнєвих засобів; в парних і групових формах роботи школярі досить часто переходять на рідну мову, роблять багато помилок.

Ситуація з оволодіння діалогічним мовленням ще і погіршується тим, що зовнішнє незалежне оцінювання не передбачає контролю говоріння, тому цілком зрозуміло, що вчителі середньої школи більше уваги приділяють читанню та письму, тому що ефективність праці педагогів в багатьох випадках оцінюється за результатами зовнішнього незалежного оцінювання їх учнів.

Ми розглянемо навчання стандартних (типових) діалогів в курсі середньої школи, виходячи з вимог програми, яка керується принципом комунікативності, згідно якого

ситуації, що використовуються під час навчання, повинні моделювати ситуації реального життя, де досить чітко визначаються соціальні ролі.

Сучасна методика навчання діалогічного мовлення розглядає два підходи – "знизу вгору" і "згори донизу". Згідно першого підходу навчання проходить чотири етапи. Нульовий (підготовчий), завданням якого є навчання реплікування, містить вправи на імітацію, підстановку, відповіді на запитання, на запит нової інформації, повідомлення інформації та інші.

Вправа на імітацію.

Інструкція: I'd like to see some sights in London. Say that you like to see the same sights as me.

T.: I'd like to see Madam Tussaud's Waxworks in London.

P1: I'd like to see Madam Tussaud's Waxworks in London, too.

Вправа на підстановку.

Ситуація: Every day we have breakfast. Usually I have bacon with eggs for breakfast, and you?

P: I have bread and butter for breakfast.

Вправа на трансформацію

Інструкція: Make the sentences interrogative.

T: Madam Tussaud's Waxworks is in London.

P: Is Madam Tussaud's Waxworks in London?

Відповіді на запитання.

T: Do you live far from school?

P: No, not very.

Перший етап – оволодіння певними діалогічними єдностями. На цьому етапі використовуються рецептивно-продуктивні умовно-комунікативні вправи.

На першому етапі доцільно застосовувати парну роботу. Вона проводиться в режимі студент-студент. Існують два типи використання такого режиму.

1-ий тип. Коли два студенти розмовляють один з одним перед класом після інструктування вчителя. Вчитель має на меті змоделювати, чітко окреслити ситуацію.

T.: Nick, ask Mike what he did last night.

S1: What did you do last night?

S2: I watched TV with my mother.

2-ий тип. Коли студенти спонтанно обмінюються репліками.

S1: I'm sure that Robert Burns's poetry makes people's life happier.

S2: Yes, and the poems really touch the hearts of every reader.

В цьому режимі «студент – студент» можуть застосовуватись такі прийоми як «рухомі шеренги», «карусель», «натовп». В «шеренгах» учні стають обличчям один до одного в дві шеренги та обмінюються репліками з партнером навпроти якого вони опинились.

S1: Good morning. How are you?

S2: I'm fine, thank you. How are you?

Після першого обміну шеренги переміщуються, в результаті чого утворюються нові пари.

В «каруселі» учні утворюють два кола – внутрішнє і зовнішнє, де учні стоять обличчям один до одного. Кола рухаються в протилежних напрямках, що забезпечує зміну мовленнєвих партнерів.

В «натовпі» учні вільно пересуваються по аудиторії, обираючи собі співрозмовника або в певний момент вчитель плескає в долоні, учні зупиняються, повертаються до найближчого партнера і говорять. Кожен з учасників спілкування може змінити 3-4-х партнерів. Ускладнений варіант «натовпу» – коли у учня є інформація, яка визначає якого саме партнера шукати. Вчитель роздає учням картки двох типів. В одному типі така інструкція:

1) Find a person who went hiking along the Crimean sea-coast last summer.

2) Find a person who visited Kyiv on his (her) spring holidays.

3) Find a person who spent the whole summer in his grandmother's village.

В другому типі надається інформація: 1) You went hiking along the Crimean sea-coast last summer та ін.

Ми описали так звані відкриті пари. Закриті пари відрізняються від відкритих своєю стабільністю, тобто завдання дається для двох студентів. Work with a partner or Work in pairs. Think about the worst holiday you ever had. Write some notes about it, then swap information with your partner.

Роботу в парах вважають основою комунікації в формальних класних умовах, яка дає учням можливість практикуватись у мовленні, сприяє самостійності учнів, заохочує співпрацю учнів, дає вчителю час працювати з учнями індивідуально, зменшує тиск на учнів, оскільки вони взаємодіють в звичному форматі.

Зрозуміло, що робота в парах крім переваг має і недоліки: шум у класі, використання учнями рідної мови, бесіда на сторонні теми, неприязнь один до одного, небажання взагалі працювати в парах; вчителі не знають, що робити, коли пари завершили свою роботу раніше або пізніше за інших. Деякі з цих проблем можна зменшити завдяки тренуванню учнів працювати в парах, а також обговоренню (можливо рідною мовою), як треба працювати в парах, затвердження певних правил.

Парна робота вимагає, щоб вчитель все обміркував заздалегідь: чи буде досить місця для парної роботи, чи адекватна інструкція, скільки буде витрачено часу. Якщо парну роботу не спланувати ретельно, то вона буде невдалою, навіть без провини учнів.

Другий етап – оволодіння мікродіалогом. Мікродіалог є імпліцитною структурною ознакою розгорнутого діалогу і включає взаємопов'язані ланцюжки діалогічних едностей. Мікродіалоги є відносно завершеними. Вони складаються з 2-3 діалогічних едностей. Мета другого етапу – навчити учнів об'єднувати засвоєні діалогічні едності, підтримувати бесіду. На цьому етапі використовують також як і на першому рецептивно-продуктивні вправи, але вони вже є комунікативними.

На другому етапі використовуються опори: мікро діалог-підстановча таблиця, структурно-мовленнева схема мікродіалогу, його функціональна схема. Доцільно перед виконанням вправ цієї групи дати прослухати учням мікродіалоги-зразки.

Розглянемо приклад вправи, яка застосовується на другому етапі з опорою на структурно-мовленневу схему.

Інструкція: Work in pairs and make dialogues.

A: tired – what...doing?

B: exhausted – getting ready to go on holiday

A: done everything?

B: packed cases... been to the bank...haven't booked the taxi yet

Третій етап – учні повинні навчитись вести діалоги різних функціональних типів, обсяг яких відповідає програмним вимогам. При виконанні вправ на третьому етапі можна використовувати лише природні опори: географічні карти, білети, малюнки та ін. Діалог певного комунікативного типу включає 2-3 мікродіалоги, яким учні вже навчені.

Другий підхід "згори донизу", тобто на основі діалогу-зразка, передбачає попереднє ознайомлення учнів з новими словами та мовленневими структурами, соціокультурними особливостями мовленнєвого спілкування в певній ситуації. Робота з діалогом проходить чотири етапи.

Перший етап – учні сприймають діалог спочатку на слух, а потім слухають діалог ще раз, але вже з опорою на друкований текст діалогу, з метою загального розуміння змісту діалогу, визначення головних дійових осіб, їх позицій.

Другий етап передбачає визначення і засвоєння особливостей діалогу (кліше, еліптичних речень, емоційно-модальних реплік, звернень, заповнювачів мовчання), а також контроль розуміння діалогу.

Третій етап – драматизація, відтворення по ролям, тобто "присвоєння діалогу" або вивчення його напам'ять. Під час третього етапу в залежності від рівня володіння учнями мовою можна застосовувати "суфлера" (учня, який підказує однокласникам, що намагаються відтворити діалог близько до тексту, слова, репліки, якщо вони щось забули або переплутали), а також опори: вербальні, невербальні/ зображальні, вербально зображальні

(початки реплік, діалог-зразок з пропущеними словами, словосполученнями, ключові слова, функціональні, структурно-мовленнєві схеми, сюжетні малюнки, серію малюнків, фотографій та інші).

Четвертий етап – етап стимулювання діалогічного спілкування на основі подібної, але нової ситуації. Цей етап зазвичай не передбачає опору, хоча для слабких учнів така можливість на виключається.

Вітчизняна методика віддає перевагу підходу "знизу вгору" [1, 2, 3, 4], хоча, як це не парадоксально, не виключається можливість прослуховування діалогів-зразків [1:156-157]. Це наводить на думку про існування змішаного підходу.

На нашу думку, підхід "знизу вгору" є перспективним для початкового ступеня навчання. Це зумовлюється кількома причинами: 1) учні не можуть читати (усне випередження) або у них ще не сформовані навички читання на достатньому рівні; 2) діалоги на початковому ступені навчання невеличкі за обсягом (2-3 діалогічних єдності), тому легко організувати навчання за цим підходом.

Практика свідчить, що вчителі на середньому та старшому ступенях навчання, віддають перевагу підходу "згори донизу". Спробуємо пояснити, чому вчителі уникають підходу "знизу вгору". Цей підхід вимагає дуже високого рівня методичної кваліфікації, оскільки застосування цього підходу передбачає, що вчитель може самостійно визначити більш типові ситуації в межах тематичного циклу, підібрати або скласти типові діалоги, визначити послідовність навчання цих діалогів. Потім ще необхідно розробити вправи та завдання для кожного з етапів, що вимагає дуже багато часу і матеріальних витрат. Далеко не кожен вчитель з досвідом, а особливо вчитель-початківець, може впоратись з такими складними завданнями. Природно, що вчителі сподіваються, що підручник буде добрим помічником. Спробуємо з'ясувати, чи завжди це так.

Проаналізуємо, які підходи до навчання діалогічного мовлення використовуються у вітчизняних підручниках.

Ми проаналізували блок 6 "Cinema and Theatre" підручника "Наша англійська" для 7-го класу [1:98-110]. В цьому блоці міститься 26 вправ та завдань, з них лише одна – вп.4 ст. 104 чітко спрямована на навчання діалогічного мовлення. В цій вправі наводиться мікродіалог-зразок 'At the Vox-office', завдяки чому вчитель може застосувати підхід "згори донизу". Тип діалогу – діалог-розпитування. Інші вправи: вп. 1 ст. 105, вп.3 ст.106, вп. 3 ст. 110 можна віднести до таких, що певним чином лише готують до діалогічного мовлення. Навчити учнів діалогу за цими вправами та завданнями неможливо. Нажаль, в підручнику не визначені чітко типові ситуації в межах теми, крім вп.4 на ст.104. Ця невизначеність призвела до того, що за матеріалами підручника можна навчати лише діалогу-розпитування та умовно діалогу-обміну думками. Діалог-домовленість і діалог-обговорення залишились поза увагою авторів підручника.

Розглянемо один з блоків підручнику "Ми вивчаємо англійську мову" А.Несвіт для 10-го класу. В тематичному блоці "Food" автор чітко визначає типові ситуації [2:86]: 'Talking about Healthy Food, British and Ukrainian Cuisine, Cooking and Recipes', 'Eating in a Cafe'.

Щодо типових діалогів, то пропонуються діалоги (вп.2 ст.89, вп.9 ст.100) в ситуації "Eating in a Cafe". Перший діалог спрямований на навчання аудіювання. Другий діалог (діалог-обговорення) передбачає підхід до навчання "згори донизу", орієнтує учнів на створення діалогів на основі діалогу-зразка.

Вп.11 на ст. 92 (ситуація 'Talking about Healthy Food', діалог-обмін думками) готує учнів до використання мовленнєвих кліше, вчить розподіляти кліше за групами, а також пропонує декілька ініціативних реплік. Цілком логічно завдання наступної вправи 12: Work in pairs. Take turns reading your statements. The other person decides if he/she agrees or disagrees. Think of arguments to support your viewpoint. Discuss the issue with a partner. Decide who has a healthier diet. Use the phrases of ex. 11. Підхід – "знизу вгору".

Класичне втілення підходу "згори донизу" реалізується в ситуації 'Talking about Ukrainian Cuisine + Cooking and Recipes' (ст. 93-96), вп.8 ст.95 (діалог-обговорення).

Вп.1 на ст.101 дає опори для створення діалогу-розпитування, тут реалізується підхід "згори донизу", але, на нашу думку, дещо недоречні малюнки у цій вправі, а також було б

доцільним запропонувати таку інструкцію до цієї вправи: Discuss with your classmate the advantages and disadvantages of eating at home and eating out. Use the questions to help you.

Діалогу-домовленості (вп.3 ст.101) навчають за змішаним підходом, але з методичної точки зору наявна деяка незавершеність, а саме: відсутній четвертий етап, завданням якого є складання власних діалогів учнями. Крім того, порушена логічна послідовність інструкцій. Якщо дотримуватись визначеної автором послідовності, то учні спочатку розігрують діалог, а потім вчитель перевіряє розуміння діалогу-зразка.

Підведемо підсумок. Автор чітко визначає ситуації спілкування, забезпечує реалізацію навчання всіх чотирьох функціональних типів діалогів, що передбачаються програмою (діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін думками, діалог-обговорення). Підручник забезпечує матеріалом для навчання діалогічного мовлення за двома підходами, з перевагою підходу "згори донизу". Позитивним є те, що підручник дає учням необхідну інформацію, достатньо мовних та мовленнєвих засобів для розвитку діалогічного мовлення, тобто допомагає подолати можливі проблеми, про які ми говорили на початку статті. Але, деякі інструкції потребують уточнення і є надто складними для розуміння учнями.

Навчання учнів діалогічного мовлення є досить складним завданням для майбутніх вчителів іноземної мови. Вивчення теорії навчання цього виду мовленнєвої діяльності показало, що існує два підходи для навчання діалогу: "згори донизу" та "знизу вгору". Хоча вітчизняна методика віддає перевагу останньому, практика свідчить, що доцільно застосовувати цей підхід переважно на початковому ступені навчання, а на середньому та старшому – підхід "згори донизу". В "чистому" вигляді обидва підходи застосовуються рідко. В основному ми маємо справу із змішаними підходами, в яких переважає той чи інший підхід.

Складність навчання іноземної мови у відсутності мовного середовища взагалі і діалогу зокрема обумовлює необхідність створення вітчизняних підручників з грамотною методичною концепцією. Вітчизняні підручники по різному підходять до проблеми навчання діалогічного мовлення. За підручником "Наша англійська" для 7-го класу навчати діалогу дуже важко. Аналіз змісту підручника показує, що автори підручника розраховували на велику самостійну методичну роботу вчителя для забезпечення навчання цього виду мовленнєвої діяльності. Підручник "Ми вивчаємо англійську мову" для 10-го класу має досить міцну методичну базу для навчання діалогу, сприяє виконанню вимог програми.

І ще одне зауваження до всіх проаналізованих підручників. В жодному підручнику не даються діалоги-зразки, що відповідають вимогам програми в кількісному відношенні. Нагадаємо, що для 7-го класу кожен з співрозмовників повинен бути в змозі сказати 9 реплік, а в 10 класі – 11 реплік.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
2. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій: [навч. метод. Посібник для студ. Мовних спец. Осв.-кваліф. Рівня "магістр"] / Бігіч О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін./ за ред. С.Ю.Ніколаєвої – К.: Ленвіт, 2011. – 344 с.
3. Ніколаєва С.Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): Навчальний посібник. – К.: Ленвіт, 2008. – 285 с.
4. Окопна Я.В. Вправи для формування у майбутніх фахівців сфери обслуговування професійно орієнтованої компетенції у німецькому діалогічному мовленні//Іноземні мови. – 2011. – №2. – С. 29-36.
5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам : Базовый курс лекций : Пособие для студентов пед.вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс : пособие для студентов пед.вузов и учителей. – М.: АСТ : Астрель, 2008. – 272 с.

Підручники

1. Біркун Л.В. Наша англійська: Підруч. Для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. (6-й рік навчання)/ Л.В.Біркун, Н.О.Колтко, С.В.Богдан; за наук. ред. П.О.Беха. – К.: Освіта, 2007. – 224 с.
2. Несвіт А.М. Англійська мова: Ми вивчаємо англійську мову: підруч. Для 10кл. загальноосвіт. Навч. закл. (9-й рік навч.): профільний рівень/ А.М. Несвіт. – К.: Генеза, 2010. – 304 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Труханова – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: методика викладання іноземної мови.

НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Ярослав ЧЕРНЬОНКОВ (Кіровоград, Україна)

У статті розглядаються деякі теоретико-методологічні аспекти науково-дослідницької діяльності у процесі індивідуалізації професійної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов у ВНЗ.

Ключові слова: індивідуалізація, професійна підготовка, наукова робота, дослідницькі уміння, теоретико-методологічні засади, система професійної підготовки, педагогічні дослідницькі уміння (методологічні, методичні, технічні), позааудиторна діяльність студентів.

The article reviews some theoretical and methodological aspects of the research activities in the process of individualization of training the future teachers of foreign languages in high school.

Key words: individualization, professional preparation, scientific work, research skills, theoretical and methodological principles, system of preparation, teaching research skills (methodological, methodical, technical), extracurricular activities of students.

Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень. Пріоритетним напрямом розвитку вищої освіти України є її приведення на державному, регіональному та університетському рівнях у відповідність з вимогами Болонської декларації, яка передбачає: перехід до загальної системи порівняних наукових ступенів, запровадження двох циклів навчання (бакалавр, магістр), запровадження кредитно-модульної системи, збільшення частки самостійної роботи студентів, розширення мобільності студентів у межах загальноєвропейського освітнього простору, організацію європейської співпраці в питаннях якості освіти, працевлаштування випускників у межах загальноєвропейського ринку праці.

Особливого значення в контексті Болонського процесу набуває вдосконалення системи організації самостійної роботи студентів, що має відігравати основну роль у професійній підготовці майбутніх фахівців, розвитку їхніх здібностей і готовності до фахового самовдосконалення. Успішному розв'язанню цього завдання може сприяти врахування результатів порівняльно-педагогічних досліджень, у яких аналізується досвід підготовки фахівців у різних країнах, виявляються можливості його застосування в Україні.

Питання підготовки вчителя досліджували О. Абдуліна, К. Дурай-Новакова, М. Кузьмін, В. Сластьонін, О. Щербаков; пошуком шляхів і оптимальних методів професійного становлення вчителя в умовах вищої педагогічної школи – І. Зязюн, З. Курлянд, Г. Нагорна, Р. Хмельюк; дослідженням теоретико-методичних засад підготовки вчителів у логіці безперервної педагогічної освіти особистості – Н. Воскресенська, Л. Лисенко, Н. Максименко, Б. Шиян; вирішенням проблеми удосконалення змісту освіти студентів педагогічних навчальних закладів – Т. Байбара, Г. Ковальчук, О. Савченко; розробкою педагогічних технологій, спрямованих на актуалізацію професійних інтересів майбутнього фахівця на етапі вузівського навчання, – С. Ніколаєнко, Т. Солодка, О. Пехота, Н. Тарасович.

Останнім часом активізувалися пошуки в галузі теорії та практики підготовки вчителів іноземних мов. Про це свідчать роботи І. Бім, Н. Гальської, Г. Китайгородської, С. Ніколаєвої, Ю. Пасова, В. Плахотніка, Т. Полонської, С. Роман, В. Скалкіна, Н. Скляренко. На необхідність дотримання професійно-педагогічної спрямованості навчання вказують Н. Бичкова, В. Бухбіндер, Л. Смелякова, К. Болдирева.

Вплив науково-дослідної діяльності на якість підготовки фахівців, їх творчий потенціал визначено в працях таких науковців, як В. Андреев, В. Бабак, В. Бурак, А. Водовоз, О. Клепиков, О. Микитюк, В. Овчинников, П. Підкасистий, М. Піскунов, В. Шейко, І. Штокман.

Аналіз наукового фонду з цієї проблеми дозволяє виокремити певні напрями її дослідження:

- висвітлення філософії сучасної освіти, методології гуманістичної педагогіки: І. Бех, Н. Бібік, А. Богущ, Є. Бондаревська, Г. Васянович, І. Зязюн, В. Кремень, В. Мадзігон, А. Маслоу, Н. Ничкало, К. Роджерс, О. Савченко, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, Р. Шаймарданов, І. Якиманська;

- вивчення філософсько-методологічних основ самостійно-дослідницької діяльності, її ролі та місця у сучасній парадигмі освіти: В. Буряк, В. Загвязинський, Г. Кловак, В. Козаков, В. Красівський, П. Підкасистий, О. Савченко, Е. Штульман;

- з'ясування провідних закономірностей розвитку мотивації особистості: П. Анохін, Л. Божович, Б. Додонов, О. Ковальов, С. Рубінштейн;

- визначення теоретико-методологічних основ професійно-особистісного становлення педагога, потенціалу різноманітних видів самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів у їхній професійній підготовці: С. Барбіна, В. Гриньова, В. Грубінко, Н. Кічук, Н. Кузьміна, З. Курлянд, А. Маркова, О. Мороз, О. Олексюк, О. Пехота, В. Радул, О. Семенов, В. Семиченко, С. Сисоева, О. Солодухова, Д. Тхоржевський, М. Фіцула, Р. Хмельюк, Н. Хмель, О. Цокур;

- розкриття організаційно-технологічних аспектів системи ступеневої професійної освіти, тенденцій її розвитку: І. Богданова, О. Глузман, Г. Гребенюк, А. Лігоцький, В. Луговий, П. Сікорський;

- дослідження проблем підготовки вчителя-дослідника у контексті компаративістики: Н. Абашкіна, В. Кремень, Т. Кошманова, М. Лешенко, Л. Пуховська.

Однак слід наголосити, що зазначені наукові дослідження, які націлені на оптимізацію професійної підготовки вчителя, лише торкаються проблеми функціонування самостійно-дослідницької діяльності. Поза увагою науковців залишається проблема формування самостійно-дослідницької діяльності як важливої складової кредитно-модульної системи організації навчання. Разом з тим, самостійно-дослідницька діяльність є ефективним засобом формування компетентностей майбутнього вчителя іноземних мов, однак це питання також потребує свого ґрунтовного вивчення. Як доводить передовий досвід, вирішення проблеми формування самостійно-дослідницької діяльності студентів сприяє оптимальному врегулюванню педагогічної метадіяльності майбутнього вчителя іноземних мов, сприяючи не лише її результативності, але й самореалізації та самотворення фахівцем у ній власного духовно-творчого потенціалу. Саме самостійно-дослідницька діяльність дозволяє значно розкрити дидактичний потенціал, що закладений у сучасній вищій школі, у більш повному обсязі використовувати найостанніші інновації, здобути високий рівень професійної підготовки студентів.

Разом з тим, аналіз педагогічного досвіду, результати діагностичних експериментів, проведених на базі вищих педагогічних закладів освіти України та ближнього зарубіжжя (Молдови, Польщі, Росії), свідчать, що студенти готові до здійснення самостійно-дослідницької діяльності на досить низькому рівні [2: 5-10].

Отже, спрямованість освіти України на принципи Болонського процесу та кредитно-модульної системи, наявність проблем у підготовці майбутнього вчителя іноземних мов, наявність протиріч між вимогами до активізації самостійної науково-дослідної діяльності студентів та недостатнім упровадженням цієї роботи у навчальний процес вищої школи, наявність певних розбіжностей між підготовкою вчителя, здатного до самостійної науково-дослідної діяльності та новими компонентами цієї роботи у контексті індивідуалізації професійної підготовки вчителя іноземних мов у педагогічних ВНЗ, спричиняють необхідність аналізу даної діяльності.

Мета та завдання. Метою написання цієї статті є — розглянути, визначити та проаналізувати теоретико-методологічні засади змісту науково-дослідної діяльності студентів у системі підготовки вчителя іноземних мов в умовах сучасної освіти. Завдання цієї розвідки полягають в аналізі та узагальненні проблеми професійної підготовки вчителя іноземних мов у педагогічних ВНЗ у процесі науково-дослідної діяльності..

Основний зміст статті. Якісно новий підхід до вдосконалення професійної підготовки вчителя передбачає, по-перше, подолання протиріч між предметно-методичною, психолого-педагогічною та соціально – культурологічною підготовкою; по-друге, забезпечення збалансованості теоретичного навчання та системи педагогічних практик. Через це доцільним буде запровадження професійно-педагогічного наповнення змісту всіх циклів навчальних дисциплін, які вивчаються, та фундаменталізацію (ми розуміємо як Індивідуалізацію) професійної підготовки майбутнього вчителя. Тут має йтися не про

поглиблення теоретичних основ предметно-методичних та психолого-педагогічних знань, а про озброєння студентів непередметною, методологічною інформацією про формування методологічної культури, що дозволить викладачу усвідомлено реалізовувати право вибору наукових ідей і теорій. Системі професійної підготовки, що склалася у вищих педагогічних навчальних закладах, не вистачає різноманітності, мобільності, гнучкості, безперервності, наступності, варіативності.

Виходячи із сучасних реалій, провідним завданням професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов у педагогічних університетах слід вважати формування і розвиток особистості учителя-вихователя, що є творчою індивідуальністю [4, 3-8] і активно займається науково-дослідною діяльністю.

Сьогодні, коли кількість студентів у ВНЗ поступово зменшується, коли кількість державних педагогічних ВНЗ також зазнає кількісного зменшення, одним із найважливіших напрямів у підготовці вчителя є науково-дослідна робота студентів у системі індивідуалізації його професійної підготовки (так як є можливість викладачу безпосередньо спілкуватися тільки зі студентом і мати при цьому ефективний результат).

Для успішної реалізації дослідницької функції одним з перспективних напрямів є створення у вузі комплексної системи залучення всіх студентів до творчої дослідницької діяльності в галузі майбутньої професії.

Мета цього виду діяльності: формувати науковий світогляд; сприяти молодим дослідникам в опануванні методології і методів наукового пошуку. Її ефективність залежить від скоординованості всіх компонентів системи професійної підготовки, спрямованості мотиваційної сфери студента на дослідницький пошук з першого до випускного курсу, особистісно орієнтованого підходу до навчання. Виконання науково-навчальної роботи у процесі навчальних дисциплін відбувається при оптимальному співвідношенні репродуктивних і творчих завдань, індивідуальних і колективних форм організації процесу навчання, максимальному насиченні занять ситуаціями спільної творчої діяльності.

Ми розділяємо думку Р. Скульського в тому, що аналіз проблеми навчання студентів дослідницьким умінням починається з двох аспектів: перший — психологічний, вихідним для якого є створення професіограми педагога-дослідника, тобто психологічної моделі особистості вченого-педагога; другий є дидактичним. Він визначає вирішення цілого комплексу питань підготовки студентів до наукової та педагогічної діяльності, але центральним питанням організації дослідницької роботи є розробка методів їх навчання, методів самостійної і пізнавальної роботи [3].

Дослідницькі уміння формуються під час вирішення задач. Для їх виконання «дослідник буде свою діяльність у відповідності із загальними правилами»:

- А). аналіз педагогічної задачі (діагноз);
- Б). проектування результату у відповідності з вихідними даними (прогноз);
- В). конструювання і реалізація навчально-виховного процесу;
- Г). оцінка отриманих даних;
- Д). формування нових задач (Сластьонін В.А.) [3: 100-156].

Крім того, студенти з допомогою викладачів повинні набути умінь користуватися науковою, довідковою, методичною літературою, що видана рідною та іноземними мовами, перекладати тексти із спеціальності з іноземної мови рідною, з рідної – іноземною, а також редагувати дані тексти; володіти методикою перекладу і реферування тексту, володіти навичками комп'ютерної обробки даних; володіти методами інформаційного пошуку (також і в системі Інтернет). Освітні технології, запроваджені в педагогічному університеті, повинні забезпечувати не лише отримання майбутніми вчителями іноземної мови повноцінно якісної освіти, але й професійної компетентності в галузі філології, методики, оволодіння культурою мислення, потребу в постійному оволодінні новими знаннями, використовуючи бібліотечні фонди, комп'ютерну й аудіовізуальну техніку.

Згідно думки науковців, у процесі наукового пізнання ми розділяємо педагогічні дослідницькі уміння на 3 групи:

- ПЕРША — методологічні (загальнотеоретичні) уміння
- Уміння аналізувати теоретичні явища;

Уміння узагальнити проблему дослідження;
 Уміння застосовувати теоретичні знання на практиці;
 Уміння знаходити вихід і застосовувати наукове рішення.

ДРУГА — методичні уміння

Уміння проводити експеримент;
 Уміння використовувати методи наукового дослідження;
 Уміння побудувати систему операцій, досліджень.

ТРЕТЯ — технічні уміння

Уміння користуватися бібліографічним та іншими каталогами;
 Уміння працювати з обладнанням під час дослідження;
 Уміння ілюструвати таблиці, схеми;
 Уміння цитувати літературу;
 Уміння оформлювати роботу.

Навчання студентів дослідницьких умінь — це навчання їх творчому мисленню, методології та методиці дослідження, що можливе тільки при існуванні комплексного підходу, шляхом поєднання навчальної роботи з навчально-дослідницькою, методичною роботою.

Слід зауважити, хоч відповідна робота в педагогічних університетах проводиться активно (студенти є учасниками Всеукраїнських наукових конкурсів та предметних олімпіад, виступають на Міжнародних конференціях), все ж частка студентського доробку в цілому залишається недостатньою. Частина студентів факультету іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, наприклад, указує на серйозне бажання займатись науковою роботою і, в той же час, нарікає на відсутність вільного позааудиторного часу для задоволення своїх наукових інтересів, що гальмує розвиток особистості майбутнього спеціаліста, його професійних якостей.

Дослідницька робота в позанавчальний час виступає продовженням навчально-дослідницької і є ефективним засобом об'єктивного вияву обдарованої студентської молоді, реалізації її творчих здібностей, стимулювання потреби у творчому оволодінні знаннями, активізації навчально-пізнавальної діяльності. Серед форм наукових досліджень, до яких залучаються студенти в позанавчальний час, виділяють гуртки, проблемні групи, проблемні майстерні, наукові лабораторії, дискусійні клуби тощо. Початковою формою позааудиторної наукової роботи є предметні гуртки, метою яких є ознайомлення із проблематикою науки, глибше вивчення окремих питань цієї науки, опанування принципів, методів, прийомів ведення наукової роботи, формування у студентів основних навичок, необхідних для подальшої самостійної роботи. Студенти старших курсів працюють у проблемних групах, у науковій лабораторії під керівництвом викладача, здійснюють критичний аналіз існуючих наукових концепцій, збирають і обробляють емпіричний матеріал, опановують методологію і логіку наукового дослідження.

Викладач має право здійснювати диференційований підхід у науковому керівництві, надаючи більшу увагу студентам, котрі прагнуть наукового розвитку. Це здійснюється, як правило, з урахуванням психологічних особливостей студента, його філологічного чи педагогічного інтересу. Такі студенти-дослідники беруть участь у лекторській роботі з популяризації знань у галузі мовознавства, літературознавства, народознавства, освітніх технологій, виступають перед учителями української мови та літератури, учнів старших класів з питань власного наукового пошуку. Кращі студентські роботи після їх обговорення на засіданнях гуртка, проблемної студентської групи за рекомендацією наукового керівника, кафедри пропонуються на звітну студентську наукову конференцію.

Прикро констатувати також, що й статус викладача, котрий займається науковою роботою зі студентами, є генератором нових ідей, вихователем нових поколінь учених і викладача, який не працює в цьому напрямку, здебільшого однаковий. Наукова робота в університеті продовжує залишатись своєрідним додатком, а не основним інтегративним компонентом навчального процесу, а, отже, майбутній учитель-дослідник не націлений на творчість, на новаторство. Наведемо приклад французьких університетів, де на виконання

курсвої роботи відводиться 70 годин самостійної роботи і 12 - 30 годин консультацій з науковим керівником; уже кількість годин вказує на вагомість наукової підготовки вчителя.

Як показує аналіз, проведення студентами наукових досліджень впливає на якість навчального процесу: з'являються нові форми і методи проведення лекцій, практичних, семінарських занять. У той же час маємо констатувати надто пізно (у більшості випадків на третьому-четвертому курсах) залучення студентів до науково-дослідницької діяльності, її недостатню мотивацію, нечіткий характер зв'язку з майбутньою професійною діяльністю, відсутність наукової ініціативи з боку самих студентів.

Дослідницька діяльність студентів є творче вивчення діяльності за допомогою методів наукового пізнання з метою вироблення суб'єктивно або об'єктивно значущої інформації.

Забезпечити ефективність розвитку дослідницької спрямованості особистості майбутнього фахівця можливо шляхом оптимізації системи підготовки викладачів до цього процесу:

Розроблення методології та методів наукової творчості студентів (Б. Андрієвський, Н. Кічук);

Висвітлення засобів підготовки викладачів ВНЗ до здійснення особистісно-орієнтованого навчання (О. С. Цокур) [1: 225-233].

За сучасних умов найбільшого поширення в педагогічних ВНЗ здобули студентські олімпіади, які є інструментом відбору талановитої студентської молоді вже на перших курсах.

Також широкі можливості для виявлення індивідуальних педагогічних здібностей студентів, формування у них професійних знань надає проведення конкурсів наукових студентських робіт.

У роботі конференції чи конкурсу варто передбачити участь не лише студентів даного університету, а також, за відповідним узгодженням, і студентів з інших вищих навчальних закладів. Виступ молодого науковця-дослідника бажано супроводжувати доречним використанням ілюстративного матеріалу (таблиць, плакатів, фотографій, аудіо - відеозаписів тощо).

Проведення студентських олімпіад, конференцій, оглядів-конкурсів дипломних і курсових робіт, виставок-конкурсів навчальних (діалектологічної, фольклорної, літературно-краєзнавчої, етнографічної) та педагогічних практик, оглядів-конкурсів на кращу організацію НДРС у групі, на факультеті, університеті є ефективним засобом об'єктивного виявлення та відбору обдарованої студентської молоді, реалізації творчих здібностей студентів, стимулювання потреби у творчому оволодінні знаннями, активізації навчально-пізнавальної діяльності. Підведення підсумків конкурсів, конференцій, олімпіад та нагородження їх переможців відбувається на підсумковій конференції у День науки.

Психолого-педагогічним умовами функціонування означення технології у навчально-виховному процесі ВНЗ є:

Забезпечення кожному студенту індивідуального режиму у дослідницької діяльності, свободи особистісного вибору, можливості творчої самореалізації, визначення перспектив саморозвитку;

Застосування таких видів дослідницької діяльності, які сприяють духовному, культурному, інтелектуальному та професійному самовдосконаленню студентів;

Цілісний та системний розвиток теоретичної, процесуально-практичної і мотиваційно-світоглядної складових фахового потенціалу особистості;

Упровадження довготривалих перспективних досліджень, які охоплюють матеріал навчальних дисциплін декількох циклів та передбачають багатоаспектне вивчення певної проблеми;

Взаємоузгодження експериментальних засобів, їх взаємний вплив на формування дослідницької спрямованості особистості студента.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, система професійної підготовки повинна бути спрямована на підготовку вчителя-дослідника нового типу мислення, якому притаманний високий динамізм, для якого головним є культ пошуку пізнання, а не лише культ знань, а процес індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя

іноземних мов у педагогічному вищому навчальному закладі має бути добре проаналізованим і вдосконаленим. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у аналізі організаційно-педагогічних умов індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Князян М.О. Підготовка викладача вищої школи до формування дослідницької спрямованості особистості студента / Маріанна Князян // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб / Кол. авт. – К.: Наук. мет. центр вищої освіти, 2003. – С. 225-233.
2. Князян М.О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика / Маріанна Князян: [Монографія]. – Ізмаїл: Сміл, 2006. – 242 с.
3. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. Межвузовский сборник научных трудов. – М., МГПУ им. В.И. Ленина, 1982. – 180 с.
4. Радул Валерій, Олена Бургаз. До методологічних особливостей соціально-професійного розвитку особистості / Валерій Радул, Олена Бургаз // Наукові записки. — Випуск 88. — Серія: Педагогічні науки. — Кіровоград: РВВ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2010. — С. 3-8.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ярослав Черньонков – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка; Doctor of Philosophy; докторант кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: процеси індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов; методика викладання іноземних мов на немовних факультетах; формування особистості майбутнього вчителя іноземних мов.

НАВЧАННЯ УСНОГО ІНШОМОВНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВНЗ

Лариса ЯГЕНІЧ (Сімферополь, Україна)

У статті розглядається проблема формування у студентів інішомовної комунікативної компетенції, зокрема, навчання усного мовлення в межах особистісно-діяльнісного підходу.

Ключові слова: інішомовна комунікативна компетенція, усне мовлення, особистісно-діяльнісний підхід.

This article is dedicated to the problem of forming communicative competence using person-centered approach for teaching speaking of university students.

Key words: communicative competence, speaking, person-centered approach.

Зміст курсу англійської мови в сучасних умовах необхідно визначати на основі комунікативно-діяльнісного підходу. Цей підхід передбачає активну участь студентів у навчальному процесі з мови, де особливого значення набувають мовленнєві вміння, що належать до різних видів мовленнєвої діяльності – слухання, говоріння, читання й письма. Іншомовному мовленню слід навчати як специфічній психофізіологічній діяльності, яка забезпечує взаєморозуміння, як операційній готовності включення в ту чи іншу ситуацію реального спілкування. Психофізіологічною базою мовленнєвої діяльності є навички, або автоматизовані вміння, які стають найбільш економним і вільним способом виконання даної дії в результаті багаторазових повторень. Тому, необхідно організувати практику використання мовленнєвих умінь, тобто навчати будувати комунікативні стратегії. Явище комунікативної компетенції та його природи вимагає включення до моделі комунікативної компетенції багатьох елементів.

До цієї проблеми зверталися багато вчених, які розглядають спілкування складну діяльність і підходять до цього по-різному (О.О.Леонтьєв, Р.С.Немов та ін.). У багатьох працях спілкування визначається як особливий специфічний різновид діяльності, що, насправді, адекватно комунікативній діяльності. Відповідно до теми нашого дослідження нам більше імпонує запропоноване О.О.Леонтьєвим розуміння спілкування як така активність осіб, що взаємодіють, і впливають один на одного за допомогою знаків (у тому числі й мовних) організують спільну діяльність.

Метою нашого дослідження є розкрити спілкування як особливий вид діяльності який можна подати як будь-якої діяльності або у вигляді специфічної комунікативної діяльності. На нашу думку, таке розуміння спілкування слугує логічною основою для використання терміну «комунікативно-діяльнісний підхід до навчання іноземних мов», оскільки саме поєднання дефініції діяльності та спілкування при збереженні ними самостійності дозволяє

будувати процес навчання як процес комунікативної діяльності. Проведений нами аналіз психолінгвістичної та дидактичної літератури свідчить про відсутність на сьогодні єдиного, загальноприйнятого підходу в дослідженні проблем спілкування у процесі навчальної діяльності. Розробка зазначеної проблеми психологами, педагогами, лінгводидактами, методистами здійснюється здебільшого у межах існуючих у відповідних науках установок і тенденцій. У загальній проблематиці лінгводидактики питанню спілкування, в тому разі й безпосередньо мовленнєвого, відводиться вагоме місце (М.С.Вашуленко, О.О.Леонт'єв, Ю.І.Пассов, І.О.Зимня). З її вирішенням пов'язується ряд практичних заходів, спрямованих на оптимізацію та підвищення ефективності навчальної діяльності, тощо. У галузі навчання іноземної мови зазначена проблема постає стрижневою, оскільки навчання спілкування визначається тут метою навчання. У контексті сучасних проблем навчання іноземної мови важливо, на наш погляд, звернути увагу на структуру спілкування. Різні науки мають власні точки зору на це питання.

Виділяють такі три функції спілкування:

комунікативна — обмін інформацією між індивідами;

інтерактивна — організація взаємодії суб'єктів, що спілкуються (суб'єкт – суб'єктні відносини), тобто обмін не тільки знаннями, думками, ідеями, але й діями, зокрема під час побудови спільної стратегії взаємодії;

перцептивна — взаємодія сприймання і розуміння комунікантів, пізнання ними одне одного [4].

Усі ці функції спілкуванні у багатомірному процесі виступають єдиним цілим.

У психології пропонується диференціювати види спілкування у залежності від різноманітних його характеристик і особливостей:

міжособистісне, міжгрупове, міжсоціумне, спілкування між особистістю та кількістю учасників;

вербальне та невербальне — за способом спілкування;

офіційне та неофіційне — за умовами спілкування;

настановне та інформаційне — за завданнями;

контактне та дистантне — за позицією комунікантів.

