

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія:
Філологічні науки
(мовознавство)

Випуск 136

м. Кіровоград
Видавець Лисенко В.Ф.
2015

**ББК 81.2(3)
НЗ4**

Наукові записки. - Випуск 136. - Серія:
НЗ4 Філологічні науки (мовознавство) Кіровоград:
Видавець Лисенко В.Ф., 2015.– 592 с.
ISBN 978-617-7197-11-8

До Наукових записок увійшли статті, присвячені дослідженню актуальних питань теорії та практики перекладу, прикладної лінгвістики, граматики і методичних аспектів підготовки сучасного вчителя іноземних мов та перекладача. Збірник розрахований на наукових працівників, викладачів, студентів факультетів іноземних мов.

ББК 81.2(3)

Друкується за ухвалою вченої ради Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
(*протокол № 7 від 26.12.2014 року*).

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

Статті подано в авторській редакції.

ISBN 978-617-7197-11-8

© Кіровоградський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка, 2015
© Видавець Лисенко В.Ф., 2015

ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ, СОЦІОКУЛЬТУРНІ ТА МІЖКУЛЬТУРНІ ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ

УДК 32:316:77

TRANSLATION AND TRANSFER IN EUROPEAN MEDIA

Luc van DOORSLAER (Leuven, Belgium)

Стаття присвячена важливим аспектам дослідження функціонування перекладу в мас-медіа, зокрема, у багатомовному європейському середовищі. У ній розкрито складнощі такого перенесення, наведено розширене бачення поняття перекладу, яке потребує додаткового вивчення. До поля зору дослідника потрапили мовні перетворення на новинних ресурсах, що становлять поєднання перекладу, рерайтингу, реконтекстуалізації – новітніх видів перекладацької діяльності. До матеріалів статті долучено сучасні дослідження.

Ключові слова: переклад і перенесення, письмо, переклад, рерайтинг, реконтекстуалізація.

This contribution points at the importance of studying translation and transfer practices in the media, in particular in multilingual media landscapes in Europe. It explains the complexity of such transfers and the extended views on the concept of translation needed for studying it. As language transfers in newsrooms are a combination of writing, translating, rewriting and recontextualizing, it is challenging for translation studies to reconstruct such transfer practices. Recent investigation has shown us a lot about the circumstances, but more case studies on very concrete practices would be needed for supporting and developing this line of research.

Keywords: translation and transfer practices, writing, translating, rewriting, recontextualizing.

1. Introduction: a neglected topic?

The position, even the importance of translation in the daily practices of journalism is a topic that has attracted growing attention in translation studies over the last decade. Particularly in the multilingual European context, language transfers in news production are ubiquitous, but rarely problematized. But in the past decade, several authors have published on news translation and, more generally, linguistically determined influences in journalistic settings. In an overview article in the Handbook of Translation Studies, I have referred to the main publications on this theme [see 11]. It is remarkable that several (journalism-related) fields have paid much less attention to the topic than translation studies. Esperança Bielsa for instance remarked that “[m]edia sociology has neglected the study of the linguistic processes that make it possible to produce and communicate news across geographic, cultural and linguistic boundaries” [1, p. 48]. Even more so, Christof Demont-Heinrich in a review on Bielsa and Bassnett’s Translation in Global News has harshly criticized media and communication studies for the neglect of crucial linguistic and translational issues. He particularly criticized their “perspective that views language and translation in terms which render them essentially, and problematically, invisible” [3, p. 405].

2. A matter of complexity

One of the main reasons for that lack of interest is directly related to the simple perception of translation as potentially ‘saying exactly the same in another language’. The fact that back translation hardly ever leads back to the first source text already shows that this is an illusion. Every text transfer includes changes and choices. This is especially true in journalistic settings, where the relative complexity of the translation/transfer/recontextualization activity is even higher. It is not a situation in which the traditional ST-TT (source text – target text) relationship exists. Ji-Hae Kang, following other authors, referred to the concept of “entextualization” for describing the process in news translation in which the original text is made subordinate to the journalistic purpose of recontextualization [6, p. 221]. This illustrates that a much broader view on the object of translation studies is needed, a view that may blur the borderlines between translation and the (generally seen as more encompassing) concept of ‘transfer’. Translated news texts, and a considerable part of text production in newsrooms in general, can be seen as a complex mixture of summarizing, paraphrasing, transforming, supplementing, reorganizing and recontextualizing procedures. Alberto Orengo has suggested to use the term ‘localization’ for such news contexts, based on the clear parallels with other localization activities [7, p. 170].

In an earlier article [12] I have tried to visualize the double extension that takes place in news translation compared to the classical translational ST-TT relationship. The situation where one source text (e.g., a press report or a dispatch from a news agency) including its source text situation is dispersed and results in several target texts and target text situations is generally recognized as typical of translation in a journalistic setting. Such a situation can be described as a first extension of the classical one-to-one ST-TT relationship, hereby making use of Jakobson's explicit enlargement of the object of Translation Studies (besides intertextual also including intratextual and intersemiotic translation – see 5).

But the functioning of translation in journalistic environments can also be characterized by exactly the opposite situation. When journalists aim at the production of one single text (totally new or only partly new), they will base that article on several earlier news items, on information and feedback from experts, and possibly also on other national and international coverage on the topic. I have suggested considering this journalistic use of multiple source texts (where translation is almost always involved) as a second extension of the ST-TT relationship in news contexts: a multi-source, often also multi-lingual transfer situation which is not unique, but typical of translation in the journalistic field.

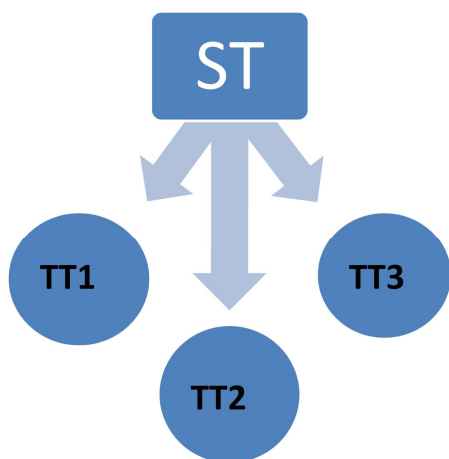


Fig. 1: First extension: one source text resulting in several target texts

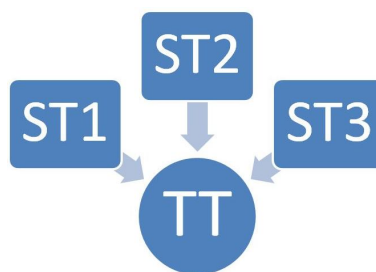


Fig. 2: Second extension: several source texts resulting in one target text

3. Both creative and re-creative

In most European newsrooms it is very exceptional that 'real' translators work in such an environment. The practices of translation in journalism can hardly be considered 'translation proper' or 'translation-as-generally-understood'. Translation in the journalistic field not only has to take into account the disintegrating status of the source text (as mentioned above), it also problematizes the concept of authorship itself. In journalistic text production, translating and writing are merged in one process that is both creative and re-creative at the same time. It is often impossible to distinguish the two activities involved in this integrated process, which leads to important (methodological) difficulties for research in this field. As a consequence, also trying to distinguish between the two functions in a newsroom is complex: journalists writing 'original' reports or journalists translating and rewriting on the basis of existing sources. This practice partly explains the absence of 'real' translators in newsrooms, a situation that is highly paradoxical: because translation is everywhere, there are no formal translator positions. The relativity of the status of both source text and authorship create a situation that in many respects is opposed to the position of translation in traditional research on literary translation for example, where the author and the 'sacred original' are of central importance. These very specific characteristics challenge the discipline of Translation Studies when studying the relationship between journalism and translation.

4. Transediting, the journalator and case studies

The combination of creative and re-creative aspects is made concrete in the production stages of translation and reformulation. Translated texts are used as raw material in the journalistic writing process: a combination of copying, pasting, adding, deleting and translating. Seen from this

perspective, a considerable part of the journalist's work can be compared to that of an invisible translator. The invisibility actually is the consequence of the fact that translation has not only been integrated into journalism, but has also largely been effaced by it in the perception of readers, listeners and viewers. Though journalists to a large extent make use of the principles of free translation, this "highly interventionist role of journalists as translators contrasts with the very invisibility of translation within journalism" [1, p. 45].

Karen Stetting's famous coinage of "transediting" in which she conflated the words "translate" and "edit" [see 8] clearly shows the interconnection of the two activities. In a similar vein, but focusing more on the professions, one could interconnect the daily work of a journalist and a translator by introducing the term *journalator*: a newsroom worker who makes abundant use of translation (in its broader definitions) when transferring and reformulating or recreating informative journalistic texts [see also 12]. Such a term makes the overall presence of forms of translation in newsrooms linguistically visible, as it directly refers to the journalist's work and is associated with an active interventionist attitude. Journalists will be very critical about such a term, since they usually consider translation in its narrower, exclusively interlingual meaning. Consequently in their view it is only a very small part of their professional activities [see 10, p. 149, for example]. Such an argument deals more with journalistic perception and status than with a rigorous description of the activities.

It are case studies that extend our knowledge about the concrete ways in which language and text transfers function in newsrooms, especially in European settings where different languages interact, often also in a power relationship. An interesting recent example is offered by Wine Tesseur when studying the translation practices at Amnesty International, more in particular the translation of press releases [9]. Here the object field is extended from classical newsroom settings to the news production process as dealt with by an NGO. Focusing on news agencies is Lucile Davier in her recent publications on language transfers in Swiss news agencies [2]. She particularly points at the difficult task of the researcher in reconstructing the complex process of text production and both intralingual and interlingual influences. Such case studies are highly important for the further development of this line of research in news (and newsroom) translation.

Further research could certainly also concentrate on the use of sources (as well as the source languages) in conflicts. A well-known case is the local sources used by foreign correspondents in Brussels, Belgium. In a large majority of cases they only use French- and no Dutch-language sources. This restricted language use has immediate consequences for their coverage when dealing with the language issue problems in Belgium. A first (and not published) pilot study about the source use of the conflict/war in Eastern Ukraine has also shown huge imbalances between the use of international news agencies, Russian-language and Ukrainian-language sources. More research on the language transfer and the links with language knowledge as well as the tendency of the coverage would be needed.

A last interesting European example I would like to mention here is the particular language transfer situation of the press in Luxemburg. As opposed to the practices in most other countries, Luxemburg's print press landscape is multilingual at the level of one medium. The most important newspaper for instance, *Luxemburger Wort*, publishes on its pages in German, French and sometimes Luxemburgish. Despite this linguistic openness, language power struggles and even language ideologies can be discerned within this landscape. Kristine Horner elaborates on the Luxemburg case because of "the central role of the media as a site where language ideologies are constructed, reproduced or challenged" [4, p. 28]. Studying such a media landscape and the specific translation and transfer activities would add a lot of value to the already existing research on this topic.

5. Conclusion

Transmitting and transferring always involves changes of a certain kind. The translating or transmitting journalist inevitably has to take into account the new circumstances of the target situation and audience. In situations where the source texts (or the texts used as sources) gradually drift away from their original meaning "in order to meet readers' expectations and ideological views" (7, p. 185), the journalist's (or *journalator's*) interventions simultaneously manifest characteristics of a translator, a communicator, a manipulator, a mediator and a transmitter. More

case studies on very concrete processes of language transfer in media would strengthen the conceptualizing research as developed over the last decade.

REFERENCES

1. Bielsa, Esperança. Translating news: A comparison of practices in news agencies / Esperança Bielsa // Roberto A. Valdeón. Translating information. – Oviedo: Universidad de Oviedo, 2010. – P. 31-49.
2. Davier, Lucile. The Paradoxical Invisibility of Translation in the Highly Multilingual Context of News Agencies / Lucile Davier // Global Media and Communication. – 2014. – 10 (1). – P. 53-72.
3. Demont-Heinrich, Christof. Review / Christof Demont-Heinrich // Translation in global news by Esperança Bielsa and Susan Bassnett. Journal of sociolinguistics. – 2011. – 15(3). – P. 402-405.
4. Horner, Kristine. Media representations of multilingual Luxembourg / Kristine Horner // Helen Kelly-Holmes and Tommaso M. Milani. Thematising Multilingualism in the Media. – Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 2013. – P. 23-42.
5. Jakobson, Roman. On linguistic aspects of translation / Roman Jakobson // Reuben Arthur Brower. On translation. – Cambridge: Harvard University Press, 1959. – P. 144-151.
6. Kang Ji-Hae. Recontextualization of news discourse / Kang Ji-Hae // The translator. 2007. – 13(2). – P. 219-242.
7. Orengo, Alberto. Localising news: Translation and the 'global-national' dichotomy / Alberto Orengo // Language and Intercultural Communication. – 2005. – 5(2). – P. 168-187.
8. Stetting, Karen. Transediting – A new term for coping with the grey area between editing and translating / Karen Stetting // Graham Caie, et al. Proceedings from the Fourth Nordic Conference for English Studies. – Copenhagen: University of Copenhagen, 1989. – P. 371-382.
9. Tesseur, Wine. Amnesty International's Language Strategy Put into Practice: A Case Study of the Translation of Press Releases / Wine Tesseur // Emerging Research in Translation Studies: Selected Papers of the CETRA Research Summer School 2012, edited by Gabriel González Núñez, Yasmine Khaled and Tanya Voinova.
10. Valdeón, Roberto A. Translation in the informational society / Roberto A. Valdeón // Across languages and cultures. – 2010. – 11(2). – P. 149-159.
11. van Doorslaer, Luc. Journalism and translation / Luc van Doorslaer // Yves Gambier and Luc van Doorslaer. Handbook of translation studies. Vol. 1. – Amsterdam and Philadelphia: Benjamins, 2010. – P. 180-184.
12. van Doorslaer, Luc. Translating, narrating and constructing images in journalism. With a test case on representation in Flemish TV news / Luc van Doorslaer // Meta. – 2012. – 57 (4). – P. 1046-1059.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Люк ван Дорслар – (PhD) доктор філософії з перекладознавства (Левенський католицький університет, Бельгія), професор, заступник декана з наукової роботи (факультет Lessius Antwerp); директор CETRA – Центру перекладознавства при Левенському університеті, науковий співробітник Стелленбоського університету (ПАР). Автор низки перекладознавчих досліджень у співавторстві з Івом Гамб'є.

Наукові інтереси: перекладознавство, журналістика, імагологія, інституціоналізація перекладознавства, бібліометрика.

УДК 81'255.4

ВІДТВОРЕННЯ ТРОПІВ У ПЕРЕКЛАДІ (НА МАТЕРІАЛІ СУЧАСНОЇ ФРАНЦУЗЬКОЇ ПРОЗИ)

Олена КАГАНОВСЬКА (Київ, Україна)

У статті запропоновано новий, семантико-когнітивний підхід до розгляду стилістичних засобів як перекладознавчої проблеми, зокрема крізь призму текстових концептів французької художньої прози на семантичному, метасеміотичному і метаметасеміотичному рівнях. Дослідження зосереджене на обґрунтуванні нового підходу до класифікації процесу та результату перекладу, який би допоміг не тільки відповісти на питання про його якість, але й зрозуміти, що діється із самим вихідним текстом під час трансформації у вторинний. Із цією метою проведено вивчення когнітивної і комунікативної динаміки розгортання текстових концептів в ракурсі теорії можливих світів, що уможливило вибудувати ієрархію текстових концептів, окреслити їх функції у французьких романах середини ХХ століття і вивчити нарративну організацію романів досліджуваного періоду.

Ключові слова: текстовий концепт, когнітивна / комунікативна динаміка, стилістичний прийом, можливі світи, нарративна організація, перекладознавча проблема, культуромовне буття художнього твору.

В статье предложен новый, семантико-когнитивный подход к рассмотрению стилистических средств как переводческой проблемы, в частности сквозь призму текстовых концептов французской художественной прозы на семантическом, метасеміотическом и метаметасеміотическом уровнях. Исследование сосредоточено на обосновании нового подхода к классификации процесса и результата перевода, который помог бы не только ответить на вопрос про его качество, но и понять, что происходит с самим исходным текстом при трансформации во вторичный. С этой целью проведено изучение когнитивной и коммуникативной динамики развертывания текстовых концептов в ракурсе

теории возможных миров, что позволило выстроить иерархию текстовых концептов, определить их функции во французских романах середины XX века и изучить нарративную организацию романов рассматриваемого периода.

Ключевые слова: *текстовый концепт, когнитивная / коммуникативная динамика, стилистический прием, возможные миры, нарративная организация, переводческая проблема, культуроразыковое бытие художественного произведения.*

The article suggests a new comprehensive semantic and cognitive approach to stylistic technique to focusing at textual concepts of French literary prose at semantic, metasemiotic and metatextual levels. The research focuses on revealing the cognitive and communicative dynamics in the unfolding textual concepts viewed through the theory of possible worlds. Such approach allowed to create a hierarchy of textual concepts, define their functions and narrative organization in the mid-20-th century French novels.

Key words: *textual concept, cognitive / communicative dynamic, stylistic technique, possible worlds, narrative organization, translation problem, culture-language genesis of a prose text.*

Відтоді як теорія перекладу набула статусу самостійної галузі у філології, у цій царині зроблено вже чимало. Проте, як і в кожній галузі, у перекладознавстві, існують питання, які залишаються малодослідженими або дискусійними, незважаючи на кількість присвячених їм розвідок. До таких питань можна віднести проблеми відтворення тропів, зокрема метафори, її особливого виду персоніфікації (або уособлення), а також порівняння. Попри те, що метафора неодноразово ставала об'єктом дослідження багатьох теоретиків перекладу, як вітчизняних, так і зарубіжних, поєднання перекладацького і лінгвокогнітивного аспектів аналізу залишалося поза увагою науковців. Важливим чинником актуальності статті є активний розвиток у науці, зокрема у філології, антропоцентричної тенденції. Дослідження тропів як особливого типу мислення, з одного боку, та як стилістичного прийому, заснованого на універсальному принципі антропоморфізму, з іншого, природньо вписується у цю наукову парадигму.

У наш час наукова дисципліна, яка розглядає питання художнього перекладу, має велику кількість дослідницьких матеріалів, що стосуються як загальних проблем її предмету, так і окремих результатів перекладацької праці. Однак науковці до зовсім недавніх часів займалися здебільшого пошуками ідеальної моделі перекладу, внаслідок чого трактували його автора лише як знаряддя для досягнення цієї мети. Це й спричинило ситуацію, що їхні зусилля, спрямовані виключно на встановлення відповідності перекладу оригінального твору й визначення якості цільного тексту порівняно з вихідним, залишали осторонь таку важливу перекладознавчу проблему, як культуромовне буття художнього твору, зокрема, якщо йдеться про категорії можливих світів і нарративу. При такому аналітичному підході у разі художнього перекладу на перший план виходить різновид художньої діяльності, залежний від історико-культурного контексту, що означає неможливе цілковите виключення з аналізу суб'єктивного фактору. Останній жодною мірою не підпорядковує собі об'єктивний, а «надбудовується» над ним, конкретизує його дію на рівні власне тексту та зумовлює вибір способу його реалізації.

На поняття інтерпретації тексту безпосередньо впливає теза про те, що літературний текст не має постійного «значення». Кожне нове прочитання тексту – це нова інтерпретація, яка залежить від багатьох чинників, а саме особистості й досвіду читача, його пресупозицій, культурної ситуації, стереотипів тощо. Прочитання тексту не просто передає смисли, які вклав у нього автор, а насамперед створює нові смисли. Перекладачеві такий підхід дає величезну свободу – якщо автор «умер», а оригінал більше не вважається ні священним, ні авторитетним джерелом, то перекладач може грати з ним, як йому заманеться. Інтерпретація й сприйняття тексту, безперечно, залежать від різних чинників дискурсу, однак це не означає, що в змісті тексту взагалі немає інваріанта. Знаки, з яких складається текст, у контексті культури-джерела переважно мають доволі чіткі, соціально постійні смисли – оскільки інакше комунікація була би взагалі неможлива. При інтерпретації тексту з інтертекстуальними посиланнями перекладач, на відміну від звичайного читача, має керуватися не суб'єктивними асоціаціями, а смислами компонентів тексту як семіотичних одиниць у контексті культури-джерела. Інтертекстуальна іронія виникає при зіставленні двох різних за тональністю контекстів, що містять спільний елемент – фразу, уривок, сюжетну лінію тощо, який слугує алюзією метатексту на прототекст. Ефект, що виникає при цьому, залежить від ступеня контрасту між двома контекстами – від легкого відсторонення чи заниження тону до цілковитої зміни смислу спільного елемента в новому контексті. Відтак,

щоб відтворити в перекладі інтертекстуальну іронію, треба зберегти якнайбільше контекстів, що потенційно простежуються в оригіналі, а найголовніше – відтворити їхню тональність, водночас залишивши можливість «наївного» прочитання. Тобто, цільовий текст, як і оригінал, має бути когерентний уже на поверхні: «глибші» смисли мають бути неочевидними і доступними лише для інтертекстуально свідомих читачів. Перекладач має проаналізувати, що саме кожний такий знак вносить у текст і які його аспекти треба зберегти, а якими варто пожертвувати в процесі переносу в іншу мову [див. 4].

У свідомості людей, об'єднаних мовою та історією, існує певний набір текстів, культурних кліше, уявлень та стандартних символів, за якими закріплений певний смисл, усі вони становлять культурну пам'ять носіїв певної мови / культури, без якої неможливе існування жодної комунікативної системи. Ця культурна пам'ять становить так звану інтертекстуальну енциклопедію. Множинність інтерпретацій художнього тексту зумовлена насамперед неоднаковою здатністю читачів розшифровувати ускладнені культурно-специфічні знаки, з яких складається цей текст. Щоб створити якісний переклад, перекладач навряд чи може діяти як «наївний» читач і керуватися суто власною уявою чи особистою інтерпретаційною позицією. Натомість йому не варто намагатися стати «ідеальним» читачем, «розшифровуючи» смисли компонентів тексту-джерела як знаків в контексті відповідної культури.

Розгортання мегаконцептів художніх творів романного жанру середини ХХ сторіччя зумовлює дослідження тропів на метасеміотичному та метаметасеміотичному рівнях [див. 3]. На метасеміотичному рівні зміст і вираження мовного знаку перетворюється у сукупний вираз для нового емоційно-експресивно-оцінного «змісту», що підтверджує нерозривність окремого і цілого в їхній єдиній образотворчій функції. У зв'язку з цим, класичне розуміння тропів піддається переосмисленню через їхнє входження до певної системи відношень: метафори – до відношень перехрещення (інтерації), метонімії – до відношень виключення (ексклюзії), при якому обидва терміна, що взаємно виключають один одного, спільно включені у ширше ціле, синекдохи – до відношень включення (інклюдії), що набувають різноманітних форм в залежності від того, чи розкладене ціле на частини або ж на ознаки.

Поглинання суто стилістичного розуміння даних понять загальним концептуальним змістом стає невід'ємною властивістю тропів на метаметасеміотичному рівні. Підгрунтя **метафори** міститься в подвійній актуалізації, тобто у використанні двох смислів, що реалізовані шляхом контакту диференційних характеристик двох значень, які звичайно слугують для їхнього розрізнення. Шляхом залучення тропів формується насамперед метасеміотичний рівень художнього тексту, коли семантика стає виразом нового емоційно-експресивно-оцінного змісту в його когнітивному аспекті. На метаметасеміотичному рівні образи перетворюються в певні уявлення і, набуваючи символічного характеру, відтворюють цілісність світогляду тих чи інших персонажів. В художньому тексті символічність міститься в будь-якому порівнянні, метафорі, аналогії. На думку У. Еко, символ – це модальність тексту і засіб інтерпретації кожного тексту залежно від його розуміння [6: 64]. Символ має тропеїчне підгрунтя з метою створення поліфонічного художнього образу, провідними характеристиками якого є високий ступінь узагальненості. У розшифруванні образного символу, що стає свого роду кодом, уможливлено вихід на метаметасеміотичний рівень дослідження художнього тексту, на якому простежується розгортання текстових концептів.

Метафоричні характеристики вважаються фундаментальною якістю художнього твору, що дозволяє мислити художній текст в межах різних субстанцій, зокрема в аспекті інтеграції текстових концептів. У такому аспекті світ, визначений різними координатами, це той самий світ, поданий у метафоричному переносі, але описаний у різних термінах і відповідно – у різних «складних розумових просторах» [7: 55]. З позиції такої характеристики метафори, як її різносвітність, метафора являє, з одного боку, «помилкове» твердження в межах реального світу й одночасно, з іншого – істинне твердження відносно можливих світів: «Навіть якщо я кажу, що у можливому світі Гомера Ахілл – лев, я стверджую те, що в цьому світі Ахілл дійсно хоробрий, а не те, що існує світ, в якому Ахілл володіє морфологічними характеристиками *felis leo*» [6: 218]. Фактично, шляхом метафори проходить конструювання подібності, оскільки властивість метафори проектувати свій зміст у можливий світ означає

представити можливі світи. З цих позицій розглянемо фрагмент з роману М. Еме «Le chemin des écoliers»:

Tony baissa la tête en manière d'aveu et pour se dispenser de réponse. Le père n'insista pas, il se recueillit une minute avant d'entamer la mercuriale et souleva le couvercle de la casserole que la femme de ménage, avant son départ, avait mis au feu sur le gaz pour le repas de midi. Une riche odeur de chou et charogne associés monta dans la vapeur du mélange et il découvrit une saucisse blanchâtre tressautant sur un lit de légumes (Aymé, CE, 72).

На семантичному рівні додаткове забарвлення виникає у наведених нижче лексичних одиницях:

– associer v.t. – «unir, joindre; faire entrer en participation, en communauté ; réunir en vue d'un but commun» [8: 73];

– découvrir v.t. – «ôter ce qui couvrait, protégeait ; trouver ce qui était caché, inconnu ; arriver à connaître ce qui était ignoré» [там само: 292];

– tressauter v.i. – «sursauter, tressaillir vivement sous l'effet de la surprise, de la crainte» [там само: 1040];

– lit n.m. – «couche d'une chose étendue sur une autre» [там само: 599].

На метасеміотичному рівні у наведених лексичних одиницях сформований ряд асоціацій: *odeur de chou et charogne* ⇒ **associés, découvert une saucisse** ⇒ **tressautant** ⇒ **sur un lit de légumes**, шляхом яких розгортається текстовий концепт ВЕЛИЧНІСТЬ із стійким гіперболічним відтінком. Однак вихідне гіперболічне бачення спростоване реальною інформацією про те, що ж саме могло викликати таку мальовничу картину. Йдеться про овочеve рагу, у приготуванні якого немає нічого величного чи надзвичайного (БУДЕННІСТЬ). Шляхом метафори імпліковано перехід від ВЕЛИЧНОСТІ до БУДЕННОСТІ, що розгортає текстовий концепт ДЕГРАДАЦІЯ (ВЕЛИЧНЕ ⇒ БУДЕННЕ ⇒ ДЕГРАДАЦІЯ).

У романах досліджуваного періоду важливості набуває концептоформувальна функція **порівняння**, сутність якого була розкрита, в першу чергу, О. О. Потебнею, який пов'язував порівняння з процесом пізнання [5: 213]. В. В. Виноградов підходив до категорії порівняння з таких позицій: «Порівняння видобуває свій смисл особливо тим сполученням предметів, про яке писав ще Ломоносов» [там само: 104]. Головна функція порівняння полягає у приращенні смислу, що приводить до розширення й збагачення художньо-образотворчої структури твору. Порівнювані об'єкти відзначаються не повною ідентичністю, а лише окремими спільними ознаками, через що констатація їхньої часткової тотожності й надає нове сприйняття предмета.

До такого сприйняття об'єкта, відмінного від початкового, приводить порівняння, шляхом якого розгортається макроконцепт ЗАПЕРЕЧЕННЯ у романі Р. Кено «Zazie dans le métro»:

On peut pas supposer que les gens qu'attendent à la gare d'Austerlitz sentent plus mauvais que ceux qu'attendent à la gare de Lyon (Queneau, ZM, 9).

У фрагменті наведені конкретні ФАКТИ, логіка яких дозволяє дійти такого висновку:

якщо *les gens à la gare d'Austerlitz sentent MAUVAIS* – ФАКТ і

les gens à la gare de Lyon sentent MAUVAIS – ФАКТ,

звідси випливає, що *les gens à la gare d'Austerlitz = les gens à la gare de Lyon*”.

Однак те, що *les gens à la gare d'Austerlitz sentent PLUS MAUVAIS* («люди з вокзалу Остерліц пахнуть гірше»), означає взяття вихідного факту під СУМНІВ з подальшим його ЗАПЕРЕЧЕННЯМ: *On peut pas supposer* («Не можна припустити»). Таким шляхом розгортається текстовий концепт ЗАПЕРЕЧЕННЯ, що за концептуальними складниками (ФАКТ ⇒ СУМНІВ ⇒ ЗАПЕРЕЧЕННЯ) відповідає макроконцепту ЗАПЕРЕЧЕННЯ аналізованого роману.

За фреймовою структурою у фрагменті спостерігається взаємопроникнення двох фреймів, а саме предметно-центричного та асоціативного, розташування яких на одному концептуальному рівні надає їм рівнозначного статусу відносно вірогідності стверджуваних фактів. Дані фрейми демонструють взаємне логічне перехрещення, оскільки центральне місцеположення об'єктів у першому («буттєвому») типі фрейму окреслює їхнє відповідне

положення в асоціативному фреймі з тим зауваженням, що сам факт дії взятий під СУМНІВ з подальшим ЗАПЕРЕЧЕННЯМ.

Концептотвірна роль тропів у розгортанні текстових концептів художніх творів середини ХХ сторіччя розкривається на метасеміотичному і відповідно – метаметасеміотичному рівнях. На даних рівнях зміст художнього тексту не тільки набуває емоційно-експресивного забарвлення, а й послідовно формує символічну систему, призначення якої полягає у набутті описуваних подій чи характеристик персонажів високого ступеня узагальненості.

У тропях як складних лінгвістичних і водночас літературознавчих явищах віддзеркалюються перекладознавчі аспекти. Під кутом зору релевантні такі лінгвістичні аспекти, як когнітивний чи семантичний підхід; семантична та граматична структура тропу; ступінь експресивності та образності, а також літературознавчі аспекти – образотворчий потенціал тропу, його місце в ідейно-образній структурі твору, функція тропу у художньому мовленні, в окремому творі чи у творах певного письменника, його стилетворчий потенціал, здатність тропу відбивати світосприйняття, сфера функціонування тропу, різновид тропу як складової певного ідіостилю [2: 15].

Центральне питання про те, що саме відбувається з первинним текстом у процесі його трансформації у вторинний, пов'язане з перенесенням дослідницького інтересу з розгляду перекладу як результату дії певної перекладацької стратегії на його розуміння як одного зі способів розкриття закладеного у художньому творі смислового потенціалу, що потребує розгортання, побудови реципієнтом у комунікативному просторі. Тому при зверненні до художнього тексту з позицій представлення тропів крізь призму текстових концептів перекладознавча проблема не виокремлюється як така, а повністю інтегрується у коло загальнонаукових дослідницьких проблем.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Виноградов В. В. О языке художественной литературы / В. В. Виноградов. – М. : Государственное издательство художественной литературы, 1959. – 654 с.
2. Гомон Н. В. Відтворення персоналізації в іспансько-українському перекладі : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.16 / Н. В. Гомон. – К., 2013. – 20 с.
3. Кагановська О. М. Текстові концепти художньої прози : когнітивна та комунікативна динаміка (на матеріалі французької романістики середини ХХ століття) : дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.05 / О. М. Кагановська. – К., 2003. – 504 с.
4. Кам'янець А. О. Культуромовне буття художнього твору як перекладознавча проблема : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.16 – перекладознавство / А. О. Кам'янець. – К., 2009. – 20 с.
5. Потебня А. А. Теоретическая поэтика / А. А. Потебня. – М. : Высшая школа, 1990. – 344 с.
6. Eco U. Les limites de l'interprétation. Essai : Trad. de l'italien / U. Eco. – P. : Bernard Grasset, 1992. – 406 p.

ДОВІДКОВА ЛІТЕРАТУРА

7. Краткий словарь когнитивных терминов / Сост. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. – М. : Моск. гос. ун-т, 1996. – 248 с.
8. Petit Larousse illustré. – P. : Larousse-Bordas, 1998. – 1786 p.
9. Аумэ, СЕ : Аумэ М. Le chemin des écoliers / М. Аумэ. – Collection folio. – P. : Gallimard, 1973. – 254 p.
10. Queneau, ZM : Queneau R. Zazie dans le métro / R. Queneau. – Edition folio. – P. : Gallimard, 1995. – 187 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Кагановська – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри романської філології Київського національного лінгвістичного університету.

Наукові інтереси: когнітивна лінгвістика, лінгвопоетика, перекладознавство.

УДК 811.161.2'367

«І ЩОБ ДУШІ ПОЕТОВОЇ ВІЯВ НА НАС, ЯК РІДНИЙ, З ЧУЖИНИ ПОВІЯВ» (ВАРІАНТНІСТЬ СИНТАКСИЧНИХ КОНСТРУКЦІЙ В ОРИГІНАЛІ ТА ПЕРЕКЛАДІ)

Олена КУЛЬБАБСЬКА (Чернівці, Україна)

У статті досліджено варіантні форми синтаксичних одиниць в поемі О. Пушкіна «Полтава» та її перекладі українською мовою, здійсненому Андрієм Малишком і Максимом Рильським. Зіставний аналіз обох текстів дає змогу виявити як спільні ознаки структурування фрази, так і специфічні, пов'язані з самобутніми рисами близькоспоріднених мов.

Ключові слова: варіантність, синтаксичні одиниці, текст-оригінал, переклад.

The various forms of syntactic units in Pushkin's poem "Poltava" was studied in the article and its Ukrainian translation was made by Andrew Malyshko and Maxim Rylsky. Comparative analysis of both texts makes it possible to identify common and specific features of structured phrases related to the distinctive features of closely related languages.

Keywords: variability, syntactic units, text-original, translation.

Самостійна галузь прикладної лінгвістики – перекладознавство – досліджує проблеми перекладу як специфічного виду міжмовної та міжкультурної комунікації, що оприявлюють взаємодію мовних і паравербальних маркерів культурної інформації, етнокультурну компетенцію особистостей, толерантність народів (етносів) [1: 83; 7: 275]. У цьому аспекті художній переклад, зокрема з близькоспоріднених мов, слушно вважають найважливішим складником розвитку суспільно-естетичної свідомості, присутнім чинником взаємодії літератур, що її простежують як на рівні осягнення культурних здобутків інших народів, так і через взаємопроникнення проблематики, жанрів, мовностилістичних засобів.

В українському перекладознавстві особливу увагу питанню перекладів із близькоспоріднених мов почали приділяти лише з другої пол. ХХ ст. після доповіді Максима Рильського на IV Міжнародному з'їзді славістів (Москва, 1958 р.), що і стало підґрунтям для випрацювання теоретичних засад міжслов'янського перекладу в Україні (М. Рильський, М. Лукаш, О. Кундзич, С. Ковганюк, В. Коптілов, А. Садомора та ін.). Поет-перекладач М. Рильський у сонеті «Мистецтво перекладу» (1940) акцентував на необхідності дотримання основних домінант перекладацької діяльності, що полягають у передаванні змісту оригіналу в єдності з визначальними особливостями його форми, стильового малюнку, ритмомелодики, синтаксичного почерку, національної та індивідуальної своєрідності: *Іде стрілець на незнайомий луг. / Чи птиця ж є? Чи день сьогодні вдалий? / Чи влучно він стрілятиме? Промчали / Чирки, як вихор, – і зайнявся дух. / Так книга свій являє виднокруг, / І в ті рядки, що на папері стали, / Ти маєш влучити, мисливцю вдалий, / І кривим людям принести, як друг. / Не вбити, ні! Для всяких аналогій / Межа буває: треба, щоб слова / З багатих не зробилися убогі, / Щоб залишилась думка в них жива / І щоб душі поетової віяв / На нас, як рідний, з чужини повіяв* [5: 504].

Дослідники акцентують, що «мовна, ментальна, історична, культурна, політична і навіть географічна спорідненість слов'ян значно полегшує процес перекладу. Проте різні форми перетинів між східнослов'янськими народами не є абсолютними, а радше, вільними» [4: 35]. До того ж вони зумовлені історично, тобто в різні часи виявляються з різною інтенсивністю [2: 212–225].

Труднощі перекладу з близькоспоріднених мов постають на всіх рівнях – лексико-семантичному, фраземному, стилістичному, граматичному, оскільки кожна мова членує дійсність по-своєму, установлює своєрідний спосіб її концептуалізації в мовній картині світу. Зокрема, «граматичні явища тої чи тої мови, пов'язані із закономірностями її будови та зумовлені ними, сукупно відмінні від граматичних явищ іншої мови, хоча й можуть виявляти в певних моментах подібність або ідентичність. Цей чинник спричиняє граматичні завдання перекладу – у ділянці як морфології, так і синтаксису; визначає те особливе місце, яке належить виявам відмінностей граматичного ладу мови в процесі дослідження перекладу.

Такі незбіги, уяскравлені саме під час перекладу, є результатом неповторності кожної з цих мов» [8: 233].

Отож особливої *актуальності* набуває проблема кореферентності синтаксичних одиниць не лише в системі однієї мови (праці Ш. Баллі, Ш. Сеше, І. Р. Вихованця, Н. В. Гуйванюк, А. П. Загнітка, А. Ю. Габай та ін.), а й у порівняльному аспекті – у двомовних взаємоперекладах (О. В. Халчанська, В. В. Воронова, С. А. Матвеева, О. Г. Павленко та ін.) і паралельних перекладах тексту-джерела, напр., українською мовою (Л. І. Кучурян).

Мета нашої статті – аналіз варіантних форм у системі синтаксичних одиниць з огляду на різноманітність їх структури та семантики в українській і російській мові, що є наслідком індивідуально-комунікативної діяльності мовців. Зіставний аналіз тексту-джерела і друготвору дає змогу виявити як спільні ознаки структурування фрази, так і специфічні, пов'язані з самотніми рисами, що розвинулися у процесі самостійного функціонування національних мов і є доказом їх своєрідності. *Матеріалом* дослідження обрано поему О. С. Пушкіна «Полтава» та її переклад, здійснений А. Малишком і М. Рильським [3].

Уривків, у яких майже цілком збігається синтаксичне структурування та лексичне наповнення компонентів (лексем і паралакс, тобто таких спільнокореневих слів у близькоспоріднених мовах, що їм притаманні окремі фонетичні, морфологічні, словотвірні чи акцентуаційні відмінності), спостережено не так часто, напр.:

(П.: 34): <i>За шапку он оставить рад</i>	(М., Р.: 35) <i>За шапку він лишити рад</i>
<i>Коня, червонці и булат,</i>	<i>Коня, червінці, свій булат,</i>
<i>Но выдаст шапку только с бою</i>	<i>А шапку выдасть тільки з бою,</i>
<i>И то лишь с буйной головою.</i>	<i>І тільки разом з головою.</i>

Найчастіше перекладач має змогу синтаксичного переструктурування фрази. Наприклад, у формально-семантичному плані корелюють речення:

1) **однотипні**, проте відмінні:

а) за кількістю головних членів (двоскладні та односкладні – безособові, неозначено-особові, означено-особові): *О жизни не жалеет он* (П., с. 58) / **Не жаль** йому свого життя (М., Р., с. 59); *И на телегу подымали Два казака дубовый гроб* (П., с. 80) / **І на підводу піднімали** Дубову тесану труну (М., Р., с. 81); *Молчишь...* (П., с. 56) / **Ти мовчиш** (с. 57);

б) за будовою дієслівного присудка (простий/складений): *Меня любит ты клялся мне* (П., с. 46) / **В коханні клявся ти мені** (М., Р., с. 47);

в) за морфологічною репрезентацією головних членів (предикатив – інфінітив): *Но независимой державой Украине быть уже пора* (П., с. 50) / **Вкраїні бути**, як державі (М., Р., с. 51);

г) за синтаксичною позицією іменника в реченні в кореферентних парах:

– підмет / додаток: *Чуть трепещут Сребристых тополей листы* (П., с. 58) / **Ледве мають** Тополі **листям** срібляні (М., Р., с. 59);

– підмет / відокремлена прикладка: *Умолк и закрывает вежды Изменник русского царя* (П., с. 94) / **І змовк, заплющив темні очі Він, зрадник** руського царя (М., Р., с. 95);

– іменна частина складеного присудка / обставина мети: *...три клада В сей жизни были мне отрада* (П., с. 64) / **Безцінні мав три клади Я у житті цім для відради** (М., Р., с. 65);

– обставина способу дії / ускладнена порівняльною часткою іменна частина складеного присудка: *Звездой блестят её глаза; Её уста, как роза, рдеют* (П., с. 10) / **Уста – троянда у росі, А очі – мов зірки жагучі** (М., Р., с. 11);

– додаток у формі за + знахідний / порівняльний зворот: *Она за тайну мне сказала, Что умер бедный мой отец* (П., с. 110) / **Вона, як тайну, розказала, Що вмер неначебно отець** (М., Р., с. 111);

г) за видом синтаксичного зв'язку в складних реченнях, наприклад, недиференційованого (СБР) та підрядного (СПР) за умови збереження семантико-синтаксичних відношень між предикативними частинами: *Так! было время: с Кочубеем Был друг Мазепа* (П., с. 26) / **Так! дні були, що з Кочубеем Був друг Мазепа** (М., Р., с. 27);

д) за роллю суб'єкта – актив / пасив: *Моим отцом я проклята* (П., с. 54) / **Мене отець прокляв** навік (М., Р., с. 55);

2) **різно модельні** речення:

а) складні й прості: *Неправда: ты со мной хитриш* (П., с. 48) / *Неправда. Скільки слів гучних!* (М., Р., с. 49);

б) прості ускладнені та складні: *...открой, Где клады, скрытые тобой!* (П., с. 64) / *Де ті скарби, що ти сховав?* (М., Р., с. 65); в)

в) прості речення і періодичні конструкції:

<i>Но Кочубей богат и горд</i>	<i>Та гордый Кочубей не тим,</i>
<i>Не долгогривыми конями,</i>	<i>Пишется не табунами,</i>
<i>Не златом, данью крымских орд.</i>	<i>Не крымським золотом дзвінким,</i>
<i>Не родовыми хуторами.</i>	<i>Не родовими хуторами, –</i>
<i>Прекрасной дочерью своей</i>	<i>Ні, донею серед людей</i>
<i>Гордится старый Кочубей</i>	<i>Гордится славный Кочубей</i>

(П., с. 10); (М., Р., с. 11).

Кореферентними засобами в синтаксичних паралелях є синонімічні форми різної синтаксичної сполучуваності в українській та російській мовах, що відбивають специфіку кожної з них:

1) відмінкові форми іменників, напр.:

родовий відм. (рос.) // давальний відм. (укр.)

*Булат потеха **молодца*** (П., с. 32); *Булат утіха **молодцю*** (М., Р., с. 33);

орудний відм. (рос.) // давальний відм. (укр.)

*Зачем он **шапкой** дорожит?* (П., с. 34); *А що тій **шапці** за ціна?* (М., с. 35);

родовий відм. (рос.) // орудний відм. (укр.)

Дорога, как змеиный хвост, *Дорога, мов зміїний хвіст,*
*Полна **народу*** (П., с. 76); *Забита **людом*** (М., Р., с. 77)

2) відмінкові та прийменниково-відмінкові форми іменників, напр.: родовий відм. (рос.) // від + родовий (укр.)

*Но в **искушеньях** догой кары*

*Та в випробах **тяжкої** кары*

*Перетерпев **судеб** удары,*

***Від долі** стерпівши удари,*

Окрепла Русь (П., с. 20);

Зміцніла Русь (М., Р., с. 21);

родовий відм. (рос.) // з + родовий (укр.)

*Как вихорь гонит прах **долины***

*Так вихор пил жене з **долини***

*И клонит **пыльную** траву* (П., с. 20)

*І хилить в **куряві** траву* (М.Р., с. 21);

родовий відм. (рос.) // на + місцевий (укр.)

*Храня суворость **обычайну**,*

*В спокою **гордого** личини*

*Спокойно ведал он **Украину*** (П., с. 22);

*Урядував він **на Вкраїні*** (М.Р., с. 23);

родовий відм. (рос.) // при + місцевий (укр.)

*...Роптала юность **удалая**, ...*

*Шуміла **молодість** козаца,*

*Забыв **отчизны** давний плен,*

*Підавшись **пагубі** оман, ...*

***Богдана** счастливые споры,*

*Забувши **краю** давній бран*

*Святые брани, **договоры**,* (П., с. 22);

*І **при Богдані** буйні збори* (М.Р., с. 23)

родовий відм. (рос.) // для + родовий (укр.)

***Борьбы** великой близок час* (П., с. 50);

***Для боротьби** усе напіло* (М., с. 51);

родовий відм. (рос.) // в + місцевий (укр.)

*Ты будешь **царь** **земли** родной!* (с. 50);

*Ти будеш **цар** в **землі** своїй!* (с. 51);

родовий відм. (рос.) // без + родовий (укр.)

*Я близ тебя не знаю **страха*** (с. 54);

*З тобою я живу **без страху**!* (с. 55);

родовий відм. (рос.) // до + родовий (укр.)

*Да приступлю ко **смерти** смело*

*Щоб **смерть** свою зустрів я **сміло**,*

*И **жизни** вечной приобщусь!* (с. 60);

*Пішов **до** **вічного життя**!* (с. 61).

Щоправда, подекуди буває і навпаки: присвійна прийменникова конструкція передана українською безприйменниковим давальним відмінком, що трапляється значно рідше. Наприклад:

для + родовий(рос.) // давальний відм. (укр.)

*Червонцы нужны **для** **гонца*** (с. 32); *Потрібне **золото** **гінцю*** (с. 33);

3) прийменниково-відмінкові форми іменників, напр.:

с + орудний (рос.) // у + місцевий (укр.)

на + місцевий (рос.) // при + місцевий (укр.)

о + місцевий (рос.) // по + місцевий (укр.)

*С какой **доверчивостью** лживой*

*Как добродушно **на пирах***

Со старцами старик болтливый

*Жалеет он **о** прошлых днях (П., с. 24);*

за + орудний (рос.) // у + місцевий (укр.)

*Мешок **за пазухой** звенит (П., с. 32);*

при + місцевий (рос.) // серед + родовий (укр.)

*В крови, **при** тщетных **отрицаньях**,*

*На дыбе, **корчась** в истязаньях,*

Ты проклянешь и день и час,

Когда ты дочь крестил у нас (с. 26);

при + місцевий (рос.) // під + орудний (укр.)

*Кто **при** звездах и **при** луне*

Так поз дно едем на коне? (с. 32);

при + місцевий (рос.) // під + знахідний (укр.)

***При** кликах войска своего,*

в шатре своїм он угощает

Своих вождем (с. 106);

по + місцевий (рос.) // на + місцевий (укр.)

*Их кони **по** полям победы*

Скакали рядом сквозь огни (с. 28);

о + місцевий (рос.) // про + знахідний (укр.)

*И **о** грядущих **измененьях**,*

Переговорах, возмущеньях

В речах неясных намекал (с. 28);

к + давальний (рос.) // для + родовий (укр.)

Но кто ж, усердьем пламенея,

*Ревнует **к** общему **добру**,*

Донос на мощного злодея

Предубежденному Петру

К ногам положит, не робея? (с. 30);

в + місцевий (рос.) // через + знахідний (укр.)

Чей это конь неутомимый

*Бежит **в степи** необозримой? (с. 32)*

у + місцевий (рос.) // при + місцевий (укр.)

*Ему ль теперь **у двери** гроба*

Начать учение измен (с. 38);

в + місцевий (рос.) // од + родовий (укр.)

*Куда бежал Иуда **в страхе**? (с. 106);*

за + орудний (рос.) // у + місцевий (укр.)

*Мешок **за пазухой** звенит (с. 32)*

за + знахідний (рос.) // у + знахідний (укр.)

*Царь, /.../ **за усы** мои седые*

Меня с угрозой ухватил (с. 94);

пред + орудний (рос.) // під + орудний; при + давальний (укр.)

Она любила конный строй,

И бранный звон литавр, и клики

***Пред бунчуком** и булавой*

Малороссийского владыки... (с. 18);

Грізного владаря України... (с. 19);

для + родовий (рос.) // в + родовий (укр.)

*Як він **у щирості** лукавій,*

***В** старечім колі, **при** вині*

*Сумує **по** колишній славі*

І згадає минулі дні (М., Р., с. 25);

*Мішок **у пазусі** дзвенить (Р., с. 33);*

***Серед** відмов, у темній крові*

*На дибі **скорчишся** в півслові,*

Ти проклянеш і день і час

Коли дочку хрестив у нас (с. 27);

*Хто **під зірками** в тишині*

Так пізно їде на коні? (с. 33);

***Під** війська **поклики** свого*

В шатрі своїм він пригощає

Своїх вождів... (с. 107);

***На** полі бою вірні коні*

Їх поруч крізь огонь несли (с. 29);

***Про** перемену дуже скору,*

***Про** перемови й непокору*

Словами темними казав (с. 29);

*Хто, **для** загального добра,*

Донос на владаря лихого

До ніг могутнього Петра

Складе, забувши осторогу? (с. 31)

То чий же кінь невтомно лине

***Через байраки** та долини? (с. 33);*

*Хіба ж йому **при** домовині*

В науку підлих зрад іти (с. 39);

*Іуда зник, блідий **од** страху? (с. 107);*

*Мішок **у пазусі** дзвенить (с. 33);*

***У вус** мій білий учепився (с. 95);*

Чому в душі своїй живі

Носила кличі бойові

***І** дзвін литавр, що гучно лине*

***Під** бунчуком, **при** булаві*

Но шапка для него дороже (с. 32); *Та шапка в нього найцінніша* (с. 33);
в кругу + родовий (рос.) // поміж + родовий (укр.)
Ты целый день в кругу старшин *Всі дні ти десь поміж старшин*
 (с. 48); (с. 49)
над + родовий (рос.) // над + знахідний (укр.)
Над Белой Церковью сияет *Над Білу Церкву випливає*
И пышных гетьманов сады (с. 58); *І гетьмана сади рясні* (с. 59);
среди + родовий (рос.) // на + місцевий (укр.)
Среди поля роковой намост (с. 76); *На полі височить поміст* (с. 77);
мимо + родовий (рос.) // геть від + родовий (укр.)
Что мимо хутора помчался *Мазена, ніби налякався*
Он стороной во весь лопор? (с. 108); *І геть від хутора помчався* (с. 109).

Синтаксична кореферентність близькоспоріднених української та російської оприявлює певну специфіку у використанні звертань: «На відміну від більшості слов'янських мов, у яких синтаксичне звертання в рамках речення чи поза його межами як самостійне односкладне речення більш чи менш послідовно дістає спеціальну кличну форму (відмінок), російська, словацька і словенська мови практично не мають такої форми, і в них іменник у функції звертання вживається у формі називного відмінка. Ця відмінність зумовлена порівняно пізньою втратою кличної форми в російській і словенській мовах» [2: 222].

Порівн.:

Мария, бедная Мария, *Маріє, бідна ж ти, Маріє,*
Краса черкаських дочерей! (П., с. 40) *Красо черкаської землі!* (М., Р., с. 41)

Утім, у разі фольклорно-оцінного використання звертання М. Рильський зберігає стиль оригіналу, зберігаючи в українському тексті форму Н. в.:

„...*И ночь, когда голубку нашу* „*І ніч, коли голубку нашу*
Ты, старый коршун, *Ти, яструб хижий,*
заклевал!..” (П. с. 26) *заклював!..”* (М., Р., с. 27).

У російській мові підрядні речення з дієсловом присудком у формі активного стану теперішнього часу можуть замінюватися дієприкметниковими зворотами з активними дієприкметниками теперішнього часу (напр.: *Мария, которая сидит у окна / Мария, сидящая у окна*) На відміну українська не знає такої зміни. Перекладачі найчастіше надають перевагу складнопідрядним означальним реченням проти пасивних дієприкметників минулого часу, як-от: *...открой, Где клады, скрытые тобой!* (П., с. 64) / *Де ті скарби, що ти сховав?* (М., Р., с. 65).

За нашими спостереженнями, синтаксична кореферентність ґрунтується на таких чинниках:

1) референційній тотожності співвідносних одиниць, що спричиняє лексичний паралелізм слів-еквівалентів. Поняття лексичного паралелізму охоплює спільнокореневі лексеми, які належать до різних частин мови і вживаються в кореферентних висловленнях у зв'язку з дистрибутивними особливостями цих частин мови, напр.: *И только утром след осьми подков Был виден на росе лугов* (П., с. 14) / *І вранці слід восьми підків На луках росяних уздрів* (М., Р., с. 15);

2) ономазіологічній близькості частин мови, зокрема:

а) іменника й прикметника: *Глубокий сон во стане шведа* (П., с. 90) / *Весь табір шведський – в сні міцному* (М., Р., с. 91); *Как пена, грудь её бела* (П., с. 10) / *Як піна – персів білизна* (М., Р., с. 11);

б) дієслова (найчастіше інфінітива) й прийменниково-відмінкової форми іменника: *Шутить не время* (П., с. 64) / *Не час на жарти* (М., Р., с. 65);

в) особової форми дієслова та дієприслівника: *...конь ретивый Бежит, размахивая гривой* (П., с. 32) / *І жвавий кінь біжить охоче, Густою гривою тріпоче* (М., Р., с. 33);

г) дієприслівника та прийменниково-відмінкової форми іменника: *И злобьсь видит Карл могучий...* (П., с. 90) / *У злобі бачить Карл могучий...* (М., Р., с. 91);

г) дієприкметника й приєменниково-відмінкової форми іменника: *Окован, Кочубей сидит И мрячно на небо глядит* (П., с. 58) / *В заковах Кочубей сидить I хмуру в небеса зорить* (М., Р., с. 59);

д) дієприслівника та прикметника: [Конь] *мчится в прахе боевом, Гордясь могутим седоком* (П., с. 98) / *I, гордий вершиником своїм, Летить крізь битви чорний дим* (М., Р., с. 99);

е) прислівника та приєменниково-відмінкової форми іменника: *Лишь рыбак Той ночью слышал конский топот* (П., с. 14) / *Лиш рибак Чув кінський тупіт серед ночі* (М., Р., с. 15); *Ты догой ночью иль один, Иль с нищим, иль у езуита* (П., с. 48) / *А в ночі довгі – чи один, Чи з старцем ти, чи в езуита* (М., Р., с. 49); [Отряды] *рубятся сплеча* (П., с. 102) / [Кіннота] *рубас з-за плеча* (М., Р., с. 103);

є) прикметника і прислівника: *И, гнева женского полна, Нетерпеливая жена Супруга злобно торопит* (П., с. 30) / *I, по-жіночи запальна, Його підбурює жона Відплату довершить скоріше* (М., Р., с. 31);

3) особливостях актуального членування речення (за зміни порядку слів): *Мария, верь: тебя люблю* (П., с. 48) / *Тебе люблю, Маріє, вір* (М., Р., с. 49);

4) транспозиції, напр, протиставний сполучник у функції вставного слова: *Но он и дочери прощает* (П., с. 28) / *Та він, проте, й дочку прощає* (М., Р., с. 29);

5) наявності морфолого-синтаксичних варіантів вираження певної семантики, напр., присвійності: *Кругом Полтавы хутора Окружены его садами* (П., с. 10) / *Немало в нього хуторів В садах полтавських неозорих* (М., Р., с. 11); *Ее движенья То лебедя пустынных вод Напоминают плавный ход, То лани быстрые стремленья* (П., с. 10) / *Крок Марії, Мов плав лебежий в тиші вод, А то, як лань у час негод* (М., Р., с. 11);

6) закону економії мовних засобів, напр, скорочення одного з членів 3–4-компонентного сурядного ряду присудків у дієприслівник: *Он шел на древною Москву, Взметая русские дружины, Как вихорь гонит прах долины И клонит пыльную траву* (П., с. 20) / *На древною рушив він Москву I руські котяться дружини: Так вихор пил жене з долини I хилить в куряві траву* (с. 21). Однорідні присудки, що виражають послідовність дій як рівноправних, в оригінальному тексті російською мовою передається конструкцією з дієприслівниковим зворотом, актуалізуючи одну дію, а іншу перетворюючи на другорядну.

Установивши українсько-російські паралелі синтаксичних конструкцій у тексті-оригіналі та його перекладі, глибше розуміємо заувагу М. Рильського: „Синтакса наших письменників збивається раз у раз на просте калькування, механічне відтворення – слово по слову – російських зворотів. Ми глибоко шануємо мову Пушкіна і Толстого... Але ж хіба це дає нам підставу заперечувати, що мова Шевченка і Лесі Українки має свій запах, свій колорит і що секрет того запаху і колориту полягає передусім в синтаксі, своєрідному комбінуванні, розкладі, керуванні, погодженні слів [6: 306].

Отже, спостереження над співвідносними конструкціями текстів оригіналу й перекладу дають підставу для висновку про синтаксичну кореферентність не лише ідентичного, а й варіантного структурування текстів у близькоспоріднених мовах, до яких належать українська й російська.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф. С. Бацевич. – К. : Довіра, 2007. – 205 с. – (Словники України).
2. Исторична типологія слов'янських мов : [монографія] / НАН України Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні – Ч. 2 / С. С. Єрмоленко [та ін.]; за ред. Ткаченка О. Б. – К. : Наук. думка, 2008. – 264 с.
3. Пушкин А. С. Полтава : поэма (1828–1829) / укр. пер. А. Мальшко и М. Рильского. – Харьков : Прапор, 1974. – 125 с.
4. Рагойша В. П. Проблемы перевода с близкородственных языков: белорусско-русско-украинский поэтический взаимоперевод / В. П. Рагойша. – Минск : Вышэйша школа, 1980. – 189 с.
5. Рильський М. Т. Вибрані твори : у 2-х т. / М. Т. Рильський. – К. : Вид-во «Укр. Енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2005–2006. – Т. 2 : Переклади / укл. : Колесник В. Л., Панченко В. Є. та ін. – 608 с. – (Бібліотека Української Літературної Енциклопедії: вершина письменства).
6. Рильський М. Т. Проблеми художнього перекладу // Рильський М. Зібрання творів : 20-ти т. – К. : Наук. думка, 1987. – Т. 16 : Фольклористика, теорія перекладу, мовознавство. – С. 239–306.
7. Селіванова О. О. Основи теорії мовної комунікації : [підруч.] / О. О. Селіванова. – Черкаси, 2011. – 348 с.

8. Федоров А. В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): уч. пособ. для ин-тов и ф-тов иностр. языков. / А. В. Федоров. – 5-е изд. – СПб: Филол. ф-т СПбГУ; М.: ООО «Изд. дом «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ», 2002. – 416 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Кульбабська – доктор філологічних наук, професор, в. о. завідувача кафедри сучасної української мови Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Наукові інтереси: категорійна граматики, лінгвостилістика.

УДК 81'25:811.111

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ЛІНГВІСТИЧНОГО
ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА: ПОШУК ВЛАСНОГО МЕТОДУ**

Костянтин МІЗІН (Кременчук, Україна)

Пропоновану статтю присвячено ідентифікації власного методу лінгвістичного перекладознавства. Установлено, що лінгвістичне перекладознавство послуговується нині методами суміжних наукових напрямів, які можуть модифікуватися до мети перекладознавчого дослідження. При цьому основними процедурами, які використовуються у перекладознавчих студіях, є ті, що представляють зіставний метод.

Ключові слова: переклад, метод, методологія, лінгвістичне перекладознавство.

The article deals with identifying the own method of linguistic translation studies. It was established that linguistic translation studies now uses methods of the neighboring scientific fields which can modify to the aim of translation researches. In this case the main procedures used in the translation studies are represented by the contrastive method.

Key words: translation, method, methodology, linguistic translation studies.

Останнім часом на тій чи іншій конференції, де представлена секція з проблем перекладу / перекладознавства, зокрема на традиційній конференції у Кіровограді, яка відбувається щорічно у кінці березня, чуємо від відомих науковців-перекладознавців (Т. Р. Кияк, Л. М. Черноватий та ін.) статистично достовірну інформацію щодо епідемічного поширення «перекладоманії» на освітянських теренах України, де часто навіть сільськогосподарські виші надають послуги у підготовці спеціалістів з цього напрямку. Не дивно, що таких спеціалістів випускається щороку в Україні більше, ніж в усій Європі. Причини тут можна називати різні: по-перше, це величезна кількість вишів, передусім приватних, де випускникам шкіл пропонують освітні послуги із зазначеної спеціальності; по-друге, щорічне зростання тенденції, коли все більша частка абітурієнтів вибирають для зовнішнього тестування гуманітарні предмети, нехтуючи точними та природничими; по-третє, злиденне животіння українців на тлі інших європейських націй, тому все частіше батьки випускників схиляють останніх до вивчення іноземних мов, щоб ті мали більше шансів виїхати з України для влаштування свого майбутнього в Європі.

З огляду на зазначене вище можна уявити, яка неймовірна кількість кваліфікаційних робіт з перекладу з'являється щороку, урахувавши наявність на сьогодні трьох освітньо-кваліфікаційних рівнів – «бакалавр», «спеціаліст» і «магістр». Маючи безпосереднє відношення до підготовки кваліфікаційних робіт (керівник / рецензент дипломів, голова ДЕК, експерт МОН тощо), зауважу, що основною проблемою тут є пошук хоч якої-небудь новизни, що відгукується кожного року головним боєм при затвердженні тем цих робіт, оскільки переважна більшість останніх виконується у руслі лінгвістичного перекладознавства, а це значно обмежує і проблематику, і методологію таких досліджень. При цьому додаю, що лівова пайка дипломних робіт присвячена перекладу термінів, а це повністю відповідає тому факту, що близько 90 % лексичного складу загальнонаціональної мови складають терміни чи напівтерміни [5: 17]. Як бачимо, перекладознавчі розвідки в Україні «перетасовуються» у межах одного й того ж проблемно-методологічного поля. Чи не єдиний шанс відшукати щось нове – це пошук «свіжого» фактичного матеріалу, який був би опрацьований за оригінальною методикою, що спиралася б на усталені й апробовані методи. Попри це автори кваліфікаційних праць із перекладознавства зазначають у своїх дослідженнях застосування таких методів, про які ніхто й ніколи в науковому колі й не

згадував. Ці «фантазії» відразу впадають в око при ознайомленні з тією чи іншою роботою, що, власне, й спонукало мене до написання цієї статті.

Так, виникнення нових методів у царині мовознавства тісно пов'язане з формуванням нових лінгвістичних парадигм, і навпаки, останні постають, як правило, лише після широкої апробації певної ідеї як процедури аналізу мовного матеріалу. Відповідно, методологія кожної мовознавчої парадигми передбачає наявність власного методу з чітко визначеними процедурами, який, у свою чергу, слугує підґрунтям для породження численних методик. Часто таким методикам дослідники прагнуть надати статусу методу, ігноруючи навіть той факт, що метод має бути апробованим не одним науковцем і навіть не однією мовознавчою школою; він повинен стати усталеним у межах певної лінгвістичної парадигми. Інакше це призводить до методологічного хаосу у мовознавстві, де постійно відбувається «засмічення» наукового апарату неапробованими методами. Причиною цього є, по-перше, не чітке розрізнення частиною науковців понять «методологія», «метод», «методика», попри те, що ці межі є досить визначеними, по-друге, хибне розуміння поняття «наукова школа», бо в Україні, як правило, єдиним і достатнім критерієм для декларування лінгвістичної школи є наявність доктора філологічних наук, який захистив хоч декількох дисертантів, хоча відомо, що стверджувати про існування мовознавчої школи можна лише в тому випадку, коли якась наукова ідея пройшла успішну апробацію у численних працях мінімум трьох поколінь науковців.

Згадані методологічні проблеми значною мірою породжує низка нових мовознавчих напрямів (дисциплін), які виникли у другій половині ХХ та на початку ХХІ століття. Це передусім ті напрями, які оперують поняттями «концепт», «фрейм», «когнітивна метафора», «ментальний простір» тощо, тобто лінгвоконцептологія, когнітивна семантика, лінгвокультурологія, фреймова семантика та інші. Окреме місце серед відносно нових дисциплін займає перекладознавство, засновниками якого вважають то Дж. Холмса [14], то Ю. Найду [див., напр.: 17]. Перший на початку 70-х рр. ХХ ст. на базі дескриптивних методик сформулював постулати теоретичного й прикладного перекладознавства, а другий задекларував перекладознавство як учення міждисциплінарного характеру, що об'єднує позиції загальної семантики, вивчення поведінки, історії культури, антропології, філології, теорії комунікації, філософії мови, лінгвістики та семіотики [10: 12]. Таке проміжне місце створює для перекладознавців низку методологічних проблем, зокрема неможливість ідентифікації власного перекладознавчого методу. Зазначимо, що мова йде про ту частину перекладознавства, яке лежить у площині проблем мовознавства, оскільки соціологія або етика перекладу мовознавчими проблемами взагалі не переймаються.

Певною мірою це пов'язано з тим, що й самі терміни «перекладознавство», «теорія перекладу» та «переклад» є неоднозначними. Так, у широкому тлумаченні терміни «перекладознавство» й «теорія перекладу» протиставляються терміну «практика перекладу», охоплюючи будь-які концепції, положення і спостереження, що стосуються перекладацької практики, способів та умов її реалізації, різних чинників, які впливають на неї прямо чи опосередковано. При такому розумінні «теорія перекладу» збігається з поняттям «перекладознавство». У вузькому тлумаченні «перекладознавство» й «теорія перекладу» включають лише теоретичну частину перекладознавства та протиставляються його прикладним аспектам.

Як бачимо, попри різнотлумачення згаданих термінів важливою для перекладознавства є передусім взаємодія теорії і практики, оскільки теорія вивчає практичну перекладацьку діяльність, а практика вбирає в себе досягнення перекладознавчої теоретичної думки. При цьому метою теоретичних досліджень є оптимізація практичного перекладацького процесу. Відповідно, діяльність перекладача може бути перекладознавчою і / або перекладацькою. Тому найпоширенішими у перекладознавстві є низка процедур, які дослідники часто ідентифікують як окремий метод, а саме – зіставний (порівняльний) аналіз перекладу / перекладів з оригіналом або самих перекладів один з одним. У такий спосіб виявляються подібності й відмінності оригіналу та перекладу / перекладів; визначається правомірність і необхідність допустимих відхилень; зіставляється оригінал та переклад для встановлення подібностей і відмінностей.

Утім, згадані вище перекладацькі процедури належать, як відомо, до одного усталеного у мовознавстві методу – зіставного (контрастивного, контрастивно-типологічного, синхронно-зіставного), оскільки спільним тут є зіставлення одиниць, категорій, явищ різних мовних рівнів переважно у двох мовах на певному часовому зрізі для виявлення їхніх спільних і відмінних характеристик. Кваліфікація зіставного методу як основного у перекладознавчих студіях є не випадковою, оскільки саме зіставне (контрастивне, конфронтативне, контрастивно-типологічне) мовознавство стало свого часу підґрунтям, на якому постало перекладознавство як окремий науковий напрям [див., напр.: 3; 4; 7]. З іншого боку, виокремленню контрастивної лінгвістики сприяли теорія перекладу та методика навчання іноземних мов (особливо лінгвістична теорія перекладу Дж. Кетфорда [12] широко використовувалася як основа зіставного мовознавства).

Таке симбіозне методологічне сплетіння цих наукових напрямів зі спільним об'єктом вивчення – мовними одиницями й категоріями мови зумовило і неоднозначність дефініції поняття «перекладознавство». Так, перекладознавство вважається сукупністю наукових дисциплін, що вивчають різні аспекти перекладу [див., напр.: 6]; наукова дисципліна, яка досліджує процес і результати перекладу з найрізноманітніших точок зору [див., напр.: 1]; наука про переклад як процес і як текст, що вивчає проблеми перекладу, основні етапи його становлення й розвитку, його теоретичні основи, методика й техніку процесу перекладу, формування перекладацьких навичок і вмій передачі інформації з однієї мови іншою в усній та письмовій формі [8]; наукова дисципліна, до проблем якої входить вивчення процесу перекладу і його закономірностей, а також розкриття сутності, характеру й регулярності міжмовних перекладацьких відповідностей різного рівня шляхом узагальнення та систематизації спостережень над конкретними текстами оригіналу й перекладу [див., напр.: 2]. Американські та західноєвропейські наукові школи також стверджують про симбіозно-інтегративну природу перекладознавства. Наприклад, представники дескриптивного (описового) напрямку у перекладознавстві, який виник у 70-х роках минулого століття як альтернатива прескриптивного (нормативного) напрямку, притримуються думки, що перекладознавство є дисципліною, яка підкріплює структуру, мету та методи природничих наук, тому його завданням є передусім опис, тлумачення та прогнозування перекладацьких процесів [див., напр.: 14].

Таке розмаїття дефініцій виникло внаслідок поширення численних теорій перекладознавства, які доцільно згрупувати за критерієм домінування відповідних методів у тій чи іншій конкретній теорії:

- передусім слушно виокремити лінгвістичні теорії перекладу, які ґрунтуються на застосуванні різних способів заміни граматичних конструкцій і лексичних засобів вихідної мови конструкціями й засобами цільової мови. Найвідомішими й найпоширенішими на пострадянському науковому просторі тут є теорія закономірних відповідників Я. Й. Рецкера та теорія рівнів еквівалентності В. Н. Комісарова, хоча остання належить певним чином і до комунікативних теорій;

- комунікативні теорії перекладу враховують, на відміну від лінгвістичних теорій, прагматичні чинники, які впливають на переклад, оскільки часто при перекладі слід відхилятися від значення мовних одиниць вихідного тексту, відмовляючись від семантичної еквівалентності, бо лише в адресатів перекладу є можливість правильно зрозуміти смисл тексту, тобто мова йде про необхідність здійснення прагматичної адаптації (поширеним тут є термін Ю. Найди «динамічна еквівалентність»). Показово, що до комунікативних теорій перекладу належать і актуальні на пострадянському просторі теорії функціональної еквівалентності (Л. К. Латишев, О. Д. Швейцер та інші), які декларують необхідність збереження при перекладі функцій вихідного й цільового текстів (інформативної, експресивної тощо). У наш час саме комунікативні теорії перекладу мають найбільший вплив на перекладознавство, бо сьогодні гостро стоїть проблема врахування при перекладі потреб адресата, комунікативної ситуації та міжкультурних відмінностей;

- теорії скопосу [див., напр.: 19], де увага зосереджується не на еквівалентності, а на адекватності перекладу, тобто переклад має відповідати вимогам нових адресатів і цільової мовної спільноти;

• теорії школи маніпуляцій виникли внаслідок постійного зростання значення адресатів перекладу і культури мови перекладу та зменшення значення вихідного тексту [див., напр.: 18]. Як наслідок, перекладачі не можуть залишатися об'єктивними спостерігачами, тому їхні погляди впливають на переклад, вимагаючи певних маніпуляцій. Школа маніпуляцій виявляє особливий інтерес до дескриптивного дослідження перекладів, декларуючи, що метою перекладознавства є встановлення того, як відбувається процес перекладу. Слід зазначити, що теорії школи маніпуляцій є не лінгвістичними, а літературознавчими;

• когнітивні теорії перекладу [див., напр.: 13] покликані допомогти краще зрозуміти різні механізми й алгоритми отримання якісного фінального продукту перекладу, тобто ці теорії розв'язують передусім проблему, як взагалі та на якій основі перекладач як діяльній особистість формується сам і створює якісний продукт у процесі своєї професійної діяльності;

• соціологічні теорії перекладу взагалі виходять за межі мови, оскільки всі теорії, які згадані вище, навіть літературознавчі, так чи інакше пов'язані з мовою. Немовні галузі перекладознавства розглядають переклад, зокрема, як суспільну діяльність, у якій перекладач діє у співробітництві із замовником і з фахівцями певної галузі знань [див., напр.: 15].

Наведені визначення чітко узагальнюються на основі думки, якої притримується німецький перекладознавець В. Коллер: перекладознавство – це наука, яка розглядає процес перекладу та переклад як такий, а її метою є опис, аналіз і пояснення перекладу шляхом застосування методів різних дисциплін [16: 113]. У цій думці акумулюється основна ідея нашої статті: існує окрема наука з визначеними метою, об'єктом і предметом вивчення та завданнями, але власного методу поки що ця наука не має, що й викликає сумнівний науковий статус перекладознавства. Розроблення такого методу триває у сучасних наукових розвідках, проте найбільше тут заважає той факт, що перекладознавству для більш-менш повноцінного аналізу об'єкта й предмета свого вивчення цілком вистачає методів суміжних наукових дисциплін.

Так, на пострадянському науковому просторі у лінгвістичному перекладознавстві, окрім зіставного – наскрізного для будь-якого перекладу, залучаються, як правило, такі усталені (традиційні) методи:

• описовий метод (для інвентаризації, класифікації, типологізації тощо певних мовних одиниць / явищ);

• компонентний аналіз (для виокремлення у значеннях мовних одиниць елементарних смислів (сем), що дає змогу зіставити семний склад одиниць оригіналу й перекладу та виявити ступінь їхньої відповідності одна одній);

• трансформаційний аналіз (для виокремлення ядерних структур та їхніх похідних трансформів з метою перетворення синтаксичних структур оригіналу у структури перекладу за певними правилами переходу. У такий спосіб можна виявити й описати цілу низку прийомів перекладу у вигляді набору перекладацьких трансформацій);

• контекстний аналіз (для ідентифікації актуалізованих периферійних сем досліджуваних одиниць і пошуку їхніх асоціативних ознак. На контекстному аналізі ґрунтується, зокрема, те відгалуження перекладознавства, яке спирається на методологію корпусної лінгвістики [див., напр.: 11]);

• статистичний аналіз (для отримання додаткових даних про співвідношення текстів оригіналу й перекладу шляхом залучення точних статистичних або приблизних орієнтовних підрахунків (зіставляється частотність окремих частин мови, синтаксичних структур, лексичних одиниць, типів перетворень тощо).

Тут слід додати ще два методи, які некоректно, на наш погляд, поки що називати повністю усталеними, проте вони стають досить поширеними у перекладознавчих працях:

• інтерпретаційний аналіз (для виявлення прихованих елементів смислу мовних одиниць на основі знань, якими перекладач володіє як представник певного лінгвосоціуму або на базі відомостей про лінгвокультуру, з якої та на яку здійснюється переклад). Цей

метод перейшов до перекладознавства із царини когнітивної лінгвістики та лінгвокультурології;

- функціональний аналіз (для встановлення рівня адекватності перекладацьких рішень, тобто для встановлення відповідності перекладу вимогам і умовам конкретного акту міжмовної комунікації [див., напр.: 9]).

Деякі методи можуть модифікуватися відповідно до мети перекладацького дослідження. Наприклад:

- метод моделювання (для побудови теоретичних моделей процесу перекладу). Так, лінгвістична модель перекладацького процесу представляє його у вигляді низки послідовних перетворень тексту оригіналу у текст перекладу, за допомогою яких теоретично може бути досягнуто бажаного результату;

- метод інтроспекції (для залучення інтроспективного аналізу перекладачів як інформантів, які намагаються відповісти на питання, як вони діють і чим вони при цьому керуються);

- метод психолінгвістичного експерименту (для надання більшої об'єктивності результатам, які отримані за допомогою інших методів. Тут особливо цінними вважаються результати, що досягнуті при використанні протоколу «Міркуй Уголос»).

Таким чином, наш аналіз дає змогу зробити висновок, що лінгвістичне перекладознавство послуговується нині методами суміжних наукових напрямів, які можуть модифікуватися до мети перекладознавчого дослідження. При цьому основними процедурами, які використовуються у перекладознавчих студіях, є ті, що представляють зіставний метод.

Перспектива цієї розвідки вбачається у розкритті симбіозної взаємодії нових методів, зокрема концептного аналізу, з усталеними методами, які застосовують у перекладознавчих дослідженнях, що передбачає виведення теорії перекладу на новий рівень верифікації своїх постулатів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение / И. С. Алексеева. – М. ; СПб. : ACADEMIA, 2004. – 352 с.
2. Виноградов В. С. Перевод : Общие и лексические вопросы / В. С. Виноградов ; [учеб. пос.]. – М. : КДУ, 2004. – 240 с.
3. Гак В. Г. О контрастивной лингвистике / В. Г. Гак // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1989. – Вып. XXV : Контрастивная лингвистика. – С. 5–17.
4. Кёрквуд Г. В. Перевод как основа контрастивного лингвистического анализа / Г. В. Кёрквуд // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1989. – Вып. XXV : Контрастивная лингвистика. – С. 341–349.
5. Кияк Т. Р. Заповіді українського термінознавства / Тарас Романович Кияк. – Чернівці : Букрек, 2014. – 56 с.
6. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение / В. Н. Комиссаров ; [учеб. пос.]. – М. : ЭТС, 2002. – 424 с.
7. Косериу Э. Контрастивная лингвистика и перевод : их соотношение / Э. Косериу // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1989. – Вып. XXV : Контрастивная лингвистика. – С. 63–81.
8. Нелюбин Л. Л. Наука о переводе (история и теория с древнейших времен) / Л. Л. Нелюбин, Г. Т. Хухуни ; [учеб. пос.]. – М. : Флинта ; МПСИ, 2006. – 416 с.
9. Ребрій О. В. Сучасні концепції творчості у перекладі : монографія / Олександр Володимирович Ребрій. – Харків : Харківськ. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна, 2012. – 376 с.
10. Apel F. Literarische Übersetzung / F. Apel, F. Kopetzki. – Stuttgart ; Weimar : Metzler, 2003. – 148 S.
11. Baker M. Corpus Linguistics and Translation Studies : Implications and Applications / M. Baker // Text and Technology : In Honour of John Sinclair. – Amsterdam & Philadelphia : John Benjamins, 1993. – P. 233–250.
12. Catford J. C. A linguistic theory of translation / J. C. Catford. – London : Oxford University Press, 1965. – 103 p.
13. Gile D. Basic concepts and models for translator and interpreter training / D. Gile. – Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 1995. – 283 p.
14. Holmes J. S. The Name and Nature of Translation Studies / James S. Holmes // Translated! : Papers on Literary Translation and Translation Studies. – Amsterdam : Rodopi, 1994. – P. 67–80.
15. Holz-Mänttari J. Translatorisches Handeln. Theorie und Methode / Justa Holz-Mänttari. – Helsinki : Suomalainen Tiedeakatemia, 1984. – Annales Academiae Scientiarum Fennicae : B. 226. – 193 p.
16. Koller W. Einführung in die Übersetzungswissenschaft / W. Koller. – Heidelberg : Quelle & Meyer, 1992. – 343 S.
17. E. A. Toward a Science of Translating. With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating / E. A. Nida. – Leiden : Brill, 1964. – 331 p.

18. Toury G. Descriptive translation studies and beyond / Gideon Toury. – Amsterdam & Philadelphia : Benjamins, 1995. – 311 p.

19. Vermeer H. J. Ein Rahmen für eine allgemeine Translationstheorie / Hans J. Vermeer // Lebende Sprachen. – 1978. – № 23 / 3. – P. 99–102.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Костянтин Мізін – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри перекладу Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського.

Наукові інтереси: теорія фразеології, компаративна фразеологія європейських мов, зіставна лінгвокультурологія, перекладознавство.

УДК 81'255+821.111

ТИПЫ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ РЕЧЕВОЙ КОРРЕЛЯЦИИ: КОРРЕЛЯТ-АНАЛОГ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ ПЕРЕВОДОВ ШЕКСПИРА)

Вера НИКОНОВА (Киев, Украина)

У статті описано процедуру виокремлення одного з типів міжмовної мовленнєвої кореляції – корелята-аналога у двох його різновидах: ідеографічного корелята-аналога і стилістичного корелята-аналога. Явище кореляції на міжмовному рівні досліджується на матеріалі трагедії В. Шекспіра «Гамлет» і її російських перекладів XIX–XX ст.

Ключові слова: міжмовна мовленнєва кореляція, художній переклад, корелят-аналог.

The article focuses on the procedure of distinguishing one of the types of interlingual speech correlation – correlate-analogue in its two subtypes: ideographic correlate-analogue and stylistic correlate-analogue. The phenomenon of correlation on the interlingual level is studied on the material of Shakespeare's tragedy "Hamlet" and its Russian translations of XIX–XX centuries.

Key words: interlingual speech correlation, literary translation, correlate-analogue.

В теории перевода проблема корреляции как таковая не ставилась, хотя фактически решалась при установлении межъязыковых соответствий между элементами языка оригинала (преимущественно лексико-семантическими) и средствами языка перевода (Л. С. Бархударов, В. Н. Комиссаров и др.). Признавая первостепенную важность максимального совпадения содержания оригинала и перевода, большинство исследователей рассматривают эквивалентность и адекватность перевода оригиналу как основной признак и условие перевода, отличающее его от других способов передачи содержания иноязычного текста: реферата, аннотации, пересказа и др. Поскольку эквивалентность («полнозначность», «адекватность» и пр.) является условием перевода, задача переводчика заключается в том, чтобы как можно точнее определить это условие.

Цель данной статьи – рассмотреть проблему межъязыковой речевой корреляции в русских переводах пьес Шекспира и описать один из типов межъязыковых речевых коррелятов – коррелят-аналог. Достижение указанной цели предполагает решение следующих задач: 1) определить понятие «межъязыковая речевая корреляция» как ключевое для художественного перевода; 2) продемонстрировать процедуру выделения одного из типов межъязыковых речевых коррелятов – коррелята-аналога.

Материалом для анализа послужил монолог Гамлета *To be or not to be...* из трагедии В. Шекспира «Гамлет» и его семнадцать переводов на русский язык, сделанных на протяжении XIX–XX веков.

Ключевым понятием в лингвистике перевода является понятие «эквивалентности» [1]. Вопрос о сущности эквивалентности решается с позиций прагматики перевода. В переводе, который считается «самым близким естественным эквивалентом исходного сообщения», «внимание направлено не столько на исходное сообщение, сколько на реакцию получателя» [4: 166]. Поэтому переводчик должен стремиться не к тому, чтобы как можно более полно передать форму и содержание исходного сообщения, сколько к тому, чтобы получить «эквивалентный эффект» воздействия на получателя, «вызвать определенный тип поведения».

В лингвистической литературе широко распространено мнение о том, что понятие эквивалентности не может быть единым для всех видов перевода. В каждом отдельном

случае степень смысловой общности определяется рядом объективных и субъективных факторов и не может быть одинаковой или заданной заранее для всех переводов. Эти различия являются основой для выделения уровней и видов эквивалентности. В. Н. Комиссаров, например, говорит о пяти типах эквивалентности между оригиналом и переводом в зависимости от степени смысловой общности, которую допускают языковые особенности сопоставляемых текстов [2: 59–97].

Наличие эквивалентности между оригиналом и переводом предполагает наличие отношений взаимной обусловленности между оригиналом и переводом на любом уровне: на уровне языковых единиц (слов и устойчивых словосочетаний) и на уровне речевых образований (свободных словосочетаний, предложений и отрезков текста). Эти отношения между операциональными переводческими единицами в тексте оригинала и их иноязычными соответствиями в тексте перевода можно рассматривать как коррелятивные, а иноязычные соответствия – как **межъязыковые корреляты**. В теории перевода корреляция понимается как соотнесенность элементов текста на ИЯ (исходный язык или язык оригинала) с элементами текста на ПЯ (переводящий язык или язык перевода).

Переводчик художественного произведения стремится как можно более точно передать «дух» оригинала «буквой» перевода. При этом он сталкивается с многочисленными трудностями как лингвистического, так и экстралингвистического характера. Особую сложность для переводчика составляет адекватная передача тропов, то есть всех видов образного употребления языковых единиц (слов и фразеологизмов) и речевых образований (переменных словосочетаний и предложений). Тропы – наиболее информационно насыщенные элементы текста, и их передача в переводе часто сопровождается смысловыми потерями. Что теряется, а что сохраняется неизменным? То, как переводчики решают этот вопрос, может быть наглядно продемонстрировано на материале одного и того же текста в разных переводах, сделанных в разные исторические эпохи.

Тропы как образные средства в концентрированной форме содержат все виды информации, передающие смысл текста; они воплощают «дух» оригинала. Изучение способов передачи тропов как наиболее информационно насыщенных элементов текста средствами языка перевода (ПЯ) является сложной проблемой художественного перевода, так как при работе над высокохудожественным текстом в задачу переводчика входит понимание не только того, что говорит автор, но и того, как он это говорит, что он при этом имеет в виду. Другими словами, цель художественного перевода – воспроизведение смысла текста средствами ПЯ, то есть «создание такого текста на ПЯ, который при его восприятии новым адресатом, давал бы ему тот же качественный состав информации, вне зависимости от степени и способов ее экспликации в тексте на ИЯ» [3: 37]. Однако даже самый удачный перевод не будет означать для читателя перевода того, что значит оригинал для читателя оригинала. В науке о переводе с достаточной полнотой раскрываются социально-исторические, национально-этнические, литературно-лингвистические и другие закономерности, одни из которых способствуют достижениям перевода как особого вида межъязыковой коммуникации, а другие препятствуют его успеху. В силу указанных причин межъязыковые речевые корреляты в текстах на ПЯ передают информацию, содержащуюся в тропах на ИЯ, с разной степенью полноты.

В результате применения комплексного лингвостилистического анализа семантики слов-компонентов выявляются информационные компоненты тропов в тексте на ИЯ. Такая же процедура анализа проводится и для выявления информационных компонентов коррелятов, соотнесенных с тропами в текстах на ПЯ. Сопоставление семантического содержания тропов и их межъязыковых коррелятов обнаруживает разную степень их смысловой общности. Отношения тождества, сходства или различия между семантикой тропов на ИЯ и их коррелятов на ПЯ обуславливают различные типы коррелятивных отношений между ними, что позволяет выделить разные типы межъязыковой речевой корреляции: коррелят-эквивалент, коррелят-аналог, коррелят-вариант, смысловой коррелят, нулевой коррелят.

Коррелят-аналог выделяется в том случае, если коррелят выражает содержание, аналогичное оригиналу. При установлении отношений аналогичности мы исходим из понятия синонимии, придерживаясь широкого понимания этого явления. Наиболее

распространенным (его нередко называют традиционным) определением синонима в его точном лингвистическом значении является следующее: синонимами признаются слова, выражающие одно и то же понятие, тождественные или близкие по своему значению, которые отличаются один от другого или оттенками значения, или стилистической окраской (и сферой употребления), или одновременно обоими названными признаками. При данном подходе к синонимам обычно выделяются их две основные группы: синонимы понятийные, или идеографические, связанные с дифференциацией оттенков одного и того же значения (например, *безобразный* – *уродливый*, *безупречный* – *безукоризненный*), и синонимы стилистические, связанные с экспрессивнооценочной характеристикой того или иного понятия (например, *лицо* – *лик* – *рожа*, *рука* – *длань* – *лапа*).

Отношения аналогичности между тропом на ИЯ и его межъязыковым речевым коррелятом обусловлены наличием отношений синонимии между компонентами межъязыковых коррелятов и лексико-семантическими вариантами в семантической структуре компонентов тропов на ИЯ, соотнесенных с ними в оригинале.

Под **коррелятом-аналогом** понимаем межъязыковой речевой коррелят, функционально равноценный и коммуникативно равнозначный оригиналу, аналогично воспроизводящий все аспекты значения оригинала при помощи синонимических средств языка перевода в акте речевой коммуникации.

Соотносясь с оригиналом, коррелят-аналог «выражает ту или иную мысль, но другими словами». Межъязыковой коррелят-аналог характеризуется следующими параметрами:

- 1) сохранение параллелизма лексического состава при полной или частичной замене компонентов оригинала средствами языка перевода, которые находятся в отношении синонимии с лексико-семантическими вариантами в семантической структуре оригинала;
- 2) использование синтаксических структур, аналогичных структурам оригинала или связанных с ними отношениями прямой или обратной трансформации;
- 3) сохранение смысла, то есть всех основных частей содержания оригинала;
- 4) функционально-коммуникативная равноценность и тождественность прагматической направленности.

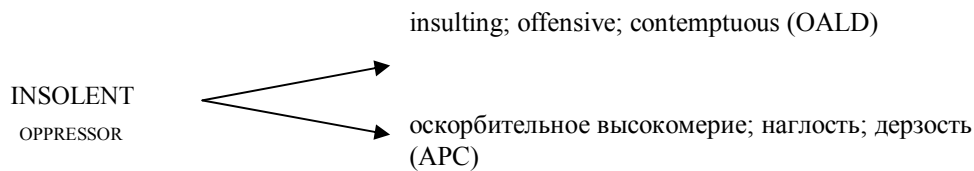
В зависимости от того, к какой группе синонимов принадлежит компонент коррелята, выделяются два вида межъязыковых коррелятов-аналогов: идеографический коррелят-аналог и стилистический коррелят-аналог.

В **идеографическом корреляте-аналог**е в роли синонимических средств, которые соотносятся с лексико-семантическими вариантами компонентов тропов на ИЯ, выступают идеографические синонимы.

Идеографические синонимы принадлежат к одной и той же части речи и выражают одно и то же понятие, то есть их денотативные аспекты значения – идентичны или почти идентичны. Они отличаются либо дополнительными оттенками значения, либо употреблением и сочетаемостью с другими словами, то есть лексической валентностью. Например, прилагательные *broad* и *wide* являются синонимами – ‘широкий’, что подтверждается исследованием их сочетаемости. Для правильного употребления в речи требуется четкое знание их семантических оттенков: прилагательное *broad*, означая, как и прилагательное *wide*, «большой размер в поперечнике», отличается от него тем, что имеет семантический оттенок «просторность» в отличие от семантического оттенка, свойственного прилагательному *wide*, – «расстояние между границами». Поэтому словосочетание *broad river* означает большое водное пространство, а *wide river* – ширину реки, расстояние между берегами.

Семантические различия между идеографическими синонимами обусловлены различиями в дистрибуции, которые могут быть синтаксическими, морфологическими и лексическими. Степень «синонимичности» может быть различной: от полной адекватности значения до широкой градации его оттенков. Примером идеографических коррелятов-аналогов могут служить корреляты метонимически переосмысленного сочетания *the insolence of office*. В его составе – компонент *insolence*, семантическая структура которого представлена следующими лексико-семантическими вариантами:

Корреляты-аналоги, соотносимые с тропом *the insolence of office*, являются идеографическими: НАДМЕННОСТЬ ВЛАСТЬЮ ОБЛЕЧЕННЫХ (Меск.), ВЛАСТЕЙ БЕССТЫДСТВО (К.Р.), ЗАНОСЧИВОСТЬ ВЛАСТЕЙ (Лоз.), СПЕСЬ ВЛАСТЕЙ (Рад.), НАДМЕННОСТЬ ВЛАСТЬ ИМУЩИХ (Б.П.).



Подчеркнутые компоненты коррелятов – идеографические синонимы лексико-семантических вариантов тропа *the insolence of office* – «высокомерие» и «наглость», так как образуют с ними синонимические ряды:

ВЫСОКОМЕРИЕ, высокомерность, гордость, надменность, важность, спесь, спесивость, кичливость, чванство, чванливость, барство, амбиция, заносчивость, зазнайство, гонор (ССРЯ: 98);

НАГЛОСТЬ, бесстыдство, бессовестность, беззастенчивость, бесцеремонность, развязность (ССРЯ: 236).

Сохранение общей денотативной соотнесенности, а также отсутствие изменений в стилистической окраске, функциональной и прагматической направленности свидетельствует о том, что корреляты тропа *the insolence of office* означают понятие, аналогичное исходному, выраженному в иноязычном тропе, и производят аналогичный эффект. Поэтому они – идеографические корреляты-аналоги тропа на ИЯ.

Стилистический коррелят-аналог имеет в своем составе стилистический синоним, который определяет стилистический статус всего коррелята и тем самым – его эмоциональную окраску, экспрессивно-оценочную характеристику, принадлежность к определенной сфере употребления. Стилистическая тональность коррелята-аналога соответствует стилистической тональности оригинала, то есть коррелят и оригинал – функционально-стилистически равноценны и коммуникативно равнозначны.

Рассмотрим пример. Экспрессивный шекспировский оборот *when we have shuffled off this mortal coil*, образность которого создана метафорическим переосмыслением составляющих его слов-компонентов, со временем стал фразеологической единицей и пополнил фразеологический фонд английского языка: *to shuffle off this mortal coil* (книжн.) – покинуть бранный мир, покончить счеты с жизнью (АРФС: 160). Наличие стилистической пометы в дефиниции – (книжн.) – указывает на ограниченность употребления этого образного оборота книжной речью. В текстах на ПЯ данный троп соотносится с коррелятами: ЛИШЬ ТЛЕННУЮ СТЯХНЕМ МЫ ОБОЛОЧКУ (К.Р.), КОГДА МЫ СБРОСИМ ЭТОТ БРЕННЫЙ ШУМ (Лоз.). Стилистический статус тропа на ИЯ, его принадлежность к книжной речи сохраняется в коррелятах в результате использования слов «тленный» и «бранный». Эти слова – стилистические синонимы одного из лексико-семантических вариантов в семантической структуре слова *mortal*: 1) смертный; 2) смертельный; 3) (разг.) ужасный; 4) (разг.) скучнейший. Они являются членами одного синонимического ряда: НЕДОЛГОВЕЧНЫЙ, смертный, эфемерный, тленный, преходящий (книжн.), бранный (книжн.) (ССРЯ: 258).

Принадлежность слова «тленный» и «бранный» к книжной речи подтверждается наличием соответствующих стилистических помет в их словарных дефинициях: ТЛЕННЫЙ (книжн.) – подверженный тлению, разрушению, гибели; невечный, преходящий (СРЯ, IV: 370); БРЕННЫЙ (книжн.) – тленный, смертный, легко разрушаемый (СРЯ, I: 115).

Таким образом, стилистический статус оригинала и коррелята один и тот же; такой коррелят-аналог считается стилистическим. Аналогичное воспроизведение семантики рассматриваемого тропа его стилистическим коррелятом-аналогом КОГДА МЫ СБРОСИМ ЭТОТ БРЕННЫЙ ШУМ показано на рис. 1.

Развернутой метафоре *who'd these fardels bear to grunt and sweat under a weary life* свойственна тональность живой, непринужденной, преимущественно устной речи. Эта функционально-стилистическая направленность образного оборота обусловлена совокупностью значений слов-компонентов:

FARDEL	(устар.) 1) узел, 2) бремя, груз.
TO GRUNT	1) (of animals, esp. pigs) make a low, rough sounds; 2) (of persons) make a similar sound expressing disagreement, boredom, irritation, etc. (OALD, I: 382).
TO SWEAT	1) to give out sweat – moisture that is given off by the body through the skin (OALD, I: 369).



Рис. 1. Аналогичное воспроизведение семантики оригинала стилистическим коррелятом-аналогом.

Стилистический статус тропа на ИЯ сохраняется в стилистических коррелятах-аналогах, выражаясь в значении либо одного, либо нескольких компонентов коррелята. Например:

КТО, КРЯХТЯ И ПОТЕЯ, НЕС БЫ БРЕМЯ ТЯГОСТНОЙ ЖИЗНИ (Кет.)	КРЯХТЕТЬ (разг.) – издавать негромкие, отрывистые звуки при боли, усилии и т.п. (СРЯ, II: 142).
КТО СТАЛ БЫ ЭТОТ ГРУЗ ТАЩИТЬ, ПОТЕЯ И ВОРЧА ПОД ТЯЖКОЙ ЖИЗНЬЮ (Рад.)	ТАЩИТЬ (разг.) – нести что-л. тяжелое (СРЯ, IV: 342). ВОРЧАТЬ (разг.) – сердито бормотать, выражая неудовольствие, брюзжать (СРЯ, I: 214).
И КТО БЫ ЗАХОТЕЛ ЗДЕСЬ НОШУ ЖИЗНИ, ПОТЕЯ И КРЯХТЯ, ТАСКАТЬ ПО СВЕТУ (Мак.)	ТАСКАТЬ (разг.) – нести что-л. тяжелое; действие повторяющееся, совершаемое в разных направлениях и в разное время (СРЯ, IV: 341–342).
КТО СТАЛ БЫ ТАСКАТЬ ВСЕ ЭТИ НОШИ, И ПОТЕТЬ, И ОХАТЬ ПОД ТЯГОСТНУЮ ЖИЗНЬЮ (Ав.)	ОХАТЬ (разг.) – воскликнуть «ох», выражая какое-л. ощущение, чувство: боль, досаду, испуг (СРЯ, II: 728).

и кто бы <u>ПЛЕЛСЯ</u> с ношей, чтоб <u>ОХАТЬ</u> и потеть под <u>НУДНОЙ</u> жизнью (Лоз.)	ПЛЕСТИТЬСЯ (разг.) – идти медленно, устало, с трудом передвигая ноги; брести (СРЯ, II: 140). НУДНЫЙ (разг.) – докучающий чем-л., вызывающий скуку, наводящий тоску, скучный (СРЯ, II: 514).
кто бы согласился, <u>КРЯХТЯ</u> под ношей жизненной, <u>ПЛЕСТИТЬСЯ</u> (Б.П.)	
кто стал бы <u>ТАЩИТЬ</u> на себе бремя, <u>КРЯХТЯ</u> и потеть под тягостью изнурительной жизни (М.М.)	

Структурно-синтаксическая организация коррелятов-аналогов может полностью соответствовать оригиналу или отличаться от него. Однако структурные расхождения не влияют на передачу коррелятом всех аспектов значения оригинала. Например, устойчивое сочетание фразеологического характера *to take arms against* ‘взяться за оружие, восстать с оружием в руках’ (АРФС: 50) соотносится в переводах с коррелятами-аналогами, имеющими разную структурно-синтаксическую организацию: ВСТРЕТИТЬ С ОРУЖИЕМ (Б.П.), ВСТАТЬ С ОРУЖИЕМ (Ав.), ПОДНЯТЬ ОРУЖИЕ (М.М.), ВООРУЖИТЬСЯ (Гн., Пол., Заг.), ВОССТАТЬ (Кет., Крон., Мак., Сок.), ОПОЛЧИТЬСЯ (Лоз.).

Развернутая метафора со структурой предложения *and thus the native hue of resolution is sicklied over with the pale cast of thought* соотносится в переводах с коррелятами-аналогами, синтаксическая организация которых либо полностью идентична структуре оригинала – ТАК ПРИРОДНЫЙ РУМЯНЕЦ РЕШИМОСТИ СМЕНЯЕТСЯ БЛЕДНЫМ ОТТЕНКОМ РАЗМЫШЛЕНИЯ (Кан.), либо в ней наблюдаются некоторые отклонения от оригинала, а именно:

1) простое предложение становится сложным с подчинительной связью между главным предложением и придаточным – И ТАК ПРИРОДНЫЙ ЦВЕТ РЕШЕНИЯ МЕРКНЕТ, ЧУТЬ ЛЯЖЕТ НА НЕГО ТЕНЬ БЛЕДНОЙ МЫСЛИ (Рад.),

2) изменяется порядок слов, появляется инверсия – ТАК БЛЕКНЕТ ЦВЕТ РЕШИМОСТИ ПРИРОДНОЙ ПРИ ТУСКЛОМ СВЕТЕ БЛЕДНОГО УМА (Б.П.).

Структурные расхождения между тропом в оригинале и его межъязыковыми речевыми коррелятами не препятствуют установлению между ними отношений семантической аналогичности, что и является критерием для причисления этих коррелятов к аналогам.

Таких коррелятов-аналогов в анализируемом материале – 595 межъязыковых речевых коррелятов – выявлено 118, что составляет 19,8% от их общего количества. Корреляты-аналоги в текстах на ПЯ демонстрируют множественность тех разнообразных словарных средств в языке перевода, которыми может быть передано содержание иноязычного тропа.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Арнольд И. В. Эквивалентность как лингвистическое понятие [Текст] / И. В. Арнольд // Арнольд И. В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность: сб. ст. / И. В. Арнольд. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 1999. – С. 39–53.
2. Комиссаров В. Н. Лингвистика перевода / В. Н. Комиссаров. – М.: Международные отношения, 1980. – 154 с.
3. Черняховская Л. А. Информационные компоненты текста как объект перевода / Л. А. Черняховская // Тетради переводчика. – М.: Высшая школа, 1987. – С. 37–43.
4. Nida E. *Towards a Science of Translating* / E. Nida. – Leiden: E. J. Brill, 1964. – 331 p.

СЛОВАРИ И СПРАВОЧНАЯ ЛИТЕРАТУРА

АРС – Англо-русский словарь [Текст] : 53000 слов / В. К. Мюллер. – М. : Рус. яз., 1992. English-Russian Dictionary: 70 000 слов и выражений / В. К. Мюллер ; отв.ред. Е. Б. Черкасская. – 15-е изд., стер. – М. : Сов. энциклопедия, 1971.

АРФС – Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1984.

СРЯ – Александрова З. Е. Словарь синонимов русского языка; Под ред. Л. А. Чешко. – 5-е изд. – М.: Русский язык, 1986.

СРЯ – Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1981–1984.

OALD – Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English / A. S. Hornby. – Longman: Oxford University Press, 1982.

ИСТОЧНИКИ

- Шекспир У. Гамлет Избранные переводы / Сост. А. Н. Горбунов. – М.: Художественная литература, 1985. – 703 с.
- Ав. – перевод Д. В. Аверкиева (1895),
Б.П. – перевод Б. Пастернака (1940),
Вр. – перевод М. П. Вронченко (1828),
Гн. – перевод П. П. Гнедича (1892),
Заг. – перевод М. А. Загуляева (1861),
Кан. – перевод П. А. Каншина (1893),
Кет. – перевод Н. Х. Кетчера (1873),
Крон. – перевод А. Кронеберга (1844),
К.Р. – перевод К. Романова (1899),
Мак. – перевод Н. Н. Маклакова (1880),
Меск. – перевод А. Месковского (1889),
Лоз. – перевод М. Лозинского (1933),
М.М. – перевод М. Морозова (1954),
Пол. – перевод Н. Полевого (1837),
Сок. – перевод А. Л. Соколовского (1883),
Рад. – перевод А. Радловой (1937),
Рос. – перевод Н. Н. Россова (1907),
Hml – Shakespeare, W. Hamlet // The Complete Works of William Shakespeare. – In 12 vol. – N. Y.: The University Society, 1899. – Vol. 11. – P. 25–159.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Віра Ніконова – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри англійської філології і перекладу Київського національного лінгвістичного університету.

Наукові інтереси: міжкультурна комунікація та переклад.

УДК 811.161.1'37

НАЗВИ АНГЛОМОВНИХ ГАЗЕТНИХ ТА НАУКОВИХ СТАТЕЙ: СТРУКТУРА, СЕМАНТИКА ТА ПЕРЕКЛАД

Олена ПАНЧЕНКО (Дніпропетровськ. Україна)

У статті розглядається проблема заголовку газетної статті як особливого лінгвістичного феномену. Заголовок має певні стилістичні та граматичні характеристики, які дозволяють вважати його стислим тестом. Ці характеристики створюють значні труднощі при перекладі заголовків. Деякі засоби та знахідки цього перекладу є предметом дослідження у статті.

Ключові слова: текст, заголовок, стислий текст, стилістичний засіб, переклад.

The article deals with the problem of newspaper article title as a specific linguistic phenomenon. The title has certain stylistic and grammar characteristics which allow referring it to the category of compressed texts. These characteristics create a great deal of difficulties while translating it. Some ways and findings in translating are the subject of the article under consideration.

Key words: text, title, compressed text, stylistic means, translation.

Стаття написана в руслі актуальних досліджень, оскільки заголовок є першим знаком, з якого починається знайомство з текстом, і його адекватний переклад є важливою умовою порозуміння людей. І. Р. Гальперин зазначає: «Название - это компрессированное, нераскрытое содержание текста. Название своеобразно сочетает в себе две функции - функцию номинации (эксплицитно) и функцию предикации (имплицитно). Название можно метафорически изобразить в виде закрученной пружины, раскрывающей свои возможности в процессе развертывания» [1: 133].

Дослідженню заголовків різних типів присвячено роботи А. Е. Долгиревої, Т. М. Ішмекеєвої, А. О. Лютої, Г. Г. Хазагерова та багатьох інших лінгвістів. І кожен намагався підійти з різних сторін до вирішення кола проблем, інтегрованих з назвою тексту, її статусом, кількістю функцій, класифікацією заголовків тощо. Але, мабуть, складність полягає в тому, що різнобічність вирішення цих проблем пов'язана з різнохарактерністю підходів до класифікування (семантичний, структурний, стилістичний).

Але, за нашими спостереженнями, проблема перекладу газетних заголовків не є до кінця висвітленою в силу своєї складності, особливо тому, що фактичний матеріал постійно поповнюється та змінюється.

Метою нашої статті є аналіз оптимальних засобів перекладу сучасних заголовків газетних статей з української мови англійською. Матеріалом дослідження є газета "Kuiv Post" за 2008-2014 роки.

Будучи відправником інформації і придумуючи заголовок, автор обирає денотат повідомлення, речення, присутнє в заголовку в концентрованому вигляді, і мовне оформлення вислову, вміщеного в позицію заголовка, яким так чи так він інтерпретує дійсність відповідно до певної комунікативної мети. Автор статті здійснює певний комунікативний зв'язок з потенційним читачем, передаючи своє повідомлення певним чином. Цей зв'язок відповідає відомій лінгвістичній моделі комунікації: адресат – повідомлення – код – адресат.

Прагматична спрямованість газетного заголовка виявляється в прямій або непрямій зверненості до одержувача інформації, що знаходить віддзеркалення в семантиці вислову, вибраного для нього. Цей вислів є результат мовно-розумового процесу породження газетного заголовка, що має певні етапи свого здійснення, до яких можна віднести пресупозицію, інтенцію, вибір певної моделі, яку лексично наповнює автор заголовка, що сприймає доволишню дійсність і що бажає передати інформацію про неї, здійснивши фокусування уваги читача на те, що вводиться в розгляд і предмет, що характеризується, тобто провівши певну актуалізацію. У вказаному процесі мовної діяльності існує потужна тенденція до взаємопроникнення і взаємопереплетіння номінативної і прагматичних сторін вислову, наділеного на відміну від речення відповідними ознаками комунікативно і прагматичного плану.

Розглянемо далі заголовки газетних статей з ракурсу стилістичних прийомів, вжитих у них, та проаналізуємо варіанти їх перекладу. Як відомо, одним з найпоширеніших стилістичних прийомів є метафора, «якою ми живемо» [2]. Так, у заголовку:

«Оксамитовий нестандарт - Velvet vacationing (Wed Sep 10, 2008)»

використовується прийом метафори як в українському, так і в англійському еквівалентах. Слово «оксамитовий» – «velvet» реалізує відношення двох значень – м'якість та комфортність оксамиту як матеріалу переноситься на м'якість та комфортність кліматологічних характеристик ранньої осені як курортного сезону.

У заголовку **«Сплачувати податки в Україні, як і раніше, накладно - Paying taxes is still a headache (Thu Nov 20, 2008)»** спостерігається прийом метафори лише в англійському перекладі. Слово «headache» має пряме значення «головний біль» та метафоричне «проблема».

У заголовку **«Гривня збилася з курсу - Hryvnia gone a\$tray (Wed Nov 5, 2010)»** спостерігається гра слів, або каламбур, щодо гривні, яка заблукала, тобто «збилася з курсу» подібно до корабля у морі. До того ж тут використано графічний прийом з літерою c / s – \$, що є символом американської валюти. Останній не знайшов відбиття у перекладі.

Залізна система - Smiles of steel - «Залізна система» – заголовок статті про брекети. В англійському перекладі «Smiles of steel» подається як «залізна усмішка», що є метафоричним переосмисленням технічно-стоматологічного прийому «брекети» внаслідок фізіологічної дії людини.

Гроші під чесне слово - A safe haven for your cash (Thu Feb 26, 2009). У цьому прикладі при перекладі спостерігається переосмислення феномену прецеденту «під чесне слово» як крилатого вислову, на прийом метафори в англійському еквіваленті «haven» – «гавань», «притулок», що набуває логічно-контекстуального значення в даній інтерпретації.

У заголовку: **«Бізнес на дріжджах – Dollars in the dough (Wed Jan 21, 2009)»** зіставляються дві ознаки: предметно-логічна «дріжджі» та контекстуальна «підйом, розвиток», а також «dough» в значенні «money». Використано прийом метафори обома мовами.

У заголовку: **«Богадільня «п'ять зірок» - Five-star retirement homes (Wed Feb 11, 2009)»** використано характеристику рівня класу «п'ять зірок» як метафору в обох еквівалентах в буквальному перекладі.

Привертає увагу заголовок **«Цивілізація на лезі»** або **«On the razor's edge (Wed Feb 13, 2008)»**, що перегукується з назвою роману Сомерсета Моєма «The razor's edge» – «Лезо

бритви». Ця метафорична назва є прецедентною для англійської мовної культури та повністю трансформується в метафору в українській мові.

Елітне житло зростає в ціні - Cottage craze (Wed Jan 16, 2008). В цьому випадку банальний заголовок в українському варіанті набуває неординарного метафоричного озвучення в слові «craze», отобто має місце нарощення змісту.

Нове обличчя податкової міліції - Taxman with a new face (Thu Feb 7, 2008). У цьому заголовку в семантичному перекладі спостерігається стилістичний прийом метонімії, де контекстуальне поняття «морально-етична специфіка діяльності податкових інспекторів» характеризується предметно-логічним поняттям «обличчя».

Усі послання позаземним цивілізаціям відправляються з Євпаторії - Yevpatoria calling E.T. (Wed Jan 30, 2011). У цьому прикладі зроблене повне переосмислення заголовку. *E.T.* І-Ті (Інопланетянин) Центральний персонаж фантастичного фільму "І-Ті - інопланетянин" ["E.T. - The Extra-Terrestrial"]. (1982) режисер С. Спілберг. І-Ті - беззахисна істота, яка випадково залишилася на Землі, коли її «літаюча тарілка» вимушена була відлетіти. За допомогою дітей І-Ті з підручних засобів побудував апарат, щоб «зателефонувати додому», і після багатьох пригод відбув до себе на планету в присланому за ним кораблі. Популярність фільму у дітей і у дорослих в 1980-і роки не мала рівних (Americana dictionary). Прецедентне ім'я *E.T.* є прикладом метонімії, що узагальнює поняття космосу взагалі та об'єднує наукові та практичні досягнення українських дослідників у космічній галузі – як в українському «позаземні цивілізації», так і в англійському еквівалентах. Крім того очевидно, що Євпаторія є метонімічне поняття як місце діяльності плеяди космічних дослідників, і воно набуває предметно-логічного значення в своїй географічній назві.

Специфічним видом метонімії є синекдоха, що яскраво проявляється у заголовку: **«Європейська конвенція захистить Леся, Рому й Сімсонів - European Convention to shield sit-coms** (Wed Feb 11, 2009)». Тут зазначена Європейська конвенція, але зроблено випущення – не зазначена яка саме, бо це не є обов'язковим. Sitcom, acronym of situation comedy is a comedy series involving the same characters in various day-to-day situations which are developed as separate stories for each episode (Collins). Маємо лексичну трансформацію з засобом синекдохі: загальна назва sit-coms (комедійні телесеріали) трансформована у імена героїв українського серіалу «Леся+Рома» та всесвітньовідомого анімаційного серіалу «Сімпсони».

Столиця вікінгів і Санта Клаусів, або Різдвяна дипломатія - Christmas diplomacy, or where Vikings and Santas live (Wed Dec 24, 2008). «Столиця вікінгів і Санта Клаусів» – так назвали столицю Норвегії, яка має давні історичні та народні традиції, що є проявом втілення перифразу в обох інтерпретаціях.

Інший приклад перифразу зустрічається в заголовку: **«Мерії починають активно грати на ринку похорон - City halls seek active role on funeral market** (Thu Feb 5, 2009)», де ринок ритуальних послуг перефразовано у «ринку похорон» («funeral market»).

У заголовку статті: **«Олігархи рвуться в благодійні проекти перших леді України - Oligarchs queue to donate to first ladies' charity projects** (Thu Feb 7, 2010)» використано поняття особи дружини президента як першої леді (first lady), що є сталим словосполученням в обох мовах та прикладом перифразу.

Мами, йдіть ви до Феміди! - Mothers, appeal to Lady Justice (Wed Dec 3, 2008). В заголовку знаходить відображення: 1) прецедентне ім'я Lady Justice, яке означає суддю жіночої статі, в той час як Феміда – міфологічне ім'я, грецька богиня правосуддя; 2) «йдіть до» - розмовний стиль, узагальнений вислів, у той час як "appeal" формальна лексика.

Секретаріат пригрозив зачинити «вікно» з Європи до України - Bankova up to shut Europe's window to Ukraine (Wed Dec 3, 2008). У цьому випадку відбувається перенесення назви вулиці, на якій розташована інституція, в назву даної інституції по суміжності понять, де конкретне предметно-логічне значення секретаріату замінено на абстрактне контекстуальне «Банкова», що є ознакою метонімії в англійському перекладі.

В заголовку: **«Нестерпна легкість ефіру - Unbearable lightness of TV** (Wed Dec 24, 2008)» відбувається атрибутивне поєднання суперечливих за значенням слів «нестерпна» та

«легкість», що є ознакою оксюмору, як в українському так і в англійському варіантах. Також у цьому прикладі зберігається прецедентна назва.

Каламбурному обіграванню підпадає омонім «fine» (1) пеня штраф, 2) чудовий) в перекладі газетного заголовку «Ігри з ДАІ на свіжому повітрі» англійською мовою «*Fine games in open air*» (Thu Feb 5, 2009).

Для реклами цін економ-класу на престижному високогірному курорті застосовано засіб каламбуру в назві заголовку: «*Низький сезон у високих горах - Low season in the high hills*» (Thu Feb 19, 2009), – де слово «low» означає «дешевий», «низький», а у словосполученні «low season» – «мертвий сезон».

«*Прості рецепти, швидкі гроші - Simple recipe for quick buck*» (Thu Mar 5, 2009), – така гра слів має місце у каламбурному заголовку статі про аферистів, що робили гроші з вітру.

При перекладі *У диму турбот про народ - Van on smoking ain't no joking* (Wed Mar 5, 2008) в обох еквівалентах простежується каламбурне забарвлення, що підкреслюється внутрішньою римою.

Іншим прикладом прецеденту є заголовок: «*Хороші дороги будуть платними - For whom the road tolls*» (Wed Jan 28, 2009). У цьому прикладі український варіант говорить, що за їзду хорошими дорогами треба платити. А в англійському варіанті спостерігається зв'язок з віршем Джона Донна (John Donne 1572-1631) For whom the bell tolls (No man is an island), назва якого була взята Ернестом Хемінгуєм (Ernest Hemingway 1899-1961) як назва роману, а сам вірш як епіграф до нього. Також тут використана гра слів, адже дієслово “to toll” є омонімом, який має такі значення:

I 1) to ring or cause to ring slowly and recurrently; 2) to summon, warn, or announce by tolling; 3) US and Canadian to decoy (game, esp ducks);

II 1) an amount of money levied, esp for the use of certain roads, bridges, etc., to cover the cost of maintenance (Collins).

Не такий страшний дефолт, як його малюють - Default is not so black (Thu Feb 26, 2011). Заголовок має конотативний зв'язок з загальновідомою приказкою, яка, до речі, існує в обох мовах (українській та англійській) - не такий страшний чорт, як його малюють – the devil is not so black as he is painted, та має прецедентний зміст. Але в англійському варіанті заголовка використано прийом еліпсису.

Джерелом назви статі про школу пікаперів: «*Інститут шляхетних Казанов - Institute of noble Casanovas*» (Wed Nov 12, 2008) є назва такого закладу, як «Інститут шляхетних панянок», що є прикладом прецеденту.

Ми можемо зробити висновок про те, що, за нашими підрахунками, найбільш поширеними прийомами у газетних заголовках є метафора (20-25%), прецедентне слово (10-15%), гра слів (15-20%). Приблизно 50% таких заголовків перекладається за допомогою ідентичного стилістичного засобу; в перекладах англійською мовою дещо частіше використовуються прецедентні імена.

Перспективу подальшого дослідження ми бачимо у порівнянні заголовків статей з близькою тематикою українською та англійською мовою та їх взаємного перекладу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 139 с.
2. Lakoff G., Johnson M. Metaphors we live by. - Chicago; L., 1980. – 242 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Панченко – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.

Наукові інтереси: лінгвістика тексту, теорія та практика перекладу.

УДК 821.161.2-1ШЕВ.030=112.2:81'255.4

ПОЕЗІЯ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА В ПЕРЕКЛАДАХ ІВАНА ФРАНКА

Алла ПАСЛАВСЬКА (Львів, Україна)

Проаналізовано Франкові переклади німецькою мовою поетичних творів Тараса Шевченка. З'ясовано, які перекладацькі принципи Іван Франко пропагував і практично застосовував у літературній діяльності. Здійснено порівняльний аналіз трьох варіантів перекладу Франком Шевченкового вірша «І небо невмите, і заспані хвилі...»