Ми вважаємо, що у процесі формування комунікативної компетенції студентів на заняттях з іноземної мови слід орієнтуватися передусім на міжособистісне, вербальне спілкування — найефективніші види взаємодії людей (М.Н.Корнєв, А.Б.Коваленко, В.Квінн та ін.). Міжособистісне спілкування є однією з форм задоволення комунікативних потреб людини, воно сприяє самовираженню особистості, повному взаєморозумінню співрозмовників і, нарешті, швидкому отриманню необхідної інформації. Зауважимо, що у своєму дослідженні ми виходимо з сучасного розуміння діалогу як засобу безпосереднього спілкування (В.В.Андрієвська, Г.О.Балл, О.В.Киричук). Такий підхід дає реальну можливість об'єднання двох методологічних установок: діяльнісної (встановлення міжособистісної взаємодії як засобу і побічного продукту спільної діяльності) та особистісної (досягнення взаєморозуміння як мети і прямого продукту міжособистісної взаємодії). У діалогічному спілкуванні «обличчям до обличчя» (face to face) з носіями іншої мови для досягнення комунікативної мети, на нашу думку, особливо важливо орієнтуватись у соціальному та культурному контекстах комунікації. З позицій системного аналізу спілкування розглядають як систему, що об'єднує комунікантів, їхні знання та засоби спілкування [3]. Засобами комунікативної діяльності є різні знакові системи, передусім мовлення. Не випадково функціональне значення людського мовлення як засобу і чинника соціального спілкування в останній час все більше стає предметом спеціальних досліджень. Важливою є концепція «мовленнєвого спілкування», запропонована О.О.Леонт'євим, де спілкування розглядається передусім як мовленнєва діяльність, котра аналізується у взаємозв'язку зі спілкуванням і з точки зору її психологічної обумовленості [6, 7]. Автор обґрунтував психологічну структуру мовленнєвого акту, визначив місце планування, мотивації, результативності й нормативності у цьому процесі [7]. І.О.Зимня, розвиваючи концепцію О.О.Леонт'єва, розглядає вербальне спілкування ж суспільно-комунікативну діяльність [4]. Можна стверджувати, що у сучасній

соціальної психології, психолінгвістиці, методиці викладання мов (Т.М.Дрідзе, О.О.Леонт'єв; D.H. Nymes та ін.) поширений такий підхід до мовленнєвої комунікації.

Спілкування завжди розгортається у структурі спільної діяльності прочитаного, заради її організації, що має принципове значення: ефективність комунікації залежить від екстралінгвістичних умов спілкування і, значно більше, від спрямованості пізнавальних процесів прочитаного. А вибірковість і спрямованість цих процесів визначається цілями, потребами, емоціями тих, хто спілкується, тобто всіма тими чинниками, що розкривають сутність принципу активності психічного відображення, сформульованого у загальнопсихологічній теорії діяльності [3].

Отже, у спілкуванні пізнання пов'язане з комунікацією, а відтак, спілкування може бути ідентифіковано як комунікативно-пізнавальний процес. З таких позицій воно передбачає спільність комунікативних знань, про що зазначається, як засвідчив проведений нами аналіз відповідної наукової літератури, в усіх концепціях спілкування. Таким чином, ми говоримо про смисловий контакт як обов'язковий чинник спілкування. Проблема смислового контакту та презентації знань постає надзвичайно актуальною у процесі оволодіння іноземними мовою та культурою. В інших випадках способи існування знань про оточуючий світ не впливають істотно на спілкування. Ефективність смислового контакту залежить також від рольової поведінки, мовленнєвого та немовленнєвого етикету, кінетичної поведінки, емоційних інтонацій та ін., тобто семіотичних засобів. В іншомовному спілкуванні цей чинник набуває особливого значення, адже знакові засоби спілкування у процесі комунікації заступають предмети та процеси реального світу, і така заміна можлива лише тоді, коли відомим є значення знаку [2, 6, 8].

Залучення даних комунікативної лінгвістики, психолінгвістики дозволяють сформулювати кінцеву мету навчання усного мовлення (УМ) таким чином: формувати у студентів навички та вміння створювати самостійні висловлювання у процесі іншомовного спілкування. Для того, щоб визначити, яких характеристик УМ слід навчати студентів педагогічних ВЗО, необхідно враховувати специфіку таких ВНЗ. Від знання психологічних характеристик особистості студента, в тому числі його вікових особливостей, а також від знання психічних закономірностей засвоєння матеріалу в певному віковому періоді залежить і організація навчання, і вибір методів та прийомів, адекватних навчальній діяльності, яка розглядається. Специфіка студентського віку полягає якраз у тому, що він є етапом, коли відбувається якісний стрибок у володінні усним мовленням — переважають природно-вмотивовані форми мовленнєвої поведінки, розвиваються такі складні її форми як бесіда, диспут, дискусія. УМ у нових умовах його використання представляє великі труднощі для студентів. В природній ситуації спілкування, роль якої збільшується в цей період навчання, студенті; що знаходиться в екстремальних умовах спілкування – дефіцит часу, спонтанність мовлення – не вміє спрямовано логічно і послідовно розподіляти свою увагу між змістом та мовними засобами його оформлення. Монологічні повідомлення студентів за таких умов характеризуються неадекватністю мовленнєвому завданню, недостатньою повнотою і зв'язністю, низькою оцінювальністю, невиправданою стилістичною нейтральністю. Студенти не вміють привертати увагу аудиторії, перебудовувати під час говоріння план та структуру висловлювання, переформулювати сказане, використовуючи інші, більш адекватні мовні засоби. Це пояснюється як складністю самого феномену, що розглядається – УМ, так і механізмами мовлення. Студентський вік, який розглядається психологами та методистами як перехідний від молодшого до старшого ступеня, повинен підготувати плавний перехід від елементарних мовленнєвих дій початкового ступеня до мовленнєвих дій більш високого, продуктивного рівня, завдяки чому стає можливим здійснити удосконалення власно змістового боку УММ, якість якого визначає якість спілкування взагалі. Навчання УМ у перехідний період повинно приділяти особливу увагу мотиваційно-змістовій стороні іншомовного мовленнєвого спілкування студентів.

Це можна створити шляхом: зміни спрямованості уваги студента з мовного оформлення його монологічного висловлювання на зміст мовлення; поступового зняття регламентації у відношенні вибору змісту та форми його вираження; стимулювання продуктивної мовленнєво-розумової діяльності студентів на основі певної ситуації спілкування, що вміщує

проблему та дає лише вихідне спонукання для монологічного висловлювання, а не служать змістовою опорою для формального відтворення закладеної в них інформації.

Спостерігається також найбільш гостре протиріччя між мнемічним та логічним розвитком, коли можливості логічних перетворень засвоєного матеріалу зростають, а спроможність на довгий час запам'ятовувати та зберігати засвоєне тимчасово послаблюється. Виходячи з цього, очевидною є перевага логічно організованої активної мовленнєво-розумової діяльності [1]. Під час навчання УМ необхідно враховувати індивідуальні особливості пам'яті (зорова та змішана пам'ять є дещо сильнішими, ніж слухова пам'ять), створюючи у деяких вправах комплексу вправ зорові опори як засоби часткової детермінації монологічних висловлювань студентів у процесі навчання. Студентів відрізняє зрілість думки та намагання до її аргументованого викладу, здатність давати адекватну оцінку явищам дійсності. Ще не є характерними дискутивні види роботи, роздум та узагальнення. Слід збільшувати вагу «міркування», найбільш складної в розумовому плані. Оскільки це завдання вирішується на старшому ступені, то на середньому ступені готується основа розвитку вмінь продукування цієї комунікативно-мовленнєвої функції (КМФ). Студенти повинні, поряд з іншими уміннями, висловивши своє ставлення до предмета мовлення, викласти ту чи іншу подію з точки зору мовця, що є типовим для природного мовлення. Іншими словами «розповідь» ускладнюються висловлюваннями з особистісним ставленням мовця, оцінкою змісту, характеристикою дійових осіб. У таких висловлюваннях експліцитно сполучається інформація з усіх КМФ, що робить мовлення більш природним, переконливим. Але природне володіння УМ різних КМФ являє собою значні труднощі для студентів, подолання яких і передбачає навчання умінь сполучати КМФ у мовленні.

Отже, враховуючи вікові та психологічні особливості студентів та вивчення ними іноземною мовою нових практичних та теоретичних навчальних дисциплін, що потребують критичного мислення, ми припустили, що КМФ «міркування», яка містить елементи раніше засвоєних КМФ (опису, повідомлення, розповіді), відповідатиме як рівню підготовки студентів, так і вимогам чинної програми [1]. Важливе місце повинно відводитися міркуванню, через те, що оволодіння мовленням та мовними засобами допомагає студентам виконувати різні завдання, пов'язані з інтерпретацією побаченого або прочитаного, виступати з повідомленнями та доповідями за тематикою курсу в різних комунікативних сферах. Безперечним є той факт, що навчальне іншомовне спілкування, яке організується, повинно бути моделлю реального спілкування.

Таким чином у наступних дослідженнях слід проаналізувати різновиди монологів-міркувань, які ведуть до переходу від створення на заняттях ситуацій повсякденного спілкування до моделювання ситуацій другого рівня спілкування як комунікативно-пізнавальної діяльності, як обміну особистісними та соціальними цінностями.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Баташов Н.А. Совершенствование устной монологической речи студентов 3-го курса языкового факультета на основе системно-функциональной организации учебно-речевого материала/английский язык/: Дис... канд.пед.наук: 13.00.02. – Л., 1988. – 203 с.
2. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М., 1965. - изд. 2. – 227 с.
3. Бодалев А.А. и др. Общение как предмет теоретических и прикладных исследований: Избранные психологические труды. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 326 с.
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.:Просвещение, 1991. – 220 с.
5. Крысько В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах. – Минск: Харвест, 1999. – 384с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304с
7. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1999. – 287 с.
8. Hymes D.H. On communicative competence. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. – 213 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лариса Ягенич – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри іноземних мов з курсом латинської мови Кримського державного медичного університету ім. С.І. Георгієвського.

Наукові інтереси: методика навчання іноземних мов, лінгвістика, психолінгвістика, педагогіка.

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ НА ОСНОВІ КОНТРАСТИВНОГО АНАЛІЗУ УКРАЇНСЬКОЇ ТА НІМЕЦЬКОЇ КУЛЬТУР

Анна ВОЛОДЬКО (Київ, Україна)

У статті обґрунтовується необхідність формування соціокультурної компетенції у майбутніх перекладачів та описуються етапи її формування на основі контрастивного аналізу української та німецької мови. Виявлено основні компоненти стандартів комунікативної поведінки.

Ключові слова: соціокультурна компетенція, переклад, базова лінгвістична компетенція, комунікативна компетенція, модель культурного айсбергу, стандарти комунікативної поведінки, оцінювання соціокультурної компетенції.

The article substantiates the necessity of formation of a sociocultural competence of future translators and describes the stages of its formation on the basis of contrastive analysis of Ukrainian and German languages. The basic components of the standards of communicative behavior are discovered.

Key words: sociocultural competence, translation, basic linguistic competence, communicative competence, cultural iceberg model, communicative standards of behavior, evaluation of sociocultural competence.

З початку нового тисячоліття поняття «компетенція» знаходиться в центрі освітньої політики, навчально-педагогічних та дидактичних досліджень. Ідея навчання, орієнтованого на формування компетенцій, була основною для початку реформування системи освіти у країнах Європи та створення нових освітніх стандартів, які суттєво покращили рівень знань студентів.

Рекомендаціями Ради Європи ще у 1993 році в Штразбурзі було визначено основні компетенції, формування яких необхідне для оволодіння іноземними мовами: лінгвістична (граматична) компетенція; соціально-лінгвістична компетенція; дискурсивна компетенція; стратегічні компетенції; соціальна компетенція; соціокультурна компетенція (СКК).

Метою статті є обґрунтування необхідності формування соціокультурної компетенції у майбутніх перекладачів та опис етапів її формування. За англо-російським довідником з методики викладання іноземних мов І.Л.Колеснікової «соціокультурна компетенція» – знання культурних особливостей носіїв мови, їх звичок, традицій, норм поведінки й етикету та вміння розуміти комунікативну поведінку носіїв іноземної мови (ІМ) і адекватно використовувати набуті знання у процесі спілкування, залишаючись при цьому носієм іншої культури.

Збільшення міжнародних контактів України з німецькомовними країнами, передбачає зустрічі з іноземними делегатами та представниками, ведення переговорів, ділової переписки та відео-конференцій вимагає від майбутніх перекладачів не лише знань мови, а й відмінної обізнаності в соціокультурних традиціях носіїв мови, що визначає актуальність теми.

Метою навчання ІМ у вищих навчальних закладах України є практичне володіння іноземною мовою в обсязі, необхідному для ситуативного та професійного спілкування з метою одержання інформації. В процесі досягнення цієї мети студенти мають одержати достатній рівень комунікативної компетенції, яку складають мовленнєві вміння, сформовані на основі мовних, комунікативно-пізнавальних, мовленнєвих навичок, включаючи навички перекладу текстів, реферування та анотування текстів, а також підготовку до подальшої самостійної роботи з мовним матеріалом для забезпечення освітніх запитів і гармонійного поєднання навчального процесу та наукової діяльності [3: 57].

Першим етапом у структурі підготовки майбутніх перекладачів є базова лінгвістична підготовка, що закладає фундамент для вивчення іноземної мови, головною метою чого повинно стати формування професійної мовної особистості студента. У процесі лінгвістичної підготовки професійно значущою стає здатність мобілізувати ресурси, необхідні для вилучення і передачі змісту певного тексту. Такими ресурсами є системні знання та вміння, набуті з власного досвіду та протягом попереднього загальноосвітнього навчання, та особистісні якості студента [7: 84].

Важливим чинником професійної підготовки майбутнього студента-перекладача є мобілізація ресурсів, необхідних для визначення контекстуального значення мовленнєвих засобів та їх трансформації рідною мовою, які в процесі формування перекладацької

компетенції будуть переноситися на ІМ. Завершальним етапом базової лінгвістичної підготовки є розвиток здатності до роботи з текстом та його відтворенням.

Формування у рідній мові і розвиток цих здібностей ІМ сприятиме утворенню первинних перекладацьких навичок у студентів немовних університетів. Ці здібності бажано сформувати у рідній мові ще до формування компетенції у перекладі ІМ [2: 93-95]. Ця умова не лише гарантує професійно спрямоване, специфічне оволодіння мовою, але й сприяє розвитку професійно значущих компетенцій. Отже, базова лінгвістична підготовка є фундаментом для формування не тільки перекладацької, але й соціокультурної компетенції у студентів-перекладачів.

Набуті базові знання є важливими для засвоєння наступних пластів знань, які допомагатимуть формувати соціокультурну компетенцію і уможливають контрактивний аналіз культур та поведінку індивідуумів.

Формування соціокультурної компетенції починається з її представлення студентам. Таким чином помічником при цьому є викладач, який корегує дії студентів у правильне русло та є взірцем соціокультурної поведінки.

Перед викладачем постає завдання не лише навчити студентів використовувати ІМ у п'яти видах мовленнєвої діяльності, привити їм любов до іноземної культури, але й навчити їх думати як носії мови та призвичаїтися до особливостей їх поведінки.

В 1976 році американський антрополог і дослідник міжкультурних взаємодій Едвард Т. Холл запропонував «модель айсберга» у питанні опанування чужої культури іноземцями. Розглядаючи культуру як айсберг Холл припустив, що в ній є видима, яка знаходиться над водою, та невидима підводна частина, що складає 90% айсберга .

Зовнішня або свідома частина культури – це те , що ми можемо бачити, це вершина айсберга і вона включає поведінку та деякі переконання. Внутрішня – це підсвідомою частина культури суспільства, до якої належать цінності, які визначають поведінку індивідуума.

Холл припускав, що єдиним способом вивчити внутрішню культуру іноземців є активна участь у цій культурі. Коли людина потрапляє в нове середовище, то помітними є основні культурні прояви: традиції, одяг, герої, поведінка, артефакти, символи та звичаї, які з часом засвоюються [6: 115].

СКК – це комплексне явище, яке включає в себе набір компонентів, які відносяться до різноманітних категорій. Т.В. Ганічева виділяє наступні компоненти соціокультурної компетенції:

країнознавчу компетенцію (знання про культуру країни, мова якої вивчається: інформація, що стосується історії, географії, економіки, державного устрою, особливостей побуту, традицій та звичаїв країни тощо);

лінгвокраїнознавчу (передбачає усвідомлення особливостей мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови у різних ситуаціях спілкування);

предметну компетенцію (володіння певною сумою фонових знань, які стосуються відповідного фаху).

На думку Т.В. Ганічевої адекватний рівень володіння має забезпечуватися вмотивованим відбором змісту навчання та науковою організацією всього процесу формування компетенцій студентів [1: 21-23].

Важливо зазначити, що СКК формується при опануванні знань не лише з культури та історії, але й зі стандартів комунікативної поведінки, які за О.Б. Тарнопольським включають в себе:

– вербальний компонент (певні мовленнєві формули, кліше, вибір лексики та граматичних структур, інтонаційні характеристики);

– невербальний компонент (міміка, жести, пози, зона комфорту між комунікантами та ін.);

– соціальний компонент (умови, правила та норми взаємодії комунікантів) [4: 63-67].

Вивчення та удосконалення комунікативної поведінки є наступним етапом формування СКК майбутніх перекладачів. Розглянемо докладніше можливі приклади вербального компоненту СКК, які можуть потребувати додаткової уваги з боку студентів та контролю з боку викладача, як необхідної передумови для ефективного оволодіння ІМ та формування

СКК: вживання та вибір форми привітання при зустрічі; при знайомстві; при висловленні співчуття жалю; згоди чи незгоди; захоплення чи скарги; при прощанні.

Мову партнера комунікації слід постійно сприймати з врахуванням тої культури, в якій він живе і носієм якої є. Наприклад, вітання несе важливу емоційно-комунікативне навантаження у всіх культурах. Вітання залежно від форми і характеру визначає хід подальшої комунікації.

Важливим чинником, що впливає на вибір форми висловлювання та інтонаційного оформлення повідомлення є психологічний, тобто ставлення комунікантів один до одного.

Разом з тим комуніканти мають вміння інтерпретувати мовленнєву поведінку співрозмовника, напр. вислови надмірної різкості та відвертості, вираження презирства чи зневаги, вимоги та докору, гніву та нетерпіння, демонстрації зневаги і зверхності, та дотримуватись реєстру мовлення як компоненту соціолінгвокультурної компетенції: офіційний, формальний, нейтральний, неформальний, фамільярний, розмовний стиль.

До невербального компоненту як це вже згадувалося раніше належить міміка, жести, пози, зона комфорту між комунікантами. Німці піднімають брови на знак захоплення ідеєю, в Англії це буде вираження скептицизму, а в Україні – подиву.

Особливо цікавою є ситуації, яких прийнято або не прийнято вітатися. В Німеччині часто вітаються з незнайомими людьми, не маючи наміру подальшого спілкування. Наприклад, вітання можна почути в ліфті, хоча люди незнайомі. Таке вітання супроводжується усмішкою і не зобов'язує комунікантів до подальшої розмови, не передбачає прощання, а усмішка служить для демонстрації доброзичливості та відсутності агресії. Вітання в Україні зобов'язує до початку розмови і обов'язкового прощання.

Соціальний компонент СКП залежить від ситуації спілкування, взаємовідносин комунікантів, їх віку, статі та соціального походження.

На зустріч з німецькомовними партнерами українці намагаються не запізнюватися і зазвичай приходять завчасно, тому що вважають, що «у них так не прийнято» (стереотип пунктуальності німців). Можна сказати, що і в ділових колах існує тенденція до того, щоб пристосуватися до чужого стилю спілкування згідно з нашим уявленням про цей стиль (Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации).

Оцінювання сформованості СКК має відбуватися на основі спеціально стандартизованих і неформальних тестів, які б не змушували студентів хвилюватися при вирішенні певних завдань, а шляхом постійного повторення та використання компонентів СКК під час занять автоматизували б знання студентів. Важливим є включення оцінки сформованості СКК у Рейтингову систему оцінювання студентів, що буде переконливим чинником для мотивації самовдосконалення знань та вмінь студентів.

Різниця у культурах не дозволяє дати єдино правильну оцінку точок збігу та розходжень німецької та української культур, описати ідеальний характер комунікації між їх представниками. Але знання іншої культури дозволяє перекладачам оптимально побудувати процес комунікації і уникнути незручних ситуацій.

Таким чином можна з впевненістю зазначити, що процес формування СКК є важливим для студента-перекладача як комуніканта та залежить від творчого та методично правильно організованого навчання і вмотивованості студента щодо отримання додаткових знань з метою їх подальшого застосування на практиці та проходить наступні етапи:

- базова лінгвістична підготовка;
- вивчення культурних особливостей носіїв мови;
- формування комунікативної компетенції;
- вивчення стандартів комунікативної поведінки.

Влучно характеризує навчання, орієнтоване на формування компетенцій у студентів, німецька дослідниця Д. Каспарі: «Вдалим вважається не те заняття, на якому все йде за планом викладача, а те після якого учень подолає страх, випробує набуті компетенції в різних областях і надалі буде вмотивованим за підтримки вчителя до інтеграції знань та сформованих в процесі комплексного навчання навичок» [5: 168].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ганічева Т. В. Усний двосторонній переклад: Міжнародні документи у галузі прав людини : [посіб. для студ. вищ. навч. закл. за спец. „Переклад” (англійська мова)] / Ганічева Т. В. – Харків : ХНУРЕ, 2007. – 276 с.
2. Комиссаров В.Н. Теоретические основы методики обучения переводу. – М.: «РЕМА», 1997. – 100 с.
3. Ніколаєнко С. М. Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства / С. М. Ніколаєнко. – К. : Знання, 2005. – 320 с.
4. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: Навчальний посібник. – К.: Фірма «ІНККОС», 2006. – 248 с.
5. Caspari, Daniela / Küster, Lutz (Hrsg.). Wege zu interkultureller Kompetenz. - Frankfurt am Main: Lang, 2010. – 159 S.
6. Hall, Edward T., Hall, Mildred R., Understanding Cultural Differences, Yarmouth, Maine 1990. – 217 p.
7. Horn-Helf V. Technisches Übersetzen in Theorie und Praxis. – Tübingen; Basel: Francke, 1999. –371 S.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Анна Володько – викладач кафедри теорії, практики та перекладу німецької мови Національного технічного університету України «Київський політехнічний університет».

Наукові інтереси: методика викладання перекладу, проблеми перекладу текстів науково-технічного спрямування.

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Ніна ВОРОНКОВА (Кіровоград, Україна)

У статті розглядається питання актуальності поняття «міжкультурна компетенція» та формування міжкультурної компетенції як необхідного фактору для здійснення процесу комунікації між представниками різних культур, шляхи подолання непорозумінь чи конфліктів

Ключові слова: міжкультурна комунікація, міжкультурна компетенція, діалог культур, національні традиції, цінності, комунікативна поведінка

In the article the author considers the questions of actuality of concept of cross-cultural competence and formation of the cross-cultural competence as a necessary factor of communication process between the representatives of different cultures, ways of dealing effectivity with cross-cultural misunderstandings and conflict situations.

Key words: cross-cultural communication, cross-cultural competence, efficiency, dialogue of cultures, national values, communicative behavior.

Внаслідок зростання міграційного руху і економічної глобалізації, яка підвищує інтенсивність міжкультурних зустрічей, проблеми міжкультурної комунікації проявляються все чіткіше. Комунікація відображає найважливіший елемент нашого співіснування. Якщо людина щось не розуміє або неправильно розуміє, виникає не тільки відчуття незручності, але розвивається агресія, що може спричинити конфлікт. Однією з проблем, що заважають комунікації між представниками різних культурних традицій, є проблема низького рівня міжкультурної компетенції особистості. «Міжкультурна компетенція – це не тільки знання мови та знання країнознавчого характеру, а також вміння та досвід, без яких розуміння людини іншої культури стає нелегким. Не розуміючи іншу культуру, не можна говорити про рефлексію на власну культуру, її розвиток стає неможливим. Відповідно, взаємодія двох культур, внаслідок чого відбувається пізнання як власної, так і чужої культури, видається неможливою. [6: 334-335], [7: 287]. Це може призвести до загострення глобальних проблем, міжнаціональних та міжконфесійних конфліктів. Однією із задач сучасної освіти науковці називають створення умов для набуття учнями, студентами досвіду міжкультурного спілкування, навчання дітей навичкам та вмінням спілкування з представниками різних культур, в процесі якого відбувається формування міжкультурної компетенції людини.

Незнання норм та традицій спілкування носіїв іншої культури викликає стан, який виникає з причини неспівпадіння культур, і називається культурним шоком. Щодо викладання іноземних мов, то дослідники вказують, що коли студенти стикаються з іншим набором правил поведінки, що відрізняється від їхнього, з новою сукупністю цінностей, у них може виникнути шок, і вони починають вважати носіїв мови, яку вивчають, диваками, погано вихованими тощо. Сукупність норм і традицій спілкування народу називають комунікативною поведінкою. Знання норм і традицій спілкування представників одного народу дозволить учасникам мовного акту, які належать до різних національних культур, адекватно сприймати і розуміти один одного, тобто сприяти міжкультурній комунікації. Для формування міжкультурної компетенції недостатньо одного лише позитивного ставлення до вивчаємої культури. Для цього є необхідні контакт з культурою і представниками цієї культури. Міжкультурна компетенція являє собою більш складне утворення, яке містить в

собі в тому числі і певні знання, якості, навички і вміння. Однак, треба визнати, що такі методи формування міжкультурної компетенції, як спостереження, опис і формулювання висновків на цій основі, можуть бути ефективними засобами вивчення іншої культури на початковому етапі знайомства з чужою культурою. В цьому випадку насамперед від вчителя вимагається кропітка робота по відборі матеріалу для дослідження учнів/студентів і координація їх дій, щоб таке вивчення не виявилось формуванням негативного ставлення до вивчаємої культури. Проблеми у спілкуванні між представниками різних культур виникають не тільки з фактично існуючих різних мовних кодів, а також і з різних варіантів сприйняття та інтерпретації отриманої інформації. При кожній взаємодії йдеться не тільки про те, щоб зрозуміти, що сказав співрозмовник, а й оцінити наміри партнера – співрозмовника, його особистість. Це може допомогти передбачити реакцію партнера. Для досягнення в залежності від ситуації адекватної оцінки кожен з учасників розмови звертається до соціокультурних особливостей. Якщо очікувана реакція не настає, виникає відчуття невпевненості. Інакше кажучи, належність співрозмовників до різних культур може створити проблеми під час процесу комунікації. Ці висновки стали причиною того, що у сферу освіти були внесені певні зміни. Отже, в сучасній дидактиці іноземних мов існує така точка зору, що метою заняття з іноземної мови є не тільки мовна компетенція, а й міжкультурна.

Міжкультурна компетенція ґрунтується на знаннях та вміннях, здатності здійснювати шляхом створення спільного для комунікантів значення того, що відбувається і досягати в результаті позитивного для обох сторін спілкування. Метою формування міжкультурної компетенції є досягнення такої якості мовної особистості, яке дозволить їй вийти за межі власної культури та набути якості медіатора культур, не втрачаючи власної культурної ідентичності. Н.Н.Васильєва дає наступне визначення міжкультурної компетенції: «Це знання життєвих звичок, традицій, установок даного соціуму, формуючих індивідуальні та групові особливості; індивідуальних мотивацій, форм поведінки, невербальних компонентів (жести, міміка), національно-культурних традицій, системи цінностей» [3].

«Міжкультурна компетенція» належить до сучасних понять, слів і стоїть в центрі наукових дискусій, про що свідчать різні назви цього поняття: «міжкультурна компетенція», «міжкультурна комунікаційна компетенція», «міжкультурна ефективність» тощо. Якщо шукати дефініцію поняттю «міжкультурна компетенція», то найчастіше пояснення будуть не дуже чіткі. Як правило, під цим поняттям розуміють здатність вміти обходитись з усім, що пов'язане з іншою культурою, також вміння спілкуватись з людьми, представниками іншої культури і вдало інтегруватись в процес комунікації.

Важливі для комунікації компетенції розуміння та інформування поширюються завдяки наступним сферам: на особистому рівні йдеться про те, наскільки сам індивідуум є під впливом культурних цінностей та понять, які зразки, приклади культури, які субкультури утворюють його самосвідомість. На соціальному рівні йдеться про здатність переборювати стресові ситуації, переносити протиріччя, конфлікти, про здатність розвивати почуття поваги до чужої культури. На когнітивному рівні йдеться про знання власних та чужих культурних цінностей та понять та розуміння відносності цінностей та норм. На рівні поведінки говоримо про спроможність свідомо зустрічати все чуже і орієнтуватись в ньому, сприймати власну та чужу культуру та нести відповідальність за свою поведінку.

Формування міжкультурної компетенції варто пов'язувати з розвитком особистості студентів, їх готовності брати участь в діалозі культур на основі принципів кооперації, взаємоповаги, терплячості до різниці в культурних традиціях та подоланню культурних бар'єрів. В психології встановлено, що присутність у свідомості кожного учасника спілкування свого власного досвіду, інакше кажучи, власної культури (індивідуальної картини світу) і так чи інакше протилежного йому чужого світу (чужого образу свідомості) створює діалогічність особистості. Саме діалогічність особистості робить її спроможною брати участь у діалозі культур. В контексті діалогу культур студент спирається на пізнавальні засоби своєї культури, що допомагає усвідомити засоби чужої культури, набути нові знання про свою культуру, створені на пізнанні чужої культури.

Дж. Летонен вважає обмеженим підхід багатьох авторів до міжкультурної компетенції як до терплячості щодо проявлення культурних особливостей, культурної чутливості до правил

поведінки в тій чи іншій культурі, інформованості про деякі культурні факти, або як до розуміння представників інших культур. Для успішної комунікації в іншій культурі, з точки зору автора, «необхідно знати мову, історію країни, мистецтво, економіку, суспільство, тобто володіти всебічними знаннями про культуру цієї країни»[4]. Дослідник ставив питання про етику міжкультурних стосунків. Якщо ми говоримо про міжкультурну компетенцію з точки зору міжкультурної комунікації у сфері бізнесу J. Lehtonen застерігає від користування формулою «Якщо ти в Римі, роби так, як римляни» і пропонує у стосунках з представниками іншої культури діяти з позицій універсальних загальнолюдських етичних норм. З такою думкою погоджуються не всі, так як під універсальними нормами автор скоріше за все розуміє норми західної культури. Вони зрозумілі при взаємодії з представниками західних культур, але можуть призвести до негативного результату спілкування в іншій культурній ситуації, оскільки їх можуть сприйняти, як спробу нав'язати чужі даній культурі норми і цінності. В умовах глобалізації народи прагнуть до посилення власної ідентичності, а західна модернізація сприймається як спроба позбавити національні культури їх обличчя. Міжкультурна компетенція передбачає, звичайно, глибокі знання іншої культури та мови. Ряд дослідників за кордоном, роблячи визначення поняття міжкультурної компетенції, наголошують на деяких якостях поведінки особистості, які і називаються компетенцією при комунікації з представниками інших культур. До таких якостей належать наступні: повага та позитивна оцінка іншої людини; позитивна реакція на поведінку іншого індивіда; сприйняття точки зору співрозмовника, спроможність подивитись на події з його позиції; толерантність до неочікуваної зміни подій, здатність подолати раніше невідому невизначену ситуацію, не показуючи своєї невпевненості. Існують інші сучасні моделі міжкультурної компетенції, які передбачають здатність досягати в рівній мірі успішного розуміння як представників інших культур, так і представників своєї культури. Підкреслюються наступні компоненти цієї здібності: знання моделей і комунікативних дій та їхньої інтерпретації як у своїй власній, так і у вивчаємій культурі, а також у мові; загальні знання про стосунки між культурою і комунікацією, що містять залежність ходу думок та поведінки від специфічних для даної культури особливостей мислення, а також різниці між культурами, які визначаються цими особливостями; набір стратегій для стабілізації взаємодії, тобто для рішення виникаючих в ході комунікації непорозумінь або навіть можливих конфліктів.

Основною перевагою такого підходу є те, що існує взаємозв'язок двох сторін міжкультурної компетенції особистості – здатність розуміти рідну та чужу культуру. Ще одним позитивним моментом можна назвати встановлення зв'язку між мисленням та поведінкою. Цей факт виводить міжкультурну компетенцію на більш свідомий культурологічний рівень. В цілому, модель в основному орієнтована на аспект поведінки при спілкуванні з представниками іншої культури і не має на увазі спілкування як обмін культурними сенсами, в ході якого відбувається розуміння і пізнання культури. Одним з компонентів міжкультурного навчання вважається «терпимість до різноманітності та готовність сумніватись у власних нормах» [5]. Наявність міжкультурної компетенції позбавляє людину культурного шоку, неприємного здивування і фрустрації при зіткненні з іншою культурою. Основним методом формування компетенцій, який застосовує автор, є комунікативні вправи і творчі заняття. Недолік визначення полягає в тому, що міжкультурна компетенція при такому підході зводиться до знань. Але, як відомо, одне лише знання не може бути гарантією успішного спілкування в іншому культурному середовищі, тому поняття міжкультурної компетенції повинно містити з компонентом знань навички, вміння, і якості особистості, які і складають компетенцію суб'єктів міжкультурного спілкування. Що стосується такої якості, як терпимість, то, терпимість передбачає зверхність до об'єкту терпіння, а це суперечить принципу рівнозначності та рівноправ'я особистостей і культур. Доцільніше говорити про сприйняття вивчаємої культури такою, якою вона є, при цьому критично сприймаючи і її, і свою власну культуру, не спираючись на образ своєї культури в якості ідеальної моделі.

В західній науковій літературі існують різні моделі міжкультурної компетенції.

Наприклад, має місце така модель: міжкультурна компетенція складається з п'яти компонентів:

- Ставлення до іншої культури;
- Знання;
- Вміння інтерпретації і співвідношення;
- Вміння відкриття та взаємодії;
- Критичне усвідомлення культури або політична освіта.

Стосунки між представниками різних культур з високим рівнем міжкультурної компетенції повинні ґрунтуватись на основі відкритості і зацікавленості, готовності відмовитись від упередження відносно іншої та рідної культур. Компонент знань містить в собі інформованість про соціальні групи, їх характеристики і практичну діяльність у власній країні та країні партнера по спілкуванню, про загальні процеси соціальної взаємодії та взаємодії особистостей, знання фактів про рідну та вивчаєму культуру, наявність паралінгвістичних засобів спілкування. Вміння інтерпретації та співвідношення полягають у здатності людини інтерпретувати документ або подію іншої культури, пояснювати його і порівнювати з явищами власної культури.

Ще одним компонентом міжкультурної компетенції є вміння засвоювати нові знання про культуру, вміння користуватись знаннями і навичками в умовах комунікації та взаємодії в реальному часі.

І останній компонент - критичне усвідомлення культури або політична освіта полягає у вмінні критично і на основі певних критеріїв давати оцінку світогляду, діяльності і результатам діяльності, які притаманні власній та чужій культурі. Таким чином, міжкультурна компетентна особистість має наступні якості:

- здатність побачити взаємовідносини між різними культурами (як зовнішніми так і внутрішніми по відношенню до суспільства);
- здатність бути посередником, інтерпретувати одну культуру в термінах іншої;
- спроможність критично і аналітично розуміти власну та іншу культуру;
- усвідомлення власного погляду на світ і того факту, що його мислення культурно детерміновано, а не тільки бути впевненим, що його світогляд і розуміння є природними.

Варто окремо сказати про особливості мислення. Під особливостями мислення варто розуміти:

- розуміння зв'язку між мовою, мисленням і культурою;
- здійснення пізнання на межі рідної та вивчаємої культур;
- розуміння рівнозначності та різномайття культур та культурних сенсів;
- критичний погляд на власну культуру та на культуру, яку вивчаєш.

Дослідження понять «міжкультурна комунікація та компетенція» є темою актуальною. Більшість досліджень присвячені наступним елементам міжкультурної комунікативної компетенції: навички, мотивація та знання. Під знаннями розуміємо відповідні знання інтерактивних, специфічних у культурному плані та загальних культурних та мовних правил гри. Під мотивацією розуміємо певні погляди, точки зору стосовно іншої культури, тобто, позитивне ставлення до чужої культури, конкретна позиція, а саме, етноцентризм та відкритість. Вміння та навички включають в себе повагу, інтерактивну позицію, наукову орієнтованість, інтерактивний менеджмент, неоднозначна толерантність, мовна здібність. Оскільки ми маємо справу з компетенцією у мовній, розмовно-стратегічній, рецептивній та нормативній сфері, вони всі можуть формуватись у рамках заняття з іноземної мови, яке будується на міжкультурному навчанні.

Міжкультурне навчання відбувається тоді, коли людина готова зрозуміти специфічну систему сприйняття, мислення, цінностей та поведінки чужої культури та готова інтегрувати ці знання у власну систему орієнтування. При цьому повинні бути присутні наступні вміння, як вважає науковець Олександр Томас [6: 283]:

- «розпізнавання норм, які регулюють соціальну ситуацію;
- проникнення в рольові структури в залежності від культури;
- знання про Я- концепцію певної персони;
- відчуття неправильної, небажаної поведінки в соціальних інтеракціях;
- володіння інформацією про умови та вплив поведінки партнерами, які є представниками різних культур;

навички розпізнавання та розуміння різниці у поведінці відносно простору та часу; розуміння зв'язків між власними цілями з одного боку і нормативною поведінкою з іншого боку;

знання відповідних норм поведінки в соціальних ситуаціях.»

На заняттях з іноземної мови відбувається процес оволодіння принципами міжкультурної компетенції. Науковцями було досліджено ряд актуальних підручників та додаткових матеріалів. Були зроблені наступні висновки:

В більшості матеріалів вказується на специфічність німецькомовної культури, подається інформація про країну, людей, традиції та звички, що може бути основою для міжкультурного порівняння;

В деяких підручниках формулюються правила поведінки для певної країни, описуються мовні та соціальні традиції, норми, також невербальні способи спілкування (міміка, жести, рухи тіла тощо) щоденної німецької культури;

Матеріали дають порівняння двох культур (напр., американської та німецької, польської та німецької);

Тему «Контакт культур» пов'язують переважно з аспектом «Іноземці в Німеччині» з подальшим обговоренням виникаючих проблем;

Проблеми міжкультурної комунікації та конфліктів в процесі комунікації тематизуються дуже рідко. Необхідні для міжкультурної комунікації вміння доводяться до свідомості вивчаючих іноземну мову.

Дослідження показують, що компетенції міжкультурної дієздатності подаються в тій чи іншій формі, але ніколи не розглядаються в цілісності, формуються послідовно. Міжкультурні конфлікти презентуються і тематизуються нечасто. Рідко відпрацьовуються стратегії по подоланню таких конфліктів, відсутні також відповідні тексти. Саме робота над текстами може бути ефективним засобом розвитку міжкультурної компетенції у особистості. На думку багатьох авторів саме такі тексти завдяки змісту сприяють доступу до проблематики міжкультурної комунікації. За допомогою вправ до текстів можлива робота над стратегіями, як це розуміє Олександр Томас.

Серед текстів розрізняють ті, які презентують міжкультурні конфліктні ситуації, та тексти про контакти культур, які описують міжкультурні інтеракції (необов'язково конфліктні). Знайти такі тексти неважко. Вдалими є, наприклад, тексти на тему «Подорож». Подальші можливості пропонує художня література, яка останнім часом все більш уваги приділяє міжкультурній проблематиці.

При роботі з текстами необхідно брати до уваги насамперед наступні аспекти:

Тематизація конфлікту/контакту;

Розвиток стратегій поведінки, важливих для швидкого орієнтування в будь-яких умовах.

Внаслідок роботи над текстами постійно стимулюються мовні компетенції, стратегічні компетенції діалогу, рецептивні та компетенції ставлення. Створення ситуації за допомогою тексту, наприклад, конфлікту, призводить до його розуміння та передається вербально. Як завершення роботи може бути дискусія про стратегії щодо подолання проблем міжкультурної комунікації.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Бахтин М.М. Ответ на вопрос редакции «Нового мира» //Эстетика словесного творчества / Сост. С.Г. Бочаров. – М.: Искусство, 1979. - С. 328-325.
2. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в 21 век. - М.: Политиздат, 1991. – 412 с.
3. Васильева Н.Н. Межкультурная коммуникация // Deutsch (1 сентября). 2007. - № 17.
4. Lehtonen, Jaakko. Globalization, National Cultures, and the Paradox of Intercultural Competence// <http://viesti.jyu.fi/laitos/lehtonen/globalization.html> Retrieved December 2, 2003.
5. Losche, Helga Interkulturelle Kommunikation. Sammlung praktischer Spiele und Übungen. – Augsburg, 2000.
6. Thomas, Alexander Interkulturelle Handlungstrainer in der Managerausbildung. In: Wirtschaftswissenschaftliches Studium. H.6.- München, 1989 S. 281-287
7. Thomas, Alexander Interkultureller Austausch als interkulturelles Handeln. - Saarbrücken, 1985.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ніна Воронкова – старший викладач кафедри германської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: лінгвокраїнознавство, проблеми міжкультурної комунікації, лінгвістика тексту.

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ ЧЕРЕЗ МОДЕЛЬ «МОЗКОВОГО ШТУРМУ» ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Наталія ДАНУКАЛО, Валентина ЗУБЕНКО (Бердянськ, Україна)

У статті, що пропонується, розглядається питання використання педагогічних технологій проблемної спрямованості, зокрема, "мозкового штурму" на заняттях з іноземної мови.

Ключові слова: мозковий штурм, постановка проблеми, генерування, творче мислення, аргумент, проблемний метод, дискусія.

The article suggested considers the question of using problem related pedagogical technologies, in particular: "brain storming" at the lessons of foreign language.

Key words: brain storming, raising a problem, generating, creative thinking, argument, problem method, discussion.

XXI століття часто називають століттям знань і професіоналів, тому фахівець XXI століття повинен мати самостійне мислення, уміти застосовувати отримані знання для рішення конкретних проблем, мати критичне й творче мислення, володіти багатим словниковим запасом, заснованим на глибокому розумінні гуманітарних знань.

Вивчення іноземної мови з використанням методів розвитку критичного мислення передбачає не лише активну пізнавальну діяльність студентів у пошуку інформації, але й уміння аналізувати, осмислювати, оцінювати, зіставляти різні точки зору, відстоювати, аргументувати власну, робити висновки, припускати можливості рішення проблеми. Цим і зумовлена актуальність нашого дослідження.

Методика розвитку критичного мислення передбачає використання педагогічних технологій проблемної спрямованості, що віддзеркалюють основні принципи особистісно-орієнтованого підходу: навчання у співробітництві, "мозковий штурм", дискусії, "круглі столи", "рольові ігри проблемної спрямованості" та ін., які були розроблені американськими педагогами Дж. Стілом, К. Меридіт, Ч. Темплом.

У нашому дослідженні ми спробуємо розглянути технологію використання деяких прийомів критичного мислення, зокрема, "мозкового штурму" на заняттях з іноземної мови.

У середині вісімдесятих років в українську школу разом з іншими моделями навчання, що складають "активні форми навчання" (діловими іграми, дискусіями, проектними завданнями тощо), прийшла техніка "мозкового штурму" (або "мозкової атаки"), запозичена із закордонної практики рішення виробничих або соціальних завдань, а також досвіду навчання дорослих. При розв'язанні рішенні складних і неординарних проблем психологи пропонують практику "мозкового штурму" (brain storming), розроблену американським психологом Осборном.

В основу цієї методики покладені висловлення найрізноманітніших ідей, що сприяють розв'язанню проблеми. Виконують тільки одну важливу умову: учасникам "мозкової атаки" категорично забороняється критикувати висунуті пропозиції. Критикою та відбором ідей потім займається спеціальна група експертів. Відібрані експертами ідеї знову обговорюються, і за ними ухвалюється "колективне рішення" [3: 256]. Існують й інші трактування цієї техніки, - наприклад, наступна: "Колективний метод рішення важких задач (який отримав назву "мозковий штурм") базований на тому, що учасники колективу ставлять авторові ідеї рішення, навідні запитання, приклади, контр приклади" [4: 25].

Як це нерідко буває, у нашій системі освіти склалося власне трактування технології, що полягає у відкиданні найбільш складних і незвичних елементів. Сьогодні все частіше доводиться спостерігати зведення «мозкового штурму» до колективного "накидання" пропозицій у розв'язанні тієї чи іншої проблеми. А замість відбору ідей спеціальною групою експертів (через їхню відсутність) одразу йде обговорення всіх пропозицій у групі. У ході цього обговорення про заборону критики якимось потихеньку забувають. У результаті, якщо навіть цей "мозковий штурм" виявиться продуктивним, на наступному подібному занятті студенти будуть мовчати або пропонувати лише очевидні, «надійні» варіанти. У підсумку пошук цікавих, нетривіальних рішень не відбудеться і значення "мозкового штурму" втратиться [2: 125].

Ми хотіли б запропонувати модель удосконаленого "мозкового штурму" для ситуацій відсутності спеціальних груп експертів, - насамперед для застосування на заняттях з іноземної мови, оскільки такі групи, як правило, нечисленні. У цій моделі ми спробуємо з'єднати достоїнства "мозкового штурму" з перевагами "творчої дискусії".

У нашій моделі спільна діяльність учасників рішення проблеми проходить кілька стадій:

1. Постановка й осмислення проблеми.

Викладач або, чому надається перевага у вищих навчальних закладах, хтось зі студентів викладає стан питання, що розглядається, уточнюючи наявне подання про існуючу проблему. Потім описується або окреслюється те, що потрібно отримати - тим самим формується деяке уявлення про те, яка мета має бути досягнута. Протиріччя між ними і покладене в основу поставленої проблеми. У ході короткої (не більше п'яти хвилин) бесіди студенти уточнюють власне бачення, більш детально, хоча й не остаточно, продумують плановані результати, осягають зміст протиріч. Можна вважати, що проблема осмислена, коли вона вербалізована, тобто, сформульована у вигляді завдання.

2. Генерування варіантів вирішення проблеми.

Тепер можна перейти до типової процедури "мозкового штурму": студенти пропонують найрізноманітніші варіанти способів рішення проблеми - поки лише у вигляді ідей. Автор кожної ідеї може дати короткий (до 30 секунд) коментар по суті питання, проте від викладу аргументів і доказів повинен утриматися, тому що для захисту пропозицій буде спеціально виділено час. Практика показує, що при гарному осмисленні проблеми в групі виникає приблизно дві пропозиції на хвилину. Слід зазначити, що загальна кількість пропозицій із технологічних міркувань не має перевищувати половини від числа учасників. Цими положеннями і визначається максимальна тривалість даного етапу. Зрозуміло, він може завершитися й раніше, якщо пропозиції вичерпаються. Усі виголошені пропозиції обов'язково фіксуються викладачем або заздалегідь призначеним студентом на дошці, папері, екрані або іншому носії. Жодного обговорення пропозицій на цьому етапі не передбачено, а тому немає критичних висловлювань - приймаються всі ідеї: і продумані, і смішні, і раціональні, і фантастичні. Цей етап корисний для розвитку творчого мислення.

3. Пошук аргументів на підтримку запропонованих рішень.

На цьому етапі група ділиться на команди за кількістю зафіксованих пропозицій. Підстави для формування команд можуть бути будь-якими, зокрема - за бажанням студентів. Не варто лише допускати появи команд із «сильних» і «слабких» студентів (бажано забути ці слова назавжди). Поки студенти пересаджуються, викладач готує і розкладає на столі чистим боком нагору картки з номерами пропозицій. Представник («спікер») кожної команди підходить і, як на іспиті, витягає квиток з номером варіанта. Із цією пропозицією група буде працювати наступні 8-10 хвилин. Завдання команди полягає в тому, щоб знайти якнайбільше аргументів на користь варіантів рішення проблеми, що їм дісталися, навіть якщо ці варіанти їм дуже не подобаються. Окрім суто навчальних цілей на цьому етапі вчитель має на увазі й іншу мету: формування й розвиток позитивного мислення. Уміння людини в усьому знаходити щось гарне й корисне важливе і для суспільства, і для психологічної стабільності самої людини. Особливо це важливо для студента -першокурсника, якого мало хто сьогодні свідомо й цілеспрямовано вчить позитивно розв'язувати конфлікти й проблемні ситуації.

4. Відбір найбільш аргументованих варіантів рішень.

Спікер кожної команди отримує одну-дві хвилини (залежно від кількості варіантів, що розглядаються) для викладу напрацьованих групою аргументів. Після того, як будуть прослухані всі повідомлення, починається обговорення. Його мета - відібрати приблизно половину з наявних варіантів для подальшого пророблення. Очевидно, що це мають виявитися найбільш переконливі, аргументовані, продумані пропозиції. Звичайно, деякі варіанти можуть пройти не внаслідок їхньої власної цінності, а завдяки майстерності команд, що їх обстоюють. Це непогано, тому що, по-перше, ми переслідуюмо навчальні цілі, де вміння студента обґрунтувати власну позицію дуже значиме навіть у порівнянні із власне предметним змістом, і, по-друге, у реальному житті теж перемагають не об'єктивно кращі рішення, а краще захищені. Тривалість будь-якого виступу в обговоренні обмежена сорока секундами і викладач чітко слідкує, щоб регламент не порушувався. Студенти повинні

колись навчитися говорити коротко, ясно, доказово і по суті. Тоді можна сподіватися, що в майбутньому вони зможуть зламати нашу традиційну звичку "забовтувати" будь-яку проблему. Якщо говорити по суті, то за сорок секунд, хвилину, дві хвилини можна сказати багато, навіть іноземною мовою. Це залежить від темпераменту, складності тексту, від рівня володіння іноземною мовою.

5. Критика відібраних рішень.

З карток з номерами вилучаються картки, що не пройшли попередній етап. Група знову ділиться на команди за кількістю варіантів, що залишилися, при цьому, вочевидь, самі групи чисельно збільшуються. І знову, як на третьому етапі, представники груп "витягають" номери пропозицій з тих, що залишилися, з якими в наступні п'ять-вісім хвилин працюватимуть їхні команди. Завдання команд на цьому етапі - гостра, але доказова критика варіантів, що їм дісталися. Чим більше недоліків, невиразності виявить група у варіанті рішення проблеми, тим краще вдасться знайти рішення на пізніших стадіях. Побічна, проте важлива мета цього етапу - формування й розвиток критичного мислення. Західні експерти стверджують, що така якість цілком необхідна громадянину демократичного суспільства постіндустріальної епохи. Критичне мислення відрізняється від огульного й голосливого критиканства раціональністю, доказовістю, спокійною увагою до аргументів протилежної сторони, визнанням інших точок зору як рівноправних, які мають право на існування.

6. Відбір рішень найбільш стійких до критики.

Цей етап роботи побудований так само, як четвертий: після доповідей спікерів усіх команд починається обговорення, у результаті якого з розглянутих пропозицій залишиться приблизно половина. Це мають бути пропозиції, для яких найменше знайшлося критичних суджень, або ці судження недостатньо переконливі. Зроблене раніше зауваження з приводу якості відбору справедливе і тут. Особливо відзначимо як предмет уваги педагога позитивний характер і цього обговорення: не відбраковування слабких рішень, а відбір сильних.

7. Продумування способів реалізації відібраних рішень.

З набору карток знову вилучаються номери, що не пройшли попередній етап. Варіанти, що залишилися, характеризуються двома властивостями, а саме: вони найбільш обґрунтовані, аргументовані, доказові; найбільш стійкі до критики.

Ці дві властивості схожі, але не тотожні. Таким чином, тепер у нас залишилися пропозиції, що реально можуть стати основами рішень поставленої проблеми. Для подальшої роботи з ними група знову поділяється на команди за кількістю варіантів - тепер команд мало, а їх кількість досить велика. Ці великі команди за десять хвилин, розбиваючись при необхідності на підгрупи й секції, повинні розробити конкретні способи реалізації двох-трьох пропозицій, що залишилися, тобто власне рішення проблеми. Оскільки варіантів залишилося мало, можна дозволити командам вільний вибір. Практика, однак, показує, що свобода вибору тут дає більше шкоди, ніж користі, а саме:

- порушується без необхідності однаковість процедур;
- виникають непотрібні марні суперечки претендентів на одні й ті ж варіанти пропозицій;
- залишаються варіанти, які не бажає розробляти жодна команда.

Тому краще зберегти попередній спосіб жеребкування.

8. Обговорення цих способів.

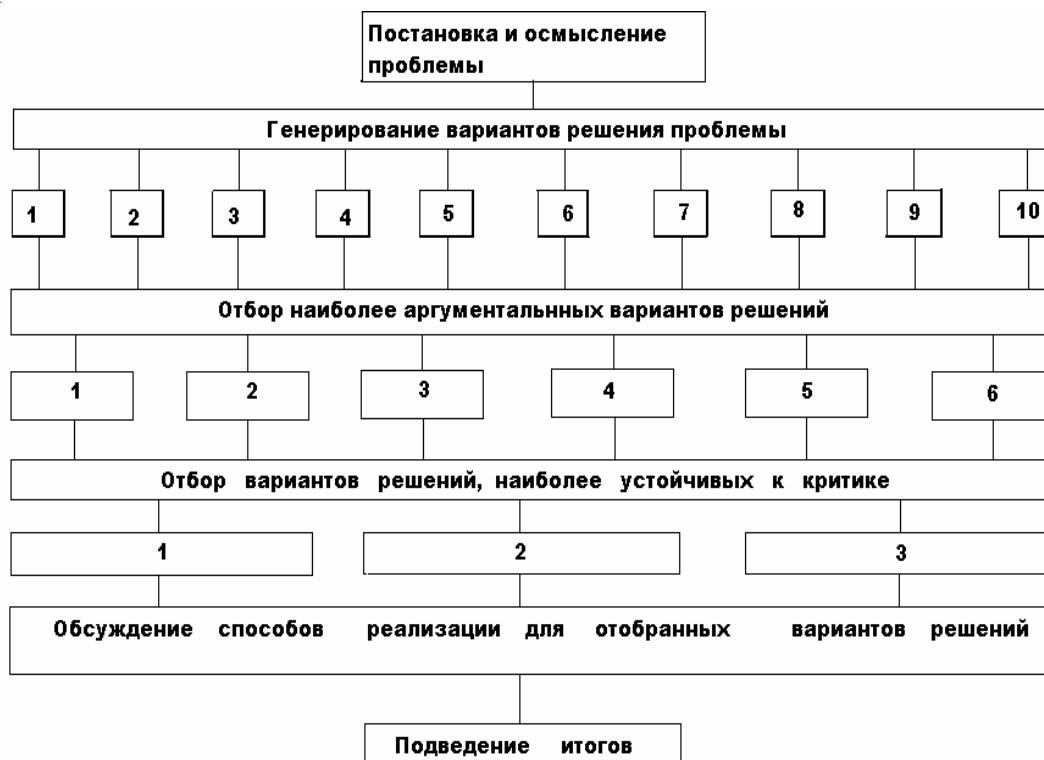
Це третій тур обговорень, у якому після доповідей від всіх команд допускаються і позитивні, і негативні виступи. Однак, перевага переважно віддається конструктивним судженням, що поліпшують і підсилюють пропоновані командами рішення. Завдання зовсім не полягає в тому, щоб з варіантів, які залишилися, вибрати один найкращий, навпаки, студентам слід звикати до багатогранності світу, множинності істин, допустимості й природності шляхів, які не приводять до одного й того ж результату. Викладач буде правий, якщо окремо подбає про те, щоб у підсумку обговорення групою були прийняті після спільного доопрацювання два або три варіанти рішення проблеми.

9. Підведення підсумків.

Залежно від наявного часу в підведення підсумків можуть входити наступні три процедури: характеристика викладачем діяльності учасників і її результатів, планування конкретних дій, рефлексія студентів.

Отриману організаційну модель можна зобразити у вигляді схеми. На ній цифрами позначені номери груп, кількість яких дорівнює кількості розглянутих варіантів рішень. Ці номери не є номерами власне запропонованих варіантів рішень проблеми.

Організаційна схема заняття



Що ж становить собою організований у такий спосіб "мозковий штурм" з погляду дидактики? Зрозуміло, що на ньому реалізується проблемний метод навчання, оскільки має місце деяке уявлення про існуюче, деяке уявлення про належне і протиріччя між ними, яке становить проблему, що потребує вирішення. Для розв'язання цієї проблеми студенти при генеруванні пропозицій і в ході всіх обговорень використовують знання, накопичені раніше при читанні текстів, знайомстві з іншими додатковими джерелами інформації. За визначенням, заняття, на якому привселюдно обговорюються результати самостійної роботи з додатковими джерелами інформації, є семінаром. Таким чином, модель навчання «мозковий штурм» має дидактичною основою проблемний семінар [1: 154], що більше підходить для назви нашої вдосконаленої технології.

Таким чином, запропонована нами модель удосконаленого "мозкового штурму", в основі якого покладена дидактична модель, дає можливість активізувати наявні знання з теми, ефективно генерувати нові ідеї, допомагає студентам, яким важко висловлювати власну думку перед великою аудиторією, індивідуалізує навчання, стимулює іноземне мовлення студентів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гузеев В.В. О скрытом контексте в технологии развития критического мышления / В.В. Гузеев // Педагогические технологии. – 2006. – №2. – С. 152-154.
2. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных поисках / М.В.Кларин. – М.: Арена, 1994. – 246 с.
3. Петрушин В.И. Психология менеджмента / В.И.Петрушин. – М.: Ин-т практической психологии, 1996. – 365 с.
4. Соколов В.Н. Педагогическая эвристика / В.Н.Соколов. – М.: Просвещение, 1995. – 224 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Наталя Данукало – старший викладач кафедри іноземних мов Бердянського державного педагогічного університету.
Валентина Зубенко – старший викладач кафедри іноземних мов Бердянського державного педагогічного університету.

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ: CASE STUDY. ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ

Юлія ДЖАГАРЯН (Кременчук, Україна)

Стаття присвячена використанню технології Case Study в процесі вивчення англійської мови в економічних ВНЗ. У статті подані переваги та недоліки цієї технології.

Ключові слова: метод кейсів, мікрогрупа, вирішення проблеми, спікер, аналіз, обговорення, результати дослідження.

The paper is devoted to the use of Case Study technology in the process of learning English in economic higher educational establishments. The advantages and disadvantages of this technology are given as well.

Key words: case study method, micro group, problem solving, speaker, analysis, discussion, research results.

Демократичні перетворення, що відбуваються в Україні, зумовлюють необхідність проведення реформ у сфері освіти. Адже поступово змінюється ставлення до місця і ролі освіти в суспільстві. Не викликає заперечень, що вона завжди була і буде найважливішим чинником управління будь-якими змінами. Сучасні знання, інтелект, компетентність стали найбільш вартісним товаром. Саме таким товаром, потрібним людині, виробництву і державі, є економічні знання. Серед проблем, що вимагають ґрунтовного рішення в період переходу до ринку, одне з найважливіших місць займає формування економічної культури нації, переорієнтація і поглиблення економічної освіти. Молодь повинна навчитися продуктивно мислити, приймати нестандартні рішення, вміло оперувати набутими знаннями. Для цього необхідним є впровадження нестандартних форм і методів навчання, а саме активних, інтерактивних методів [2].

Однією із важливих проблем сучасної освітньої системи є освоєння таких технологій навчання, які забезпечують високий рівень знань студентів та сприяють їхньому особистісному й професійному розвитку.

Сьогодні існує чимало суперечок стосовно ефективності та доцільності використання тих або інших технологій навчання. Серед технологій, які привертають увагу науковців та практиків, усе більшої популярності набуває технологія (метод) Case-Study. Очевидно, що аспекти цієї технології є важливими для більш глибокого аналізу [5].

Серед останніх досліджень стосовно використання технології Case Study варто відзначити праці Г. Багієва, І. Бардошнина, В. Біскупа, А. Долгорукова, Л. Жданової, В. Лобашова, Ю. Сурміна та ін. Серед закордонних науковців цією проблемою займаються К. Ренні, Дж. Хонан, С. Вассерман, М. Лунденберг, Б. Левіс, Х. Харінгтон та ін.

Звернемося до визначення кейс і кейс-метод навчання. Нижче приведені кілька визначень кейсу.

Кейс – 1) це опис реальної ситуації; 2) це "шматочок" реального життя (в англійській термінології TRUE LIFE); 3) це події, що реально відбулися в тій чи іншій сфері діяльності й описані авторами для того, щоб спровокувати дискусію в навчальній аудиторії; 4) це „моментальний знімок реальності”, „фотографія дійсності”; 5) не просто правдивий опис подій, а єдиний інформаційний комплекс, що дозволяє зрозуміти ситуацію.

Грамотно виготовлений кейс провокує дискусію, прив'язуючи студентів до реальних фактів, дозволяє змодельовати реальну проблему, з якою можливо прийдеться зіштовхнутися на практиці в майбутньому. Крім того, кейси розвивають аналітичні, дослідницькі, комунікативні навички, виробляють уміння аналізувати ситуацію, планувати стратегію і приймати управлінські рішення. Раніше в наукових роботах були описані етапи проведення заняття із застосуванням методу Case Study. Нагадаємо тільки послідовність етапів.

Робота за методом Case Study: вступне слово викладача; формування, представлення мікро-груп; робота в складі малої групи; представлення спікерами рішення кейсів, запитання до спікерів, загальна дискусія; заключне слово викладача, підсумки та винагороди.

Кейс-метод ставить за мету максимально активізувати кожного студента і втягнути його в процес аналізу ситуації і прийняття рішень. Тому група поділяється на таке число мікро-груп, щоб останні склалися із 3-5 чоловік. Кожна команда вибирає спікера. Роль спікера

полягає в тому, що на ньому лежить відповідальність за організацію роботи мікро-групи, розподіл питань між учасниками і за прийняті рішення. Після завершення роботи спікер робить доповідь у межах 10 хвилин про результати роботи своєї мікро-групи.

Безпосередню роботу з кейсом можна організувати двома способами: а) кожна мікро-група виконує різні теми з одного розділу протягом усього заняття; б) усі мікро-групи працюють одночасно над одним і тим же розділом (темою) кейса, конкуруючи між собою в пошуку найбільш оптимального рішення [6].

Дуже ефективним є використання комп'ютерів при проведенні занять із застосуванням Case Study. Це дозволяє краще подати групам ілюстративний, табличний та схематичний матеріал (презентації Power Point).

У використанні цієї технології є як прибічники, так і противники. Прибічники вважають її як високоефективну технологію, котра уможливило засвоїти навчальний матеріал на високому рівні. Противники вважають цю технологію недосконалою, зауважуючи, що теоретичне знання є більш цінне ніж практичне; результати опрацювання невеликих Cases (ситуацій) є ненадійними; неможливо зробити висновок із одиничного випадку, тому результати Case Study не можуть мати наукового значення; використання цієї технології можливе тільки для постановки гіпотез, а не для їхньої перевірки; часто виникає складність у підбитті підсумків конкретної ситуації, яка досліджується. Професор Бент Флівберг із Елборгського університету (Данія) у своєму дослідженні “Five Misunderstandings about Case-Study Research” доводить значущість описаної технології та спростовує усі наведені вище недоліки [4].

Аналізуючи способи використання цієї технології у навчальному процесі, ми хочемо звернути увагу на той факт, що в закордонній практиці домінує безпосередній розгляд та аналіз cases (ситуацій) різного економічного спрямування.

Традиційно заняття з іноземної мови передбачає засвоєння певного мовного матеріалу (граматичного, лексичного, фонетичного, синтаксичного, орфографічного, орфоепічного, країнознавчого) через виконання певних завдань. Традиційні підходи викладання іноземної мови не передбачають глибокого синтезу мовного матеріалу та професійної спрямованості. Це зумовлює низький рівень знань студентів не лише з підмови спеціальності, але й зводить нанівещь навчально-пізнавальну мотивацію. На противагу традиційному підходу, використання технології Case-Study поліпшує засвоєння знань студента зі спеціальних предметів, у нашому разі економічних, та дає змогу поліпшити усно-мовленнєву та писемну практику з іноземної мови; забезпечує розвиток таких операцій мислення, як: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстракція, конкретизація; розвиває навчально-пізнавальну мотивацію. На думку Г.Діманта, використання технології Case Study в навчанні студентів-економістів допомагає не лише поліпшити розуміння економічних законів, але й також сприяє підвищенню мотивації до різних курсів та сприяє дослідницьким, комунікативним і творчим умінням у прийнятті рішень. Доктор Гульгієлмо Волпе – старший викладач з економіки університету Північного Лондона, використовуючи у своїй практиці технологію Case-Study, зазначає, що для успішного засвоєння матеріалу необхідно розвинути в студентів два види вмінь:

- “lower skills” – знання, розуміння та вміння застосовувати;
- “higher skills” – це операції аналізу, синтезу та оцінювання.

Щоб розвинути “higher skills”, на думку дослідника, студентів спочатку потрібно вмотивувати та стимулювати до вивчення базових знань. У своїй практиці Доктор Гульгієлмо Волпе застосовує технологію Case-Study на заняттях з бізнес економіки, і його лекція має наступну структуру:

1) на початку стаття показується студентам і використовується як засіб подання теми лекції та підкреслює головні питання для обговорення. Таким чином привертається увага студентів і передаються загальні знання;

2) протягом лекції розкриваються основні теоретичні аспекти на основі змісту статті. Це дає змогу студентам співвіднести теорію з контекстом;

3) у кінці підбиваються основні висновки, і стаття розглядається знову, щоб зафіксувати основні положення в пам'яті студентів.

У процесі обговорення ситуацій можуть використовуватися різні форми роботи: прес-конференція, діалог з менеджерами, спеціалістами з відповідної галузі, доповідь та інше [1].

Виникає два питання з приводу застосування технології Case-Study: перше – де викладачі можуть отримати матеріали, так званих “cases” і друге – як адаптувати технологію таким чином, щоб вона була ефективною під час вивчення іноземної мови (об’єм матеріалу досить значний для невеликої кількості навчальних годин), і вкласти мовний матеріал у професійний контекст.

Як показує досвід закордонних спеціалістів, матеріали cases (ситуацій) є широко подані як в спеціалізованій літературі, так і в мережі Internet. Зокрема, A Student and Teacher Business Studies Resource Centre пропонує сто ситуацій для розгляду та аналізу. Доступ до них є безкоштовний на сайті www.thetimes100.co.uk.

Аналізуються загальновідомі світові бренди в різних ракурсах, зокрема, на прикладі компанії Intel розглядається питання використання інновацій для створення конкурентних переваг. Аналізується використання Intel інтеграційного підходу в дослідженнях та виробництві для розвитку власного бізнесу. На прикладі The Building Societies Association (BSA) розглядаються різні типи організацій та їхня мета, підкреслюються їхні спільні й відмінні риси. На прикладі компанії Siemens аналізується навчання й розвиток як стратегія зростання.

Видавництво Oxford University Press (www.oup.com) пропонує ряд навчально-методичних комплексів для вивчення англійської мови студентами економічних спеціальностей: Business Basics, Business Focus, Business Grammar & Practice, Business Objectives, Business Vision, Business one : one, ProFile, Oxford Handbook of Commercial Correspondence. Комплекси мають комунікативну спрямованість та розроблені в економічному контексті й мають на меті розвивати всі види мовленнєвої діяльності.

Тексти, які використовуються у підручниках, узяті із статей, журналів, книг та ситуацій реальних компаній. Cambridge University Press (www.cambridge.org) також пропонує ряд спеціально розроблених курсів для студентів економічних спеціальностей, серед них: Business Communications, Business English Frameworks, Business Roles, Communicating in Business, New International Business English, Professional English in Use: Finance, Professional English in Use Marketing. Проте варто зазначити, що ми вивчаємо британський варіант англійської мови й навчально-методичні комплекси, розроблені Cambridge University Press потрібно використовувати, враховуючи цей нюанс [7].

Для викладачів, які самостійно розробляють ситуації для аналізу, варто висвітлити наступну інформацію у дослідженні проблеми:

- а) визначити компанію, на прикладі якої буде здійснюватись аналіз;
- б) подати коротку інформацію про компанію та навести основні пункти для розгляду;
- в) описати проблему, ознайомити з додатковою інформацією, яка може сприяти в розв’язанні проблеми;
- г) указати мету дослідження та яких результатів прагне компанія;
- д) можна надати роздуми працівників компанії та експертів з приводу досліджуваної проблеми;
- е) указати плани компанії на майбутнє;
- ж) запропонувати додаткову літературу для студентів, які бажають дослідити проблему глибше [3].

Отже, аналізуючи дані дослідження й твердження інших науковців, ми вважаємо, що застосування технології Case Study є, безперечно, перспективним та ефективним засобом у підготовці студентів економічних спеціальностей, оскільки він прищеплює інтерес до теми, дисципліни загалом, сприяє розвитку творчого мислення, вміння приймати конструктивні рішення. Особливо важливим є вміння працювати колективно, організовувати, координувати групу. Таким чином, використання в економічній освіті методу Case Studies, в загальноосвітніх навчальних закладах прищеплює такі якості як ініціативність, творчий підхід до розв’язання проблем, готовність до дії в різних умовах, та вміння гнучко реагувати на них, що є необхідним не тільки майбутнім економістам, а й пересічному громадянину.

Але звертаючись до застосування описаної вище технології, варто зауважити, що впровадження лише Case Study технології у навчальному процесі не є панацеєю, тому необхідно застосовувати й інші методи та форми навчання в їхньому органічному поєднанні.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Галузяк В.М., Сметанський М.І., Шахов В.І. Педагогіка/ Галузяк В.М., Сметанський М.І., Шахов В.І. - Навчальний посібник – 2-е вид., випр. і доп. – Вінниця: „Книга-Вега”, 2003. – 416с.
2. Галянт В.М. Деякі аспекти формування економічного мислення/ Галянт В.М. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія // 36. наук. праць. – Випуск 21 / Редкол.: М.І.Сметанський (голова) та ін. – Вінниця: ПП „Едельвейс і К”, 2007. – 384с.
3. Носков В.И., Кальянов А.В., Мирошниченко О.В. и др. Инновационные технологии в гуманитарном вузе. (науч.ред.)/ Носков В.И., Кальянов А.В., Мирошниченко О.В. и др.: Донецкий ин-т управления. – Донецк: ООО „Лебедь”, 2002. – 288с.
4. Bent Flyvbjerg. Five Misunderstandings about Case-Study Research./Bent Flyvbjerg. - Qualitation Inquiry Volume 12, Number 2, April 2006.- 219–245 pp. Режим доступу до джерела: <http://flyvbjerg.plan.aau.dk/Publications2006/0604FIVEMI SPUBL2006.pdf>
5. Dimant G.S. Case study for the economics students./Dimant G.S. - Наукові записки. - Том 34, 2010. - 73–75pp. Режим доступу до джерела: www.library.ukma.kiev.ua/elib/NZ/NZV34_2004_philol/18_dimant_gs_abstract_eng.pdf
6. Guglielmo Volpe. Can you please give us an example? The use of Case Study in the teaching of business./Guglielmo Volpe: University of Bristol, 2008. Режим доступу до джерела: http://www.economicsnetwork.ac.uk/showcase/volpe_case.htm
7. Soy, Susan K. The case study as a research method./ Soy, Susan K. Unpublished paper: University of Texas at Austin, 1997. Режим доступу до джерела: <http://www.ischool.utexas.edu/~ssoy/usesusers/I391d1b.htm>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Юлія Джагарян – старший викладач кафедри англійської філології та перекладу КІДУ ім. А. Нобеля.
Наукові інтереси: інтерактивні методи навчання.

METHODOLOGICAL PECULIARITIES OF TEACHING PROFESSIONAL ENGLISH TO STUDENTS MAJORING IT

Aliya ZHUGINISOVA (Almaty, Kazakhstan)

The article offers personal and insightful look at methodological peculiarities of teaching Professional English to students of IT specialties. It presents approaches to teaching language and speech skills. Also there are various practice exercises for grammar and technical vocabulary.

Key words: Professional English, teaching, language skills, speech skills, practice exercises, technical vocabulary, grammar.

В статті глибоко розглядаються методологічні особливості преподавання Професійного англійського для студентів спеціальностей факультета ІТ. Здесь представлені підходи к обучению языковых и речевых навыков. Также предложены различные практические упражнения для обучения грамматики и технической лексики.

Ключевые слова: преподавание, Професійний Англійський, языковые навыки, речевые навыки, грамматика, техническая лексика.

Nowadays English is undoubtedly one of the world’s demanded international languages. People understand that if they want to be successful in their job they need to speak foreign language. Certainly, knowledge of the General English gives wide variety of opportunities, including impressive traveling, global communication, self-education, etc. However, in order to succeed in career and create perspective international business, one should learn English for Professional purposes.

Professional English is language which teaches different aspects of English in that particular field of work. English for Professional purposes is dedicated to a certain scope of employment, its specific vocabulary and grammar, and ways to improve student’s professional skills. Professional English in use is presented in such fields as finance, medicine, engineering, ICT, etc. In this article we will focus on ICT or IT field and its linguistic features.

As the author of the course book “Professional English in use ICT” says “There are social, linguistic and educational reasons for studying this type of language. Just read the technical specifications of your PC or explore a few websites and you will soon realize that English is the language of computers and the Internet. For example, lots of professionals, from engineers to desktop publishers, have to read technical documentation in English. In fact, in many companies English has become essential for working with computers. Besides, ICT English offers peculiar vocabulary, syntax and discourse functions that can be beneficial for developing your linguistic competence” [2, p. 8]. Actually, nowadays young people are highly motivated to learn English. The

reason is living in a digital age. It is hard to imagine our life without computers, mobile phones, printers and other advances in technology, because they simplify our daily life so much. People do not stop inventing smart devices, which soon become irreplaceable tools. Students of any specialty can not live without Internet. They use it not only for chatting and entertaining, but for gaining information as well. Since the need for new technologies is getting higher and higher, the professionals of this field are in demand today.

Future professionals are the students who are eager to get their desirable specialty. But great desire is not enough to obtain professional skills. Students have to be taught properly. In order to provide effective teaching and learning process we need to establish appropriate conditions for students. Creation of suitable conditions is principal goal of the teacher.

Today there is considerable amount of teaching methods, principles and other helpful techniques for teachers. Every experienced teacher can draw up and conduct a lesson taking into consideration all necessary methodological requirements. Although, when teaching Professional English we have to take into account its lexical and grammatical peculiarities. Teaching English for IT purposes primarily, we should start with selecting groups of students. They must have reached Pre-intermediate level of English at least. It means that they need to possess general knowledge of language, without this, it will be very complicated for students to master the Professional English. English for Professional purposes has specific vocabulary and grammar which expresses certain and unique destination. As for IT English, it is presented in technical texts which contain a lot of technical vocabulary associated with IT field. The vocabulary is given in the form of lexical words, they mean parts of the computer, hardware and software components, features of the Internet, etc. As a rule lexical words are not always easy to remember, especially those which are rarely used. To help students memorize the words we need to teach, train and repeat them through the aid of exercises. As the famous linguist Wilkins D.A. says: “Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed” [6].

Here are some types of exercises for teaching vocabulary, which were successfully used to train IT terminological minimum [5: 49]:

1. Giving definitions

Teacher asks students to give definitions for the terms that they have studied before. Actually this exercise is good for students with higher level of language. Easier task is to give definitions and students need to find the correct word. And the easiest one is to make up a table with terms in one column and their definitions in another, but in a mixed order. The task is to match the terms to their definitions.

2. Give synonyms and/or antonyms

The task is ideal for everyone who wants to enrich his/her vocabulary range. It will be better if the students give several synonyms and at least one antonym. It makes them think wider and create various associations.

3. Word family

Students are given the root of the word, they should form noun, verb, adjective and adverb with a help of appropriate suffixes. The task mostly suits intermediate students.

4. Anagrams

Anagrams are used to teach correct spelling and to consolidate vocabulary as well. They are given in the shape of letters set, though letters are not random. If we interchange them, it is possible to generate a word.

5. Stating the type of logical relations. There are six types of logical relations:

Logical relations	Examples
Contrast	Log in – log off
Equivalence	Screen – monitor
General and specific	Computer – notebook PC
Part and whole	Computer - mouse
Cause and effect	Input - Processing
Method and purpose	identification – barcode

The teacher gives students a pair of terms and they have to match the words to the concepts. The task is good for brainstorming and logical thinking. It may sometimes cause disputes between the students, but anyway, the exercise is effective.

6. Explain the difference

Teacher shows a pair or group of words/phrases and sets a task before each student to explain the difference between them. For instance:

break out – break in – break down	When you interrupt the program work and stop working with it; when somebody crashes your security system; when a computer can't work and needs repair.
---	--

It definitely helps students to understand and memorize the word/phrase.

7. Crosses and naughts

Play the game in 2 teams. Teacher copies the table on the board (an example table is given below). Team 1 selects a word, gives its definition and make up one correct sentence with the word. Team 2 verifies whether or not their opponent's answer is correct and teacher puts an X or O in that square for a correct answer. The team that gets 3 crosses or naughts in one row wins the game.

Invalid	Software	Reload
Font	Freeware	Snail mail
Hard copy	Extend	Paste

Students are delighted of this game. Moreover, it increases group unity and at the same time, sense of competition between two groups is the perfect motivator in learning process.

There is a great many of other vocabulary exercises which are also suitable for IT terminology, but the listed ones surely work. In this way we may learn as many terms as we wish. However to form student's communicative competence, which is crucially important for his professional development, we have to teach grammar as well. In regard to IT English, it has particular range of grammatical structures, which are constantly in use in technical documents.

Tenses and other structures: present perfect, present perfect continuous, past simple, future tenses, question formation, conditionals, the passive, the Infinitive, reported speech.

Parts of speech: defining relative clauses, adjectives – comparatives - superlatives, word-building, modal verbs, the imperative, connectors, countable and uncountable nouns, plurals, phrasal verbs [3].

Exercises for training grammar:

1. Define the tense

Nowadays teachers have the opportunity to use different textbooks and grammar books which present a great variety of training exercises. Exercises are located with the complexity and are prepared in accordance with specific topics. Consequently we may just use templates exercises for the classes. Still grammar is possible to be consolidated in an oral task. In this way we teach both grammar and speaking. For example: We have chosen Past Simple tense. Students in turn make up one sentence in past trying to think up a story at once. Each student before adding his/her sentence repeats all previous sentences. At the same time it helps to train the memory. One more example is for Present Perfect Continuous. One volunteer student says to the class: I'm relaxed or I'm sad, etc. The rest of the group asks him/her questions: Have you been sleeping? Have you been watching a sad film? [1: 138]

2. Use relative clauses

This type of grammar may be taught well both in written and in oral form. As for written part, the multiple choice test may be chosen. And for oral task, the teacher may suggest a game: every student gets a picture, he or she has to explain what is it using relatives. For instance: It's a building where you go when you are sick (hospital). [1: 137]

3. Passive voice

Best to teach Passive is with a help of paraphrase. Teacher takes any text in active voice and gives it to students, the task is to change active voice into passive. It may be done either orally or in written form.

4. Reported speech

A student tells the group about an interesting event or something which excited him or her. Another student may retell the story. The task of a teacher is not to only dwell on grammar or

pronunciation mistakes, but also to direct students' attention to the to the correctness of understanding each others' feelings and emotions [7]. The task may be fulfilled in pairs. First the story is told in one pair and then students change partners and retell it to other students. The last student retells the story to class to check if it was correctly interpreted.

5. Adjectives

Each student writes four adjectives about himself and four about his neighbor. The aim is to compare whether a person is perceived correctly by his groupmates and to see differences in self-perception and perception by the group. The task is psychological in nature, so it may be useful both for students and teacher.

6. Conditionals

Students continue phrases: If I were a president, ... , If my friend calls me today, ... , If I hadn't wasted my money, ... , etc. It also helps them to develop their imagination.

Vocabulary and grammar are the most important aspects of language. Although, in order to prepare professionals in IT field we have to teach them speech aspects as well. They are 4 significant skills: reading, listening, speaking and writing.

At the very beginning of teaching process the reading skill is crucially important, particularly for students of technical specialties. Reading mostly has different purposes. Due to this fact there are several types of reading: scanning (we read to find particular words or phrases that are relevant to the task we are doing), skimming (we read quickly to get the main points, and skip over the detail), detailed reading (we need to make sure we are actively involved with the text), etc. [8] The most actual method to teach reading is to do it stepwise: pre-reading, while reading and post-reading. As for pre-reading task, the teacher even doesn't need to prepare any additional material, because it is possible to do it on the basis of text material itself. Students may use the title, subtitles, and divisions within the text to predict content and organization or sequence of information. Then looking at pictures, maps, diagrams, or graphs and their captions, describe them and express own point of view. Skimming to find the theme or main idea and eliciting prior knowledge also could be very useful. And at last, answer some preliminary questions to the text. While-reading step could be done with stops to review each section and check predictions. Also students may use the comprehension questions as guides to the text [9]. Post-reading is the most productive part, as students are ready to discuss the text and share opinions. In general reading tasks could be united together with listening, it will even improve both reading and listening comprehension. Listening usually causes difficulties for students mostly because of lack of practice. That is why we should try various types of listening exercises. For example:

1. Listen to four people talking about how they use computers at work. Write each speaker's job in the table.

Speaker	Job	What they use computers for

The task is good, but a bit complicated, students will need to listen at least 2 times.