Ключові слова: Іван Франко, Тарас Шевченко, перекладознавство, переклад, принципи перекладу, модель критики перекладу.

The article deals with Franko's translations of Taras Shevchenko's poetry into German. The principles of translation promoted and applied practically by Ivan Franko in his literary work are determined. A comparative analysis of three variations of a translation of Shevchenko's poem "I небо невмите, і заспані хвилі..." by Ivan Franko is made.

Keywords: Ivan Franko, Taras Shevchenko, translation studies, translation, translation principles, the model of the translation criticism.

Переважає більшість українців на запитання про найвідоміших письменників/поетів України назве у першій трійці Тараса Шевченка та Івана Франка. Можливо, не всі детально обізнані з їхньою творчістю, але всі щось читали, щось чули. Ми звикли зі школи повторювати як мантру слова про Кобзаря та Каменяра, класти до їхніх пам'ятників квіти і вішати на погруддя вишиті рушники. Вивчаючи біографії обох поетів, можна собі добре уявити, що вони б не були від усього цього пафосу в захваті. Той, що старший, нагадав би, що просив «поминати незлим, тихим словом», а не гучними вечорами, і запитав би, а де ж ваша «сім'я нова, вольна» і чи насправді «кайдани порвали»? Той, що молодший, був би, мабуть, ще різкіший у висловах і нагадав би, як попереджав, «що таке «русский цар» і що теж «русский Бог», як просив «навчитися чути себе українцями – не галицькими, не буковинськими українцями, а українцями без офіціальних кордонів». Тому, повертаючись до проблематики «Шевченко і Франко» хотіли б наголосити, що вона залишається невичерпною для аналізу, оскільки в сучасній рецепції відкриває несподівано нові, актуальні теми для наукових розвідок.

Мета цієї статті – аналіз Франкових перекладів німецькою мовою лірики Тараса Шевченка з погляду критики перекладу. Безпосередній об'єкт дослідження – три версії перекладу Шевченкового вірша «І небо невмите, і заспані хвилі...» у виконанні Івана Франка. Предмет аналізу – особливості варіантів перекладу та дотримання Франком власних вимог до якісного, на його думку, перекладу.

Розвідка послуговується вагомими здобутками попередніх досліджень перекладацького доробку Івана Франка. Це праці Федора Арвата, Леоніда Рудницького, Михайла Білика, Роксолани Зорівчак, Михайла Гнатюка, Миколи Зимомрі, Івана Теплого та багатьох інших. Попри те, що зв'язок Івана Франка з німецькою літературою, його перекладознавча концепція та перекладацькі принципи були предметом аналізу низки робіт, недостатньо опрацьованими залишаються питання естетики поетичних перекладів Франка, суголосності його вимог до перекладу та дотримання цих вимог Каменярем.

Щодо паралелей між Іваном Франком і Тарасом Шевченком, то варто згадати порівняння, яке між обома великими синами українського народу зробив член Української Вільної Академії Наук Микита Іванович Мандрика у своїй доповіді 1957 року в Канаді. Символічною основою для нього він обрав поетичну оповідь з Біблії, в якій розповідається, "що коли пророк Ілля відлітав на небо, то скинув своєму наступникові, Єлїсеєві, свій верхній одяг на знак передачі йому своєї пророчої місії [3: 5]. Так само продовжив «пророчу місію» Шевченка Іван Франко.

Згадану прихильність Франка до творів Шевченка важко було передбачити тоді, на початку 1870-их років, коли Франко студентом долучився до москвофільської течії, ввійшовши до складу видавництва студентського журналу «Друг». Проте дуже скоро, «під впливом листів Михайла Драгоманова до редакції «Друга», Франко зі своїми найближчими друзями покинули москвофільство й пішли іншим шляхом, вказаним Драгомановим, а саме – тісного зв'язку з живим (а не вимріяним) українським народом на широке поле європейської культури» [3: 8]. Можна стверджувати, що Драгоманов, перейнявши ідеї Шевченка,

наштовхнув на їхній шлях і Франка. Адже Михайло Павлик згадував, як Драгоманов, ще молодим студентом, «виголосив найкращу промову над домовиною Шевченка» [4: 106], передаючи його місію наступникам.

Заслуга Франка полягає не лише в наслідуванні ідей, закладених у творчості Шевченка, він став, крім того, «справжнім, а тому, мабуть, найкращим інтерпретатором Шевченка» [3: 11]. Як тут не згадати понад п'ятдесят Франкових наукових праць про Шевченка, поряд із редакцією та виданням у 1908 році повного зібрання його творів.

Своє ставлення до Шевченка Франко яскраво висловив у вступі до докторської дисертації «Політична поезія Шевченка 1844-1847 рр.» (єдиного фрагмента задуманого автором широкого дослідження): *«Лиши́м було б говорити про важність творів Шевченка в нашій літературі. Займає він в ній неоспоримо перше місце, і, доки тривати буде українське слово, Шевченко не перестане вважатися головою і завершенням одної многозначучої доби нашої літератури, котра хоч і видала його, але в ньому ж від першого його виступу бачила джерело нового для себе розвою. Від самих 1840-х років ціла плеяда поетів і писателів іде за його слідом, творить, можна сказати, особну школу його подражателів. Могучий дух, котрим він натхнув нашу літературу, не перестав віяти й досі, і нема українського поета і писателя пізнішої доби, котрий би вільний був від впливу того духу»* [12: 244].

Мабуть, ніхто з дослідників Шевченкової літературної спадщини не зміг так глибоко осягнути дух його творів, як Франко. Багато з того, як він характеризує Шевченка, однаковою мірою стосується самого Франка: *«А серед тої мовчанки, серед того загального отупіння людського чуття що ж діяти чоловікові, в якого чуття гаряче й серце, повне любові? Що діяти поетові, живому серед мерців?»* [15: 140]. Як поет, літератор, перекладач, філософ, громадський діяч, гуманіст і щирий українець, він дихав поезією Шевченка, вона була для нього близькою і зрозумілою. Тим гострішою була його критика недолугих інтерпретацій Шевченкових творів, приписування їм якогось містицизму чи фаталізму [7].

Нефахова критика Шевченкових поезій змусила Івана Франка опублікувати 1876 року першу критичну статтю проти «мавпуючих епігонів» – «Літературні письма» [10], після чого він вже до кінця свого життя пильно стежить за всім, що з'являється в європейській літературі про Шевченка, виправляє викривлене та пояснює неправильно інтерпретоване. Так, 1881 року Франко пише «Причинки до оцінення поезій Т. Шевченка», у яких він, власне, й пояснює важливість існування справжнього «розбору важніших пам'яток нашої літератури»: *У нас досі більше любувалися тими творами, більше декламували їх, аніж старались їх розуміти. При тім круг образования нашої галицької інтелігенції був надто тісний, критична думка надто мало вироблена, а щоб хто з галичан міг успішно взятись до того діла. При тім же в сутолоці різних партій галицьких тим творами нашої словесності, а особливо творами Шевченка, припала дуже незavidна і всяку критику вбиваюча роль – книг канонічних, священного писання, на котре покликувались, котре натягали кожний по своїй уподобі і до своїх партійних видів. А хоч дехто й брався до критикування і пояснювання творів Шевченка, то робилось се без належного наукового методу, критика оберталась в вузькім кружку, обмежувалась нераз тільки пересказанням полатаною прозою того, що Шевченко висказав стихами»* [14: 27-28].

Цікаво, що критикуючи інтерпретацію Шевченкових «Гайдамаків» авторства доктора Огоновського, Франко в дечому гостро згадує і Шевченка: *Мож бути великим поетом, психологом і живописцем і помилитися в виборі теми або вибрану тему слабо обробити. А Шевченкові з «Гайдамаків» лучилось і одно і друге: він не тільки вибрав тему не конче пригідну до епічного оброблення і конче згідну з його природою і з характером його таланту, але з різних причин поняв сю тему фальшиво і обробив її слабо* [14: 39-40].

Так, одна за одною з'являються статті, праці, наукові доробки Івана Франка, спрямовані на висвітлення його розуміння ідей, викладених у поезії Шевченка. Крім згаданих «Причинок...», виходить «Присвята» Тарасові Шевченкові [13], публікація «Шевченко і зовнішні літературні впливи», «Новий шлях творчості Шевченка» і багато інших критичних та інтерпретаційних творів. Помилково було б стверджувати, що німецькомовний світ вперше познайомився з поетом Тарасом Шевченком після друку в 1903 році перекладів віршів Шевченка «Заповіт» та «І небо невмите, і заспані зорі...». Серед перших

західноєвропейських дослідників та перекладачів Шевченка насамперед варто згадати австрійського поета Й. Г. Обріста, який 1870 року в Чернівцях видав книгу «Taras Grigoriewicz Szewczenko. Ein kleinrussischer Dichter. Dessen Lebensskizze samt Anhang, bestehend aus Proben seiner Poesien, in freier Nachdichtung» [22]. Німецькою мовою 1860 року опубліковано автобіографію поета, відомою за назвою «Лист Т. Г. Шевченка до редактора «Народного чтения» Шевченко» [23]. Віктор фон Франквель Умлауф друкує 1882 року в австрійському альманасі «Die Dioskuren» вірш Шевченка «До Основ'яненка» німецькою мовою, а 1883 року, в журналі «Magazin für die Literatur des In- und Auslandes» – поему «Кавказ». У 70-80-ті роки з'являються німецькі переклади Л. Габермана, В. Фішера. В ХХ ст. перекладну Шевченкіану збагатив збірник статей, досліджень та перекладів «Taras Schewtschenko – der größte Dichter der Ukraine», виданий редакцією журналу «Ukrainische Rundschau», і монографія шведського славіста та поета А. А. Енсена «Taras Schewtschenko – ein ukrainisches Dichterleben. Literarische Studie». Переклади Юлії Вірґінії (Julie Virginie Scheuermann) «Ausgewählte Gedichte von Taras Schewtschenko» також збагатили німецькомовний світ Шевченковою поезією. Оцінюючи їх, І. Франко схвально відгукується на спробу постійно дотримуватися віршового розміру оригіналу, «хоч при додержанні сього її змагання німецький вислів не раз мусив вийти твердий та неприродний і більше або менше віддаляватися від українського тексту» [17: 526]. Серед українських перекладачів творів Шевченка варто згадати Ксенофонта Климовича, Петра Скобельського, Ольга Кобилянську.

Поезії Шевченка І. Франко почав перекладати німецькою мовою в січні 1882 р. У № 14 (№ 2 за 1882 р.) львівського місячника «Світ» повідомлялося про «вихід у світ першої частини «Фауста» Гете в перекладі на українську мову Івана Франка і зазначалося, що доход з виданої книги, можливо, піде на видання двох поем «Німеччини» Генріха Гейне й «Бичувань» Віктора Гюго в перекладі Франка або на один том німецьких перекладів поезій Шевченка, до котрого ввійдуть поеми «Неофіти», «Марія», «Кавказ» і частина думок. Над перекладом Шевченка працює д. Іван Франко. Значці німецької мови, що читали Франкові переклади, висловлювались про них похвально, – тож дуже корисною було б річчю видати ті переклади друком, щоб ширший світ пізнав нашого кобзаря з найлуччих його творінь» [цит. за 1: 266].

За життя І. Франко опублікував тільки два своїх переклади поезій Т. Шевченка німецькою мовою, а саме «Das Vermächtnis von Taras Ševčenko» [21], що починався рядком «Wenn ich sterbe, so bestattet» та «Am Aralsee» (початковий рядок «Ungewaschen der Himmel»), тобто «І небо не вмить, і заспані хвилі» [20].

У справі видання підготовлених 1915 року перекладів Франко звернувся до «Союзу визволення України» у Відні. «Союз» погоджувався видати їх, тільки урізавши слов'янолюбство і лібералізм Шевченка. Франко відмовився від друку своїх перекладів. У листі до Володимира Дорошенка, датованого 4-м листопада 1915 року пояснював: «Щодо друкування мого німецького перекладу вибору Шевченкових поезій я не в претензії і можу подождати, та, посилаючи їх «Союзові», я й не думав, що нам треба перед Європою вривувати слов'янолюбство й лібералізм Шевченка тому, що це може бути неполітичним супроти німецьких та навіть папських намагань, тим більше, що папська ніби миротворна лінія виразно антинімецька» [9: 432]. Хоч Франко й переклав понад 20 поезій Шевченка, лише в 1930 році в щорічнику збірника «Шевченко» Михайло Возняк уперше опублікував без пропусків усі зібрані ним Франкові переклади творів Шевченка [1].

Свою методологію перекладу Франко вибудовував протягом життя. Її важливі постулати він сформулював 1912 року у праці «Каменярі. Український текст і польський переклад. Дещо про штуку перекладання» [8], яка містила гостру критику на переклад вірша «Каменярі» польською мовою Сидора Твердохліба.

Узагальнити принципи перекладу Івана Франка в рамках сучасного перекладознавства можна наступним чином [детальніше див. 5]: переклад має виконувати естетичну, виховну і просвітницьку функції; для перекладу однаково важливе збереження форми, змісту і впливу на читача оригіналу; переклад не повинен бути за обсягом більшим чи меншим від оригіналу; за особливої потреби перекладач може відступити від форми, щоб зберегти ідею, «дух» першотвору; важливо зберегти в перекладі (особливо поетичного тексту) його ритміку,

мелодіку, образи і символи; переклад має здійснюватись з оригіналу, а не вторинної літератури, для чого перекладач має бездоганно володіти іноземною та рідною мовами; мова перекладу повинна бути літературною, загальноживаною, вживання архаїзмів чи діалектизмів має мати вагомні підстави; адекватний переклад передбачає окрім знань мови, знання культури та історії етносу, якому належить література оригіналу.

Застосуємо для аналізу перекладу Франком вірша Т. Шевченка «І небо невмите, і заспані зорі...» у різних його редакціях ці та інші вимоги, які Франко сформулював щодо «штуки перекладу».

Першорядне завдання перекладача – «добра знайомість хоч найменше двох мов», особливо важливе володіння мовою, на яку перекладають. Франко дуже критично відноситься до тих аматорів, які вважають знання іноземної мови достатньою передумовою до перекладацької діяльності, вже не кажучи про тих, хто перекладає через інші мови, «не бачивши ніколи оригіналів» [8: 10].

Крім того, Франко окреслює цілу низку жорстких вимог до друготвору: перекладач має зберегти розмір вірша, його риму (бажано й жіночу чи чоловічу). Це потрібно не лише задля форми чи благозвучності – фонетичне звучання бере участь у формуванні поетичного образу і має відобразитись у перекладі.

Поет свідомий того, що мови різняться своєю будовою. Важко, наприклад, перекладати поетичні твори української мови з її вільним і рухомим наголосом, наприклад, польською – з фіксованим наголосом на передостанньому складі. Однак це не дає права перекладачеві змінювати ритміку поезії, тому що навіть зміна чоловічої рими на жіночу може кардинально змінити тональність звукового образу: «Се надає кожній строфі лагіднішу, неначе м'якшу тонацію, ніж чергування женських римів з мужеськими» [8: 13].

Так само обережно Іван Франко ставиться до морфологічних трансформацій. Він висловлюється проти надмірної заміни слів однієї категорії іншою. Коментуючи переклад Сидором Твердохлібом «Каменярів» польською мовою, поет критикує зловживання в перекладі словами основних категорій – іменників, прикметників, дієслів на шкоду побічних, таких «як займенники, прислівники для означення місця та часу і злучники» [8: 20]. На думку Франка, слова першої категорії відповідають за зміст і акцію, а другої – «се неначе тінювання в малярстві, що оживляє і упластичнює картину» [там само]. Додавання слів основних категорій призводить до «перетяження віршів змістом, затемнення картин і подекуди фальшування контур» [там само].

Франко говорить і про важливість для перекладача критичного аналізу твору, який він буде перекладати. Аналізуючи твір, перекладач з'ясовує, «що там находимо цінного, поучаючого і корисного для нас, т. є. попросту, чи і оскільки даний автор і даний твір стоїть того, щоб ми його читали, ним займалися, над ним думали і про нього писали» [6: 311].

Що ж до вірша Шевченка «І небо невмите, і заспані хвилі...» та його перекладу Іваном Франком, то варто задати, що вперше його надрукували у віденському журналі "Ruthenische Revue" 1903 року під назвою «Am Aralsee» [19]:

І небо невмите, і заспані хвилі;
І понад берегом геть-геть,
Неначе п'яний, очерет
Без вітру гнеться. Боже милий!
Чи довго буде ще мені
В оцій незамкнутій тюрмі,
Понад оцим нікчемним морем
Нудити світом? Не говорить,
Мовчить і гнеться, мов жива,
В степу пожовкля трава;
Не хоче правдоньки сказати,
А більше ні в кого спитати.
[18: 395]

Ungewaschen der Himmel
Und verschlafen die Wellen,
Und am Ufer, soweit man nur blickt,
Schilf und Schilf wie betrunken,
Ohne Wind hingsunken
Neigt sich, beugt sich und raschelt und nickt.
Mein Gott, soll ich noch lange
an dem elenden Tange,
in dem offenen Kerker zumal,
in den dumpfigen Mauern
meine Tage vertrauern
und versauern mir selber zur Qual?
Keine Antwort! Beständig
Nickt das Gras wie lebendig,

will die Wahrheit mir nimmermehr sagen;
 Ach, und mehr
 Hab' ich niemand zu fragen.
 [20: 761–762]

У цій основній версії перекладу Франко постає радше як поет, а потім як перекладач, бо він змінює віршовий розмір у перекладі. Шевченко задає тональність амфібрахієм, а потім переходить до свого звичного чотиристопного ямба. Франко ж опускає певний момент дисонансу (який міг бути свідомо застосованим) при зміні віршового розміру в оригіналі і послідовно послуговується, натомість, анапестом.

Поет Франко пропонує власне ритмічне вирішення і цим порушує вимоги Франка – перекладача. Щоб відтворити образи оригіналу – цього маленького шедевуру імпресіонізму в поезії, він жертвує в перекладі його формою. Поет розбиває рядок в місці цезури на два окремі, через що додаються 5 додаткових рядків. Оригінал вимальовує картину «невминого», сірого неба, пробуджує почуття втоми, кволості і похмілля. Франко насичує свою картину тими ж фарбами і почуттями. Його небо теж невмите, хвилі – заспані, очерет – нездорово вигинається. На цьому гнітючому фоні уява малює постать поета, на яким з усіх боків тяжіє атмосфера втоми і зневіри.

Важливим елементом вірша для Франка є вид рими. У Шевченка чергування цих рим досить складне. Для прикладу візьмемо наведену вище першу строфу оригіналу, кільцеве чергування рим у якій можна схематично зобразити як Ж – Ч – Ч – Ж. У Франковому перекладі цієї строфи чергування рим відрізняється (не враховуючи розриву цезури): Ж – Ч – Ж – Ч, і воно вже перехресне, тобто не гірше, а попросту інше, але зміна віршового розміру оригіналу додає перекладу дещо іншої, гнучкішої тональності.

Щодо принципу відповідності стилю викладу думок оригіналу у перекладі, то в цьому випадку Франко сам його порушує. У Шевченка читаємо:

Неначе п'яний очерет

Без вітру гнеться [18: 395].

У перекладі до слова "гнеться" з'являється аж 4 синоніми:

Schilf und Schilf wie betrunken,

Ohne Wind hingesenken

Neigt sich, beugt sich und raschelt und nickt [20: 761].

Хоч порушено лапідарний стиль оригіналу, але неможливість такого ж короткого перекладу, як і сам оригінал, пов'язується з особливостями метрики в перекладі та його відмінностями від оригіналу.

Однією з вимог Франка було збереження однакової кількості слів в оригіналі та перекладі. Аналіз засвідчив, що оригінал містить 55 слів, переклад – 80. Можна було б пояснити цю відмінність обов'язковим використанням артиклів у німецькій мові, проте їх у перекладах небагато. Потрібно визнати, що цієї вимоги дотриматися важко, особливо, коли мови не близько споріднені. Та й кількість слів, очевидно, не є вирішальною, одиниці просодики – склади і їхня кількість, мабуть, важливіші.

Ще важче, здавалося б, зберегти кількість конкретних слів, як от частин мови. Серед Франкових вимог цей принцип займає важливе місце, як і у його критиках на спроби інших перекладачів. У цьому питанні Франкові майже вдалося дотриматися своїх принципів – відтворити внутрішню будову оригіналу в перекладі, бо кількість іменників, прикметників, дієслів та інших частин мови перекладу приблизно корелює з оригіналом.

Франко здійснив декілька редакцій аналізованого вірша. Найбільш ранньою вважають однак редакцію поезії із заголовком «Am Kos-Aral»:

І небо невмите, і заспані хвилі;
 І понад берегом геть-геть,
 Неначе п'яний, очерет
 Без вітру гнеться. Боже милий!
 Чи довго буде ще мені

Schmutzig der Himmel, verschlafen der See,
 Weithin am Ufer, so weit ich seh'
 Beugt wie betrunken sich vor
 Lispelnd das schmächliche Rohr.
 Mein Gott, wie lange noch muss ich diesem

В оцій незамкнутій тюрмі,
Понад оцим нікчемним морем
Нудити світом? Не говорить,
Мовчить і гнеться, мов жива,
В степу пожовкля трава;
Не хоче правдоньки сказати,
А більше ні в кого спитати.
[18: 395].

Kerker, den man nicht einmal braucht zu schließen,
Ach, hier an diesem verhaßten Gewässer
Schmachten? Es schweigen die gelblichen Gräser,
Beugen sich leblos und stumm
Weit in der Steppe herum,
Wollen kein freundliches Wörtlein mir sagen,
Ach, und sonst hab' ich bei niemand zu fragen.
[20: 762]

Припускають, що Франко доопрацював цю версію і саме в доопрацьованому вигляді, із початком «Ungewaschen der Himmel...» подав до друку в австрійському журналі під заголовком «Am Aralsee». Порівнюючи оригінал із цим варіантом перекладу, варто зазначити, що й тут чергування рим не співпадає із оригінальним, адже у першій строфі маємо лише чоловічу, суміжну риму, і дактиль перекладу теж не наближає його до оригіналу.

У вірші Т. Шевченка багато елементів, які вказують на тугу за Україною під час заслання, власне де й був написаний вірш. Це – «в степу пожовкля трава», «нудити світом», «понад оцим нікчемним морем», які номінують депресію, зневіру, сум і незадоволення життям. В основному варіанті перекладу Франко зберігає ці елементи не повністю, зокрема не згадано «пожовклої трави у степу», хоч у попередньому були і «verhaßte Gewässer», і «die gelblichen Gräser».

Є ще одна, пізніша редакція вірша, датована 1915 роком, без назви, також із початком «Ungewaschen der Himmel...» та іншими виправленнями, яка ритмічно, але не образно, може конкурувати з головною:

І небо невмите, і заспані хвилі;
І понад берегом геть-геть,
Неначе п'яний, очерет
Без вітру гнеться. Боже милий!
Чи довго буде ще мені
В оцій незамкнутій тюрмі,
Понад оцим нікчемним морем
Нудити світом? Не говорить,
Мовчить і гнеться, мов жива,
В степу пожовкля трава;
Не хоче правдоньки сказати,
А більше ні в кого спитати.
[18: 395].

Ungewaschen der Himmel
Und verschlafen die Wellen,
Und am Ufer, soweit man erblickt,
Wogt das Schilf wie betrunken,
Ohne Wind hingesunken
Und verbeugt sich und raschelt und nickt.
O ihr himmlischen Scharen,
Soll ich lang noch erstarren
An dem elenden Meer in dem Nest
Ohne Schloß, ohne Mauern,
Meine Tage vertrauern?
Die Verzweiflung, die gibt mir den Rest.
Wie beseelt sich verbeugen,
mögen wohl von der Wahrheit nichts sagen,
Ach, und mehr hab' ich niemand zu fragen.
[20: 762–763].

Важливо, що Франко адекватно передає зміст оригіналу, його образи, дух і настрої. Як для перекладача для нього важливо відтворити задум автора, вплив на читача, досягти прагматичних функцій оригіналу. Як для поета – естетику вірша. А для шевченкознавця – передати ідеї, закладені у творчості Шевченка, німецькомовному світові. Власне, усі три редакції перекладу вірша «І небо невмите, і заспані хвилі...» більшою або меншою мірою виконують це комплексне завдання.

Незважаючи на велику кількість наукових та критичних праць, що стосуються І. Франка як поета та літератора, як зазначає Р. П. Зорівчак, «тему «Іван Франко як перекладознавець» опрацьовано аж ніяк не достатньо» [2], а перекладознавча Франкіана ще чекає на подальші розвідки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Возняк М. Поезії Шевченка в німецьких перекладах Франка / М. Возняк // З життя і творчості Івана Франка. – К. : Вид-во Академії наук УРСР. – 1955. – С. 266–303.
2. Зорівчак Р. Іван Франко як перекладач і перекладознавець / Роксолана Зорівчак. – Режим доступу до ст. :

http://lnu.edu.ua/lessons/files/franko_pereklad.pdf.

3. Мандрика М. І. Шевченко й Франко / М. Мандрика. – Вінніпег : Українська Вільна Академія Наук, 1957. – 21 с.
4. Павлик М. Відчит із 13-го липня 1902 р. (м. і.) : Михайло Драгоманів і його роля в розвою України / М. Павлик. – Львів : Друкарня Удїлова, 1907. – С. 1–45.
5. Паславська А. По штуку перекладання Івана Франка / А. Паславська // Наук. зап. – Вип. 126. – Сер. Філол. науки (мовознавство). – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2012. – С. 59–64.
6. Франко І. Я. Відповідь критикові «Перебенді» / Франко І. Я. // Зібрання творів у 50 тт. – Т. 27 : Літературно-критичні праці (1886–1889). – К. : Наукова думка, 1980. – С. 308–311.
7. Франко І. Я. Т. Шевченко в освітленні пана Урсина / Франко І. Я. // Зібрання творів у 50 тт. – Т. 27 : Літературно-критичні праці (1886–1889). – К. : Наукова думка, 1980. – С. 238 – 241.
8. Франко І. Я. Каменярі. Український текст і польський переклад. Дещо про штуку перекладання / Франко І. Я. // Зібрання творів у 50 тт. – Т. 39 : Літературно-критичні праці (1911–1914). – К. : Наукова думка, 1980. – С. 7–20.
9. Франко І. Я. Лист до В. В. Дорошенка 4 листопада 2015 р. / Франко І. Я. // Зібрання творів у 50 тт. – Т. 26 : Літературно-критичні праці (1876–1885). – К. : Наукова думка, 1980. – С. 132 – 138.
10. Франко І. Я. Літературні письма / Франко І. Я. // Зібрання творів у 50 тт. – Т. 26 : Літературно-критичні праці (1876–1885). – К. : Наукова думка, 1980. – С. 31–37.
11. Франко І. Я. Новий шлях творчості Шевченка / Франко І. Я. // Зібрання творів у 50 тт. – Т. 26 : Літературно-критичні праці (1876–1885). – К. : Наукова думка, 1980. – С. 132–138.
12. Франко І. Я. Політична поезія Шевченка 1844–47 рр. / Франко І. Я. // Зібрання творів у 50 тт. – Т. 27 : Літературно-критичні праці (1886–1889). – К. : Наукова думка, 1980. – С. –244 – 248.
13. Франко І. Я. Присвята / Франко І. Я. // Зібрання творів у 50 тт. – Т. 39 : Літературно-критичні праці (1911–1914). – К. : Наукова думка, 1980 р. – С. 255.
14. Франко І. Я. Причинки до оцінення поезій Т. Шевченка / Франко І. Я. // Додаткові томи до зібрання творів у 50 тт. – Т. 53 : Літературознавчі, фольклористичні, етнографічні та публіцистичні праці (1876–1895). – К. : Наукова думка, 2008. – С. 27–41.
15. Франко І. Я. Шевченко – політичний поет / Франко І. Я. // Зібрання творів у 50 тт. – Т. 26 : Літературно-критичні праці (1876–1885). – К. : Наукова думка, 1980. – С. 138–142.
16. Франко І. Я. Шевченко і зовнішні літературні впливи / Франко І. Я. // Зібрання творів у 50 тт. – Т. 27 : Літературно-критичні праці (1886–1889). – К. : Наукова думка, 1980. – С. 285–308.
17. Франко І. Я. Шевченко по-німецьки / Франко І. Я. // Зібрання творів у 50 тт. – Т. 38 : Літературно-критичні праці (1896–1911). – К. : Наукова думка, 1980. – С. 525–530.
18. Шевченко Т. Кобзар / Тарас Шевченко. – К. : Дніпро, 1983. – С. 395.
19. Franko I. Am Aralsee / Ivan Franko // Ruthenische Revue. – 1903. – Nr. 11. – S. 265.
20. Franko I. Am Aralsee / Франко І. Я. // Додаткові томи до зібрання творів у 50 тт. – Т. 52 : Оригінальні та перекладні поетичні твори (1911–1914). – К. : Наукова думка, 2008. – С. 761–762.
21. Franko I. Das Vermächtnis von Taras Ševčenko / Ivan Franko // Ruthenische Revue. – 1903. – Nr. 1. – S. 14–16.
22. Obrist J. G. Taras Grigoriewicz Szewczenko : ein kleinrussischer Dichter. Dessen Lebensskizze samt Anhang, bestehend aus Proben seiner Poesien, in freier Nachdichtung. – Czernowitz : Eckhardt, 1870. – 61 S.
23. Schewtschenko Taras. Autobiographie. Brief an Alexander Obolenski, Redakteur der Zeitschrift «Narodnoje Tschtenije» (Volksleseheft) von 18. Februar 1860 / Taras Schewtschenko // Sowjetliteratur. – 1984. – S. 141–145.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Алла Паславська – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри міжкультурної комунікації та перекладу Львівського національного університету імені Івана Франка. Президент Асоціації українських германістів.

Наукові інтереси: міжкультурна комунікація, теорія і практика перекладу, мовні універсалиї, лексична та синтаксична семантика.

УДК 81'25 (477) (091) "19"

ВІЛЬГЕЛЬМ ГОРОШОВСЬКИЙ ТА ФРАНЦІШКА ШТАЙНІЦ ЯК ПЕРЕКЛАДАЧІ ТВОРІВ УКРАЇНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ: КРИТИЧНИЙ ШТРИХ З ІСТОРІЇ ПЕРЕКЛАДУ

Олександр БІЛОУС, Ольга БІЛОУС (Кіровоград, Україна)

Розрізняють чотири фази реценції поезії Т.Шевченка шляхом перекладу його творів німецькою мовою. Зрозуміло, кількість етапів умовна, оскільки вони за тими чи іншими параметрами взаємодіяли між собою, утворюючи ланки в процесі пересмності перекладацького досвіду. Їхні стики пов'язані з перекладацькими досягненнями І. Обріста, І. Франка, О. Грицяя, Ю. Віргіній. Так, упродовж 1870 – 1917 рр. до перекладу Шевченкового «Заповіту» зверталися сім перекладачів, у т.ч. І. Обріст,

I. Франко й Ю. Вірґінія, В. Горошовський. Йдеться зокрема не про зовнішні вдосконалення чи усунення недоліків щодо змістової структури перекладу, а радше про якісно нові перекладацькі рішення, які часом істотно зміцнювали момент відповідності рівня – переклад-оригінал.

Ключові слова: рецепція, переклад, перекладацький досвід, змістова структура перекладу, перекладацькі рішення.

The researchers have established four reception stages of Taras Shevchenko's poetry in German translation. The actual number of stages seems somewhat conventional due to the facts of these stages mutual overlapping and interaction. So translation experience formed peculiar succession links whose junction points are particular translation achievements by Johann Obrist, Ivan Franko, Ostap Hrytsai, and Julia Virginia. Seven translators attempted their own interpretations of The Testament by Taras Shevchenko in the 1870s – 1917. Among them were Johann Obrist, Ivan Franko, Julia Virginia, Wilhelm Horoschowski etc. Their works prove to be not mere amendments or improvements of the translation content structure, but totally new interpreters' decisions which have turned to be a much better regulator of the Source Text-Target Text correspondence and equivalence.

Keywords: reception, translation, translator's experience, translation content structure, translator's decision.

Історія сприйняття творчості Тараса Шевченка в німецькомовних країнах завдяки перекладу дає можливість повною мірою наочно побачити результат перемисленості літературного досвіду (*актуальність*). Як наслідок сформувалася перекладацька традиція, що відрізняє перші спроби прочитання від творення досконалих моделей перекладацького мистецтва [1]. До останніх належать, наприклад, зразки, які пов'язуємо з іменами І. Франка, О. Грицяя, а за новітньої доби – М. Рильського, Г. Кочура, М. Лукаша, Б. Тена, І. Качуровського, О. Тарнавського, Д. Паламарчука, Д. Павличка, Ю. Шкробинця та ін.

У цьому сенсі варто говорити про декілька етапів еволюції й становлення перекладацької шевченкіани (*об'єкт*). Розрізняємо чотири фази рецепції поезії Т. Шевченка шляхом перекладу його творів німецькою мовою (*предмет*). Зрозуміло, кількість етапів умовна, оскільки вони за тими чи іншими параметрами взаємодіяли між собою, утворюючи ланки в процесі перемисленості перекладацького досвіду. Їхні стики пов'язані з перекладацькими досягненнями І. Обріста, І. Франка, О. Грицяя, Ю. Вірґінії. Так, упродовж 1870 – 1917 рр. до перекладу Шевченкового «Заповіту» зверталися сім перекладачів, у т.ч. І. Обріст, І. Франко й Ю. Вірґінія. Йдеться зокрема не про зовнішні вдосконалення чи усунення недоліків щодо змістової структури перекладу, а радше про якісно нові перекладацькі рішення, які часом істотно зміцнювали момент відповідності рівня – **переклад-оригінал** (*проблематика*). Наприклад, 1904 року «Заповіт» був надрукований у перекладі **В. Горошовського (1870-1935)**¹. З усіх відомих нині інтерпретацій цього вірша згаданий переклад В. Горошовського [8: 456 – 457] є художньо найменш досконалим. Це був один з перших виявів його зацікавлень українською літературою. Її популяризації у німецькомовних країнах він присвятив багато років життя. Його перу належать німецькомовні інтерпретації творів Т. Шевченка, Ю. Федьковича, І. Франка, А. Свидницького, Панаса Мирного, Т. Бордуляка та інших українських авторів. Доречно зауважити: цю унікальну пристрась прищепили В. Горошовському Р. Сембратович і М. Коцюбинський. Це ще одне свідчення плідності особистих контактів у процесі міжнародної літературної взаємодії щодо перебігу координат – міжнаціонального та внутрішньонаціонального характеру.

«Заповіт» Т. Шевченка й «Каменярі» І. Франка в трансформації В. Горошовського – це не що інше, як буквальне відображення винятково змістової характеристики оригіналів. Водночас у його доробку є й вдало перекладені цілісні уривки та окремі твори, коли йдеться про Горошовського як реципієнта прози М. Коцюбинського. Різниця виявляється у відступах, перенесеннях у текст перекладу поетичних першоелементів (ритмічний малюнок, звукова асоціація й т.д.). В. Горошовський не володів поетичним обдаруванням, зате поєднував у собі хист критика й перекладача прози. Тут не йдеться про жанрове протиставлення на рівні поезія – проза, про яке ще 1959 року висловив думку В. Виноградов: «Вірші й проза – не дві замкнуті системи. Це два типи, що історично розмежували поле літератури, але межі їх розмиті й перехідні явища можливі» [2: 27].

Ми розглядаємо жанрове розходження та його особливості в перекладі як завершену даність, оскільки оригінал, тобто поетичний, прозаїчний чи драматичний твір, а також

¹ ГОРОШОВСЬКИЙ Вільгельм /Wilhelm Horoschowski (1870-1935); місце народження – Галичина (докладніше невідомо), австрійський перекладач.

відповідний переклад є суверенними художніми позиціями. Не можна не оцінити перекладацьку активність В. горошовського в першому десятилітті ХХ століття. Концепція його уявлень про взаємозв'язки й взаємодію національних літератур несе відбиток поглядів М. Коцюбинського, якому належить головна заслуга в прилученні австрійського літературознавця до пропаганди української культури в німецькомовному світі.

Незважаючи на роботи українських учених – Ф. Погребенника, Я. Погребенник, М. Грицюти, В. Гладкого, М. Нагірного, В. Михайлюка, В. Ткачівського, Я. Лопушанського – творчість В. Горошовського в його зв'язках з українською літературою вимагають більш ретельного дослідження (*перспектива*).

Перші інтерпретації В. Горошовського творів М. Коцюбинського з'явилися 1904 року [6: 307 – 311]. Безсумнівним досягненням періоду 1900 – 1920 рр. щодо рецепції творчості М. Коцюбинського не тільки в німецькомовних країнах, але й у країнах Західної Європи є вихід у світ творів українського письменника окремою книжкою [7]. Резонанс, що викликали твори М. Коцюбинського в пресі західноєвропейських країн, ми пов'язуємо з пропагандистською діяльністю В. Горошовського, а також з його публікаціями про життєвий і творчий шлях письменника на сторінках журналу “Ruthenische Revue” (з 1906 року журнал виходив під назвою “Ukrainische Rundschau”, припинивши своє існування в 1915 році). 1909 року вийшли окремі видання творів М. Коцюбинського німецькою (Відень) і шведською (Стокгольм) мовами. Крім цього, його твори ввійшли до книги «Українські оповідачі» – першої антології української новелістики, складеної В. Горошовським, а також до збірки перекладів К. Кракалії («Посол від чорного царя»). На збірник “Pro bono publico” з'явилося понад 25 рецензій у німецькомовній пресі.

Початок рецепції творчості М. Коцюбинського на рівні художнього перекладу іноземними мовами поклав В. Горошовський. Характерними для його перекладів є узагальнення, в яких він утверджує цей засіб міжлітературної взаємодії як її найважливіший фактор. Тому збірка “Pro bono publico”, якщо оцінювати сприйняття літературного досвіду в контексті традиції, визначила тяжіння німецькомовного читача до творчості М. Коцюбинського.

В. Горошовський зі свого боку взяв найактивнішу участь у популяризації книжки: він турбувався не тільки долею її рецепції, але й ширше – з позицій пропаганди української культури. Його «присутність» у рецепційному процесі переконливо розкривається в листах до М. Коцюбинського, в яких виявляються принципи й погляди В. Горошовського на взаємодію національних культур завдяки перекладу. Ілюстрацією цього можуть служити його послання (багато з них написані українською мовою) до автора “Fata morgana” у 1906 – 1912 рр. Перекладацькі завдання вирішувалися В. Горошовським полівимірно, він виходив із засад реалізації загальних і одиничних потреб, що стояли перед українським письменством.

З огляду на загальні закономірності рецепційного процесу цікаве таке свідчення В. Горошовського, викладене в листі до М. Коцюбинського від 13 лютого 1912 року, в якому знаходимо факт про намір перекласти німецькою мовою повість “Fata morgana” [3: 24 – 29]. Цей задум австрійського перекладача не був втілений у життя. Важко пояснити й причину того, чому В. Горошовський після першої світової війни фактично цілком відійшов від літературної діяльності. Подібний прецедент відбувся, на жаль, і з німецьким пропагандистом української літератури Г. Адамом, що також припинив майже в один час з В. Горошовським свою діяльність на терені німецько-української літературної взаємодії. Цікава типологічна паралель міститься в листі до М. Коцюбинського від 16 січня 1912 року, де В. Горошовський згадує імена М. Чернишевського й Максима Горького.

Одна з важливих заслуг В. Горошовського полягає в тому, що він поклав початок перекладу творів українських авторів саме з мови оригіналу, а не через мову-посередника. Для нього була важлива передусім змістова тканина першотвору. Тут його можна порівняти з видатним вченим і діячем шведської культури А. Єнсенем. 1909 року він випустив у Стокгольмі збірку оповідань М. Коцюбинського в своїй інтерпретації шведською мовою. Ми свідомо не згадуємо ім'я Й. Г. Обріста чи К. Е. Францога, які перекладали також з мови оригіналу, оскільки досконало володіли мовою мети – українською.

Винятковий інтерес до В.Горошовського виправданий умовами, в яких здійснювався переклад. У цьому аспекті він був абстрагований, як і А. Енсен, від реальних мовних ситуацій. Його рішення були більш специфічні в порівнянні з Й.Г.Обрістом, який проживав в українському мовному середовищі і був пов'язаний із екстериторіальним центром німецької культури у Чернівцях. Це виразно простежується при зіставленні творів у перекладі В. Горошовського, представлених у антології "Ukrainische Erzähler" (1909). Перекладачеві й укладачеві збірника вдалося виявити діалектику історичного розвитку в її специфічно прагматичному віддзеркаленні, яке є ядром художнього твору, наприклад, М. Коцюбинського. Відзначимо нерівноцінність дібраних творів, які презентували українську малу прозу. Адже тут представлені далеко не кращі оповідання Ю. Федьковича, М. Коцюбинського, І. Нечуя-Левицького, О. Стороженка, Б. Грінченка, Т. Бордуляка. У цьому й полягає основна причина того, що книжка не викликала інтересу широкого читацького загалу. Питання добору творів задалегідь визначило на рівні конкретно-історичного підходу до матеріалу мінімальний вплив на потенційного німецькомовного реципієнта.

Антологія українського оповідання не привернула увагу з боку австрійської та німецької критики. Однак, співпраця В. Горошовського з Р. Сембратовичем і М. Коцюбинським дала значний поштовх до створення центру міжнародних літературних взаємин у Відні. Крім згаданого видання австрійський літературознавець готував до друку окремою книжкою переклади Шевченкових творів. Про цей проект він інформував М. Коцюбинського в листі від 29 серпня 1909 року. Якщо давати оцінку його перекладові «Заповіту», де штучно прилаштовується під відповідну схему кожне слово Т. Шевченка, то сумнівною є його довершеність з погляду представлення німецькомовному читачеві генія української культури.

Свого часу Л. Щерба писав про «правила додавання смислів», що дають «не суму смислів, а нові смисли...» [4: 24]. Найбільш «організовано» це виявляється в сфері поезії. Її виразниками постають Гомер і Данте, В. Шекспір і Й.-В. Гете, Дж. Байрон і П. Б. Шеллі, О. Пушкін і Т. Шевченко, А. Міцкевич і Ф. Прешерн та ін. У їхніх творах літературна нормативність і національна своєрідність істотно впливають на всю систему рецепції. Якщо під таким кутом зору аналізувати вірші Т. Шевченка в німецьких перекладах, які з'явилися в період 1870-1920 рр., то можна стверджувати, що інтерпретатори Шевченкового слова не досягали художньо досконалого відтворення. Йдеться не про певний абсолют – його складно досягти, оскільки історизм розвитку і визначає якісні зміни; а радше про ті завершені стосовно до того чи іншого етапу еволюції перекладацького мистецтва паралелі, що максимально співвідносяться з оригіналом. Розкрити можливості перекладу – значить відчутти полівимірність художньої творчості, психологія якої, за твердженням А.Тарковського, важко піддається розкодуванню. Проте в історії перекладацького мистецтва можна виявити чимало прикладів повної «сумісності» поетичної краси оригіналу мовою перекладу. Такими художньо досконалими сплесками перекладацької творчості вважаємо класичні інтерпретації Б. Пастернака («Марія» Т. Шевченка), М. Лермонтова («Горные вершины» Й.-В. Гете), М. Бажана («Витязь в тигровій шкірі» Ш. Руставелі), Б. Тена («Одіссея» та «Іліада» Гомера), М. Рильського («Пан Тадеуш» А. Міцкевича), Ю. Шкробинця (поезії Ш. Петефі).

Поетичні переклади Івана Франка, Остапа Грицяя, а також **Францішки Штайніц (1875–1942)**¹ і передусім Юлії Віргінії [10], які з'явилися в 1909 – 1911 рр., належним чином дають підстави для оцінки характеру вихідних принципів і кінцевих висновків щодо взаємодії літератур.

¹ **Штайніц** (Steinitz) Францішка (geb. am 5. April 1875 in Rosenberg (Oberschlesien); gest. am 02. Januar 1942 im KZ-Lager Gurs/ Südfrankreich) – німецька перекладачка. В журн. «Aus fremden Zungen» («З чужих мов», 1909, № 20) надрукувала свої переклади віршів Т.Шевченка «Вітре буйний, вітре буйний!», «Садок вишневий коло хати», «Ой одна я, одна». Перекладам передувала її стаття, в якій поезії Т.Шевченка авторка назвала перлинами української лірики.

Ми не розглядаємо комунікативну систему як лінійний, загальнонаправлений, каузальний ряд за схемою, тобто ланцюг, у якому переклад є носієм тимчасової послідовності. У названій системі відзначаємо тільки наявність реального моменту сприйняття твору, унаслідок чого забезпечується зв'язок об'єктивних критеріїв у процесі рецепції іншомовного тексту (*завдання*). У цьому плані цікаві інтерпретації Ф. Штайніц, яка перекладала з англійської, іспанської, російської й української мов. Найбільш інтенсивний період її популяризаторської діяльності стосується 1902 – 1909 рр. У 1909 році вона плідно співпрацювала з берлінським журналом “Aus fremden Zungen”, опублікувавши свої переклади віршів із Джона Девідсона і Тараса Шевченка [9: 926 – 927].

Що ж привабило Ф. Штайніц як перекладача до творів Дж. Девідсона й Т. Шевченка? Відповідь на це питання варто шукати в художньо-образному подоланні у свідомості поетів кризових явищ у суспільстві (наприклад, образ Прометея в поемі «Кавказ» Т. Шевченка) та їхньої трансформації в дійсності. Тут наявний образний зв'язок, тобто рецепційна установка за схемою: *оригінал – прочитання – переклад*.

Саме такою налаштованістю «для себе» й пояснюється те, що в статті «Тарас Шевченко» німецька перекладачка чітко виявляє тяжіння до соціально-історичної характеристики поем «Кавказ» і «Сон», тобто творів, у яких український поет з великою художньою силою відтворив соціальний світ у всьому розмаїтті протиріч. Разом з тим, Ф. Штайніц бачить в українському поетові, як і в Дж. Девідсоні, головним чином, творця лірика, пісні якого «належать до перлин української поезії». Однак її висновки базуються тільки на аналізі художнього письма Т. Шевченка, на глибоко індивідуальному вираженні поетом сутності у таких трьох віршах, як «Ой одна я, одна...», «Садок вишневий коло хати», «Вітре буйний, вітре буйний». Усі три твори Ф. Штайніц переклала німецькою мовою.

Відзначимо, що перекладачка домагається у своїх інтерпретаціях Шевченкових творів надзвичайної динамічності й музичальності вірша:

*Die Mutter legt das Kindlein nieder.
Und ihre Hand die Wiege hält,
Bis selber sie der Schlaf befällt.
Der Nachtigall, dez Mädchen Lieder,
Kein Laut ringsum duchdringt die Welt.*

Ф. Штайніц створила версію, яку можна вважати повноцінною на рівні форми й змістової концентрації. При всій довільності відтворення окремих місць, зокрема, з віршів «Вітре буйний, вітре буйний» та «Ой одна я, одна», її перекладацький досвід відповідає критеріям задовільної оцінки. Стиль перекладів Ф. Штайніц свідчить про добре володіння прийомами вибіркості в процесі відтворення лексичних одиниць першоджерела, зберігаючи ідейний задум і композиційну побудову віршів Т. Шевченка та балад Дж. Девідсона.

Підсумовуючи слід наголосити, що у низці німецьких видань, що систематично інформували про досягнення української літератури, журнал “Aus fremden Zungen” посідав на початку ХХ століття одне з перших місць. У цьому чимала заслуга Ф. Ледерманна, який був вірний традиціям І. Кіршнера, відомого літературознавця й засновника названого літературного органу 1890 року. Як І. Кіршнер, так і Ф. Ледерманн надрукували на сторінках журналу протягом 1890 – 1914 рр. низку дослідницьких розвідок про слов'янські літератури. Привертають увагу такі публікації, як «Листи Чехова» В. Торніуса, оповідання М. Горького й А. Чехова, докладна стаття Г. Полонського про творчість Л. Андрєєва, огляд М. Михайловського, статті про чеську, польську й українську літератури. Примітно, що в журналі побачили світ кілька українських пісень.

На початку ХХ століття твори таких українських письменників, як Т. Шевченко, І. Франко, В. Стефаник, Леся Українка, О. Кобилянська, М. Коцюбинський та ін. адаптувалися в міжнародному контексті. Значний внесок у цьому плані належить І. Франку, статті якого періодично з'являлися в австрійській, німецькій, польській, чеській, словацькій, угорській і російській пресі. Його концептуально новаторські засади відображені в багатьох літературознавчих працях, що висвітлюють питання генези й становлення українського письменства [5: 382 – 387] з проекцією на європейський контекст (*перспектива*

дослідження). А тому вплив Івана Франка відчувається і в критичних відгуках про українську літературу Г. Адама, В. Горошовського, Ф. Штайніц, А. Зеліба, А. Єнсена. Ю. Віргінії.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Білоус О. І. Багатомірність міжлітературної взаємодії. Монографія / За редакцією М. Зимомрі. – Кіровоград : ІМЕКС ЛТД, 2008. – 136 с.
2. Виноградов В. В. О языке художественной литературы. / В. В. Виноградов. – М., 1959. – 656 с.
3. Михайлюк В. Г. Невідомі переклади новел Коцюбинського “Він іде” та “Поєдинок” // Рад. літературознавство. – 1980. – № 11. – С. 24 – 29.
4. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. / Л. В. Щерба – Л., 1974. – 428 с.
5. Franko I. Die ukrainische (ruthenische) Literatur // Aus fremden Zungen. – 1901. – Bd. I. – H. 8. – S. 382 – 387.
6. Kocjubynskij M. Zwischen Fels und Meer. Aus dem Ukrainischen übersetzt von W. Horoschowski // Die Ruthenische Revue. – 1904. – H. 13. – S. 307 – 311.
7. Pro bono publico. Novellen von M. Kocjubynskij. Autorisierte Übersetzung aus dem Ukrainischen von W. Horoschowski. – Wien, 1909. – 297 S.
8. Schewtschenko T. Vermächtnis. Übersetzung von W. Horoschowski // Die Ruthenische Revue. – 1904. – H. 15. – S. 456 – 457.
9. Schewtschenko T. Ukrainische Volkslieder (Dem Kobsar entnommen). Übersetzt von Franziska Steinitz // Aus fremden Zungen. – 1909. – Nr. 20. – S. 926 – 927.
10. Schewtschenko Taras. Ausgewählte Gedichte. Aus dem Ukrainischen von Julia Virginia. – Leipzig : Xenien-Verlag, 1911. – 111 S.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Олександр Білоус – кандидат філологічних наук, професор, професор кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики, декан факультету іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Заслужений працівник освіти України.

Наукові інтереси: семантико-стилістичний аналіз художніх творів, теорія і практика перекладу германських мов.

Ольга Білоус – старший викладач кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: українсько-німецькі міжлітературні зв'язки, теорія і практика перекладу германських мов.

УДК 81'371:821.133.1

ЕМОТИВНІСТЬ РОЗМОВНО-ФАМІЛЬЯРНИХ ПИТАЛЬНИХ ВИСЛОВЛЕНЬ В ОРИГІНАЛІ ТА ПЕРЕКЛАДІ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ А. ЖІДА «ФАЛЬШИВОМОНЕТНИКИ»)

Андрій БІЛАС (Івано-Франківськ, Україна)

У статті розглядається проблематика перекладу французьких розмовно-фамільярних питальних висловлень. Визначено вияви емотивності розмовно-фамільярних питальних речень в оригіналі роману А. Жіда «Фальшивомонетники». Проаналізовано застосування можливих перекладацьких прийомів у відтворенні емотивних особливостей французьких розмовно-фамільярних питальних висловлень в українському перекладі роману А. Жіда «Фальшивомонетники».

Ключові слова: розмовно-фамільярне мовлення, питальні висловлення, емотивність, відтворення, прийоми перекладу, трансформації.

The article deals with the problems of translating French colloquial and familiar interrogative sentences. The emotiveness realizations in the colloquial and familiar interrogative sentences in the original of the novel “The Counterfeiters” by A. Gide are determined. The application of the possible translation techniques in rendering the emotional features of the French colloquial and familiar interrogative sentences in the Ukrainian translation of A. Gide’s novel “The Counterfeiters” is analyzed.

Keywords: colloquial and familiar speech, interrogative sentences, emotiveness, rendering, translation techniques, transformation.

Актуальність обраної теми зумовлено необхідністю її висвітлення у руслі лінгвопрагматичного напрямку лінгвістики і перекладознавства, зорієнтованих на вивчення процесів мовленнєвої комунікативної взаємодії. З цих причин виникає потреба вивчати перекладознавчий аспект одиниць мови з погляду їх функціонування як комунікативних засобів, а не лише як певної структури або фразових конструктів. Не здійснено ґрунтовного опису відтворення функцій питальних конструкцій у системі синтаксичних одиниць

французької мови, зокрема їх емотивного навантаження у художньому тексті та його відтворення у перекладі.

Метою розвідки є відтворення емотивності французьких розмовно-фамільярних питальних висловлень в оригіналі та українському перекладі.

Об'єктом дослідження є інтерогативи французького розмовного мовлення. **Предметом** дослідження – відтворення емотивних особливостей французьких розмовно-фамільярних питальних речень в українському перекладі.

Матеріалом дослідження слугували питальних висловлень, дібрані методом суцільної відбірки з роману А. Жіда «Фальшивомонетники».

Проблема питальності є однією з важливих проблем сучасної лінгвістики. У романістиці низка спеціальних досліджень присвячена питальним реченням французької мови (Л. Андрусь [1], В. Засипкін [4], В. Корж [5], В. Луєв [6], Н. Шігарєвська [12] та ін.). Автори дають детальний аналіз різних типів питальних речень у функціонально-семантичному і структурному планах. Питальні речення французької мови також вивчалися як різновид мовленнєвого акту, де взаємодіють синтаксис, семантика та прагматика (Л. Мінкін [7]).

Мовлення людини завжди цілеспрямоване, підпорядковане певній меті. На думку П. Дудика, питальними називаються речення, у яких за допомогою інтонації, а також за допомогою спеціальних слів або словопорядку мовець висловлює своє бажання про щось дізнатись від співрозмовника, мовець прагне отримати відповідь на запитання [2: 27]. Розвиваючи теорію комунікативної питальності, О. Пазяк вважає, що питальне речення виявляє прагнення мовця або з'ясувати невідоме, або переконатися в чомусь, або звернути на щось увагу [11: 240].

Серед синтаксичних конструкцій для вираження емоцій у художньому тексті, варто виділити питальні висловлення. З погляду Є. Соколової питання завжди більш навантажені емоційно, ніж ствердження чи заперечення, вони збільшують ілокутивну силу висловлювання і змушують читача замислитися, відчувати смуток, подив, гнів тощо [10: 9]. Наприклад:

- гнів: – *Et... vous lui avez prêté de l'argent* [13: 59]? – *I... vi pozичили йому гроші* [3: 51]?

- смуток: – *Alors toi, tu ne crois plus à rien* [13: 468]? – *То, виходить, сам ти більше ні в що не віриш* [3: 364]?

- подив: – *Et il l'a fichu à la porte* [13: 464]? – *I виставив його за двері* [3: 361]?

- розчарування: – *Passavant approuve tout ça* [13: 467]? – *Пасаван усе це схвалює* [3: 363]?

- обурення: – *Quoi! Vous pensez encore aux cinq mille francs* [13: 192]? – *Як? Ви досі думаєте про ті п'ять тисяч франків* [3: 152]?

Емотивно заряджені питальні речення є різноманітними в структурному і семантичному планах: проблемні, провокаційні, апелятивні, риторичні запитання, які виражають переважно інтерес / хвилювання, горе, страх [10: 12]. Проілюструємо це на прикладі з інтерогативами із семою «хвилювання», які вживає у своєму мовленні Олів'є, глибоко захоплюючись рішучістю свого друга і водночас хвилюючись за нього:

– *Alors où vas-tu vivre?* – *Je ne sais pas.*

– *Et avec quoi?* – *On verra ça.*

– *Tu as de l'argent?* – *De quoi déjeuner demain.*

– *Et ensuite* [13: 36]?

В. Шовкун загалом адекватно відтворює експресію вихідних синтаксичних одиниць, але у другому питанні, додаючи експресивний сполучник *a* на початку речення, вживає недоречне експлікативне уточнення (*кошти*), адже міг вжити хоча б нейтральну лексему *гроші*, яка є характернішою для дружнього розмовного дискурсу, ніж *кошти*:

– *I de ti житимеш?* – *Не знаю.*

– *A на які кошти?* – *Видно буде.*

– *Tu маєш гроші?* – *На завтрашній сніданок вистачить.*

– *A потім* [3: 33]?

Перекладачі звертають значно меншу увагу на синтаксис, відтворюючи художні, зокрема прозові твори, ніж на засоби інших рівнів, зокрема лексичного, хоча синтаксис є найбільш креативною сферою мови [9: 8]. Феномен взаємодії інтерогативності та емоційності дає

підстави вважати, що в структурі питання парадигматично можуть протиставлятися чисто інтерогативні й емоційно-інтерогативні висловлювання, і, як відображення питальності, кооперуватися в мовному спілкуванні з емоційною інтенцією. У питальних реченнях, метою яких є спонукання співбесідника висловити думку, яка цікавить мовця, питальне та емоційне поєднуються в різних пропорціях [8: 14].

Цікавим для перекладознавчого аналізу видається фрагмент тексту, коли Олів'є невпевнено мовив свою репліку зі страхом у голосі, не закінчивши її, що цілком характерне для розмовного мовлення і на письмі позначається трьома крапками, маркерами паузації та незавершеності у цьому випадку: – *Bernard... tout de même, tu n'as pas l'intention de* [13: 36]... Бернар, помітивши, що його зятятість збентежила Олів'є, гнівно запитує: – *De quoi? demande-t-il. Qu'est-ce que tu veux dire? Parle. De voler* [13: 36]?

У першій репліці перекладач недоречно вилучає три крапки після звертання *Bernard* (–*Але ж, Бернар, ти не збираєшся* [3: 34]...), зменшуючи уснорозмовне маркування тексту. У питальних елементах другої репліки простежуємо повні (*Qu'est-ce que tu veux dire?*) та неповні інтерогативи еліптичного характеру (*De quoi? De voler?*). Цільовий текст доводить, що В. Шовкун володіє значним перекладацьким арсеналом, застосовуючи різні прийоми у межах мікроконтексту (*Про що ти? – запитав він. – Що ти хотів сказати? Кажу. Ти хотів запитати, чи не збираюся я красти* [3: 35]?):

1) додавання особового займенника *ти*: *Про що ти?*

2) декомпресія (заміна еліптичного інтерогатива на складнопідрядний): *Ти хотів запитати, чи не збираюся я красти?*

3) граматична трансформація (заміна дієслівної форми теперішнього часу на дієслівну форму минулого часу): *Що ти хотів сказати?*

Якщо застосування першого і третього прийомів дозволяє зберегти експресивні характеристики живого розмовного мовлення друзів, то другий призводить до зміни стильового забарвлення контексту, переносячи читача в координати офіційного дискурсу, зменшуючи адекватність сприйняття роману іншомовним реципієнтом.

Недоречними є й граматичні трансформації вихідної питальної репліки *Tu n'as pas été imprudent, au moins* [13: 37]? – *Сподіваюся, ти не припустився якоїсь великої необачності* [3: 35]? Вірніше біло б застосувати прийом антонімічного перекладу: *Принаймі, ти був обачний?*

Перекладачеві складно відтворювати емоційно-заряджені розмовно-фамільярні питальні речення, що здатні виражати значення потреби, прохання, благання, які певною мірою мають різну структуру засобів вербалізації у порівнюваних мовах.

Яскравою ілюстрацією є фрагмент, де А. Жід змальовує одну з розмов друзів Бернара, які мали звичай зустрічатися щосереді між четвертою та шостою годинами зовсім близько від Люксембурзького саду, біля водограю Медичі, на тій алеї, яка проходить майже над ним. Вони розмовляли про мистецтво, філософію, спорт, політику та літературу. І ось один із співрозмовників виявляє своє здивування, допитливість у питальній формі, в якій відчувається певна насмішка, навіть глум:

– *Ça t'amuse, les articles de Maurras* [13: 11]?

Перекладач відтворює лише зміст питальної репліки, вдаючись до прийомів додавання (*певне*) і дескриптивної декомпресії (*коли ти читаєш статті Мораса*), залишаючи поза увагою розмовне маркування фрази, тобто повтор підмета (*les articles de Maurras*) з препозиційним використанням розмовного займенника *Ça*: – *Тобі, певне, смішно, коли ти читаєш статті Мораса?* [3: 14]. Адекватним відповідником був би такий варіант: *Смішні вони, ці статті Мораса, правда?*

Складним видається відтворення питальних речень, що можуть містити в собі як ствердження, так і заперечення. Вони не потребують відповіді, оскільки вона присутня в самому запитанні. Це можна простежити в епізоді, коли незнайомий лицей (згодом виявилось, що це його небіж – Жорж Муліньє) обернувся до Бернара з явним виразом ворожості глузливо кинув:

– *Dites donc... ça vous arrive souvent de reliquer les lycéens* [13: 111]?

– *Скажіть-но... а ви часто отак чіпляєтеся до школярів* [3: 90]?

Посторічна емотивність французької фрази досягається на лексичному, граматичному та стилістичному рівнях: *dites donc, ça, reliquer*, прямий порядок днів у питальному реченні. Перекладач замінив просторічне *reliquer* розмовним *çiplяється*, що дозволило частково вірно функціонально відтворити знижене стилістичне забарвлення вихідної одиниці способом смислового розвитку, хоча вони й різняться за семантикою *reliquer* – *виприщатися*, а не *çиплятися*. Водночас В. Шовкуну вдалося адекватно передати розмовно-просторічний характер вихідного інтерогатива завдяки використанню частки *–но*, експресивного сполучника *а*, підсилювального прислівника *отак*, а також збереженню прямого порядку слів, характерного для розмовних інтерогативів вихідної та цільової мов.

Аналіз художнього твору, наповненого мовленням персонажів показує, що питальна форма у відповідній ситуації здатна виражати емоційну інтенцію. У зв'язку з висловленням такої типологічно стійкої структури, на основі класифікації Н. Орлової [8: 14], у досліджуваному тексті нами виявлені питально-розповідні, питально-спонукальні і питально-риторичні висловлення.

Питально-розповідні речення можуть виражати докір, виклик, обвинувачення й інколи вилучаються із перекладу, уможливаючи висновок про не завжди успішне рішення перекладача, як це бачимо у випадку із питанням, завершеним експресивним розмовно-фамільярним вигуком *hein: Pas eu le temps, hein* [13: 193]?... (*Не мали часу, га? – А.Б.*).

Основними емоціями, які реалізуються в питально-розповідних речень роману «Фальшивомонетники», варто вважати припущення, удавану цікавість, докір, здивування тощо. Наприклад:

- припущення: – *Vous croyez? Vous connaissez bien son histoire avec cette femme* [13: 61]? – *Ви так гадаєте? Ви добре знаєте його історію з тією жінкою* [3: 53]?

- удавана цікавість: – *Il était quelle heure* [13: 40]? – *А котра була година* [3: 37]?

- докір: – *Tu me le reproches? – Tu vois qui ça pouvait être, cette femme* [13: 41]? – *Ти мені дорікаєш? – А ти не здогадуєшся, ким вона могла бути, та жінка* [3: 38]?

- здивування: – *Quoi? ça vous gêne de ne pas être en smoking* [13: 55]? – *Що? Вас бентежить, що ви будете не в смокінгу* [3: 49]?

- хвилювання: – *Et lui... il aime cette femme* [13: 65]? – *А він... Він кохає ту жінку* [3: 54]?

Інколи перекладач застосовує калькування, яке не сприяє поетиці та адекватному сприйняттю іншомовного твору, зокрема в окремому фрагменті, як наприклад, коли Едуар сподіваючись, що порто, яке він замовив допоможе їм з Олів'є подолати ніяковість, запитав співрозмовника, чи він готовий до екзамену: – *Et tu te sens prêt* [13: 98]? – *І ти почуваш себе готовим* [3: 80]? На наш погляд, адекватним відповідником видається *А ти як чуєшся? Готовий?*, який вірніше відобразив би живу експресію розмовного мовлення.

Питальні речення, що містять заперечення, є питально-заперечними реченнями. Такі інтерогативи іноді створюють труднощі для перекладача, змушуючи його вдаватися до комунікативних і синтаксичних трансформацій, як це простежуємо в епізоді, коли Бернар, сказавши «*Я йду з дому*», так урочисто подав старому служникові руку, що той здивувався: – *Panne Bернар, ви не повернетеся на обід* [3: 21]? На перший план висувається інтенція вираження емоційного ставлення до предмета розмови, особливо якщо дані конструкції в питально-відповідній єдності реалізуються в реактивній репліці: – *Monsieur Bernard ne rentre pas dîner* [13: 20]?

В епізоді, коли Олів'є радо зустрів Бернара себе вдома, на питання Олів'є з семою «подив» чи навіть «докір» (– *Tes parents savent que tu ne couches pas chez toi ce soir* [13: 34]?) Бернар з холодною іронією запитує: – *Tu trouves que j'aurais dû leur demander la permission, hein* [13: 35]? Якщо в перекладі першої репліки простежується адекватність семного наповнення оригіналові (– *Твої батьки знають, що ти не ночуватимеш сьогодні вдома* [3: 32]?), то в другій (– *Ти вважаєш, я повинен був просити їхнього дозволу* [3: 32]?) перекладач вилучає експресивний вигук *hein*, який несе основне інтонаційне навантаження, служить для підкреслення питальної інтонації.

Питально-спонукальні висловлення здатні виражати значення вимоги, прохання, благання: – *Tu reviendras demain* [13: 391]? – *Завтра прийдеш* [3: 307]?

Питально-риторичні речення можуть містити в собі як твердження, так і заперечення. Вони не вимагають відповіді, оскільки воно вже є в самому питанні. Риторичні питання в діалогічному мовленні обумовлені бажанням персонажа або надати емоційний вплив на читача, або виразити своє ставлення до висловлюваного [8: 15]. Звідси випливає, що в таких питаннях емоційний аспект повідомлення домінує над логічним. Основними емоціями даного типу є обурення, що простежуємо в епізоді, коли Пасаван обурено відреагував на закид Венсана: – *Quoi! Vous pensez encore aux cinq mille francs* [13: 192]? – *Як? Ви досі думаєте про ті п'ять тисяч франків* [3: 152]?

У результаті нашого дослідження підтверджується положення А. Сітко, що у більшості випадків перекладу інтерогативів спостерігаються комбінації перекладацьких трансформацій [9: 17]. Однак інша теза дослідниці, що під час перекладу різних структурно-семантичних типів використовується зазвичай однаковий арсенал способів та прийомів перекладу, який різний за частотою застосування, видається дискусійним. Серед численних трансформацій, що відбуваються в процесі перекладу тексту з однієї мови на інші, знаходяться такі перетворення, які ведуть до зміни як синтаксичної, так і експресивної функції елементів оригіналу.

Розмова Фіфі із Жоржем, що їм пощастило уникнути найгіршого, а саме не потрапити під облогу поліції у Парижі, характеризується просторічними образними та розмовно-фамільярними одиницями з експресивним вигуком *hein*. Отже Жорж запитав, оцирившись у східній посмішці: – *Ça te fait froid dans la colonne, hein* [13: 322]? – *Ну що, сховалася душа в н'яти від страху* [3: 254]?

Перекладач вдало використав яскраво-образний фразеологізм *сховалася душа в н'яти* замість *Ça te fait froid dans la colonne*, але чомусь бачимо постпозиційний плеоназм *від страху*. Хіба семантика українського відповідника є незрозумілою для читача? Мабуть, що ні. Натомість частовживаний багатofункціональний розмовний вигук *hein* замінюється *ну що* у препозиції. На наш погляд, вірнішим і з відповідною живою експресією, слугував би такий варіант: – *Ну що, душа в н'ятках, га?*

Ще на одному прикладі простежимо відтворення розмовності у питальному реченні, яким Едуар парює запитання усміхненого Бернара:

– *Nous voici bien loin de Douviers ... Lui parlerez-vous de Vincent ?*

– *Parbleu non. À quoi bon* [13: 396]?

– *Ми вже далеко відійшли від Дув'єра. ... Ви скажете йому про Венсана?*

– *Звичайно, ні, нехай йому чорт! Навіщо* [3: 310]?

У першотворі маємо чудовий узусний варіант французького розмовно-фамільярного мовлення яскравий вигук *Parbleu* і фамільярний питальний прикметник *À quoi bon*. У свою чергу, перекладач старається добрати адекватні відповідники французьких коллоквалізмів *нехай йому чорт* і *навіщо*. Якщо в першому випадку це йому вдалося, то в другому не зовсім, адже *навіщо* є елементом українського літературно-розмовного мовлення, тому вірніше було вжити більш яскраві розмовні лексеми (*нащо, на біса, на дідька*), або ж використати просторічний, широковживаний молоддю, вираз *на фіга*.

Не можемо оминати дискурс ліцеїстів на пансіоні, насичений просторічними та арготичними лексемами і синтаксемами. Порівняємо епізод розмови Струвілова з Леоном у першотворі та українському перекладі:

– *Il est bon, ... On se tient, quoi! Nous tenons les petits, qui tiennent leurs parents, qui nous tiennent. C'est parfait. Tu piges?*

– *Le petit Georges...*

– *Eh bien, quoi? le petit Georges...*

– *Molinier; je crois qu'il est mûr. Il a chipé des lettres à son père, d'une demoiselle de l'Olympia.*

– *Tu les as vues* [13, 322]?

– *Це дуже добре, ... Усі тримаються один за одного! Ми тримаємося за дітей, діти тримаються за батьків, а батьки – за нас. Яка досконала структура! Ти вловлюєш?*

– *Малий Жорж...*

– *Малий Жорж? До чого тут малий Жорж?*

– Я кажу про Жоржа Моліньє. Він уже дозрів. Він **поцунив** листи до свого батька від такої собі панни Олімпії.

– **Tu їх бачив** [3, 265]?

Володіння значним арсеналом розмовних засобів цільової мови, дозволяє перекладачеві адекватно відтворювати вихідні фамільярні і просторічні розмовні елементи:

Tu piges? – Tu вловлюєш?

Tu les as vues? – Tu їх бачив?

Проте В. Шовкун вдається й до стилістично-синтаксичних трансформацій, щоб зберегти живу експресію мовлення персонажів:

- заміна незавершеного розповідного речення на питальне: *le petit Georges...* – *Малий Жорж?*

- повтор висловлення *малий Жорж* у перекладі;

- заміна вигуку *eh bien* і питального слова *quoi* виразом *до чого тут*.

Таким чином перекладознавчий аналіз структурно-емотивної специфіки розмовно-фамільярних питальних висловлень у романі А. Жіда «Фальшивомонетники» можемо зробити висновок, що В. Шовкун добрав загалом адекватні перекладацькі засоби для відтворення емотивного забарвлення вихідних інтерогативів. Чи не основним для перекладача постає адекватне сприйняття емоційної автентики персонажів з її вираженням у питальних реченнях з метою застосування оптимальних прийомів з перекладацького арсеналу. Актуальними і нагальними до розгляду залишаються окремі структурні і функціональні елементи розмовного синтаксису.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андрусь Л. А. Лінгвопрагматичні характеристики питальних речень у сучасній французькій мові : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.05 / Л. А. Андрусь. – К. : Б.в., 2007. – 20 с.
2. Дудик П.С. Питальні речення і питальні слова-речення / П.С. Дудик // Українська мова і література в школі. – 1975. – №1. – С. 26-36.
3. Жід Андре. Фальшивомонетники: Роман / З фр. пер. В. Шовкун; Передм. М. Сагер / Андре Жід. – К. : Юніверс, 2005. – 392 с.
4. Засыпкин В. П. Неполные и односоставные вопросительные предложения в диалогической речи во французском и испанском языках : дисс. ... канд. філол. наук : 10.02.20 / Засыпкин Владислав Павлович [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.dissercat.com/content/nepolnye-i-odnosostavnye-voprositelnye-predlozheniya-v-dialogicheskoi-rechi-vo-frantsuzskom->.
5. Корж В. И. Сложноподчиненные вопросительные предложения современном французском языке : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.05 / В. И. Корж. – М., 1974. – 21 с.
6. Луев В. И. Вопросительные предложения в современном французском языке (парадигматическая и синтагматическая характеристика) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.05 / В. И. Луев. – М., 1972. – 21 с.
7. Минкин Л. М. Коммуникативные типы сложных предложений в современном французском языке (повествовательные-вопросительные и вопросительные конструкции) / Лев Михайлович Минкин. – Курск, 1974. – 202 с.
8. Орлова Н. Н. Языковые средства выражения эмоций: синтаксический аспект (на материале современной английской прозы) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.19 / Н. Н. Орлова. – М., 2009. – 25 с.
9. Сітко А. В. Відтворення комунікативної семантики англійських інтерогативних конструкцій у перекладі : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.16 / А. В. Сітко. – Одеса : Б.в., 2011. – 19 с.
10. Соколова Е. Д. Эмотивные высказывания в русской и английской прессе : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.19 / Е. Д. Соколова – Саратов, 2010. – 24 с.
11. Сучасна українська мова / За ред. О. Д. Пономарева. – Київ : Либідь, 2001. – 365 с.
12. Шигаревская Н. А. Очерки по синтаксису современной французской разговорной речи / Нина Александровна Шигаревская. – Л. : Изд-тво ЛГУ, 1970. – 216 с.
13. Gide A. Les faux-monnayeurs / André Gide. – P. : Gallimard, 1956. – 519 p

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Андрій Білас – кандидат філологічних наук, доцент кафедри французької філології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Наукові інтереси: перекладознавство, колоквіалістика, соціолінгвістика.

УДК 81.347.78.034

ТУРЕЦЬКІ СОЦІАЛЬНІ ГОНОРАТИВИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ПЕРЕКЛАДУ В ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ

Мар'яна БОНДАР (Київ, Україна)

Стаття присвячена вивченню семантики та функціонально-комунікативних особливостей турецьких соціальних гоноративів в українських художніх перекладах. Описано іменники, які використовують для називання співрозмовника в офіційних і нейтральних ситуаціях.

Ключові слова: етикет, звертання, форми ввічливості, безеквівалентна лексика, гоноративи, турецькі гоноративи, гоноративне мовлення.

The article is devoted to the analysis of the semantic and functional-communicative peculiarities of the Turkish social honorifics in the Ukrainian literary translations. Nouns used to address other people in official and neutral situations are identified.

Key words: etiquette, social terms of address, titles, polite forms, non-equivalent lexis, honorifics, Turkish honorifics, honorific speech.

Останнім часом у мовознавстві помітне неухильне зростання інтересу дослідників до питання про оптимальні форми звертання в мовному етикеті різних країн. Звертання – є одним з видів стійких мовних висловів системи мовленнєвого етикету, які відіграють важливу роль в спілкуванні.

Іменники, які використовують для називання співрозмовника, належать до фонові та безеквівалентної лексики й без знання культури народу становлять певні труднощі при перекладі. Звертання відображають національний колорит, є своєрідними національними маркерами. Наприклад, у свідомості мовців різних народів склалися чіткі асоції: містер, міс, місіс – Великобританія, сеньйор, сеньйора, сеньйорита – Іспанія, месє, мадам, мадмуазель – Франція, херр, фрау, фройлен – Німеччина, пан, пані (добродій, добродійка) – Україна.

Менш відомі для широкого загалу гоноративи турецької мови, що зумовлено екстралінгвістичними чинниками, проте, у зв'язку з активізацією українсько-турецьких культурних контактів, вони потребують посиленої уваги.

Мета дослідження – аналіз семантики та функціонально-комунікативних особливостей турецьких соціальних гоноративів «ханім», «бей», «ефенді», «ходжанім» на матеріалі українських перекладів.

Досягнення поставленої мети можливе за умови виконання таких завдань: зробити вибірку турецьких соціальних гоноративів з українських художніх перекладів; встановити типові контексти; з'ясувати специфіку їх перекладу.

Звертання – це слово або сполучення слів, що називає особу (рідше предмет), до якої безпосередньо звернена мова того, хто говорить або пише. В українській мові звертання виражають формою кличного відмінка іменника й формою називного відмінка [2: 83].

Особливості сучасних українських етикетних звертань вивчали С. Богдан, Я. Радевич-Винницький, О. Миронюк та ін [1; 5; 14].

Я. Радевич-Винницький поділяє іменники називання осіб на слова-індекси, що показують соціально-мовленнєвий статус мовця (дідусь, водій, юнак, доцент, граф), і слова-регулятиви – слова, що регулюють взаємини між співрозмовниками (пан, добродій, колега, друг) [14: 100].

У сучасних англійських та російських мовознавчих студіях активно вживається термін «гоноратив» – «форма ввічливості», «слово чи вираз з конотацією пошани при називанні чи звертанні до певної особи» (honorifics).

У перекладах турецьких художніх текстів соціальні гоноративи передаються українською мовою шляхом транскодування та описового перекладу (коментування значення турецького слова) для збереження національного колориту. До таких слів належать: «ханім», «ханім-ефенді», «ефенді», «бей-ефенді», «ходжанім».

Звертання «ханім» має в українській мові відповідник «пані», «дама», «добродійка»: «ханім – дама, пані, ханім-ефенді – добродійка» (Р. Н. Гюнтекін, Пташка співуча, с. 36); «ханім-ефенді – пані» (Р. Н. Гюнтекін, Ніч вогню, с. 350); «ханім – шанобливе звертання до жінки (тур.), султан-ханім – султанша» (О. Памук, Мене називають Червоний, с. 140).

У турецькому тлумачному словнику “Türkçe sözlük”, виданому Atatürk Kültür ve Tarih Yüksek Kurumu у 2011 році в Анкарі подається визначення: “Hanım – Kız ve kadınlara verilen unvan: bayan” [23: 1042] – «звертання до дівчат або жінок».

У деяких контекстах слово «ханім» подібне за семантикою до «леді» (поведінка, яка личить справжній леді, вихованій дівчині): «– Браво, ханім, браво, дочко моя! – вигукнув він. – Не личить, скажу тобі, такій дорослій дівчині пустувати» (Р. Н. Гюнтекін, Пташка співуча, с. 36) – “ – Bravo *hanım* kızım dedi. Hiç yakıştıramadım, maşallah sizin gibi ermiş, yetişmiş koskoca bir hanıma” (R. N. Güntekin, Çalığışu, s. 41).

У турецькому тлумачному словнику подається така дефініція слова «ханім-ефенді»: “Hanımefendi – Saygı bildirmek için kadın adlarının sonuna getirilen veya adların yerine kullanılan bir söz” [23: 1042] – «слово, яке вживається після імен або замість імен з метою засвідчити свою повагу до представниці жіночої статі». Як бачимо, ця лексема в турецькій мові вживається для вияву пошани, поваги. У перекладах на українську мову ця семантика зберігається й посилюється відповідним контекстом: «Ханім-ефенді, вчора ви були неперевершені, – сказав Ка фальшивим тоном, але із щирим захопленням в голосі» (О. Памук, Сніг, с. 227) – “*Hanımefendi* dün gece bir harikaydınız”, dedi yarpımacıklı bir sesle ama yürekten bir hayranlıkla da” (O. Pamuk, Kar, s. 204).

Слово «ханім» супроводжується власними назвами (іменами) й виступає прикладкою: «Еміне-ханім, ходи сюди, забери мене й одягни» (О. Памук, Стамбул, с. 115) – “*Emine Hanım*, gel beni kaldır, giydür” (O. Pamuk, İstanbul, s. 86); «Напевно, в Хатідже-ханім вечірній намаз» (Р. Н. Гюнтекін, Пташка співуча, с. 200) – “*Hatice Hanım* akşam namazını kılıyor olmalı” (R. N. Güntekin, Çalığışu, s. 215); «Неврік-ханім виросла в Саматї» (Р. Н. Гюнтекін, Пташка співуча, с. 180) – “*Nevrik Hanım*, Samatyalı imiş” (R. N. Güntekin, Çalığışu, s. 193).

При перекладі слово «ханім» може додаватися до назв професій: «Але ебе-ханім сама мені розповідає про всі цікаві й комічні випадки в селі» (ебе – повитуха, пупорізка) (Р. Н. Гюнтекін, Пташка співуча, с. 232) – “Köyün *ebesini* ... köy hakkında bana meraklı ve eğlenceli şeyler öğretiyor” (R. N. Güntekin, Çalığışu, s. 247); «Простежити за ходом справи – річ важка, хемшире-ханім» (хемшире – сестра, сестричка) (Р. Н. Гюнтекін, Пташка співуча, с. 156) – “Muamele takip etmek güç bir şeydir, *hemşire hanım*” (R. N. Güntekin, Çalığışu, s. 168); «Коли я прийшла в училище, муавіне-ханім одразу ж відвела мене до його кабінету» (муавіне – заступниця) (Р. Н. Гюнтекін, Пташка співуча, с. 292) – “*Muavine Hanım*, beni doğru müdürün odasına götürdü” (R. N. Güntekin, Çalığışu, s. 308); «Муалліме-ханім, наш батько, паша-ефенді, наша мама і ваша віддана слуга просимо завітати сьогодні до нас» (муалліме – вчителька) (Р. Н. Гюнтекін, Пташка співуча, с. 343) – “*Muallime Hanım*, raşababam, validem ve bendeniz bugün bize teşekkürünüzü rica ediyor ve emrinize tahsis edilen araba ile gelmenizi bekliyoruz” (R. N. Güntekin, Çalığışu, s. 362).

Слово «ханім» може вживатися як збірне для позначення осіб жіночої статі: «І тільки під час тієї приголомшливої хвилі вестернізації за ранніх часів нашої Республіки, коли вельможні беї зняли зі своїх голів фески, щоб надягти панамські капелюхи, а поважні ханім поскидали із себе чаршафи...» (О. Памук, Чорна книга, с. 90) – “Cumhuriyetimizin ilk yıllarındaki o heyecanlı Batıcılık dalgası içinde, beyefendiler başlarındaki fesleri çıkarıp Panama şapkaları giyerlerken ve *hanımefendiler* çarşaflarını atıp...” (O. Pamuk, Kara kitap, s. 66).

Цікаво, що при перекладі “küçük hanım” (“Küçük hanım – Evin kızı veya genç gelini” [23: 1553] – «донька, молода наречена») залишається збереженим і прикметник küçük – «маленький», тому маємо не «маленька ханім», а «кючюк-ханім»: «Ми так любимо Аллаха, кючюк-ханім, що жертвуємо заради Нього найулюбленішим, не чекаючи й найменшої віддяки» (О. Памук, Музей невинності, с. 50) – “Allah'ı o kadar seviyoruz ki, *küçük hanım*, onun için en sevdiğimiz şeyi bile veriyoruz karşılık beklemeden” (O. Pamuk, Masumiyet müzesi, s. 49).

Для позначення осіб чоловічої статі й шанобливого звертання вживаються слова «ефенді», «ефенді», «бей-ефенді»: «бей-ефенді (а також ефенді або ефендім) – пан, добродій» (Р. Н. Гюнтекін, Пташка співуча, с. 37); «бей-ефенді – шанобливе звертання» (О. Памук, Чорна книга, с. 208); “бей – ввічлива форма звертання до осіб чоловічої статі (тур.)” (О. Памук, Мене називають Червоний, с. 204).

У турецькому тлумачному словнику: “Bey – 1. Erkek adlarından sonra kullanılan saygı sözü. 2. Erkek özel adları yerine kullanılan bir söz” [23: 320] – «форма для вияву поваги до осіб чоловічої статі, яка вживається після імен або замість імен»: «*Сунхі-бей*, нехай береже його Аллах, теж був гарною людиною» (Р. Н. Гюнтекін, Ніч вогню, с. 27) – “*Suphi Bey* de, neme lazım hoş idi” (R. N. Güntekin, Ateş gecesi, s. 27); «Коли *Селім-бей* говорив турецькою, він ніколи не називав сестер на ім’я, звертаючись до них «старша сестра» та «молодша сестра» (Р. Н. Гюнтекін, Ніч вогню, с. 131) – “*Selim Bey*, Türkçe konuştuğu zaman kardeşlerine adlarıyla hitap etmiyor, büyük abla, küçük abla diye çağırıyordu” (R. N. Güntekin, Ateş gecesi, s. 122).

«Бей-ефенді» є виявом більшої поваги, іноді вживається з метою підкреслити, що ця людина є добропорядною, гарно вихованою: “Beyefendi – 1. Saygı belirtmek için erkek adlarının sonuna getirilen veya bu adların yerine kullanılan san. 2. Terbiyeli” [23: 322]: «*Кямран-бей-ефенді*, мені все відомо про ваш роман із «жовтою квіткою» (Р. Н. Гюнтекін, Пташка співуча, с. 132) – “*Kamran beyefendi*. “Sarı Çiçek” romanını baştan başa öğrendik” (R. N. Güntekin, Çalıkuşu, s. 143).

Слово «ефенді» вживається при звертанні після імен, а також підкреслити ввічливість, вихованість особи чоловічої статі: “Efendi – 1. Günümüzde bey unvanından farklı olarak özel adlardan sonra kullanılan ikinci derecede bir unvan. 5. Erkekler için kullanılan bir seslenme sözü. 6. Görgülü, nazik, kibar” [23: 757].

Особливе шанобливе ставлення можна зрозуміти лише безпосередньо з контексту: «Четін – це совісний чоловік: це – *ефенді*, людина з великої літери» (Памук, Музей невинності, с. 110) – “Çok doğru düzgün bir adamdır. Çetin; *efendidir*, insandır” (O. Pamuk, Masumiyet müzesi, s. 102).

«Ефенді» вживається переважно після імен: «... розп’якаєте комусь іще, що *Лєфтер-ефенді* пив раки, я вам роти пороздираю аж до вух» (Р. Н. Гюнтекін, Ніч вогню, с. 72) – “... başka birine *Lefter Efendi* rakı içmiştir diyecek olursanız ağızlarınızı kulaklarınıza kadar yırtarım” (R. N. Güntekin, Ateş gecesi, s. 68); «Аллах могутній! – відповів *Четін-ефенді*» (О. Памук, Музей невинності, с. 51) – “Allah büyüktür”, dedi *Çetin Efendi*” (O. Pamuk, Masumiyet müzesi, s. 49); “... дурнувятий та наївний *Ситки-ефенді*” (О. Памук, Біла фортеця, с. 54) – “... aptal ve saf olan *Sıtkı Efendi*” (O. Pamuk, Beyaz kale, s. 42).

«Ефенді» вживається також з назвами професій та релігійних посад як прикладка: «... якась дивна жіночка в капелюшку з вуаллю та брошкою, схожою на султанський сургуч, *імам-ефенді* та я» (О. Памук, Чорна книга, с. 124) – “başında tüllü ve padişah sorgucu benzeri bir iğneli şarıkla bir kokona, *imam efendi*, ben” (O. Pamuk, Kara kitap, s. 88); «*Мюдюр-ефенді* посміхався, вказуючи рукою на моє обличчя» (мюдюр – завідувач) (Р. Н. Гюнтекін, Пташка співуча, с. 152) – “*Müdür Efendi* gülüyor, eliyle yüzümü göstererek” (R. N. Güntekin, Çalıkuşu, s. 165); «Негаймо йди до *шейха-ефенді*» (О. Памук, Сніг, с. 103) – “Derhal *Şeyh Efendi’ye git*” (O. Pamuk, Kar, s. 94); «Сподіваючись загасити скандал, він фотографувався з Кораном у руках і плів консервативним мусульманським читачам, як любить нашого великого *пророка-ефенді* Магомета» (О. Памук, Сніг, с. 212) – “Ortalığı yatıştırırım umuduyla eline Kuran-ı Kerim’i alıp *Peygamberimiz Efendimiz* Hazreti Muhammedi ne kadar sevdiği, zaten onun da modern olduğunu muhafazakar okurlara anlatmaya girişti” (O. Pamuk, Kar, s. 191).

Існує різниця у написанні: турецькою “beyefendi”, українською – «бей-ефенді» через дефіс: «Пробачте, *бей-ефенді*, слово честі, я ненавмисно... Це ж чому, ефендім?» (Р. Н. Гюнтекін, Пташка співуча, с. 37) – “Beni affediniz *beyefendi*, dedim, kaza vallahi... “ (R. N. Güntekin, Çalıkuşu, s. 41).

При перекладі на українську мову не завжди вживається «бей-ефенді», «бей», часом автори вдаються до українських відповідників «пан», «добродій»: «Мої слова остаточно розвеселили літнього *добродія*» (Р. Н. Гюнтекін, Пташка співуча, с. 38) – “Bu sözler ihtiyaç *beyi* pek eğlendirmişti” (R. N. Güntekin, Çalıkuşu, s. 42).

У звертаннях соціальні гоноративи «бей-ефенді», «ефенді» вживаються іноді без імені: «Добрый день, *бей-ефенді*» (А. Несін, На каруселі, с. 21); «Вах-вах-вах! Хай минеться все погане, *ефенді*» (А. Несін, На каруселі, с. 87); «Вітаю, *бей-ефенді*! Хай живе наша країна, хай живе нація!» (Памук, Сніг, с. 191) – “Gözümüz aydın, *beyefendi*! Memlekete, millete hayırlı

olsun!” (O. Pamuk, Kar, s. 173); «Бей-ефенді, прошу не направляйте зброю прямо на мене...» (Памук, Сніг, с. 51) – “*Beyefendi, silahınızı lütfen bana doğru tutmayın...*” (O. Pamuk, Kar, s. 48)

«Кючюк-бей» відповідно до тлумачного словника: “*Küçük bey* – 1. Evin küçük erkek çocuğu” [23: 1553] – «маленький хлопчик». Турецький прикметник «кючюк» – «маленький» залишається без перекладу: «Тим часом метрдотель, який ще з моїх дитячих літ звертався до мене «кючюк-бей», зовсім непомітно перейшов на «Кемаль-бею» – і тато, не гаючи часу, замовив йому для нас обох раки й холодні закуски: субьорегі та соленого тунця» (О. Памук, Музей невинності, с. 109) – “*Küçük Bey*” dedikten sonra, hiç belli etmeden “Kemal Bey’e” geçen başgarsondan, babam suböregi, lakerda gibi mezelerle ikimiz için de hemen rakı istedi” (O. Pamuk, Masumiyet müzesi, s. 101).

На особливу увагу заслуговує гоноратив «ходжанім». Варто наголосити на особливій повазі турецького суспільства до праці вихователів, вчителів, викладачів, що пов’язано з глибокою ісламською традицією шанування духовних наставників, вчителів, яка не ослабла і за реформ Ататюрка.

«Ходжанім (розм.) – учителька, часто вживається як звертання» (Р. Н. Гюнтекін, Пташка співуча, с. 151). Відповідно до тлумачного словника турецької мови: “*Hoca* – 2. Öğretmen. 3. Akil öğreten, öğüt veren kimse” [23: 1107] – «вчитель, наставник, вихователь»: «Аман, *ходжанім*, там, унизу, прийшли якісь два ефенді» (Р. Н. Гюнтекін, Пташка співуча, с. 259) – “*Aman hocamın aşağıya iki efendi geldi*” (R. N. Güntekin, Çalıkuşu, s. 275); «Добридень, Наіме-*ходжанім!*» (Р. Н. Гюнтекін, Пташка співуча, с. 151) – “*Hayrola Naime Hocam*” (R. N. Güntekin, Çalıkuşu, s. 164).

Як бачимо, соціальні гоноративи («ханім», «ханім-ефенді», «бей», «ефенді», «бей-ефенді», «ходжанім») характеризуються високою частотністю вживання із збереженням форми та змісту, можуть супроводжуватися зносками, в яких подається український відповідник, відображають властиву турецькій культурі повагу й мають типові контексти вживання (самостійно, у поєднанні з іменами та назвами осіб за видом діяльності). Турецькі соціальні гоноративи відображають специфіку національної картини світу турецького народу та їх вивчення дозволяє краще зрозуміти її специфічні риси.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Богдан С. К. Мовний етикет українців: традиції і сучасність / С. К. Богдан. – К. : Рідна мова, 1998. – 320 с.
2. Ганич Д. І. Словник лінгвістичних термінів / Д. І. Ганич, І. С. Олійник. – К. : Вища школа, 1985. – 360 с.
3. Гюнтекін Р. Н. Ніч вогню : роман / Р. Н. Гюнтекін ; пер. О. О. Васильченко. – Х. : Фоліо, 2011. – 351 с.
4. Гюнтекін Р. Н. Пташка співуча: роман / Р. Н. Гюнтекін ; пер. В. М. Верховеня. – Х. : Фоліо, 2011. – 506 с.
5. Миронюк О. М. Історія українського мовного етикету. Звертання : Моногр. / О. М. Миронюк. – К. : Логос, 2006. – 167 с.
6. Несін А. На каруселі : оповідання / А. Несін ; пер. с турец. О. І. Ганусець . – Київ : Дніпро, 1979 . – 314 с.
7. Памук О. Біла фортеця : роман / О. Памук ; пер. з турец. Г. В. Рог. – Харків : Фоліо, 2011. – 191 с.
8. Памук О. Мене називають Червоний : роман / О. Памук ; пер. з турец. О. Б. Кульчинського. – Харків : Фоліо, 2012. – 638 с.
9. Памук О. Музей невинності : роман / О. Памук ; пер. з турец. О. Б. Кульчинський та Г. В. Рог. – Харків : Фоліо, 2009. – 671 с.
10. Памук О. Сніг : роман / О. Памук ; пер. з турец. О. Б. Кульчинський. – Харків : Фоліо, 2010. – 479 с.
11. Памук О. Стамбул : Спогади та місто / О. Памук ; пер. з англ. Ю. В. Григоренко. – Харків : Фоліо, 2011. – 510 с.
12. Памук О. Чорна книга : роман / О. Памук ; пер. з турец. О. Б. Кульчинський. – Харків : Фоліо, 2012. – 667 с.
13. Плющ Н. П. Формули ввічливості в системі українського мовного етикету / Н. П. Плющ // Українська мова і сучасність. – К. : НМКВО, 1991. – С. 90 – 98.
14. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування / Я. Радевич-Винницький. – Львів : Видавництво «Сполом», 2001. – 223 с.
15. Güntekin R. N. Ateş Gecesi / Reşat Nuri Güntekin. – İstanbul : İnkilap Kitabevi, 2008. – 326 s.
16. Güntekin R. N. Çalıkuşu / Reşat Nuri Güntekin. – İstanbul : İnkilap Kitabevi, 2008. – 541 s.
17. Pamuk O. Benim adım kırmızı / Orhan Pamuk. – İstanbul : İletişim, 2006. – 472 s.
18. Pamuk O. Beyaz kale / Orhan Pamuk. – İstanbul : Yapı Kredi Yayınları, 2013. – 150 s.
19. Pamuk O. İstanbul : Hatıralar ve şehir / Orhan Pamuk. – İstanbul : Yapı Kredi Yayınları, 2003. – 361 s.
20. Pamuk O. Kar / Orhan Pamuk. – İstanbul : İletişim, 2002. – 429 s.

21. Pamuk O. Kara kitap / Pamuk Orhan. – İstanbul : Yapı Kredi Yayınları, 2013. – 476 s.
 22. Pamuk O. Masumiyet müzesi / Orhan Pamuk. – İstanbul : İletişim, 2012. – 592 s.
 23. Türkçe sözlük / [Şükrü Haluk Akalın, Recep Toparlı, Mustafa Argunşah]. – Ankara : Türk Dil Kurumu Yayınları, 2011. – 2763 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Мар'яна Бондар – кандидат філологічних наук, доцент, докторант кафедри загального і порівняльного мовознавства та новогрецької філології Київського національного лінгвістичного університету.

Наукові інтереси: художній переклад турецьких текстів, проблема безеквівалентності в перекладі, історія художніх перекладів з турецької мови.

УДК : 811.111'25

ГРАМАТИЧНІ ТА ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ТЕКСТІВ В МЕДИЧНІЙ ГАЛУЗІ

Оксана ВАСИЛЕНКО, Інна ЄРМАЧЕНКО (Київ, Україна)

Дана робота присвячена дослідженню лексико-граматичних особливостей перекладу медичних текстів. В роботі аналізуються як загальні перекладацькі проблеми, котрі є характерними для будь-яких мовних пар, так і специфічні, котрі пов'язані з перекладом медичних текстів англійської та української мов.

Ключові слова: епоніми, еквівалентність термінів, ідіоми, кліше, морфема, поняття ідентичності, статичні синтаксичні шаблони, термінологічна синонімія.

This work is devoted to lexical and grammatical features of translation of medical texts. The paper analyzes both general translation problems that are specific to any language pairs and specific, which are related to the translation of medical texts in English and Ukrainian languages.

Keywords: eponym, equivalence of terms, idioms, clichés, morpheme, the concept of identity, static syntactic patterns, terminological synonyms.

Працюючи з медичними текстами, перекладач стикається з цілим комплексом проблем, що не обмежуються перекладом власне медичної термінології. Висока насиченість такого роду текстів вузькоспеціальною лексикою є цілком очевидною. Однак, медичні тексти мають ряд інших, не менш специфічних, особливостей, які найбільш яскраво проявляються при міжмовному зіставленні.

Актуальність вивчення методів і проблеми перекладу термінів обумовлена розширенням співпраці між іноземними компаніями та збільшенням кількості комунікації у професійній сфері. Необхідною умовою для міжнародних зв'язків є еквівалентність термінів, які є складовими текстів спеціального призначення.

У ході дослідження було виділено кілька основних проблем при перекладі англійських медичних текстів, котрі набули розповсюдженості у наш час та на яких ми детальніше зупинимось у статті. А саме: мінливість термінології котра зумовлена активним розвитком медичної сфери і швидким рівнем прогресу у збагаченні словникового запасу. Особливе місце посідає термінологічна синонімія, як наслідок недостатньо широкого використання слів та недоліки у формуванні нових лексичних одиниць. Наявним є ряд проблем, котрі виникають у зв'язку з перекладом епонімів, скорочень, термінів грецького і латинського походження. А також недостатньо висока якість та кількість спеціалізованих двомовних словників медичної спрямованості [3:131].

Отже, перекладач медичних текстів повинен брати до уваги особливості мовної системи вихідної мови та мови перекладу, звертати увагу на відповідності та трансформації, які стосуються усіх мовних рівнів.

Питання про специфіку термінів і способів їх втілення завжди займало особливе місце в порівняльному мовознавстві. В. Комісаров, А. А. Реформацький, М. Глушко та інші лінгвісти присвятили цьому питанню ряд своїх досліджень. Це питання є об'єктом пильної уваги сучасних вчених та їх наукових праць, котрі присвячені проблемі, яка підкреслює важливість розглянутого питання і складності її вирішення. Якщо завдання перекладу полягає в забезпеченні еквівалентності як спільності у контексті оригінальних текстів, то переклад специфічних, а саме медичних, потребує особливої уваги, оскільки вони визначають інформаційний контекст конкретного тексту. Таким чином, існує питання про можливість

досягнення спільного рішення при існуванні відмінності у контекстуальному значенні слів [5:178].

Медична термінологія, як система наукових термінів, є підсистемою в загальній лексичній системі мови. Специфіка термінів, як особливого лексичного типу, зумовлена тим, що ними послуговуються фахівці лише певної сфери, а саме медичної галузі.

Таким чином, на відміну від звичайних слів, терміни регулюються додатково у мовній мікро- і макросистемах. Термін не вимагає прив'язаності до змісту, як звичайні слова. Це член певної віділеної системи і він може бути використаний ізольовано і відірвано від основного контексту.

Один термін може мати широке значення у різних сферах. Наприклад, термін *стрес* використовується в різних галузях науки і навіть у повсякденному житті [7].

Профілактична і репродуктивна медицина, кардіологія, ревматологія, медична психологія – всі ці напрямки медицини в тій чи іншій мірі засновані на теорії стресу. Тобто, вони в свою, чергу є похідними від простого поняття стресу [6:267].

Перекладачі повинні мати на увазі, що під час роботи над перекладом термінів необхідно вирішити ряд завдань. Поставлені завдання дадуть змогу отримати уявлення про особливості термінів, визначити місце термінології в системі мови, визначити специфічні особливості термінології. Також вони мають бути направлені на аналіз основних методів перекладу термінів. Досить складним завданням є класифікація труднощів у роботі з термінами медичного походження.

Терміни варто аналізувати з урахуванням двох різних аспектів, а саме формування мовної забарвленості та висловлювання за змістом. У практиці перекладу проблема між формою мови та змістовою завантаженістю висловлювання завжди буде відбуватися, особливо коли сталі значення слова або виразу беруть участь у його формуванні та сприйнятті мовцем. Важливим є врахування ментальних рівнів мовців і їх соціокультурного сприйняття інформації.

Функціональна теорія еквівалентності пропонує різні ступені для кваліфікованого перекладу нестандартної лексики, тобто фахової. Таким чином, функціональна теорія еквівалентності надає більше свободи для перекладачів з метою боротьби з проблемами браку лексичних одиниць для передачі термінів. У порівнянні з багатьма іншими теоріями перекладу, які намагаються виробити єдиний стандарт, функціональна теорія еквівалентності встановлює найбільш підходящі умови для перекладу медичних термінів [5: 67].

Методи порівняння та протиставлення понять, а також метод відбору використовуються у визначенні термінологічної відповідності. При перекладі медичних текстів перекладач повинен, в першу чергу, звернути увагу на лексичні та граматичні особливості медичних термінів у їх зв'язку з медичними джерелами.

Для правильного перекладу терміну, який варто дослідити, в першу чергу, увага приділяється його словотворчій і морфологічній структурі.

Особливу увагу перекладачі приділяють складеним термінам, в яких компоненти можуть бути складені з різних частин мови поєднаних один з одним міжпредметним зв'язком. Переважна кількість складних термінів – комбіновані з двох слів, де ключовим словом є іменник, який висловлює загальний термін (загальний термін – слово), а змінними частинами можуть виступати прикметники або іменники, що надають уточнення, конкретизацію.

Наприклад, *peritonitis - перитоніт, aseptic peritonitis – асептичний перитоніт, secondary chronic peritonitis – вторинний хронічний перитоніт; tumour – пухлина, organoid tumour – органічна пухлина, palpable tumour – пальпована пухлина, primary tumour - первинна пухлина.*

Але дієслово також може бути терміном, наприклад: *to palpate - пальпувати, to percuss – вистукувати, to make prosthetic appliance – протезувати, to anatomise – накладати анастомоз.*

Поряд з головними термінами важливу роль мають і похідні слова, що зазвичай походять від морфем грецьких і латинських мов.

Наприклад, імена запальних захворювань в українській мові з суфіксом *-ит* англійською мовою *-itis*; імена пухлин українською з суфіксом *-ома*, англійською мовою *-oma*.

Наприклад: *артрит* – *arthritis*, *гайморит* – *sinusitis*, *менингит* – *meningitis*, *езофагіт* – *esophagitis*, *панкреатит* – *pancreatitis*, *дерматит* – *dermatitis*; *меланома* – *melanoma*, *бластома* – *blastoma*, *карцинома* – *carcinoma*, *аденома* – *adenoma*, *ангіома* – *angioma*, *ліома* – *lipoma*, *саркома* – *sarcoma*.

Синоніми в медичній термінології посідають особливу роль. Вони можуть виражати як поняття ідентичності, так і різні поняття зі схожим значення. Наприклад: *хвороба* – *disease, illness, sickness, ailment, disorder, trouble, distress, disturbance*; *пухлина* – *tumour, mass, growth, swelling, neoplasm, formation, blastoma*; *дихання* – *respiration, breathing*; *ангіна* – *angina, tonsillitis*; *розлад* – *disorder, disturbance, impairment, distress*; *зараження нирки* – *renal lesion, affected kidney*, *пологи* – *labor, birth, delivery, parturition, partus, act of being born, accouchement*; *рука* – *arm, brachium, upper extremity, hand, upper arm*; *плішивість* – *alopecia, acoma, calvities, baldness* [2:260-270].

Особлива увага повинна бути приділена синонімам котрі є назвами анатомічних структур, таких як: *стравохід* – *esophagus (Gr.)*, *gullet (Eng.)*, *живіт* – *abdomen (Lat.)*, *belly (Eng.)*.

Наукові терміни, синоніми, як правило, відомі лише для невеликої кількості фахівців. Наприклад: *тимпаніт* (*thympanitis*), *метеоризм* (*meteorism*) дуже рідко використовуються лікарями у порівнянні з термінами *здуття, здуття живота*.

У медичній термінології української та англійської мов для позначення багатьох понять використовуються епоніми, тобто імена, котрі як терміни набувають значення завдяки винахідникам і дослідникам певних медичних явищ з власних імен лікарів, вчених.

Наприклад: *Esmarch's tourniquet* – *джгут Есмарха*, *Kocher's clamp* – *зажим Кохера*, *Alzheimer's disease* – *хвороба Альцгеймера*, *Little's disease* – *хвороба Літтла*, *Parinaud's conjunctivitis* – *кон'юнктивіт Паріно*, *Anitschow myocyte* – *міозит Анічкова*, *Ghon's primary lesion* – *очаг Гона (первинний туберкульозний ефект)*, *Burkitt's lymphoma* – *лімфома Беркітта*.

Професійною розмовною мовою для медицини є статичні синтаксичні шаблони, кліше, ідіоми, з якими має бути ознайомлений перекладач для роботи у сфері перекладу. Наприклад: *Gallor rhythm* – *ритм галопу*, *quail rhythm* – *ритм перепілки*, *dry heart* – *сухе серце*, *bad heart* – *хворе серце*, *beer heart* – *пивне серце*, *good heart* – *здорове серце*, *fluid lung* – *вологе легке*, *shock lung* – *шоковий легке*, *cat's murmur* – *котяче муркотіння (about heart disease)*, *come out from anesthesia* – *вийти з наркозу*, *granny knot* – *бабин вузол (location of the mouth)*, *Q-fever* – *Ку-лихоманка*, *mobile cecum* – *рухома сліпа кишка*, *whip-lash symptom* – *симптом удару хлеста (геморагічна лихоманка)*, *Satyr's ear* – *вухо Сатира*, *shot-injection*, *укол*, *skip/jump scamp* – *скакальна судома*, *horse foot* – *кінська стопа*, *yoke sign* – *симптом коромисла*, *claw hand* – *пазуриста кисть*, *the danger stage of the operation* – *брудний етап операції* [2:268].

Відмінними рисами є велика кількість в медичній термінології конкретних скорочень і аббревіатур. В англійській мові є тенденція до скорочення термінів. Наприклад: *LK "left kidney"* – *ліва нирка*; *RK "right kidney"* – *права нирка*; *LN "liquid nitrogen"* – *рідкий азот*.

Слід зазначити, що усі скорочення складаються з трьох великих груп: графічні, лексичні та синтаксичні. Особливою проблемою для перекладача представляють собою скорочення латинського походження. Наведемо приклади: *a.c. "Ante cibum, before meals"* – *перед їдою*; *b.i.d. "Bis in die, twice a day"* – *два рази на день*; *p.o. "Per os, orally"* – *для прийому всередину*.

Абревіатура може служити основою для подальшої роботи у перекладі. Часто вона потребує розшифрування і акцентування уваги на цьому питанні у процесі перекладу.

Особлива увага повинна бути приділена перекладу скорочень, які часто використовуються науковцями під час написання медичних статей, анотацій, дослідницьких робіт та історій хвороби.

Є три основні тенденції скорочень при перекладі українською мовою: 1) транслітерація; 2) запозичені аббревіатури; 3) типові (ментальні) скорочення.

Наведемо приклад транслітерації: *DTIC* – *"dacarbazine"* *ДТІК* – *дакарбазін* (протипухлинний препарат); *PPD* – *"purified protein derivative"* *ППД* – *очищений від білка туберкулін*.

Приклад запозичення абрєвіатури: *CCNU* – "*chloroethylcyclohexylnitroso-urea*" (*code designation for lomustine*) *CCNU* – "ломустін" (антинеопластичний препарат); *LEC* – "*lipus erythematosus cell*" *LE*-клітина – "вовчакова клітина".

Приклад типових скорочень: *AA* – "*Alcoholics Anonymous*" *OAA* – "*Товариство Анонімних Алкоголиків*"; *A/B* – "*acid-baseratio*" *KOC* – "*кислотно-основний стан*"; *HDL* – "*high density lipoproteins*" *ЛПВЩ* – "*ліпопротеїди високої щільності*" [7].

Кожен з вищезгаданих підходів має свої переваги і недоліки, тому перекладач повинен вибрати найбільш підходящий для кожного конкретного випадку. Можна стверджувати що питання, присвячене проблемам медичного перекладу, лишається й надалі актуальним та відкритим для подальших робіт. Останні десятиліття ми стали свідками прискорення процесу інтернаціоналізації медичної термінології, джерелом яких є морфеми класичних мов, таких як латина і грецька. Для більшості європейських мов, і саме для української мови, цей процес став досить динамічним на призив до ряду змін у процесі збагачення лексичного складу мови.

Термінологія – це науковий напрям, що відноситься до вивчення відносин між поняттями і їх позначеннями, а також виробленням принципів і методів, що регулюють ці відносини в будь-якій предметній області.

Медична термінологія, з точки зору загальної теорії термінології, визначається також по відношенню до трьох різних аспектів: когнітивних, мовних і комунікативних одиниць. Медична термінологія займає особливе місце в лексичній системі мови. Характерною особливістю сучасної термінологічної системи медицини є розширення міжнародної освіти як наслідок взаємодії та взаємозбагачення різних мов і міжнародних комунікаційних потреб.

Під час роботи з медичними текстами, перекладач стикається з цілим комплексом проблем, не обмежується фактичною передачею медичної термінології.

У ході дослідження було виявлено кілька серйозних проблем у перекладі медичних текстів :

- 1) відмінності в термінології ;
- 2) термінологічна синонімія ;
- 3) проблеми перекладу епонімів, скорочень, термінів грецького і латинського походження ;
- 4) недостатньо високу якість спеціалізованих багатомовних словників.

Таким чином, перекладач медичних текстів має брати до уваги особливості мовної системи оригінальної мови, звернути увагу на дотримання мовних норм, що стосуються всіх рівнів мови. Для освоєння медичної термінології та досягнення кваліфікованого професійного перекладу перекладач повинен провести велику роботу в області систематизації матеріалу.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Алексеева Л. М. Медицинский дискурс : теоретические основы и принципы анализа / Л. М. Алексеева, С. Л. Мишланова. – Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 2002. – 200 с.
2. Англо-український ілюстрований медичний словник Дорланда : у двох томах / [гол. ред. П. Джуль, Б. Зіменковський]. – Львів : Наутілус, 2002. – Т. 1. – 268 с.
3. Гореликова С. Н. Природа термина и некоторые особенности терминообразования в английском языке // Вестник ОГУ № 6, 2002. – С. 129–136.
4. Зацний Ю. Соціолінгвальні і лінгвокогнітивні аспекти неологізації англійської мови сфери медицини і охорони здоров'я / Ю. Зацний, В. Соколов // Нова Філологія. – 2010. – № 37. – С. 170–178.
5. Мельников Г. П. Основы терминоведения / Г. П. Мельников. – М. : Изд-во РУДН, 2009. – 116 с.
6. Jeremy, M. *Introducing Translational Studies: Theories and Applications*. London: Rputledge, 2001. – P. 267.
7. Словарь медицинских терминов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://blog.slovník.org/cgi-bin/infobox/med/meddict.pl>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Оксана Василенко – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Інституту іноземної філології Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

Наукові інтереси: міжкультурні проблеми перекладу.

Інна Єрмаченко – студентка групи 402-уа Інституту української філології та літературної творчості Андрія Малишка Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

Наукові інтереси: міжкультурні проблеми перекладу.

УДК 81'1

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НАУЧНЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Татьяна ВОЛОДИНА (Киев, Украина)

Стаття присвячена дослідженню наукового перекладу як процесу і результату передачі інформації, що виражена в письмовому або усному науковому тексті. Вивчення стратегій і методів перекладу наукового тексту сприяє виявленню його особливостей та оптимізації процесу перекладу. Автор статті аналізує лінгвістичні та екстралінгвістичні фактори, що впливають на вибір стратегії перекладу наукового тексту.

Ключові слова: терміносистема, лінгвістичний термін, переклад, методологія перекладу, стратегія перекладу, етимологізація, концептуалізація.

The article is dedicated to the research of scientific translation as a result of the information transfer process expressed in written or oral scientific text. The studying of strategies and methods of translation of scientific text helps to identify its characteristics and contributes to optimization of the translation process. The author analyzes the linguistic and extralinguistic factors that influence the choice of strategy for translation of scientific text.

Keywords: term system, linguistic term, translation, translation methodology, strategy translation, etymologization, conceptualization.

В настоящее время переводоведение является одним из активно развивающихся направлений современной лингвистики, характеризующейся *антропоцентризмом* (исследованием объектов по их роли, назначению и функциям для человека), *экспансионизмом* (тенденцией к интеграционным процессам, результатом которых являются междисциплинарные исследования), *неофункционализмом* (интеграцией научных дисциплин для построения теории пользования языком) и *экспланаторностью* – стремлением объяснить явления с разных точек зрения [7: 144–238].

Проблемами перевода лингвистических научных текстов в разное время занимались многие отечественные и зарубежные исследователи [9; 6; 3], при этом различные дефиниции перевода в значительной мере отражали и отражают логику развития переводоведения – от определений, в основе которых лежат отношения между языковыми знаками, до определений, центральным понятием которых является текст; от определений, сводящих перевод к чисто языковой операции, до определений, включающих в рассмотрение предметную и коммуникативную ситуации; от определений, рассматривающих перевод в одном измерении, до определений, приближающихся к многомерности этого процесса [14: 73].

Актуальность представленной статьи, посвящённой исследованию научного перевода, одного из видов переводческой деятельности, обусловлена как лингвистическими, так и экстралингвистическими факторами. Лингвистическим обоснованием можно считать необходимость дальнейшей разработки теории научного перевода, а также потребность в совершенствовании его методики. Анализ проблем научного перевода обнаруживает отсутствие достаточных знаний о способах трансляции специального текста. Изучение стратегий и методов перевода научного текста позволит выявить его особенности и тем самым оптимизировать процесс перевода.

Целью статьи является выявление специфики перевода научного лингвистического текста и возможности рассмотрения стратегии его перевода.

Поставленная цель предполагает решение следующих **задач**: проанализировать условия и факторы выбора стратегии научного перевода; провести сопоставительный анализ оригиналов и переводов научного текста с целью выявления случаев переводческих неудач.

Перевод научных текстов – процесс и результат передачи информации, выраженной в письменном или устном научном тексте на одном языке посредством эквивалентного текста на другом языке [3: 14].

Научный перевод, оформившись в середине XX в., является сравнительно *молодой* областью переводоведения. Исследования в данном направлении сопряжены с задачами, решаемыми терминоведением и стилистикой – науками, изучающими научный текст и научное творчество. Лингвистические дисциплины середины XX в. развивались под влиянием господствовавшей тогда парадигмы знания – структурализма.

В рамках традиционного переводоведения [15; 16; 12; 14; 9] исследовались *два* вида перевода: *художественный* и *информативный*. К художественному относился перевод

произведений художественной литературы, к информативному – перевод научно-технических и официально-деловых текстов [6]. Проблемы перевода научно-технических текстов сводились в основном к трудностям перевода отдельных терминов, к передаче их грамматических, лексических и синтаксических особенностей. Термины трактовались как замкнутые номенклатурные единицы определенной отрасли науки или техники. Трудность перевода термина заключалась в поиске иноязычного эквивалента [9], имеющего ту же стилистическую окраску и жанровую принадлежность, что и исходный термин [12]. Классическое переводоведение рассматривало перевод как: преобразование знаков или репрезентаций в другие знаки и репрезентации; замену интерпретации на одном языке интерпретацией на другом; как замену текстового материала на одном языке эквивалентным текстовым материалом на другом [14: 68–70].

В современном переводоведении исследование научного перевода, отграниченного от технического, не получило широкого распространения. Проблемы перевода научного и технического типов текста изучаются в рамках единого научно-технического направления, где перевод трактуется как «терминологизированная переводческая деятельность» [5: 54–63] или как *процесс выбора переводного эквивалента* [2: 20–21].

Среди современных концепций по определению перевода можно выделить *два* подхода: трансформационный и денотативный. Трансформационный подход рассматривает перевод как преобразование объектов и структур одного языка в объекты и структуры другого по определенным правилам [10: 45]. При переводе принимаются во внимание словарные соответствия переводимых лексем, а также морфологические и синтаксические нормы переводящего языка.