2. Listen and decide whether the sentences are true or false. Correct the false ones.

3. Listen and complete the extract from the conversation.

4. Listen and answer multiple choice questions.

5. Listen to an interview with an expert and tick the features he/she mentions [3].

Any task for teaching a certain skill may eventually be followed with speaking, because language skills are related to each other somehow. Professional English in use ICT has not many topics for speaking and the students majoring IT are usually not so talkative, as the students who study in philology. However there are at least two ways of effective speaking teaching. The first one is role playing. This type of speaking activity is universal because it works with students of all specialties. Moreover it helps to create natural communication situations. Dialogues perfectly teach speaking skills, as they should always have spontaneity. Teacher may choose themes for different role plays from the course book.

Concerning the second method of teaching speaking, it is a project. The method of projects is based on the idea of practical direction at the result, which can be got when solving any important problem. This result can be seen, realized and put into practice. In order to get this result, it's necessary to teach students to think by themselves, to find and solve problems, to foresee the results

and possible consequences. Project is a way of developing the active, independent child's thinking, it teaches not only to memorize and reproduce the knowledge, but to be able to put them into practice. [7] The project can be done in a group of 3-4 students. It should be developed gradually, step by step, beginning with choice of the topic, following with inventing, realizing the idea, and concluding with an impressive presentation.

In contrast to above listed skills, writing is taught differently. While teaching IT English we practiced technical translation and summary writing. Summary is one of the most difficult types of writing, but it is very important for IT specialists. Before writing summary itself, it is better to practice. Teacher may choose any thematic text or a piece of text and ask students to select main sentences [4: 36]. If it is hard for them to select sentences themselves, teacher can help them at first. Then important sentences could be compressed according to the context. Later students may try to work with paragraphs specifically analyze and compress. Method of compression and generalization should always go before summarizing itself and it must be practiced a lot. When the students master their compression skills, they may start summarizing whole text. After a while they pass to technical texts. Certainly, students of higher level of English learn faster, as they possess richer vocabulary range and may think in a language. In any case summary teaches more than just writing skills, it professionalizes other skills as well.

In the process of teaching Professional English all language skills have to be taught in balance, it means that each class should include teaching and training exercises for reading, listening, speaking and writing. Furthermore, grammar and vocabulary need to be revised, explained and consolidated every lesson. On the one hand, it seems to be conglomeration and a teacher may have difficulties in time management. Although, practice makes perfect, and after a certain period of time, any teacher will get used to bring it into balance. On the other hand, the method of simultaneous teaching and practicing of all language and speech aspects, always leads to unbelievable results. Students successfully achieve certain range of knowledge. In order to get the best result teacher need to plan each lesson carefully. Ideally, it is necessary to include various speech and language practice exercises, but they have to have thematic connection. Each class (depending on the amount of classes per week) students are taught different themes of Professional English, and the topic should be presented in tasks which cover the explanation, assimilation, consolidation, applying the knowledge and eventually forming their professional personality.

BIBLIOGRAPHY

1. Dooley J., Evans V. Grammar Way 2. Teacher's book. Newbury: Express Publishing, 2004. pp. 137-138.
2. Esteras S.R., Fabre E.M. Professional English in Use. ICT. For computers and the Internet. Cambridge University Press, 2007.p.
3. Esteras S.R. Infotech. English for computer users. Fourth edition. Student's book. Cambridge University Press, 2007. 168 p.
4. Jolamanova B.J., Sholakhova A.A. Writing Papers in English. Almaty, 2011. p. 36.
5. Karzhaubaeva S.E., Akanaeva S.A., Jolamanova B.J., Kerdenova G.K. EPP. Terminological Minimum. Almaty, 2006. p. 49.
6. Wilkins D.A. Linguistics in language teaching. University College, London, 1972. 243 p.
7. <http://eng.1september.ru/2002/36/1.htm>
8. http://www.studyskills.soton.ac.uk/studytips/reading_skills.htm
9. <http://www.nclrc.org/essentials/reading/developread.htm>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Алія Жугінізова – старший викладач кафедри мов Міжнародного університету інформаційних технологій, Казахстан.
Наукові інтереси: методика викладання іноземної мови.

ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В НЕСПЕЦІАЛЬНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЗА УМОВ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ: МОТИВАЦІЙНИЙ АСПЕКТ

Тетяна КОГУТ (Львів, Україна)

У роботі теоретично обґрунтовано основні принципи побудови методичної моделі мотивації навчання іноземних мов в неспеціальних вищих навчальних закладах за умов кредитно-модульної системи. Запропоновано використовувати як теоретичну основу методичної моделі психолого-педагогічні умови

мотивації навчання іноземних мов в неспеціальних вищих навчальних закладах за умов кредитно-модульної системи.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, мотивація навчання, принципи, кредитно-модульна система, іноземна мова, професійне самоудосконалення, методика викладання

The paper theoretically presents the basic principles of the methodological model of motivation of teaching foreign languages in non-special higher educational institutions providing credit-modular system. Psychological and pedagogical conditions of motivation of teaching foreign languages in non-special higher education institutions providing credit-modular system are suggested to be used as a theoretical basis for methodological model.

Keywords: higher education, motivation to study, principles, credit-modular system, foreign language, professional self-improvement, teaching methodology

Питання підвищення ефективності професійної підготовки спеціалістів та максимального використання з цією метою можливостей всіх навчальних дисциплін набувають сьогодні особливої актуальності. Це стосується й дисципліни “Іноземна мова”, у процесі засвоєння якої підвищується інтелектуальний потенціал, удосконалюються пам’ять і мовлення, розширюється кругозір майбутнього спеціаліста. Одним із важливих питань у психології та методиці навчання іноземним мовам є питання диференціації та індивідуалізації, тобто свідомого управління навчальною діяльністю студентів через знання та урахування їхніх індивідуально-психологічних особливостей. До останніх належать, зокрема, особливості мотиваційної сфери особистості, провідна роль якої у професійній підготовці неодноразово підкреслювалася педагогами та психологами [3].

На сучасному етапі іноземна мова необхідна фахівцям немовних спеціальностей як засіб професійного самоудосконалення. У процесі вивчення іноземної мови підвищується інтелектуальний потенціал особистості, удосконалюються пам’ять і мовлення, розширюється кругозір майбутнього фахівця. Специфіка іноземної мови як навчального предмета та особливості її викладання у неспеціальних вищих навчальних закладах є об’єктивними чинниками, що зумовлюють доцільність мотиваційного забезпечення її вивчення, оскільки мотивація є джерелом творчої активності особистості, позитивно впливає на якість знань та важливою умовою прагнення до самоосвіти тощо. Формування мотивації вивчення іноземної мови безпосередньо пов’язана з усвідомленням її цінності для майбутньої професійної діяльності. При безумовній важливості цих досліджень проблема мотивації навчання іноземних мов в неспеціальних вищих навчальних закладах за умов кредитно-модульної системи є малодослідженою і вимагає використання нових підходів до її вирішення.

Мета статті – розкрити особливості побудови методичної моделі мотивації навчання іноземних мов в неспеціальних вищих навчальних закладах за умов кредитно-модульної системи.

Одним із важливих питань у методиці навчання іноземним мовам є питання особливостей мотиваційної сфери особистості, що передбачає визначення структури системи мотивів навчальної діяльності з оволодіння іноземною мовою студентів немовних спеціальностей у вищому навчальному закладі. Оскільки мотиви навчальної діяльності студентів характеризуються різним ступенем усвідомлення, то існує залежність між структурою системи мотивів навчальної діяльності та її результативними й професійними характеристиками.

На мотивацію пізнавальної діяльності впливають також зміст навчання, методика викладання, інтерес до навчання, особистість викладача, обрана система контролю знань та умінь тощо. Кредитно-модульна система є основою навчального процесу у вищій освіті, система ECTS, як формальна процедура кількісної оцінки виконаного студентом обсягу роботи у процесі вивчення певного курсу, має низку переваг, зокрема гнучкість, коли кожен студент вибирає свою траєкторію набуття визначеного числа кредитів.

В умовах кредитно-модульної системи навчання існує низка передумов мотивації навчання, зокрема стимулювання студентів до систематичного навчання через поетапне оцінювання ступеню засвоєння навчального матеріалу, усунення випадковості результатів діагностики засвоєння дисципліни завдяки всебічності контролю, створення умов для трансферу навчальних дисциплін та окремих модулів завдяки уніфікації нормативної частини в межах напряму підготовки або галузі знань; можливість накопичення кредитів через зарахування вибіркової частини попереднього навчання в будь-якому навчальному закладі тощо.

Психологи виділяють шість основних мотивацій, які спонукають людей до вивчення іноземної мови:

1. Кар'єрний ріст. Навіть будучи висококласним спеціалістом свого фаху, але без знання мови, ви не отримаєте роботу у проектах з іноземними партнерами. Її довірять менш досвідченим вашим колегам тільки тому, що вони володіють іноземною мовою. Прикро чи не так? На ринку праці України кожна третя компанія сьогодні вимагає від своїх кандидатів знання іноземної мови.

2. Навчання та стажування за кордоном. За останні п'ятнадцять років стало престижним та перспективним отримувати освіту за кордоном. Для цього, по-перше, потрібно зібрати велику кількість документів, починаючи з CV і закінчуючи виписками із всіх документів іноземною мовою. По-друге, пройти співбесіду іноземною мовою, яка, як правило, триває більше години. Якщо роботу з документацією можна довірити другій особі, то співбесіду доведеться проходити особисто. Отже, слід пам'ятати про те, що без базових знань іноземної мови підготуватися до співбесіди буде майже неможливо.

3. Закордонний відпочинок. Той, хто хоча б раз відпочивав за кордоном, підтвердить, які незручності створює незнання іноземної мови. Поважаючи себе людина не дозволить собі спілкуватися лише за допомогою міміки та жестів, як мавпа. Адже, погодьтеся, що "людина розумна" цілком здібна задати елементарні запитання та дати чіткі стислі відповіді на запитання.

4. Робота за іноземними партнерами. Співпраця з іноземними компаніями та відкриття в Україні представництв іноземних компаній стають дедалі більш актуальними. Тільки у Києві зареєстровано 144 представництва іноземних фірм та міжнародних організацій. Чи є потреба говорити про те, що претендентами на роботу в цих організаціях можуть бути лише ті спеціалісти, які вільно володіють іноземними мовами?

5. Участь у міжнародних конференціях та тренінгах. Володіння іноземною мовою дозволяє отримати доступ до іномовної інформації у Інтернет-просторі або друкованих виданнях, що сприяє професійному та особистісному розвитку. Це пряма вихід на міжнародні конференції та тренінги. 6. Закордонні відрядження. Закордонні відрядження – це нові можливості для розвитку бізнесу, зустрічі з цікавими людьми та можливість більш глибоко та детально познайомитись з іномовною культурою та менталітетом.

В останні роки досліджуються можливості навчання в умовах кредитно-модульної системи, зокрема формування екологічної компетентності майбутніх фахівців водного транспорту в умовах кредитно-модульної системи навчання [1], організаційно-педагогічні засади впровадження кредитно-модульної системи підготовки фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах III-IV рівнів акредитації [4], система неперервної підготовки фахівців з прикладної математики у ВНЗ в умовах кредитно-модульної технології навчання [5], та ін.

На думку Т. Журавльової [3], навчальна діяльність студентів немовних спеціальностей з оволодіння іноземною мовою детермінується системою спонукальних мотивів. Існує пряма залежність між структурою системи мотивів навчальної діяльності та її результативними й професійними характеристиками. Провідними в цій системі є соціальні, комунікативні й пізнавальні мотиви. Найбільш впливовим серед соціальних є мотив досягнення – прагнення досягти успіху в професійній діяльності.

Першим кроком у особистісно-орієнтованому навчанні іноземній мові у вищій школі є визначення студентами місця іноземної мови й майбутній професійній діяльності. Студент буде мати мотивацію у вивченні даного навчального предмету, якщо він усвідомить його цінність, якщо він зрозуміє, що головним призначенням іноземної мови для нього є те, що вона є засобом задоволення його професійних потреб. Так, іноземна мова сьогодні необхідна фахівцю будь-якої галузі як засіб самовдосконалення, самовизначення й самореалізації у спілкуванні з зарубіжними колегами. Володіючи іноземною мовою, зокрема англійською, яка є найпоширенішою мовою міжнародного спілкування, фахівець стає одним з професійної співдружності, він є рівноправним у пізнанні інших культур і передачі своєї національної культури професіоналам з-за кордону [2].

Як зазначає Суміна В. [6], здатність|здібність| виразити|виказувати| свої думки|гадки| на іноземній мові|язиці| як на загальні|загальні|, так і на професійні теми передбачає|припускає| уміння вибрати необхідний мовний зразок|взірець| і його лексичне наповнення у зв'язку з швидко змінними умовами спілкування. При підборі вправ на перше місце|місце-милю| висувається вимога ситуативності, тобто максимального наближення процесу навчання вчення до умов реального спілкування. Саме ситуативні вправи дозволяють викладачам навчати|виучувати| студентів спілкуванню на спеціально відібраному мовному матеріалі. Змістом|вмістом| таких вправ мають бути реальні життєві ситуації. Окрім тренування мовного матеріалу ситуативні вправи розвивають |виучувати| мотиваційну готовність до мовної діяльності, сприяють її цілеспрямованості.

Разом із|поряд з| традиційним курсом навчання|вчення| студенти повинні мати можливість|спроможність| вибрати різні спецкурси з метою отримання|здобуття| поглиблених знань з іноземної мови|язику| в рамках|у рамках| спеціальності, що вивчається. Мається на увазі не лише|не тільки| сфера професійної лексики, але і норми ділового етикету, діловодство, бізнес-курс та інше.|тощо| Особливу увагу слід приділити навикам|навичкам| аналізу і створення|створіння| різних типів академічних текстів і документів, необхідних для участі в міжнародних програмах і проектах. При презентації матеріалу у вигляді студентських доповідей, інтерв'ю, бесід розвивається уміння відокремити|відділити| на слух|чутку| головну|чільну| інформацію, отримати|одержувати| конкретні відомості |промови|. Рівень професійної компетенції майбутнього фахівця|спеціаліста| безпосередньо залежить від обсягу накопичених знань, від його здібностей поповнювати|доповнювати| свій багаж новою інформацією. Навики|навички|, придбані|набуті| у вузі, допоможуть фахівцям|спеціалістам| заглиблювати|поглиблювати| свої знання в процесі трудової діяльності [6].

На нашу думку, формування позитивних мотивів вивчення іноземної мови у студентів неспеціальних вищих навчальних в умовах кредитно-модульної системи навчання є можливим за умови дотримання наступних принципів:

1. Принцип системності. Матеріал подається всебічно, з висвітленням основних теоретичних положень та націлений на впевнене володіння англійською мовою - мовлення, розуміння на слух (аудіювання), читання й писемних навичок.

2. Принцип спрямованості. Знання іноземної мови спрямовані в ту галузь, яка цікава студентам, а отримані навички можуть бути використані під час вивчення курсу. Той матеріал, який є цікавий студентам тренується в першу чергу. Отримані знання з іноземної мови використовуються при вивченні спеціальних дисциплін. Знання з іноземної мови допомагає розвитку професійних знань та вмінь, а також реалізації здібностей студентів у професійній діяльності.

3. Принцип випередження. Форми та методи навчання іноземної відповідають сучасний європейським стандартам.

4. Принцип результативності. При вивченні іноземної мови має місце постійне повторення вивченого матеріалу (найбільш важливих граматичні конструкції та нових слів) з метою досягнення максимального результату.

5. Принцип індивідуальності. Передбачає індивідуальний підхід до кожного студента, з врахуванням його сфери інтересів та потреб. Індивідуальний підхід в поєднанні з новітніми методами навчання іноземних мов сприяють одноразовому вирішенню проблем комунікативного, пізнавального та виховного характеру: розвивати уміння і навички спілкування, встановити емоційний контакт із студентами, навчити їх працювати в команді, зважати на думки і висловлювання інших.

Висновки

Таким чином, методична система навчання іноземних мов в неспеціальних вищих навчальних закладах за умов кредитно-модульної системи, виступає як складна система, що базується на принципах формування позитивних мотивів вивчення іноземної мови. При побудові системи важливу роль відіграють: системність, спрямованість, результативність, випередження та індивідуальність. Комплексне поєднання запропонованих принципів дозволяє досягти максимальної ефективності мотивації студентів до вивчення іноземних мов,

враховуючи їх індивідуальні особливості. До подальших напрямків дослідження слушно віднести деталізацію принципів формування позитивних мотивів вивчення іноземної мови та дослідження взаємозв'язку між ними.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гуренко О.В. Формування екологічної компетентності майбутніх фахівців водного транспорту в умовах кредитно-модульної системи навчання: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / АПН України; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. — К., 2009. — 20с.
2. Єрьоменко Т.Є. Особистісно-орієнтоване навчання іноземної мови у вищій школі. Науковий вісник південноукраїнського державного університету ім. К.д. Ушинського: зб. Наук. Праць. — 2002. — вип.10. — ч.2. — с. 135-138.
3. Журавльова Т.Г., Сілінська О.І. Оптимізація навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей (мотиваційний аспект) // Преподавание языков в высших учебных заведениях образования на современном этапе. Межпредметные связи. Научные исследования. Опыт. Поиски» № 14.
4. Козак Т.М. Організаційно-педагогічні засади впровадження кредитно-модульної системи підготовки фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах III-IV рівнів акредитації: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. — Житомир, 2007. — 19с.
5. Кучерук О.Я. Система неперервної підготовки фахівців з прикладної математики у ВНЗ в умовах кредитно-модульної технології навчання: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Черкаський національний ун-т ім. Богдана Хмельницького. — Черкаси, 2009. — 20с.
6. Сумина В.Е. Интегративная функция иностранного языка в процессе профессионального образования. Проблемы интеграции гуманитарных, фундаментальных и профессиональных знаний в техническом образовании: М-лы науч.-метод. конф. / Под ред. Н.И.Сысоева. — Новочеркасск: Южн.-Росс. гос. тех. ун-т., 2001. — 249с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Когут – викладач кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка».
Наукові інтереси: методика викладання іноземних мов.

ГУМАНИТАРНИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Людмила КОЧЕРГИНА (Симферополь, Украина)

В статье анализируется важность подготовки будущего врача как всесторонне развитой личности, сочетающей в себе профессионализм и высокие нравственные качества, а также подчеркивается роль иностранного языка в осуществлении этой задачи.

Ключевые слова: гуманитаризация образования, профессионализм, моральные качества, игровые ситуации, ролевые игры, принципы гуманизма, профессиональный подвиг.

The article analyses the importance of training a future doctor as an all-round personality combining high professionalism and moral features, and underlines the role of foreign language in realizing this task.

Key words: humanitarization of education, professionalism, moral features, game situations, role games, principles of humanism, professional heroic deeds.

Актуальность исследования. Современный период развития общества – это стремительное движение вперед, характеризующееся изменениями во всех сферах жизнедеятельности человека. Особенностью этого периода является то, что впервые за всю историю человечества как отдельные люди, так и небольшие группы получили возможность сотрудничать и конкурировать на мировом рынке в качестве производителей и потребителей товаров и услуг практически в любой стране мира. А для того, чтобы сотрудничать сегодня с любым человеком, компанией, объединением необходимо иметь хорошее современное образование. Здесь имеет значение не количество дипломов, аттестатов, всевозможных свидетельств, званий и «названий», а именно знания и умения, которыми обладает человек. Сегодня шансы на успех определяются не гражданством и местом проживания, а образованием, способностями, изобретательностью, упорством, доступом к мировой коммуникационной системе, стремлением к знаниям и пониманием того, что без ежедневного постоянного профессионального развития не может быть конкурентоспособности ни в одном из секторов экономики, сельского хозяйства, науки, здравоохранения или образования [3: 9-10].

В этих условиях к образованию вообще и к высшему образованию в частности предъявляются более высокие требования в вопросах подготовки высококвалифицированных специалистов для различных областей профессиональной деятельности. Сегодня остро встала необходимость готовить специалистов новой формации, обладающих творческим мышлением, нестандартным взглядом на проблемы, способных самостоятельно генерировать

знания и творчески преобразовывать их в новые технологии. И при этом оставаться человечным, чутким, терпимым, умеющим сопереживать и сострадать. Поэтому особый акцент делается на гуманитарное образование. Гуманитаризация образования ставит своей целью формирование нравственно и духовно развитого человека – будущего специалиста, уровень подготовки которого гармонично сочетает образованность, профессионализм, духовность, нравственную воспитанность; это процесс, направленный на усвоение личностью гуманитарного знания, гуманитарной культуры. Гуманитаризацией образования называют систему мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования и, таким образом, на формирование личностной зрелости обучаемых [6: 32-49]. И прежде всего, это имеет отношение к гуманитарной подготовке медика, которая может и должна отличаться от гуманитарной подготовки специалиста другого профиля, ибо как писал В. В. ересаев, «...При всех прочих равных условиях, врач на голову в моральном отношении выше представителей других специальностей». Образование врача не может ограничиваться комплексом медицинских знаний, хотя им, конечно, отводится первостепенное место. К представителям медицинской профессии общество во все времена предъявляло повышенные моральные требования, личность врача признаётся главным и решающим фактором клинической медицины.

К сожалению, сегодня мы не можем не видеть, как постепенно падает престиж врача, как рушится веками сложившееся доверие пациента к врачу, а на смену им приходят совершенно новые отношения, лишённые гуманных человеческих качеств: искусство выслушать больного заменяется медицинскими технологиями, беседа с больным представляется чем-то излишним и ненужным, нет адресации к личности больного, последний рассматривается как совокупность систем и органов, которые необходимо лечить, при этом платежеспособность больного волнует врача не в последнюю очередь. Спасти ситуацию поможет гуманитаризация образования, которая является составной частью гуманизации образования.

Идея гуманизации не нова. Еще в середине XIX века Н.И. Пирогов (1810-1881) обосновал необходимость гуманизации образования путем связи гуманитарного начала с естественнонаучным, считая, что гуманитарные науки имеют "многие практические применения", которые касаются самой важной нравственно-духовной стороны жизни человека.

Высшее медицинское образование сегодня стремится к достижению трёх взаимосвязанных и взаимообусловленных целей: дать выпускнику вуза знания, умения, навыки на современном научном уровне по важнейшим разделам медицины; научить постоянному пополнению знаний, самосовершенствованию по избранной специальности, навыкам самообразования; создать условия для развития инициативной, творческой личности и именно личности врача. Говоря сегодня о проблемах подготовки специалиста, мы имеем в виду такое образование, которое базируется на принципиально ином отношении к человеку, основанном на гуманистических принципах [1: 37-42].

Цель данной статьи – описать профессиональные качества, требующиеся современному врачу в условиях изменяющейся модели здравоохранения и практики медицинского обслуживания; раскрыть гуманистические медицинские компетенции, которые следует формировать и развивать у будущих врачей; показать на примерах изучения иностранного языка возможность формирования таких качеств субъекта гуманитарного пространства как нравственность, коммуникабельность, духовность.

Гуманитарный аспект медицинского образования отражает парадигму гуманитарных проблем профессиональной деятельности врача — проблемы взаимоотношения с пациентами, членами их семей и коллегами, вопросы медицинского права, проблемы целостного подхода в профилактике и лечении заболеваний, аспекты влияния научных открытий на безопасность и улучшение здоровья человека, проблемы обмена передовым профессиональным опытом. Врач должен быть не только искусным специалистом, но и мудрым человеком, несущим ответственность за пациента. Поэтому он не может быть односторонне развитым, ограниченным только своей специальностью человеком. Известно, что авторитет врача, представляющий собой немаловажное между прочими лечебное

средство, во многом зиждется не только на профессиональной компетентности, но и на общей культуре, эрудиции, личности врача.

Таким образом, нравственная культура врача – это не просто заслуживающее уважение свойство его личности, но и качество, определяющее его профессионализм.

К сожалению, надо отметить, что у многих студентов сегодня отсутствует потребность в гуманитарном знании и гуманитарной культуре. Анкетирование студентов первого курса показало, что уровень довузовской общекультурной подготовки оставляет желать лучшего: многие студенты имеют низкий уровень владения иностранным языком, практически никто не владеет вторым иностранным языком, имеют скудные знания английской и американской литературы и не знакомы с классиками зарубежной литературы. Кроме того, студенты практически не читают, всю информацию получают из интернета. Более того, ряд студентов полагает, что знания общественно-гуманитарных дисциплин, таких как история, философия, иностранный язык, зарубежная культура не обязательны для человека с высшим образованием. И тем не менее, основной задачей преподавателей остается донести до наших студентов богатейшее наследие прошлого и созидательность настоящего.

Вопросами формирования нравственно и духовно развитого человека – будущего специалиста, гармонично сочетающего образованность, профессионализм, духовность, нравственную воспитанность, занимаются все кафедры медицинского вуза медико-биологического, клинического и профилактического циклов, включая и кафедру иностранных языков с курсом латинского.

Иностранный язык обладает огромным гуманистическим, т.е. личностноразвивающим потенциалом. По мнению основоположника развивающего обучения И.Г. Песталоцци, конечная цель любого научного предмета заключается в основном в том, чтобы совершенствовать человеческую природу, развивая ее в максимально высокой степени. «Не развитие науки, а развитие человеческой природы через науку является “священной задачей”. Поэтому не человеческая природа должна быть приведена в соответствие с научными предметами, а научные предметы – с человеческой природой”[4: 216; 5 (1: 239)]. Необходимо создавать условия для полноценного проявления и развития личностных функций субъектов учебного процесса, условий, благоприятствующих развитию и совершенствованию личности студента, способного осознанно и мотивированно учиться, приобретая знания и личностные качества для всей последующей деятельности.

Для того, чтобы работа на занятиях по иностранному языку соответствовала целям гуманитаризации высшего образования, преподаватели кафедры подбирают учебные и дополнительные тексты, тематика которых отражает интересы студентов, и которые содержат как гуманитарную, так и профессиональную информацию, а также привлекают материалы, связанные с понятиями культуры, истории, человеческих ценностей, включая в содержание образования личностное начало. Большое значение имеет изучение жизни и деятельности выдающихся ученых-медиков, представителей как отечественной так и мировой медицины, в целях осознания величия научного подвига врача, осмысления гуманистической тенденции выбранной профессии. Профессиональный подвиг таких личностей в области медицины, как Архиепископ Лука (в миру Валентин Феликсович Войно-Ясенецкий) — профессор медицины и духовный писатель, архиепископ Симферопольский и Крымский, лауреат Нобелевской премии мира доктор А.Швейцер, детский врач Л.М.Рошаль, офтальмолог В.П.Филатов и его последователь С.Н.Федоров, кардиохирург А.Н.Бакулев и его не менее известный последователь Л.А.Бокерия, кардиохирург Н.М. Амосов, хирурги А.И.Блискунов и Г. А. Илизаров, а также многих и многих других, не менее известных представителей медицинской профессии, был бы невозможен без гуманистической ориентации их мировоззрения и подвижнической медицинской деятельности. Благоговение перед жизнью А.Швейцера и гражданская активность доктора Л.М.Рошалья; патриотизм, человеколюбие и организаторские способности В.П.Филатова и С.Н.Федорова, вернувших зрение миллионам российских граждан; целеустремленность и альтруизм, гуманизм и высокий уровень духовности кардиохирургов Н.М. Амосова, А.Н.Бакулева и Л.А.Бокерия – все эти черты составляют собирательный образ врача гуманистической ориентации и дают возможность студентам

осознать величие научного подвига врача, осмыслить гуманистический характер выбранной профессии.

Гуманитарная подготовка необходима будущим врачам для формирования и развития у них клинического мышления. При изучении иностранного языка повышается эффективность выполнения студентами таких профессионально значимых умений, как анализ и обобщение информации, сопоставление конкретного и абстрактного, умения производить интуитивные заключения, предвидеть результаты. За время обучения в вузе при наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, т.е. формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности. Таким образом, изучение иностранного языка способствует развитию умственных способностей, составляющих сущность клинического мышления – основу врачебной деятельности.

С давних времен известно, что слово в лечебной практике имеет огромное значение. В общении врач может помочь больному преодолеть страх, нерешительность перед ответственным решением, успокоить, внушить надежду на выздоровление. В.М.Бехтерев говорил, что если больному после беседы с врачом не становится легче – это не врач. Высокое развитие гуманитарной культуры, формированию которой способствует языковая подготовка, обеспечивает профессионально необходимые врачу умения воодушевлять людей.

Принимая во внимание, что важнейшим фактором, определяющим успех лечения, является взаимодействие между врачом и пациентом, развитие речевой деятельности (диалогическая, монологическая речь), осуществленное в процессе языковой подготовки, является очень важным. И здесь очень эффективным является использование на занятиях по иностранному языку игровых ситуаций и ролевых игр (например, в режиме «врач- пациент», «врач- семья пациента», «медицинское учреждение – клиент»), которые развивает у студентов такие качества, как умение слушать и понимать собеседника, умение налаживать контакт с пациентом и устанавливать духовную связь; оказывать позитивное психологическое воздействие на пациента, проявлять симпатию к нему, толерантность, вселять веру и надежду на исцеление и др. Способность врача, является мощным фактором выздоровления больного.

Вывод. Принимая во внимание все изложенное выше, можно сказать, что формирование и развитие специальных профессиональных способностей будущего врача следует осуществлять в неразрывной связи с их гуманистической составляющей. Формирование гуманитарной культуры и поиск путей его реализации, в том числе и средствами лингвистической подготовки, имеют особое значение для будущих специалистов в области медицины. Гуманитарная подготовка выявляет личностный смысл будущей профессиональной деятельности, позволяет преодолеть узость, однобокость мышления специалистов, приобщает к миру общей культуры, к гуманистическому стилю общения и взаимодействия. Позиция Всемирной Организации Здоровья и Всемирной Федерации медицинского образования в этом вопросе однозначна: сегодня в медицинском общем и последипломном образовании главный акцент должен быть сделан на подготовке врачей, «обладающих всесторонними навыками и широким мировоззрением, которые были бы способны интегрировать свою работу в деятельность, как других работников здравоохранения, так и представителей других секторов социальной сферы» [2: 250-251].

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Афанасьев Ю.Н. Может ли образование быть негуманитарным? // Вопросы философии. - 2000. - № 7. - С.37-42.
2. Европейская конференция по сестринскому делу: Отчет о совещании ВОЗ. Копенгаген, 1989.- С. 250-251.
3. Передерий В.Г. Болонский процесс и будущее Украины // Therapia. - 2010.-№2.- С.9-10.
4. Песталоцци И.Г. Избр. пед. произв. В 3т. Т. 3. М., 1965.- С. 216
5. Российская педагогическая энциклопедия в 2т. Т.1. М., 1993.- С 239.
6. Шкиндр В.И. Содержание понятий «гуманизация» и «гуманитаризация» в педагогике // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. Вып. 3 / Отв. ред. М.А.Галагузова. - Екатеринбург, 1998.- С. 32-49.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Людмила Кочергина – старший преподаватель кафедры иностранных языков Крымского Государственного медицинского университета им. С.И.Георгиевского.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.

Лілія КРАВЧУК (Бережани, Україна)

Аналізуються теоретичний доробок та практичний досвід професійної підготовки вчителів іноземних мов у навчальних закладах України у другій половині ХХ ст. Виокремлено методичні прорахунки та досліджено вплив соціально-історичних трансформацій на педагогічний процес в цілому.

Ключові слова: професійна підготовка, вчитель іноземної мови, педагогічна діяльність, навчальний процес, навчальне кіно, навчальні плани, педагогічний інститут, педагогічна майстерність.

The article analyzes the theoretical achievements and practical experience of training foreign languages' teachers in the educational establishments of Ukraine in the second half of the twentieth century. The author outlines methodological shortcomings and investigates the influence of socio-historical transformations in the educational process as a whole.

Key words: professional preparation, foreign language teacher, pedagogical activities, educational process, educational films, curricula, pedagogical institute, teaching skills.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку вітчизняної системи вищої професійної освіти триває вдосконалення форми і змісту професійної підготовки вчителя іноземної мови. Посилюється наукова філологічна складова, яка забезпечує фундаментальну теоретичну підготовку, практична мовна й методична підготовка наближається до рівня розвинутих країн Європи і світу, психолого-педагогічна підготовка доповнюється новими технологіями, зростає увага до формування загальногромадянських рис майбутнього вчителя, тощо. На тлі дослідження шляхів якісного поліпшення професійної освіти вчителя іноземної мови особливо гостро відчувається брак історичного досвіду в цій галузі. Разом з тим в Україні, як свідчать архівні матеріали, є цікаві набутки в царині організації професійної лінгвістичної освіти, досі невідомі широкому освітянському загалу. Відсутність знань про історичні витоки своєї професії не дозволяють сучасному педагогу об'єктивно оцінити своє місце у загальній історії розвитку національної вищої школи і звужують розуміння ним концептуальних засад своєї професійної діяльності. Саме тому дослідження професійної підготовки вчителя іноземної мови має вагому історико-педагогічну цінність для майбутніх фахівців та спеціалістів.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Концепція професійної підготовки вчителя актуалізується у працях багатьох дослідників, зокрема (М. Міскарян 1984; В. Луговий, 1995; С. Крисюк, 1996; Ю. Болотін та М. Окса, 1997; О. Глузман, 1997; Н. Матвійчук, 1997; Н. Дем'яненко, 1998; С. Нікітчина, 1998; О. Лаврінченко, 1998; А. Булда, 1999; Т. Слободянюк, 2000; Н. Дем'яненко, І. Важинський, 2002; М. Окса, 2004, О. Мисечко, 2008) та ін.

Проблема професійної майстерності вчителя вивчається в Україні та ближньому зарубіжжі в контексті загальнопедагогічної та психологічної підготовки (О. А. Абдулліна, Н. В. Кузьміна, В. О. Моляко, В. А. Семиченко, В. О. Сластьонін, Р. І. Хмельюк), професіоналізму й професійної компетентності вчителя (І. Д. Багаєв, Н. В. Гузій, О. А. Дубасенюк, І. А. Зязюн, В. В. Радул), його педагогічної культури (Н.Д. Хмель, В.О. Кан-Калік), готовності до педагогічної діяльності (А.Ф. Линенко, О.Г. Мороз), розвитку педагогічного мислення (Ю. М. Кулюткін, Г.О. Нагорна, В.І. Шахов) та ін.

Мета статті полягає у з'ясуванні основних тенденції професійної підготовки вчителя іноземної мови у навчальних закладах України другої половини ХХ ст.; дослідженні теоретичного доробку та практичного досвіду; виокремленні методичних прорахунків та впливу соціально-історичних трансформацій на педагогічний процес в цілому.

Виклад основного матеріалу. У результаті розширення межі вищих педагогічних закладів з 1950 р. в Україні підготовка майбутніх учителів іноземної мови була розгорнута в 4-х 4-річних педінститутах іноземних мов (Дніпропетровському, Київському, Одеському, Харківському), на факультетах (чи відділах) іноземних мов Вінницького, Київського й Ніжинського педагогічних інститутів, у 2-х самостійних учительських інститутах іноземних мов у Білій Церкві та Житомирі (спочатку 2-річних, а потім переведених на 3-річний термін

навчання) та в 4-х 2-річних учительських інститутах — відділах педагогічних інститутів (Ворошилоградському, Кіровоградському, Львів-ському й Сталінському). Завдяки відкриттю нових інститутів і факультетів прийом студентів у 1951 році досягнув 1840 чоловік проти 634 у 1947 році [11:114].

Вагоме місце серед віхи підготовки і випуску педагогічних кадрів займали державні університети. Проте, опрацьовуючи наукові літературні джерела ми дійшли висновку, що у досліджуваній період підготовка та забезпечення психолога-педагогічних знань студентів ними була недостатньою. Деякі дослідники відзначають, що багато випускників університетів не з'являлися за призначенням до шкіл або, пропрацювавши кілька місяців, полишали це місце роботи що свідчило про відсутність у них готовності й стійкого інтересу до роботи в школі [11:177].

Порівняння навчальних планів учительських і педагогічних інститутів іноземних мов дозволяє виділити базові дисципліни, які ще на початку 1950-х років сформували інваріантну частину підготовки спеціаліста-вчителя іноземної мови, не дивлячись на те, чи вони були включені в обсяг обов'язкових чи факультативних дисциплін. До них, крім педагогічної практики й фізкультури, ввійшли:

серед суспільно-політичних наук: основи марксизму-ленінізму;

серед психолога-педагогічних наук: психологія, педагогіка, шкільна гігієна;

серед спеціальних наук: вступ до мовознавства, практичний курс основної іноземної мови у складі фонетики, граматики, лексики (під якою розумілася власне практика мови); теоретичний курс основної іноземної мови у складі історії мови, фонетики, граматики, лексикології; латинська мова; російська й українська мова й література; література, географія й історія країни, мова якої вивчається; методика викладання іноземної мови.

Постійне місце у змісті підготовки вчителя на цей час займали курсові роботи: у 5-му семестрі — з методики, а в 7-му — з одного з розділів теоретичного курсу іноземної мови (за вибором студента).

Протягом 1951-1955 рр. відбулося поступове введення у педагогічних інститутах курсу діалектичного й історичного матеріалізму (в залежності від наявності кваліфікованих спеціалістів). Це пов'язано з тим, що після періоду майже повного знищення філософів і занедбання філософської науки (30–40-і роки), з огляду на потреби методологічного забезпечення функціонування тоталітарного режиму, діалектичний метод у досліджуваній період проголошується головним методом наукового дослідження.

Окремо слід сказати про роль у професійній підготовці вчителя новоутворених факультетів/відділів іноземних мов при педагогічних інститутах. Наприклад, у Вінницькому педінституті це був факультет іноземних мов, у Ніжинському — відділ англійської мови при історико-філологічному факультеті. У першій половині 1950-х років їх діяльність тільки почала розгортатися й тому специфіка факультетів/відділів, пов'язана з вивченням іноземних мов, ще не набула виразних обрисів, так само як на початковому етапі створення знаходилося навчально-методичне забезпечення й технічна база.

Існували проблеми й з викладацькими кадрами. Склад спеціальних кафедр формувалася частково з викладачів, запрошених з інших інститутів, частково з випускників інститутів іноземних мов, частково з колишніх шкільних учителів. Інколи на чолі факультетів іноземних мов стояли люди, які взагалі не володіли жодною з іноземних мов, що вивчалися на факультетах. Наприклад, у Вінницькому педінституті деканом факультету певний час був ст. викладач кафедри марксизму-ленінізму В. Ніколаєнко, що, не дивлячись на його добросовісність, оцінювалося як «перешкода в роботі» факультету [2: 60].

Відсутність досвіду викладання іноземної мови як фахової була причиною цілого ряду недоліків у роботі викладачів-початківців. Бували випадки, коли знання подавалися поверхнево, глибина розуміння матеріалу замінялася механічним заучуванням. Тому траплялося, що не звиклі до систематичної роботи студенти, зіткнувшись з першими труднощами у вивченні іноземної мови, висловлювали бажання кинути навчання на факультеті. З такими студентами проводилися бесіди, організовувалася допомога з боку викладачів. Скажімо, викладачами Вінницького педагогічного інституту було проведено велику додаткову роботу з окремими студентами, щоб ліквідувати їх відставання в

оволодінні іноземною мовою. Проте навіть за цієї умови більше всього незадовільних оцінок за результатами екзаменаційних сесій було саме на факультеті іноземних мов [2: 70].

Говорячи про змістовий компонент системи професійної підготовки учителя іноземної мови, не можна оминати чергової зміни пріоритетів у мовознавчій науці, яка яскраво відобразилася у діяльності педагогічних й учительських інститутів і факультетів іноземних мов.

З початку 50-х років минулого століття у діяльності педагогічних інститутів і факультетів іноземних мов, так само як у всій системі вищої освіти, міцно утвердилася тенденція підпорядкування усієї навчальної, наукової і політико-виховної роботи «геніальним» творам партійних лідерів і матеріалам партійних з'їздів. У змісті освіти, як і в цілому в суспільстві панував культ особи Сталіна і його ідей. Саме тому перебудова навчально-виховної роботи «в світлі праць Й. Сталіна» стала основним напрямом діяльності всіх ланок інститутів і факультетів іноземних мов. У методичній підготовці до викладання іноземної мови, особливого значення набувало навчання граматики, організація на уроці морфологічного й синтаксичного аналізу, робота над словниковим складом мови і облік учнями свого словникового запасу в спеціальних словничках, робота над фразеологією, як джерелом збагачення словникового запасу учнів, опора на рідну мову й порівняння мовних явищ в рідній та іноземній мовах, посилення уваги до перевірки знань та навичок учнів і повторення навчального матеріалу, використання ідейного змісту матеріалів підручника, організація позакласної роботи з учнями з метою стимулювання інтересу й бажання учнів до кращого і поглибленого вивчення іноземної мови [9:125].