Перевод с точки зрения трансформационного подхода можно представить схематично: *исходный текст --- трансформации (морфологические, лексические, синтаксические, стилистические) --- перевод.*

Согласно денотативному подходу, перевод осуществляется как трехэтапный процесс, состоящий из следующих этапов: восприятия сообщения на исходном языке; формирования мыслительного образа (концепта) этого сообщения; интерпретации этого образа средствами языка перевода [10: 51]. Перевод с точки зрения денотативного подхода представлен так: *исходный текст ≥ мыслительный образ исходного текста (концепт) ≥ перевод.*

В отличие от трансформационного, денотативный подход не устанавливает прямой связи между словами и словосочетаниями двух языков. Перевод по денотативному механизму предполагает свободный выбор средств языка перевода для передачи смысла сообщения на исходном языке.

С нашей точки зрения, наиболее полное определение переводу дает А. Д. Швейцер: перевод – это однонаправленный и двухфазный процесс межязыковой и межкультурной коммуникации, при котором на основе подвергнутого целенаправленному (переводческому) анализу первичного текста создается вторичный текст (метатекст), заменяющий первичный в другой языковой и культурной среде; процесс, характеризуемый установкой на передачу коммуникативного эффекта первичного текста, частично модифицируемый различиями между двумя языками, двумя культурами и двумя коммуникативными ситуациями [14: 75].

Таким образом, следует отметить, что подходы к определению понятия *перевод* отличаются друг от друга, а зачастую и являются взаимоисключаемыми. Кроме этого, ученые выделяют различные единицы перевода при денотативном подходе: у Г. Э. Мирам – это слова или словосочетания, а у А. Д. Швейцера – это текст. Тем не менее, при переводе текста в целом речь идет о подборе эквивалента практически каждому слову, иногда словосочетанию. По определению В. С. Виноградова, слово – это основная единица языка, которая содержит традиционно закрепленный набор информации и служит для формирования мысли и передачи сообщений в составе предложения [3: 49]. С его точки зрения, слово несет в себе два вида информации: экстралингвистическую и лингвистическую.

К экстралингвистической информации относят смысловую, эмоционально-экспрессивную, социокультурную и т.д. С нашей точки зрения, одним из видов экстралингвистической информации, которую несет в себе слово и которую необходимо

учитывать при переводе, является его этимологическая составляющая. Как правило, в области перевода об этимологической составляющей слова говорят только тогда, когда речь идет о таких ошибках переводчика, как этимологический буквализм, т.е. о так называемых *ложных друзьях переводчика* [11].

В данном случае этимологический компонент, являющийся общим для нескольких языков, отвлекает переводчика, влечет за собой его ошибки. Однако следует отметить, что *ложные друзья переводчика* составляют достаточно небольшую часть от всей лексики латинского и греческого происхождения, как в германских, так и в славянских языках, поэтому общее происхождение слов должно скорее помогать переводчику, чем мешать. В последнее время в переводе стали учитывать культурный компонент, реалии исходного языка, а также стилистические, синтаксические и лексические особенности, стремясь при этом к адекватному переводу. На наш взгляд, необходимо учитывать все составляющие слова, чтобы повысить эффективность перевода.

Все слова изначально мотивированны, но со временем многие из них утрачивают свои мотивационные связи, поэтому в ряде случаев существует необходимость выявлять изначальное, т.е. основное, истинное значение, находить то инвариантное слово (этимон), от которого произошло анализируемое – *этимологизировать* [1: 267].

Следует отметить, что при переводе этимологическая составляющая слова очень важна. Во многих языках, в таких, как английский, группа романских языков, в русском языке, существует большая группа слов, имеющих сходное написание и звучание. Несомненно, данное сходство облегчает переводчику поиск эквивалента в языке перевода, но следует заметить, что, помимо подлинно интернациональных слов, т.е. значение которых во всех языках совпадает, существуют псевдоинтернациональные слова, значение которых в различных языках не совпадает, либо совпадает частично. В данном случае этимологическое сходство скорее мешает, чем помогает переводчику. Следует принимать во внимание тот факт, что как правило, научные понятия латинского происхождения являются подлинно интернациональными. Псевдоинтернациональные слова или *ложные друзья переводчика* подразделяются на три группы: слова, которые имеют внешнее сходство (звучание и написание) со словами русского/украинского языка, но значение которых не всегда совпадает (*formal* – формальный, официальный *dramatic* – драматический, неожиданный, яркий, впечатляющий, сенсационный); слова, которые во множественном числе приобретают новое значение (*difference* – разница, различие = *differences* – различия, разногласия; *development* – развитие, участок, подлежащий освоению = *developments* – события); слова, употребление которых в единственном и множественном числе не совпадает в русском/украинском и английском/немецком языках (*policy* – политика, политический курс; *policies* – политика, политические акции) [4: 135–136].

Таким образом, следует отметить, что, с одной стороны, знание этимологии, а также первоначального значения слова и сферы его употребления, которая тоже зачастую обусловлена историческими факторами, позволяет подобрать более точный эквивалент на языке перевода.

Кроме этого в случаях, когда переводчик не имеет возможности посмотреть значение незнакомого слова в словаре, но знает его первоначальное значение в языке-источнике, это может помочь ему подобрать эквивалент. С другой стороны, знание этимологии помогает избежать ошибок в переводе, вызванных подбором эквивалента, используя транскрипцию и транслитерацию, на основании того, что в языке перевода существуют слово, схожее по значению и написанию. Кроме того, знание этимологии, а также знание первичного значения позволяет сравнить насколько данные слова – эквиваленты и насколько перевод будет адекватным.

Наряду с *этимологизацией* процесса перевода научного текста существует иная возможность, а именно исследование процесса *концептуализации* в научном тексте как одного из возможных путей изучения природы последнего и разработки на этой основе методики и стратегии его перевода. Стратегия перевода научнолингвистического текста в таком случае обосновывается лингвистическим, семиотическим, когнитивным и коммуникативным факторами [13]. В аспекте лингвистики перевод научного текста

представляет собой трансляцию логических отношений между опорными словами (базовыми словами, экспликативами и ассоциативами), вербализующими авторский концепт. В аспекте семиотики перевод научного текста характеризуется венативным расположением определенных типов знака, позволяющим реконструировать ход авторской мысли. В когнитивном аспекте перевод научного текста является «*переоткрытием*» переводчиком авторской концепции путем воссоздания исходной когнитивной модели знания. В аспекте коммуникации перевод научного текста – это двухэтапный процесс по пониманию и трансляции специального знания. В рамках теории перевода стало возможным представить перевод научного текста не как поиск языковых соответствий, а как процесс интерпретации, понимания и реконструкции переводчиком модели исходного авторского знания на основе логических отношений между концептами.

Выбор анализа логических отношений, лежащих в основе концептуализации, в качестве основного фактора стратегии научного перевода мотивирован тем, что данные отношения существуют объективно, выражены эксплицитно, и поэтому могут служить своеобразными точками отсчета и критериями адекватности в методике перевода. При всем богатстве интерпретаций научного текста воспроизводство логических отношений представляется нам обязательным. Если встать на данную точку зрения, то необходимо признать и то, что знание языка не доминирует над индивидуальным сознанием в научном переводе. Его форма и семантика не позволяют переводчику в полной мере преодолеть концептуальный барьер специального текста.

На протяжении длительного времени стратегия перевода научного текста основывалась на главном принципе – выявлении языковых эквивалентов. Понятие стратегии, как и некоторых других категорий переводоведения, строилось в основном с учетом языковых трудностей. Одним из распространенных традиционных представлений о способе перевода научного текста является то, что объектом переводческого анализа признаются отдельные слова – термины, в нашем случае лингвистические. Свойство целостности научного текста и научного знания не учитывалось исследователями перевода.

Особенностью методики исследования концептуализации является то, что в центре внимания оказывается целостность научного текста. Исследуемый нами процесс концептуализации, лежащий в основе научного текста, отвечает требованиям логики развития научного знания, поскольку в каждом отдельном случае ученый задается целью *вербализовать* знание так, чтобы быть понятым и тем самым объективировать индивидуальное научное знание.

Проведенный сопоставительный анализ исходного и переведенного текстов доказал возможность использования интерпретации логических отношений в качестве фактора переводческой стратегии. Анализу были подвергнуты родо-видовые, видо-родовые, отношения части-целого, процесса-результата, причины-следствия и предмета-признака. В ходе исследования выявлен корпус переводческих ошибок, допущенных переводчиками, проведено их описание и классификация. Установлено, что замена исходного видового понятия родовым в переводном тексте (монографии, научные статьи) приводит к повышению теоретичности исходного научного текста, искажающей исходное авторское знание.

Переводчики научного текста допускают в основном два типа ошибок: 1) замену исходных логических отношений иными; 2) исключение исходных логических отношений из трансляции. Наиболее типичными заменами являются: замена понятия вида понятием рода, понятия рода понятием вида, понятия целого понятием части, понятия части-целого родовыми понятиями, понятия процесса понятием результата.

Исследование перевода научного текста и лингвистических терминов в частности является *перспективным*, поскольку перевод научного текста понимается нами как комплексный процесс, задействующий лингвистические, когнитивные, коммуникативные механизмы, позволяющие точно воссоздать исходное научное знание в переводном тексте, а также позволяет усовершенствовать сам процесс перевода, связанный с поиском правил, условий и возможностей конструирования определённых моделей.

БИБЛІОГРАФІЯ

1. Алефиренко Н. Ф. Теория языка: учеб. пособие, доп. УМО РФ. 3-е изд. испр. и доп. Текст. / Николай Фёдорович Алефиренко. – М. : Академия, 2007. – 384 с.
2. Борисова Л. М. Прагматические аспекты перевода текстообразующих речевых действий в художественном дискурсе // Перевод: язык и культура: Материалы междунар. науч. конф. / Л. М. Борисова. – Воронеж, ЦЧКИ, 2000. – С. 20–21.
3. Виноградов В. С. Введение в переводоведение / Венедикт Степанович Виноградов. – М. : Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
4. Голикова Ж. А. Перевод с английского на русский = Learn to Translate by Translating from English into Russian: учеб. пособие / Жанна Анатольевна Голикова. – Минск : Новое знание, 2008. – 287 с.
5. Городецкий Б. Ю. Терминоведение и переводоведение // Перевод и лингвистика текста / Б. Ю. Городецкий. – М., Высшая школа, 1994. – С. 54–63.
6. Комиссаров В. Н. Слово о переводе / Вилен Наумович Комиссаров. – М., «Международные отношения», 1973. – 215 с.
7. Кубрякова Е. С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) // Язык и наука конца XX века / Елена Самойловна Кубрякова. – М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т., 1995. – С. 144–238.
8. Лотте Д. С. Основы построения научно-технической терминологии / Дмитрий Семёнович Лотте. – М. : Изд-во АН СССР, 1961. – 247 с.
9. Миньяр-Белоручев Р. К. Общая теория перевода и устный перевод / Рюрик Константинович Миньяр-Белоручев. – М., Воениздат, 1980. – 237 с.
10. Мирам Г. Э. Профессия: переводчик Текст. / Геннадий Эдуардович Мирам. – К. : Ника-Центр, 1999. – 160 с.
11. Николаева О. С. Методика обучения переводу научных текстов на основе учета этимологической составляющей терминов : дис. ...канд. филол. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» / Ольга Сергеевна Николаева. – Москва, 2010. – 215 с.
12. Федоров А. В. Основы общей теории перевода / Андрей Венедиктович Федоров. – М., Высшая школа, 1983. – 303 с.
13. Харитоновна Е. А. Концептуализация как стратегия перевода научного текста: На материале русского и английского языков : дис. ...канд. филол. наук : спец. 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание» / Елена Анатольевна Харитоновна. – Пермь, 2006. – 197 с.
14. Швейцер А. Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты / Александр Давыдович Швейцер. – М. : Наука, 1988. – 215 с.
15. Kade O. Zufall und Gesetzmäßigkeit in der Übersetzung. Beiheft zur Zeitschrift Fremdsprachen I. / Otto Kade. – Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, 1968. – 128 S.
16. Koller W. Einführung in die Übersetzungswissenschaft. 4. Auflage. / Werner Koller. – Wiebelsheim : Quelle & Meyer, 2004. – 343 S.

ВДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Володіна – кандидат філологічних наук, доцент, докторант кафедри німецької філології та перекладу і прикладної лінгвістики Київського національного лінгвістичного університету.
Наукові інтереси: теорія перекладу, когнітивна семантика, словотвір, термінознавство.

УДК 81'255.4

**ПЕРСОНІФІКАЦІЯ, УСОБЛЕННЯ, ПРОЗОПОПЕЯ:
 ДО ПИТАННЯ ТЕРМІНА (ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ)**

Наталія ГОМОН (Ірпінь, Україна)

У статті проаналізовано існуючі терміни на позначення поняття «персоніфікація» та визначено можливі причини такої синонімії. Проведено різницю між термінами персоніфікація, уособлення, прозопопея, антропоморфна метафора та антропоморфізм, анімізм. Розглянуто перекладознавчий аспект цієї термінологічної проблеми та запропоновано терміни для розрізнення двох видів персоніфікації, суттєвих для перекладу.

Ключові слова: персоніфікація, уособлення, прозопопея, антропоморфна метафора, антропоморфізм, анімізм, перекладознавчий аспект, термін.

The article analyzes the existing terms for the notion “personification” and defines the possible reasons for such synonymy. The difference between the terms personification, impersonation, prosopopeia, anthropomorphic metaphor and anthropomorphism, animism is outlined. The translation studies aspect of this terminological problem is dealt and the terms for the distinction of two types of personification relevant for the translation are suggested.

Key words: personification, impersonation, prosopopeia, anthropomorphic metaphor, anthropomorphism, animism, translation studies aspect, term.

Теоретичний аналіз лінгвістичних та літературознавчих наукових джерел показує, що існує певна неоднозначність у тлумаченнях та нерівномірність в об'ємі значення поняття «персоніфікація». Крім того, неоднозначність поширюється не тільки на самі трактування цього поняття, але й на питання термінології. Власне, сама неупорядкованість у термінологічній сфері призводить до виникнення та існування неоднозначних визначень поняття. Всі ці фактори свідчать як про складність самого досліджуваного об'єкта, так і про те, що персоніфікація – це явище, яке активно вивчається, проте ще не до кінця досліджене [4: 9].

Існування термінологічної синонімії не можна вважати поодиноким фактом у науковій літературі. Проте інколи співіснування великої кількості термінів на позначення одного й того ж поняття призводить до певної плутанини у тлумаченнях, змішування різних понять або, навпаки, – до безпідставного розмежування термінів, які по суті виникли на позначення одного й того ж явища. Подібна ситуація при детальному розгляді спостерігається щодо терміна на позначення поняття «персоніфікація». Завдання цієї статті полягає в аналізі існуючих термінів на позначення поняття персоніфікації, виділенні можливої різниці між ними та визначенні перекладознавчої специфіки поняття та терміна. Матеріалом дослідження слугували лінгвістичні, літературознавчі, перекладознавчі, філософські довідкові та теоретичні наукові джерела.

У різних довідкових виданнях найчастіше можна зустріти терміни «персоніфікація», «уособлення», «прозопопея» («персоналізація» – у О. С. Ахманової), визначення яких в основному зводяться до наступного: *стилістичний прийом, троп чи фігура, що полягає у перенесенні ознак та властивостей людини (чи живої істоти) на неживі предмети, явища, абстрактні поняття* [1; 5; 7; 10; 11; 13; 15; 17-19; 23; 28; 29 та ін.]. Крім вищеназваних, у деяких наукових працях можна знайти й інші позначення. Наприклад, І. К. Білодід, досліджуючи стилістичні особливості української мови, зазначає, що «одним із засобів метафоризованого вживання слова є антропоморфізація, що ґрунтується на наділенні неживих предметів, явищ природи тощо якостями живих істот» [3: 188]. Ще одну назву зустрічаємо в класифікації метафор, запропонованій В. П. Москвіним: антропоцентрична (антропоморфна) метафора, або уособлення [цит. за 22: 22]. Однак, Т. Троянова критично висловлюється щодо можливості використання такого терміна на позначення поняття персоніфікації. У своїй дисертаційній роботі вона наголошує на неможливості використання термінів, закріплених у лінгвістичній і літературознавчій науці за іншими поняттями. За Т. Трояною, антропоцентричною метафорою називають ті переносні значення слова, що характеризують людину (дуб, свиня тощо) [22]. Дійсно, навряд чи можна заперечити щодо антропоцентричної метафори (інший термін – «антропометрична метафора» на позначення цього поняття зустрічаємо в кандидатській дисертації Н. В. Лобур [12]), проте термін «антропоморфна метафора» цілком може служити одним із синонімів персоніфікації, про що свідчать деякі дослідження [16; 27 та ін.].

У цьому зв'язку цікавим може бути питання про співвідношення таких термінів як «персоніфікація, уособлення, прозопопея, антропоморфна метафора», з одного боку, та «антропоморфізм, анімізм», з іншого. У більшості лінгвістичних та літературознавчих словників вони не визначаються як синоніми, проте їх тлумачення дуже схожі між собою, що могло стати причиною вписування антропоморфізму в рамки персоніфікації чи уособлення, наприклад: антропоморфізм – окремий випадок уособлення, коли предмет зображення уподібнюється людині або наділяється людськими властивостями [19: 21]. Однак в іншому словнику вже знаходимо, що персоніфікація є різновидом антропоморфізму, який розуміється як «форма художньо-словесного зображення, в основі якої – уподібнення об'єктів живої та неживої природи властивостям людини» [7: 17]. На нашу думку, терміни «персоніфікація, уособлення, прозопопея, антропоморфна метафора» та «антропоморфізм, анімізм» належать до різних рівнів, і неможливо ставити їх в один ряд. Для того щоб краще розібратися у суті та співвідношенні вищезначених термінів звернемося до їх тлумачення у різних філософських виданнях. За одним із них, антропоморфізм полягає у наділенні предметів і явищ природи людськими властивостями, уподібненні людині; характерний для міфологічної і релігійної свідомості, однак і донині зберігає своє значення не лише у сфері

мистецтва та народного фольклору, а й у галузі науки [20: 27]. У іншому джерелі антропоморфізм визначається як уподібнення людині, наділення людськими властивостями предметів і явищ неживої природи, небесних тіл, тварин і рослин; приписування богу чи богам людської подоби. Виникає як первинна форма світогляду, що властива міфу. Антропоморфні образи широко використовуються в поезії [24: 33]. Як бачимо, у філософських джерелах антропоморфізм тлумачиться як особлива форма мислення, основа міфологічного чи релігійного світогляду, яка, проте, нерозривно пов'язана з сучасним розвитком мови та мистецтва, знаходить в них своє відображення.

Поняття «анімізму» у філософських енциклопедіях розглядають як віру у існування душ та духів у примітивних народів, як причину явищ природи, віру в оживлення всієї природи, що є основою всієї релігії [25]; як термін, що позначає релігійні уявлення про духів та душу [24: 28]; як систему, в якій кожна річ вважається оживленою. У відповідності з характерним для архаїчних вірувань антропоморфізмом духи персоніфікували природні явища та об'єкти, наділялися власною волею тощо [24: 28]. Отже, у значенні поняття «анімізм» можна вичленити декілька компонентів. По-перше, це сема «душа, дух» по-друге, це вказівка на нього як на підгрунття для релігійних вірувань, по-третє, прослідковується наявність віри в оживлення, одухотворення навколишньої дійсності. Антропоморфізм трактується як щось первинне по відношенню до анімізму, з одного боку, з іншого, якщо анімізм є оживленням взагалі, то по значенню він має бути ширшим за антропоморфізм, який позначає передусім подібність до людини.

Крім того, у філософських енциклопедіях схожим чином трактуються поняття «уособлення» та «персоніфікації»: «уособлення – в релігійній свідомості – наділення сил і явищ природи, уявлень про надприродне рисами людини. (...) Уособлення може бути зооморфним та антропоморфним. Воно є наслідком і проявом людиномірності в підході до зовнішнього світу та неелімінованості із створюваних образів суб'єктивних моментів, що вносяться туди в процесі пізнання. Уособлення релігійне відрізняється від художнього передусім вірою в субстанційність уособлювального образу» [26: 656]. Персоніфікація трактується як розуміння та зображення абстрактних понять чи неживих речей у якості живих істот, наділених подібно до особистості, певним характером [25: 339]; як наділення будь-яких природних чи абстрактних об'єктів чи явищ особистісними властивостями. Персоніфікація є однією з найфундаментальніших операцій міфологічної та релігійної свідомості. Особливу роль персоніфікація відіграє в мистецтві, забезпечуючи формування образів за допомогою перенесення на явища природи і культурні феномени рис людської особистості [20: 415-416]. Отже, у філософії релевантним є виокремлення у поняття «уособлення, персоніфікація» двох значень, які нерозривно пов'язані між собою. Перше з них вважається проявом різних форм свідомості, як от міфологічної, релігійної, та невід'ємною складовою процесу пізнання. Друге значення – персоніфікації як художнього прийому – безпосередньо пов'язане з першим. Важливою ознакою, за якою можна розмежувати ці два значення є віра у справжність анімізму при міфологічному чи релігійному уособленні, адже там, де поет вірить в оживлення предмету, який ним зображується, не слід навіть і говорити про уособлення як про явище стилю, оскільки воно пов'язане тоді не з прийомами зображення, а з певним анімістичним світоспогляданням та світовідчуттям [13: 58-59]. Як зазначив О. І. Білецький, несвідомі, неминучі уособлення давнього часу стають свідомим поетичним прийомом більш пізніх епох. Ці уособлення пов'язані з природою самої мови, з інстинктом персоніфікації в живих мовах, що продовжує своє існування, незважаючи на прогрес у науковому мисленні [2: 226]. Таким чином, коренем традиційного стилістичного прийому персоніфікації слід вважати анімістичність, антропоморфічність людського мислення, що бере свій початок ще з давніх міфологічних уявлень про світ. Анімізм та антропоморфізм є передумовою, основними принципами художнього прийому, що позначається низкою термінів: «персоніфікація, уособлення, прозопопея, антропоморфна метафора». На нашу думку, прирівнювання понять персоніфікація та антропоморфізм у деяких лінгвістичних та літературознавчих словниках походить від трактування їх у філософських джерелах, в яких вони дійсно наближаються, проте лише у значенні основної риси світогляду.

Звичайно, що у мовознавстві, літературознавстві та перекладознавстві персоніфікацію слід розглядати у значенні художнього прийому, що нерозривно пов'язаний із принципом антропометричності «як одного з проявів антропоцентричності людської свідомості і основи антропоморфності» [20]. Свідомість людини є антропоцентричною за своєю природою. По цьому антропоцентричному канону створюється та «наївна картина світу», яка знаходить вираження в самій можливості мислити явища природи чи абстрактні поняття як «опредметнені» константи, як особи або живі істоти, що мають антропоморфні, зооморфні та інші якісні, динамічні та ціннісні властивості [20: 174]. Зокрема, яскравим проявом такого мислення якраз і виступає антропоморфна метафора, в основі якої лежить антропометричність [17: 31]. Отже, слід розрізняти у поняття «персоніфікація» два значення: особливий тип мислення та стилістичний прийом, побудований за принципами антропоморфізму чи анімізму.

Як ми зазначали на початку статті, у лінгвістичній та літературознавчій літературі існує декілька термінів на позначення стилістичного прийому персоніфікації, найчастотнішими з яких є власне *персоніфікація*, *усоблення*, *прозопопея*. Всі ці три терміни є усталеними і зафіксовані у словниках в основному на позначення одного й того ж поняття (визначення див. вище). Єдиною відмінністю, яку можна прослідкувати при аналізі дефініцій із деяких видань [17 та ін.] – це нерівномірність в об'ємі значення цього поняття. Як правило, у таких виданнях персоніфікація трактується у вузькому значенні, як перенесення ознак і властивостей людини, а усоблення (а з ним часто і прозопопея) – у широкому, як перенесення рис, властивостей живої істоти взагалі. Це означає, що поняття *усоблення*, *прозопопея* можуть включати в себе персоніфікацію, що, на нашу думку, видається не зовсім логічним, оскільки у всіх термінах чітко простежується однаковий корінь – *особа*, *лице*. Єдиною відмінністю є лише їх походження: *персоніфікація* – від латинського *persōna* – особа, особистість + *facere* – робити; *прозопопея* – від грецького *πρόσ-ὄπov* – лице, подоба + *ποιέω* – робити когось ким-небудь, оживляти, перетворювати; *усоблення* – термін українського походження. Таким чином, будь-який із них може розумітися як у вузькому, так і в широкому значенні.

Ми схильні вважати, що такий термінологічний розподіл свідчить про розуміння та прагнення підкреслити подвійну семантичну основу цього тропу, адже, виходячи з існуючих тлумачень, є два підходи до визначення суті персоніфікації: вузький, за яким метафоричний перенос здійснюється лише за принципом антропоморфізму, та широкий, за яким перенос здійснюється за принципами антропо- та зооморфізму або анімізму. Таким чином, можливими стають два типи метафоричного переносу: від «живого» до «неживого» та від «живого» до «живого» (наприклад, людські ознаки переносяться на тварин). У будь-якому разі, остаточне вирішення цього термінологічного питання лежить у сфері компетенції мовознавства та літературознавства.

З точки зору перекладознавства такі термінологічні проблеми мають свою специфіку. У перекладознавчих словниках [14] термін на позначення поняття «персоніфікація» окремо не виділяється, тобто передбачається, що для цілей перекладознавчого дослідження цього поняття можуть використовуватися терміни, запозичені з лінгвістики та літературознавства.

Дослідження, проведене на матеріалі іспанської та української мов [6] засвідчило, що у перекладознавчому контексті слід розрізняти персоніфікацію, яка виступає у якості стилістичного прийому, та стилістично нейтральну персоніфікацію, яка є засобом структурування речення і яка яскраво проявляється на міжмовному рівні, особливо, коли у перекладацькому контакті знаходяться мови різних типів (аналітичного та флективно-синтетичного) (напр.: *Una roca desprendida de la montaña mató a un excursionista* – Уламок скелі вбив туриста). Ця персоніфікація визначається як надання неживому іменнику предикативної ознаки, характерної для живої істоти [6] і є власне перекладознавчим аспектом дослідження. Зважаючи на те, що для перекладу важливим є виокремлення двох видів персоніфікації, стратегії і способи відтворення яких є різними, доцільно було б розрізняти їх термінологічно.

На позначення відповідного стилістичного прийому у перекладознавстві не виникає особливих питань відносно терміна «персоніфікація». Проте його вживання по відношенню

до стилістично нейтральної персоніфікації інколи призводить до нерозуміння та плутанини. Як варіант для розмежування цих понять у теорії перекладу вже використовувалися терміни «стилістична персоніфікація» та «структурна персоніфікація» [8]. В основу такого розподілу покладена функціональна ознака. Також на позначення поняття стилістично нейтральної персоніфікації використовувався термін «агентивний неживий підмет» [9]. Проте, як показало дослідження, уособлювальні ознаки у таких випадках можуть переноситися не лише на іменник, що виступає у функції підмета. Це потребує пошуку інших шляхів для розмежування двох видів персоніфікації.

Як вже було зазначено, існує принципова різниця в стратегії перекладу персоніфікації як стилістичного прийому та як засобу структурування речення. У персоніфікації як стилістичному прийомі на перше місце виступає його образотворча сила, яка і визначає стратегію перекладу. Перетворення словесної форми персоніфікації підпорядковане збереженню її семантики та функцій у тексті. На цій підставі персоніфікацію, що вживається як стилістичний прийом, можна назвати *семантичною* персоніфікацією.

У персоніфікації, що виступає засобом структурування речення, перешкоди перекладу виникають через розбіжності між синтаксичною структурою та семантичною схемою речення. Стратегія перекладу таких речень із персоніфікацією полягає у приведенні синтаксичної структури речення у відповідність до його семантичної схеми. На відміну від персоніфікації, що вживається як стилістичний прийом, персоніфікацію як засіб структурування речення можна називати *синтаксичною*, оскільки першочерговим завданням при її відтворенні стає приведення синтаксису до норм та узусу цільової мови.

Підсумовуючи, слід зазначити, що у лінгвістиці та літературознавстві існує декілька синонімічних термінів на позначення поняття персоніфікації: власне персоніфікація, уособлення, прозопопея, антропоморфна метафора та деякі інші. Поясненням такої термінологічної синонімії може служити прагнення підкреслити подвійну семантичну основу цього тропу. Розв'язання цього термінологічного питання становить перспективу подальших досліджень.

У перекладознавстві термінологічна проблема має свій власний аспект, пов'язаний з актуальним для перекладу виділенням двох видів персоніфікації, які здійснюють різні функції та потребують різних стратегій та способів відтворення. Спираючись на різницю в стратегії перекладу, у контексті перекладознавства варто вносити уточнення до існуючого терміна персоніфікація: семантична (на позначення персоніфікації як стилістичного прийому) та синтаксична (на позначення стилістично нейтральної персоніфікації як засобу структурування речення). У перспективі можливими є пошуки інших шляхів для термінологічного розмежування означених понять через реалізацію додаткових досліджень на матеріалі інших пар мов.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : КомКнига, 2007. – 570 с.
2. Белецкий А. Изображение живой и мертвой природы // Избранные труды по теории литературы / А. Белецкий. – М., 1964. – С. 193–219.
3. Білодід І. К. Сучасна українська літературна мова : у 5-ти кн. / І. К. Білодід. – К. : Наукова думка, 1973. – Книга 5 : Стилістика. – 588 с.
4. Воскресенская С. Ю. Гендерные стереотипы лексико-грамматической персонификации : дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.19 «Теория языка» / Воскресенская Светлана Юрьевна. – Тверь, 2007. – 149 с.
5. Ганич Д. І. Словник лінгвістичних термінів / Д. І. Ганич, І. С. Олійник. – К. : Вища школа, 1985. – 360 с.
6. Гомон Н. В. Відтворення персоніфікації в іспансько-українському перекладі : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.16 / Гомон Наталя Володимирівна. – Київ, 2011. – 245 с.
7. Єрмоленко С. Я. Українська мова: короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / С. Я. Єрмоленко, С. П. Бирик, О. Г. Тодор. – К. : Либідь, 2001. – 224 с.
8. Калустова О. М. Структурна персоніфікація як проблема перекладу / О. М. Калустова // Мовні і концептуальні картини світу. – К., 2004. – Вип. 10. – С. 218–225.
9. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми / В. І. Карабан. – Вінниця : Нова Книга, 2004. – 576 с.
10. Лесин В. М. Словник літературознавчих термінів / В. М. Лесин, О. С. Пулинєць. – К., 1971. – 486 с.
11. Літературознавча енциклопедія: У 2 т. / [авт.-уклад. Ковалів Ю. І.]. – К. : Академія, 2007. – Т. 2 : М-Я – 624 с.

12. Лобур Н. В. Антропометрична метафора у мовній картині світу: типологічна модель (на матеріалах української і чеської мов) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 ; 10.02.03 / Н. В. Лобур. – Львів, 1997. – 21 с.
13. Москвин В. П. Выразительные средства современной русской речи: Тропы и фигуры. Общая и частные классификации. Терминологический словарь / В. П. Москвин. – М. : ЛЕНАНД, 2006. – 376 с.
14. Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь / Л. Л. Нелюбин. – М. : Флинта, 2008. – 319 с.
15. Оліфіренко С. М. Універсальний літературний словник-довідник / С. М. Оліфіренко. – Донецьк : ТОВ ВКФ “БАО”, 2007. – 432 с.
16. П'ятецька О. В. Антропоморфна метафора в поетичному тексті / О. В. П'ятецька // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Сер. Літературознавство. Мовознавство. Фольклористика. – 1998. – Вип. 6. – С. 56–59.
17. Розенталь Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – М. : Просвещение, 1976. – 543 с.
18. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / Селіванова О. О. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
19. Словарь литературоведческих терминов / [ред.-сост. Л. И. Тимофеев, С. В. Тураев]. – М. : Просвещение, 1974. – 509 с.
20. Словарь философских терминов / [ред. В. Г. Кузнецов]. – М. : Инфра-М, 2005. – 730 с.
21. Телия В. Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира / В. Н. Телия // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. – М. : Наука, 1988. – С. 173–204.
22. Троянова Т. Антропоцентрическая метафора в русском и эстонском языках (на материале имен существительных) / Т. Троянова. – Tartu : Tartu university press, 2003. – 166 с.
23. Українська мова : Енциклопедія. – К. : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2004. – 824 с.
24. Философский энциклопедический словарь / [редкол. С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
25. Философский энциклопедический словарь / Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко – М. : Инфра – М, 2007. – 575 с. лософський енциклопедичний словник / [ред. кол. В. І. Шинкарук, Є. К. Бистрицький, М. О. Булатов та ін.]. – Київ : Абрис, 2002. – 742 с.
26. Цапок О. Мовна репрезентація антропоморфної метафори в поезії Ліни Костенко / О. Цапок // Вісник Черкаського університету. – 2006. – № 1. – С. 15–21.
27. Aquien M. Dictionnaire de poétique / M. Aquien. – Paris : Le Livre de Poche, 1993. – P. 209.
28. Diccionario de términos literarios / A. M. Platas Tasende. – Madrid : Editorial Espasa, 2004. – 934 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Гомон – кандидат філологічних наук, доцент кафедри сучасних європейських мов Національного університету державної податкової служби України.

Наукові інтереси: граматичні та стилістичні проблеми перекладу, проблеми поетичного перекладу, методика викладання перекладу.

УДК 130.2:81'22

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ У КЛАСИЧНОМУ І СУЧАСНОМУ ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВІ

Ольга ГОСУДАРЬКА (Київ, Україна)

У статті подано критичний аналіз перекладознавчих методів, орієнтованих на дослідження продукту перекладу, його функції та процесу перекладацької діяльності. Виявлено необхідність переорієнтації перекладознавства на використання інтегрованих методів дослідження, здатних надавати об'єктивні дані на міждисциплінарному підґрунті.

Ключові слова: метод дослідження у перекладознавстві, орієнтація на продукт, орієнтація на функцію, орієнтація на процес, міждисциплінарне підґрунтя.

The article presents the critical analysis of traductology methods focused on research of translation product, its function and translation activities process. The research concludes the necessity of traductology reorientation on the use of integrated research methods that can provide objective data on the interdisciplinary base.

Keywords: research method in traductology, product orientation, function orientation, process orientation, interdisciplinary base.

Переклад є складним для опанування видом діяльності, оскільки вимагає знання принципів організації двох картин світу, сформованих носіями мови оригіналу (МО) і мови перекладу (МП) [6: 67; 7: 25-37; 17: 170]; *вміння* швидко орієнтуватися в різних галузях знань [4: 16; 5: 33]; *майстерності* у визначенні дійсного смислу тексту МО та максимально точному його відтворенні за допомогою засобів МП [2: 117; 16: 126]. Міждисциплінарний

характер і балансування на межі між двома моделями світосприйняття суттєво ускладнює переклад і як об'єкт дослідження.

Першу спробу відокремлення перекладознавства від лінгвістики, обґрунтування необхідності його існування як окремої науки та окреслення структури цієї дисципліни здійснив у 1972 році J. Holmes [11]. З того часу відбулося переосмислення, розширення і доповнення «карти перекладознавства», сформованої ірландським вченим (наприклад, V. Hatim, J. Munday, A. Pym, M. Snell-Hornby та ін.), проте окреслені ним напрями вивчення перекладу, орієнтовані на продукт, функцію і процес, міцно закріпилися в зарубіжному перекладознавстві та стали основою для систематизації методів дослідження. В українській теорії перекладу така класифікація не використовувалася, адже найчастіше дослідження були зорієнтовані в одному напрямі – зіставлення текстів, написаних МО і МП.

Мета статті – здійснити критичний аналіз методів дослідження у класичному і сучасному перекладознавстві.

Визначена мета передбачає виконання наступних **завдань**: 1) скласифікувати методи перекладознавчих досліджень в залежності від їхньої орієнтації – на продукт, функцію чи процес; 2) з'ясувати здатність існуючих методів дослідження сприяти розкриттю сутності перекладацького процесу; 3) обґрунтувати необхідність розробки інтегрованих методів дослідження, здатних працювати на міждисциплінарному підґрунті.

Найдавнішим із перекладознавчих напрямів дослідження є **продукт-орієнтований**. Проблема здійснення якісного перекладу постає перед науковцями ще на етапі виникнення перших міжетнічних контактів. Оскільки продуктом перекладу є висловлювання або текст, його дослідження, починаючи з моменту розмежування філософії та мовознавства, цілком логічно увійшло до наукового простору останнього і до кінця ХХ ст. здійснювалося за допомогою суто лінгвістичних інструментів [5: 36-39].

При вивченні продукту перекладу маємо справу з текстами, написаними МО і МП. Під час дослідження відбувається зіставлення певних елементів зазначених текстів, що мають нести однакове смислове навантаження, на основі чого робиться висновок, про те, як слід або не слід відтворювати оригінал. Традиційним для здійснення такого аналізу є *зіставний метод*, що може застосовуватися до будь-якого мовного матеріалу (В. Д. Аракин, В. Г. Гак, С. Д. Кацнельсон та ін.).

Дані, отримані шляхом зіставлення, підкріплюються, розширюються і поглиблюються за допомогою *структурного методу*, що може реалізовуватися шляхом використання *методики безпосередніх складників, компонентного, трансформаційного і дистрибутивного аналізів* [8: 374]. *Компонентний аналіз* дозволяє встановити ступінь зіставності семантичного наповнення окремих лексем МО і МП. Звісно, ідеальним станом вважається абсолютна відповідність семного складу зіставляваних одиниць, однак суттєвою при перекладі є лише ідентичність “комунікативно значимих” елементарних смислів [7: 25].

До *трансформаційного аналізу* найчастіше звертаються за необхідності вивчення відповідності синтаксичних конструкцій і способів відтворення ядерних структур у МО і МП. У результаті таких досліджень було визначено доволі численний перелік перекладацьких трансформацій, але найчастіше вони працюють лише в досить обмежених (ідеальних) умовах.

В основі *дистрибутивного аналізу* лежить наступне твердження: «кожна мовна одиниця має своє особливе оточення» [8: 374]. При перекладі дистрибуція допомагає визначитися із значенням полісемічних слів, що відбивається в кожному конкретному випадку [8: 377]. Свою практичну реалізацію методика дистрибутивного аналізу отримала в машинному перекладі: перш ніж винайти еквівалент лексичної одиниці МО в МП, машина аналізує її оточення в МО.

У системі автоматичного перекладу також широко використовується *методика безпосередніх складників*. Її основною функцією є «сегментація мовного матеріалу і виділення фундаментальних одиниць, які конструюють модель мови, а також визначення ієрархії складників у словах, словосполученнях і реченнях» [8: 380]. Необхідність покращення автоматичного синтаксичного розбору речення сьогодні відчувається особливо гостро. Якщо ступінь вивчення дистрибуції більшості лексичних одиниць найпоширеніших

мов світу останнім часом швидко підвищується (перш за все, завдяки розвиткові корпусної лінгвістики), то визначення синтаксичних зв'язків в тексті, написаному МО, і адекватну репрезентацію їх засобами МП можна вважати найслабшим боком автоматичного перекладу.

Окрім суто лінгвістичних інструментів дослідження продукту перекладу в зарубіжному перекладознавстві кінця ХХ ст. використовувалися соціологічні і психологічні, що передбачали оцінювання перекладеного тексту з точки зору безпосередньо носіїв мови, якою виконувався переклад. Наприклад, G. Tougu для отримання такої інформації користується *методом анкетування*. Під час такого дослідження носіям МП пропонується прочитати текст або кілька текстів і зазначити, чи вважають вони ці тексти перекладними, якщо так, то як підслідні це виявили [17: 263-267]. Отримані дані дозволяють виявити ступінь професійності перекладача в певній галузі та огріхи перекладу, якщо такі є.

Окрім оцінювання якості перекладеного тексту читачем G. Tougu звертає увагу на ступінь його читабельності [17: 259-263]. Вона вимірюється шляхом застосування *cloze test* “тесту на заповнення пробілів у зв'язному тексті”, що в зарубіжній науці необгрунтовано зараховується до рангу методів, а в українській – вважається однією з процедур *цілеспрямованого психологічного експерименту* [8: 394]. Під час дослідження з тексту прибирається кожне n-слово (за рішенням дослідника) і підслідним пропонується заповнити виниклі пробіли [17: 262]. Незрозумілим залишається те, як співвідноситься читабельність із якістю перекладу, чи завжди можна стверджувати, що нездатність підслідного заповнити той чи інших пробіл у тексті свідчить про недосконалість останнього.

Функціонально орієнтоване вивчення перекладу передбачає «опис його функції в певній соціально-культурній ситуації» [11: 72]. Цей напрям, порівняно із продукт-орієнтованим, має значно коротшу історію існування: він затверджується в лінгвістиці лише з останньої чверті ХХ ст., коли наукові інтереси дослідників все більше стають прикутими не до мовної системи, а до мовленнєвої діяльності та її продукту – дискурсу.

У сучасній науці на сьогодні не склалося єдиного розуміння поняття *дискурс-аналіз*: його тлумачать як метод дослідження [1: 283]), що вважаємо необгрунтованим, або як «галузь наукової практики, міждисциплінарний проект, розповсюджений у всіх гуманітарних і соціальних науках» [3: 19].

Останнє роз'яснення передбачає визначення методів, за допомогою яких здійснюватиметься дослідження дискурсу на міждисциплінарному підґрунті. Т. ван Дейк наголошує на необхідності реалізовувати такі наукові пошуки за допомогою інструментів, вироблених у межах різних наук. Вони, по суті, зводяться до чотирьох загальнонаукових методів – *спостереження, аналізу, опису й експерименту* [3: 23-24].

В аспекті теорії перекладу функціонально орієнтовані дослідження покликані дати відповідь на наступні питання: які саме тексти перекладалися в конкретний час у конкретному місці та як вони впливали на читачів [11: 72]. Для перекладача важливо перекласти текст не ізольовано, а як частину певного дискурсу, з яким він має узгоджуватися задля адекватного функціонування у просторі аналогічних за тематикою інформаційних утворень. Тому для здійснення адекватного перекладу йому потрібно володіти принципами побудови конкретного дискурсу засобами МО і МП.

Слід визнати, що на сьогодні вивчення дискурсу з позицій перекладознавства залишається фрагментарним. Науковий інтерес українських перекладознавців продиктований потребами сучасного суспільства і головним чином прикутий до політичного дискурсу (О. О. Жулавська, Ю. А. Лобода та ін.), рекламного дискурсу (Н. Л. Волкогон, А. О. Малишенко та ін.), юридичного дискурсу (О. О. Ходаковська, В. В. Шабуніна та ін.). Хоча ракурс таких перекладознавчих розробок значно розширюється за рахунок виходу в міждисциплінарний простір, інструменти дослідження залишаються здебільшого традиційними – суто лінгвістичними.

У зарубіжній лінгвістиці цей напрям розвивається на іншому підґрунті. Ще J. Holmes намітив орієнтир функціонально спрямованих перекладознавчих пошуків – до зближення лінгвістики із соціологією і формування напряму *соціологія перекладу* [11: 72]. Зарубіжні перекладознавці зараз йдуть саме цим шляхом (наприклад, A. Brisset, M. Callon),

розробляючи методологію зазначеного напрямку, що дозволила б досягти максимального злиття перекладознавства із соціологією.

Отже, на відміну від занадто тісного зв'язку перекладознавства з лінгвістикою, що є характерним для української науки, у зарубіжній теорії перекладу спостерігаємо надмірне захоплення соціологічними процедурами дослідження. До таких наслідків призвели зміни пріоритетів дослідників – їх більше починає цікавити **процес перекладу**, а не його продукт.

На сьогодні найпоширенішими процедурами спостереження за перекладацьким процесом (в оригінальних працях вони позиціонуються як *методи*) у зарубіжному перекладознавстві вважаються: *think-aloud protocols* («протоколи роздумів вголос»), *eye tracking* («відстеження руху очей»), *keystroke logging* («запис натиснень клавіатури»), *retrospective interview* («ретроспективне інтерв'ю»), *brain pattern measurement* («вимірювання активності мозку»).

Think-aloud protocols (TAP) передбачає промовляння перекладачем усіх думок, що виникають у нього під час здійснення перекладу. На перших етапах розробки протоколи склалися на базі коментарів професійних перекладачів. Такі спроби не дозволили отримати бажані результати [9: 245], оскільки більшість дій опитуваних були автоматизованими та не супроводжувалися свідомою розумовою діяльністю: запропонований для перекладу фрагмент тексту МО миттєво викликав відповідний йому в плані змісту фрагмент МП.

Більш детальні протоколи отримані під час залучення до такого дослідження людей, які тільки опановують майстерність перекладу [9: 245-246]. У результаті було сформовано перелік перекладацьких стратегій, що використовувалися перекладачами-початківцями: ідентифікація проблеми, лінгвістичний аналіз, запам'ятовування і відновлення, загальний пошук і відбір, висновки і аргументація за текстом, контекстуалізація тексту, моніторинг завдання [10: 252]. Проникнути у більш глибокі ментальні процеси під час роботи перекладача дослідникам не вдалося. Окрім того, викликає сумніви ступінь ідентичності ходу розумової діяльності під час перекладу у професіонала і початківця, який може приходити до хибних висновків.

Сутність процедури *eye tracking* полягає у відстеженні руху очей перекладача під час роботи над текстом за допомогою спеціального обладнання, що представляє собою монітор із вбудованою камерою та інфрачервоними діодами. Під час читання тексту, розташованого на екрані, за допомогою спеціального програмного забезпечення здійснюється фіксація руху очей, вимірюється час фокусування на окремих елементах, шлях ока по сторінці, виділяються «теплі» зони, на яких очі піддослідного зупинилися часто, і «холодні» зони, що потребували меншої уваги [13: 261].

Так само, як і TAP, ця процедура використовується для дослідження процесу перекладу, здійснюваного професійними перекладачами із більш ніж десятирічним стажем та новачками з метою зіставлення принципів їхньої роботи. У результаті дослідів було виявлено не тільки очікувану різницю між поведінкою професіоналів і студентів, а й те, що навіть досвідчені перекладачі під час роботи з текстом концентруються на різних речах [13: 254]. Цей факт пояснюється різним рівнем обізнаності перекладачів у тій чи іншій сфері.

Для більшої об'єктивності досліджень *eye tracking* нерідко комбінують із *keystroke logging* [15: 132]. Сутність останньої процедури полягає у використанні спеціального програмного забезпечення (найбільш розповсюдженими є програми *Translog* і *Inputlog*), що фіксує всі рухи мишкою, натиснення клавіш на клавіатурі та паузи між ними під час роботи над створенням тексту МП [15: 133].

На відміну від традиційної процедури відеозапису, яка передбачає фіксацію всього, що відбувається в кімнаті, де працює перекладач, включаючи неважливі для дослідника деталі, *eye tracking* і *keystroke logging* дозволяють сконцентрувати увагу лише на тих елементах поведінки піддослідного, які здатні відбивати процес перекладацької діяльності.

Однак, так само як і *eye tracking*, процедура *keystroke logging* не позбавлена суттєвих недоліків. По-перше, слід зазначити, що дані, отримані в результаті застосування *keystroke logging*, суттєво залежатимуть від ступеня компетентності перекладача і розвиненості в нього навиків роботи з клавіатурою і мишкою. По-друге, за допомогою *keystroke logging* можна відбити не сам когнітивний процес, а лише його продукт [15: 133].

Задля отримання у перекладача роз'яснень щодо записаного з його слів протоколу чи коментаря його дій, зафіксованих програмами *Translog* і *Inputlog* під час спостереження за процесом перекладацької діяльності, використовується *ретроспективне інтерв'ю* [12: 63]. Звісно, ця інформація не буде позбавленою суб'єктивності і не завжди перекладачеві вдаватиметься адекватно пояснювати всі затримки, що спостерігалися в його роботі, але ретроспективне інтерв'ю може внести певну ясність у результати *keystroke logging*, *eye tracking* і *TAP*, тому в зарубіжних наукових джерелах рекомендується використовувати його як допоміжну процедуру.

Brain pattern measurement – процедура, основана на вимірюванні мозкової активності у професійних перекладачів під час здійснення перекладу за допомогою позитронно-емісійної томографії. *Brain pattern measurement* надає лише загальну недеталізовану інформацію про напруження тих чи інших зон головного мозку людини під час перекладацької діяльності. Окрім того, отримані показники, хоча й виявлятимуть певні спільні тенденції, не будуть ідентичними в різних людей [14: 85-88], а мозкова активність не залишатиметься незмінною під час всієї перекладацької діяльності.

Виходячи з результатів критичного аналізу суто лінгвістичних, соціологічних і психологічних методів та процедур дослідження перекладацького процесу, можемо констатувати, що тільки комплексне вивчення перекладу з позиції всіх дисциплін гуманітарного і суспільного циклів здатне надати повну, достовірну й об'єктивну інформацію про об'єкт. Те ж саме можна стверджувати і про вивчення перекладацького процесу, обмежене одним напрямом: тільки шляхом поєднання результатів досліджень, орієнтованих на продукт, функцію і процес перекладу можна відтворити алгоритм роботи перекладача, досягнути сутності його роботи і підвищити рівень підготовки майбутніх фахівців з перекладу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алефиренко Н. Ф. Живое слово : Проблемы функциональной лексикологии / Н. Ф. Алефиренко. – М. : ФЛИНТА, 2014. – 344 с.
2. Базылев В. Н. Семиотическая модель перевода / В. Н. Базылев // Политическая лингвистика / глав. ред. А. П. Чудинов. – Вып. 1(24). – Екатеринбург : Изд-во Уральского гос. пед. ун-та, 2008. – С. 115–118.
3. Дейк Т. Дискурс и власть : Репрезентация доминирования в языке и коммуникации / Т. ван Дейк ; пер. с англ. Е. А. Кожемякина и др. – М. : Книжный дом «Либроком», 2013. – 344 с.
4. Карабан В. І. Посібник-довідник з перекладу англійської наукової і технічної літератури на українську мову / В. І. Карабан. – Флоренція-Страсбург-Гранада-Київ : Tempus, 1997. – Ч. 1. – 317 с.
5. Кияк Т. Р. Перекладознавство (німецько-український напрям) / Т. Р. Кияк, А. М. Науменко, О. Д. Огуй. – К. : ВПЦ «Київський ун-т», 2008. – 543 с.
6. Колбіна Т. В. Формування міжкультурної перекладацької компетенції / Т. В. Колбіна // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки / гол. ред. Л. М. Черноватий. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2012. – № 21. – С. 65–74.
7. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2002. – 424 с.
8. Кочерган М. П. Загальне мовознавство / М. П. Кочерган. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 464 с.
9. Bernardini S. Think-aloud protocols in translation research : Achievements, limits, future prospects / S. Bernardini // Target : International Journal of Translation studies. – Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins B.V., 2001. – Vol. 13, № 2. – 241–263.
10. Gerloff P. Second language learners' reports on the interpretive process : Talk-aloud protocols of translation / P. Gerloff // Interlingual and Intercultural Communication. Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies / eds. J. House and S. Blum-Kulka. – Tübingen : Gunter Narr, 1986. – P. 243–262.
11. Holmes J. Translated! : Papers on Literary Translation and Translation Studies / J. Holmes. – Amsterdam-Atlanta : Rodopi, 1994. – 117 p.
12. Lauffer S. The translation process : an analysis of observational methodology / S. Lauffer // Cadernos de tradução / ed. by A. Guerini. – Santa Catarina : Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. – № 10. – P. 59-74.
13. O'Brien S. Eye tracking in translation process research: methodological challenges and solutions / S. O'Brien // Methodology, technology and innovation in translation process research: a tribute to Arnt Lykke Jakobsen. – Copenhagen studies in language 38 / ed. by I. Mees etc. – Copenhagen : Samfundslitteratur, 2009. – P. 251–266.
14. Rinne J. O. The translating brain : cerebral activation patterns during simultaneous interpreting / J.O. Rinne etc. // Neuroscience Letters. – Amsterdam: Elsevier/North-Holland, 2000. – Vol. 294, № 2. – 85–88.
15. Saldanha G. Research methodologies in translation studies / G. Saldanha, S. O'Brien. – Manchester : St. Jerome Publishing, 2013. – 280 p.
16. Seleskovitch D. Interpréter pour traduire / D. Seleskovitch, M. Lederer. – Paris : Didier érudition, 1984. – 311 p.

17. Toury G. Descriptive translation studies – and beyond / G. Toury. – Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins B.V., 2012. – 350 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Государська – кандидат філологічних наук, докторант кафедри загального і порівняльного мовознавства та новогрецької філології Київського національного лінгвістичного університету.

Наукові інтереси: моделювання процесу перекладу, формування наївної та наукової картин світу різними етносами, культурне кодування.

УДК 41:8.03:398.21

К ВОПРОСУ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПЕРЕВОДА СКАЗОК С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Гульнур ДАВЛЕТОВА, Айнур ЖАПАРОВА (Алматы, Казахстан)

Данная статья рассматривает вопрос лингвокультурологической интерпретации перевода сказок с английского языка на русский. В частности, был проведен сравнительно-сопоставительный анализ лингвокультурологического аспекта перевода фрагментов английских народных сказок на русский язык.

Ключевые слова: лингвокультурология, перевод, сказка, национальная картина мира, социально-культурные реалии.

The article considers the issues on linguistic and cultural interpretation of fairy tales translation from English into Russian. In particular, the authors conducted the comparative analysis of translated fragments of English folk tales in linguo-culturological aspect.

Keywords: cultural studies, translation, fairy tale, national picture of the world, socio-cultural realities.

В современном переводоведении в связи с развитием межкультурной коммуникации и рассмотрением перевода как коммуникативного процесса лингвокультурологический аспект приобретает особое значение. Для исследователей переводческой деятельности в настоящее время большой интерес представляют особенности языка, прямо или косвенно обусловленные культурой носителей языка. Особенно велика роль при переводе произведений, которые отличаются яркой национальной окраской как по форме, так и по содержанию. К таким произведениям относятся, прежде всего, фольклорные произведения, в частности, сказки.

Данная статья рассматривает лингвокультурологический аспект перевода сказок в дихотомии «язык-культура», при котором необходимо не только подыскивать адекватные языковые средства, но и реализовывать знания о культуре, истории, быте и нраве народа, в среде которого создавалось произведение. Такой подход способствует сохранению национальной картины мира.

С момента появления дисциплины «лингвокультурология» существует большое количество её дефиниций. Мы обратимся к одному из наиболее универсальных. Красных В. В. определяет лингвокультурологию как «дисциплину, изучающую проявление, отражение и фиксацию культуры в языке и дискурсе, непосредственно связанную с изучением национальной картины мира, языкового сознания, особенностей ментально-лингвального комплекса» [1].

К концу XX века существовала развитая наука культурология, но она шла только по своему, определенному пути как и общая лингвистика. В последнее десятилетие XX века в современном гуманитарном пространстве окончательно оформилась наука о культуре – культурология. Становление и развитие культурологии проходило по самостоятельному пути, оставаясь наукой «в себе». Другими словами, лингвистика и культурология изучали соответственно язык и культуру и редко пересекались между собой. Как раз этот пробел в обеих науках и является объектом исследования лингвокультурологии, занимающейся общественным осмыслением языка, что, в конечном счете, способствует правильному пониманию изучаемого языка.

Выбор сказок в качестве объекта исследования не случаен. Сказки являются богатейшими носителями культуры и ментальности представителей определенного языка. Как писал В. Я. Пропп, сказка чрезвычайно многообразна для изучения, и не может быть изучена сразу по всему объему, что справедливо относится и к вопросу о переводе сказок с одного языка на другой [2].

В связи с различиями в культурах народов перед переводчиком сказок встает проблема преодоления культурно-этнического барьера между носителями языка оригинала и языка перевода. Перевод фольклорных текстов, в которых национально-культурные смыслы максимально сохранены, гораздо сложнее, чем перевод других видов художественной литературы. Хроленко А. Т. отмечает, что перевод фольклорного материала сопряжен с такими трудностями, которые практически не встречаются в произведениях индивидуальных авторов. По ее мнению, при переводе, в частности, сказок, необходимо сохранить дух и тон повествования наряду с адекватным переводом имен, топонимов, слов-реалий, зачинов и концовок сказок, фразеологических единиц, игры слов [3].

Как именно сказка отражает и оказывает влияние на быт и языковую картину мира конкретного народа? По лексическому составу сказочного текста можно судить об объективном состоянии мира. Так, волшебная сказка, продуктивная в период расцвета английских феодальных городов, искусств и ремесел, богата лексикой соответствующих тематических рядов (земледелие, оружие, архитектура и пр.). Например: *The King gave Jack a beautiful castle and he and his wife lived there for many years*, (Jack the Giant-Killer); *"The man took the golden axe and went away"* (The Apple-Tree Man).

Бытовая сказка богата лексикой тематических рядов «ремесло», «домашнее хозяйство», «животные» и т.д. Например, отрывок из сказки *The Small-Tooth Dog* наглядно демонстрирует это: *"When she had said this she had a fear that the dog would have been content and have galloped away, but instead of that he suddenly stood up on his hind legs, and with his fore legs he pulled off his dog's head, and tossed it high in the air"* [4].

Свое влияние сказка оказывает и на художественную литературу. Отличным примером может служить роман английского писателя Нила Геймана «Американские Боги» [5], где одна из частей, названная «Я – Айнсель», отсылает нас к ирландской сказке «Я сам» и дает большое количество пищи для размышления при чтении самой книги. Естественно, для носителя английского языка фраза будет говорить больше, так как он слышал не раз эту сказку, в то время как русскоговорящему человеку необходимо задуматься над указанным заголовком.

В отсутствие достаточной теоретической базы при переводе сказки она может переводиться с ошибками и другими неточностями, что ведет к неправильному пониманию сказки в малых масштабах и культуры в больших.

Например, персонаж русской сказки Баба-Яга постепенно стал именем нарицательным. Когда Баба-Яга переводится на основе транскрипции на английский язык как *Baba-Yaga*, она не теряет значимость своего имени вместе со всеми культурными связями, сохраняя национальный колорит русской сказки. Некоторые переводчики, однако, переводят Бабу-Ягу (*Baba-Yaga*) как *witch* (ведьма), считая, что для англоговорящих читателей персонаж будет восприниматься более понятно. В ходе перевода Баба-Яга перевоплощается в обычную европейскую ведьму, которая одевается только в черную одежду, носит остроконечную шляпу. Такой атрибут как летающая ступа заменен на простую метлу, а *boney leg*, костяная нога, и вовсе опущена. Такой перевод ведет к потере лингвокультурологической особенности русской сказки.

Идентичным примером может служить перевод имени Тилвит Тег: [6]

Once upon a time, in the days gone by, there were green rings in which Tylwith Teg, the fairies used to meet to sing and dance all night.

Однажды, в стародавние времена, трава на местах, где волшебницы Тилвит Тег собирались вместе и водили ночами хороводы, распевая песни, становилась зеленой и назывались ведьминскими кругами.