Черговою ідейною віхою стали праця Й. Сталіна «Економічні проблеми соціалізму в СРСР» і матеріали XIX з'їзду КПРС (1952), на основі яких проводилася подальша перебудова роботи вищої школи з метою «здійснити новий значний крок у русі нашої країни по шляху переходу від соціалізму до комунізму». Роль педагогічних вузів при цьому бачилася в «сприятті подальшому підвищенню соціалістичного виховного значення загально-освітньої школи» [9:130].

У професійній лінгвістичній освіті перебудова роботи інститутів і факультетів іноземних мов виразилася насамперед у черговій хвилі ідеологізації усіх напрямів їх діяльності, яку добре передає перелік напрямів роботи Київського ДППМ в 1952/53 н. р.:

1) усіляке покращення ідейно-теоретичного й наукового рівня лекцій і семінарських занять з усіх мовних і особливо суспільних дисциплін;

покращення усієї ідейно-виховної й суспільної роботи студентського й викладацького складу;

боротьба за покращення трудової дисципліни студентського й викладацького складу й успішності студентів;

покращення науково-дослідницької й методичної роботи в інституті [9, 156].

На підготовку майбутніх учителів іноземних мов початку 1950-х років, крім сталінського вчення про мову, наклала вагомий відбиток популяризація вчення акад. І. Павлова про фізіологію вищої нервової діяльності людини. Методичні висновки стосовно навчання усного мовлення в світлі вчення Павлова полягали в наданні більшого значення вправам на автоматизацію нового мовного матеріалу, а також в обґрунтуванні ролі рідної мови в оволодінні іноземною [7:10].

Після XIX з'їзду КПРС (1952) у зміст професійної підготовки вчителя увійшла директива про політехнізацію середньої і вищої освіти, яка була підхоплена офіційними педагогічними колами й розгорнута на рівні чергової кампанії.

Питання про політехнічне навчання в контексті вивчення іноземних мов стало предметом обговорення в середовищі методистів і науковців У професійній підготовці вчителя до реалізації політехнічного навчання у шкільному курсі іноземної мови у першу чергу заговорили про формування у нього умінь працювати з науково-популярними текстами на уроках і ознайомлювати учнів з основами промислового і сільськогосподарського виробництва у ході позакласної роботи. Так, у Горлівському педагогічному інституті іноземних мов політехнізація викладання іноземної мови реалізувалася, крім читання науково-популярної, наукової, політехнічної й технічної літератури, ще й в перебудові

викладання всіх аспектів мови (а особливо позааудиторного читання і розмовної практики) таким чином, щоб можна було активізувати використання технічної термінології [8:111].

Навчальне кіно починає посідати особливе місце у професійній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови. З'являються методичні рекомендації стосовно розвитку усного мовлення студентів на основі обговорення кінофільмів. Серед педагогічних інститутів найбільшу ініціативу й наполегливість у зміцненні матеріально-технічної бази для розвитку навчального кіно проявляли Київський, Вінницький, Львівський, Харківський та інші. В них устатковувалися кіноаудиторії, де кінофільми використовувалися для розвитку іншомовних навичок [4:16].

Кафедри педагогічних інститутів розгорнули науково-дослідну роботу в галузі методики використання кіно, особливу увагу приділялась виготовленню посібників та підручників з техніки та методики використання кіно у навчально-виховній роботі школи. Для цього в кожному інституті передбачалося забезпечити належну кількість проєкційної апаратури різних типів, обладнати не менш двох аудиторій для денних демонструвань а також обладнати спеціальну аудиторію для практичних занять студентів з проєкційною апаратурою та створити необхідні умови для організації занять студентів з фотографії [5:35].

Отже, на основі викладених фактів можна зробити висновок про те, що педагогічні інститути іноземних мов займали передову позицію серед інших педагогічних вузів у використанні технічних засобів у навчанні (термін ТЗН на той час в літературі ще не став нормативним), у тому числі кіно й телебачення.

Також, в цей період відбувається поступове вдосконалення і проведення педагогічної практики студентів, про що свідчать організовані методичні виставки для студентів. Продовжувала покращуватись діяльність кафедр щодо організації самостійної роботи студентів, з'явилися нові форми її стимулювання, зростала активність науково-дослідної роботи студентів; з'явилася нова форма — міжбібліотечний абонемент для отримання книг з бібліотек інших міст. Проте як і раніше відчувався брак кваліфікованого викладацького складу. Попри всі заходи уряду щодо покращення стану вивчення іноземних мов, відкриття ряду факультетів, курсів, введення суміжних спеціальностей по вивченню мов, рівень володіння випускниками залишався невисоким.

Методиці іноземної мови було притаманне типове для всіх конкретних методик ігнорування авторами методичних посібників таких важливих питань, як визначення предмета методики, змісту, організаційних форм і методів навчання. Проте під дією розпочатого у педагогічній науці обговорення загальнотеоретичних проблем розвитку методичної науки фахівці в галузі викладання іноземних мов також приступили до розробки питання про специфіку реалізації загальних принципів дидактики в процесі навчання іноземної мови [6; 9; 12].

Важливо відмітити, що саме в цей період відбувається запровадження професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога широкого профілю. Головних ознак системи професійна підготовка вчителя іноземної мови в Україні набула лише на початок 1960-х років.

Друга половина 60-х років характеризується завершенням так званого «сталінського етапу» у розвитку радянської освіти — етапу тотального регламентування усіх аспектів розвитку педагогічної теорії й практики - і відбувається поступова зміна державної політики в галузі освіти в напрямі її відносної демократизації, реформування змісту освіти, наближення школи до потреб життя, розробки основ розвивального навчання, постановки нових навчально-виховних орієнтирів, що знайшло своє безпосереднє відображення у перегляді завдань професійної підготовки вчителя [13:7].

Принципові зміни, що сталися у системі вищої педагогічної школи, торкнулися і галузі підготовки вчителя іноземної мови: В 60-х роках минулого століття була апробована підготовка за спеціальністю «Іноземна мова» у форматі двопрофільної педагогічної освіти та накопичення досвіду професійної підготовки майбутнього вчителя за двома спеціальностями в умовах кризи вищої освіти в ССР, та розроблених стандартів якості. Посилилася роль вчителя як вихователя, стабілізувалася діяльність педагогічних інститутів і факультетів іноземних мов, покращилося їх технічне устаткування, усталеного в своїх загальних рисах

вигляду набула фахова підготовка вчителя іноземної мови. Все це дає підстави говорити про завершення формування в цей період системних ознак професійної підготовки вчителя іноземної мови. можна стверджувати, що 60-80-ті рр. минулого століття сприяли створенню ґрунтовної теоретичної бази для підвищення професійної майстерності вчителя іноземної мови і подоланню догматизму й жорсткого унормування його практичної діяльності. У контексті реформи освіти і підвищення рівня підготовки педагогічних кадрів знайшла своє вирішення проблема суміщення викладання кількох навчальних предметів у сільських школах, викликана демографічними наслідками війни і відповідним скороченням контингенту учнів, за допомогою підготовки вчителів широкого профілю [11: 210].

У результаті тривалої перебудови й раціоналізації головною формою підготовки висококваліфікованих кадрів педагогів у галузі іноземних мов протягом усього на ступного часу здійснення цієї підготовки у межах радянського дискурсу стала спеціально створена мережа педагогічних інститутів / факультетів іноземних мов.

В цей період були сформульовані концептуальні цілі професійної підготовки вчителя іноземної мови, які остаточно встановили домінування педагогічної спрямованості цієї підготовки над філологічною (педагогізація професійної іншомовної підготовки). Проте, професійно-педагогічні цілі спрямовувалися на підготовку вчителя-предметника, вчителя-вихователя-пропагандиста.

Як свідчать матеріали роботи педагогічних вузів, перехід на підготовку спеціалістів широкого профілю здійснювався нелегко.

По-перше, це — незабезпеченість викладачами: доводилося терміново знаходити викладачів предметів з другої спеціальності. В Одеському інституті, зокрема, для викладання української мови були запрошені шкільні вчителі, правда з великим стажем роботи (29 і 24 роки) і добрим володінням своїм фахом. У зв'язку зі скороченням обсягу годин на деяких кафедрах іноземних мов (зокрема, французької мови) викладачі, котрі добре володіли українською мовою, були переключені на викладання української мови (що, слід зауважити, могло бути тільки крайньою мірою і не гарантувало високої якості навчання).

По-друге, перехід на п'ятирічний термін навчання і введення другої спеціальності супроводжувався серйозними труднощами, пов'язаними з тим, що всі програми, підручники й навчальні посібники до цього часу були розраховані на 4 навчальні роки. Більше того - до початку навчального року інститути не були забезпечені підручниками й посібниками за другою спеціальністю. Тому кафедри інституту активно взяли за складання навчальних посібників для стаціонару та заочників.

По-третє, керівництво інституту стикнулося із невдоволенням студентів, оскільки перехід на 5-річний термін навчання, як було сказано в звіті, «не входив в особисті плани багатьох студентів». Тому для них було дозволено створити особливі спецгрупи (до складу яких увійшло 72 особи), котрі закінчили інститут в 1957 р. за старим навчальним планом [2: 65].

70-і-80-і рр. характеризуються завершенням формування методики навчання іноземних мов як науки: був остаточно визначений її предмет як педагогічної науки й методи дослідження, на зміну описовості в методиці прийшло узагальнення накопиченого досвіду, почали розроблятися наукові принципи й виводитися закономірності, розгорталися наукові пошуки й методичні експерименти.

Професійна підготовка вчителя іноземної мови посіла певне місце як категорія одиничного в ієрархії своєї вищо-родової макроструктури (де система вищої освіти виступала як категорія загального, а вища професійна педагогічна освіта — як категорія особливого) і повністю підпорядковувалася закономірностям і тенденціям розвитку цієї макроструктури (наприклад, тенденції політехнізації вищої школи; наближення вищої освіти до потреб виробництва, зокрема школи; тенденції до розвантаження лекційних курсів і підвищення ролі самостійної роботи у підготовці фахівців; посилення педагогізації вищої педагогічної школи тощо).

Набули уніфікованого й стандартизованого характеру такі засоби організації педагогічного процесу, як навчальні плани і програми. Міцно утвердилися у своїй

допоміжній ролі різноманітні звуко- та відео-технічні засоби навчання, доступні в силу наявного рівня розвитку технічного прогресу.

Для забезпечення якісного функціонування інституцій професійної підготовки вчителя іноземної мови була розгорнута науково-теоретична підготовка професорсько-викладацького складу в університетах, стаціонарній і заочній аспірантурі, закріплення викладачів за кафедрами і відділами науково-дослідних установ, надання їм творчих відпусток для здійснення дисертаційних досліджень і написання наукових робіт. Була виділена як окремий методичний напрям методика викладання іноземних мов у вищій школі [12: 36].

Головні ознаки сформованої системи професійної підготовки учителя іноземної мови знаходилися у тісному зв'язку з соціологічною концепцією, політичними поглядами і культурологічними цінностями радянської суспільно-економічної формації й прагматичної освітньої парадигми.

У результаті запровадження у сфері вищої освіти наприкінці ХХ століття багаторівневої підготовки й пов'язаної з цим реорганізації в середині 90-х рр. переважної більшості педагогічних інститутів в університети, педагогічні інститути іноземних мов зникли з освітнього поля України, а факультети іноземних мов при університетах почали розширяти перелік спеціальностей, спеціалізацій і профілів підготовки відповідно до змін у соціальному замовленні на фахівців зі знанням іноземних мов. Проте набутий цими навчальними закладами досвід професійної підготовки творчо мислячих педагогічних кадрів і зроблений ними вклад у розробку теорії професійної підготовки вчителя іноземної мови дозволяє зробити висновок про їх вагомую роль у проходженні складного шляху від визнання професійної майстерності як мистецтва до перетворення її у необхідний елемент змісту освіти майбутнього педагога. Цей досвід складає нині вагомую частку сучасної університетської педагогічної освіти й знаходиться у розвитку.

У практику роботи мовних педагогічних вузів і факультетів починають включатися нові, більш ефективні засоби професійної підготовки — імітаційно-ділові ігри, тобто розігрування студентами на заняттях професійних ситуацій — аналогів реального педагогічного спілкування в класі, курс основ професійної творчості як окрема навчальна дисципліна, конкурси професійної майстерності, центри методичної творчості тощо. Ціллю професійної підготовки вчителя іноземної мови стає не просто підготовка хорошого знавця мови, а вчителя іншомовної культури й комунікації; головним критерієм якості підготовки — не просто сума знань, умінь і навичок, а здатність здобувати нові знання й творчо застосовувати їх на практиці для вирішення педагогічних завдань і проблем.

Професійна майстерність вчителя іноземної мови у цей період виступає вже як складова ланка загальної системи підготовки педагогічних кадрів, вищий прояв індивідуального потенціалу майбутнього вчителя і сформована готовність до професійного саморозвитку. Можливості педагогізації практичних занять з мови вбачалися у посиленні їх професійної спрямованості, більш широкому включенні матеріалів шкільних підручників у щоденну роботу над мовою, переключенні уваги студентів при роботі над текстами шкільних підручників зі змістовної на методичну сторону, постановці перед студентами на заняттях з мовної практики методичних задач (наприклад, методично правильної подачі певного мовного матеріалу), глибокому проходженні в межах вузівської програми з мови тем, присвячених шкільній тематиці [11: 250].

Варто зауважити, що друга половина 90-х рр. ХХ ст. кардинально змінила саму цільову установку підготовки вчителя іноземної мови. Одним із пріоритетних завдань навчання іноземних мов визначалося формування у студентів соціолінгвістичної компетенції, що передбачає наявність знань про національно-культурні особливості країни, мова якої вивчається, про норми мовленнєвої та немовленнєвої поведінки її носіїв і вміння будувати свою поведінку відповідно до цих особливостей і норм.

Важливим напрямом підготовки майбутніх учителів іноземної мови стало формування студента як культурного посередника в ситуаціях міжкультурного спілкування, як суб'єкта діалогу культур. Одним із шляхів виховання студента як суб'єкта культур було використання у навчальній діяльності прецедентних художніх текстів. Багаторівневий характер художніх текстів зумовив можливість використання художніх текстів в усіх компонентах методичної

підготовки вчителя іноземної мови, та сприяв реалізації освітньої, виховної, розвиваючої та практичної цілей навчання. Читання прецедентних художніх текстів розглядається як специфічна форма міжкультурного спілкування, в процесі якого у студентів формуються зразки і моделі поведінки, розвиваються мислення, здатність до аналізу й оцінки, складається образ світу, тощо.

Варто наголосити, що на зламі сторіччя, відбулися зміни усталених поглядів на саме поняття «професійної майстерності» вчителя іноземних мов та привнесли множинність підходів до формування особистості вчителя, гуманітаризацію підготовки вчителя при переході від технократичної до особистісно орієнтованої парадигми педагогічної освіти, збагачення її національним компонентом, орієнтацію на узагальнену інваріантну модель діяльності учителя, яка б доповнювалася власними творчими пошуками, безперервний професійно-особистісний розвиток і саморозвиток учителя. Професійна майстерність при цьому починає сприйматися як інтегральна характеристика результативного взаємозв'язку усіх циклів підготовки педагога і як показник його творчої активності.

Пріоритетними педагогічними цінностями даного етапу стали реалізація іншомовної підготовки безпосередньо через занурення в мовне середовище, залучення носіїв мови та зміна ціннісної парадигми самої підготовки вчителя іноземної мови. У свою чергу, специфіка формування професійно-педагогічної майстерності вчителя іноземної мови в умовах університетської системи підготовки ще чекає на своє концептуальне обґрунтування й має стати об'єктом подальших досліджень.

Висновок. У плані професійної підготовки вчителя безперечними досягненнями освітніх реформ минулого століття можна вважати запровадження підготовки вчителів широкого профілю, посилення теоретичної і практичної підготовки студентів, підвищення уваги до теорії і практики ведення шкільної і позакласної виховної роботи в школі, а саме морального, патріотичного, трудового, естетичного виховання, розширення можливостей самостійної роботи студентів з метою розвитку їх ініціативи і самодіяльності, подальшу педагогізацію підготовки вчителя, зміцнення зв'язків педагогічного вузу й школи, інтенсифікацію вивчення кращого досвіду вчителів і його використання у підготовці майбутнього педагога, поліпшення навчально-матеріальної бази вузів, більш широке впровадження у навчальний процес вищої школи останніх технічних досягнень і покращення на цій основі політехнічної підготовки студентів та включення їх у суспільно корисну працю. Набули уніфікованого й стандартизованого характеру такі засоби організації педагогічного процесу, як навчальні плани і програми. Міцно утвердилися у своїй допоміжній ролі різноманітні звуко- та відео-технічні засоби навчання, доступні в силу наявного рівня розвитку технічного прогресу.

Загалом, у досліджуваній період у системі професійної підготовки вчителя іноземної мови намітилися нові, відсутні раніше тенденції, що визначатимуть здатність цієї системи до саморозвитку і зміст її подальшого розвитку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аникст О. Г. Подготовка кадров по иностранным языкам // Иностранные языки в массы : [под ред. М. В. Сергиевского и Ю. Вихарта] / О. Г. Аникст. – М. – Л.: Нарком-прос РСФСР, Госиздат, 1930. – С. 10-15.
2. Аничков И. Е. Основная причина недостаточно высокого уровня преподавания иностранных языков в советской школе / И. Е. Аничков // Иностранные языки в школе. – 1957. – № 2. – С. 58-70.
3. Аракин В. Д. Основные вопросы улучшения подготовки учителей иностранных языков для средней школы / В. Д. Аракин // Советская педагогика. – 1958. – № 3. – С. 77-85.
4. Богатов М. Ф. Про використання кіно з навчально-виховною метою / М. Ф. Богатов // Радянська школа. – 1955. – № 9. – С. 16-20.
5. Богатов М. ф. Роль кіно в педагогічному процесі / М. ф. Богатов // Радянська школа. – 1959. – № 5. – С. 34-39.
6. Бордулина М.К., Мініна М.М. Основи викладання іноземної мов в мовному вузі. – М.: 1968 р.
7. Бухало С. Освіта на Радянській Україні / С. Бухало. – К. : Українське державне видавництво, 1945. – 15 с.
8. Вища школа Української РСР за 50 років: у 2-х частинах / [керівник авт. колективу, відповід. редактор видання В. І. Пітов]. – К.: Вид-во КДУ, 1967. – Ч. 1. (1917-1945 рр.) – 1967. – 395 с.
9. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования / А. В. Глузман. – К.: Изд. центр «Просвіта», 1997. – 307 с.
10. Голикова Л. А., Нефедова В. Л., Смирнова Г. В. Применение кино и диафильмов на уроках иностранного языка / Л. А. Голикова, В. Л. Нефедова, Г. В. Смирнова // Иностранные языки в школе. – 1957. – № 6. – С. 99-101.
11. Мисечко О.С. Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України. Монографія. – Ж.: Полісся, 2008.

12. Михайлова О.С. Загальна методика навчання іноземних мов на спеціальних факультетах педагогічних інститутів. – М.: 1975 р.
13. Сухомлинська О. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини XX століття / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 6-12.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лілія Кравчук – здобувач наукового ступеня, асистент кафедри Гуманітарних дисциплін Відокремленого підрозділу Національного університету біоресурсів і природокористування України «Бережанський агротехнічний інститут».

Наукові інтереси: навчання учнів іноземної мови у другій половині XX ст.

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ ІЗ ВАДАМИ СЛУХУ В ВНЗ

Олеся ЛУБЯНОВА (Київ, Україна)

У статті обґрунтовується необхідність формування іншомовної соціокультурної компетенції на заняттях з іноземної мови студентів з особливими потребами, а саме з вадами слуху на прикладі Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Розкриваються особливості викладання іноземної мови студентам цієї категорії.

Ключові слова: соціокультурна компетенція, вади слуху, іншомовна культура, мова жестів, ідентичність, білінгвільний підхід, глухота, менталітет.

The article proves the necessity to form a sociocultural competence in foreign language classes for students with special needs, specifically with hearing defect by the example of the National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute". The article details the features of teaching foreign languages to students of this category.

Key words: sociocultural competence, hearing defect, foreign-language culture, sign language, identity, bilingual approach, deafness, mentality.

За останні десятиліття в цивілізованих країнах відбулися значні політичні, економічні, соціальні та технологічні зміни. Вони вплинули на визначення політики щодо людей з обмеженими можливостями. Були розроблені нові стратегії, за яких інноваційні програми і схеми зосередилися на більш індивідуалізованому, послідовному й інтегрованому підході.

У світі кількість повністю глухих людей і людей з важкими формами втрати слуху складає близько 1,5% від загальної чисельності населення. В Україні більше півмільйона дітей та юнацтва з вадами слуху, для яких потрібно розробляти сучасні засоби навчання та спілкування відповідно до світового науково-технічного розвитку. Тому важливою проблемою сьогодення є вдосконалення системи функціонування навчальних закладів для осіб із порушенням слуху [1: 475].

У сучасних соціально-економічних умовах система спеціальної освіти для осіб із вадами слуху спрямована на осмислення статусу глухої людини не як інваліда, а як повноцінного члена суспільства, котрий має право на свою мову, культуру, спілкування.

Молоді люди, які мають проблеми зі слухом, при правильному навчанні та вихованні, можуть продовжувати освіту в деяких ВНЗ країни: в університеті розвитку людини «Україна», в НТУУ «КПІ», в Національному медичному університеті ім. О.О. Богомольця та деяких інших, де створені групи для глухих та слабочуючих.

Метою даної статті є спроба дослідити методику формування іншомовної соціокультурної компетенції та її особливості на заняттях англійської мови у студентів із вадами слуху. Соціологічний аспект аналізує дану проблему з погляду соціальної оцінки існуючого явища, залежності його від соціально-економічних умов, соціально-педагогічних чинників, впливу на нього характеру й умов розвитку суспільства.

Студенти із проблемами слуху в НТУУ «КПІ» приймають широку участь у громадському житті. Ось, наприклад, глухонігий студент Дмитро Сокіл, який навчається в нашому університеті на програміста, знявся в короткометражному фільмі режисера Мирослава Слабошпицького «Глухота». Цей фільм представляв Україну на німецькому кінофестивалі Берлінале в лютому 2010 року та мав великий успіх. «Дмитро дуже обдарований, трохи схожий на Джеймса Діна» - сказав режисер про глухонімого студента [7: 1]. У Д. Сокіла відбулися численні зустрічі, закордонні поїздки, які вимагали знань культурних контекстів нового лінгвокультурного середовища. І цей приклад не є виключенням. Провівши на початку поточного навчального року письмове опитування групи

студентів з даною проблемою в НТУУ «КПІ», отримали такі дані: 30% подорожувало країнами світу під час літніх канікул, 45% бажають приймати участь в міжнародних студентських конференціях; 12% виразили бажання продовжити освіту за кордоном.

Формування відповідної соціокультурної компетенції розглядається сучасною спеціальною методикою викладання іноземних мов як невід'ємний компонент. Це зовсім не означає прийняття студентами іншої ідентичності. Це лише означає знання ними факторів, які впливають на спілкування - знання правил міжособистісної комунікації, норм поведінки, цінностей, які існують у певній культурі, особливо тих, що втілені у мові, яка вивчається [3: 32]. Поняття «соціокультурна компетенція» виникло на основі синтезу таких понять, як соціолінгвістична та лінгвокраїнознавча компетенції, культурна грамотність, культурний аспект, мовна особистість, картина світу та ін. У процесі навчання іноземної мови глухих студентів, викладач має робити наголос на культурно-специфічних значеннях, що містяться у певній мовній системі, та надавати можливість студентам використовувати набуту інформацію під час спілкування. Як результат, іноземна мова, що вивчається, стає важливим каналом формування соціокультурної компетенції.

Формування соціокультурної компетенції студентів ВНЗ відбувається на двох рівнях: 1) на інформаційному рівні (щодо фактів культури, етикету, звичаїв, традицій, засобів невербальної комунікації, системи освіти, соціальних установ, країнознавства, особливостей менталітету, міжособистісних відносин, норм поведінки тощо), найважливішу роль в чому відіграють автентичні, у тому числі лінгвокраїнознавчі матеріали; 2) на соціолінгвістичному рівні, який визначає вивчення іноземної мови як оволодіння відповідними мовними засобами та користування мовою в різних соціальних ситуаціях. При цьому проектування мовного парасередовища передбачає моделювання всіх елементів культури [5: 53].

Необхідним компонентом у процесі оволодіння культурою є активність студента, який вивчає мову та не просто пасивно сприймає запропоновану інформацію, а й навчається знаходити її, виконуючи конкретні творчі завдання (Л.С.Інякіна, М.О.Фаєнова), причому необхідною ланкою цього процесу виступає постійне співставлення реалій і норм іншомовної та рідної культури й мови (Г.В.Біла) [8: 1].

Чимало зарубіжних і вітчизняних вчених (В.В. Сафонова, Н.Ф. Бориско) звертають увагу на те, що здібності і вміння брати участь в іншомовній міжкультурній комунікації не розвиваються у студентів під час вивчення іноземної мови поза країнами, де говорять цією мовою, автоматично, тільки завдяки презентації чужої мови і культури [2: 13]. Успіх у міжкультурному спілкуванні залежить, на думку О.Б. Тарнопольського, Л.С. Дімової та Н.Ф. Бориско, від декількох умов:

- 1) психологічної готовності студентів до міжкультурного спілкування;
- 2) володіння комунікантами спільним «репертуаром», який утворюється мовним, соціальним і культурно-змістовим аспектами спілкування трьох рівнів: загальнолюдського, національно- і особистісно-специфічного.

Ідея інтеграції компонентів культури поведінки в навчання іноземної мови знаходить усе більший розвиток у дослідженнях спеціальної педагогіки (Бондар В.І., Вавіна Л.С., Єременко І.Г., Засенко В.В. та ін.).

Специфічна особливість навчання спілкування для людей із вадами (або повною втратою) слуху полягає в тому, що їм фактично доводиться оволодівати двома мовами (способами спілкування): мовою жестів і «живою» (природною мовою – письмовим (читання, письмо) та усним мовленням (читання по губам)). Така особливість визначає існування двох основних підходів до вирішення проблеми навчання іноземної мови студентів із вадами слуху:

- 1) навчання живої іноземної мови у природному слуховому середовищі;
- 2) навчання мови жестів (sign language) інших країн.

На першому з названих підходів базується метод навчання, що має назву «природний слуховий підхід» (Natural Aural Approach). Метод розроблений канадськими вченими і протягом останніх 15 років успішно застосовується різними школами для глухих за кордоном.

Природний слуховий підхід спирається на систему принципів, яка включає:

- 1) навчання у звичайному розмовному середовищі;
- 2) навчання без використання мови жестів, або дактилювання;
- 3) ефективно використання залишків слухового потенціалу студентів;
- 4) розвиток природних можливостей студентів із вадами слуху для оволодіння іноземною мовою.

На відміну від студентів з нормальним слухом, не всі студенти з вадами навчаються читати і писати іноземною мовою однаково, що зумовлено різною природою їх захворювання. Тому не слід прив'язуватись лише до одного методу навчання, потрібно застосовувати різні методи, широко використовувати в роботі сучасні мультимедійні засоби і намагатися зробити їх доступними та цікавими.

Дієвим способом формування у студентів з особливими потребами іншомовної соціокультурної компетенції є читання. Читання книжкових і, особливо, газетних та журнальних текстів країни, мова якої вивчається, – чудова можливість допомогти студентам із вадами слуху зрозуміти багато з загальних висловів та збагатити словниковий запас. Саме текст, тобто повідомлення, побудоване із семіотичних знаків за певними правилами, є основним інструментом комунікацій. Критичний аналіз студентів з даними проблемами автентичних фахових текстів, які містять інформацію про сучасне англomовне суспільство та відображають специфіку світосприйняття носіїв мови, є одним із шляхів соціокультурного пізнання англomовної дійсності. Педагогу, який викладає іноземну мову студентам із вадами слуху, слід враховувати, що для багатьох глухих студентів читання великої кількості текстів одного рівня складності ефективніше, ніж швидке їх ускладнення. Довгі речення також можуть бути проблемою. Для занять з першокурсниками слід підбирати короткі нескладні речення, поступово вводити нову лексику.

Безперечним є той факт, що на сучасному етапі роль писемної комунікації надзвичайно велика, особливо коли йде мова про спілкування людей з особливими потребами, які проживають в різних куточках світу за допомогою мережі Інтернет (приватне чи ділове листування, участь у форумах, конференціях, замовлення товарів, послуг і т.п.).

Письмо, як і говоріння, є продуктивним видом діяльності, але ще більш ускладненим цілим рядом обставин, що пов'язані з умовами письмової форми спілкування. При письмовій комунікації студент із проблемами слуху позбавлений можливості використовувати жести, міміку, не може не договорювати фрази, тому висловлювання повинно бути оформлено чіткіше. Уміння в царині писемного мовлення передбачають формування певних навичок. Для правильного писемного висловлювання необхідно сформулювати такі дії, як вибір (відбір), порівняння, протиставлення, диференціацію, складання цілого з частин, комбінування, заміну, побудову та аналогію. Для того, щоб студенти могли використовувати мовні кліше, притаманні мові, що вивчається, типові для тієї чи іншої писемної комунікації, необхідно сформулювати і довести до повного рівня досконалості дії по аналогії, відбору, порівнянню. При цьому слід враховувати і певні фізичні вади студентів, які стикаються, в силу об'єктивних обставин зі ще більшими труднощами в процесі оволодіння іншомовним писемним мовленням. Як показує досвід, подолання цих труднощів потребує спеціально орієнтованого навчання. Слід широко використовувати додатковий роздатковий матеріал, використовувати комп'ютерні програми, індивідуальний та диференційований підхід [4: 88].

Уже з кінця 70-х років минулого століття акцент з оцінки вади слуху як патології почав переноситись на сприйняття глухих як культурної та лінгвістичної меншості. Водночас відмінності людей з вадами слуху та тими, в яких розвинений слух, можуть розглядатись як культурні відмінності, а не як відхилення від норми. Свідченням зміни менталітету суспільства є поява білінгвістичного підходу в сурдопедагогіці, яка ґрунтується на визнанні права глухих на власну культуру, власну мову, систему навчання, спрямовану на відтворення цієї культури. Від глухих більше не вимагається «бути як більшість». Людина з вадами слуху має право на максимально можливе для неї самовираження у суспільному житті.

Сучасними методами навчання людей із проблемами слуху є тотальна комунікація і білінгвізм (двомовність). Дослідження, що присвячені білінгвістичному підходу у навчанні глухих, дозволяють застосовувати характеристики, притаманні тільки білінгвістичному навчанню, і риси, притаманні конкретній культурі та мові. Це новий підхід до оцінки мови

жестів як повноцінної лінгвістичної системи. Мова жестів є державною національною мовою багатьох країн [6: 179].

Вчений із США В. Стокоу, досліджуючи американську жестову мову довів, що жестова мова – багаторівнева лінгвістична система, яка володіє широким набором лексичних, граматичних засобів для висловлення думки і аналізу інформації, а жест – є основною значущою (семантичною) одиницею, що має складну структуру. Компоненти жесту вчений порівнює з фонемами у слові і зазначає: як слово складається з фонем, так і жест складається з компонентів (конфігурація, розташування, рух) і детально описує та аналізує їх. Завдяки дослідженню В. Стокоу було схвалено новий напрям у науці, який отримав назву "структурна лінгвістика", завдяки чому стало можливим не тільки порушувати питання, але й вирішувати завдання наукового вивчення жестової мови глухих [6: 181].

Формування іншомовної соціокультурної компетенції у студентів ВНЗ із вадами слуху сьогодні неможливе без вивчення американської жестової мови. Провівши опитування групи глухих студентів, виявили, що 87% бажає, щоб викладач володів мовою жестів. 69% зазначили причину: це більша концентрація уваги, тому що важко слідкувати і за викладачем, і за сурдоперекладачем при засвоєнні матеріалу лекції. Жестову мову можна вивчити на курсах УТОГ (Українського товариства глухих).

В наш час широко використовуються мультимедійні засоби на заняттях з іноземної мови. В лабораторії університету Бостона розроблена нова програма по вивченню американської жестової мови, яка дозволяє глухій людині вибрати відеокліп, який ілюструє новий жест, або самому уявити його, показав, наприклад, перед веб-камерою комп'ютера.

В цілому, ми дійшли висновку, що вивчаючи в вищому учбовому закладі іноземну мову, американську жестову мову, культуру, менталітет країни, мова якої вивчається, студенти з вадами слуху значно розширюють свої комунікативні можливості. Таким чином, мовні вміння і навички – це якість, результат удосконалення мовно-розумових операцій та дій у процесі вирішення комунікативно-пізнавальних завдань. Мовні автоматизми – це якість, результат дістання із довготривалої пам'яті та застосування мовних засобів при вирішенні мовно-розумового завдання. За своєю сутністю соціокультурна компетентність майбутніх фахівців – це інтегративна особистісна якість, яка ґрунтується на знаннях, вміннях та досвіді, що набуваються у ВНЗ і дозволяє продуктивно взаємодіяти з представниками інших мов та культур у соціокультурному просторі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Брилах П.С. Проблеми спеціальної освіти осіб з порушенням слуху. - Актуальні проблеми виховання та навчання студентів з особливими потребами: Тези доповідей /За заг. ред. П.М.Таланчука, Г.В.Онкович. – К.: Ун-т "Україна", 2011. –с.475.
2. Бориско Н.Ф. Теоретичні основи створення навчально-методичних комплексів для мовної міжкультурної підготовки вчителів іноземних мов (на матеріалі інтенсивного навчання німецької мови): Дис. докт. педагог. наук: 13.00.02 / Київськ. держ. лінгв. ун-т. – К., 2000. – 508 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34.
4. Майер Н.В.- Шляхи подолання труднощів в оволодінні іншомовним писемним мовленням. - Актуальні проблеми виховання та навчання студентів з особливими потребами: Тези доповідей /За заг. ред. П.М.Таланчука, Г.В.Онкович. – К.: Ун-т "Україна", 2006. –С.88-89.
5. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур. – Воронеж: Истоки, 1996. – 238 с.
6. Чепчина І.І. Визнання жестової мови за документами міжнародних організацій.- Актуальні проблеми виховання та навчання студентів з особливими потребами: Зб. наук. пр. /За заг. ред. П.М.Таланчука, В.Онкович. –К.: Ун-т "Україна", 2006. – с.179-181.
7. Бернінале ‘ 60.- \http://kinokolo.ua/articles/713/
8. Шаркова Н.Ф. Формування усно-мовленнєвої комунікативної компетенції у студентів технічних ВНЗ. <http://vuzlib.com/content/view/531/94/2>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олеся Лубянова – викладач кафедри англійської мови гуманітарного спрямування №3, факультету лінгвістики Національного технічного університету України «КПІ».

Наукові інтереси: корекційна педагогіка, структурна лінгвістика, лінгвопсихологія.

ОСНОВНІ ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРАКТИЧНИХ НАВИКІВ УСНОГО ПЕРЕКЛАДУ

Галина ЛУКАНСЬКА (Кременчук, Україна)

У статті розглянуто основні шляхи вдосконалення навиків усного перекладу, проаналізовано основні методи навчання, визначено найбільш ефективні тренувальні вправи та установки.

Ключові слова: методика навчання усному перекладу, методи навчання, тренувальні вправи, студентські та викладацькі установки.

The main ways of improving interpreting skills are studied, the basic methods of teaching are analyzed, the most effective training exercises and goals are defined.

Key words: interpreting methodology, methods of teaching, training exercises, aims of students and teachers.

Однією з найважливіших умов підвищення якості підготовки фахівців у вищих навчальних закладах на даному етапі є максимальна орієнтація на особливості професійної діяльності спеціаліста. В останні роки соціальне замовлення на спеціалістів, які володіють іноземною мовою, різко змінилося. Активізація ділових та економічних відносин України з зарубіжними країнами зумовила потребу в спеціалістах, які б могли забезпечувати високий рівень взаємовигідних стосунків між представниками нашої держави та її іноземними партнерами. В наш час володіння іноземною мовою і перекладом з іноземних мов є виробничою необхідністю і може задовольнити гостру потребу в спеціалістах нового напрямку, які б могли обслуговувати різні сфери економічних відносин.

Дана стаття присвячена особливостям підготовки професійних перекладачів для виконання виробничої діяльності в економічному середовищі, причому основна увага приділяється вибору практичних методів та вправ для навчання зокрема усному перекладу. Оскільки вимоги до сучасного перекладача є досить високими, і зумовлені вони, головними чином, тим, що на даний момент існує потреба у фахівцях, які б володіли як професійно-орієнтованими мовними знаннями та вміннями [3: 98], так і здатністю виконувати функцію помічника в ринковій або державній структурі в процесі співробітництва з іноземними партнерами, необхідно випрацювати нову концепцію викладання іноземної мови для перекладацьких спеціальностей, яка б відповідала вищезазначеним вимогам.

Метою даної статті є визначення основних шляхів вдосконалення навиків усного перекладу, основних методів його навчання та найбільш ефективних тренувальних вправ та установок.

Протягом останнього часу активно вивчаються особливості методики викладання перекладу (Л.С. Бархударов, І.О. Зимня, В.М. Комісаров, Р.К. Мін'яр-Белоручев, Л.К. Латишев, В.І. Провоторов, Ф. Пфлойшнер, Г.А. Самійленко, І.І. Халєєва, Г.В. Чернов, А.Д. Швейцер, А.Ф. Ширяєв та ін.). Важливість вдосконалення практичних навиків усного перекладу майбутніх перекладачів знайшла своє відображення в дослідженнях І.С. Алексєєвої, Г.М. Мірама, Г.А. Самойленко, О.М. Гона, М.Л. Авраменко тощо.

Однак методика викладання перекладу є ще досить недостатньо дослідженою областю педагогіки. До недавнього часу студенти і перекладацьких, і педагогічних спеціальностей факультетів іноземної мови готувалися на практично ідентичних методичних підходах [5: 26]. В той час як професія перекладача, і особливо на сучасному етапі розвитку нашої держави, вимагає особливих і одночасно абсолютно універсальних навиків та вмінь, необхідних у всіх видах перекладу [4: 215]. Саме цей факт і зумовлює актуальність обраної теми.

Як свідчать дослідження в галузі методики навчання перекладу, студенти отримують більше знань, коли вони приймають активну участь в процесі навчання [6: 15-16]. Рекомендується ознайомитися з методикою навчання перекладу студентам-перекладачам ще й тому, що переклад, як і балетне мистецтво, потребує постійного тренінгу, і навикі, навіть найкращі, швидко втрачаються. І оскільки в реальності усний перекладач працює не кожний день, йому необхідно оволодіти навиками само тренінгу і тими особливими видами вправ, які дозволять йому повернути форму [2: 27].

Використання різноманітних методів безсумнівно підвищує розуміння та здатність студентів запам'ятовувати інформацію. На думку Авраменко М.Л., переклад, будучи

одночасно і навиком, і наукою, вимагає викладання, що базується на знанні теорії перекладу. Тому, правильний підхід до навчання перекладу повинен включати метод, що передбачав би як теоретичні аспекти перекладу, так і практичні [1: 1].

Авраменко М.Л. пропонує наступні методи навчання перекладу:

I. Метод дискусії – активний метод навчання, що передбачає двосторонню комунікацію між викладачем та студентами та надає можливість обміну ідеями. Прикладом такого методу може бути завдання, коли одному з студентів пропонується текст на переклад, а іншим дістається роль екзаменаторів, які слухають та занотовують, які неточності, на їх думку, були допущені при перекладі, які були допущені помилки щодо змісту, чи правильно була відображена послідовність теми та реми, визначають оптимальні варіанти перекладу тощо. Обговорюючи переклад тексту зроблений даним студентом, кожний має надати власний варіант. Цей метод є досить корисним, оскільки автор перекладу, будучи прив'язаним до свого варіанту, не може дати йому належну оцінку [1: 2].

II. Аудіовізуальний метод – використання відео та аудіо матеріалів з опорою на тексти з їх змістом. Даний метод націлений на покращення пам'яті, концентрації уваги, що необхідні для розвитку навиків усного перекладу. Він допомагає отримати здатність постійно бути в стані напруженої уваги та абстрагуватися і концентруватися лише на перекладі.

III. Експериментальний метод – робота над так званими case-studies, що допомагають вирішувати аналітичні задачі. Прикладом даного завдання може бути робота над текстами економічної, політичної чи соціальної спрямованості: виділити економічні, політичні чи соціальні реалії, обговорити можливі способи їх передачі; визначити в тексті місця, що несуть найбільше функціональне навантаження і вимагають максимально повного їх відновлення; визначити інтенцію автора та способи передачі найбільш складних моментів; написання власної статті, використовуючи ключові слова, фрази та конструкції вихідного тексту та дотримуючись її функціонального стилю; обговорити написані статті, використання ключової лексики в даному контексті; презентувати власну статтю в ролі диктора, в той час як інший студент виконає функцію перекладача тощо.

IV. Метод рольової гри – полягає у штучному створенні ситуації, максимально наближеної до реальності. Темою подібної гри може бути, наприклад, співбесіда з працевлаштування чи обговорення певних умов контракту тощо. Кожний студент отримує свою роль, причому необхідно визначити двох перекладачів (одного для перекладу з української мови на англійську, іншого – навпаки). Позитивним моментом даного методу є те, що оскільки мовлення учасників є непідготовленим, перед перекладачами стоїть завдання швидко зорієнтуватися в ситуації і дати адекватний переклад. Саме завдяки цьому методу майбутні перекладачі і готуються до реальних життєвих ситуацій [1: 4].

V. Метод чотирьохтактних вправ – використовується з метою введення та закріплення перекладацьких відповідностей. Суть даних вправ полягає в тому, що студенти працюють за певною схемою, що складається з чотирьох етапів: прослухати та перекласти речення, прослухати і повторити його правильний переклад. Наступний студент також повторює правильний варіант перекладу попереднього і починає свою схему чотирьох ступенів. Вкінці одному з студентів пропонується почати з самого початку і давати лише правильні варіанти перекладу.

VI. Метод переказу, що базується на принципі так званого «зіпсованого телефону» і полягає в тому, що перший студент читає текст і переказує його іншому, той в свою чергу передає його зміст наступному і так далі. В результаті останній студент відтворює первинний варіант «через призму перекладу попередніх студентів» [1: 4]. Вкінці заняття рекомендується проаналізувати, які змістові домінанти були упущені чи навпаки збережені. Даний метод значно сприяє підвищенню концентрації уваги та розвитку навиків говоріння.

Серед суто перекладацьких вправ, націлених на вдосконалення навиків усного перекладу, як найбільш ефективні, слід виділити наступні:

1). вправи з мнемотехніки, що мають на меті розвиток оперативної пам'яті та засвоєння допоміжних прийомів запам'ятовування. До їх основних типів належать слова, ряди чисел, топоніми, імена, мнемобразы, мнемовірші, «сніговий ком», запам'ятовування тексту,

мнемотехніка та логічні операції, змішаний тренінг з мнемотехніки на матеріалі рішення і змодельованої ситуації тощо;

- 2). тренування переключення на іншу мову;
- 3). тренування переключення на різні типи кодування;
- 4). тренування темпу усного мовлення;
- 5). випрацювання активного навичку поєднання транскрипції і перекладу;
- 6). збільшення активного запасу відповідної частотної лексики;
- 7). синтаксичне розгортання;
- 8). мовна компресія;
- 9). застосування комплексних видів трансформації;
- 10). усний переклад з аркуша;
- 11). засвоєння текстових жанрів в усному перекладі;
- 12). тренінг двостороннього перекладу;
- 13). техніка синхронізації відеоряду;
- 14). комплекс вправ для підготовки до синхронного перекладу, що розташовуються, як правило, по зростанню складності: аудіювання з рахуванням → ехо-повторення → прогнозування;

15). багатомовна конференція;

16). техніка теорії змісту, що полягає в навчанні сприйняття тексту, як єдиного смислового цілого і запам'ятовуванні архітекτονіки його змісту, але не форми ().

17). перекладацький скоропис;

18). стратегія і тактика виправлення помилок.

На думку І.С. Алексєєвої важливу роль в підготовці майбутніх перекладачів відіграють психологічні установки, саме завдяки точності та своєчасності яких і досягається позитивний та ефективний результат від вищезазначених тренувальних вправ [2: 29-32].

Серед найбільш важливих психологічних установок для студентів слід виділити:

установку на інтенсивність роботи на заняттях;

установку на конкурентність;

установку на самостійну роботу над перекладацькою поведінкою;

установку на інтенсивність роботи поза заняттям;

установку на самостійну роботу над культурою української мови;

установку на кінцеві цілі.

Проте не менш важливе значення в процесі навчання перекладу мають і викладацькі установки [2: 32-35]:

установка відштовхуватися не від пробудження у студента комплексу неповноцінності для того, щоб в процесі навчання разом його подолати, а від «комплексу повноцінності» окремого студента, тобто випрацювати у нього впевненість, що він здібний і йому легко вчитися;

установка на загальний принцип поєднання поза контекстних і контекстних вправ, що є як тематично пов'язаними, так і навпаки;

установка на індивідуальний підхід до навчання;

установка на недопустимість змішування робочих та аналітичних моментів заняття;

установка на принципову організацію заняття з поєднанням різних видів робіт;

установка на направленість трансляції.

Як зазначає І.С. Алексєєва, жоден навчальний заклад не випускає готових ідеальних перекладачів. Попереду довгий шлях професійного самовдосконалення та професійна самотність, коли відповідальність лежить лише на одному перекладачу. Однак, використання на заняттях з перекладу подібних вправ та дотримання висвітлених методик та установок хоча й вимагає додаткових зусиль з боку викладача, проте, разом з тим, і дозволяє значно підвищити ефективність занять і, що найважливіше, підвищити зацікавленість студентів у заняттях перекладом та іноземною мовою взагалі. Таким чином, запропоновані шляхи вдосконалення навичок усного перекладу можуть ефективно використовуватися в роботі зі студентами спеціальності «Переклад», що допоможуть досягти як першочергової мети, так і

розширити власний мовний світогляд, підвищити культуру мовлення та спілкування іноземною мовою.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Авраменко М.Л. Выбор практических методов и упражнений при обучении переводу [Електронний ресурс] / М.Л. Авраменко // Режим доступу: <http://www.natek.freenet.kz/2006/Avramenko.rtf>
2. Алексеева И.С. Профессиональное обучение переводчика: Учебное пособие по усному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей – СПб.: Издательство “Союз”, 2001. – 288 с.
3. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). – М.:Международные Отношения, 1975. – 240 с.
4. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: Учебное пособие. – М.: ЭТС, 2001. – 424 с.
5. Латышев Л.К. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе. – М.: НВИ-Тезаурус, 2001. – 135 с.
6. Мірам Г.М. Практикум з усного перекладу: Мультимедійний формат: Посібник з англійської мови для ВНЗ.– К.: Факт, 2007. – 136 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Галина Луканська – викладач кафедри англійської філології та перекладу Кременчуцького інституту Дніпропетровського університету ім. А.Нобеля.

Наукові інтереси: теорія та практика професійної освіти.

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СИНТЕЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-СОЦИОЛОГОВ

Ираида МАЛЬЦЕВА (Киев, Украина)

У статті розглядається подолання проблем викладання англійської мови студентам-соціологам шляхом використання метода проектів. Детально наводяться принципи поетапного використання цього методу. Метод проектів забезпечує значний освітній ефект у навчанні англійської мови студентів-соціологів.

Ключові слова: метод проектів, комунікативна компетентність студентів, складнощі рефлексивного характеру, презентація, освітній ефект, візуальні засоби, професійна лексика.

The problems arising in teaching English for sociology students with a help of project methods are under consideration in the article. The principles of step-by-step realization of this method are introduced. The project method provides a considerable educational effect on the students studying English.

Key words: project method, students' communicative adequacy, reflectur difficulties, presentation, educational effect, visual aids, professional lexis.

Традиционные обвинения в отношении преподавания иностранных языков в вузах сводятся, как правило, к двум основным упрекам – студенты не могут свободно общаться (слушать, понимать и говорить) в профессиональном поле своей специальности и достойно представлять результаты своей работы на изучаемом языке. На сегодняшний день оба эти препятствия не позволяют студентам свободно интегрироваться в образовательное европейское пространство, а в последующем – в мировое профессиональное пространство по своей специальности, так как мир признает лишь те исследования, которые представлены на доступном для всех языке – английском. В предлагаемой статье мы рассматриваем один из возможных вариантов преодоления этих проблем путем использования метода проектов в преподавании английского языка студентам-социологам. В статье последовательно рассматривается сам метод проектов, его применение для преподавания курса английского языка студентам-социологам.

Метод проектов: история и современность.

Метод проектов, как метод обучения, возник более века назад в США, а его авторами считаются Дж. Дьюи и В.Х.Килпатрик (ученик Дж.Дьюи). Суть метода – в использовании гуманистических идей философии и образования в реальной практике образования. Метод предполагает, что строить обучение нужно на активной основе, через целесообразную деятельность обучающего. При этом деятельность обучающихся с помощью метода проектов должна быть для них значимой и требовать приложения как уже полученных знаний, так и новых знаний, которые еще предстоит приобрести. Метод проектов первоначально использовался в дидактике общеобразовательной школы в странах Северной Америки и Западной Европы, а со временем был успешно адаптирован и для высшей школы. На сегодняшний день метод проектов широко используется в высшей школе постсоветских стран, в том числе и в Украине.

В современной высшей школе в основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», т.е. направленность деятельности на получение результата, который можно получить при решении конкретной практической (в обучении редко теоретической) задачи. Как отмечают исследователи: «для достижения результата необходимо научить студентов самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой задачи знания из разных областей, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи» [1:41].

Несмотря на то, что метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную работу обучающихся, его невозможно использовать без групповых (cooperative or collaborative learning) методов работы. В этом единстве индивидуальной и групповой ответственности как раз и кроется мощный образовательный потенциал метода проектов. Ниже мы рассмотрим на конкретных примерах использования метода проектов в обучении английскому языку студентов-социологов.

Метод проектов для студентов-социологов

Современная социокультурная ситуация требует от молодого специалиста-социолога, вчерашнего выпускника вуза, навыков самостоятельного проектного мышления – определять профессиональную задачу своих действий (постановка цели проекта), находить адекватные способы ее достижения (использование методов социологических исследований), отслеживать промежуточные результаты (методы мониторинга деятельности) и измерять полученные конечные результаты. Такие навыки не появляются автоматически при использовании в процессе обучения традиционных методов обучения, но отлично развиваются при использовании в учебном процессе метода проектов, поскольку при использовании метода проектов студенты сами делают свой выбор, проявляют инициативу и вынуждены использовать не только полученные прежде знания, но и приобретать новые. Опыт работы на факультете социологии показывает, что по своей основной специальности студенты начинают проводить различные обучающие проекты (социологические опросы и анкетирование) уже на первом курсе обучения. Именно благодаря этому на занятиях по английскому языку у студентов появляется возможность не только представлять на английском языке групповые проекты (основная задача для курса английского языка), но и дополнительно обсуждать в своих малых проектных группах работу над проектом и его промежуточные результаты.

Известный британский исследователь Дэвид Жак так объясняет причины позитивного образовательного эффекта метода проектов для студентов:

- проект всегда имеет практическую ценность для самих студентов;
- предполагает проведение студентами самостоятельных исследований;
- проект всегда имеет элемент интриги, так как его результаты не известны ни самим студентам, ни преподавателю, что способствует поддержке мотивации студентов;
- в ходе реализации проекта студентам нужно проявлять гибкость мышления, что в значительной мере поддерживает их интерес к получению конечного результата проекта;
- хорошо примененный метод проекта всегда предполагает возможность решения актуальной для студентов проблемы;
- метод проекта дает студентам возможность учиться в соответствии со своим специфическим стилем учебы и использовать более широкий спектр инструментов учебы;
- метод проектов, помимо развития учебных навыков студентов, способствует улучшению коммуникативной компетентности студентов, поскольку предполагает парную или групповую работу [2].

В своей практике преподавания английского языка студентам факультета социологии мы начинаем использовать метод проектов уже на первых занятиях в начале семестра. Для этого с помощью методики Метоплан (каждый студент пишет на отдельной карточке тему своего проекта на английском языке; каждая карточка зачитывается студентом; схожие карточки группируются; появляются малые группы, объединяющие студентов по темам проектов [3];

выясняется, какие проекты и в каких малых группах студенты выполняют по социологическим дисциплинам. Обязательное условие на этом этапе работы – работа только на английском языке. Именно на этом этапе у студентов начинает происходить осознание необходимости оперирования профессиональными социологическими терминами на английском языке и заметно пополняется запас профессиональной лексики. При этом мы всегда акцентируем внимание студентов на том, что в дальнейшей работе методом проектов мы будем пополнять словарный запас путем многократного использования специальных социологических терминов.

Если же по каким-то причинам студенты не вовлечены в проектную работу по социологическим дисциплинам, на занятии предлагается студентам придумать такие проекты, в которых бы им было интересно участвовать. Метод проектов предполагает в своем использовании несколько этапов (равно как и реализация любых проектов в профессиональной деятельности) – выбор темы проекта; формирование групп участников проектов; планирование работы над проектом; контроль работы над проектом; оценивание проектов.

На этапе выбора темы проекта преподаватель предлагает студентам несколько возможных вариантов проектов; при этом в рамках темы принимаются предложения и от студентов. Студенты сначала индивидуально выбирают подходящий для себя вариант проекта и объясняют свой выбор путем ответов на вопросы, предлагаемые преподавателем (на английском языке). Вопросы могут быть следующими:

- насколько меня интересует работа по данной проблеме - довольно сильно интересует; интересует; мало интересует;
- какова образовательная ценность данной проблемы для меня лично (что лично для себя я получу);
- много ли я уже знаю по этой проблеме;
- сколько реально времени потребует данный проект от меня;

Такого рода учебно-психологические вопросы, как правило, не обсуждаются на академических курсах по специальности, а для студентов они являются довольно значимыми. Именно этот триггер позволяет удерживать внимание студентов и стимулировать их лексическую активность.

На следующем этапе студенты, индивидуально проявившие интерес к той или иной проблеме, объединяются в малые группы (не более четырех человек) и разрабатывают план реализации проекта. Этот план – определенный график обсуждений работы по проекту в рамках курса английского языка. При этом за каждым из участников группы закрепляется своя индивидуальная ответственность. Важно еще раз подчеркнуть, что именно в таких обсуждениях вырабатывается умение студентов пользоваться профессиональной лексикой на английском языке и вести англоязычную коммуникацию в рамках определенного проекта.

Через несколько занятий преподаватель беседует отдельно с каждой группой о ходе работы над проектом, выясняя затруднения и достижения группы путем постановки (на английском языке) ряда вопросов:

- что вы успели сделать?
- что не смогли или не успели сделать?
- что на данном этапе самое сложное?
- какую помощь вы бы хотели получить?
- совпадает ли реальное положение дел с тем, что вы планировали?

Как нетрудно заметить, эти вопросы вновь лежат в плоскости психологии учебы и требуют от студентов обсуждения «от себя», а не просто автоматического заучивания терминов с их последующим воспроизведением. Здесь обсуждаются не столько результаты работы, сколько учебная деятельность по обеспечению появления результатов. Это, с одной стороны, требует от студентов рефлексии своей деятельности; с другой – оформление этой рефлексии в словесную англоязычную форму. Именно на этом этапе у студентов возникает ощущение невозможности сказать то, что они думают, на английском языке (хотя, как выясняется, чаще всего здесь трудность именно рефлексивного характера, а не вербального). В последующем, взяв на вооружение некоторые устойчивые обороты и клише, студенты уже

не испытывают такой фрустрации при необходимости говорить «от себя» на профессиональные темы.

Оценивание проектов и значимость метода

По завершении малой группой работы над проектом преподаватель и студенты других малых групп проводят оценку проекта. Наибольшая сложность при оценивании групповой работы заключается в разграничении индивидуального вклада каждого студента и коллективными усилиями. Слабость индивидуальной работы может быть замаскирована работой других и общая оценка может необъективно отражать вклад в проект каждого из членов группы. Именно поэтому критерии оценивания работы по проекту лучше разрабатывать совместно со студентами и делать их прозрачными в самом начале работы над проектом. Обычно в середине курса мы предлагаем студентам провести предварительную оценку своих проектов по предложенным критериям и, если в этом есть необходимость, корректируем критерии. Важным моментом является формулировка критериев на английском языке. Так студенты с удивлением для себя обнаруживают универсальность ряда критериев и возможность их использования при оценке разных проектов.

К одному из последних занятий каждая малая группа готовит 5-минутную презентацию на английском языке результатов своего проекта. Задача каждой группы сделать презентацию в соответствии с требованиями, сформулированными заранее. При этом группа может и должна использовать любые визуальные средства – слайды, плакаты, диаграммы, рисунки – оформленные на английском языке. Поскольку, как правило, с самого начала образуется 4-5 малых групп, работающих над проектами, то лучше на двух или трех последних занятиях провести по две-три презентации с обсуждениями. Опыт показывает, что с подготовкой презентаций и собственно самой презентацией студентам справляться проще, чем задавать вопросы и высказывать аналитические суждения по результатам презентации. Одним из способов преодоления этих затруднений может быть разработанный заранее и оформленный в виде списка на английском языке алгоритм задавания вопросов.

Анализируя свой опыт использования метода проектов в обучении студентов-социологов, можно констатировать, что этот метод требует от преподавателя довольно кропотливой индивидуально-групповой работы, но обеспечивает заметный образовательный эффект в обучении английскому языку студентов-социологов. При этом не стоит думать, что использование метода проектов является непосильно затратным в плане учебного времени. На протяжении всего курса мы на нескольких занятиях уделяем 20-30 минут на работу с помощью метода проектов. И если в начале семестра студенты весьма скептически относятся к возможному обучающему эффекту от этого метода, то уже начиная со второй трети занятий студенты с интересом следят за продвижением своих проектов и проектов коллег из других малых групп. В использовании такого пролонгированного метода важным оказывается систематичность и фиксация продвижения, что обеспечивает поддержку интереса и ответственности студентов по выполнению проекта.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кирилюк Л.Г., Краснова Т.И., Карпиевич Е.Ф. Программа учебного курса как путеводитель для студента и преподавателя. Минск, БГУ, 2008. – 211с.
2. Полат Е.С. Метод проектов. Серия «Современные технологии университетского образования»; выпуск 2 /Белорусский государственный университет: Центр проблем развития образования, Мн.: РИВШ БГУ, 2003, с.39-47.
3. Jaques D. Supervising Projects / SEDA Further Induction Pack 2, 1992, April, pp.6-35.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Іраїда Мальцева – старший викладач кафедри англійської мови гуманітарного спрямування №3 Національного технічного університету України «КПІ».

Наукові інтереси: лінгвістична психологія, інтерактивні методики.

TEACHING LISTENING TO STUDENTS WITH ELEMENTARY LEVEL OF ENGLISH

Zhannura MANAPBAYEVA (Almaty, Kazakhstan)

В данной статье рассматриваются особенности преподавания аудирования студентам с элементарным (A2) уровнем владения английским языком. Автор констатирует основные требования к обучению аудирования, и приводит комплексную систему упражнений для развития навыков и умений аудирования.

Ключевые слова: преподавание аудирования, элементарный уровень, английский язык, изучение языка, упражнение, языковой аспект, языковой навык

This article considers the specific features of teaching listening to students with elementary level of English. The author states the main rules to be followed while teaching listening, and gives a complex system of exercises for developing all language aspects and skills.

Key words: teaching listening, elementary level, English, language learning, exercise, language aspect, language skill.

The process of learning English deals with mastering different aspects of the language as pronunciation, vocabulary and grammar. The knowledge of these aspects is very important for learners since the awareness of phonetic, lexical and grammatical system of the language leads to developing four communication skills, i.e. reading, listening, speaking and writing. These skills are closely related to each other; therefore, the process of teaching these skills has to be integrated into a complex system.

Listening (=auding, hearing) is the most frequently used skill. "...Adults spend almost half their communication time listening, and students may receive as much as 90% of their in-school information through listening to instructors and to one another" [6]. Jack C. Richards notes: "courses in listening and speaking skills have a prominent place in language programs around the world today" [2: 1]. All these statements prove the importance of listening skills.

As far as listening is very important it has to be taught from the very beginning of the language learning process, i.e. from the elementary level of English. The students who deal with listening from an early stage of language learning process have good pronunciation skills. Teaching listening helps to conduct interesting lessons, e.g. listening to songs, singing songs, etc. attract students' attention.

Despite the fact that the process of teaching listening to elementary learners has evolved so far, teachers still have problems concerning the methods of teaching. These problems are mainly connected with objectives and types of listening activities, as well as the levels of language awareness. Having learned English for several years a lot of students face the problem with listening, though they have to be listening "experts" according to their previous lesson objectives. Most teachers do not pay much attention to listening at this level, though elementary level is the most problematic level as it lays the foundation of students' knowledge of English. Teachers do not conduct auding lessons, or do not conduct them correctly. This results in incorrect language preparation of students learning English. So how should teachers teach listening to students with elementary level of English?

First of all, teachers have to consider all specific features of this level, and define the objectives of the course. Students learning Elementary English ordinarily have basic knowledge of Beginner level. Upon completion of Elementary course students have to be able to introduce themselves and other people, express their opinion, ask to explain a certain situation, express simple ideas, pronounce the texts correctly, grasp the main idea and understand the key information of a listening text, make sentences with correct word order, etc. [8]. So listening activities have to be directed to teaching these abilities.

In her book "Methods of teaching English" G.V.Rogova notes such listening factors as:

- linguistic material for auding;
- the content of the material suggested for listening.;
- condition in which the material is presented"

She believes that these factors can ensure success in developing students' skills in listening [7: 151]. These factors should be represented differently at each language level.

Linguistic material for listening at elementary level. Linguistic material considers phonetic, lexical and grammatical aspects of the listening text. From the phonetic point of view, elementary students should be presented authentic auding material since original speech will help to develop good pronunciation skills. Authentic texts will also be helpful to develop intonation and stressing. It is better to listen to texts, linguistic material of which has already been assimilated by students. It means that on the first lesson teachers explain the phonetic material of the listening text, and on the next lesson students work on the listening itself.

The lexical aspect of material selection is similar to phonetic one. Choosing auding materials with assimilated vocabulary will help to develop listening skills, and revise the studied lesson. This rule goes with the grammatical aspect as well. Teachers may revise a special unit of grammar using auding material. In fact, presenting texts with assimilated grammar will help to reinforce the linguistic knowledge of elementary learners.

The content of the material suggested for listening at elementary level. The topic of the listening text has to correspond with the abilities of elementary students. As mentioned above, elementary students get basic communicative knowledge, so dealing with texts about politics, ecological problems, or information technologies, etc. is difficult for elementary learners. Some teachers try to find out what fields their students are interested in by giving students a special questionnaire on the first lesson. "I believe that we listen better if we have a personal investment in what we are listening to... This would be easy to create in the classroom, if I knew that all my students were interested in swimming or urban music, but this is unlikely. What I can do, however, is to allow students to choose which piece(s) of information they would like to listen for from any given listening task", - writes freelance trainer and writer Sue Leather [3].

Listening to songs is very helpful as students will be able to learn the material by heart.

Selecting the form of communication is as well of great importance. Listening to monologues is easier than listening to dialogues.

Conditions of material presentation at elementary level. Listening to authentic speech is recommended providing teachers are sure that learners are aware of the phonetic, lexical and grammatical information of the material presented. It is obvious that elementary learners may not completely understand the authentic text. The main reason is high speed of the speaker, however low speed results in the violation of speaker's pronunciation and intonation, and it becomes no more authentic. G.V.Rogova says: "The hearer cannot change the speed of the speaker" [7: 153]. This statement is true for a real conversation, but while teaching listening slowing down the speed of the speaker is necessary in some cases. Nowadays different Media Players offer a function of slowing down the speed, e.g. Windows Media Player. The function is helpful for listening to the part of the listening text that contained information learners are not able to grasp.

According to G.V.Rogova, students have to listen to the text once [7: 154]. This method is very helpful with high-level students, but we believe that elementary learners have to listen to the text as much as necessary for total understanding. Total phonetic, lexical, and grammatical analysis helps to develop pronunciation skills, improve students' vocabulary, and practice grammar. Listening for several times gives an opportunity to remember the authentic language structure, which leads to obtaining good speaking skills.

Listening has to be supplemented with different listening activities appropriate for elementary level. Teachers have developed a lot of different exercises so far, and these exercises are actively used for teaching listening. Having reviewed different elementary course-books and other language teaching materials it is easy to realize that there are only two or three exercises for one listening text. Such a number of exercises is not enough for complete analysis of the auding material. We recommend doing as many exercises as necessary to assimilate phonetic, lexical, and grammatical material of the listening text in full. Such assimilation helps to develop not only listening, but also writing, reading, and speaking skills of students.

Every listening activity at elementary level should consist of several stages. In his book "Teaching English through music" Heather J.Lewis states: "Each lesson contains following activities: warm-up, pre-listening, listening, and follow-up discussions" [1: 7]. Warm-up stage is used to introduce the topic, and draw upon the previous knowledge. While doing pre-listening activities students are presented new words or phrases. Based on topic and vocabulary students

make predictions about the content of the listening text. However, we recommend leaving warm-up and pre-listening activities out at elementary level, and beginning listening activities right from the listening itself. Having listened once students try to guess the topic, the content of the text based on their previous knowledge. In this case teachers may ask the following questions: What is the topic of the text? Can you predict the content? Can you imagine what this text is about? etc. In case their answers are correct, teachers ask special questions for details. It is better to ask “what”, “when”, “where”, “how” questions rather than “why” questions, since the latter is better for discussion. And if their answers are incorrect teachers have to ask them again after the next listening activities till the answers are correct. While asking for details teachers may use popular true/false statements. Teachers may also ask students to draw what they have heard, or match pictures according to listening. It will arise student’s interest and attract their attention.

These exercises will help students to draw upon the language material they gained before. Moreover, the exercises presents authentic, original speech. Students will be able to gather information without any preparation. This experience resembles the real life, where we have to face unpredictable language. Nik Peachey writes: “...the problems begin the moment the students step outside the classroom into the real world. They are surrounded by a vast range of spontaneous and unpredictable language. They have no control over the range of vocabulary they may encounter or the kind of things they will hear or need to respond to. This is why many times, even higher level students who do very well in the classroom find it so difficult to cope when faced with a 'real' situation. We simply haven't taught them in a way that will help them cope with this” [5].

To check whether students are able to grasp previously assimilated vocabulary, grammar, and pronunciation teachers may compile a special exercise as follows:

- give students sentences from the listening text removing some words (don’t give students the whole audio scripts);
- remove the words connected with previously assimilated grammar and vocabulary;
- have students fill the blanks as they listen (listening for the second time)
- check the exercise (don’t listen while checking).

To introduce new vocabulary, pronunciation and grammar teachers may compile the following exercise:

- give students the whole audio script removing new words and phrases,
- provide multiple-choice answers to the blanks;
- have students listen (listening for the third time)
- check (listen once more after checking).

This exercise helps to develop correct spelling and pronunciation of the new words. Then, students may work on the meaning of the new words and phrases. Teachers can explain a certain point of grammar using audio scripts. It is recommended to select a grammar unit that prevails in the listening text.

Having listened several times and having done all exercises teachers may ask students about the main idea of the text. Teachers begin discussion preparing “why” questions, and request students to use the new words and grammar in their answers.

Discussions may be followed by a special speaking activity as preparing a dialogue or a monologue. Teacher may request students to use new grammar and vocabulary. The main specific feature of this exercise is that students will be asked to follow the model of the listening activity, and it is very helpful for elementary learners, who do not know how to make sentences with correct word order.

Writing activities after listening may be given as home assignments. Teachers may ask students to write a story, paragraph, or just to make some sentences using new grammatical and lexical material. It helps to reinforce the new linguistic information.

Let’s consider a listening audio script taken from the sixth unit of the course-book *New English File Elementary*:

“In the middle of the night I suddenly woke up! It was 2.00. The television was off! But how? There was no remote control, and I certainly didn’t get up and turn it off. The light was still on, but suddenly the light went off too. Now I was really frightened! I couldn’t see anything strange, but I could feel that there was somebody or something in the room. I got out of bed and turned on the TV

again. Little by little I started to relax, and I went to sleep again. When I woke up it was morning. I had breakfast and I left hotel about 10.00” [4: 118].

There are two activities given for this text in the course-book – a question and a multiple-choice exercise. The grammar of the unit is the structure There was/There were. Vocabulary material deals with prepositions of place [4: 67]. According to the contents of the book students work on Present, Past tenses of the verb, adjectives, prepositions of time, pronouns, etc. till the sixth unit [4, p.2-3]. Teachers may supplement these activities with self-made ones. Here is the table of possible exercises:

The first listening

Objectives	Form	Examples
1. General and detailed understanding	1. Questions	1. What is this text about?
2. Drawing upon previously assimilated language	2. True/False statements	2. What happened to the man? 3. When did it happen? 4. Where he was? 5. What happened in the end?, etc. 6. He left the shop at 10.00. 7. He was listening to radio., etc.

The second listening

Objectives	Form	Examples
1. Grasping previously assimilated language	1. Sentences with blank spaces	1. It ____ 2.00. 2. _____ no remote control, and I certainly _____ get up and turn it off. 3. I _____ breakfast and I ____ hotel about 10.00., etc.

The third listening

Objectives	Form	Examples
1. Introducing new material	1. Multiple-choice: - Sentences with blank spaces - Words for filling the spaces	In the _____ (middle, mirror, riddle) of the night I suddenly woke up! It was 2.00. The television was off! But how? There was no _____ (remote, note, renowned) control, and I certainly didn't get up and turn it off. The _____ (right, sight, light) was still on, but suddenly the light went off too., etc.

Working on new pronunciation, vocabulary and grammar material

Pronunciation: New words; Grammar: Verbs+Preposition; Vocabulary: New words

Discussion and Speaking

Objectives	Form	Examples
1. Understanding the main idea	1. Questions for discussion	1. What is the main idea of the text?
2. Developing speaking	2. Speaking (monologue or dialogue)	2. Did Stephen see the ghost?, etc.

skills	Topics:
3. Using new material	Have you ever seen ghosts? Do you believe in ghosts?
Writing	
Objectives	Form
1. Developing writing skills	1. Making sentences
2. Using new material	2. Writing a story
	3. Writing a paragraph
	Examples
	Topics:
	The most frightening moment in my life
	Ghosts exist/Ghosts don't exist

The listening activities mentioned above are presented as a complex system. They deal with either top-down or bottom-up types of listening, and may develop all language aspects and skills. Usually course-books contain only two or three exercises, so teachers have to supplement them with other activities.

Teaching listening to students with elementary level of English is a very tedious and time-taking process. It requires a great deal of responsibility and flexibility from teachers. Besides, teaching listening has to be considered as a complex system that affects all language aspects and skills. Here are some rules for teaching listening at elementary level:

- Defining the objectives;
- Considering linguistic material, content, and conditions of presentation of the listening text;
- Correct compilation of the exercises.

We recommend these rules to succeed in teaching listening to students with elementary level of English.

REFERENCES

1. Heather J.Lewis. Teaching English through music. Using music in the classroom, 2005.
2. Jack C. Richards. Teaching Listening and Speaking: From theory to practice. Cambridge University Press, 2008.
3. Leather, S. (2004) Listening and elementary learners. Retrieved January 9, 2012 from <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/listening-elementary-learners>
4. Oxenden, C., Latham-Koenig, Ch., Seligson, P. New English File: Elementary. Student's book. Oxford University Press, 2010.
5. Pechey, N. (2003). Making listening an authentic experience. Retrieved January 9, 2012 from: <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/making-listening-authentic-experience>
6. Teaching Listening. The National Capital Language Resource Center, Washington, DC, 2003-2004. Retrieved January 9, 2012 from <http://www.nclrc.org/essentials/listening/liindex.htm>
7. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку. (На англ. яз.) Учеб. пособие для пед. ин-тов и фак. иностр. яз. Л., «Просвещение», 1975. – 312 с.
8. Уровни английского языка. ACTIVE ENGLISH, 2005-2011. Retrieved January 12, 2012 from <http://www.activenglish.ru/levels.htm>

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Жаннура Манапбаева – преподаватель кафедры языков Международного университета информационных технологий (г.Алматы, Казахстан), магистрант факультета Филологии, литературоведения и мировых языков Казахского национального университета им. аль-Фараби.

Научные интересы: переводоведение, иностранная филология, методика преподавания английского языка.

ФОНОСТИЛИСТИКА “СЕРАПИОНОВЫХ БРАТЬЕВ” Е.Т.А. ГОФМАНА (МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ)

Наталя МЕЛІНЧУК (Миколаїв, Україна)

У статті проаналізовано фоностилістику чотиритомного збірника оповідань “Серapiонові братя” відомого німецького письменника-романтика Е.Т.А. Гофмана мовою оригіналу та у перекладі. Аналіз стилістичних засобів свідчить про те, що фоностилістика відображає фоносемантичні зв'язки між словами в тексті як свідчення особливості стильової манери письменника. Автором статті запропоновано вправи перекладацького спрямування для студентів-філологів вищих навчальних закладів.

Ключові слова: ідіостиль, німецький романтизм, оригінал, переклад, перекладацька компетентність, стилістичні засоби, фоностилістика.

The article deals with the analysis of the stylistics of the four volume compilation by the famous German Romantic writer T.Hofmann "Serapion's Brothers". The research of the stylistic devises proves the stylistic link between words in the text as a special author's feature of style and method. The author of the article introduces translation exercises for the students of higher education.

Key words: idiosstyle, German Romantics, original, translation, translation adequacy/competence, stylistic devises, fonostylistics.

Фахова підготовка філолога потребує майстерності у викладанні та навчанні. Під час вивчення дисципліни "Зарубіжна література (доба романтизму)" студенти-філологи повинні вивчати твори німецьких письменників-романтиків не лише у перекладах, а мовою оригіналу, оскільки це зумовить повне розуміння ідіостилію письменника.

Однією такою особистістю романтичної доби є Е.Т.А. Гофман (1776-1822), який жив і творив в епоху великих змін. "В гофмановской романтической версии двомирие охватывает все сферы бытия, чувствования, мышления и верования личности, выявляет их полярность, столкновение доброй и злой активности, "божественной искры" и "беснующегося зверя", по выражению самого писателя" [6: 12].

Праці, які присвячені Е.Т.А. Гофману, його творчому доробку та життєвому шляху є: Белза И. Э.Т.А. Гофман и романтический синтез искусств [1], Виткоп-Менардо Г. Э.Т.А. Гофман сам свидетельствующий о себе и о своей жизни (с приложением фотодокументов и других иллюстраций) [2], Interpretation E.T.A. Hoffmann. Romane und Erzählungen [11], Safranski R. E.T.A. Hoffmann. Eine Biographie [12] та ін. У пропонованій статті ми поставили за мету проаналізувати фоностилістику чотиритомного збірника оповдань Е.Т.А. Гофмана "Серапионовы братья" мовою оригіналу та у перекладах. Відповідно до мети окреслено завдання:

визначити фоностилістичні засоби "Серапионовых братьев" Е.Т.А. Гофмана;

надати визначення поняттю "новела", "фоностилістика";

запропонувати вправи перекладацького спрямування для студентів-філологів вищих навчальних закладів.

Час написання фантастичних новел Е.Т.А. Гофманом припадає на 1819-1821 рр. Це період важких випробувань зі здоров'ям. Ці новели письменник видає не однією збіркою, а окремими новелами. "Новела (італ. novella, від лат. novellus - новітній) – невеликий за обсягом епічний твір про незвичайну життєву подію з несподіваним фіналом, сконденсованою та яскраво вималюваною дією. Її властиві лаконізм, яскравість і влучність художніх засобів. Серед різновидів епічного жанру її вирізняється строгою й усталеною конструкцією" [7: 510]. "Новели композиційно поєднані «декамеронівським» принципом, де важливу роль грає обрамлення (наслідуючи традиції ренесансної новелістики)" [10: 175].

Ідіостиль "Серапионовых братьев" Е.Т.А. Гофмана яскраво простежується у фоностилістиці. "Фоностилістика відображає фоносемантичні зв'язки між словами в тексті. Вони можуть бути первинними (звуконаслідувальними) і вторинними (звукосимволічними)" [9: 31]. Для кращого розуміння студентами-філологами творчості Е.Т.А. Гофмана, зокрема фоностилістики, автором статті пропонуються вправи перекладацького спрямування.

ВПРАВИ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ

ВПРАВА №1

Охарактеризуйте роль асонансів е, іе, еі, еу (I) та о (II) як психофонемі. Як вони відображені в оригіналі та збережені у професійному перекладі А. Соколовського, М. Татаріної та С. Шлапоберської?

I

Die Aufforderung des Herrn Veriegers, das der Herausgeber seine in Journalen und Taschenbüchern verstreuten Erzählungen und Märchen sammeln und Neues hinzufügen möge, so wie, daß dieser mit einigen herzeliebten, seinen Dichtungen geneigten Freunden nach langer Trennung wirklich an einem Serapionstage wieder zusammentrat,

Предложение господина издателя, чтобы составитель собрал свои разбросанные по разным журналам и альманахам рассказы и сказки и прибавил к ним новые, равно как и то обстоятельство, что оный составитель однажды в Серапионов день действительно свиделся с несколькими

veranlaßten dies Buch, und die Form in der es erscheint. Eben diese Form wird – muß an Ludwig Tieck's Phantasmus erinnern [13: 11].

любимыми друзьями, благосклонными к его сочинениям, послужили поводом для создания этой книги в той форме, в какой она выходит в свет. Именно эта форма напомнит читателю «Фантазус» Людвиг Тика [3].

II

Herrlicher Einfall, rief Lothar, füge doch noch sogleich, lieber Ottmar, gewisse Gesetze hinzu, die bei unsern bestimmten wöchentlichen Zusammenkünften statt finden sollen. Z.B. daß über dieses oder jenes gesprochen oder nicht gesprochen werden darf, oder daß jeder gehalten sein soll, dreimal witzig zu sein, oder daß wir ganz gewiß jedesmal Sardellen-Salat essen wollen [13: 16].

- Замечательная мысль! – воскликнул Лотар. – Ты только сразу прибавь сюда, дорогой Отмар, еще кое-какие установления, которые надобно будет соблюдать на этих наших обязательных еженедельных сборищах. Например, что о том говорить можно, а о сем – нельзя, или что каждому надлежит трижды показать свое остроумие, или что мы непременно всякий раз будем есть салат с анчоусами [3: 13-14].

сборищах. Например, что о том говорить надлежит трижды показать свое остроумие, или что мы непременно всякий раз будем есть

Herrlicher Einfall, rief Lothar, füge doch noch sogleich, lieber Ottmar, gewisse Gesetze hinzu, die bei unsern bestimmten wöchentlichen Zusammenkünften statt finden sollen. Z.B. daß über dieses oder jenes gesprochen oder nicht gesprochen werden darf, oder daß jeder gehalten sein soll, dreimal witzig zu sein, oder daß wir ganz gewiß jedesmal Sardellen-Salat essen wollen [13: 16].

- Замечательная мысль! – воскликнул Лотар. – Ты только сразу прибавь сюда, дорогой Отмар, еще кое-какие установления, которые надобно будет соблюдать на этих наших обязательных еженедельных сборищах. Например, что о том говорить можно, а о сем – нельзя, или что каждому надлежит трижды показать свое остроумие, или что мы непременно всякий раз будем есть салат с анчоусами [3: 13-14].

ВПРАВА №2

Проаналізуйте фонографічний рівень художнього тексту, зокрема графічні засоби. Скористайтеся навчальним посібником І.М. Кочан. Лінгвістичний аналіз тексту. – К.: Знання, 2008. – С.155 – 159.

I

Den vielgeneigten Leser bittet der Herausgeber daher recht innig, jenen ihm nachtigallen Vergleich nicht anzustellen, sondern ohne weitere Ansprüche gemüthlich das hinzunehmen, was ihm anspruchlos aus treuem Gemüt dargeboten wird [13: 11].

А посему составитель покорнейше просит благосклонного читателя не делать невыгодного для него сравнения, а без особых притязаний благодушно принять то, что предлагается ему непризнательно и от всей души [3].

II

Daß wir zwölf Jahre älter worden, daß sich wohl mit jedem Jahr immer mehr und mehr Erde an uns ansetzt, die uns hinabzieht aus der luftigen Region, bis wir am Ende unter die Erde kommen, das will ich gar nicht in Anschlag bringen [13: 15].