Пример наглядно демонстрирует нам ошибку. Согласно «Англо-Валлийскому» словарю, составленному Джоном Уолтерсом [7], наиболее близкое по значению слово для Тилвит Тег будет *faigu*, что переводится как фея, а не волшебница. Таким образом, происходит ситуация аналогичная переводу Бабы-Яги, описанному выше. То есть, феи при переводе превращаются в волшебниц. *Faigu is a tiny imaginary being in human form, depicted as clever, mischievous, and possessing magical powers. Sorceress (волшебница) – is woman who practices sorcery.* Несмотря на то, что общеупотребительна архаичная форма *Faerie*, данную лексему

можно перевести как «волшебница» в определенных случаях, однако, более уместным было бы перевести имя как феи Тилвит Тег, так как контекст дает явно понять, что сами персонажи являются маленькими феями.

На основе сравнительно-сопоставительного анализа лингвокульту-рологического аспекта перевода фрагментов оригинала народной сказки “Master and His Pupil” (Ученик Чародея), выполненного рядом переводчиков, например, Н. В. Шершевой и др., рассмотрим некоторые примеры [9].

Сказка “Master and His Pupil” (Ученик Чародея) содержит в себе христианские мотивы. Демон Вельзевул это злой дух, являющийся подручным дьявола в христианских сказаниях, пришедший из иудаизма [10]. Назвать демона просто чертом будет приемлемо для русских сказок, но не совсем правильно для сказок религиозной Англии. При переводе использован уже имеющийся русский эквивалент имени данного демона, а не транскрибированный Бильзебаб или просто трансформация в обычного черта.

Также можно обратиться к вопросу перевода имени Чародея. В русских лексических словарях, как и в английских, нет никаких определений, связывающих слово Мастер (Master) с магией. Только, исходя из контекста, мы можем понять причастность персонажа к магии: *«Он говорил на всех языках и знал все тайны Вселенной. У него была огромная книга с железными застежками и железными уголками в переплете из черной телячьей кожи»*

Для более легкого восприятия слово Master переведено на русский язык с использованием конкретизации как Чародей. Скорее всего, это связано с тем, что ещё с раннего средневековья титул Master использовался по отношению к учителям разных видов наук и искусств, в том числе и магии.

Другой пример из этой сказки отображает топоним:

“There was once a very learned man in the north-country” – На севере Англии в графстве Йоркшир жил некогда великий чародей.”

Шотландия на данный момент является традиционным севером Британии, но в связи с тем, что переводчик хотел подчеркнуть, что эта сказка является чисто английской сказкой, то он конкретизировал при переводе оригинальное *the north-country* как одно из северных графств Англии – Йоркшир, а не Туманного Альбиона в целом.

На примерах, взятых из другой народной английской сказки “Jack the Giant Killer” (Джек – победитель великанов), мы видим, насколько переводчики адаптировали английские реалии для русскоговорящего читателя. Так, английские меры веса, не имеющие регулярного словарного соответствия или не совпадающие по смыслу, были переведены способом описания:

1) *“He was eighteen feet in height and about three yards round the waist” - Ростом он был с хороший дом, или замок, в обхват толще самого толстого дерева.*

2) *“...before morning he had dug a pit twenty-two feet deep, and nearly as broad” - Не успело настать утро, а Джек уже вырыл яму, в которой мог поместиться целый дом с курятником.*

3) *“The castle was situated in the midst of a small island surrounded by a moat thirty feet deep and twenty feet wide, over which lay a drawbridge. – Замок стоял на острове, окруженном глубоким и широким рвом.*

Наряду с описанием, также используется функциональная замена, которая необходима при переводе не столько самой исходной формы, сколько ее смысловых функций в тексте:

“he put the horn to his mouth, and blew, Tantivy, Tantivy”. – он приложил к губам свой рожок, и заиграл веселый галоп.

Зачастую переводчик заменяет английские реалии русскими:

“a bowl containing four gallons of hasty pudding”- нудовую миску мучного пудинга.(1 галлон равен 4 литрам, соответственно 4 галлона равны 1 пуду =16 килограммов, 1 литр равен 1 килограмму)

Особые проблемы для перевода вызывают старинные грамматические формы, отсутствующие в современном английском языке: quoth, 'Say'st, thou, thou knowest и т.д. В данном случае применяется нулевой перевод, так как в исходном и переводящем языках

совпадает грамматическая форма, но не традиция экспликации тех или иных элементов содержания в рамках данной формы.

Диалектизмы также требуют к себе особого внимания. Так, в одном случае было применено опущение, поскольку исходный текст содержал избыточные элементы:

'Oh, Giant,' quoth Jack, you are gotten now into **Lob's Pound**' – Что, великан, попался? – крикнул ему Джек.

Для сохранения национального колорита, некоторые имена и географические названия были переведены транскрипцией, транслитерацией либо калькированием.

Так, например, главного героя зовут Джек. Джек – это форма имени Джон, одно из многочисленных производных имени Иоанн («благоволение Божие»). Переводчики транскрибируют это имя, но ни в коем случае не заменяют на русского персонажа сказок – Ивана, поскольку имя Джек было настолько распространено в Англии, что оно стало использоваться для обращения к любому мужчине. А уже его прозвище – Jack the Giant Killer – получило смысловое развитие: Джек – победитель великанов.

Транслитерированы имена великанов: Cormoran, Blunderbore, Thunderdell – Корморан, Бландебор, Тандерделл. А имя легендарного короля Артура и его рыцарей довольно-таки известно и также было передано транскрипцией и дословно соответственно:

They went to the Court of King Arthur, where Jack for his many exploits, was made one of the Knights of the Round Table.

Он быстро нагнал своего господина, и они вместе вернулись ко двору короля Артура. Там Джек за все свои подвиги был посвящен в Рыцари Круглого Стола.

Эти и другие примеры показывают нам, как важно принимать во внимание культурологическую составляющую при переводе сказок, которые окунают читателя в мир волшебства и приключений. Реалии, влияние религии, исторические события, регион-прародитель той или иной истории (Уэльс, Шотландия и Англия, к примеру, могут иметь абсолютно отличный друг от друга окрас в своих сказках) – все эти фоновые знания и есть та лингвокультурологическая часть перевода, справившись с которой, переводчик и добивается успеха. При переводе сказок необходимо иметь фоновые знания, то есть затекстовый background, включающий компоненты социально-культурных реалий той или иной лингвокультурной общности. Именно эта лингвокультурологическая часть перевода дает уникальную возможность справиться с трудной, но интересной деятельностью переводчика.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. Лекционный курс. / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2002.
2. Пропп В. Я. Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки. / В. Я. Пропп. – М., 1998.
3. Хроленко А. Т. Основы лингвокультурологии. / А. Т. Хроленко - М. : Флинта, 2009.
4. Смирнов А. В. Языковая картина мира английской народной сказки. Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата филологических наук / А. В. Смирнов. – Санкт-Петербург, 2006.
5. Нил Гейман. Нил Гейман. Пер. с англ. и примеч. В. Михайлина и Е. Решетниковой. – М.: АСТ: Астрель – 2009.
6. Казакова Т.А. Практикум по художественному переводу. – Санкт-Петербург: Союз, 2003.
7. Walters, John (1828) – An English and Welsh Dictionary - <http://books.google.ch/books?id=bOcYAAAAYAAJ&pg=PA448#v=onepage&q&f=false>
8. Dictionary of the English Language, Fourth Edition copyright ©2000 by Houghton Mifflin Company.
9. Якобс Д. "Master and His Pupil" // <http://www.authorama.com/english-fairy-tales-17.html>
10. Ветхий Завет, Четвертая Книга Царств // http://blikwomen.com.ua/writer/5721/books/17028/vethiy_zavet/chetvertaya_book_tsarstv/read

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Гульнур Давлетова – кандидат філологічних наук, доцент кафедри міжкультурної комунікації та перекладу перекладацького факультету Казахського університету міжнародних відносин та світових мов імені Абилай хана, Алмати, Казахстан.

Наукові інтереси: художній переклад, теорія і практика перекладу.

Айнур Жапарова – магістр перекладацької справи, старший викладач кафедри мов Міжнародного університету інформаційних технологій, Алмати, Казахстан.

Наукові інтереси: художній переклад, теорія і практика перекладу.

УДК 81'255.4:821.111(73)

ІНШОМОВНІ ЕЛЕМЕНТИ В ПЕРЕКЛАДІ ОПОВІДАнь Е. ГЕМІНГВЕЯ (НА МАТЕРІАЛІ ПЕРЕКЛАДІВ УКРАЇНСЬКОЮ ТА РОСІЙСЬКОЮ МОВАМИ)

Руслана ДОВГАНЧИНА (Київ, Україна)

У статті розглядаються стратегії та тактики відтворення іношомовних елементів, які спрямовані на збереження ідіостильових доміант письменника в тексті перекладу. В результаті аналізу перекладів оповідань Е. Гемінгвея, виокремлено стилістичні зсуви у відтворенні ідіостилю письменника. Виокремлено такі зсуви як стилістична типізація, стилістична субституція, стилістичне нівелювання, які демонструють різні ступені відхилень від авторського художнього задуму.

Ключові слова: іношомовні елементи, ідіостиль, Е. Гемінгвей, ідіолект, стилістичний зсув, стилістична типізація, стилістична субституція, стилістичне нівелювання.

The article focuses on the strategies and tactics that help to reproduce foreign words and preserve the author's idiosyncrasy in the target text. The translation analysis of E. Hemingway's short stories gives evidence of stylistic shifts in reproducing the author's idiosyncrasy. The shifts have been classified as stylistic typization, stylistic substitution, and stylistic adaptation with varied degrees of deviation from the author's conception.

Key words: foreign words, idiosyncrasy, E. Hemingway, idiolect, stylistic shift, stylistic typization, stylistic substitution, stylistic adaptation.

*Мова – душа кожної національності,
її святощі, її найцінніший скарб.*

Іван Огієнко

Іношомовні елементи досить частотне явище в художній літературі, адже вони допомагають письменнику передати етнокультурну специфіку інших народів, змалювати їхній місцевий колорит, відтворити особливості культури, історії, мовлення. Взаємодія тексту та іношомовних елементів може утворювати як стилістичну доміанту твору, так і усього ідіостилю письменника. Мовний спектр письменника, який систематично містить іношомовні вкраплення, вказує на багатство його міжнаціонального спілкування. Е. Гемінгвей майже всі свої твори писав за межами Америки, а його герої подорожували разом із ним як Європою, так узгір'ями Африки, берегами Куби тощо. Тематика творів теж є міжнародною, близькою всім національностям, адже це період двох світових війн. Масштабність світових образів досягається шляхом частого вкраплення іношомовних реалій, іношомовного ідіолекту, що підказують читачам місце дії, будь це Іспанія чи Італія, Франція чи Німеччина. Перекладачі, які бралися за твори Е. Гемінгвея, стикалися не тільки з однією американською картиною світу, а з «міжнаціональністю» авторської картини світу Е. Гемінгвея. Зрозуміло, що картина світу воєнного періоду теж суттєво відрізнялася в радянській, американській та європейській рецепції, що є незаперечним фактором асиметрії у перекладі.

Перекладознавці неодноразово висвітлювали проблематику іношомовних слів в перекладі науково-технічних (В. Карабан [2]), юридичних (Н. Санников [4]), політичних (П. Палажченко [3]), медіа- (О. Чередниченко [5]) текстів. Втім, на сьогодні тільки поодинокі розвідки торкають питання відтворення іношомовних елементів в художньому перекладі.

Актуальність дослідження визначається науковим пошуком адекватних стратегій відтворення іношомовних вкраплень, які у художньому перекладі не порушують стилістичну, емоційну і концептуальну канву оригінального твору, а у випадку діалогічного мовлення максимально передають комунікативну ситуацію оригіналу.

Метою роботи є виокремлення перекладацьких закономірностей відтворення іношомовних вкраплень на матеріалі оповідань Е. Гемінгвея у перекладах українською та російською мовами.

В оповіданнях Е. Гемінгвея досить часто іношомовні слова вживаються одноразово із дублюванням англійською мовою, або їхнє значення стає зрозумілим у вузькому контексті, як, наприклад, в оповіданні “*Cat in the Rain*” («Кішка на дощі»):

“*Si, si, Signora, brutto tempo. It is very bad weather*” // “*Ha perduto qualche cosa, Signora?*” “*There was a cat,*” said the American girl. “*A cat?*” “*Si, il gatto*” [8:358].

В українській та російській перекладацькій традиції іншомовні запозичення в основному зберігаються в тексті, а потім у виносках подається їх переклад із зазначенням мови запозичення:

“*Il piove,*” *the wife said* [8:358] – “*Il piove!*” – сказала американка (*Ідощить (італ.)*) [6 (1:89)] (пер. В. Митрофанова) – “*Il piove**” – сказала американка “(**дождь идет (ит.)*)” [7:694] (пер. Л. Кисловой).

Цю тактику можна розглядати, як один із прийомів *стилістичної тунізації*, що не порушує авторського ідіостилу, хоча переклад у виносці може вважатися і надлишковим, якщо іншомовне вкраплення зрозуміле з контексту.

В оповіданні Е. Гемінгвея “*A Canary for One*” («Канарка для дочки») герої подорожують Францією, що підкреслюється реаліями, які подаються французькою мовою:

“*The train passed through many outside of Paris towns. There were tram-cars in the towns and big advertisements for the Belle Jardinière and Dubonnet and Pernod on the walls toward the train*” [8:320] – «Ось уже за вікном замиготіли паризькі передмістя. Там їздили трамваї, а на стінах, звернених до залізниці, були великі рекламні оголошення: «*Бель Жардінєр*», «*Дюбоне*», «*Перно*» [6 (1: 449)] (пер. В. Митрофанова) / «Один за другим мелькали пригороды Парижа. В пригородах были трамваи, и на стенах, обращенных к полотну, большие рекламы: *Белль Жардиньер, Дюбонне и Перно*» [7: 764] (пер. Н. Дарузес).

В обох перекладах транскодовано французькі назви великого універмагу в Парижі «*Бель Жардінєр*» та відомих алкогольних напоїв «*Дюбоне*» і «*Перно*», втім можна для необізнаних читачів дати уточнення додаванням слів «*універмаг*» та «*напої*». Саме вживання назв міст *Palermo, Marseilles, Cannes, Avignon, Vevey*; вулиць *Rue Saint Honorè*; вокзалів, готелів *The Trois Couronnes* – надає оповіданню “*A Canary For One*” великої достовірності, що межує з документальністю.

У перекладі власних назв і, зокрема, топонімів застосовуються різні тактики: *транскодування*: *Belle Jardinière* – *Бель Жардінєр*; *традиційний переклад*: *Gare de Lyon* – *Ліонський вокзал*; *переклад з уточненням*: “*The Trois Couronnes*” – *готель «Три корони*». Очевидно, перекладачі слідує переважанню традиції перекладу у цільовій культурі, що інколи призводить до *стилістичної субституції*, тобто авторське мовне вираження змінюється на подібні за своїми функціями мовні вирази культури-сприймача.

У випадках, коли іншомовне запозичення дається автором як добре відоме англійськомовному читачеві, перекладачі застосовують різноманітні відповідники: “*at the cantina*” [8: 361] – «у пивниці» [6 (1: 92)] (пер. В. Митрофанова) / «в кантині» [7: 698] (пер. Н. Георгиевской). Український переклад втрачає маркер, що вказує на місце події – Італію, оскільки застосовується прийом культурної адаптації іноземної реалії, що призводить до *стилістичної нейтралізації* авторського прийому.

Оскільки дія більшості творів Е. Гемінгвея відбувається за межами його батьківщини, значна кількість його персонажів – іноземці. Для ідіолекту старого з оповідання “*Out of Season*” («Не в сезон») характерна наявність німецьких та італійських слів, втім, коли він вітається із перехожими чи щось замовляє, то надає перевагу саме італійським зверненням: “*Buon’di, Arturo!*” [8:361] – “*Buon’di, Arturo!*” (*ІДобрий день, Артуро! (Італ.)*) [6 (1:93)] (пер. В. Митрофанова) / “*Buon’di, Arturo!**” (**Добрий день, Артур! (ит.)*) [7:698] (пер. Н. Георгиевской). В перекладах, що подаються у виносках, не відтворюється фамільярність італійського вітання, яке скоріше означає «привіт».

В цьому ж оповіданні американець теж, коли намагається щось пояснити, вставляє італійські слова: “*No, he said, ‘one for a vecchio*” [8:362] – “*Ні, – відказав він. – З нами ще один vecchio?*” (*2Старий (італ.)*) [6 (1:94)] (пер. В. Митрофанова) / “*Нет, – ответил американец, – три: одну для vecchio*** (***)старик (ит.)*” [7:699] (пер. Н. Георгиевской).

Часом тактики перекладу іншомовних вкраплень відрізняються:

“*I know them at the municipio*” [8:363] – «Я маю знайомих у *municipio!*» (*ІМіська управа (італ.)*) [6 (1:95)] (пер. В. Митрофанова) / “Я всех знаю в *муничипио**” (**Городской совет (ит.)*) [7:700] (пер. Н. Георгиевской). Український перекладач дотримується традиції перекладу, а російська перекладачка транскодує запозичення в тексті, а потім подає переклад у виносці. А у випадках, коли іноземна реалія вже ввійшла до англійського словника та може

бути відомою певній частині читачів у цільовій культурі, у російському перекладі спостерігається тільки транскодування лексичної одиниці без пояснення:

“*He could see the houses of the town and the campanile over the edge of the hill*” [8: 365] – “Йому видно було над гребенем пагорба будинки містечка та дзвіницю [6 (1: 96)] (пер. В. Митрофанова) / “Он видел городские дома и кампаниллу над гребнем холма” [7: 702] (пер. Н. Георгиевской). В українському перекладі італійська реалія знову ж адаптується та стилістично нейтралізується, що сприймається як принципова стратегічна засада перекладача. Російський переклад, як і оригінал, орієнтується на обізнаного читача, якому має бути відома дзвіниця у Венеції – Кампанілла, що стоїть на площі Сан Марко.

Старий звертається до своєї супутниці спочатку італійською:

“*Signorina,*’ he called, winking at the young gentleman, ‘come up here and walk with us. Signora, come up here. Let us walk together.’ Peduzzi wanted them all three to walk down the street of Cortina together” [8: 361] – «Синьйорино! – гукнув він, підморгнувши молодому американцеві. – Підходьте ближче і йдіть разом з нами. Синьйоро, ідіть сюди. Ходімо разом. Педуцці хотілося, щоб вони пройшли по Кортіні всі разом» [6 (1: 93)] (пер. В. Митрофанова) / «Синьйорина, подойдите к нам, – сказал он, подмигивая молодому человеку, – пойдёмте все вместе’. Педуцци хотелось, чтобы они все вместе прошли по улицам Кортино» [7:698] (пер. Н. Георгиевской). Власна назва “Cortina” ще раз доводить, що дія справді відбувається у Італії: Кортіна-д’Ампеццо (іт. Cortina d’Ampezzo, вен. Cortina d’Anpezo) – муніципалітет в Італії, у регіоні Венето, провінція Беллуно. Кортіна-д’Ампеццо розташована на відстані близько 520 км на північ від Рима, 125 км на північ від Венеції, 45 км на північ від Беллуно. Втім італійська мова не є рідною мовою старого, оскільки, коли жінка не відповідає ніяк на його запрошення, він переходить на німецькі звертання:

“*Frau!*” he shouted. ‘*Frau! Fraülein! You’re not going*’ [8:364] – “– *Frau!* – загукав він. – *Frau! Fraülein!*2 Куди ж ви! (Пані! Пані! Панночко! (Нім)” [6 (1:96)] (пер.В.Митрофанова) / «Фрай! – закричал он. – Фрейлейн! Фрай, что же вы уходите?»[7: 701] (пер.Н. Георгиевской).

В російському перекладі спостерігається однотипний прийом перекладу звертань: в обох варіантах звертання транскодується, а в українських варіантах застосовуються різні тактики перекладу: “*Signorina, Signora*” – транскодується, а “*Frau! Fraülein!*” – зберігається як іншомовне вкраплення та перекладається у виносці. Для збереження ідіостилю автора бажано дотримуватися його ідіостильових засад, не ускладнювати читання додатковими виносками, особливо коли контекст і так прояснює значення. Так, позитивним є переклад деяких італійських реалій без додаткового коментаря: “*brought his empty grappa bottle*” [8: 361] – «видобув порожню пляшку від граппи» [6 (1: 93)] (пер. В. Митрофанова) / «достал пустую бутылку из-под граппы» [7: 699] (пер. Н. Георгиевской). З контексту зрозуміло, що граппа – це італійський алкогольний напій (граппа (іт. grappa) – італійський виноградний міцний спиртний напій з виноградної мезги міцністю 35-60%).

Доречними можуть бути в перекладі і *внутрішньотекстові коментарі*, якщо вони не є громіздкими:

“*A little to drink, some marsala*” [8: 61] – «Ковток вина, трохи марсали»[6 (1: 93)] (пер. В. Митрофанова) / «Чуточку винца, немного марсаль» [7: 699] (пер. Н. Георгиевской). В цьому випадку внутрішньотекстове пояснення аж ніяк не впливає на лаконічність перекладу, а також дає уявлення про сам напій (марсала – біле сухе італійське вино міцністю 17-18 %).

Іншомовні вкраплення можуть застосовуватися у перекладі і як *компенсація* певних втрачених стилістичних нюансів. Так, щоб відтворити гру слів, яка в оригіналі покликана показати, що чоловік погано розмовляє англійською, російська перекладачка вдається до німецького діалекту, що слугує основною рисою його образу:

“*There,*’ said Peduzzi, pointing to a girl in the doorway of a house they passed. ‘*My daughter.*’ // ‘*His doctor,*’ the wife said, ‘has he got to show us his doctor?’ // ‘*He said his daughter,*’ said the young gentleman” [8: 363] – « – Вон там, – сказал Педуцци, показывая на девушку, стоящую на пороге дома, мимо которого они проходили, – *meine Tochter**. // – Какой доктор? –

сказала американка. – Разве он хочет показать нам своего **доктора?** // – Он говорит **Tochter**, – сказал американец (***Моя дочка**)» [7: 701] (пер.Н.Георгиевской).

В українському перекладі гра слів відтворюється через заміну образу лікаря образом «сонечка»: « – Онде, – мовив Педуці, показуючи на якусь дівчину в дверях будиночка, повз який вони саме проходили, – моя **донечка**. // – Яке **сонечко?** – здивувалась американка. – Де він бачить **сонечко?** // – Він каже «**донечка**», – пояснив чоловік» [6 (1: 95)] (пер. В. Митрофанова).

Мовна гра відтворена досить вдало, втім деякі дослідники творчості Е. Гемінгвея вбачають в даному уривку накопичення імпліцитної інформації. Зокрема, Л. Кеннет та Дж. Мейерс [9; 10] проводять паралелі між змальованою парою та особистим життям Е. Гемінгвея, який в період написання оповідання переживав непрості часи в стосунках з Хедлі. Посилаючись на свідчення Гертруди Стайн, вони стверджують, що Е. Гемінгвей не хотів заводити дитину з Хедлі, і тому не випадково вставляє в уста героїні слово “doctor” – «лікар». Імпліцитне прочитання може містити натяк на проблему абортів, як причину холодних стосунків між подружжям в оповіданні “Out of Season”. Дослідники також вказують на ідіостилістичний зв’язок цього оповідання з оповіданнями “Cat in the Rain” та “Hills Like White Elephants”, де такі проблеми, як бажання мати дитину та абортів, також прочитуються тільки імпліцитно. Тому іншомовне вкрапленням “*meine Tochter*” у перекладі російською мовою не тільки вдало відтворює мовну гру (“tochter” – «доктор»), а й зберігає імпліцитне навантаження оригіналу. В українському перекладі зникає можливість імпліцитного прочитання, а також з’являється якась надія на покращення стосунків, яка привноситься позитивно забарвленою лексемою “сонечко”. Збереження можливого імпліцитного смислу надзвичайно важливе завдання для перекладача, адже саме про це оповідання Е. Гемінгвея писав: «Я вилучив справжній кінець, який полягає у тому, що старий повісився. Я випустив його згідно моєї нової теорії: можна випустити все що завгодно за умови, якщо ти знаєш, що випускаєш, тоді це тільки підсилює сюжет, а читач відчуває, що за написаним є щось, ще не розкрито» [1: 8]. Тільки глибоке проникнення в ідіостиль автора та висока професійність перекладача можуть забезпечити таке прочитання цільового тексту, яке буде містити множинність інтерпретацій імпліцитних смислів, закладених автором.

Отже, основні тактики відтворення іншомовних елементів в перекладах оповідань Е. Гемінгвея українською та російською мовами такі:

- іншомовні елементи в більшості випадків **зберігаються у тексті із подальшим перекладом у виносках**, що відповідає українській та російській перекладацьким традиціям. Тактика переносу іншомовних елементів у цільовий текст породжує **стилістичну типізацію**, яка створює нові виражальні засоби, посилює та індивідуалізує мовне вираження. Втім, не варто вдаватися до пояснень у виносках, якщо контекст розкриває значення даної лексичної одиниці;

- у російському перекладі частіше застосовується **транскодування** реалій **без перекладу чи із додаванням перекладу у виносці**. Така тактика призводить до **стилістичної субституції**, яка пристосовує мовне вираження до культури-сприймача;

- **внутрішньо-текстові пояснення** ефективний прийом відтворення визначальних характеристик реалій, якщо такі коментарі не перевантажують текст. Вони також прояв **стилістичної субституції**;

- в українському перекладі простежується прийом **культурної адаптації** іноземних реалій, що відображає засадничий принцип перекладача, але призводить до **стилістичного нівелювання**, яке збіднює ідіостиль автора та веде до стилістичних втрат.

Перспективи дослідження іншомовних елементів у художньому перекладі полягають у необхідності систематизації стратегій їх відтворення у різних перекладацьких традиціях та напрацюванні ефективних тактик втілення таких стратегій на практиці.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Грибанов Б. Т. Эрнест Хемингуэй. Предисловие / Б. Т. Грибанов. // Хемингуэй Э. Фиеста; / Прощай оружие! Имьеть и не имьеть; Рассказы; Старик и море. /Пер. с англ. – М.:ОЛМА-ПРЕСС Звездный мир, 2003. – С. 5-16.

2. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури: у 2-х т. / В. І. Карабан. – Вінниця : Нова книга, 2001. – 2 т.
3. Палажченко П. Р. Мой несистематический словарь. Русско-английский / англо-русский. (Из записной книжки переводчика) / П. Р. Палажченко. – М. : Р. Валент, 2006. – 304 с.
4. Санников Н. Г. Английское контрактное право. / Санников Н. Г. – М. : Р. Валент, 2010. – 192 с.
5. Чередниченко О. І. Про мову і переклад / О. І. Чередниченко. – К. : Либідь, 2007. – 248 с.
6. Хемінгуей Е. Твори в чотирьох томах. Том І. Романи та цикли оповідань / Е.Хемінгуей. – К. : Дніпро, 1979. – 717с.
7. Хемингуэй Э. Фиеста. Прощай, оружие! Праздник, который всегда с тобой. Старик и море: Романы. Рассказы: Пер. с англ. / Э. Хемингуэй. – М. : АСТ, 2004. – 858с.
8. Hemingway E. The Essential Hemingway / E.Hemingway. – L. : Arrow Books, 1993. – 522p.
9. Lynn K. Hemingway / Kenneth S.Lynn. – New York: Simon and Schuster, 1987. – 702 p.
10. Meyers J. Hemingway: A Biography / Jeffrey Meyers. – New York: Harper and Row, 1985. – 734 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Руслана Довганчина – кандидат філологічних наук, асистент кафедри теорії та практики перекладу з англійської мови Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: переклад художньої літератури, інтерсеміотичний переклад, дослідження ідіостилю в перекладацькому аспекті, ідіостилю Е. Гемінгвея.

УДК 811.11:81'25

СПЕЦИФІКА ПЕРЕКЛАДУ АНГЛІЙСЬКИХ І НІМЕЦЬКИХ БАГАТОКОМПОНЕНТНИХ ТЕРМІНІВ З ГІДРОБІОЛОГІЇ ТА АКВАКУЛЬТУРИ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Любов КОЗУБ, Ольга РУДЕНКО (Київ, Україна)

Стаття присвячена особливостям перекладу англійських і німецьких багатокомпонентних термінів з гідробіології та аквакультури українською мовою. Особлива увага звертається на використання лексичних та граматичних перекладацьких трансформацій: генералізація, конкретизація, антонімічний переклад, заміна, транспозиція та інші.

Ключові слова: термін, еквівалентність, адекватність перекладу, описовий переклад, калькування, граматичні перекладацькі трансформації, лексичні трансформації.

The article deals with the peculiarities of translation of English and German multicomponent terms used in the sphere of hydrobiology and aquaculture. Particular attention is paid to the use of lexical and grammar translation transformations, such as generalization, specification, antonymic translation, replacement, transposition and others.

Keywords: term, equivalence, translation adequacy, descriptive translation, loan translation, grammar translation transformations, lexical transformations.

Впродовж останніх років потяг до вивчення наук, зокрема їх термінології, значно посилюється. Незважаючи на те, що багато дослідників та лінгвістів не раз розглядали питання термінотворення, воно і досі залишається актуальним. В історії формування термінів мали і мають місце постійні зміни, адже суспільство непинно розвивається. Зважаючи на це, виникає необхідність тлумачення перекладацьких прийомів для досягнення найбільш точного перекладу реалій, які часто відсутні у мові перекладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням перекладу наукових текстів займалося багато українських та зарубіжних науковців, серед яких: Л. С. Бархударов [1: 10], Я. І. Рецкер [8: 21], В. І. Карабан [2: 54], В. Н. Комісаров [3: 8], І. В. Корунець [5], Л. К. Латишев [6: 15], Т. Р. Левицька, О. М. Фітерман [7: 48], Т. А. Фесенко [10: 25] та інші.

Мета дослідження – виявлення особливостей перекладу англійських і німецьких багатокомпонентних термінів з гідробіології та аквакультури українською мовою.

Виклад основного матеріалу. З кожним виокремленням нової галузі науки, відбувався етап створення нових термінів. Теж саме стосується і таких наук як гідробіологія та аквакультура. Їх виникненню передувало зростання значення екологічних і гідробіологічних знань, особливо з метою охорони навколишнього середовища, а також загальний розвиток та створення у другій половині ХІХ ст. великої кількості морських та прісноводних біологічних станцій [4: 7].

Слід зазначити, що сьогодні немає загальноприйнятого визначення поняття *термін*. Більш універсальним є таке твердження: терміни (від лат. terminus – межа, кордон) –

спеціальні слова або словосполучення, які точно та однозначно визначають чи пояснюють предмети, явища, дії з якої-небудь галузі знань – науки, техніки, культури, економіки, політики тощо [11: 598].

У науково-технічній термінології зустрічається велика кількість термінів, що складаються з декількох компонентів. Такі терміни називаються багатокомпонентними і можуть бути у вигляді: а) словосполучень, в яких змістовий зв'язок між компонентами виражається шляхом примикання, наприклад: *tideland* – *припливо-відпливна зона*; *die Vogenmauer* – *аркова платина*; б) словосполучень, компоненти яких оформлені граматично за допомогою прийменника або наявності закінчень, наприклад: *evacuation of water* – *водоскид*; *Sommerentwurf für die Bewässerung* – *паркан води для зрошення у вегетаційний період*.

Багатокомпонентні терміни все більше з'являються в англійській та німецькій науково-технічній літературі, оскільки значення складного слова завжди точніше спеціалізоване, ніж значення відповідного словосполучення. Наприклад, такий термін як *injection point* і *point for injection* перекладатиметься як *нагнітальна свердловина* та *свердловина, призначена для пристрою протифільтраційної завіси* відповідно.

Одним із головних завдань перекладача під час перекладу багатокомпонентних термінів є створення адекватного перекладу. За твердженням Н. Складчикової, існує чотири параметри адекватності перекладу: 1) параметр адекватності передачі семантичної інформації; 2) параметр адекватності передачі емоційно-оцінної інформації; 3) параметр адекватності передачі експресивної інформації; 4) параметр адекватності передачі естетичної інформації [9: 24].

Загалом, переклад – це відтворення змісту та форми оригіналу засобами іншої мови. Співставлення засобів різних мов, навіть найбільш віддалених, можливе лише шляхом співставлення функцій, які виконують різні мовні засоби. Тому точність перекладу полягає у функціональній, а не у формальній відповідності оригіналу. Переклад, у якому відтворюється єдність змісту та форми, називають адекватним або еквівалентним [10: 87].

Слід зазначити, що слово *адекватний* має занадто дослівне значення – *тотожний, однаковий*, тому в наукових колах цей термін почали уникати, вживаючи замість нього термін *еквівалентність*, тобто *рівнозначність*. В обох випадках йдеться про ступінь відповідності текстів – оригінального і перекладного, які в ідеалі мають бути тотожними, але через те, що на практиці досягти цього майже неможливо, вони виявляються рівнозначними.

За словами Л. Латишева, еквівалентність у теорії перекладу слід розуміти як збереження відносної рівності змістовної, змістової, семантичної, стилістичної і функціонально-комунікативної інформації, що міститься в оригіналі і перекладі [6: 105].

Аналізуючи еквівалентність В. Комісаров розрізняє два її типи: потенційно досягну еквівалентність, яку розуміє як максимальну спільність змісту двох різномовних текстів з урахуванням відмінностей мов, на яких створені ці тексти, і перекладацьку еквівалентність – реальну змістову близькість текстів оригіналу і перекладу, що досягається перекладачем у процесі перекладу [3: 238].

Загалом існують три основні типи еквівалентності перекладу:

1) формальна еквівалентність – подібні зміст, структура та семантичні компоненти речення;

2) часткова еквівалентність – невідповідність може бути на лексичному, граматичному чи стилістичному рівнях. Тут еквівалентність досягається завдяки перекладацьким трансформаціям (додавання, опущення, компенсація);

3) ситуативна еквівалентність – одне і те саме явище у мові оригіналу та у мові перекладу описується з різних точок зору через відсутність збігу мовних картин світу. До цього типу еквівалентності належить переклад кліше, наказів, застережень, фразеологічних одиниць, сталих виразів тощо [10: 56].

При перекладі термінів необхідно, насамперед, брати до уваги особливості контексту, а також сфери галузі, в якій вони вживаються, адже один і той самий термін може мати різні значення залежно від того, чи він пов'язаний, наприклад, з математикою чи біологією. Інколи для перекладача стає неможливим підібрати еквівалент у мові перекладу. В цьому випадку в

нагоді стануть знання різних типів трансформацій. З їх допомогою, на думку Я. І. Рецкера, можна розкрити значення слова в контексті і знайти відповідник, відмінний від його перекладу в словнику. Найчастіше трансформації застосовуються під час перекладу термінів, що позначають відсутні у мові перекладу реалії [8: 124].

Аналіз англійських і німецьких термінів з гідробіології та аквакультури показав, що для їх перекладу можливо застосовувати дослівний переклад або калькування – передачу не звукового, а комбінаторного складу слова, коли складові його частини перекладаються відповідними елементами мови перекладу. Наприклад: англ. *biosynthesis* – нім. *der Biosynthese* – укр. *біосинтез*; англ. *genotype* – нім. *der Genotyp* – укр. *генотип*; англ. *cloning* – нім. *das Kloning* – укр. *клонування*; англ. *code* – нім. *der Kode* – укр. *код*; англ. *nomenclature* – нім. *die Nomenklatur* – укр. *номенклатура*; англ. *toxin* – нім. *das Toxin* – укр. *токсин*.

Повними еквівалентами, також перекладаються терміни, які є інтернаціональними (походять з латинської чи давньогрецької мов), наприклад: англ. *absorption* – нім. *die Absorption* – укр. *абсорбція* (від лат. *absorptio* – *поглинання*); англ. *colorimeter* – нім. *das Kolorimeter* – укр. *колориметр* – (від лат. *color* – *колір* і грец. *metreo* – *виміряю*); англ. *agglutination* – нім. *die Agglutination* – укр. *агломунація* – (від лат. *agglutinatio* – *склеювання*); англ. *hypothesis* – нім. *die Hypothese* – укр. *гіпотеза* – (від грец. *hipothesis* – *припущення*); англ. *bacterium* – нім. *die Bakterie* – укр. *бактерія* – (від грец. *bakteria* – *палочка*); англ. *structure* – нім. *die Struktur* – укр. *структура* – (від лат. *Structura* – *взаємоположення, структура*).

Ще одним способом перекладу англійських і німецьких термінів з гідробіології та аквакультури є описовий переклад. Така передача значення термінознака застосовується при перекладі багатокомпонентних термінів, які є відомими за кордоном, але у нас вони тільки починають з'являтися, наприклад: *Surface skimmer takes off oily surface film.* – *Пристрій, для зняття речовин з поверхності стічних вод, прибирає масляну плівку.*

Окрім вищезазначених контекстуальних заміни, для перекладу англійських і німецьких термінів з гідробіології та аквакультури українською мовою застосовуються такі: конкретизація понять, генералізація понять, антонімічний переклад.

Використання конкретизації понять при перекладі зумовлено явищем багатозначності слів. Поряд зі словами, які мають декілька окремих, часткових значень, є й такі, які мають одне недиференційоване значення, яке при перекладі розпадається на низку часткових. Наприклад, іменник *canal* означає *канал*, але в конкретному тексті це або *протока*, *рукав* або *русло*.

Набагато рідше при перекладі з англійської мови на українську простежується зворотне явище: заміна конкретного поняття більш абстрактним. Така трансформація називається генералізацією. Деколи цього вимагає логіка побудови думки, наприклад: *There is evidence that they developed about 100 square kilometres of volcanic floodplains into a complex of channels and dams, that they used woven traps to capture eels.* При перекладі словосполучення *to capture eels* дієслово *to capture* трансформується у більш загальне значення *ловити вузрів*, замість більш конкретних *взяти в полон*, *захопити* та *завоювати*.

Слід зауважити, що оскільки застосування генералізації може призвести до певної втрати інформації, використовувати її слід обережно, адже це може призвести до порушення граматичних або стилістичних норм мови перекладу, особливо в науковому стилі.

Антонімічний переклад полягає у передачі поняття протилежним, часто із запереченням, тобто антонімом українського відповідника даного слова. Наведемо приклад англійсько-українського перекладу: *Don't open air supply registers in the basement.* – *Закривайте реєстри подачі повітря в підвальному приміщенні.* Німецькою мовою можна навести таке речення: *Spätestens in 24 (vierundzwanzig) Stunden ab Zeitpunkt der Beendung der Waren- und Ersatzteillieferung an die Käuferadresse ist der Verkäufer verpflichtet.* Українською мовою німецьке слово *Spätestens* перекладається антонімічно: *Не пізніше 24 (двадцяти чотирьох) годин з моменту завершення розвантаження товару та зачастина на адресу покупця.*

Щодо граматичних трансформацій, то серед них при перекладі англійських і німецьких термінів з гідробіології та аквакультури українською мовою простежуються такі: транспозиція, заміна, додавання, опущення.

Так, транспозиція передбачає зміну порядку лінгвістичних елементів: слів, зворотів, словосполучень та навіть речень. У цьому випадку порядок слів використаний в мові оригіналу не буде збігатися з порядком слів в мові перекладу, про що свідчить наступний приклад: *Narwhals are regularly harvested for meat and ivory in northern Canada and Greenland.* – У водах північної Канади та Гренландії нарвалів регулярно виловлюють заради м'яса та бивнів.

Що стосується трансформації заміна – це передача одних частин мови в оригінальному тексті, іншими в тексті перекладу, наприклад: *To detect and eliminate potential defects...* – *З метою виявлення та усунення можливих дефектів...* В цьому випадку в англійському реченні автор використав інфінітиви у функції обставини мети *to detect and eliminate*. Українською мовою такий зворот доцільно перекладати шляхом використання конструкції «для/ з метою» + іменник, який є однокореневим з неозначеною формою дієслова. Також інфінітив у цій функції можна було б перекласти конструкцією «(для того,) щоб/аби» + неозначена форма дієслова «Щоб виявити та усунути», але це речення вже не містило б зазначеної трансформації [5: 125].

Досить рідко під час перекладу наукових текстів, зокрема і досліджуваних текстів з гідробіології та аквакультури, застосовуються такі граматичні трансформації як додавання і опущення. Це пояснюється тим, що перекладач має чітко передавати зміст та інформацію оригіналу, не додаючи власних думок.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження свідчить про те, що у сфері гідробіології та аквакультури досить поширеними є багатокomпонентні терміни, спеціалізоване значення яких часто точніше, ніж значення відповідних словосполучень. Аналіз також показав, що для перекладу англійських і німецьких термінів з гідробіології та аквакультури українською мовою найчастіше застосовуються: дослівний переклад або калькування, описовий переклад, конкретизація і генералізація понять, антонімічний переклад. Щодо граматичних трансформацій, то серед них найчастотнішими є транспозиція і заміна, найменше застосовуються додавання і опущення.

Отримані результати можуть сприяти подальшому поглибленому вивченню специфіки перекладу текстів з гідробіології та аквакультури, пошуку більш вдалих прийомів перекладу галузевої термінології.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории переводов / Л. С. Бархударов. – М., 1975. – 240 с.
2. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури на українську мову / В. І. Карабан. – Вінниця : Нова книга, 2004. – 576 с.
3. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз / В. Н. Комиссаров. – М. : Высшая школа, 1990. – 253 с.
4. Константинов А. С. Общая гидробиология / А. С. Константинов. – М. : Высш. шк., 1986. – 472 с.
5. Корунець І. В. Порівняльна типологія англійської та української мов / І. В. Корунець. – Вінниця : Нова книга, 2004. – 459 с.
6. Латишев Л. К. Курс перевода. Эквивалентность перевода и способы её достижения / Л. К. Латишев. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
7. Левицкая Т. Р. Теория и практика перевода с английского языка на русский / Т. Р. Левицкая, А. М. Фитерман. – М. : Издательство литературы на иностранных языках, 1963. – 125 с.
8. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика / Я. И. Рецкер. – М. : Международные отношения, 1974. – 216 с.
9. Складчикова Н. В. Семантическое содержание метафоры и виды его компенсации при переводе / Н. В. Складчикова // Номинация и контекст : сб. научных трудов. – Кемерово, 1985. – С. 21-29.
10. Фесенко Т. А. Концептуальные основы перевода / Т. А. Фесенко. – Тамбов : ТГУ, 2001. – 124 с.
11. Ярцева В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь / В. Н. Ярцева. – М. : Научное изд-во «Большая Российская энциклопедия», 2002. – 708 с.
12. Англо-русский словарь по гидротехнике / В. А. Владимиров, Б. Ф. Горюнов, М. Ф. Губин. – М. : Русский язык, 1983. – 293 с.
13. Англо-русские термины по охране окружающей среды / Э. А. Вейцман, В. Ф. Бреховских, С. Ф. Харламова. – М. : Всесоюзный центр переводов, 1986. – 74 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Любов Козуб – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології і перекладу Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ).

Наукові інтереси: експериментальна фонетика, соціолінгвістика, лінгвокультурологія.

Ольга Руденко – магістрант Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ).

Наукові інтереси: практика та теорія перекладу, лінгвокультурологія, зіставне термінознавство.

УДК 802.0 – 73

**СПЕЦИФИКА ИССЛЕДОВАНИЯ СМЫСЛОВОЙ СТРУКТУРЫ
ВЫСКАЗЫВАНИЯ В СИСТЕМЕ ЦЕЛОГО ТЕКСТА И ЕГО ПЕРЕВОДЕ**

Виктория КОЛЯДА, Валентина ЖУК (Одесса, Украина)

В статье рассматривается тематическая организация и Коммуникативная целостность текста, которая обеспечивается единством его составляющих. Корректное выявление тематически связанных единств методом актуального членения приводит к установлению сверхтемы целого текста, а её правильная интерпретация служит основой для адекватного перевода на другие языки.

Ключевые слова: актуальное членение, тема, рема, семантический контекст, коммуникативная целостность.

The article investigates thematic organization and communicative integrity of a text that provided by the unity of its components. Correct determination of topically related units by the topic-comment method is conducive to determining the supertopic of the whole text and its correct interpretation is the basis of adequate translation into other languages.

Ключевые слова: актуальное членение, тема, рема, семантический контекст, коммуникативная целостность.

Теория современной лингвистики определяется когнитивно-семантической ориентированностью при изучении единиц всех языковых уровней, а приоритеты, которые она выдвигает, связаны с взаимодействием смыслового содержания высказывания и его структурной репрезентацией [11: 140]. Актуальность изучения смысловой сферы и её отражения в структурно-синтаксической организации текста, исследования структурно-семантических аналогий между словом, предложением и текстом, обусловлены прежде всего стремлением усовершенствовать представления о закономерностях выделения смысловых скреп высказывания, выступающими определяющими факторами познания и коммуникации [1; 5; 6; 8; 9].

Целью нашей работы являлось установление особенностей влияния правильной интерпретации высказываний, выступающих тематически связующими компонентами текста, на правильное понимание содержания всего текста и его корректный перевод на другой язык.

В описание семантико-синтаксической структуры предложения входит установление специфики его компонентов, а также определение характера семантико-синтаксических отношений между ними. Предлагаемый подход лингвистического анализа, в основе которого лежит характеристика семантико-синтаксических отношений, даёт возможность представить природу синтаксической семантики в аспекте коммуникативных характеристик целого текста.

Для лингвистического анализа текста в коммуникативном аспекте применяем метод тема-рематического членения, разработанный чехословацкой школой первоначально на материале отдельно взятого предложения-высказывания, а затем выведенный за его пределы под названием коммуникативно-функциональной перспективы высказывания [3].

В разработке проблем актуального членения (АЧ) последнее десятилетие знаменуется тем, что АЧ все чаще вводится в сферу текста. То, что именно в теории АЧ находятся ключи к структуре текста, к выявлению стилей – и общеязыковых и индивидуально-художественных [2], признается многими лингвистами.

Одним из широко известных подходов к анализу текста в плане функциональной перспективы является идея Ф. Данеша о том, что можно анализировать текст посредством проходящего через него движения тем и рем высказывания, и что это движение имеет ряд перечисленных им моделей, т. е. – идея так называемой тематической прогрессии, согласно

которой темы скрепляют текст, а ремы передают новую информацию. В процессе анализа как художественных, так и научных текстов Ф. Данеш устанавливает 5 моделей тематической прогрессии [10]. Следует отметить, что те исследователи, которые при анализе текстов пользуются методом, разработанным Ф. Данешем, применяют только его первые три модели; 4 и 5 – модели, которые явно ориентированы на текст как на самую крупную единицу анализа, а именно: модель 4, называемая им сверхтематизацией, где тема каждого предложения является непосредственным или опосредованным отражением сверхтемы в тексте, и 5 – скачкообразная тематическая прогрессия, где возможен пропуск какого-либо подразумеваемого предложения, остаются вне поля их зрения.

Вывод, к которому приводят исследования Ф. Данеша, можно сформулировать следующим образом: развитие темы каждого высказывания определяется сверхтемой всего текста. Информация о сверхтеме накапливается постепенно и окончательно оформляется лишь в конце текста. Однако смысловая структура текста, рассматриваемая с позиций АЧ, часто состоит из смешанных моделей, потому что выделение темы и ремы связано с речевой ситуацией и в значительной мере определяется ею.

В целях выделения единиц содержательной структуры текста может быть использован принцип тематической связности отрезков, объединяющих собой группу предложений и представляющих относительно законченную смысловую единицу. Содержание текста организуется вокруг его темы, которая может быть сформулирована в виде предложения, группы предложений или целого текста (как ответ на вопрос, о чем говорится в тексте). Тема, таким образом, представляет собой предмет обсуждения, о котором сообщается некоторая информация. Поэтому и анализ текста может проводиться путем вычленения в нем отрезков, которые демонстрируют единство предмета обсуждения или, что то же, единство темы. Смысловая граница между такими единствами, которые составляют текст, просматривается в месте перехода от одного предмета обсуждения к другому, другими словами, от одной темы, к другой. Она связана со сменой темы. Членение текста проводится по принципу предметности. Впервые этот принцип был применен Н. И. Жинкиным [4], позднее И. А. Зимней [5].

Очевидно, что речевое произведение (текст) воспринимается не сразу как целое, а складывается из элементов менее крупного уровня смыслообразования. Также и анализ его содержания должен строиться поэтапно: от предложения к тематически связанному единству, от тематически связанного единства к тексту. Проанализируем рассказ К. Мэнсфилд «Маленькая девочка». Определенный интерес для анализа текста вообще представляет начальное предложение [5; 6; 7]. Из числа возможных в данном случае «начал» выделяем первое предложение первого тематически связанного единства рассказа: *To the little girl | he | | was a figure to be feared and avoided. Every morning before going to business he | | came into the nursery and gave her a perfunctory kiss, to which she | responded with "Good-bye, father". And oh, the glad sense of relief | when she heard the noise of the buggy growing fainter and fainter down the long road* (Знак | отделяет тему от ремы; знак || означает то же самое, но используется тогда, когда в предложении есть еще одна тема – детерминант, которая отделяется от следующей темы знаком –).

В одном первом предложении даны две темы: *to the little girl* – предложная форма, являющаяся детерминантом, выступающим самостоятельным компонентом АЧ – темой, по отношению к которой весь остальной состав предложения *he was a figure to be feared and avoided* выступает в качестве ее предикативно значимой характеристики в функции ремы; вторая тема *he*, являющаяся подлежащим предикативной группы *was a figure to be feared and avoided* выступает в качестве предиката (сказуемого) в функции ремы. Обе темы – детерминант и подлежащее – занимают обычное для них неактуализированное начальное место в предложении и сопровождаются формальным показателем тематичности (определенный артикль у детерминанта, семантический показатель тематичности у подлежащего – анафорическое личное местоимение, обладающее невысокой степенью коммуникативного динамизма). Рема, как это и свойственно стилистически нейтральной речи, расположена в конце предложения.

Дальнейшее развертывание рассматриваемого тематически связного единства идет по линии противопоставления этих двух, заданных в первом предложении тем. Содержание второго предложения данного единства *Every morning before going to business he came into the nursery and gave her a perfunctory kiss to which she answered with "Good-bye, father"* заключается в сопоставлении, в основе которого лежит установление различий между сопоставляемыми темами (*he, she*), первая из которых следует за темпоральным детерминирующим обстоятельством *before going to business*, выступающим как исходный пункт сообщения. В структуре предложения наблюдается четкий параллелизм в порядке следования компонентов АЧ и расстановке логических ударений. В основе сопоставления лежит различие рем *came into the nursery and gave her a perfunctory kiss* и *responded with "Good-bye, father"*, благодаря чему и сопоставляются темы. Последнее предложение – *And oh, the glad sense of relief when she heard the noise of the buggy growing fainter and fainter down the long road*. Компоненты АЧ находятся в нем в инверсивном порядке. В начальную позицию этого экспрессивного высказывания выносятся компонент АЧ, выполняющий функцию ремы: *And oh, the glad sense of relief*. Тема *when she heard the noise of the buggy growing fainter and fainter* при мысленном прочтении интонационно скрадывается, рема же, наоборот, находится в интонационно сильной позиции. Все предложение имеет оттенок вывода, поддержанного союзом *and*, который служит показателем перехода к последнему, завершающему отрезок предложению.

При переводе с одного языка на другой помимо сохранения общего смысла сообщения и представления содержащейся в нем совокупности идей и понятий должна быть отражена его коммуникативная направленность и по возможности точно переданы его логические акценты.

Посмотрим, как выполнены эти требования у П. Охрименко, переведшего рассказ «Маленькая девочка»: *Маленькой девочке | он | казался человеком, которого нужно бояться и избегать. Каждое утро перед тем, как уйти на службу, | он | заходил к ней и небрежно ее целовал, а она | говорила: «До свидания, папа». И как ей становилось радостно и легко, | когда до ее слуха долетал стук колес его экипажа, замиравший потом вдалеке.*

Как видим, смысловая структура оригинала не подвергалась при переводе никаким нарушениям. В тексте перевода есть некоторые незначительные грамматические перестройки: предлог *to* с наречным союзом *which* переданы союзом *a*, самое общее значение которого заключается в переходе к новому предмету, не вытекающему непосредственно из содержания предыдущего сообщения, а в том или ином плане с ним сопоставляемому. Рематематический порядок следования компонентов смысловой структуры сохранен в последнем предложении с его интонационной и экспрессивной окраской. Оттенок вывода, характерный для него, поддерживается в переводе глаголом становления. Перевод с позиций тематического анализа можно считать эквивалентным, адекватно передающим общий смысл оригинала и его коммуникативную направленность.

Первое, проанализированное выше тематически связное единство вводит одновременно две темы. Дальнейшее повествование строится по линии раскрытия их взаимоотношений. Помимо этих двух тем, составляющих основное содержание всего рассказа К. Мэнсфилд, в текст включены и другие темы/предметы обсуждения-участники происходящего в рассказе. В первую очередь это мать маленькой девочки по имени Кези. Но, как видно из повествования, эта тема играет незначительную роль в раскрытии взаимоотношений между Кези и ее отцом. Тема матери не образует собой отдельного самостоятельного единства, а подается в виде ремарок: *"Kesia", mother would call to her, "if you are a good girl you can come down"*. И далее, после злополучного происшествия с подушечкой для булавок и бумагами отца мать спрашивает: *"Kesia, I suppose you didn't see any papers on the table in our room?"* и, узнав правду: *"What?" she cried. "Come straight down to the dining-room this instant"*.

Как следствие незначительности этой темы, мать устраняется автором из повествования: *Suddenly one day mother became ill, and she and grandmother drove into town in a closed carriage*. Из приведенного предложения следует, что в рассказ включена тема *grandmother*. Она занимает в повествовании большую роль, но как и тема матери, служит вспомогательным целям: *On Sunday afternoon grandmother sent her down to the drawing-room*

dressed in her velvet, to have a "nice; talk with father and mother". But the little girl always found mother reading The Sketch and father stretched out on the couch, his handkerchief on his face, his feet propped on one of the pillows, soundly sleeping. Все основные темы рассказа представлены в этом отрывке: *grandmother, the little girl, mother, father.*

Первое предложение вводит тему *grandmother*, которая вместе с детерминантом – обстоятельством времени составляет исходный пункт повествования и является темой. Остальная часть предложения – информация о теме, т.е. рема. Следующее предложение приведенного отрывка начинается с противительного союза *but*, содержащего в своей семантике указания на препятствия к осуществлению намерения, заключенного в реме предшествующего предложения.

Наличие в предложении первичной предикации *the little girl found* и вторичной *mother reading and father soundly sleeping* позволяет в одном предложении вычленить три темы с их признаками, составляющими ремы. Наиболее пространная и значительная информация дана об отце, а ее расположение в конце отрезка придает ей еще большую весомость. Все четыре темы входят в одну предметную область *family* и находятся между собой в звонимических отношениях.

Нельзя не отметить еще одну тему *the Macdonalds*. Если все предыдущие темы вводились в текст как нечто данное, известное, что вытекало естественно из семантического контекста, то появление на сцене семьи Макдональдс как некоей новой, не предусмотренной контекстом темы ставит ее в рематическую позицию: *The Macdonalds | lived in the next-door house. Five children | there were. Looking through a hole in the vegetable garden fence | the little girl | saw them | playing, tag in the evening. The father | with the baby Mac | on his shoulders, the two little girls | hanging on to his coat tail ran round and round the flower beds, shaking with laughter. Once she | saw the boys | turn the hose on him – turn the hose on him and he | made a grab at them tickling them until they | got hiccoughs.*

Тот факт, что семья Макдональдов вводится в текст как новая информация, полностью учтен переводчиком. В переводе этот момент отражен в перестановке компонентов АЧ. По правилам грамматики русского языка в конечную позицию помещена новая информация, признак появления па сцене представлен комплексной нерасчлененной ремой, в функции темы выступает детерминирующее обстоятельство места.

Английское предложение содержит более выразительно, чем русский перевод. И это не может остаться незамеченным, так как инверсия в английском языке несет в себе больший заряд экспрессивности, нежели инверсия в русском языке, где порядок слов относительно свободен. Итогом темы семьи Макдональдов является мысль девочки о том, что бывают разные папы: *Then it was she decided | there were different sorts of fathers.* Пониманию и раскрытию содержания текста в значительной степени способствует последний эпизод, которому предшествует устранение всех второстепенных тем: *The little girl | was left alone in the house. The same old nightmare | came. She | woke shivering, to see father beside her bed, a candle in his hand.*

Неожиданное появление отца вместо всегда находящейся рядом бабушки ставит *father, a candle in his hand* в рематическую позицию, придающую новые оттенки смысла. В рематической части находятся и признаки, характеризующие девочку. Большая концентрация информации в рематической части позволила переводчику из соображений большей экс-плицитности представить ремы в расчлененном виде, в двух следующих друг за другом предложениях русского варианта: *Она | проснулась, дрожа от страха. Перед ней | стоял отец со свечкой в руках.* Передача одного английского предложения двумя русскими не нарушила его смысловую структуры, компоненты АЧ не смещены со своих позиций.

Итак, наш анализ текста показывает, что исследование текста с точки зрения АЧ заключается в том, чтобы каждый раз адекватно вычленить в нем тематически единства. Тематически единства характеризуются единством темы-предмета обсуждения. Основное назначение темы – связывать текст в единое целое. Вычленение в тексте тематически связанных единств, анализ отношений, в которых эти единства находятся друг с другом, правильная их интерпретация во многом определяют правильное понимание содержания текста, что служит основой для адекватного перевода на другой язык.