Того, что мы стали на двенадцать лет старше, что с каждым годом налипает на нас все больше и больше земли, которая будет тянуть нас вниз из заоблачных высей до тех пор, пока мы наконец не окажемся под землей, - этого я и вовсе не желаю брать в расчет [3: 12-13].

ВПРАВА №3

Який фоностилістичний засіб є в наведеному уривку? Порівняйте оригінал та переклад. Надайте власний переклад українською мовою. Чи може даний засіб виступати текстофоневою?

Wegen der Kinder waren die Bestimmungen schwieriger und kritischer, da der Jurist die Materie mit ungemeinem Scharfsinn behandelt und unmündige, mündige, minderjährige und unter väterlicher Gewalt stehende Person sorglich unterschieden hatte [13: 17].

Правила, касаючіся дітей, були складні і сурові, ібо юрист трактував сію матерію с небухайной прозорливістю і строго различал дітей несовершеннолетних, совершеннолетних, малолетних і находящихся под отеческой опекой [3: 15].

ВПРАВА №4

Як простежується семантика великої літери на фонографічному рівні художнього тексту? Скористайтесь навчальним посібником І.М. Кочан. Лінгвістичний аналіз тексту. – К.: Знання, 2008. – С.159 – 161.

Fürs erste getraue ich mir nicht ohne die Zustimmung sämtlicher Serapions-Brüder einen Fremden, oder da Leander gerade kein Fremder zu nennen, überhaupt einen Fünften einzuführen [13: 123].

Во-первых, я не позволю себе без согласия всего Серапионова братства ввести сюда кого-либо чужого или, коль скоро Леандра совсем чужим не назовешь, просто еще одного, пятого человека [3: 110].

ВПРАВА №5

Для чого письменник у творі використовує звуконаслідування?

No ho! Rief Lothar lachend, bist du, lieber Ottmar, denn bei allen Magnetiseurs seit Mesmers Zeit in die Schule gegangen, daß du so entscheidend das scharfsinnige und tiefste zu erkennen vermagst, was darüber gesagt werden kann? [13: 315]

- Хо-хо! – смеясь, воскликнул Лотар. Разве ты, любезный Отмар, прошел обучение у всех магнетизеров со времен Месмера и потому способен столь решительно определить «самое пронизательное и глубокое», что можно об этом сказать? [3: 227]

No ho! Rief Lothar lachend, bist du, lieber Ottmar, denn bei allen Magnetiseurs seit Mesmers Zeit in die Schule gegangen, daß du so entscheidend das scharfsinnige und tiefste zu erkennen vermagst, was darüber gesagt werden kann? [13: 315]

- Хо-хо! – смеясь, воскликнул Лотар. Разве ты, любезный Отмар, прошел обучение у всех магнетизеров со времен Месмера и потому способен столь решительно определить «самое пронизательное и глубокое», что можно об этом сказать? [3: 227]

Таким чином, фоностилістика “Серапионовых братьев” Е.Т.А. Гофмана представлена: асонансом як виявом психофонемі; стилістичною графікою на фонографічному рівні; алітерацією як вираження текстофонемі; семантикою великої літери; звуконаслідуванням.

Варто зазначити, що дані засоби не завжди можуть передаватися перекладачами, оскільки це зумовлено особливостями тієї мови, на яку зроблено переклад.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Белза И. Исторические судьбы романтизма и музыка: Очерки / И. Белза – М.: Музыка, 1985. – С. 108-144.
2. Виткоп-Менардо Г. Э.Т.А. Гофман сам свидетельствующий о себе и о своей жизни (с приложением фотодокументов и других иллюстраций) / Габриэль Виткоп-Менардо. – Урал LTD. – 1999. – 320 с.
3. Гофман Э.Т.А. Собрание сочинений: В 8 т.: Т.4: Серапионовы братья: Т.1; Т.2. (начало) / Пер. с нем. А. Соколовского, И. Татариневой, С. Шлапоберской; Коммент. А. Бариновой. - М.: ТЕРРА – Книжный клуб, 2009. – 432 с.

4. Гофман Э.Т.А. Собрание сочинений: В 8 т.: Т.5: Серапионовы братья: Т.1; Т.2. (окончание), Т.3 / Пер. с нем. А. Соколовского, И. Татариновой, С. Шлапоберской; Коммент. А. Бариновой. - М.: ТЕРРА – Книжный клуб, 2009. – 384 с.
5. Гофман Э.Т.А. Собрание сочинений: В 8 т.: Т.6: Серапионовы братья: Т.4 / Пер. с нем. А. Соколовского, С. Шлапоберской; Повелитель блох / Пер. с нем. М. Манн; Коммент. А. Бариновой. - М.: ТЕРРА – Книжный клуб, 2009. – 432 с.
6. История западноевропейской литературы. XIX век: Германия, Австрия, Швейцария / А.Г. Березина, А.В. Белобратов, Л.Н. Полубояринова / под ред. А.Г. Березиной. – СПб.: Филол. фак. СПбГУ; М.: Академия, 2005. – С.36 – 37.
7. Літературознавчий словник-довідник / Р.Т. Гром'як, Ю.І. Ковалів та ін. – К.: Академія, 1997. – 752 с.
8. Пронин В.А. История немецкой литературы / Владислав Александрович Пронин. – М.: Университетская книга; Логос, 2007. – С.384.
9. Стилістика української мови: Підручник / Л.І. Мацько, О.М. Сидоренко, О.М. Мацько; За ред. Л.І. Мацько. – К.: Вища шк., 2005. – 462 с.
10. Шуляр В.І., Мелінчук Н.В. Оригінал і переклад у процесі вивчення літератури студентами-філологами та студентами-перекладачами (за творчість Е.Т.А. Гофмана «Серапионовы братья») / В.І. Шуляр, Н.В. Мелінчук // Вересень. - Т. 2. Спецвип., 2011. – С.172 – 179.
11. Interpretation E.T.A. Hoffmann. Romane und Erzählungen. Herausg. von Günter Saße. - Philipp Reclam jun. Stuttgart. – 2004. – 304 S.
12. Safranski R. E.T.A. Hoffmann. Eine Biographie. – Rowohlt. – 1992. – 534 S.
13. Hoffmann E.T.A. SERAPIONS-BRÜDER. Herausg. von Wulf Segebrecht unter Mitarbeit von Ursula Segebrecht. Deutscher Klassiker Verlag im Taschenbuch. – Band 28. – 1687 S.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Мелінчук – викладач кафедри теорії та практики перекладу Чорноморського державного університету імені Петра Могили.

Наукові інтереси: формування перекладацької компетентності, вивчення перекладних творів, німецька література (доба романтизму).

НАВЧАННЯ НАПИСАННЯ РЕЦЕНЗІЙ ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Наталія ОДЕГОВА (Харків, Україна)

Розглядається потенціал жанру рецензії як об'єкту навчання з точки зору професіоналізації писемної компетенції майбутніх учителів англійської мови. Описується розроблена автором та експериментально перевірена методика навчання студентів мовних спеціальностей висловлювання власного ставлення та аргументованої оцінки в текстах рецензій на художні твори.

Ключові слова: рецензія на художній твір, професійна компетенція, учитель англійської мови, критичне мислення, аргументована оцінка, система вправ, експеримент.

The article explores the potential of the review as an object of teaching in terms of professionalizing the writing competence of future English language teachers. The author presents the experimentally tested methods of teaching language students to express their personal attitude and substantiated judgement in the texts of book and film reviews.

Key words: reviews of books and films, professional competence, English language teacher, critical thinking, substantiated judgement, system of exercises, experiment.

Однією з основних дидактичних функцій, які виконує вчитель у процесі здійснення своєї педагогічної діяльності, є, як відомо, оцінювання навчальних досягнень учнів. При цьому, якість цього оцінювання, а саме його об'єктивність та заохочувальний ефект, багато в чому обумовлює успіх навчання. Йдеться не тільки про виставлення оцінок згідно з прийнятою на момент навчання системою оцінювання (п'ятибальною, дванадцятибальною тощо), а про висловлення вчителем вербальних оціночних суджень, тобто надання відгуків, які, з одного боку, вказують на достоїнства та недоліки виконаної учнем роботи, а з іншого, намічають можливі шляхи усунення зазначених недоліків, заохочуючи учнів до самовдосконалення. У зв'язку з цим актуальним у галузі професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови постає питання розвитку вмінь висловлювання критичного ставлення та аргументованої оцінки, яке в межах нашого методичного дослідження було розглянуто в контексті формування писемної компетенції студентів мовних спеціальностей.

Як показало наше дослідження, сприятливі умови для розвитку вищезазначених умінь виникають під час роботи над текстами оцінно-критичного типу, зокрема рецензіями. Зазначимо, що роль жанру рецензії у формуванні професійної компетенції майбутніх педагогів уже неодноразово відзначалась у методичних та педагогічних працях. Так, Г.В. Лагвешкіна відносить рецензію до жанрів, професійно необхідних викладачу іноземної мови

[3: 58], тоді як Л.Г. Антонова та О.Л. Єрохіна розглядають «педагогічну рецензію» (на учнівську роботу) як професійний жанр писемного мовлення вчителя [1: 101; 2].

Вартим уваги є і той факт, що жанр рецензії включено до Програми з англійської мови для університетів/інститутів (третій рік навчання – рецензії на фільми, книги і п'єси [4: 83]), але, як показують результати опитувань викладачів та спостереження за процесом викладання, рецензія не належить до таких популярних у студентській писемній практиці жанрів, як-от есе, резюме, лист та ін. Робота над створенням рецензій у багатьох випадках носить факультативний характер. Таке ігнорування жанру рецензії позбавляє майбутніх учителів реальної можливості розвинути та удосконалити вміння висловлювання на письмі критичного ставлення, серед яких найбільш професійно значущими ми вважаємо вміння ефективно розкривати в письмовій формі власні погляди, передавати на письмі те чи інше емоційне ставлення, наводити та розвивати аргументи [4: 68] тощо.

Однією з причин ігнорування жанру рецензії в процесі формування писемної компетенції майбутніх учителів може бути відсутність теоретично обґрунтованої та розрахованої на студентів мовних спеціальностей методики, яка дозволить послідовно і на належному рівні сформувати навички і вміння, необхідні для написання рецензій. Саме на заповнення цієї прогалини в професійній підготовці учителів англійської мови, для яких уміння висловлювання аргументованої оцінки є необхідними для повноцінної реалізації дидактичних функцій, і спрямоване наше дослідження. Отже, мета цієї статті полягає в описанні запропонованої нами методики навчання написання рецензій з точки зору формування професійних умінь майбутнього вчителя англійської мови.

Як уже зазначалося, згідно з проектом Програми з англійської мови для університетів/інститутів на третьому курсі студенти мовних спеціальностей мають навчитися писати рецензії на книги, фільми і п'єси. Для нашого дослідження ми обрали перші два жанрові різновиди, що пояснюється, насамперед, урахуванням інтересів та потреб студентів, адже ми переконані в тому, що неодмінною умовою надання об'єктивної і аргументованої оцінки є близькість предмету рецензування автору рецензії. Так, знайомство з художніми літературними творами і їх критичне осмислення є важливою складовою процесу становлення вчителя іноземних мов. Передбачається, що студенти мовних спеціальностей багато читають, як рідною мовою, так і тими, що вивчаються. Важливу роль при цьому грає обізнаність майбутніх учителів із літературними жанрами, стилями та конкретними творами, що є результатом вивчення курсів зарубіжної літератури, вступу до літературознавства, стилістики, а також аспекту «домашнє читання» у практичному курсі англійської мови.

Щодо художніх фільмів, то вони стали невід'ємною частиною повсякденної реальності для кожного з нас, витіснивши в багатьох випадках художню літературу. Перегляд новинок кіноіндустрії з подальшим обміном думками про них є звичайним способом проведення вільного часу для більшості сучасного населення, включаючи й студентів.

Ми, звичайно, розуміємо, що рецензії на художні твори не є, строго кажучи, професійним жанром писемного мовлення вчителя іноземної мови. Більш доречною, у цьому відношенні, є професія журналіста. Втім, уміння критичного мислення, які набувають розвитку під час систематичного написання рецензій на книги й фільми, стануть у пригоді вчителю під час надання відгуків на учнівські письмові роботи, а також у процесі навчання учнів створення текстів оцінно-критичних типу, як-от відгук на прочитану книгу або переглянутий фільм.

В основі нашої методики навчання написання рецензій на художні твори лежить виконання спеціально розробленої системи вправ для формування лексичних і граматичних навичок та розвитку вмінь письма й критичного мислення.

Формування лексичних навичок проходить у два етапи: розпізнавання й розуміння лексичного мінімуму (термінологічної та оцінної лексики) та його вживання.

Зауважимо, що збагачення лексичного запасу за рахунок оцінної лексики є дуже актуальним для майбутніх учителів англійської мови, адже використання різноманітних лексичних одиниць з різним ступенем позитивної або негативної конотації уможливило більш гнучке та ефективне оцінювання роботи учнів. Певна річ, не всі оцінні лексичні одиниці, які студенти засвоюють у процесі навчання рецензування художніх творів,

знадобляться їм для надання відгуків на учнівські роботи. Проте, за виключенням незначної кількості специфічної для аналізу художніх книг та фільмів оцінної лексики (як-от, *action-packed, page-turning, unputdownable, amateurish, wooden* тощо) або слів, які, на нашу думку, виходять за межі лексичного мінімуму учнів середніх начальних закладів (наприклад, *compelling, poignant, riveting, contrived, fatuous, feeble, risible* та ін.), більшість лексичних одиниць (такі, як *impressive, marvellous, original, terrific, touching, banal, predictable, repetitive, shallow* та ін.) будуть вельми доречними під час оцінювання навчальних досягнень учнів.

До того ж, володіння учителем англійської мови оцінною і термінологічною лексикою, що використовується в рецензіях на художні твори, є необхідною умовою навчання учнів висловлювання власного критичного ставлення при написанні згаданих вище відгуків на книгу або фільм.

Подібно до лексичних вправ упорядковані й граматичні – від аналізу відібраного граматичного матеріалу до його вживання. При цьому, аналіз спрямовано перш за все на функції, які виконують певні граматичні явища та структури в тексті рецензії. Так, наприклад, дієприкметники та дієприкметникові звороти використовуються рецензентами здебільшого для забезпечення стислості викладання інформації (мається на увазі переказ змісту художнього твору). Умовний спосіб застосовується для запобігання надмірній категоричності під час вираження оцінки, що є також актуальним для професійного мовлення майбутніх учителів.

Щодо вправ для розвитку вмінь письма, то вони охоплюють такі важливі для професії вчителя вміння, як висловлювання та аргументація власних поглядів, побудова основних структурних елементів тексту (заголовку, зачину, основної частини та кінцівки), пристосування тексту, що пишеться до потенційного читача та ситуації спілкування, редагування й коригування написаного та ін.

Важливим компонентом роботи з розвитку вмінь письма є взаємоаналіз рецензій студентами, який, з одного боку, спричиняє активізацію критичного мислення, а з іншого, дозволяє студентам спробувати себе в ролі вчителя та потренуватись у оцінюванні письмових робіт. Певна річ, існує ризик надання студентами відгуків, які носять поверховий характер та обмежуються загальними зауваженнями або виправленням виключно мовних помилок. Тому бажано навчити студентів працювати з чужими текстами, зорієнтувати їх на виявлення як позитивного, так і негативного в роботах своїх однокласників, а також виховати в них доброзичливе ставлення до чужої праці. З цієї метою доцільно спочатку організувати взаємоперевірку на заняттях – групове прослуховування та обговорення рецензій із використанням спеціально розроблених запитальників. Тільки потім, коли студенти зрозуміють, що конкретно від них вимагається, доречно виносити взаємоперевірку на самостійну роботу.

Як бачимо, запропонована система вправ демонструє орієнтацію на розвиток критичності мислення студентів. Лексичні й граматичні вправи забезпечують студентів мовними засобами висловлення оцінки, тоді як вправи на розвиток умінь письма створюють умови для надання оціночних суджень. Така активізація критичного мислення є, безперечно, запорукою успішної майбутньої педагогічної діяльності нинішніх студентів мовних спеціальностей.

Описана вище методика навчання написання рецензій на художні твори була експериментально перевірена в межах навчального процесу Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Експериментальні заняття складала частину курсу практики усного й писемного мовлення. Навчання написання рецензій на художні книги здійснювалось у контексті домашнього читання, яке, на наш погляд, утворює більш ніж сприятливе середовище для критичного осмислення літературних творів. Робота з рецензування художніх фільмів проводилась у межах теми «Кіно», яка вивчається на початку третього року навчання [4: 121].

Аналіз результатів експерименту показує, що особливого розвитку в процесі навчання написання рецензій набули вміння висловлювати та аргументувати власне ставлення, а також забезпечувати смислову й структурну цілісність тексту. Це дозволяє говорити про

доцільність застосування розробленої методики під час підготовки майбутніх учителів англійської мови з метою професіоналізації їхньої писемної компетенції.

Підсумовуючи все сказане вище, можна зробити висновок про те, що потенціал жанру рецензії в контексті забезпечення професійної придатності майбутніх учителів англійської мови полягає, передусім, у формуванні професійно значущих навичок і вмінь висловлювання критичного ставлення та аргументованої оцінки, які можуть реалізовуватись у процесі здійснення майбутньої педагогічної діяльності як на рівні понадфразової єдності під час надання окремих оціночних суджень стосовно навчальних досягнень учнів, так і на рівні логічно побудованого та правильно структурованого тексту оцінно-критичного характеру під час написання відгуків на учнівські письмові роботи. Додамо, що володіння вчителем зазначеними навичками і вміннями уможливорює розвиток критичності мислення в учнів, що є одним із завдань сучасної освіти, спрямованої на формування особистості, яка завжди має та вміє переконливо висловити власну думку.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі ми вбачаємо у дослідженні інших жанрів писемного мовлення, які сприяють активізації професійно необхідних майбутнім учителям умінь критичного мислення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антонова Л.Г. Письменные жанры речи учителя : учебное пособие к спецкурсу «Теоретические основы частной педагогической риторики» / Л.Г. Антонова. – Ярославль : Издательство ЯГПУ, 1998. – 114 с.
2. Ерохина Е.Л. Рецензия как профессиональный жанр письменной речи учителя : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Ерохина Елена Ленвладовна. – М., 2004. – 160 с.
3. Лагвешкина Г.В. Профессиональная подготовка преподавателя иностранного языка в области письменной речи : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Лагвешкина Галина Викторовна. – М., 1989. – 291 с.
4. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання) : проект / Кол. авторів: С.Ю. Ніколасва, М.І. Соловей (керівники), Ю.В. Головач та ін. – К. : The British Council, 2001. – X, 248 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Одегова – викладач кафедри англійської фонетики і граматики Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди.

Наукові інтереси: методика викладання англійської мови.

РОЛЬ НЕТРАДИЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗАХ УКРАИНЫ

Лилия АЛЕКСЕЕНКО (Кременчуг, Украина)

В статье рассмотрены и проанализированы нетрадиционные виды занятий, которые дают возможность не только поднять интерес студентов к изучаемому предмету, но и развивать их творческую самостоятельность, обучать работе с различными источниками знаний, формировать и совершенствовать коммуникативные навыки.

Ключевые слова: коммуникативный метод, говорение, коммуникация, нетрадиционные формы, общение, ролевая игра, презентация.

Untraditional types of lessons are investigated and analyzed in the article. These types of lessons can enable not only to interest students in the studied object but also develop their creative independence, teach to work with the different sources of knowledge, to form and perfect communicative skills.

Key words: communicative method, talking, communication, untraditional forms, intercourse, role game, presentation

Цель статьи заключается в характеристике основных видов нетрадиционных занятий, их потенциала в формировании коммуникативных навыков.

Проблема преподавания иностранного языка в вузах Украины в настоящее время особенно актуальна, т.к. изменения в характере образования все более явно ориентируют его на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность обучаемых, конкурентоспособность, мобильность будущих специалистов.

Основным методом преподавания иностранных языков, применяемым в наше время в вузах Украины, является коммуникативный метод, а его основной целью является обучение говорению. Говорение – чрезвычайно многоаспектное и сложное явление. Во-первых, оно выполняет в жизни человека функцию средства общения. Во-вторых, говорение – это один

из видов человеческой деятельности. В-третьих, важно помнить, что в результате деятельности говорения возникает его продукт – высказывание. И как деятельность, и как продукт говорения обладает определенными признаками, которые служат ориентиром в обучении, т.к. подсказывают, какие условия нужно создать для развития говорения, а также являются критериями оценки результатов обучения. Обучение говорению реализуется за счет формирования речевых, или, другими словами, коммуникативных навыков. Любые речевые навыки, чтобы быть условиями речевой способности и функционировать как ее основа, должны обладать системой качеств. К ним относятся: автоматизация, устойчивость, гибкость, «сознательность», относительная сложность и др.

Изучение иностранного языка призвано сформировать личность, способную и желающую участвовать в межкультурной коммуникации. В центре нашего внимания находятся средства формирования коммуникативных навыков. Первая и естественная потребность изучающих иностранный язык – коммуникация. Для организации благоприятного климата, ориентирующего студентов на коммуникацию, необходимо выбирать такие формы занятий, которые будут стимулировать деятельность студентов.

Нетрадиционные формы проведения занятий направлены на повышение эффективности деятельности студентов. Опыт преподавателей и исследования педагогов-новаторов показали, что нетрадиционные формы проведения занятий поддерживают интерес студентов к предмету и повышают мотивацию учения.

Главным достоинством нетрадиционных форм занятий является развитие и совершенствование социокультурной компетенции студентов, расширение по сравнению с базовым уровнем знаний о культурном наследии стран изучаемого языка.

Такие отечественные и зарубежные ученые, как Е.И. Пассов, Н.Д. Гальскова, Г.В. Рогова, Л.П. Владимирова, Е.С. Полат, Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, и многие другие внесли свой вклад в разработку коммуникативного метода преподавания иностранных языков, методов формирования коммуникативных навыков, и использования нетрадиционных форм занятий как одного из средств их формирования.

Прежде всего, необходимо сказать, что «коммуникативность» следует рассматривать в качестве категории методики как науки. По словам В.Г. Костомарова и О. Д. Митрофановой, - «без коммуникативности нет современной методики» [5].

Если попытаться в общих чертах определять коммуникативность, то можно сказать, что она заключается в подобии процесса обучения процессу коммуникации. Точнее говоря, коммуникативный метод основан на том, что процесс обучения является моделью процесса коммуникации. Как любая модель, процесс обучения в каких-то аспектах упрощен по сравнению с реальным процессом коммуникации, но по основным параметрам он ему подобен.

Е.И. Пассов выделяет следующие параметры процесса общения, которые необходимо сохранить в процессе обучения:

1) деятельностный характер речевого поведения общающихся, который должен воплотиться:

а) в коммуникативном поведении преподавателя как участника процесса общения и обучения;

б) в коммуникативном (мотивированном, активном) поведении студента как субъекта общения и обучения;

2) предметность процесса коммуникации, которая должна быть смоделирована ограниченным, но точным набором предметов обсуждения (в рамках проблем);

3) ситуации общения, которые моделируются как наиболее типичные варианты взаимоотношений общающихся;

4) речевые средства, обеспечивающие процесс общения и обучения в данных ситуациях (их наличие и организация); реальная система этих средств подлежит моделированию в упрощенную, но выполняющую те же функции, хотя и меньшими средствами, систему [7].

В перечисленных параметрах учтены все основные качества процесса общения: деятельностный характер, целенаправленность и мотивированность, ситуативная соотнесенность, предметность, содержательность. Следовательно, будучи интерпретированы

методически, эти параметры создадут такой процесс обучения, при котором окажется возможным развивать все качества говорения как средства общения [7].

Основой любого процесса обучения является общение, и не просто учебное общение, а общение особым образом организованное и управляемое. Исходя из этого, одним из эффективных методов обучения иностранному языку является коммуникативный, который представляет собой преподавание, организованное на основе заданий коммуникативного характера. В теории методики коммуникативного обучения Е.И. Пассов выделяет следующие положения:

- коммуникативная направленность обучения всем видам речевой деятельности и средствам языка;
- стимулирование речемыслительной активности учащихся;
- индивидуализация обучения;
- ситуативная организованность процесса обучения;
- информативность учебного материала [7].

Данные положения могут быть дополнены другими особенностями коммуникативного обучения, при котором в центре внимания оказывается содержание и смысл высказывания, особое значение приобретает речевой контекст, развивается как грамотность, так и беглость высказывания, предпочитают групповые формы учебных заданий, стимулируется произвольное запоминание, поощряется личностное содержание учебного общения, в центре внимания оказывается студент. Подчеркивается важность взаимодействия и сотрудничества студентов, а также речевого задания для организации коммуникативного усвоения языка [3].

Сегодня все большее внимание уделяется человеку как личности – его сознанию, духовности, культуре, нравственности, а также высокоразвитому интеллекту и интеллектуальному потенциалу. Соответственно, не вызывает сомнения чрезвычайная важность, острая необходимость такой подготовки нашего поколения, при которой вузы оканчивали бы образованные интеллектуальные личности, обладающие знанием основ наук, общей культурой, умениями самостоятельно и гибко мыслить, инициативно, творчески решать жизненные и профессиональные вопросы [2].

В вузах должен происходить постоянный поиск, цель которого – найти новые формы и приемы, позволяющие слить в единый процесс работу по образованию, развитию и воспитанию студентов на всех этапах обучения. Преподавателям необходимо реализовать концепцию, которая предполагает необходимость обеспечения студентов прочными знаниями материала программы с одновременным осуществлением разноаспектного развития и формирования личности каждого обучаемого – с учетом его индивидуальных способностей и возможностей.

Пути и способы реализации этих принципов должны быть творческими, нетрадиционными и в то же время эффективными.

Нетрадиционные формы занятия иностранного языка реализуются, как правило, после изучения какой-либо темы или нескольких тем, выполняя функции обучающего контроля. Такие занятия проходят в необычной, нетрадиционной обстановке. Подобная смена привычной обстановки целесообразна, поскольку она создает атмосферу праздника при подведении итогов проделанной работы, снимает психический барьер, возникающий в традиционных условиях из-за боязни совершить ошибку. Нетрадиционные формы занятия иностранного языка осуществляются при обязательном участии всех студентов группы, а также реализуются с неизменным использованием средств слуховой и зрительной наглядности. На таких занятиях удается достичь самых разных целей методического, педагогического и психологического характера, которые можно суммировать следующим образом:

- осуществляется контроль знаний, навыков и умений студентов по определенной теме;
- обеспечивается деловая, рабочая атмосфера, серьезное отношение студентов к занятию;
- предусматривается минимальное участие на занятии преподавателя.

Методически высоко эффективными, реализующими нетрадиционные формы обучения, развития и воспитания студентов, в частности студентов КИДУ имени Альфреда Нобеля

являются занятие – презентация (с использованием ресурсов сети Интернет, что является одним из самых современных нетрадиционных форм занятий), ролевые игры, видео – занятие, занятие – интервью и другие формы занятий.

Рассмотрим возможности ролевой игры как приема формирования коммуникативных навыков.

Большинство авторов, такие как М.А. Ариян [1], Р.П. Мильруд [6], В.М. Филатов [8] рассматривают ролевую игру с точки зрения развития коммуникативных способностей студентов.

О.А. Колесникова связывает ролевую игру с мотивацией, интересами и потребностями студентов, говорит о том, что ролевая игра создает условия равенства в речевом партнерстве и тем самым разрушает традиционный барьер между преподавателем и студентом, отмечает, что ролевая игра дает возможность робким, неуверенным студентам проявить себя в полной мере [4].

По мнению Р.П. Мильруд ролевая игра – это методический прием, относящийся к группе активных способов обучения практическому владению иностранным языком [6].

Например, студентам можно предложить следующую ролевую игру при изучении темы “The Court System of the USA”: Enact a role play “In the court-room”. You are the jury and must decide whether to acquit the accused or sentence them to a term of imprisonment”. Далее студентам предлагаются дела обвиняемых и они распределяют роли между собой.

Также, немаловажную роль играют занятия – презентации. Например, при изучении темы “Music in our life”, студентам предлагается подготовить музыкальную презентацию, то есть студенты презентуют свою информацию на предложенную тему при сопровождении их любимого музыкального произведения.

Таким образом, можно сказать, что нетрадиционное занятие – органичное сочетание образования, развития и воспитания. Нетрадиционные занятия нравятся студентам, т.к. они творческие и необычные, а самое главное – эффективные. Но не следует слишком часто проводить нетрадиционные занятия, т.к. они станут традиционными и уровень эффективности снизится.

Нетрадиционные виды занятий иностранного языка являются залогом успешной речевой активности студентов, с их помощью они приобщаются к культуре стран изучаемого языка, а также расширяют знания о культурном наследии родной страны, что позволяет им принимать активное участие в диалоге культур.

Нетрадиционные виды занятий дают возможность не только поднять интерес студентов к изучаемому предмету, но и развивать их творческую самостоятельность, обучать работе с различными источниками знаний, формировать и совершенствовать коммуникативные навыки.

Итак, эффективность учебного процесса во многом зависит от умения преподавателя правильно организовать занятие и грамотно выбрать ту или иную форму проведения занятия.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Ариян М.А. Варианты ситуативных ролей для средней школы [Текст] / М.А. Ариян // Иностранные языки в школе. - 1986. - № 6. – С. 19-24.
2. Бабанский Ю.К. Педагогика [Текст] / Ю.К. Бабанский. - М.: Просвещение, 1983. – 456с.
3. Бельгибаева Д.А. Принципы коммуникативного обучения иностранным языкам [Текст] / Д.А. Бельгибаева // Вестник КАСУ. - 2005. - №2. – С.21-22.
4. Колесникова О.А. Ролевые игры в обучении иностранному языку [Текст] / О.А.Колесникова // Иностранные языки в школе. - 1989. - № 4. – С. 18-20
5. Костомаров В.Г., Митрофанова, О.Д. Методическое руководство для преподавания русского языка иностранцам [Текст] / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова - М., 1976. – 354с.
6. Мильруд Р.П. Организация ролевой игры [Текст] / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. - 1987. - № 3. – С. 37-39.
7. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст]: Пособие для учителей иностр. яз. / Е.И. Пассов – М.: Просвещение, 1985. – 208с.
8. Филатов В.М. Методическая типология ролевых игр [Текст] / В.М. Филатов // Иностранные языки в школе. - 1988. - № 2 – С. 25-29.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Лилия Алексеевко – старший преподаватель кафедры иностранного языка и перевода Кременчугского института Днепропетровского университета имени Альфреда Нобеля.

Научные интересы: терминология английского языка, сравнительная грамматика, история английского языка, методика преподавания английского языка в вузе.

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ В КОНТЕКСТІ ДІАЛОГУ КУЛЬТУР

Олена ПІНЬКОВСЬКА (Черкаси, Україна)

У статті розглядається засвоєння певної системи фактів іноземної культури як важливої складової в процесі викладання іноземної мови в контексті діалогу культур.

Ключові слова: лінгвокультура, соціокультурна інформація, понятійна картина світу, національно-специфічні концепти, міжкультурна комунікація, міжкультурна сприйнятливість, мовні стереотипи поведінки.

The article deals with the mastering of specific facts of a foreign culture as an important component in process of teaching foreign language within the context of the dialogue of cultures.

Keywords: linguistic culture, social and cultural information, conceptual image of the world, national-specific concepts, crosscultural communication, crosscultural receptivity, lingual stereotypes of behavior.

Необхідність досягнення взаєморозуміння між народами в контексті діалогу культур диктує пошук нових підходів до проблеми мови і культури у ряді етнопсихологічних та лінгводидактичних досліджень. Вивчення мови окремого народу – це в певній мірі осягнення мовної картини світу його носіїв. Труднощі тут можуть бути спричинені відмінностями у мовній картині світу рідної і досліджуваної мов. І не лише предмети або явища можуть бути цілком різними в різних культурах, важливо, що різними будуть й культурні поняття про ці явища і предмети, оскільки останні живуть і функціонують в різних, інших світах і культурах. За мовною та культурною еквівалентністю лежить понятійна еквівалентність, еквівалентність культурних уявлень.

Важливою складовою навчального процесу повинне стати вироблення стратегічної лінії підготовки «бікультурної» особистості, що сприймає і реалізує себе як складову частину світового культурного процесу. Вочевидь, що явища реальної дійсності, що сприймаються людиною в процесі діяльності та спілкуванні, відображаються в її свідомості, фіксуючи причинні зв'язки явищ і емоцій, і картина світу змінюється від однієї культури до іншої. Для того, щоб була можлива адекватна комунікація, необхідне засвоєння основних елементів того комплексу знань про мову і культуру країни, які подаються носіями мови «самі по собі зрозумілі» і «усіма відомими».

У методиці навчання іноземних мов можна виділити цілий ряд досліджень щодо інтегрування культури у зміст навчання, виділенню лінгвокраєзнавчого (Е. М. Верещагін, В. Г. Костомаров, Р. К. Міньяр-Белоручев), соціокультурного (В. В. Сафонова, Н. Г. Соколова, П. В. Сисоєв) та міжкультурного (С. Г. Тер-Минасова, В. П. Фурманова, Т. Н. Астафурова) підходів. З'явилася низка наукових праць, в яких розглядаються такі проблеми, як орієнтація студентів на загальнолюдські етичні цінності у сфері міжкультурної комунікації (І. П. Селезньова); лінгвокультурологічні і психологічні основи розвитку міжкультурної компетенції студентів (Г. В. Єлізарова). Однак проблема розуміння контексту іншомовної культури і формування міжкультурної компетенції як нового способу світосприйняття через виявлення відмінностей не знайшли належного відображення у сфері теорії та практики навчання.

Мета даної статті полягає у спробі з'ясувати, що являє собою контекст іншомовної культури і яким чином можна навчити розумінню його специфіки в процесі викладання іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування. Засвоєння соціокультурного досвіду носіїв мови, що позначається як «адаптація», «вторинна соціалізація особистості», розглядаються нами в контексті діалогу власної та іншомовної культур. Особливого значення набуває збереження самотності власної культури та її збагачення на основі порівняння з іншомовною через розуміння і взаєморозуміння.

«Носій національної культури» зазвичай описує якості свідомості людини, які сформувалися при «засвоєнні» певної національної культури. У сучасній когнітивній психології під цими якостями свідомості мають на увазі знання: перцептивні (сформульовані в наслідок переробки перцептивних даних, отриманих про органи чуття), концептуальні (що

формується в процесі розумової діяльності, яка не спирається безпосередньо на перцептивні дані), процедурні, що описують способи й послідовність використання перцептивних і концептуальних даних. При визначенні конкретних завдань і рівнів навчання зарубіжні дослідники пропонують орієнтуватися на «мінімальні», «середні» і «максимальні» культурні, наукові та соціально-економічні потреби особистості [5].

«Мінімальні» соціально-економічні потреби передбачають повноцінне володіння конкретною особистістю рідною мовою, тому ключова мета освіти – оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності рідною мовою, що забезпечує студентам функціональну грамотність і відповідний рівень культури. Вважається, що перша вимога передуватиме вирішенню всіх подальших задач у навчанні мовам. При «середніх» потребах висувається необхідність забезпечення вільного рецептивного володіння особистістю однією нерідною мовою в усній та письмовій формах й функціонального продуктивного володіння цією мовою на достатньому для спілкування рівні. Наприклад, друга національна мова або мова сусідньої країни. «Максимальні» соціально-економічні потреби передбачають необхідність функціонального рецептивного володіння і мінімального продуктивного володіння студентами хоча б однією з мов світу (наприклад, англійською), що може забезпечити індивіду широкий спектр можливостей у плані освітнього і культурного обміну, професійного і наукового спілкування. Слід звернути увагу, що наведена характеристика цільових рівнів володіння ІМ охоплює визначення рівнів рецептивного і продуктивного володіння, причому першому надається велике значення, і висувається вимога вільної функціональної рецепції в усній і письмовій формах комунікації.

Цікавою є думка американського вченого Е. Холла, який пропонує модель залучення людини до культури. Вона складається з трьох фаз: формальної, неформальної і технологічної. «Перша фаза базується на створенні стереотипів, наслідуванні, некритичному присвоєнні автоматизмів, моделей, з якими зіштовхуються комуніканти в процесі залучення до нової культури. Наслідувальну діяльність студент здійснює по пам'яті як зліпок з діяльності іншої людини, в процесі її виконання не створюється нової інформації. На другому етапі (неформальна фаза) комуніканти спроможні самостійно відтворювати соціокультурну інформацію. На заключному етапі студент свідомо оперує отриманими знаннями, сприймаючи іншомовні і створюючи власні тексти культури. Така діяльність є творчою, в результаті створюється нова соціокультурна інформація»[3: 140].

Можна припустити наступну інтерпретацію процесу поетапного засвоєння комунікантами нової соціокультури. Формальна фаза акультурації передбачає вироблення у студентів здатності орієнтуватися в явищах іншомовної культурної дійсності шляхом їх приблизного осмислення. Тому на початковому рубежі засвоєння лінгвокультури необхідна як ліквідація інформаційних прогалів, так і організація чуттєвого сприйняття нової реальності. Неформальна фаза передбачає рефлексію власних цінностей на основі отриманої соціокультурної інформації, тобто оволодіння нормами міжкультурного спілкування шляхом порівняння з власним досвідом в культурі рідної мови. Інструментальна фаза робить можливою організацію автентичного спілкування на міжкультурному рівні, допускаючи вільну інтерпретацію предметного змісту текстів-явищ культур. Проходження комунікантами третьої фази практично означає їх ідентифікацію в іншому способі життя, досягнення світосприйняття в іншій культурі, набуття готовності до інтеграції в інше суспільство. Подібне залучення студента до іншомовної культури можливе лише в тому випадку, коли система навчання ІМ насамперед орієнтована на когнітивний рівень мовної особистості. Це означає, що у висловлюваннях студента повинні виражатися не тільки значення складових його одиниць, а й система смислів, притаманна іншомовній свідомості.

Розглянемо як приклад деякі особливості дієслівних способів французької та української мов. Універсальною опозицією у системі способів є протиставлення дійсного способу недійсним. В середині цієї основної опозиції наявні значні розбіжності, а саме: а) підсистема недійсних способів в українській мові містить дві форми, у французькій – три; б) не цілком збігається обсяг значення способів. *Indicatif* виражає очевидну реальність, а *Subjonctif* – невизначену реальність:

Je cherche quelqu'un qui peut m'aider (indicatif).

Je cherche quelqu'un qui puisse m'aider (subjonctif).

Французький Subjonctif виражає ірреальність, але може відображати і реальні події, які оцінюються мовцем, тому в багатьох вживаннях, що входять до його первинної функції, Subjonctif відповідає українському індикативу:

Ми не думаємо, що їхнє життя легке (indicatif).

On ne croit pas que leur vie soit facile (subjonctif).

До того ж для української мови характерне виключно широке використання імперативу в значенні інших способів: умовного (для вираження повинності, поступки, умови); дійсного (для вираження несподіваної дії). Якщо не донести цих значень до свідомості студента, він ніколи не зрозуміє, навіщо французькій мові так багато дієслівних часових форм, а не зрозумівши, він буде вживати їх за аналогією з українськими, тобто залучення до іншомовної картини світу не відбудеться.

Важливо зазначити, що без достатнього засвоєння більш ранньої форми дії не можна переходити до наступної, більш високої. Але надмірне засвоєння закріплює дію у цій її формі і поступово стає перешкодою для переходу до наступної. Тому усі проміжні форми дії підлягають засвоєнню лише до певної міри, до вільного і правильного виконання, але не більше, до засвоєння без автоматизації. В процесі оволодіння ІМ необхідно варіювати і ускладнювати комунікативні завдання з тим, щоб одночасно із закріпленням лексичних зв'язків формувати здатність до мовленнєвої діяльності. Насправді ж, з кожним новим іноземним словом у свідомість студента як би «трансформується» поняття з іншої картини світу. Саме це «трансформування» і є тим каменем спотикання, який до цих пір становить величезну проблему для тих, хто вивчає ІМ. Недостатня увага до встановлення найважливішого співвідношення між рідними і чужими «понятійними» картинами світу збіднює словник іноземців. Відтворення понятійної картини світу, властивої досліджуваній культурі, є одним з найбільш важливих завдань викладача ІМ. Самі хитромудрі зчеплення концептів відбуваються на базисному рівні: людина просто знає, і це попереднє знання змушує спонукати складний комплекс ментальних структур з довготривалої пам'яті і попередніх дискурсів.