БИБЛІОГРАФІЯ

1. Слюсарева Н. А. Гиперсинтаксический уровень языка // Текст и семантика / Н. А. Слюсарева. – Калинин : КГУ, 1993. – С. 93 – 111.
2. Золотова Г. А. Семантика и актуальное членение // Вопросы истории языка / Г. А. Золотова. – М. : Высшая школа, 1998. – С. 142 – 162.
3. Жинкин Н. И. Развитие письменной речи // Изв. АН СССР / Н. И. Жинкин. – Вып. 78. – 1986. – С. 53 – 79.
4. Зимняя И. А. Предметный анализ текста // Смысловое восприятие речевого сообщения / И. А. Зимняя. – М. : Наука, 1990. – С. 3 – 18.
5. Ильин Б. А. Об актуальном членении предложения // Вопросы германских языков / Б. А. Ильин. – Вологда : ВПИ, 1989. – С. 12 – 28.
6. Ильин Б. А. Актуальное членение предложения у Шекспира // Вопросы английского языка / Б. А. Ильин. – Вологда : ВПИ, 1990. – С. 45 – 62.
7. Квятковский В. А. АЧ как особенность композиции // Лингвистика текста / В. А. Квятковский – Ч. 1. – М. : Высшая школа, 1984. – С. 78 – 94.
8. Москальская С. И. Проблемы системного описания синтаксиса / С. И. Москальская. – М. : Языки славянской культуры, 2003. – 478 с.
9. Почепцов Г. Г. Конструктивный анализ структуры предложения / Г. Г. Почепцов. – Киев : КГУ, 1984. – 347 с.
10. Danes Fr. FSP and the Organization of the Text // Papers on Functional Sentence Perspective / Fr. Danes. – Prague : IZTE, 1964. - P. 125 - 141.
11. Van Dijk T. Some Aspects of Text Grammar / T. Van Dijk. – The Hague-Paris : Littéraires, 1992. – P. 132 – 158.
12. Мэнсфилд К. Рассказы / К. Мэнсфилд. – М. : Худ. лит., 1958. – 336 с.
13. Mansfield K. Selected Stories / K. Mansfield. – Moscow : Foreign Languages Publishing House, 1957. – 184 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Вікторія Коляда – кандидат філологічних наук, доцент кафедри граматики англійської мови факультету романо-германської філології Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова.

Наукові інтереси: лінгвістичний структуралізм, стилістична граMATика, семіотика, текстологія.

Валентина Жук – старший викладач кафедри граматики англійської мови факультету романо-германської філології Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова.

Наукові інтереси: гіперсинтаксис, граMATика англійської мови, історична граMATика германських мов, текстологія.

УДК 111+81'25

ДО ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ СУЧАСНОЇ МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Марина МЕЛАЩЕНКО, Ксеня КОВАЛЕНКО (Полтава, Україна)

У статті розглядаються способи перекладу та трансформації, які застосовуються при передачі термінів з англійської мови на українську. Особлива увага приділяється медичним термінам, оскільки їх кількість постійно зростає. Важливим фактором є також вивчення структури термінів та їх використання у різних контекстах.

Ключові слова: термін, медичний переклад, термінологія, епонім, аббревіатура, лексема, акронім.

The article deals with the methods of translation and transformation which are used during the term's transfer from English into Ukrainian. The special attention is used to medical terms, because their number regular increase. The main factor is also the learning of the term's structure and their usage in different context.

Key words: term, medical translation, terminology, eponym, abbreviation, lexical item, acronym.

Медицина у сучасному світі відіграє виняткову роль у житті людини і суспільства. З нею ми зустрічаємося при народженні і не розлучаємося протягом усього життя. Кінець ХХ ст. та початок ХХІ ст. характеризується радикальними змінами у медичній галузі, викликаними процесом глобалізації. Завдяки глобалізації відбувається спільне вирішення проблемних питань у медицині. І, саме англійській мові, належить передова роль як головного світового комунікатора, тому виникає потреба у дослідженні англійської медичної термінології.

Медичний переклад є одним із найбільш поширених перекладів, адже людство постійно потребує нової інформації про винаходи та інновації в медицині. Такий переклад потребує від перекладача великого досвіду та володіння медичною термінологією. Медичний переклад неможливий без використання допоміжних засобів – словників та довідників.

Для успішного перекладу спеціалісту необхідно правильно розуміти і точно застосовувати відповідну спеціальну лексику, або, інакше кажучи, термінологію. Медична термінологія – це «система систем». Вона складається з великої кількості окремих

термінологічних підсистем медичних, медико-біологічних і деяких інших наук і областей знань, пов'язаних з медициною.

Велика кількість науковців досліджували розглянуте нами питання. Так, тему термінологічних особливостей перекладу досліджував П. Теребяников [8], В. Вербицький та Т. Шхвацабая [3], вивчали питання упорядкування термінологічної синонімії Л. Дубровіна [5] та Б. Загідуллін [6]. Медична термінологія не є постійною системою, вона змінюється та пристосовується до потреб сучасності.

Основна функція терміна полягає в тому, щоб однозначно і точно виражати відповідне наукове поняття. Терміном може бути як окреме слово (організм, клітина, орган, ген, хвороба), так і сполучення слів (гіпертонічна хвороба, грудна клітка, очне яблуко і т.д.).

Медичний переклад вимагає від перекладача знання чи розуміння латини. Сьогодні медичні документи часто містять багато латинської термінології, часом достатньо складної. Тому перекладачі в процесі роботи над текстом постійно звертаються за консультацією до фахівців з медицини, будь-то акушери-гінекологи, хірурги, терапевти, стоматологи для адекватного перекладу медичних термінів.

Медичні терміни можна класифікувати таким чином:

- хвороби - meningitis- асептичний менінгіт, sinusitis - синусит;
- симптоми - порушення дихання, порушення функції - failure, недостатність - insufficiency, кровотеча з рота - bleeding from the mouth, слабкість - weakness;
- методи лікування - cleaning - очистка, care - паліативне лікування, immunization - щеплення від краснухи;
- інструменти і пристосування, обладнання - апарат Єлізарова - Ilizarov apparatus, щипці - forceps, скальпель - lancet;
- медичні професії - лікар - physician, медсестра - nurse, акушер - obstetrician;
- ліки - анальгін - analgin, трава пустирника – Grass Mother Wort.
- частини тіла - коліно - knee, плече - shoulder;
- назви медичних операцій – ринопластика - rhinoplasty;
- назви органів і тканин - нирка - kidney, черевна порожнина - abdomen;
- назви медичних закладів – hospital - лікарня, психіатрична лікарня - mental clinic;
- назви галузей - кардіологія - cardiology, онкологія - oncology, педіатрія – pediatrics.

Особливої уваги заслуговує дослідження термінів-епонімів. Багато лінгвістів, перекладачів і навіть медиків вважають, що епонімічні одиниці набули поширення та міцно вкоренились в медичну термінологію і є показником наукового стилю, що забезпечує ефективність професійної інтернаціональної комунікації. Вивчення епонімів дозволяє глибше пізнати історію розвитку медицини.

Будь-яка нова епонімічна одиниця проникає у мову разом з новим винаходом і пристосовується до правил функціонування лексичної системи мови – реципієнта. Під терміном епоніми розуміють позначення явища (наприклад хвороби) за іменем людини, яка вперше виявила або охарактеризувала її.

Слід зазначити, що часто ім'я одного і того ж автора привласнюється двом і більше хворобам, симптомам або синдромам, які він описав (Гіппократа клятва, обличчя, маска, митра, ніготь, лава і шапка; Пирогова апоневроз, гіпсова пов'язка по Пирогову, анестезія по Пирогову, кістково-пластична операція по Пирогову, Пирогова скульптурний метод, ампутація по Пирогову; Боткіна точка, тільця, синдром, хвороба, феномен).

Це створює певні труднощі в роботі практичних лікарів і часто призводить до плутанини при постановці правильного діагнозу і призначенні лікування.

Представляють інтерес медичні терміни із зменшувальними суфіксами, які, незважаючи на загальну тенденцію у сфері термінології до втрати зменшувального значення, нерідко зберігають його, оскільки пов'язані з назвою чогось дійсно маленького в розмірах. Але не знаючи системи зменшувальних суфіксів, за допомогою яких йде творення даних слів, іноземний студент не в змозі встановити значення деяких потрібних термінів (подушечки Ебнерові, сосочок Санторінієв, вузлик Бумера, зірочки Ферейєна, Мальгіпієв клубочок, Арнольда поясок, Графова бульбашка, Ріхарда бахрома, Малла часточки, гудзичок

Ландольта, гребінець Лістера, острівець Лангерганса, долина Рейля, Гушке зубчики, Килліана борозенки та ін.).

Також, у медичній термінології є слова, що увібрали в себе чимало з історії минулих епох, з інших сфер людської культури («гастростомія» і «ахілломотія», «неврологія» і «венерологія», «омфаліт» і «Голова Медузи», спинальгія і симптом Петрушки, «деперсоналізація» і «синдром Аліси в країні чудес», «хвороба Дауна» і «Едіпів комплекс», «сінна гарячка» і «гарячка геморагічна», «намисто Венери» і «рефлекс бульдожий»).

Мода на епонімні назви хвороб за іменами лікарів, що вперше дали докладний їх опис виникла з кінця позаминулого сторіччя і особливо в минулому столітті. Проте на сьогодні деякі з них втратили епоніміку. Наприклад, зараз ніхто не називає ревматизм хворобою Сокольського-Буйо, або нефрит хворобою Брайта. Але за багатьма захворюваннями і залишилися епоніми. Серед них найбільш відомими є Синдром Хаммана-Річа, синдром Дауна, хвороба Вільсона-Коновалова, синдром Рея, тощо.

Виявлення симптомів зазначених хвороб не виводить доктора на їх назву логічним шляхом. Розуміючи патогенетичну суть цих симптомів, лікар ставить патогенетичний і локальний діагноз, але, якщо не знає або не пам'ятає епонімну назву хвороби, формально правильний діагноз не можливо поставити [4:280].

Більшість з епонімних хвороб для діагностичного розпізнавання потребують складних досліджень і аналізів. Для проведення зазначених досліджень необхідна ціла низка лікарів, зокрема вузькоспеціалізованих фахівців і лікарів-інструменталістів. Кожний з них в діагностичному процесі висловлює свою думку, надає відповідні висновки. Проте, все одно остаточне рішення про діагноз висловлює хтось один, хто вміє узагальнити всю накопичену різними методами і прийомами інформацію про хвору людину.

Ще однією особливістю перекладу, яка сформувалась у зв'язку з схильністю англійської мови до спрощення граматичних конструкцій та економії мовних засобів в медичній термінології, є система абрєвіації. Наприклад: GP – “general practitioner” – «лікар загальної практики», BP “blood pressure” – «кров'яний тиск», GB “gallbladder” – «жовчний міхур», LK “left kidney” – «ліва нирка», RK “right kidney” – «права нирка».

Абрєвіатура явище багатогранне і неоднозначне, тому поділ абрєвіатури на види є досить умовною мірою. Загально прийнято поділяти абрєвіатуру на три групи: графічні, лексичні та синтаксичні.

Серед графічних абрєвіатур розрізняють стандартні та широко відомі, але які обмежені рамками неофіційної медичної документації, наприклад: T.S.T.H. “too sick to send home” «не повністю одужавший для відправлення із стаціонару додому»; H.B.D. “has been drinking” – «хворий алкоголізмом»; G.O.N. “God only knows” «тільки Богу відомо».

Особливу складність для перекладачів складають абрєвіатури латинського походження. Зазначені абрєвіатури використовуються як в письмовій офіційній, так і в неофіційній мові медичних спеціалістів. Особливу увагу при дослідженні вони заслуговують і тому, що латинські прототипи більшості абрєвіатур майже забуті, тобто їх можна вважати “умовними позначеннями” деяких англійських термінів [7]. Якщо в письмовій мові медицині даний тип скорочень відноситься до групи графічних, то в професійній розмовній мові це “лексические аббревиатуры, находящие широкое применение и по сути своей не отличающиеся от других лексических аббревиатур” [1]. Зокрема, цей тип представлений такими абрєвіатурами: a.c. “ante cibum, before meals” «перед їжею»; b.i.d. “bis in die, twice a day” «два рази на ден»; p.o. “per os, orally” «для прийому всередину», тощо.

Цікавим явищем є лексикалізація графічної абрєвіатури. У результаті лексикалізації абрєвіатура отримує «собственную формообразовательную парадигму и не отличается в этом смысле от обычного слова» [1]. Наприклад, OD – ODs “patients with overdosage of some drug” «пацієнти, які отримали передозування ліків».

Також, лексикалізована абрєвіатура може слугувати основою для наступних актів словотворення: FACP – facper “Fellow of the American College of Physicians” «член Американської Колегії Терапевтів».

Існує і змішаний тип лексичних абрєвіатур, які при перекладанні перетворюються або на полуалфавітизми, або на полуакроніми: DDSO “diamino-diphenylsulphoxide” «діаміно-діфеніл

сульфоксид». Іншим різновидом змішаного типу є лексема, де одним компонентом є ініціалізм, другим – повноцінне слово: H disease “Hart’s disease” «блезнь Харта»; Ldopa «леводопа».

Велике поширення в даний час отримують акроніми: HEAR “hospital emergency ambulance radio” «рація лікарняної карети невідкладної медичної допомоги» і to hear ‘слухати»; TOP “termination of pregnancy” «передбачуваний термін пологів» і a top «найвища точка чого-небудь». Часто акроніми використовуються для психологічного впливу на реципієнта, тобто для отримання рекламного ефекту. Це спрощує роботу перекладача та дає підказку щодо призначення даного об’єкту, вказуючи на його властивості. Наприклад: BEST “blitz electroshock therapy” «електрошокова терапія» і the best «кращий».

Дуже популярними акроніми є в письмовій мові медичних публікацій, зокрема анотацій, тощо. Тому нами виокремлено три основні тенденції перекладу акронімів: транслітерація, запозичення акроніма в початковому вигляді (на іноземній мові), створення адекватної абрєвіатури з термінів мови, на яку здійснюється переклад.

При перекладі акроніма за допомогою транслітерації, він переписується засобами іншої алфавітної системи: англ. PPD – “purified protein derivative” відповідно укр. ППД – “сухий туберкулін очищений”.

Другий тип перекладу акронімів – це їх запозичення в початковому вигляді: англ. CCNU – “chloroethylcyclohexylnitroso-urea” (code designation for lomustine) в українській відповідно CCNU – «ломустін».

Третя тенденція перекладу акронімів – це створення абрєвіатури із мови, на яку здійснюється переклад, еквівалентних термінів, наприклад: англ. AIDS – “Acquired Immunodeficiency Syndrome ” відповідно укр. СНІД – «Синдром набутого імунodefіциту»; англ. HIV – “Human Immuno-deficiency Virus ” відповідно укр. ВІЛ – «Вірус імунodefіциту людини».

Тобто, кожен тип перекладу акронімів має свої переваги і недоліки, тому варто вибрати найбільш доцільний в кожному окремому випадку. При виборі способу перекладу необхідно враховувати зручність проголошення та написання мовою, на яку здійснюється переклад; традицію перекладу даного акроніма в інших мовах (якщо, наприклад, він має універсальне написання у всіх європейських мовах) і т.д.

Остання група синтаксичних скорочень представлена еліптичними абрєвіатурами, яким притаманно опущення одного із компонентів словосполучення: gastric (gastric ulcer) «виразка шлунка»; cord (spinal cord) «спинний мозок».

Отже, при перекладі абрєвіатур обов’язково необхідно враховувати завдання та умови міжмовної професійної комунікації, використовувати термінологічні словники, словники сленгу, діалектизмів, додаткову медичну літературу.

Під час перекладу складних медичних термінів, до складу яких входять узгоджені та неузгоджені визначення, у першу чергу слід перекладати головне слово, а ті слова, що його стосуються, розмістити по ступеню важливості і при перекладі звертати увагу, чого саме стосується означення: головного слова чи неузгодженого означення.

Наприклад, процес перекладу терміна *cysta ductus choledochi congenita* – вроджена кіста жовчного протоку виглядатиме так: спочатку перекладається головне слово – *cysta*, потім – за ступенем важливості неузгоджене означення: протока – *ductus*. Його стосується узгоджене означення: жовчного – *choledochi*. На останньому місці стоїть визначення, узгоджене з головним словом терміна «вроджена», – *congenita* [2:56].

Для точного та адекватного перекладу таких термінів необхідно знати його структуру, адже при перекладі такого роду термінів кожен терміноелемент грає важливу роль.

Незважаючи на вимоги термінології щодо однозначності термінів та терміноелементів, у медичній термінології досить часто зустрічається таке явища, як синонімія.

Це, по-перше викликане використанням як перекладної, так і транслітерованої форми терміна, наприклад, термін *transplantatio* вживається і як трансплантація, так і пересадка.

По-друге, некваліфікованість фахівців медичної галузі, особливо тих, завдання котрих полягає у створенні текстів з уживанням клінічної термінології. Часто трапляється так, що перекладач, працюючи з іншомовним текстом, що містить медичні терміни, береться за

переклад цих термінів, не знаючи, що у практиці вже закріпилась певна традиція вживання цього терміна. Саме тому, дуже важливо не лише розбиратися у грецьких та латинських терміоелементах, а й у традиціях подачі тих чи інших термінів.

Кількість синонімів в медичній термінології вражає, іноді одне і теж поняття має декілька значень. Наприклад, в англійській мові слово «хвороба» позначається термінами «illness», «sickness», «disease».

Тому, при перекладі необхідно орієнтуватися у синонімічному ряді, оскільки у спілкуванні з лікарями потрібно оперувати науковими термінами – синонімами, тоді як з хворими – найбільш поширеними словами – синонімами серед населення, тобто словами професійно зниженого рівня. Наприклад, у розмові з хворим лікар використовує словосполучення «запалення жовчного міхура», тоді як в професійному колі віддасть перевагу терміну «холецистит». Це необхідно враховувати при перекладі.

Складнощі в перекладі в медичній термінології може викликати явище антонімії. Найчастіше антонімічні пари утворюються завдяки префіксам. Типовими прикладами утворення таких антонімів можуть послугувати антонімічні пари *hypertensia / hypotensia* – гіпертензія / гіпотензія, *potentia / impotentia* – потенція / імпотенція.

Досить непросто визначити антонімічні пари, коли іншомовні терміни мають різну структуру і навіть різне походження, але їх переклади українською мовою є антонімами. У таких випадках виникає ризик поняттєвої плутанини. Щоб цього уникнути, слід провести детальний аналіз усіх наявних термінів як у першотексті, так і в перекладі. Наприклад, у мові оригіналу терміни *hypothyreosis* і *morbus Basedowi* не утворюють антонімічну пару, однак їхні українські відповідники – тиреосис-дифузний зоб – є термінами-антонімами.

Серед антонімів у медичній термінології важливе місце відводиться прикметникам. Тут регулярність засобів вираження протилежності реалізується у корелятивних парах, котрі містять як загальні, так і диференціальні ознаки. Префіксальні морфеми для вираження антонімічності у прикметниках бувають різного походження, проте основна маса префіксів латинського походження. Як правило, префікси латинського та грецького походження приєднуються до основ аналогічного походження, проте можливі так звані «гібриди», наприклад, *suprapylogicus – subpylogicus* (надпілоричний – підпілоричний). Деякі антоніми-прикметники виявляють здатність утворювати синонімічні ряди, наприклад, - *suprascapularis – subscapularis* і *infrascapularis* (надлопатковий – підлопатковий) [2:25].

Загалом процес медичного перекладу проходить, щонайменше, у два етапи: з'ясування змісту медичного тексту й вибір варіанту перекладу. Медичний переклад, в обов'язковому порядку, після перекладача підлягає редагуванню.

Отже, підсумовуючи, можна зазначити, що головним завданням перекладача є не тільки правильне розуміння і переклад специфічної термінології, але й допомога лікарям в їх лікарській практиці при явищі міжмовної і міжнародної комунікації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Балишин С. И. О сокращениях в подязыке медицины (на материале английского языка) // Разновидности и жанры научной прозы. Лингвостилистические особенности. – М., 1989.
2. Галкина Е. Н. Перевод аббревиатур и акронимов на русский язык. // Россия и Запад : диалог культур. – М., 1996.
3. Бахрушина Л. А. Способы выражения антонимических отношений в терминологической лексике (на материале латинского и русского языков) / Проблемы упорядочения медицинской терминологии: тезисы докладов Всесоюзной научной конференции по проблемам упорядочения и стандартизации медицинской терминологии / Под. ред. Д. С. Саркисова. – Москва, 1989. – 337 с.
4. Вербицкий В. М., Шхвацабая Т. И. О некоторых проблемах перевода Греко-латинских интернационализмов в двуязычном медицинском словаре (из опыта работы по составлению англо-русского и русско-английского медицинских словарей) / Проблемы упорядочения медицинской терминологии: тезисы докладов Всесоюзной научной конференции по проблемам упорядочения и стандартизации медицинской терминологии / Под. ред. Д. С. Саркисова. – Москва, 1989. – 337 с.
5. Даниленко В. П. Лингвистический аспект стандартизации терминологии. – М., 2003. – 280 с.
6. Дубровина Л. В. Синонимия единиц медицинской лексики и проблема их унификации / Проблемы упорядочения медицинской терминологии: тезисы докладов Всесоюзной научной конференции по проблемам упорядочения и стандартизации медицинской терминологии / Под. ред. Д. С. Саркисова. – Москва, 1989. – 337 с.
7. Загидуллин Р. З. Принципы исследования синонимии и гипонимии в медицинской терминологии / Проблемы упорядочения медицинской терминологии: тезисы докладов Всесоюзной научной конференции по

проблемам упорядочения и стандартизации медицинской терминологии / Под. ред. Д. С. Саркисова. – Москва, 1989. – 337 с.

8. Ступин Л. П. Аббревиатуры и проблема их включения в толковые словари. // *Вопр. Теории и истории языка*. – Л., 1963. – с.291. 5. Hughes H. K. *Dictionary of Abbreviations in Medicine and the Health Sciences*. – Lexington, 1977. 6. Hukill P. B. *The Spoken Language of Medicine : Argot, Slang, Cant*. // *American Speech*. 1961. Vol. 36, № 2. – P. 145.

9. Тереляников П.С. Терминологические аспекты редактирования научно-технического перевода / П. Тереляников. – М., 1989. – 144 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Марина Мелашенко – кандидат філологічних наук, викладач кафедри іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією Вищого Державного Навчального Закладу України «Українська Медична Стоматологічна Академія», м. Полтава.

Наукові інтереси: проблеми англійського термінознавства та термінотворення, міжкультурні проблеми перекладу.

Ксеня Коваленко – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією Вищого Державного Навчального Закладу України «Українська Медична Стоматологічна Академія», м. Полтава.

Наукові інтереси: проблеми англійського термінознавства та термінотворення, лінгвістичні моделі перекладу.

УДК 81.112.2: 81'37 + 81'25

ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ ІМПЛІЦИТНОЇ ТА ЕКСПЛІЦИТНОЇ ОЦІННОСТІ НЕОЛОГІЧНОЇ ЛЕКСИКИ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ НІМЕЦЬКОГО ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Наталія МОІСЄЄВА (Київ, Україна)

У статті розглядаються проблеми відтворення при перекладі неологічних одиниць з імпліцитною та експліцитною оцінною семантикою, їх функціональне та смислове навантаження. Дослідження виконано на матеріалі німецького політичного електронного медіа-дискурсу. Автором визначено та проаналізовано прийоми перекладу оцінно маркованих лексичних інновацій з урахуванням комунікативно-прагматичного спрямування політичного дискурсу.

Ключові слова: експліцитна оцінка, імпліцитна оцінка, оцінність, прийоми перекладу, політичний дискурс.

The paper deals with the reproduction of neological units with an implicit and explicit evaluative semantics, their functions and meaning in translation. The research has been made on the material of the German political electronic media-discourse. The author defines and analyzes the techniques of translation of evaluative marked lexical innovations, taking into consideration communicative and pragmatic orientation of the political discourse.

Keywords: evaluability, explicit evaluation, implicit evaluation, political discours, translation techniques.

Необхідною умовою існування будь-якої мови є її безперервне поповнення новими одиницями. Злам тисячоліть характеризується глобальними змінами в усіх сферах життя людини, що обумовлює значне зростання темпів збагачення словникового складу багатьох мов світу.

Величезний приплив нової лексики та необхідність її опису обумовили створення та розвиток окремої галузі лінгвістичної науки – неології, в рамках якої проведені численні дослідження. Проблема неології займалися такі вчені, як І. В. Андрусак, Н. Д. Арутюнова, Р. Берчфільд, О. Л. Боярська, В. Г. Гак, Ю. О. Жлуктенко, В. І. Заботкіна, Ю. А. Зацний, Н. К. Изулікін, К. В. Ковтун, Є. С. Кубрякова, І. І. Мурко, Л. Ф. Омельченко, Т. О. Пахомова, Т. А. Пімахіна, О. М. Позднякова, В. Н. Телія, Є. Б. Черкаська, А. В. Янков та інші.

Проте в галузі неології відсутні роботи присвячені системному дослідженню оцінності неологічної лексики, хоча сама по собі категорія оцінки, як складне та багатогранне явище, завжди мал для лінгвістів величезний інтерес та активно вивчалася в різних аспектах на матеріалі різних мов.

Проведене дослідження передбачає виконання наступних завдань: 1) з'ясувати проблеми, які пов'язані з перекладом неологічної лексики у текстах німецького політичного дискурсу, знайти способи їх вирішення; 2) визначити основні прийоми відтворення імпліцитної та експліцитної оцінності німецьких політичних неологізмів при перекладі українською.

Матеріал дослідження склали близько 400 контекстів політичного електронного медіа-дискурсу, в яких було виявлено 355 неологічних одиниць.

При перекладі тексту, який належить простору політичного дискурсу, на перший план виступає відтворення його основних функцій: інформативної та функції впливу, одним зі способів реалізації яких є оцінна лексика, а саме оцінна інформація, яка в залежності від ситуації імпліцитно чи експліцитно репрезентується за допомогою неологізмів. Таким чином, передача в тексті перекладу оцінності неологізма необхідна для відтворення смислового ядра вихідного тексту.

Основна функція політичного дискурсу – вплив на адресата, тому одним з завдань перекладача при перекладі текстів політичного спрямування є створення певного комунікативного ефекту. Цьому сприяє використання неологічної лексики з експліцитною та імпліцитною оцінністю.

При цьому відношення між оцінними неологізмами при перекладі на рівні лексики і їх відповідниками можуть бути різними. При перекладі використовується оцінна лексика, яка має відповідний ступінь інтенсифікації (підсилення ознаки добре/погано) оцінки, а також лексика, яка має вищий чи нижчий ступінь інтенсивності. За допомогою таких лексичних засобів імпліцитна оцінність оригінала експлікується, а експліцитно виражена оцінність може імплікуватися при перекладі [1: 14].

Передача експліцитної оцінності неологічної лексики німецького політичного дискурсу українською мовою.

Експліцитна оцінність неологічної лексики по-різному реалізується при перекладі. Можна вирізнити наступні способи відтворення експліцитної оцінності в українському перекладі:

Застосування прийому калькування (напівкальки).

При перекладі оцінних неологізмів широко використовується прийом калькування. Використання даного виду трансформації забезпечує збереження структури вихідного неологізма, а також відтворення оцінних характеристик неологічної лексики.

«Das Schmuddelimage der Strohmännfirmen und Trusts, die früher viel Staub aufgewirbelten, indem sie eine Null ins dicke Geld umsetzten und sich rechtzeitig aus dem Staube machen konnten, verblasst im Vergleich zu Sich-versichern-lassen-süchtigen, die in der letzten Zeit immer wieder von sich hören lassen». – «Сумнівна слава нашумілих свого часу фіктивних фірм і трастів, що вміли буквально з нічого зробити шалені гроші й вчасно накивати п'ятами, тьмяніє перед любителями застрахуватися, які останнім часом коли-не-коли дають про себе знати» [4: 83].

Метафора *Sich-versichern-lassen-süchtigen* є у цьому контексті центральною назвою-оказіоналізмом, що вводить нове поняття. Навіть без контексту зрозуміло, що ці *Sich-versichern-lassen-süchtigen* отримують від страхових фірм надприбутки, провокуючи страхові випадки, тобто, метафора має негативну експліцитно виражену оцінку даної групи людей. Її відтворення – найскладніше завдання у реченні. В словнику немає жодних еквівалентів до слова *Sich-versichern-lassen-süchtigen*, які могли б бути використаними.

На нашу думку, фонові знання українського читача про можливі махінації на ринку страхових послуг дозволяють йому зрозуміти іронічний зміст метафори, тому при перекладі ми надамо перевагу такому способу перекладу як напівкалька. Неологічна одиниця любителі застрахуватися, створена при перекладі, відповідає загальній стилістиці вихідного речення та тенденціям до таких новотворів у сучасній українській публіцистиці, разом з тим і вихідна okazіональна метафора і створена нами лексична одиниця збігаються за рівнем інтенсифікації та рівнем своєї оцінності як у вихідній мові так і у мові перекладу. Оцінки, які виражені неологізмами, рівні за ступенем інтенсивності як в українській так і в німецькій мовах.

Слід відмітити, що найбільш продуктивними засобами для вираження оцінки в німецькому політичному дискурсі слугують в основному okazіоналізми з негативною експліцитною оцінністю, які в основному перекладаються за допомогою прийому калькування. Наприклад, новоутворення з основою *der Kanzler: der Lügenkanzler* – гканцлер-дурисвіт, *der Schuldenkanzler* – канцлер-боржник. В таких формах негативне ставлення до політика та його політичних дій експлікується в першій частині композити.

У формуванні оцінного значення для вираження оцінки компонента в німецькому політичному дискурсі важливу роль можуть грати суфікси.

У сфері суфіксальних утворень особливий інтерес представляють, суфікси іменників середнього роду –*chen* і –*lein*, які традиційно вважаються пестливими суфіксами. Однак багато лінгвістів вважають, що форми з даними суфіксами здатні виражати експліцитну оцінність об'єкта оцінки. У неологічних одиницях з пестливими суфіксами категорична оцінка, експліцитно виражена вихідною одиницею, експлікується при перекладі. В політичному дискурсі переважно такими формами виражаються значення фамільярності, іронії, зневаги по відношенню до об'єкта оцінки.

«Also ist das neue Bündnis unter dem Etikett Große Koalition, mit drei Oppositionchen an der Seite, ein Risiko?» [5: 51].

Вживання суфікса –*chen* з основою *Opposition* позбавляє цю основу її солідності, надаючи значенню іронічного відтінку, і тому *Oppositionchen* може розглядатися як новоутворення з експліцитною оцінністю, яке виражає недовіру до політиків-членів даної опозиції. Прийом калькування допомагає зберегти експліцитну оцінність вихідної неологічної одиниці в українському перекладі, тому читач (слухач) навіть без контексту може зрозуміти, що йдеться саме про негативне зневажливе ставлення до політиків – членів опозиції. Рекомендований переклад: «Отже, новий союз під емблемою Великої Коаліції з трьома опозиційками на стороні, становить ризик?»

Прийом модуляції (прийом смислового розвитку).

Для експлікування оцінності неологічної лексики при перекладі нерідко використовується прийом смислового розвитку (модуляції).

«Das ist ein Egomane, für den es nichts anderes gibt, als das eigene Ich.» – «Це справжній егоїзм, для нього не існує нічого іншого крім власного Я» [10].

В даному прикладі значення лексичної інновації *der Egomane* з експліцитною оцінністю, яка закладається в сему «Ego» у перекладі передається словосполученням «справжній егоїзм». З метою передачі всього відтінку та відтворення відповідного ступеня інтенсивності оцінки даної неологічної інновації в українському перекладі не зберігається її неологічність, через що, в процесі перекладу причина *der Egomane* замінюється наслідком «справжній егоїзм».

Ще один вдалий приклад застосування прийому модуляції для передачі експліцитної оцінності можна показати при перекладі неологічної одиниці *Wutbürger*, виникнення якої пов'язане з появою в Німеччині руху «Захопи Франкфурт».

«Erleben wir gerade die Globalisierung des Wutbürgers? Einiges spricht dafür, wenn man die geographische Spannweite der Proteste betrachtet, die von New York über Europa bis nach Singapur reicht» [8].

Die Wutbürger, саме так називають учасників цього руху, які протестують проти панування фінансистів, соціальної нерівності і безробіття, вони називають себе 99 відсотками населення, які протистоять одному відсотку олігархів. Демонстранти виступають проти порятунку фінансових інститутів за рахунок платників податків та соціальної нерівності.

Цю неологічну одиницю можна було б перекласти за допомогою калькування, як розлучені громадяни, але такий узагальнюючий переклад не вказував би на приналежність громадян до певного руху. Застосувавши прийом модуляції, ми отримали в мові перекладу лексичну одиницю *бунтівники*, яка на нашу думку чітко відбиває негативну оцінку політиками діяльності учасників даного руху: «Що ми зараз спостерігаємо – глобалізацію бунтівників? Схоже, так і є, якщо подивитися на географічний розмах протестів, що охопили Нью-Йорк, Європу та докотилися до Сингапуру».

Звичайно неологічність вихідної неологічної лексеми не зберігається, проте в лексемі *бунтівники* інтенсивніше проявляється негативна оцінність, набуваючи в даному контексті ще більшої категоричності.

Застосування прийому транслітерації.

Дуже частотним для відображення експліцитної оцінності неологічної лексики в українському перекладі є застосування прийому транслітерації.

«In der Erhebung der "Los Angeles Times " sprachen sich 35 Prozent der wahrscheinlichen Wähler für den derzeitigen stellvertretenden Gouverneur aus, nur 22 Prozent Votierten für einen neuen „Kandidator» [3].

Оказіоналізм *der Kandidator* утворено від іменника *der Kandidat* (кандидат) за допомогою суфікса *-or*. Неологізм створений для гри слів: *Terminator – Kandidator*, оскільки йдеться про вибори губернатора в Каліфорнії, одним із кандидатів на цю посаду був Арнольд Шварценегер. З метою збереження вихідного ступеня експліцитної оцінності переклад здійснюється за допомогою транслітерації. Таким чином у мові перекладу ми зберігаємо неологічність вихідної лексичної одиниці і рівень інтенсифікації оцінки еквівалентний рівню інтенсифікації вихідного неологізму *Kandidator*: «За повідомленням газети Лос Анжелес Таймс, 35 відсотків виборців ймовірно віддадуть свої голоси за виконуючого на цей час обов'язки губернатора, і лише 22 відсотки – за нового Кандидатора».

Застосування прийому транскрибування.

«Mexiko ist eine Mafiakratie, der Drogenkrieg vom Präsidenten Calderon ist bloß Show», sagt Korruptionsexperte Edgardo Buscaglia im Interview». – «Мексика – це мафіократія, а війна президента Кальдерона проти наркотиків – просто шоу», заявляє в інтерв'ю експерт з питань запобігання корупції Едгардо Бускаглія» [2].

Завдяки прийому транскрибування зберігається неологічність вихідної неологічної одиниці *Mafiakratie* та залишається незмінним ступінь інтенсивності оцінки в обох мовах. Неологізм характеризується функціональною обмеженістю, так як реалізується в основному в межах політичної сфери. Як у вихідній мові так і в мові перекладу зрозуміло, що йдеться про безпосередній вплив організованої злочинності на політичну владу, або її зрощення з політичною владою.

В якості ядерної тут виділяється сема «мафія». Разом з цим формуються негативно-оцінні семи «клановість», «корупція», «нажива». Створений в перекладі комунікативний ефект оцінного неологізму *мафіократія* відповідає комунікативному ефекту вихідного неологізму *die Mafiakratie*.

Застосування прийому експлікації (описовий переклад).

«Die Regierung strebt einen Kurs der Schwachwährungspolitik an, um die reale Schuldenlast zu reduzieren» [7].

Так, неологізм «*Schwachwährungspolitik*» перекладатиметься з використанням прийому експлікації і в мові перекладу матиме вигляд «політика підтримки слабких валют». При цьому за рахунок появи в описовому перекладі слова «підтримка» підкреслюється позитивна оцінність неологізму, яка могла б бути втрачена при використанні іншого способу перекладу: «З метою зменшити борговий тягар, уряд взяв курс на політику підтримки слабких валют».

Застосування описового прийому перекладу не частотне і не характерне для перекладу неологізмів з експліцитною оцінністю. Це пов'язано насамперед з тим, що неологізми з експліцитною оцінністю у вихідній мові, як правило, мають чітке зрозуміле семантичне значення, тому при перекладі перекладаються в основному шляхом калькування, транскрибування чи за допомогою прийому смислового розвитку.

Відображення імпліцитної оцінності німецьких неологізмів в українському перекладі

Застосування прийому калькування (напівкальки).

Для відтворення імпліцитної оцінності в українському перекладі інтенсивно застосовується такий спосіб перекладу, як калькування:

«Es war ein Dauerkotau, um in Libanon militärisches Geräte, Flugzeuge und in Zukunft gar Atomkraftwerke zu verkaufen» [11].

Обидва компоненти композити *Dauerkotau* без контексту мають нейтральну оцінність, перший компонент *Dauer* вказує на тривалість дії, а другий – *der Kotau* за древньокитайським церемоніалом означає низький уклін. Але в наведеному прикладі новоутворення отримує негативну імпліцитну оцінність, яка експлікується в контексті.

Для відтворення оцінності в українському перекладі ми використовуємо прийом калькування, в результаті неологічність вихідної одиниці не зберігається, проте завдяки експлікації оцінність неологічної одиниці в українському перекладі набуває більшої

інтенсивності: «Довелося «довго кланятись», щоб отримати дозвіл продавати на території Лівану військові прилади, літаки, а в майбутньому навіть атомні електростанції».

Експлікація (описовий переклад).

Для передачі імпліцитної оцінності широко використовується така трансформація, як експлікація. Основну масу неологізмів з імпліцитною оцінністю в німецькій мові складають семантичні неологізми.

Наприклад:

«Al-Qaida-"Schläfer" spionierte British Airways aus.» – «Секретний агент терористичної організації Аль-Каїда, займався шпionaжем у авіакомпанії «British Airways»» [6].

Семантичний неологізм мови оригіналу *Schläfer* з імпліцитною оцінністю перекладається за допомогою прийому описового перекладу, тобто при перекладі українською мовою неологізм замінюється на пояснення – секретний агент терористичної організації, що відчутно полегшує розуміння вихідного неологізму в українському перекладі.

У зв'язку з описовим перекладом неологічність лексеми в українському варіанті втрачається, а імпліцитна оцінність відповідно переходить в експліцитну, тому в українського читача не виникає жодних проблем з розумінням вихідної одиниці.

Прийом модуляції (прийом смислового розвитку).

Як для відтворення експліцитної, так і імпліцитної оцінності при перекладі політичної лексики можна застосовувати прийом модуляції:

«Warum gelingt es dem gegenwärtigen Kanzler, dem mit den bombigen Umfragewerten, dem ohne innenpolitische Probleme nicht, seinem Ad-hoc-Minister zu helfen». – «Чому діючому канцлеру, з вражаючим рейтингом, без внутрішньополітичних проблем не вдалося допомогти своєму міністру-одноденці» [9].

Оказіоналізм *Ad-hoc-Minister* виник у період перебування Герхарда Шредера на посту канцлера Німеччини, в цей час посаду міністра внутрішніх справ обіймав Йошка Фішер. На початку 2005 році Фішер був звинувачений у зловживанні масовою видачею віз українським громадянам, тоді опозиція вимагала відставки Йошки Фішера з посту віце-канцлера та міністра.

Новоутворення *Ad-hoc-Minister* має глибше значення ніж здається на перший погляд, при контекстуальному вживанні в його семантику закладається негативна імпліцитна оцінність. У випадку застосування описового перекладу для відтворення даного okazіонального новоутворення втрачається рівень інтенсифікації оцінки в мові перекладу, іншими словами комунікативний ефект неологічної одиниці *Ad-hoc-Minister* у вихідній мові не відповідатиме комунікативному ефекту створеної лексичної одиниці при описовому перекладі.

Тому, для відтворення імпліцитної оцінності ми застосували прийом смислового розвитку, і в результаті отримали неологічну одиницю міністер-одноденка, щоправда імпліцитна оцінність в українському перекладі втрачається і відповідно переходить в експліцитну, проте при перекладі ми зберігаємо неологічність вихідної неологічної одиниці.

Прийоми транслітерації та транскрибування не є характерним для відтворення імпліцитної оцінності німецької неологічної лексики, яка належить простору політичного дискурсу. Це пов'язано з тим, що українська аудиторія просто не зрозуміє новоутворення з імпліцитною оцінністю перекладене за допомогою транскрипції чи транслітерації. Для хоча б інтуїтивного розуміння значення неологічної одиниці потрібні ґрунтовні фонові знання політичних процесів Німеччини.

Базуючись на результатах нашого дослідження можна з впевненістю сказати, що найчастотнішим способом відтворення оцінності неологічної лексики є калькування (150 одиниць). Далі слідує прийом транскрипції/транслітерації (77) та експлікація (68). Що стосується неологічних одиниць, які перекладені за допомогою модуляції (смислового розвитку), то їх частка складає 17,1 % від загальної кількості опрацьованого матеріалу, тобто 60 неологічних одиниць.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Прищепчук С. А. 34 Особенности воспроизведения оценочной лексики в переводе (на материале политического дискурса) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Прищепчук Светлана Александровна. – Пятигорск, 2009. – 25 с.
2. Zeit Online. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.zeit.de/wirtschaft/2011-03/drogenstaat-mexiko-korruption>
3. RP Online. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.rp-online.de/politik/ausland/davis-macht-sich-ueber-schwarzeneggers-akzent-lustig-1.2285218>
4. Der Spiegel. – Hamburg: Spiegel – Verlag, 2007. – № 47. – S. 234.
5. Der Spiegel. – Hamburg: Spiegel – Verlag, 2010. – № 21. – S. 229.
6. Welt Online. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.welt.de/politik/ausland/article12665614/Al-Qaida-Schlaefer-spionierte-British-Airways-aus.html>
7. Zeit Online. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.goldmoney.com/de/gold-research/newsdesk/goldpreis-haelt-sich-ueber-widerstandzone.html>
8. Frankfurter Allgemeine Zeitung. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.faz.net/aktuell/politik/proteste-gegen-finanzmaerkte-der-globale-wutbuerger-11495507.html>
9. Spiegel Online. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/0,1518,45140,00.html>
10. Spiegel Online. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/0,1518,druck-750164,00.html>
11. Spiegel Online. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/0,1518,druck-750164,00.html>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Моїсєєва – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії, практики та перекладу німецької мови Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут».

Наукові інтереси: лінгвоаксіологія, неологія німецької мови, лінгвістика тексту.

УДК 418.02

**ТЕРМІНИ ЯК КЛЮЧОВИЙ СТИЛЕУТВОРЮЮЧИЙ ЕЛЕМЕНТ ТВОРІВ
ДЕНА БРАУНА ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ВІДТВОРЕННЯ В
ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧОМУ АСПЕКТІ (НА МАТЕРІАЛІ НОВОГРЕЦЬКОЇ,
АНГЛІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ)**

Оксана НОВИЦЬКА (Маріуполь, Україна)

У статті розглядаються проблеми відтворення ідіостилу письменника в художньому перекладі. Дослідження виконано на матеріалі грецького та українського перекладів творів Д. Брауна "The Lost Symbol" (2009) та "The Da Vinci Code" (2004). Наведено способи перекладу стилеутворюючих елементів авторського стилю.

Ключові слова: ідіостиль, термін, конверсія, графічна форма, полісемія, реципієнт, термінологічні синоніми, стильова диференціація.

The article deals with the pressing problems of the author's individual style rendering in literary translation. Research is carried out on the basis of the translations of Dan Brown's "The Lost Symbol" (2009) and "The Da Vinci Code" (2004) into Greek and Ukrainian. The ways of translating style forming elements of the author's style are given.

Keywords: individual style, term, conversion, graphical form, polysemy, recipient, terminological synonyms, style differentiation.

У епоху модернізації та безперервної еволюції світової літератури широкого використання серед авторів набула тенденція до загадковості, таємничості та містифікації. У боротьбі за увагу та визнання літературній індустрії доводиться залучати досі невичерпані інформаційні ресурси. Один з них – досягнення наукової думки, соціально-політичні, теологічні, філософські та інші теорії, інтерес до яких раніше не виходив за межі обмеженого кола дослідників-ентузіастів.

У романах Дена Брауна простежується цілісна система мовностилістичних засобів, характерних для творчої манери мовної особистості письменника. Аспекти авторського стилю розглядаються у роботах вітчизняних та зарубіжних вчених-лінгвістів. Так, В. Волошук займалася проблемою понятійного визначення індивідуального стилю автора, О. Мусієнко вивчала ідіостиль крізь призму прийомів перекладу, свій внесок у дослідження авторського стилю зробили Ю. Караулов, В. Кухаренко, В. Григор'єв, В. Леденьова,

Д. Ліхачов, О. Северська, Ю. Лотман, В. Виноградов, Р. Якобсон, Ю. Тинянов, М. Бахтін, В. Жирмунський.

Відтворення індивідуального стилю Дена Брауна є однією з ключових проблем перекладу художніх творів і сучасного перекладознавства. **Актуальність** дослідження визначається важливістю адекватності інтерпретації елементів авторського стилю для вірного сприйняття і створення позитивного естетичного впливу на читача художнього твору.

Об'єктом даного дослідження є оригінали творів Д. Брауна "The Lost Symbol" (2009) та "The Da Vinci Code" (2004), грекомовний та україномовний переклади зазначених творів, виконаний Христосом Капсалісом та Анжеолою Кам'янець відповідно.

Предметом дослідження є мовні особливості творів Д. Брауна та способи їх відтворення у перекладах новогрецькою та українською мовами.

Мета дослідження полягає у визначенні основних лексичних, синтаксичних та стилістичних особливостей твору Д. Брауна як елементів індивідуального стилю автора, а також у виявленні та дослідженні закономірностей і способів їх перекладу.

Стильова диференціація мови і мовлення та пов'язана з нею можливість вибору різних мовних засобів і мовних прийомів найяскравіше ілюстрована у текстах художньої літератури. Художня література наочно підтверджує, що поняття точності, образності, експресивності, як і інші стилістичні категорії, не механічно переходять з одного мовного стилю в інший, а в системі кожного стилю набувають глибокої своєрідності [1]. Вищезазначене стосується і термінів, які у різних стилях мовлення можуть проявляти національно-культурний та конотативний компоненти свого значення [2: 63].

Використання термінів у досліджуваних романах підпорядковується їх основній особливості – поєднанню різних стилів мови. Відбір, комбінація і організація мовних засобів, закріплених за різними функціональними стилями або мовними жанрами, у романах Дена Брауна залежать від їх двох основних тем: таємниці (mystery) і пригода (adventure).

Ден Браун будує сюжет обох романів навколо проблем, які цікавлять суспільство: в основі «Втраченого символу» – загадка існування таємничого Масонського ордену, в основі «Коду да Вінчі» – божественне походження Ісуса Христа і продовження його роду. Відповідно, терміни, які автор включає в тексти двох романів, стосуються названих проблем. Таким чином, за допомогою термінів Ден Браун надає фактам характеру науковості, підсилює атмосферу таємничості, створює ілюзію історичної автентичності написаного.

В ході аналізу текстів романів «Втрачений символ» і «Код да Вінчі», було встановлено, що терміни, головним чином, зосереджені в тих главах романів, в яких герої безпосередньо стикаються з миром науки чи мистецтва («Втрачений символ» – глави 1, 4, 11, 15, 21; «Код да Вінчі» – глави 4, 26, 47), і від загального числа слів в романах терміни становлять близько 3,5%.

У романах «Втрачений символ» та «Код да Вінчі» використано біблійні терміни (behemoth), історичні та релігійні терміни (stylus, pagan, conclave, Holy Grail, crux gemmata, crucifix, chalice та інші), терміни з математики (Fabonacci sequence, Divine Proportion, quotient), архітектури (dome). Ден Браун вводить у тканину романів лінгвістичні терміни (lingua puga, metaphor, anagram), терміни, які мають відношення до шифрів та шифрування (cryptographer, cypher) і терміни магії (pentacle).

Перекладачі Христос Капсаліс та Анжеला Кам'янець зіткнулися з серйозною проблемою при перекладі цих романів. Незважаючи на те, що терміни, уживані в англомовному тексті, часто мають точну відповідність у новогрецькій та українській мовах, переклад повинен бути однорідним за своїм змістом, стилістично точним і водночас зрозумілим читачеві.

На прикладі роману «Код да Вінчі» можна спостерігати бажання автора допомогти аудиторії у глибинному та повному розумінні задуму автора. Значення деяких складних для розуміння термінів Ден Браун розкриває безпосередньо у тексті твору. Він вкладає загальноживані англійські слова у мовлення героїв, які вживають їх паралельно з термінологічними синонімами, таким чином пояснюючи їх значення:

1) The cryptex. A portable container that could safeguard letters, maps, diagrams, anything at all. Once information was sealed inside the cryptex, only the individual with the proper password could access it [3: 217].

Криптекс. Це портативний сейф, у якому можна було сховати листи, карти, схеми — все, що завгодно. Інформацію, замкнену всередині криптекса, міг дістати лише той, хто знав відповідний пароль [4: 242].

Ο όρος «κρυπτόλεξο», ένα ταιριαστό όνομα για αυτή τη συσκευή που χρησιμοποιούσε την επιστήμη της κρυπτολογίας προκειμένου να προστατεύει τις πληροφορίες που βρίσκονταν γραμμένες στο ειλητήριο ή στον κώδικα που περιείχε στο εσωτερικό της [5: 274].

2) Holy Grail is the literal meaning of Sangreal. The phrase derives from the French sangraal, which evolved to sangreal, and was eventually split into two words, San Greal [3: 175].

Святий Грааль — це те, що буквально означає Сангріл. Це словосполучення походить від французького Sangraal, яке з часом перетворилось на Sangreal, а потім розщепилось на два слова — San Greal [4: 197].

□ Άγιο Δισκοπότηρο □ είναι το κυριολεκτικό νόημα της λέξης Sangreal. Η ρίζα του πρέπει να αναζητηθεί στη γαλλική λέξη Sangraal, η οποία εξελίχτηκε σε Sangreal, που με τη σειρά του χωρίστηκε σε δύο λέξεις, San Greal [5: 223].

Вищенаведені приклади свідчать про те, що часто інформація про той чи інший термін, інтегрована у текст як коментар автора або за допомогою мовлення героїв, допомагає читачам зрозуміти сенс написаного та звільняє перекладача від необхідності надання додаткових пояснень у зносках.

Зауважимо, що у випадку відсутності пояснення терміну, який не можна вважати загальноуживаним, перекладач ХристосКапсаліс супроводжує текст зноскою-поясненням, коментуючи складний, на його думку, термін або явище:

Langdon's students were always amused to learn that Da Vinci eventually mollified the confraternity by painting them a second, "watered-down" version of Madonna of the Rocks in which everyone was arranged in a more orthodox manner [3: 113].

Οι φοιτητές του Λάνγκντον έβρισκαν ιδιαίτερα διασκεδαστική μία ακόμα λεπτομέρεια: Ο Ντα Βίντσι, προκειμένου να εξευμενίσει την αδελφότητα, ζωγράφισε μια δεύτερη, «λογοκριμένη» εκδοχή της Μαντόνας των Βράχων, όπου όλες οι μορφές είχαν πιο ορθόδοξες στάσεις. *

* Σύμφωνα με ορισμένους ιστορικούς της τέχνης, το δεύτερο αυτό έργο έγινε σε συνεργασία με τους αδελφούς Ντε Прέντις, Μιλανέζους ζωγράφους. (Σ.τ.Μ.)

Зауважимо, що дане перекладацьке рішення сприяє відтворенню первинного інтелектуального навантаження твору та допомагає справити правильне враження на читача тексту перекладу.

Перекладач Анжела Кам'янець в україномовному перекладі романів «Втрачений символ» та «Код да Вінчі» не надає жодних роз'яснень до специфічної термінології. Коментуючи текст перекладу, вона розшифровує іншомовні вкраплення та підпорядковує одиниці виміру маси, відстані, площі звичній для реципієнта системи:

A half-million square feet of space for exhibits, restaurants, and meeting halls [6: 11].

Величезний зал площею півмільйона квадратних футів* для виставок, ресторанів та конференц-холів [7: 15].

* 4,6 га.

У романі «Код да Вінчі» автор неодноразово дає використовуваному терміну розлогі лінгвістичні пояснення словотвірного і етимологічного характеру. В окремих випадках, у подібного роду пояснення включені латинські слова, і тоді перекладач змушений зберігати латинське слово, щоб не порушити семантику усього фрагмента.

Якщо графічна форма відповідного слова-терміна в англійській мові співвідноситься з різними частинами мови в результаті конверсії, перекладач звертається до двох слів, які належать до різних частин мови, і зберігає одне з них як іншомовне вкраплення:

Nowadays the term pagan had become almost synonymous with devil worship – a gross misconception. The word's roots actually reached back to the Latin paganus, meaning country-

dwellers. ... In fact, so strong was the Church's fear of those who lived in the rural villes that the once innocuous word for 'villager' — villain — came to mean a wicked soul [3: 60].

Сьогодні слово «поганець» стало майже синонімом поклоніння дияволу, а це зовсім неправильно. Насправді це слово походить від латинського *paganus*, що означає «мешканці сільської місцевості»... Християнська Церква так сильно боялася цих багатобожників, що колись безневинне слово «селянин» — французькою *villain* — набуло значення «негідник» [4: 58]

Στη σύγχρονη εποχή ο όρος «παγανισμός» είχε καταστεί συνώνυμος με τη λατρεία του Διαβόλου, μια τεράστια παρερμηνεία. Οι ρίζες της λέξης στην πραγματικότητα έπρεπε να αναζητηθούν στο λατινικό όρο *paganus*, που σήμαινε τον κάτοικο της εξοχής. Οι «παγανιστές» ήταν στην κυριολεξία άνθρωποι που ζούσαν στην επαρχία... Μάλιστα, ο φόβος της εκκλησίας απέναντι σε εκείνους που ζούσαν στα αγροτικά χωριά ήταν τόσο μεγάλος, ώστε στην αγγλική, που είναι μια λατινογενής γλώσσα, η λέξη *villain*, που κάποτε είχε την εντελώς αθώα σημασία του «χωρικού», να καταλήξει να σημαίνει το διεφθαρμένο άνθρωπο ή και τον κακοποιό [5: 55].

У окремих випадках пояснення терміну будується на історичних відомостях, які Ден Браун представляє від імені автора оповідання, як, наприклад, в поясненні значення слова *anagram*, що зустрічається у романі «Код да Вінчі». Автор використовує посилання на Каббалу, французьких королів, епоху Відродження і римлян, які вивчення анаграм назвали *ars magna*, тобто «велике мистецтво». Як у грекомовній, так і в україномовній інтерпретації перекладачі чітко дотримуються прийому автора, зберігаючи кожне написане слово, оскільки очевидно, що історико-культурні пояснення захоплюють увагу читача, а мовні засоби, що їх виражають, не створюють труднощів при перекладі.

Велика кількість термінів у тексті художнього твору можуть ускладнити завдання перекладача з пошуку терміна-еквівалента у мові перекладу. Причиною виникнення подібних проблем є полісемія термінів. Англійське слово, крім термінологічного, може володіти і нетермінологічним значенням. В цьому випадку перекладач Анжела Кам'янець використовує той еквівалент у мові перекладу, який, на її погляд, є найбільш відповідним. Наприклад:

As the claustrophobic panic closed in, Langdon was overcome by images of the sarcophagus shrinking around him. Squeezed by delirium, he fought the illusion with every logical shred of intellect he had [6: 534].

По мірі того, як посилювався напад клаустрофобії, Ленгдону починало здаватися, що стіни кам'яної гробниці звужуються. Щоб остаточно не піддатися паніці, він спробував прогнати це відчуття, пустивши у хід останні залишки розуму [7: 542].

Медичний термін *delirium* (марення, розлад свідомості, що супроводжується галюцинаціями) має також нетермінологічне значення (несамовитість, крайнє збудження), яке і використав перекладач, підбираючи україномовний еквівалент.

Таким чином, коректне відтворення термінів як ключових елементів ідіостилю Дена Брауна є першочерговим завданням для перекладача. Наведені приклади дозволяють простежити певні закономірності та основні способи перекладу термінів, а саме еквівалентний переклад загальновідомої термінології, пояснення рідковживаної лексики у перекладацькому коментарі, пошук альтернативного, нетермінологічного значення терміну для збереження авторської стилістики твору. Перспективою даного дослідження є добіг результатів щодо подальшої розробки питань теорії перекладознавства та поширення інтерпретації термінів як ключового стилеутворюючого елементу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Звегинцев В. А. Стиль и лингвистика в литературоведении / В. А. Звегинцев // Проблемы теории и истории литературы. – М. : МГУ, 1971. – 159 с.
2. Казакова Т.А. Аспекты теории письменного перевода / Т. А. Казакова. – Свердловск : СГПИ, 1988. – 49 с.
3. Калинычева Е. В. Структурно-семантические характеристики ЛСГ современных английских глаголов «свечения»: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – М. : МГУ, 2002. – 17 с.
4. Карпова О. М. Термины в художественном тексте и писательском словаре / О. М. Карпова // Материалы Международной научно-практической конференции «Коммуникация: теория и практика в различных социальных контекстах – 2002». – Пятигорск : ПГЛУ, 2002. – Ч. 1. – С. 188-190.

5. Кожина М. Н. Стилистика русского языка / М. Н. Кожина. – М. : Просвещение, 1983. – 223 с.
6. Комиссаров В. Н. К вопросу о сопоставительном изучении переводов / Комиссаров В. Н. // Тетради переводчика. – М. : Высшая школа, 1970. – Вып.7. – С. 46-50.
7. Комиссаров В. Н. Лингвистическое переводоведение в России / В. Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 2002. – 192 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Оксана Новицька – кандидат філологічних наук, доцент кафедри грецької мови та перекладу, заступник декана факультету грецької філології Маріупольського державного університету.

Наукові інтереси: лінгвістичні моделі перекладу, жанрово-стильові модифікації малої прози грецьких письменників кінця XIX – початку XX століття.

УДК 811.112.2'255.4:82-32

ЕКСТРАЛІНГВАЛЬНІ ЧИННИКИ ТВОРЕННЯ ПУБЛІЦИСТИЧНОГО ТЕКСТУ: ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ АСПЕКТ

Володимир ПАВЛИК (Івано-Франківськ, Україна)

У статті розглядаються проблеми стилістики тексту та перекладознавства. У дослідженні визначені та проаналізовані екстралінгвальні чинники текстів газетно-публіцистичного жанру "глоса". Екстралінгвальні чинники творення текстів публіцистичних жанрів є важливим елементом доперекладацького аналізу тексту, проведення якого впливає на якість перекладу загалом.

Ключові слова: мовленнєвий жанр "глоса", екстралінгвальний чинник, сфера діяльності, комунікативна ситуація, адресант, адресат, доперекладацький аналіз тексту.

In the article, problems of text stylistics and science of translation are considered. Extralingual factors of "Glosa" publicistic newspaper genre texts are determined and analyzed. Extralingual factors of publicistic genre texts' creation are an important element of pre-translation text analysis, carrying out of which influences translation quality on the whole.

Key words: "Glosa" speech genre, extralingual factor, sphere of activities, communicative situation, addresser, addressee, pre-translation text analysis.