Так, для французької когнітивної системи характерне чітке розмежування простору на простір, який може бути пройдено наскрізь. Простір, який може бути пройдено по поверхні від одного кордону до іншого; простір, всередину якого можна проникнути. В українськомовній когнітивній системі класифікація недостатньо чітка, можливо тому, що спостерігається прагнення використовувати більш крупні величини часу (поняття «доба» відсутнє у французькій мові). Для позначення такого відрізка часу вживається «jour», словосполучення «jour et nuit», або більш точно вказівка «vingt-quatre heures». Вибір даного засобу вираження у французькій мові – необхідність і відноситься до фактів мови, а не мовлення. У французькій мові існує слово «semaine», проте в мовленні часто вживають вираз «huit jours», «15 jours» і т.п. Це вже факт мовлення, а не мови, оскільки він пов'язаний не з тим, що є в мові, а з тим, що виявляється кращим у даному випадку. Подібні «правила мовлення» і відбивають той самий «дух мови», в якому узагальнюються мовні звички і норми, прийняті в даному мовному колективі. Мовна семантика відкриває шлях зі світу власне мови в світ реальності. Ця нитка, що пов'язує два світи, оповита культурними уявленнями про предмети і явища культурного світу, властивих даному мовленнєвому колективу в цілому та індивідуальному носію мови зокрема. Шлях від позамовної реальності до поняття і навіть до словесного висловлювання не однакою у різних народів, що зумовлено відмінностями історії і умов життя цих народів, специфікою розвитку їх суспільної свідомості.

Визначаючи, що кожна мова спочатку задає своїм носіям певну картину світу, А. Вежицька уточнює, що мови утворюють свій «семантичний всесвіт», оскільки значення антропоцентричне (відображає загальні властивості людської природи) і, в той же час, етноцентричне (орієнтоване на даний етнос). Кожна мова накладає свою власну класифікацію ще й на емоційний досвід людини [1]. Проте не можна сказати, що системи бачення світу, що пропонуються мовами, не порівнянні. Національно-специфічні концепти можна порівняти остільки, оскільки вони перекладаються на мову «семантичних примітивів»: «... існує набір

семантичних примітивів, що збігаються з набором лексичних універсалій, і ця безліч примітивів-універсалій лежить в основі людської комунікації і мислення; а специфічні для мов конфігурації цих примітивів відбивають розбіжності культури»[1: 305]. Значно дивніше (і саме це демонструє Вежбицька), що мови різняться ступенем ретельності розробки цілком абстрактних семантичних полів – таких, як каузація, агентивність, сфера емоційного світу. Та чи інша концептуалізація світу закладена у мові і не завжди може бути виведена із різниць в «умовах його існування». Відмінності в концептуалізації потребують пояснення, і одне з можливих пояснень – посилання на національний характер. «Тим самим відомості про національний характер виявляються результатом лінгвістичного аналізу, а не його вихідною посилкою»[3: 317].

Порівнюючи слова, конструкції, тексти, які виступають в різних мовах нібито точними еквівалентами, А. Вежбицька показує, використовуючи створену нею мову базових семантичних понять, що прямі перекладні еквіваленти можуть приховувати суттєві культурно обумовлені відмінності. Коли ми говоримо, наприклад, про дружбу, свободу, гнів, ми мимоволі приписуємо цим поняттям культурно обумовлені сенси, притаманні відповідним словам цієї мови, тим самим передаємо їм неіснуючу універсальність і здійснюємо серйозну культурну помилку.

Від традиційних, власне лінгвістичних, порівняльних категорій ввічливості, форм референції та адресації, аналізу мовленнєвих актів крос-культурна прагматика вирізняється, насамперед, функціонально спрямованістю. Інтерес становлять ті області, де мовна культура конкретної мови не нав'язує жорстких заборон на вживання тієї або іншої форми, де можлива варіативність, вибір тієї чи іншої стратегії. І те, яка стратегія буде обрана, в якій саме культурний сценарій втілиться даний дискурс, залежить від культурних особливостей відповідної комунікативної спільності. Так створюється особливий «акцент поведінки», який може характеризувати іноземця не в меншій мірі, ніж суто мовний акцент. Наприклад, у Франції немає звичаю дякувати господині після їжі, встаючи з-за столу (в Україні при цьому відповідають: На здоров'я!), але правила ввічливості вимагають, щоб скуштувавши страву, гість сказав: *C'est très bon!* Або, наприклад, при чханні українці кажуть: Будьте здорові! Французи – *Avoussouhaits!* У французькій мові є особлива репліка, яку кажуть, коли б'ють посуд: *Faites chauffer la colle!* В українській мові інколи говорять при цьому: На щастя! Подібні приклади, що відображають мовленнєву поведінку носіїв різних мов, можна було б наводити нескінченно. При їх незнанні або неправильному оформленні виникають труднощі на семасіологічному рівні (неправильна інтерпретація висловлювання) і ономасіологічному (невміле вживання висловлювання або його невживання там, де це бажано).

Зрозуміло одне: світ надано нам аж ніяк не у відчуттях, а у складних організованих інтерпретаціях цих відчуттів. Одним із понять у сфері прикладної міжкультурної комунікації є міжкультурна сприйнятливість. Вона пов'язана з набором мовних і культурних знань і навичок, необхідним тим, чия професійна діяльність пов'язана із взаємодією між культурами, коли помилки і невдачі призводять до неефективної роботи у професійній сфері. Підвищення міжкультурної сприйнятливості в умовах розбіжностей, що множаться, невизначеності, неоднозначності і змін, що характеризують сучасне суспільство, стає важливою складовою професійної придатності фахівця. Різного роду довідники, керівництва, посібники по тому, як краще торгувати, навчати, працювати і т.д. надають конкретні знання про особливості тієї чи іншої культури в області професійної, соціальної та міжособистісної комунікації. Інформація, що міститься в них, розширює знання щодо іншої культури. Наприклад, документи, що подаються у Франції при влаштуванні на роботу, самі по собі виступають реаліями: *baccalauréat*, *certificat de travail*. Студенти повинні знати, що, на відміну від атестата про повну загальну середню освіту в Україні, у Франції існує більше 10 видів бакалавріата і мають літерне позначення: А – філософія, література; В – економіка, соціальні науки; С – математика, фізика і т.д. У Франції немає трудових книжок, які є в Україні єдиним документом про трудову діяльність робітника, приблизним аналогом є довідка про роботу (*certificat de travail*) – свідоцтво, яке роботодавець видає найманому працівнику по закінченні трудової угоди із зазначенням дати прийому і звільнення. Ці знання мають бути засвоєні

таким чином, щоб змінити деякі комунікативні та культурні презумпції і вплинути тим самим на поведінку людей в ситуаціях міжкультурного спілкування.

Значний шар відомостей щодо правил спілкування французькою мовою можна описати за допомогою універсальної теорії ввічливості, що дозволяє формалізувати такі ритуальні формули спілкування, які лише здаються необов'язковими для їх виконання. Їх обов'язковість незаперечна, оскільки спілкування можна вважати повноцінним, лише якщо воно виконує всі функції. При цьому величезне значення має тут враження, продуковане мовцем, і відносини, що складаються в процесі комунікації. Як свідчить досвід викладання французької мови, це враження у носіїв мови ґрунтується не стільки на правильності мовлення, скільки на дотриманні мовцем соціокультурних конвенцій. Наприклад, у різних мовах і культурах активно використовуються вербальні і невербальні засоби оформлення прохань та критики. Так, у французькій мові дуже брутално звучать прохання, сформовані, як і в українській мові, в наказовому способі. Вони скоріше сприймаються як команди чи накази і рідко використовуються навіть між близькими людьми і родичами. Натомість, рекомендується висловлювати прохання у вигляді запитання з модальним дієсловом у кондіціонале або імперфекті (*sivouspreniezcesci*). Невербальний рівень спілкування задається параметрами певної культури, формуються її традицією. Звертає на себе увагу той факт, що якщо безумовно-рефлекторні одиниці невербальної комунікації мають універсальний характер, то конвенціональні одиниці невербальної комунікації культурноспецифічні, отже кінеми (значущі жести, мимічні й пантонімічні рухи) є культурно-значущими.

Так, за свідченням А. Соломніка, двадцять найбільш поширених жестів інтерпретуються в різних країнах по-різному: «коли американець з'єднує кінчики великого і вказівного пальців правої руки, утворюючи ними кільце, то це означає «Все о'кей!», у Франції – нуль, в Японії – гроші, в деяких країнах Середземноморського басейну – гомосексуалізм»[2: 73]. Професор Гарвардського університету Лоренс Віллі, проаналізувавши поведінку французів і американців, виявив такі кінеми, притаманні французам: «... плечі у французів – вельми гнучкий засіб комунікації; їх висувують вперед, супроводжуючи цей жест видихом або незадоволеною гримасою, що іноземці вважають типово французькою особливістю поведінки. Розмовляючи стоячи, французи та американці ведуть себе по-різному: у американців ноги стоять паралельно, ступні ніг розгорнуті в сторони. У французів ... одна нога висунута трохи вперед, ... розмовляючи один з одним, вони ніби допомагають собі корпусом, нахилившись вперед або назад. Нахил тулуба вперед говорить про те, що людина хоче вийти з розмови, нахил назад супроводжує сміх або реакцію на словесний випад співрозмовника. В уповільненій дії розмова французів нагадує рухи дуелянтів» [6: 52]. Деякі жести також можуть бути віднесені до кінем, що передають інформацію, значущу тільки для носіїв французької культури. Наприклад, «жест, що означає відмову від прохання – внутрішня сторона долоні неначе відкидає щось за плече; жест, що виражає недовіру – вказівний палець відтягує вниз нижнє віко»[4: 58].

Кожна нація володіє певним набором повторюваних формулювань, до яких відносяться мовні стереотипи поведінки, в тій чи іншій мірі притаманні членам даного історично сформованого соціуму. Елементи вербального мовного символізму несуть в собі інформацію про ту чи іншу культуру, зокрема, елементи мовного етикету або етикетні формули (приблизно в такому ж значенні вживаються терміни «прагматичні ідіоми», «розмовні формули», «мовні кліше» та інші), визначені загальною моделлю національного характеру, обумовленого особливими культурно-етичними установками. Вживання етикетних формул закріплено за певними ситуаціями, так як ці формули є частиною когнітивної репрезентації цих ситуацій у свідомості членів даного мовного співтовариства.

На підставі викладеного слід ще раз підкреслити той факт, що оволодіння ІМ без ознайомлення з культурою країни досліджуваної мови, з менталітетом людей, які розмовляють цією мовою, і т.д. не може бути повноцінним. Інакше кажучи, потрібно опанувати не тільки саму мову, а й «бачення світу» мовців, оскільки представники іншої культури не повинні бути для нас психологічно «чужими». Для лінгводидактики важливо розробити таку методику навчання процедури смислових висновків, яка дозволила б «свої

знання» носія однієї мови і однієї культури не переносити автоматично на знання носія іншої мови та іншої культури та не бути перешкодою для розуміння навколишньої дійсності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вежбицкая А. Семантические универсалии и «примитивное мышление» // Язык. Культура. Познание. / А. Вежбицкая. – М., 1996. – С. 305,317.
2. Соломник А. И. Семантика и лингвистика Текст. / А. И. Соломник. – М.: Молодая гвардия, 1995. – 73 с.
3. Hall Edward T. The Silent Language. – NY.: Doubleday and Company, 1959. – P. 140.
4. Mauchamp N. Les français: mentalités et comportements. – P.: Clé international, 1995. – P. 58.
5. Trim J.L.V. Language teaching in the perspective of the predictable requirements of the twenty-first century // AJLA Review, 1992. – № 9. – P. 7-20.
6. Wyllie L. Français, qui êtes-vous? – P.: La documentation française, 1981 – P. 52.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Пінковська – викладач французької мови Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького Навчально-наукового інституту іноземних мов кафедри практики англійської мови.

Наукові інтереси: лінгвістична семантика та міжмовні взаємодії.

THE DYNAMICS OF COMMUNICATION IN CREATIVE WRITING

Tetyana SOLODAEVA (Mykolayiv, Ukraine)

Автор статті актуалізує роль спілкування для поліпшення результатів креативного письма.

Ключові слова: креативність, процес, комунікація, мислення, зв'язок, мотивація.

The article deals with the methodology of teaching creative writing through communication.

Key words: creativity, process, communication, thinking, connection, motivation.

I think writing is really a process of communication...

Ann Williams, poet, critic and novelist

Creativity can be facilitated by many factors. Communicative need can motivate good writing. Our third year students take creative writing classes with me. The program gives a genuine taste of writing as a process of communication and self-discovery. It excites students and involves them in making decisions and taking responsibility for their own learning.

Writing starts with connections. Every interaction is a part of connected happenings [1, p. 12]. It is a string sent out to connect with others. It involves the whole person, culture, education and developmental process. It's really a process of communication.

The impulse to write can be as urgent as the need to converse, to amuse and share something new to influence someone's decisions, beliefs or to respond to a provocative comment in a classroom discussion. Writing allows us to communicate in all of these ways. Whether students are writing a letter, a fairy tale, their dreams, poems, it is very important for them to communicate effectively. By focusing on communication it is much easier to make a transition from guided writing to creative writing.

Interaction is vital and must be provided for all creative writing classes. It requires a range of interactional configurations and should include conversation between individual students, between teacher and student, between small groups of students, and with the entire group.

The essence of teaching and learning is the interrelationship and interaction between teacher and student. It should be kept in mind that a responsible teacher continually studies student's interests and language needs. That's why in addition to language development, conversation times are a valuable source of information and help the teacher gain insight into the interests, concerns and conceptional level of students. It allows many things to happen at once: probing, associating, inferring, experimenting, comprehending, negotiating, sharing and communicating meanings. Bell and Burnaby (1989) point out that writing is a complex cognitive activity in which the writer must control many variables at once [2: 87]. At the sentence level these include content, format, sentence structure, vocabulary, punctuation, and even spelling. And beyond the sentence, the writer must be able to construct cohesive and coherent paragraphs and whole texts.

An interactive approach encourages students to move freely between thoughts, meanings and words. It can provide helpful motivation. Ideas rise slowly, like the sun. Soon they take shape and bring light. Ideas must be tested, probed, rubbed against other minds, shaped to perfection. With our stimulation students find meaningful paths to expression. They perceive, explore, discover, gain

insight, and create, all within their language experience. Writing requires us to think, even to change our minds in unexpected ways [3: 90]. Only when students have expressed themselves, when they have communicated their thoughts, can they be sure that they are thinking clearly.

Excellence requires the presence and attention of others. The student needs the company of fresh minds, to whom he can explain his ideas and perceptions. Students need companions to make sure they make sense. Challenge is a constant of creative writing classes. Nothing can ever be taken for granted in our classrooms. Students must forge creative alliances. Success is based on group effort and cooperation.

Communication takes students deeper into their own characters and allows them to learn from others. The key function of communication is understanding and insight into ourselves and others. Students appreciate an opportunity to communicate freely and fully whatever they discover on topics of interest. Working in groups they project themselves into the world of different individuals, different ways of looking at the world, different interpretations of life and conflicting opinions.

Communication is not merely the desire and responsibility of the individual; it is the proving ground where we test our findings against criticism. Sometimes the solution to a given challenge is not evident. Then, students work together to determine what is relatively true and what is relatively false, making a list of possible answers.

Creative construction needs freedom, support and understanding. Students must feel free to expose their affections and dislikes. They must not be afraid that others will consider them odd or peculiar. There can be no “dislike of the unlike” in an effective creative writing classroom. The result is free communication of “inner selves”. Clear self-consciousness is an important part of any relationship. These moments of human contact arouse feeling of cooperation, caring, respect and friendship.

This open-minded spirit with respect for others, and a willingness to adapt and reserve judgment is like light flowing through a prism. Creativity is the rainbow.

Creative writing is a key to freedom. Judgments imposed on students have only a surface effect and are of no lasting significance beyond the classroom. Freedom of self-expression is the core of our creative writing program. Not every student can or should be a writer. Still, the spirit of freedom to which we expose our students can touch their entire lives.

Most of us have been educated to believe quite the opposite. But if we do our job right we will be able to fan the spark of imagination that our students bring to our classrooms.

Communication is at the center of our course “Miracle of writing”. The program’s goal is not simply the mastery of writing. The craft of writing is in coupling with respect in all relationships. Creativity is productivity, through cooperation. And we, too, are touched by our students.

BIBLIOGRAPHY

1. Gamble, Michael, Gamble Teri Kwal. – Communication works. – McCraw-Hill, 1996 – 542 p.
2. Gould E. – The act of Writing. – New York; Random House, 1989 – 318 p.
3. Golub J. Activities for interactive classroom. – Urbana: National Council of Teachers of English, 1994. – 143 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Tetyana Solodaveva – старший викладач кафедри англійської філології Черноморського державного університету імені Петра Могили.

Наукові інтереси: методи викладання.

ЗМІСТ

СОЦІОЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ,

ВЗАЄМОДІЯ ТА КОНТАКТУВАННЯ МОВ	3
<i>Олег СЕМЕНЮК</i> . МОВА МІСТА: ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ТА ЛІНГВІСТИЧНОЇ ІЛЮСТРАЦІЇ.....	3
<i>Ольга ГВОЗДЯК</i> . SPRACHGEBRAUCH UND –KOMPETENZ BEI DEN DEUTSCHEN VON TRANSKARPATIEN.....	5
<i>Неонілла БАРАКАТОВА</i> . УКРАЇНСЬКО-ПОЛЬСЬКА МІЖМОВНА ОМОНІМІЯ СЛУЖБОВИХ ЧАСТИН МОВИ.....	11
<i>Ірина БІЛЕЦЬКА</i> . ДВОМОВНА ОСВІТА У СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США: ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ.....	14
<i>Ольга КРОМБЕТ</i> . ВИДИ АДАПТАЦІЇ ЛЕКСИЧНИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ У РОМАНСЬКОМУ МОВОЗНАВСТВІ.....	18
<i>Ольга КИРИЛЮК</i> . СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ ЗМІШУВАННЯ МОВНИХ КОДІВ (на матеріалі поетичних творів).....	23
<i>Ірина СКОРЕЙКО-СВІРСЬКА</i> . ВПЛИВ АНГЛОМОВНИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ НА СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ У 18-19 СТОЛІТТЯХ.....	27
<i>Любов ШНУРОВСЬКА</i> . ІНШОМОВНА КОМПЕТЕНЦІЯ Й КОМУНІКАЦІЯ БІЛІНГВА.....	31
<i>Людмила ЗАКРЕНИЦЬКА</i> . СПОСОБИ ЗАПОЗИЧЕННЯ ІНШОМОВНИХ ФАХОВИХ НОМІНАТИВНИХ ОДИНИЦЬ В АНГЛІЙСЬКІЙ ХРИСТІЯНСЬКО-БОГОСЛОВСЬКІЙ ТЕРМІНОСИСТЕМІ.....	34
<i>Тетяна АГІБАЛОВА</i> . ІНТРАЛІНГВАЛЬНА МОТИВАЦІЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ЕВОЛЮЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ.....	38
<i>Антоніна ДЕВІЦЬКА</i> . СПЕЦИФІКА СЛОВАЦЬКО-АНГЛІЙСЬКОГО БІЛІНГВІЗМУ У ПОЛІЕТНІЧНОМУ ПРОСТОРІ СЛОВАЧЧИНИ.....	41
<i>Севілія ІБРАГІМОВА</i> . МІЖВАРІАНТНІ ЗАПОЗИЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СФЕРИ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	45
<i>Катерина КОТЕЛЕВЕЦЬ</i> . ДЖЕРЕЛА ТА СПОСОБИ ПОПОВНЕННЯ СЛОВНИКОВОГО СКЛАДУ СУЧАСНОГО МОЛОДІЖНОГО СЛЕНГУ.....	49
<i>Татьяна ЛАНОВАЯ</i> . ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЯЗЫКОВЫХ МИРОВ (на материале русского языка).....	52
<i>Ірина ЛУГОВСЬКА</i> . ОЗНАКИ ЛАТИНСЬКИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ.....	57
<i>Лидия МОСКАЛЕНКО</i> . ОТОБРАЖЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА УКРАИНЫ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ.....	62
<i>Юлія ОНУФРІЄВА</i> . АНГЛІЦИЗМИ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ: ЕТАПИ ВИКОРИСТАННЯ.....	66
<i>Юлія ПЕТРОВСЬКА</i> . СОЦІОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ У МОВЛЕННІ НОСІЇВ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ НА ТЕРИТОРІЇ ПІВНІЧНОГО СХОДУ США.....	71
<i>Олена ПОПОВА</i> . ТЕОРЕТИКО-КВАЛІФІКАЦІЙНІ І КЛАСИФІКАЦІЙНІ РІВНІ СУЧАСНОЇ СОЦІОЛІНГВІСТИКИ: МАКРО- І МІКРОРІВНІ.....	76
<i>Йолиана СТРАШНЮК</i> . СПЕЦИФІКА РУССКОГО И УКРАИНСКОГО ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ В АССОЦИАТИВНЫХ ПРОЭКЦИЯХ.....	79

КАРТНИНИ СВІТУ В АСПЕКТІ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЇ,

ЛІНГВОКОГНІТИВІСТИКИ ТА ЕТНОЛІНГВІСТИКИ	85
<i>Зоряна КОЦЮБА</i> . «ПРАВДА – НЕПРАВДА» VS «ДОБРО – ЗЛО»: ВІД ПРОТИСТАВЛЕННЯ ДО ОТОТОЖНЕННЯ (на матеріалі паремій слов'янських, германських і романських мов).....	85
<i>Володимир МАНАКІН, Наталія МАНАКІНА</i> . СТЕРЕОТИП «СВОГО» І «ЧУЖОГО» В УКРАЇНСЬКІЙ ТА ІНШИХ ЄВРОПЕЙСЬКИХ МОВАХ.....	90
<i>Олександр ОГУЙ</i> . ХРИСТІЯНСЬКА СИМВОЛІКА КОЛЬОРУ В СЕРЕДНЬОВІЧЧІ (на матеріалі пам'яток літератури і культури).....	96

<i>Катерина БОНДАРЕНКО. ЛІНГВОКУЛЬТУРНА СПЕЦИФІКА КОНЦЕПТУ " ДУРЕНЬ" В УКРАЇНСЬКІЙ ТА АНГЛІЙСЬКІЙ СМІХОВИХ МОВНИХ КАРТИНАХ СВІТУ (на матеріалі лексичного субстандарту).....</i>	101
<i>Lydia BONDARENKO. SCIENTIFIC WORLD VIEW IN TOM STOPPARD'S "ARCADIA": DETERMINISTIC CHAOS.....</i>	106
<i>Галина ГУБАРЕВА. ПРЕЦЕДЕНТНІ ВИСЛОВИ ЯК ЗАСІБ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУ 'ДРУЖБА' В МОВІ ІНТЕРНЕТ-ФОРУМІВ.....</i>	110
<i>Надія ЄСИПЕНКО. АСОЦІАТИВНО-ВЕРБАЛЬНА СТРУКТУРА КОНЦЕПТУ.....</i>	113
<i>Вера ЕРМАКОВА. СТЕРЕОТИПИЗИРОВАННОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОППОЗИЦИИ «СВОЙ-ЧУЖОЙ» В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ПАРЕМИЧЕСКИХ КАРТИНАХ МИРА.....</i>	117
<i>Надія ІВАНЕНКО. PHILOSOPHICAL ISSUES OF THE ABSTRACT CONCEPTS.....</i>	120
<i>Світлана ІГНАТЬЄВА. КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ЧАСУ: ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ (НА МАТЕРІАЛІ „ЩОДЕННИКІВ” ОЛЕСЯ ГОНЧАРА).....</i>	123
<i>Ірина КАРАМИШЕВА. "СИНТАКСИЧНИЙ КОНЦЕПТ" ЯК TERTIUM COMPARATIONIS У КОНТРАСТИВНОМУ ВИВЧЕННІ СИНТАКСИЧНИХ СТРУКТУР.....</i>	127
<i>Наталя КУДРЯВЦЕВА. ЩО ТАКЕ КОГНІТИВНА ЛІНГВІСТИКА?.....</i>	133
<i>Світлана ЛАВРИНЕНКО. КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ МОВНИХ ЗНАКІВ ПРАВОСУБ'ЄКТНОСТІ У НАРОДНИХ БАЛАДАХ.....</i>	138
<i>Алла МІЩЕНКО. МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНА ТЕХНІЧНА ДОКУМЕНТАЦІЯ ТА ТЕРМІНОЛОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ.....</i>	143
<i>Тетяна ПАВЛЮК. КОНЦЕПТ 'Я' У СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ ПОЕТИЧНОМУ МОВЛЕННІ.....</i>	147
<i>Татьяна ПОДУФАЛОВА. ПОНЯТИЯ ГРАДАЦИИ И ГРАДУАЛЬНОСТИ В ЛИНГВОКОГНИТИВНОМ АСПЕКТЕ.....</i>	151
<i>Тетяна СЕМЕГИН. КОГНІТИВНО-СЕМАНТИЧНА СТРУКТУРА КОНЦЕПТУ.....</i>	156
<i>Алла СЕМЕНЧУК. АНГЛОМОВНА АКТУАЛІЗАЦІЯ ПІДСЛОТУ АРЕАЛ ФРЕЙМОВОЇ СТРУКТУРИ КОНЦЕПТУ ТЕРОРИЗМ.....</i>	159
<i>Тетяна СУКАЛЕНКО. ТИПІЗАЦІЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ ЛІНГВІСТИЧНОГО ВИВЧЕННЯ.....</i>	164
<i>Аліна ЧЕРНОВА. КОНЦЕПТУАЛЬНА МЕТАФОРА ЯК ОБ'ЄКТ ДОСЛІДЖЕННЯ КОГНІТИВНОЇ ТЕОРІЇ МЕТАФОРИ.....</i>	167
<i>Ірина ЧЕРНИШЕНКО. СЕМАНТИЧНА СТРУКТУРА СЛІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ КОНЦЕПТУ ЧЕСНІСТЬ/ HONESTY (на матеріалі тлумачних словників).....</i>	170
<i>Марина ЯЦЕНКО. ЦІННОСТІ ТА НОРМИ У СТРУКТУРІ ЦІННІСНОГО СКЛАДНИКА КОНЦЕПТІВ МАСКУЛІННІСТЬ ТА ФЕМІНІННІСТЬ.....</i>	178
<i>Галина БЕНЬКЕВИЧ. КУЛЬТУРОТВОРЧИЙ ВИМІР ЛАТИНСЬКИХ ВИСЛОВІВ.....</i>	182
<i>Вікторія БОНДАРЕНКО. ОСОБЛИВОСТІ АРАБО-БЕРБЕРСЬКОЇ КУЛЬТУРНОЇ КАРТИНИ СВІТУ: КОНЦЕПЦІЯ ПИСЬМА У ФРАНКОМОВНОМУ МАГРИБСЬКОМУ РОМАНІ.....</i>	187
<i>Олена БОНДАРЧУК. МАКРОКОНЦЕПТ «СПОНУКАННЯ ДО ДІЇ» У КОНТЕКСТІ СУБКУЛЬТУРИ КОСПЛЕЙ.....</i>	190
<i>Тетяна БУБЛИК. КОНЦЕПТ "БОГ" У СУЧАСНІЙ МЕДИТАТИВНІЙ ПРИТЧІ (на матеріалі творів Ентоні де Мелло).....</i>	194
<i>Наталя ГОЛІЯД. ТЕОРІЯ ПРОФІЛЮВАННЯ У КОГНІТИВНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ.....</i>	197
<i>Світлана ГУЩИНА. ЗНАЧЕННЯ МЕНТАЛЬНОСТІ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ: КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ УКРАЇНСЬКОЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВ.....</i>	201
<i>Оксана ДОВБУШ. THE FRAME STRUCTURE OF CONCEPT GOD IN ENGLISH AND AMERICAN FICTION OF 19th-21st CENTURIES.....</i>	204
<i>Ольга Д'ЯКОНОВА. КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ГОРЯ В НІМЕЦЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ РОМАНТИЧНІЙ ЛІРИЦІ У СВІТЛІ МІФОЛОГО-РЕЛІГІЙНИХ УЯВЛЕНЬ.....</i>	209
<i>Оксана ЄВЕНЧУК. ПОНЯТТЯ «СІМ'Я» У ІНТРАДИСЦИПЛІНАРНОМУ КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЇ.....</i>	213

<i>Іванна ЗАРЕМСЬКА. ПРОБЛЕМА РОЗУМІННЯ КАРТИНИ СВІТУ В СУЧАСНІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРНІЙ ПАРАДИГМІ ЗНАННЯ</i>	216
<i>Віра КАЛІНІЧЕНКО. ПОЛЬОВА СТРАТИФІКАЦІЯ ВЕРБАЛІЗОВАНИХ КОНЦЕПТІВ «УСПІХ» І «SUCCESS» (на матеріалі сучасної української та американської художньої літератури)</i>	220
<i>Ольга КАЧМАР. ХАРАКТЕРИСТИКА КОНЦЕПТУ «MANAGER» ЯК УСПІШНОГО СУБ'ЄКТА В УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ</i>	227
<i>Світлана КИРИЛЮК. ДІЄСЛІВНА ПАРАДИГМА НОМІНАТИВНОГО ПОЛЯ КОНЦЕПТУ ДОРОГА (на матеріалі німецьких народних казок)</i>	232
<i>Татьяна КЛИМЕНКО. ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКОЕ НАПОЛНЕНИЕ КОНЦЕПТОВ «СВЕТ» И «ТЬМА»</i>	236
<i>Анна КОСЕНКО. ЛІНГВОКОНЦЕПТ BEAUTY У ПІСЕННОМУ ДИСКУРСІ</i>	240
<i>Оксана ЛАЩУК. ЛЕКСИЧНІ ВЕРБАЛІЗАТОРИ БІНАРНОГО КОНЦЕПТУ «DISTANZ» У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ</i>	244
<i>Оксана МИЛИК. МОВНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ КОНЦЕПТУ «ЛЮБОВ» У ПІЗНЬОЛАТИНСЬКОМУ РОМАНІ</i>	248
<i>Любов МУНТЯН. АКТУАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУ GLOBALIZATION НА ЧАСТИНОМОВНОМУ РІВНІ</i>	252
<i>Тетяна НІКІШИНА. ПРОБЛЕМА МЕТОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТУ</i>	255
<i>Тетяна НІКОЛАЄВА. ЛІНГВОКОГНІТИВНІ ОСОБЛИВОСТІ БРИТАНСЬКИХ ТРАДИЦІЙНИХ МІФОЛОГЕМ "WINTER OF DISCONTENT" ТА «"FALKLANDS WAR"»</i>	259
<i>Катерина ОНАСЕНКО. КОНЦЕПТ КІЛЬКІСТЬ: ЛОГІКО-СЕМАНТИЧНА СТРУКТУРА</i>	262
<i>Татьяна ПОДДУБСКАЯ. СОМАТИЧЕСКАЯ МЕТАФОРА В ЯЗЫКОВОМ ОТРАЖЕНИИ ЖЕНСКОЙ КАРТИНЫ МИРА (на матеріалі романа «Johanna» Ф. Хоппе)</i>	265
<i>Катерина РУСНАК. ВЕРБАЛІЗАЦІЯ СТЕРЕОТИПНИХ УЯВЛЕНЬ ПРО БАГАТУ ЛЮДИНУ В МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПРЕСИ</i>	270
<i>Валентина СНИЦАР. РЕКОНСТРУКЦІЯ ІМЕН КОНЦЕПТІВ CRIME/ЗЛОЧИН (на основі аналізу лексикографічних джерел)</i>	273
<i>Антон СУДДЯ. ФРЕЙМ ЯК СПОСІБ КОГНІТИВНОГО МОДЕЛЮВАННЯ</i>	278
<i>Ольга СУШКЕВИЧ. МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ АКсіОЛОГІЧНОЇ МОДАЛЬНОСТІ (на матеріалі інтерв'ю англійською та українською мовами)</i>	282
<i>Ірина ФАТЬЯНОВА. СОЦІАЛЬНА МЕТАФОРА В СТРУКТУРІ ОБРАЗНОГО СКЛАДНИКА КОНЦЕПТУ ТЕРОРИЗМ</i>	287
<i>Ірина ХОМИЦЬКА. ВЕРБАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТА БОРТЬБА У ПОЕМІ ДЖ. Г. БАЙРОНА «КОРСАР»</i>	291
<i>Світлана ЩЕРБИНА. КОНЦЕПТИ SUCCESS<>FAILURE В АСОЦІАТИВНО-ОБРАЗНІЙ СИСТЕМІ АНГЛОМОВНИХ ПАРЕМІЙНИХ ОДИНИЦЬ</i>	294
<i>Андрій ЦІСАР. ДО ПИТАННЯ ПРО МОВНУ ТА КОНЦЕПТУАЛЬНУ КАРТИНИ СВІТУ І ЇХ ВЗАЄМОДІЮ</i>	298
<i>Тетяна ЯЦЕНКО. ФРЕЙМОВЕ ПРЕДСТАВЛЕННЯ ЯДРА КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ ОПОЗИЦІЇ «GOOD-BAD» У РОМАНІ КРІСТОФЕРА ПАОЛІНІ «ЕРАГОН»</i>	303
МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І ПЕРЕКЛАДАЧА	306
<i>Ярослава БЕЛЬМАЗ. РОЛЬ ДИСЦИПЛІНИ «ІСТОРІЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ» У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ</i>	306
<i>Раїса ГРИШКОВА. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ</i>	309
<i>Ніна ЛИТВИНЕНКО. ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ МОВНИХ ПОНЯТЬ</i>	314
<i>Лілія МОРСЬКА. ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ ТА ІНТЕРАКТИВНИЙ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ІНШОМОВНОЇ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ</i>	318

<i>Олена АBRAMICHEVA. THE BENEFITS OF LITERARY TEXT ANALYSIS FOR TRANSLATION STUDENTS AND NEW APPROACHES TO TEACHING IT</i>	326
<i>Ярослава БІЛОУСОВА. РОЛЬ КОМЕНТОВАНОГО ЧИТАННЯ У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ</i>	332
<i>Алла БИЧОК. МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ІНТЕГРАТИВНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ</i>	335
<i>Наталія БОЖКО. МІЖСОБИСТІСНЕ СПІЛКУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ</i>	339
<i>Галина БУТКОВА. НАУКОВІ ПІДХОДИ ЩОДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ – ФІЛОЛОГА</i>	344
<i>Олена ГЛАДКА. ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ</i>	347
<i>Тетяна ГРОМКО. ТРАДИЦІЇ І НОВАТОРСТВО ЗБИРАННЯ ДІАЛЕКТНОГО МАТЕРІАЛУ В ГОВІРКАХ КІРОВОГРАДЩИНИ</i>	350
<i>Олег ДАКАЛЕНКО. АДАПТИВНИЙ МОМЕНТ САМОНАВЧАННЯ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ СТУДЕНТІВ-СПОРТСМЕНІВ ПІД ЧАС ТРЕНУВАННЯ</i>	354
<i>Ольга ДЕМ'ЯНЕНКО. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО КРОСКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЯК СКЛАДОВА ПОЛІКУЛЬТУРНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ</i>	357
<i>Світлана ДЕРБА. РОЛЬ ВИКЛАДАЧА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ</i>	360
<i>Наталія ДМІТРЕНКО. ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ</i>	364
<i>Наталія ЗІНУКОВА. ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УСНИХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ</i>	368
<i>Олександра КАШУБА, Тетяна МАНЬКОВСЬКА. КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ</i>	372
<i>Тетяна КЕБА. СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОМПОНЕНТ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ</i>	377
<i>Валентина КОВАЛЬЧУК. ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА MOODLE ДЛЯ СТВОРЕННЯ ЕЛЕКТРОННОГО КУРСУ-ПРАКТИКУМУ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ФАХОВИМ СПРЯМУВАННЯМ</i>	380
<i>Костянтин КОСТЮЧЕНКО. ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ</i>	388
<i>Олександр ЛАБЕНКО. ПРОБЛЕМА ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ</i>	392
<i>Тетяна ЛІШТАБА. ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛІСТА-ПЕРЕКЛАДАЧА</i>	397
<i>Оксана РІЖНЯК. ТЕСТУВАННЯ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ З КУРСУ «ЛАТИНСЬКА МОВА»</i>	402
<i>Юлія РИБІНСЬКА. МЕТОДИ АКТИВІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ</i>	406
<i>Ліна СМІРНОВА. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ</i>	410
<i>Лариса СТРЕЛЬЧЕНКО, Оксана СТРЕЛЬЧЕНКО. ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ МОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ</i>	416
<i>Тетяна ТОКАРЄВА. ДЕЯКІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ</i>	420
<i>Тетяна ТРУХАНОВА. ПІДХОДИ У НАВЧАННІ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ</i>	426

<i>Ярослав ЧЕРНЬОНКОВ.</i> НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	431
<i>Лариса ЯГЕНІЧ.</i> НАВЧАННЯ УСНОГО ІНШОМОВНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВНЗ.....	436
<i>Анна ВОЛОДЬКО.</i> ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ НА ОСНОВІ КОНТРАСТИВНОГО АНАЛІЗУ УКРАЇНСЬКОЇ ТА НІМЕЦЬКОЇ КУЛЬТУР	440
<i>Ніна ВОРОНKOBA.</i> ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	443
<i>Наталя ДАНУКАЛО, Валентина ЗУБЕНКО.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ ЧЕРЕЗ МОДЕЛЬ «МОЗКОВОГО ШТУРМУ» ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	448
<i>Юлія ДЖАГАРЯН.</i> ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВІ: CASE STUDY. ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ.....	452
<i>Аліса ZHUGINISOVA.</i> METHODOLOGICAL PECULIARITIES OF TEACHING PROFESSIONAL ENGLISH TO STUDENTS MAJORING IT	455
<i>Тетяна КОГУТ.</i> ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В НЕСПЕЦІАЛЬНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЗА УМОВ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ: МОТИВАЦІЙНИЙ АСПЕКТ.....	459
<i>Людмила КОЧЕРГИНА.</i> ГУМАНИТАРНИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	463
<i>Лілія КРАВЧУК.</i> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.	467
<i>Олеся ЛУБЯНОВА.</i> ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ ІЗ ВАДАМИ СЛУХУ В ВНЗ.....	474
<i>Галина ЛУКАНСЬКА.</i> ОСНОВНІ ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРАКТИЧНИХ НАВИКІВ УСНОГО ПЕРЕКЛАДУ.....	478
<i>Іраїда МАЛЬЦЕВА.</i> МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СИНТЕЗ ПРОФЕСІОНАЛЬНОЇ И ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-СОЦИОЛОГОВ	481
<i>Zhappura MANARBAYEVA.</i> TEACHING LISTENING TO STUDENTS WITH ELEMENTARY LEVEL OF ENGLISH.....	485
<i>Наталя МЕЛІНЧУК.</i> ФОНОСТИЛІСТИКА “СЕРАПИОНОВЫХ БРАТЬЕВ” Е.Т.А. ГОФМАНА (МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ).....	489
<i>Наталія ОДЕГОВА.</i> НАВЧАННЯ НАПИСАННЯ РЕЦЕНЗІЙ ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	493
<i>Лілія АЛЕКСЕЕНКО.</i> РОЛЬ НЕТРАДИЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗАХ УКРАИНЫ	496
<i>Олена ПІНЬКОВСЬКА.</i> НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВІ В КОНТЕКСТІ ДІАЛОГУ КУЛЬТУР.....	500
<i>Tetyana SOLODAEVA.</i> THE DYNAMICS OF COMMUNICATION IN CREATIVE WRITING	505

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія:
Філологічні науки
(мовознавство)

ВИПУСК 104 (2)

*«Наукові записки. Серія: Філологічні науки» внесені до списку видань,
в яких можуть публікуватися результати дисертаційних досліджень
(постанова Президії ВАК України від 10.03.2010 р. № 1-05/2)*

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 15525–4097Р від 22.06.2009 р.
«Наукові записки. Серія: Філологічні науки»
СВІДОЦТВО ПРО ВНЕСЕННЯ СУБ'ЄКТА ВИДАВНИЧОЇ СПРАВИ
ДО ДЕРЖАВНОГО РЕЄСТРУ ВИДАВЦІВ,
ВИГОТІВНИКІВ І РОЗПОВСЮДЖУВАЧІВ ВИДАВНИЧОЇ ПРОДУКЦІЇ
Серія ДК № 1537 від 22.10.2003 р.

Підписано до друку 03.03.2011. Формат 60x84¹/₁₆. Папір офсет.
Друк різнограф. Ум.др.арк. 60. Наклад 300. Зам. № 6682_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