Постановка наукової проблеми та її значення. Визнання тексту в якості головної одиниці мовленнєвої комунікації означає необхідність аналізу не тільки самої його внутрішньої структури, але й чинників, які визначають породження конкретного тексту в умовах реальної ситуації. Уведення цих чинників у орбіту лінгвістичного дослідження означає виявлення такого співвідношення семантики та структури тексту, яке обумовлює не просто формування його змісту, але, перш за все, виконання кінцевої мети самої комунікації – впливу (духовного або фізичного) на партнерів у процесі їхньої мовленнєвої діяльності (обмін думками, інформацією). Таку тенденцію у лінгвістиці можна сьогодні розглядати як цілком закономірну, вона узгоджується з основними принципами вербальної комунікації (комунікативної лінгвістики) [4: 126-127].

Теорія перекладу на сучасному етапі свого розвитку займається розглядом насамперед двох основних галузей: дослідження трансляції як процесу перекладацької діяльності та як аналізу продукту цієї діяльності. Дослідження перекладу як процесу зосереджується на підготовчому етапі здійснення якісного перекладу – доперекладацькому аналізу тексту. Залучення перекладу як результату виконаного доперекладацького аналізу тексту слугує доведенню його ефективності.

Огляд останніх досліджень з наукової проблеми. На вагомості доперекладацького аналізу тексту для перекладу тексту будь-якого стилю, що відіграє значну роль у міжкультурній комунікації, забезпечуючи адекватне розуміння ідей автора та збереження істинного смислу твору в перекладі, наголошують такі науковці сьогодення як М. П. Брандес, С. М. Іваненко, С. М. Квіт, В. І. Кононенко, В. І. Провоторов, Г. Я. Солганік. Одним із останніх досліджень порушеної проблеми є дослідження функціональної специфіки доперекладацького аналізу тексту сучасних німецькомовних новел Я. А. Іваненко. У ньому науковець розробила методику доперекладацького аналізу тексту відповідно до функціональної специфіки жанру новели. Я. А. Іваненко встановила характеристики художнього твору, релевантні для доперекладацького аналізу тексту, визначила закономірності доперекладацького аналізу художнього тексту на основі моделей тексту і

моделей перекладу, схарактеризувала модель жанру «новела» та здійснила аналіз її перекладу.

Завданням даного дослідження полягає в описі екстралінгвальних чинників публіцистичних жанрів **на матеріалі** текстів газетно-публіцистичного жанру «глоса» друкованих німецьких видань “Die Welt” та “Die Zeit”. Встановлення цих чинників є елементом доперекладацького аналізу тексту, використання якого є ефективним засобом досягнення високого рівня адекватності перекладу текстів, у нашому випадку текстів публіцистики.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих матеріалів дослідження.

Глоса (die Glosse) – це газетний жанр німецької преси, який належить до аналітичних жанрів, у яких робиться наголос на висловленні певної важливої думки (meinungsbetonte Textsorten). Основою таких жанрів є тлумачення й оцінка певного явища [8: 490]. Є.В. Розен характеризує глосу як стислу, концентровану замітку, яка впливає на читача, поєднуючи легкість форми з неспростовністю аргументів, які в ній наводяться [5: 21]. Після переважно стислого зображення події (факту-поштовху, який викликає певні очікування) викладається безпосередня суть глоси (пуант, die Pointe): коротке зауваження, яке скеровує думки читача в несподіваному напрямку і є ключем до отримання нового пізнання [10: 159]. М.П. Брандес зазначає дотепність і сарказм глоси й характеризує її як сатиричний жанр, який часто використовується у політичній полеміці [1: 208].

Доперекладацький аналіз тексту – це аналіз, який здійснюється перекладачем на підготовчому етапі роботи над перекладом та складається з аналізу його екстралінгвальних чинників. Він ґрунтується на використанні методів і підходів об'єднаних в одну систему за допомогою питань, сформульованих Катаріною Менг для перевірки повноти інформаційного повідомлення, а саме: «хто?», «що?», «де?», «коли?», «як?», «навіщо?». Шукаючи відповіді на ці питання, перекладач досліджує не лише лінгвальні, але й екстралінгвальні чинники тексту мовленнєвого жанру [3: 12].

Екстралінгвальна зумовленість жанрової форми «глосса» як чинник творення тексту є одним із важливих проявів комунікативно-прагматичного аспекту цього газетно-публіцистичного жанру. Найголовнішими екстралінгвальними чинниками, які впливають на специфіку жанру «глосса», є сфера діяльності, в межах якої створюються тексти глос та комунікативна ситуація жанру, складові якої чітко фіксуються стосовно кожного окремого тексту глоси.

Сферою діяльності, яка визначає специфіку мовленнєвого жанру «глосса», є газетно-публіцистична діяльність. У лінгвістиці цій сфері діяльності людини відповідає газетно-публіцистичний функціональний стиль, мовні засоби якого використовуються авторами під час творення текстів глос. М. П. Брандес стверджує, що газетно-публіцистичний стиль обумовлює способи комунікації й забезпечує їхнє мовне оформлення у сфері політичного життя [1: 194-195].

Комунікативна ситуація текстів мовленнєвого жанру – це набір необхідних компонентів для здійснення комунікації [7: 20]. В. Гартунг пише: «Усі «зовнішні умови»..., які характеризують певний відрізок суспільної життєвої практики, який, у свою чергу, породжує комунікативну подію, можна узагальнено назвати ситуацією, в якій протікає комунікативна дія» [9: 273].

Н. В. Безсмертна та Е. Віттмерс визначають такі складові комунікативної ситуації: комунікативна мета, предмет комунікації, адресант, адресат, додаткові умови комунікації (канал комунікації, можливість зворотного зв'язку, кількість адресатів, чинники контакту) [6: 11]. В основу цього членування покладено лінійну комунікативну модель Клода Шенона та Уорена Уівера 1949 року, до якої належали джерело інформації, передавач, канал передачі, отримувач і кінцева мета.

Комунікативна мета жанрової форми «глосса» виводиться із газетно-публіцистичної сфери людської діяльності – це вплив на масового читача та формування суспільної свідомості. Тексти глос впливають на свого читача за допомогою реалізації свідомого комунікативного наміру автора (журналіста) як результату сприйняття існуючої комунікативної мети. Головним комунікативним наміром глос є «пояснення» читачеві

порушених проблем, яке відбувається за допомогою їхнього більш чи менш гострого висміювання.

Домінуючими предметами комунікації жанрової форми «глосса» є події в галузі політики та культури.

Ключовим чинником творення аналітично-спрямованого жанру «глосса» виступає адресант. Особистість, індивідуальність журналіста, багатство його думок, почуттів та ідей набувають великого значення. Г. Я. Солганик вважає, що головним принципом сучасного публіцистичного мовлення, головною особливістю його організації виступає безпосереднє вираження авторського «я», його «відкритість»[2: 10].

Тексти глос спрямовуються на свою цільову аудиторію, вони мають свого читача. Адресат жанрової форми «глоса» визначається за допомогою інформації, яка надається редакціями досліджуваних друкованих видань про своїх читачів. На офіційних сайтах газет “Die Welt” та “Die Zeit” цільовою групою цих друкованих видань, у першу чергу, розглядаються люди з вищою освітою та читачі, які займаються вдосконаленням своєї освіти і мають ліберальні політичні погляди. Його можна охарактеризувати, як «елітного» читача. Людина, яка читає глосу, не тільки володіє великим багажем знань у різних галузях навколишньої дійсності, не тільки розуміється на актуальній (або історичній) політичній ситуації та проблемах культурного життя. Адресат глоси завдяки високому рівню своєї освіченості в стані відчутти ту іронію або сарказм стосовно описуваних явищ, які закладаються автором, і отримати від них насолоду.

Каналом комунікації жанру «глосса» є писемне мовлення, передане через газету.

На завершення статті розглянемо приклад аналізу екстралінгвальних чинників однієї з типових глос:

Glosse: Scherz beiseite!

Heute ist der 1. April, traditionell die Gelegenheit, Mitmenschen mit originellen Scherzchen zu beglücken. Zeitungen machen so was gern mittels einer besonders spektakulären Falsch-Meldung. Nun sind Sie als mündiger Leser ja leider vom Berliner Alltag so abgehärtet, dass wir zweifeln, ob man Ihnen überhaupt noch einen Aprilscherz zumuten kann/soll/darf. Sie merken's ja doch, oder? Machen wir den Scherz-Test, eine der folgenden Aussagen ist frei erfunden: 1) Doktor Senat will die lebenserhaltenden Maßnahmen für Patient Vivantes trotz bedenklich schwacher Herztöne verlängern. 2) Damit wir den Wert eines Zoo- oder Museumsbesuchs noch mehr zu schätzen wissen, werden nicht nur die Eintritte, sondern auch die Busfahrten dorthin saftig teurer. 3) Strieder tritt als Senator zurück, kauft das Tempodrom und eröffnet einen Privatzirkus. Sie hätten auf 1 oder 2 getippt? Tja, nur Nummer 3 ist falsch. Leider kein Scherz!

1) Сфера діяльності адресата: політична / внутрішня політика; 2) Предмет комунікації: діяльність політичних партій і політиків. Тема: Сенатор Штрідер хоче відкрити приватний цирк; 3) Адресант: Міхаель Брегель. Дата публікації: 01.04.04. Ставлення адресанта до предмету комунікації: критика; 4) Комунікативний намір: пояснення; 5) Комунікативна мета: висміяти факт/проблему. 6) Адресат: високоосвічені читачі газети “Die Welt”, знайомі з внутрішньополітичною ситуацією. 7) Канал комунікації – письмове мовлення. 8) Вид комунікації: монолог. 9) Можливість здійснення зворотного зв'язку з адресатом існує. 10) Кількість адресатів: обмежена; 11) Фактори контакту: момент творення не збігається в часі з моментом сприйняття тексту.

Висновки. Визначення та аналіз екстралінгвальних чинників творення текстів публіцистичних жанрів як елементу доперекладацького аналізу тексту мають практичних характер. Успішному виконанню перекладу тексту, який у перекладознавстві також розглядають як інтерпретацію тексту, передують ціла низка як фізичних, так і смислових маніпуляцій з текстом, його текстопідготовка, що містить детальний аналіз, тобто доперекладацький аналіз тексту. Здійснення доперекладацького аналізу тексту призводить до глибшого його розуміння і забезпечує встановлення перекладачем конкретної мети та завдань, які спричиняють досягненню функціональної адекватності перекладу як найвищої форми відповідності тексту перекладу текстові оригіналу та визначення основної стратегії перекладу. **Перспективним напрямком подальшого дослідження** є визначення та аналіз функціонально-комунікативних рис публіцистичних мовленнєвих жанрів як елементу

комунікативно-прагматичного аспекту газетних текстів з боку функціональної стилістики, і доперекладацького аналізу цих текстів з боку перекладознавства.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Брандес М. П. Стилистика текста. Теоретический курс: учебник. – [3-е изд., перераб. и доп.] / М. П. Брандес – М. : Прогресс-Традиция, ИНФРА-М, 2004. – 408 с.
2. Вакуров В. Н. Стилистика газетных жанров / В. Н. Вакуров, Н. Н. Кохтев, Г. Я. Солганик. – М. : Высшая школа, 1978. – 183 с.
3. Іваненко Я. А. Функціональна специфіка доперекладацького аналізу тексту сучасних німецькомовних новел: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04. «Германські мови» / Я. А. Іваненко. – Одеса, 2014. – 18 с.
4. Колшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка / Г. В. Колшанский. – М. : Наука, 1984. – 175 с.
5. Розен Е. В. На уроке – немецкая газета. Изд. 3-е перераб. - М., «Просвещение», 1974. – 191 с.
6. Bessmertnaja N., Wittmers E. Übungsbuch zur Textlinguistik (Einfache Kompositionsformen) / N. Bessmertnaja, E. Wittmers. – Moskau : Vysšjaja škola, 1979. – 176 S.
7. Funktional-kommunikative Sprachbeschreibung. Theoretisch-methodische Grundlegung. – [von einem Autorenkollektiv unter Leitung von Wilhelm Schmidt]. – Leipzig : VEB Bibliografisches Institut, 1981. – 276 S.
8. Sandig B. Textstilistik des Deutschen. – Berlin, New York : Walter de Gruyter, 2006. – 584 S.
9. Sprachliche Kommunikation und Gesellschaft. – [von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von W. Hartung]. – [2. Aufl.]. – Berlin, 1976. – (Reihe Sprache und Gesellschaft. Bd. 1) – (Sprachliche Kommunikation) – 636 S.
10. Textsorten in der Presse und Publizistik und ihre stilistische Realisierung. – Brünn, 2006. – 107 S.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Володимир Павлик – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології та перекладу Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу.

Наукові інтереси: стилістика тексту, теорія мовленнєвих жанрів, моделювання процесу перекладу.

УДК 81, 255'4

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ ДЕВІАНТНОСТІ У ПОЕТИЧНОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Алла ПЕРМІНОВА (Київ, Україна)

Стаття присвячена вивченню особливостей соціокультурного аранжування цільових текстів перекладачами у наслідок хибнотлумачень, а також свідомого відхилення від джерельного смислу. Матеріалом дослідження слугують українські та російські переклади поетичних творів американських бітників.

Ключові слова: соціокультурний аспект, девіантність, хибнотлумачення, поетичний переклад, перекладацьке рішення, варіативність, реструктурування.

The article focuses on aspects of the social and cultural arrangement of the target texts stemming from the instances of the translators' misinterpretation as well as deliberate deviations from the source meaning. The study is based on Ukrainian and Russian translations of the works of the beat generation of American poets.

Key words: sociocultural aspect, deviation, misinterpretation, poetry translation, translator's decision, variation, restructuring.

Поділяючи переконання постструктуралістів про те, що можливість спотворення є передумовою існування істини у метадискурсній девіантності ми вбачаємо закономірну складову перекладацької діяльності. Так, за Ж.Деррідою будь-яке відхилення від системи є такою ж необхідністю, як і норма. Можливість непорозуміння закладена у концепції спілкування, без чого успіх комунікації не мав би цінності. Тому «втрати», «помилки» не є втручанням із-зовні, чи збоєм системи, а лише одним із проявів її гетерогенної цілісності [4].

Порушувана у цій розвідці проблема метадискурсної девіантності суголосна із питанням деформацій, висвітленню якого присвячено ряд перекладознавчих праць (С. Алексєєв, О. Ахманова, М. Грабовський, П. Коннор, О. Копильна, Дж. Мандей, Т. Некряч, О. Ребенко, О. Ребрій, О. Чередниченко). Так, українська дослідниця О. Ребенко визначає деформацію у художньому перекладі як «комплексне явище в системі перекладацьких перетворень, яке охоплює як об'єктивний процес мовних змін на всіх рівнях текстової організації, так і суб'єктивний аспект перекладацьких перетворень, зумовлений багатозначністю семантики і прагматики певних одиниць оригіналу, особливостями психологічно-мовної особистості перекладача та його творчим вибором» [3: 3].

У своєму дослідженні ми надаємо перевагу терміну «девіантність», оскільки вважаємо, що він краще узгоджується із поняттям «іншості», оприявленою у перекладі, і позначає як свідоме, так і несвідоме рецептивне відхилення від апріорного смислу оригіналу. Якщо М. Ребенко бере за основу класифікації суттєвих змін у перекладі принцип об'єктивності, то ми зосереджуємо увагу на інтенціональності, що дозволяє нам розрізняти випадки незумисного (стохастичного) хибнотлумачення перекладачами джерельних значеннево-сміслових єдностей, так і свідомого (інтенціонального) радикального реструктурування окремих фрагментів цільових текстів.

Завдання цієї студії полягає у висвітленні соціокультурних особливостей девіантного реструктурування джерельних значеннево-сміслових єдностей у поетичному перекладі. Обраний ракурс сприяє переосмисленню одного із **актуальних** питань сучасного перекладознавства – творчої свободи перекладача. **Матеріалом** дослідження слугують українські та російські версії творів Американських бітників у виконанні Ю. Андруховича, В. Мінущина, Ю. Сокрокіна, І. Кормільцева та Д. Борисова.

Під стохастичною метадикурсною девіантністю ми розуміємо прояви хибнотлумачень, спричинені нерозпізнаванням тлумачами авторського замислу, як от у наведених нижче рядках українського перекладу вірша Лоуренса Ферлінгетті «They were putting up the statue» – «І вони встановили статую» у виконанні Ю. Андруховича, версію якого порівнюємо із російським перекладом В. Мінущина та оригіналом. «...*І багато молодих репортерів // у розстібнутих сорочках // записували слова // молодого священика...*» [1: 48]; – «...*И молодые газетчики в застегнутых наглухо френчиках // поспешали за речью // молодого святого отца...*» [2: 162]. Підкреслені сегменти метатекстів свідчать про дивергентне змалювання перекладачами одягу репортерів, що позначається і на рецепції їхнього образу читачами. Якщо у російській версії В. Мінущина вони з'являються у «*застегнутых наглухо френчиках*», що, як встановлено згодом, відповідає оригіналу («*And a lot of young reporters // in button down clothes // were taking down the words // of one young priest*» [2: 162]), змалюваній у вірші ситуації – урочистій церемонії встановлення статуї Святого Франциска, з нагоди якої священик читає промову; а також дрес-коду американських журналістів середини минулого століття. Натомість в українському варіанті зауважуємо хибнотлумачення джерельного виразу «*button down*», що має протилежне значення до того, яке зустрічаємо у цільовому тексті Ю. Андруховича. Можемо припустити, що одягаючи метадикурсних героїв у розстібнуті сорочки перекладач описував образ сучасного журналіста, для якого одяг є одним із проявів його внутрішньої свободи, необхідної для обраної професії. У такому випадку наведена значеннево-сміслова девіантність є ілюстрацією явища соціокультурної конвертації.

Прояви метадикурсного хибнотлумачення часто простежуємо у зіставленні з фрагментами оригіналу із вираженою ідіоматичністю, особливо, коли джерельний фразеологізм модифікується автором відповідно до контексту. Ілюстрацією цьому слугують уривки із української та російської версій пересотворення вірша Грегори Корсо «*Birthplace revisited*» – «Відвідини малої Батьківщини» – «Вернувся я додому». Читаємо у цільових текстах, поперемінно зіставляючи їх між собою та з оригіналом: «*Розстрілюю його разом із усіма краденими годинниками*» [1: 174]; «*Доверху налито возвращение затерявшимся временем*» [2: 223]. Єдиною точкою значеннево-сміслового накладання порівнюваних фрагментів виступає семантичний квантор «час», вербально актуалізований у російському слові «*временем*» та пресупонований в українському варіанті «*годинниками*». Така дивергентність в оприявленні ілюкутивної сили першотвору призводить до абсолютно відмінних перлокутивних ефектів на відповідні читацькі аудиторії. Якщо у версії Ю. Андруховича герой Г. Корсо – вбивця, який розстрілює одного із своїх колишніх сусідів-крадіїв, то в інтерпретації Ю. Сорокіна – це філософ-лірик, який сприймає своє повернення крізь призму втраченого часу. У такому випадку лише звернення до оригіналу може розкрити вірність чи хибність запропонованих тлумачень, встановити ступінь відхилення від першотвору, та, можливо, простежити траєкторію віддалення від нього, що відбувалося шляхом прийняття низки помилкових перекладацьких рішень. Отже, читаємо в оригіналі: «*I pump him full of lost watches*» [2: 223]. Наразі точкою метадикурсної біфуркації стала

джерельна одиниця *«pump»*, розмовне дієслово, що означає «вбивати» і, зазвичай, вживається у звороті *«pump somebody full of bullets»*. Г. Корсо вдається до контекстуальної модифікації семантично вмотивованого фразеологізму і замінює його останній компонент на *«watches»*, таким чином виводячи факт убивства, скоєного його героєм, на імпліцитний рівень. Звідси, можемо стверджувати, що Ю. Андрухович вірно розтлумачив авторський задум, однак вирішив розпрозорити джерельну завуальованість, можливо через складність добору відповідного українського фразеологізму, гнучкого до заміщення складових та створення ефекту словогри. Спосіб реструктурування джерельного значеннево-смиислового плину, обраного Ю. Сорокіним, очевидно, викликаний нерозумінням ідіоматичності оригіналу. Він полягає у вихопленні поодиноких семантичних кванторів та рекомбінації їх у девіантні стосовно першоджерела значеннево-смислові єдності. Так, семантичний квантор «повнота», вербалізований у словосполучі *«доверху налито»* є частковою проекцією вихідного *«full»*; квантор «губити», актуалізований у *«затерявшемся»*, узгоджується із джерельним *«lost»*, а *«время»* – асоціативно пов'язаний із *«watches»*. Однак, редукування смислових зв'язків між зазначеними кванторами, а також неврахування синтагматичного оточення слів, у якому вони трапляються в оригіналі призводить до того, що увесь рядок російської версії перетворюється на хибнотлумачення.

Випадки хибнотлумачення нерідко подибуємо при відтворенні псевдоінтернаціоналізмів – класичних «хибних друзів» перекладачів. Проілюструємо зазначене на прикладі українського та двох російських перекладів фрагменту поеми Аллена Гінзберга «Плач». Переклад Ю. Андруховича: *«Я з тобою в Рокленді // де вчена рада з питань черевів уже не допускає до них червів чуттєвості»* [1: 103]; переклад І. Кормільцева: *«Я с тобою в Рокленде, где на факультеты черепа прекратили прием червей впечатлений»* [2: 20]; переклад Д. Борисова: *«Я с тобой в Рокленде где на кафедру черепа не принимают больше личинок чувства»* [2: 696]. Підкреслені сегменти аналізованих текстів на перший погляд можуть бути розтлумачені як різні траєкторії розгортання текстового простору у межах допустимої варіативності, адже конвергентним значеннево-смисловим компонентом кожної з них є «академічні кола», якою б абсурдною їхня діяльність не здавалась. Однак, зіставлення метатекстів із оригіналом (*«I'm with you in Rockland // where the faculties of the skull no longer admit the worms of the senses»* [2: 21]) вказує на те, що усі перекладачі потрапили у засідку позірної еквівалентності, адже англійське слово *«faculties»* вживається у даному контексті у значенні, що посідає перший щабель семантичної парадигми – «здібність», до того ж підказкою служить синтагматичний партнер зазначеної одиниці *«skull»* – «череп». Отак, синергетичний модальний смисл вихідного фрагменту, що зводиться до фізичної неспроможності черепа сприймати будь-що (через курс лікування у психіатричній клініці), перетворюється у перекладацькій рецепції у згусток нісенітних образів, що стохастично створюють певні асоціативні хвилі у приймаючих соціокультурних просторах і сприймаються як сарказм щодо безглузлого та псевдонаукового характеру діяльності деяких академічних установ.

Звичайно, кожний перекладач, яким би вправним він не був у мистецтві іншомовного пересотворення, час до часу потрапляє у пастку хибнотлумачень. Повне уникнення помилок та викривлень смислу недосяжне. Тому залишається тільки прагнути до їхньої мінімізації. Інша справа, коли перекладач свідомо вдається до радикального реструктурування джерельних значеннево-смислових єдностей.

Під інтенціональною метадискурсною девіантністю ми розуміємо свідоме відхилення перекладача від першотвору з метою справлення певного перлокутивного ефекту на цільового читача. Нерідко точкою метадискурсної біфуркації при різномовному пересотворенні виступають соціокультурно-марковані джерельні одиниці, які завдяки своїй семантичній прозорості та гомогенності мали б потрапити у зону повного значеннево-смиислового збігу при зіставленні вихідного та цільових текстів. Таким є слово *«борщ»* та його графічний еквівалент, як у Ю. Андруховича *«боршт»*, якого подибуємо у нижче наведених фрагментах: *«ті що готуючи рештки мертвих тварин легені серце ноги хвіст боршт і тортилли мріяли про чисте рослинне царство»* [1: 98]; переклад І. Кормільцева: *«как варили борщ из трухлятины легких, сердца, хвостов, копыт и пекли тортильи мечтая»*

о чистой растительной пище» [2: 19]; переклад Д. Борисова: «что стряпали гнилых животных сердце лапы легкие хвосты и борщи с тортильями в мечтах о чистом королевстве овощей» [2: 69]. Безперечно, у зацитованих уривках йдеться саме про борщ, адже саме цією стравою мати Аллена Гінзберга, Наомі, нерідко частувала сина. Зіставивши кожну метаверсію з оригіналом («*who cooked rotten animals lung heart feet tail borsht & tortillas dreaming of the pure vegetable kingdom*» [2: 19]) встановлюємо найвищий ступінь лексико-семантичної конвергентності на рівні прото-метадискурсної пари, сконструйованої І. Кормільцевим. Однак, якщо обидва російських перекладача вдаються до прямого відповідника англійському слову «*borsht*», то Ю. Андрухович транслітерує зазначену одиницю, у такий спосіб перетинаючи її зв'язок із українським словом, майже аксіологемою, «*борщ*», уникаючи у такий спосіб її десакаралізації, адже інгредієнтами описуваної в оригіналі страви є такі, що сприйматимуться цільовим читачем як зазіхання на «святе і вічне».

Репрезентативним для нашої розвідки є рішення Ю. Андруховича щодо рекреації промовистого прізвища «*Mrs. Kindhead*» як «*пані Бімбед*» у перекладі твору Грегорі Корсо «Одруження». Дотримуючись стратегії співучасницької вірності оригіналу, перекладач відмовляється від добору «одомашненого» варіанту, що міг би відтворити промовистість прізвища пані, яка скеровуватиме поетичного героя на шлях праведний. Не вдається український тлумач і до транслітерації, як це робить його російський колега Д. Борисов («*миссис Кнайхед*»). Натомість, він створює прагматичну паралель до першотвору, вдаючись до «очуженого» ситуативного відповідника. Попри виразну «неукраїнськість» прізвища Бімбед, воно співзвучне із часто вживаним американізмом «бімбо», який викликає у читацькій уяві образ «пустоголової» (вчуваємо семантико-морфологічне відлуння із «*kindhead*»), недалекої жінки. Читаємо в оригіналі, а також у російській та українській версіях: «*like when Mrs Kindhead comes to collect for the Community Chest*» [2: 240]; «*tuna, когда припрется миссис Кнайхед клянчить деньги в фонд общины*» [2: 240] «*або коли пані Бімбед прийде збирати на свідків Єгови*» [1: 171]. Окрім вище проаналізованого промовистого прізвища, що його уживає автор першотвору, декілька інших джерельних смислових єдностей засвідчують як стилістичну, так і прагматичну варіативність перекладацьких рішень. Так, якщо, одиниці «*припрется*»/ «*прийде*», / «*клянчить деньги*»/ «*збирати*» є різнореєстровими еквівалентами до вихідних «*comes*» та «*to collect*», які разом із соціокультурно конвертованою в українському варіанті та неконвертованою в російській версії одиниці «*пані*»/ «*миссис*» – відповідники до джерельного «*Mrs*» – перебувають у зоні часткового значеннево-смислового збігу з оригіналом, то рішення Ю. Андруховича замінити останню підкреслену єдність «*Community Chest*» (прямий відповідник – «*благодійний фонд міста*») на «*свідків Єгови*» є ще одним проявом інтенціональної девіантності. Реструктурування зазначеної значеннево-смислової єдності полягає у синергетичному зведенні наявних в оригіналі семантичних кванторів до прагматичної функції, яку вони виконують у тексті – позначають популярний у вихідному середовищі спосіб збору благодійних коштів. Американський читач призвичаєний до громадян-активістів, які закликають до пожертвувань на услякі громадські потреби, тоді як українська читацька аудиторія більш готова побачити на порозі свого дому представників релігійних сект. Звідси, інтенціональна девіантність призводить до створення оказіонального соціокультурного відповідника.

Проаналізовані випадки девіантної метадискусної реконтекстуалізації джерельних значеннево-смислових єдностей дозволяють нам висувати про те, що основними чинниками її виникнення виступають 1) хибнотлумачення, спричинені нерозпізнаванням апріорного смислу вихідних одиниць та 2) зумисне відхилення від першоджерела з метою створення певного перлокутивного ефекту на цільового читача з огляду на приймаючий соціокультурний контекст. Звідси, девіантність у перекладі виступає одним зі способів оприявлення психо-соціокультурної особистості інтерпретатора.

У подальших дослідженнях перспективним видається поглиблене вивчення проблеми метадискусної девіантності як прояву соціокультурної конвертації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андрухович Ю. День смерті Пані День: Американська поезія 1950-60-х років у перекладах Юрія Андруховича. – Харків : Фоліо, 2007. – 207 с.
2. Антологія поезії битників: (Пер. с англ. / Сост. Г. Андреева). – М. : Ультра. Культура, 2004. – 784 с.
3. Ребенко М. Ю. Об'єктивні та суб'єктивні аспекти перекладацької деформації у художньому перекладі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.16 «Перекладознавство» / М. Ю. Ребенко. – К., 2013. – 18 с.
4. Derrida J. Des Tours de Babel. / Translated by Joseph F. Graham. // Difference in Translation / ed. with an introduction by J. Graham. Ithaca and London: Cornell university press, 1985. – P.165-209

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Наукові інтереси: поетичний переклад, постколоніальні студії.

УДК 81'255:(808.7+61)

МЕТОДИКИ ОЦІНКИ ЯКОСТІ ПЕРЕКЛАДУ МЕДИЧНИХ ОПИТУВАЛЬНИКІВ

Роксолана ПОВОРІЗНЮК (Київ, Україна)

Стаття присвячена проблемі оцінки адекватності перекладу медичних опитувальників. Розглянуто суть і механізми когнітивного дебрифінгу та лінгвістичної валідації. Проаналізовано їх ефективність, відтворюваність і доступність. Охарактеризована надійність результатів, отриманих з їх допомогою.

Ключові слова: медичні опитувальники, інструменти PRO, когнітивний дебрифінг, лінгвістична валідація, переклад, еквівалентність

The article focuses upon the methods of evaluating adequacy of medical questionnaire translation. Essential features and mechanisms of cognitive debriefing and linguistic validation are described. Their effectiveness, reproducibility and availability are assessed. The reliability of the obtained results is analyzed.

Keywords: medical questionnaires, PRO instruments, cognitive debriefing, linguistic validation, translation, equivalence

Медичні опитувальники є важливим інструментом збору інформації, що стосується стану здоров'я населення, вимог, що висувають до системи охорони здоров'я, роботи медичних установ та якості їх послуг. Медичні опитувальники, прийняті як «золоті стандарти» міжнародними організаціями, – серед них, наприклад, 12-item General Health Questionnaire (GHQ-12), Short Form International Physical Activity Questionnaire (IPAQ), World Health Organization Health and Work Performance Questionnaire (WHO-HPQ), Health-Related Quality of Life Questionnaire (EUROQoL), Short Form 36 Health Survey (SF-36), – перекладаються повсюдно, оскільки охоплюють всі групи населення й допомагають в оцінці загального рівня стресу, задоволення якістю життя, наявності чи відсутності хронічних захворювань.

Існують і більш вузько спрямовані анкети, розроблені з урахуванням особливостей перебігу та ускладнень, що викликають конкретні захворювання: RAQoL для пацієнтів із ревматоїдним артритом, Heart Health Questionnaire, що оцінює ризик розвитку серцево-судинних порушень, Bone Health Questionnaire для оцінки ризику переломів тощо.

Медичні опитувальники, що застосовуються у світовій практиці, найчастіше іменуються в спеціальній літературі «інструментами PRO» (patient-reported outcome), в перекладі українською – «самостійна оцінка пацієнтами результатів лікування». Проте категорія «інструментів PRO» утворює велику тематичну парадигму, до якої, крім власне опитувальників, входять інформаційні ресурси та документація, пов'язана з їх використанням для оцінки ризику або користі від того чи іншого лікарського засобу або терапевтичної методики.

«Інструменти PRO» – це будь-які дані про стан здоров'я пацієнта, отримані від нього особисто, а не через посередництво та тлумачення медпрацівників [12]. Вони застосовуються в різних галузях: 1) розробці та випробуванні лікарських засобів, 2) парамедичних дослідженнях (маркетинг, ефективність препаратів і технологій, робота системи охорони здоров'я), спрямованих на дослідження очікувань пацієнтів, сприйняття препаратів або

методик, 3) медичній практиці (скринінг, ідентифікація симптомів і ускладнень, прийняття спільних рішень щодо викорінення медичної проблеми) [3: 1].

Світові дослідження, засновані на результатах, отриманих за допомогою медичних опитувальників, відносяться до так званих «квалітативних» методик спостереження (qualitative observational methods). Н. Мейс і К. Поуп вказують на те, що в епідеміології спостереження утворюють групу неекспериментальних методик, у клініці – це методика ведення пацієнта з контролем перебігу хвороби, тоді як у лінгвістиці та перекладі – систематичне детальне вивчення поведінкових і мовних особливостей суб'єкта [10: 182]. Тому, стверджуючи, що в методології дослідження медичних опитувальників в аспекті перекладу представлено квалітативне зіставлення, ми розширюємо сферу аналізу, поєднуючи традиційне мовознавство з теорією дискурсу, соціо- й психолінгвістикою тощо.

Методика квалітативного порівняльного спостереження впливає із природи об'єкта, тобто медичних опитувальників. Матеріальне втілення результатів (відповіді на запитання) є прямим наслідком комунікативного акту, що об'єднує інтерв'юера й респондента через посередництво перекладача. Таким чином, квалітативність спостереження дозволяє усунути неточності, викликані впливом зовнішніх факторів, серед яких - прагнення пацієнта показати себе із кращого боку, соціальні ролі учасників даного акту комунікації, відмінності в оцінюваних параметрах внаслідок селективності або низької якості повторного відтворення інформації (recall).

Велика кількість різнопланових медичних опитувальників створює помилкове враження про те, що пацієнти, принаймні, ті, які володіють англійською, без усяких труднощів здатні їх заповнити. Однак це не відповідає дійсності. П. Хьюделсон окреслила три основні сфери, в яких пацієнти й медпрацівники, які навіть говорять однією мовою, рідко досягають взаєморозуміння: уявлення про характер нездужання, що непокоїть пацієнта, його очікування від візиту до лікаря й вербальна/невербальна комунікація пацієнтів із медперсоналом [7: 313].

Як бачимо, дві з вищевказаних сфер становлять предмет опитувальників і потенційно можуть бути неправильно оцінені внаслідок некоректного тлумачення запитань (з боку перекладача) й замовчування інформації (з боку пацієнта).

Проведені дослідження підтверджують цю гіпотезу. Пацієнти характеризують запитання як незрозумілі, дивно сформульовані, а медпрацівники скаржаться на те, що респонденти дають безглузді, нелогічні відповіді [7: 314].

Деякі діагнози, наприклад, туберкульоз, психічні порушення, вважаються ганебними, в результаті чого пацієнти замовчують їх або надають завідомо неправдиву інформацію у відповідь на питання, які стосуються компрометуючих фактів анамнезу.

Оскільки застосування медичних опитувальників ускладнюється низкою суб'єктивних чинників, міжнародні організації розробили багатоступеневу систему перевірки їх іншомовних версій [14]. Зазвичай переклад опитувальника складається з наступних етапів: відтворення тексту оригінального опитувальника двома перекладачами, незалежно один від одного, й зведення їх до одного спільного варіанту (крок вперед); переклад зведеного варіанта мовою оригіналу (крок назад); рецензування зведеного варіанта за участі представників розробника оригінального опитувальника; тестування його на групі пацієнтів із країни цільової мови (когнітивний дебрифінг або інтерв'ю); перевірка результатів тесту групою експертів; затвердження остаточного варіанту перекладу [16].

Когнітивний дебрифінг (інтерв'ю) також поділяється на кілька стадій. На першій оцінюють розуміння тексту опитувальника в цілому, а на другій – якість його перекладу, здійснюючи подальшу валідацію.

Для первинного дебрифінгу набирають групу пацієнтів, які страждають конкретним захворюванням і здатні описати симптоми, зміни в характері й перебігу хвороби тощо. Це так звані «ключові інформатори» (key informants), вони «володіють відповідними знаннями, статусом, комунікативними навичками й бажають поділитися своїми знаннями й навичками з дослідниками, мають доступ до спостережень та розуміння перспектив, прихованих від дослідників» [6: 71]. Опитувальник, складений у результаті бесід із ключовими інформаторами, передається на розгляд наступної групи пацієнтів.

Метою когнітивного дебрифінгу є визначення того, чи однаково зрозумілі питання анкети як ключовим інформаторам, так і рядовим пацієнтам. Якщо якесь питання викликає різночитання або ставить респондентів у глухий кут, його доводиться переформулювати. Сам термін «когнітивний дебрифінг» описує методику, за допомогою якої укладачі опитувальників проводять свою перевірку: структурований список питань, об'єднаних у тематичні групи [14: 1].

Співробітники відділення дерматології Кардіфського університету, які розробили понад сім опитувальників, ухвалених міжнародними організаціями охорони здоров'я, стверджують, що на обох стадіях когнітивного дебрифінгу допускається використання міні-груп пацієнтів (5-8 осіб), якщо характеристики респондентів збігаються з характеристиками описуваної популяційної групи в цілому. Оцінку й редагування чорнового тексту опитувальника найкраще проводити у формі «міркування вголос» ('think aloud protocol') [14: 1].

Саме пацієнти визначають, які питання найкраще описують концепт у фокусі дослідження, вони ж пропонують формулювання питань, оцінюють ясність і «читабельність» (readability) опитувальників. «Інструменти PRO» спочатку ґрунтуються на даних системних оглядів з тієї чи іншої медичної проблематики, але в центрі уваги – записи обговорень фокусних груп, бесід із хворими та членами їх родин, лікарями тощо. Із цієї причини Адміністрація США з контролю харчових продуктів і лікарських препаратів наполягає на залученні до досліджень людей різної статі, віку, що належать до різних культурних і мовних груп і демонструють симптоми того чи іншого захворювання різного ступеня вираженості [15: 12]. На першому етапі складання інструменту практично відсутні дихотомічні питання, обговорення ведеться у вільній формі, що сприяє обміну даними між пацієнтами та дослідниками.

Коли вся інформація щодо концепту зібрана, й подальші інтерв'ю не приносять дослідникам нових відкриттів, настає фаза насичення (saturation). Медичні опитувальники не дарма іменуються «засобами самостійної оцінки пацієнтами результатів лікування». Акцент у дослідженнях, побудованих на їх використанні, робиться на суб'єктивності думки людей без спеціальної медичної освіти. Як же доступно й одночасно на високому професійному рівні донести до респондентів зміст, закладений у оригінальному документі, не скотившись при цьому до розмовного стилю й уникнувши похибок внаслідок незбігу масивів фонових знань пацієнтів і медпрацівників?

К. Еквандро та ін. пропонують відштовхуватися від визначення перекладу, запропонованого свого часу Умберто Еко: «Перекладати – значить, говорити майже те ж саме іншими словами». Таким чином, послівний переклад (word for word) стає «по-світовим» (world for world), охоплюючи культурні особливості, психологічні стереотипи й навіть побутові звички та преференції іншомовного цільового середовища [5 *цит. за* 1: 211]. Лінгвістична валідація забезпечує об'єктивний, науково доказовий підхід, потенційну доступність цифрового виразу словесних даних.

У США питаннями лінгвістичної валідації опитувальників займається Адміністрація з контролю харчових продуктів і лікарських препаратів, вона ж першою запропонувала рекомендації з перекладу та впровадження іншомовних опитувальників в американську медицину: «Незалежно від того, чи створювався документ одночасно в декількох країнах декількома мовами або вже у готовому вигляді був адаптований і перекладений для використання в іншій країні, іншомовному середовищі, ми пропонуємо організаціям-запровадникам забезпечити докази того, що зміст, валідність та інші вимірні властивості адекватні й збігаються у всіх версіях, що застосовуються в клінічних дослідженнях. Ми будемо контролювати процеси перекладу та культурної адаптації документів до використання популяціями, задіяними в клінічних дослідженнях» [15: 22].

Адміністрація у своїх рекомендаціях згадує «культурну адаптацію» нарівні з перекладом, оскільки, на її думку, соціокультурні фактори не менш важливі при аналізі відповідей, ніж медичні (клінічні) особливості. Так, наприклад, К. Еквандро та ін. пишуть про те, що в США люди в основному їздять за покупками, й тому щотижневі візити в магазин чи на ринок не можуть бути показником їх фізичної активності. Кліматичні

характеристики також мають братися до уваги: астматикам, які проживають у тропічних широтах, безглуздо задавати питання про те, як вони почуваються в мороз [1]. За допомогою методики «відстеження концептів» (item tracking matrix) дослідники виявляють зміни, внесені в іншомовний текст опитувальника, ймовірні вилучення даних.

Лінгвістична валідація полягає в зіставленні текстів оригінального опитувальника і його перекладу з метою подальшої гармонізації слів, словосполучень і речень в аспекті семантики та еквівалентності [14]. Р. Т. Андерсон та ін. ще в 1996 р. висловили думку про те, що дані, отримані за допомогою різномовних опитувальників, будуть вважатися достовірними (валідними) лише в тому випадку, якщо суб'єкти розуміють їх тексти однаково [2]. Внаслідок цього виникла ідея розробити стандарти гармонізації опитувальників, виходячи із принципу міжкультурної еквівалентності, також запропонованого Р. Т. Андерсоном.

Міжкультурна (або, в термінології Р. Т. Андерсона, крос-культурна) еквівалентність складається із чотирьох складових: концептуальної, операційної, шкалової й метричної еквівалентності [2]. Концептуальна еквівалентність реалізується на рівні слів, забезпечуючи розуміння як оригінального, так і перекладеного тексту. Концептуальна еквівалентність далеко не завжди передбачає буквальный переклад, вона заснована на однаковому ефекті, який текст викликає в первинній та вторинній цільовій аудиторії респондентів.

Операційна еквівалентність означає те, що в якому б форматі не існував оригінальний варіант опитувальника, його переклади будуть мати аналогічний статус джерела достовірних даних. Це, насамперед, стосується тих випадків, коли опитувальник викладений в Інтернеті, а його аналоги роздаються респондентам у вигляді роздруківок.

Шкалова або конструктивна еквівалентність описує психометричну відповідність оригінальної та перекладної версії опитувальника (наскільки остання вписалася в культурний контекст аудиторії-реципієнта, чи підлягає змінам тощо). Метрична еквівалентність передбачає аналогію ступеня інтенсивності й проявів порушень або захворювань у пацієнтів, які є респондентами.

Оскільки більшість опитувальників розробляються міжнародними організаціями, вони (опитувальники) нерідко мають ознаки впливу екзогенних соціокультурних явищ. Етнічна й культурна приналежність респондента, безумовно, є важливим чинником, що позначається на надійності отриманих відповідей. Однак адекватний переклад і адаптація перекладеної версії часто усувають етнокультурні похибки, тоді як конструктивна й критерійна валідність можуть опинитися під загрозою навіть у тому випадку, якщо всі респонденти належать до однієї мовної або етнічної групи. Ці показники описують відповідність отриманих результатів первинній гіпотезі (конструктивна), а також збіг результатів даного опитувальника і його попередників, що вважаються «золотим стандартом» (критерійна валідність) у конкретній галузі медицини.

Всі різномовні версії опитувальників створюються у відповідності з наступними вимогами: зрозумілі й недвозначні відповіді (наприклад, якщо в шкалі присутня категорія «норми», представники всіх етнокультурних груп повинні мати однакові уявлення про неї), варіанти відповідей, що не збігаються за змістом (рекомендується уникати синонімів, таких як «сильний» і «інтенсивний» біль), однакові інструкції щодо заповнення формулярів та вибору відповідей різними мовами, присутність проміжних віх, щоб респонденти не обмежувалися лише найвищими й найнижчими показниками.

В основному, професійні перекладачі відзначали в пацієнтів проблему з розумінням медичних концептів і термінів. Часто організація, яка замовила ту чи іншу версію опитувальника іноземною мовою, наполягала на буквальному відтворенні оригіналу, хоча це породжувало непорозуміння й двозначність.

Медичні опитувальники нерідко містять технічні найменування, терміни та професіоналізми, що невідомі респондентам без спеціальної освіти. У таких випадках текст доводиться редагувати з урахуванням менш формального стилю побутової комунікації [7: 315]. Так, наприклад, англійські респонденти, які страждають на синдром подразненого кишечника, часто описують свої хворобливі відчуття, використовуючи розмовну лексику *cramps*, яку можна перекласти як «напади переймоподібного болю». Однак медики не змогли встановити зв'язок цього концепту з медичним терміном «абдомінальний біль»: чи він є

гіпонімом ширшого концепту та що саме описує: частоту чи локалізацію хворобливих відчуттів. Ще проблематичнішою виглядає ситуація з перекладом даної лексичної одиниці. Хоча ужиткові слова зрозумілі респондентам, проте, на відміну від термінів, вони більш полісемічні, майже завжди мають емотивне забарвлення. Лексема *cramps*, зокрема, більше асоціюється з менструальним болем, чому й має ознаки евфемізму (слово довгий час використовувалося замість терміна «менструація») [8: 1093].

Іноді спотворення інформації у відповідях пацієнтів викликане використанням у тексті лексем із негативною конотацією. Так, А. Бредарт та ін. радять уникати іменника «проблема», по можливості замінюючи його «хворобою» або «порушенням» [3: 4]. Канадський педіатричний опитувальник *Pediatric Asthma Caregiver's Quality of Life Questionnaire (PACQLQ)* пропонував батькам оцінити ступінь «гніву», викликаного діагнозом «астма» в їхньої дитини. Однак в інших країнах батьки практично не відзначали у себе цього почуття, тому в іншомовних версіях до переліку ймовірних емоцій був доданий «смуток» [13].

Міжнародні організації мають різні погляди на те, як оцінювати надійність перекладених версій опитувальників. Наприклад, Американська асоціація FDA залучає для цього цілу групу експертів, тоді як EMA (European Medicines Agency) вважає обґрунтування валідності результатів перекладених опитувальників завданням медичного центру, що проводить дослідження. Зрештою, фінальна версія документа, на їхню думку, вже надійна, оскільки здобула схвалення наукового консиліуму. Політика FDA пояснюється, у свою чергу, тим, що результати опитувальників часто стають частиною рекламних матеріалів (*direct-to-consumer advertising*) і тому повинні бути зрозумілими для пацієнтів [9].

Контентна валідність медичних опитувальників, за визначенням FDA, це: 1) доказ того, що всі елементи опитувальника відповідають досліджуваному концепту, його місцю в концептуальній системі й загальній меті дослідження, 2) доказ того, що всі елементи опитувальника розроблялися за активної участі респондентів, зрозумілі й погоджені ними, 3) вибірка репрезентативна щодо загальної популяції [9]. В даний час вважається, що найвищою контентною валідністю позначені три типи опитувальників (квалітативних інтерв'ю): структуровані, напів-структуровані, детальні (*in-depth*).

Н. Бріттен стверджує, що структуровані опитувальники найбільш формальні, медпрацівники використовують списки заготованих питань із заздалегідь узгодженими варіантами відповіді. В напів-структурованих анкетах переважають питання відкритого типу, що дозволяють інтерв'юєру ухилитися від заданого сценарію, обговоривши якийсь аспект більш глибоко. Детальні опитувальники описують всього один або два аспекти медичної проблеми, при цьому інтерв'юєр зводить свої запитання до уточнення інформації, а респондент практично безперервно говорить на задану тему [4: 251]. Таким чином, мова йде про «бесіду дослідника й респондента про те, як останній оцінює себе, своє життя власною мовою» [11: 61].

Використання методик когнітивного дебрифінгу та лінгвістичної валідації безумовно полегшує процеси гармонізації текстів та обробки даних, отриманих за допомогою медичних опитувальників. Завдяки їм багато організацій успішно створюють кілька різномовних версій, ще на етапі попередніх досліджень отримуючи достовірні результати (так, наприклад, було у випадку з SF-36 і EUROQoL), що свідчать про адекватність перекладу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Acquadro, Catherine, Bayles, Ana, Juniper, Elizabeth. Translating patient-reported outcome measures: a multi-step process is essential // *Jornal Brasileiro de Pneumologia*. – 2014. – Vol.40(3). – С. 211–212. – Режим доступу: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4109191>.
2. Anderson R. T., Aaronson N. K., Leplege A. P., Wilkin D. International use and application of generic health-related quality of life instruments // Spilker, Bert. (Ed.) *Quality of Life and Pharmacoeconomics in Clinical Trials* (2nd edn). – Philadelphia : Raven Publishers, 1996. – С.603-632.
3. Brédart, Anne, Marrel, Alexia, Abetz-Webb, Linda, Lasch, Kathy, Acquadro, Catherine. Interviewing to develop Patient-Reported Outcome (PRO) measures for clinical research: eliciting patients' experience // *Health and Quality of Life Outcomes*. - 2014. – Vol. 12 (15). – С.1-15. - Режим доступу: <http://www.hqlo.com/content/pdf/1477-7525-12-15.pdf>.

4. Britten, Nicky. Qualitative interviews in medical research // British Medical Journal. – 1995(Jul 22). – Vol. 311 (6999). – С. 151-153.
5. Ecco, Umberto. Experiences in translation. – Toronto : University of Toronto Press, 2008. – 112 с.
6. Gilchrist, V. J., Williams, R. L. Key informant interviews // Crabtree, Benjamin F., Miller William L. (eds.) Doing qualitative research (2nd edn.). -Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1999. – С.71–88.
7. Hudelson, Patricia. Improving patient–provider communication: insights from interpreters // Family Practice. – 2005. – Vol. 22. - С.311–316.
8. Lasch, Kathryn Eilene, Marquis, Patrick, Vigneux, Marc, Abetz, Linda, Arnould, Benoit, Bayliss, Martha, Crawford, Bruce, Rosa, Kathleen. PRO development: rigorous qualitative research as the crucial foundation // Quality of Life Research. – 2010. – Vol. 19. – С.1087–1096.
9. Marquis, Patrick, Caron, Martine, Emery, Marie-Pierre, Scott, Jane A., Arnould, Benoit, Acquadro, Catherine. The Role of Health-Related Quality of Life Data in the Drug Approval Processes in the US and Europe // Pharmaceutical Medicine. – 2011 (June). – Vol.25 (3). – С. 147-160.
10. Mays, Nicholas, Pope, Catherine. Qualitative Research: Observational methods in health care settings // British Medical Journal. – 1995 (Jul 15). – Vol. 311 (6998). – С.182–184.
11. Minichiello, Victor, Aroni, Rosalie, Hays, Terrence. In-depth interviewing : Principles, techniques, analysis (3rd edition). – Pearson : Prentice Hall, 2008. – 342 с.
12. Patrick, Donald L., Burke, Laurie B., Powers, John H., Scott, Jane A., Rock Edwin P., Dawisha, Sahar, O'Neill, Robert, Kennedy Dianne L. Patient-reported outcomes to support medical product labeling claims : FDA perspective // Value in Health. – 2007. – Vol.10(2). - С.125–137. - Режим доступу : <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed>.
13. Stelmach, Iwona, Podlecka, Daniela, Smejda, Katarzyna et al. Pediatric Asthma Caregiver's Quality of Life Questionnaire is a useful tool for monitoring asthma in children // Quality of Life Research. – 2012. – Vol. 21(9). – С.1639–1642. - Режим доступу: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3472050/>
14. Teschendorf, Bonnie. The role of cognitive debriefing and linguistic validation in instrument development and modification//CRF Health. - Режим доступу: <http://www.crfhealth.com/sites/default/files/eproarticles/Cognitive%20Debriefing%20White%20Paper%20FINAL%20Jan%204%202011.pdf>.
15. U.S. Food and Drug Administration. Guidance for Industry. Patient-reported outcome measures: use in medical product development to support labeling claims. - 2014. – 39 с. - Режим доступу : <http://www.fda.gov/downloads/Drugs/Guidances/UCM193282.pdf>.
16. Wild, Diane, Grove, Alyson, Martin, Mona et al. Principles of good practice for the translation and cultural adaptation process for Patient-Reported Outcomes (PRO) Measures: report of the ISPOR Task Force for Translation and Cultural Adaptation // Value in Health. – 2005. – Vol.8(2). - С.94–104 - Режим доступу : [http://www.valueinhealthjournal.com/article/S1098-3015\(10\)60252-5/abstract?_returnURL=http%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii%2FS1098301510602525%3Fsho-wall%3Dtrue](http://www.valueinhealthjournal.com/article/S1098-3015(10)60252-5/abstract?_returnURL=http%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii%2FS1098301510602525%3Fsho-wall%3Dtrue).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Роксолана Поворознюк – кандидат філологічних наук, доцент, докторант кафедри теорії та практики перекладу з англійської мови Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.
Наукові інтереси: медичний переклад, зіставна лінгвістика, дипломатичний дискурс.

УДК 811.111'82.03

КАТЕГОРІЯ МОДЕРАЦІЇ В УКРАЇНСЬКО-АНГЛІЙСЬКОМУ УСНОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Тетяна ПРИСТУПА (Харків, Україна)

У статті розглянуто проблему врахування категорії модерації при усному перекладі з англійської на українську та навпаки для максимального забезпечення адекватного перекладу. Розглянуто лексичні, граматичні та комунікативно-стратегічні засоби вираження категорії модерації в англійській мові.

Ключові фрази: усний переклад, категорія модерації, міжкультурна комунікація, лексичні та граматичні засоби вираження, комунікативні стратегії.

The article deals with the necessity to take into account the category of moderation while translating from English into Ukrainian and vice versa to provide the maximum of adequate translation. The author presents lexical, grammatical and communicative means this category is expressed in English.

Key words: oral translation, category of moderation, cross-cultural communication, lexical and grammatical means of expression, communicative strategies.

Когнітивно-прагматична парадигма, характерна для сучасного мовознавства, передбачає комплексне вивчення мовленнєво-комунікативних, ментально-психологічних та соціокультурних процесів, тим самим спрямовуючи увагу мовознавців на прагматичний аспект мовленнєвої діяльності особливо в межах міжкультурної комунікації.

Прагматична адекватність перекладу неможлива без урахування соціолінгвістичних чинників, які зумовлюють різницю в мовленні окремих груп носіїв мови, на що вказують А. Паршин [9: 181], В. А. Маслова [8: 8], В. Н. Комісаров [6: 68] та інші дослідники. Крім того, фонові знання особливостей культури як мови оригіналу, так і мови перекладу, впливають на стратегію перекладача, на його здатність якнайповніше відтворити зміст оригіналу, знаходячи і співвідносячи комунікативно рівноцінні засоби обох мов, ураховуючи особливості конкретного спілкування.

Серед психологічних характеристик національного характеру англійців виокремлюють стриманість, підкреслену ввічливість, помірність у висловлюваннях, звичках, побуті, прагнення уникнути конфлікту [11: 128; 1; 7: 13]. Говорячи про національний характер, ми виходимо з положення, що це історично зумовлена сукупність сталих психологічних характеристик, які визначають типову манеру поведінки й образ дій представників того чи іншого етносу і які виражають їх ставлення до різних соціально-побутових ситуацій, праці, представників інших етносів та ін. [4].

Розвиваючи тезу про взаємозв'язок мови й національного світогляду, світосприйняття, ставлення до фактів реальної дійсності, спробуємо прослідити як вищезазначені типові риси англійського національного характеру відбиваються в мові. Узагальнимо їх терміном *модерація* (від *moderation* – помірність). Докладно категорію *модерації* обґрунтувала й дослідила С. Н. Кішко [3]. *Модерація* в сучасній англійській мові, за визначенням дослідниці, є функціонально-семантичною категорією, форми якої відмічені як антропогенні елементи в будові мови та її семантиці, в процесах формування номінації і предикації, в постулатах мовленнєвого спілкування [3].

Категорія *модерації* співвідносна з такими поняттями як оцінювальна модальність, мовна картина світу та прагматика. Дослідження категорії *модерації* в працях С. Н. Кішко спрямовані, головним чином, на оцінювальний аспект, оскільки автор розглядає її як субкатегорію оцінки. На нашу думку, у перекладацькій діяльності на передній план виступає саме прагматичний аспект.

Хоча теоретично перекладач має залишатись «нейтральним», в реальному житті під час усного перекладу, спілкуючись з учасниками міжмовленнєвої комунікації, перекладачу інколи доводиться виконувати функції, які виходять за рамки суто мовленнєвого посередництва. Перекладач нерідко буває вимушений за умовами комунікації або за проханням (чи вимогами) одного з комунікантів діяти як самостійне джерело інформації, даючи або додаткові пояснення, або роблячи власні висновки з змісту оригінального повідомлення. При цьому перекладач не лише виконує свої професійні обов'язки, а й виступає як інформатор, редактор чи критик оригіналу, або як модератор спілкування для забезпечення максимально продуктивних результатів.

Отже, в нашому тлумаченні *модерації* ми пересуваємо фокус на загальне прагнення уникати будь-якої категоричності, різкості суджень аби навіть не створювати ґрунт для можливого конфлікту або ускладнень в стосунках. Таке розуміння *модерації* наближає її до політкоректності, проте між цими двома поняттями існує різниця.

С. Г. Тер-Мінасова визначає «політкоректність» як «прагнення не скривдити, не травмувати почуття людини, зберегти її гідність, добрий настрій, нарешті здоров'я й життя» [11: 214]. На перший погляд здається, ніби то мова йде по одне й те саме поняття. Проте, на думку дослідниці, термін «політкоректність» підкреслює раціональний вибір мовленнєвих одиниць політичними, іноді комерційними, але зовсім не гуманними мотивами. *Модерація* в мові не має ані політичного, ані релігійного забарвлення, й взагалі не зумовлена якимись зовнішніми прагматичними мотивами, а лише підсвідомим бажанням запобігти конфлікту, не створювати для іншої людини некомфортної ситуації, уникати перебільшення або драматизації ситуації, нарешті зберегти власний спокій, оскільки семантичне ядро *модерації* – в свідомій або навіть підсвідомій відмові від категоричних суджень. Нарешті, політкоректність як мовно-соціальна категорія виникла відносно недавно на певному політичному ґрунті [11: 215], у той час як стриманість у судженнях і висловлюваннях вважається найважливішою рисою англійського національного характеру, на формування якого вплинула реформація церкви та протестантський світогляд [1].

На відміну від української та російської мов, в яких помірність або політ-коректність в мові розвиваються в напрямку переважно евфемізмів, англійська мова володіє широким спектром засобів. До них ми відносимо: 1) евфемізми та евфемістичні фрази: *Peter's father has gone at last.*; 2) слова *please, sorry* та фразу *thank you*, які вживаються значно частіше, ніж в українській або російській (наприклад, наприкінці радіо оголошень ми часто почуємо “*thank you*”); 3) імперативні конструкції із негативним значенням, які зовні виглядають як позитивні: *Cheer up! He журиць! Please maintain silence. Будь ласка, не шуміть. = Шуміти заборонено. Please refrain from taking photographs. Фотографувати не дозволяється. Remember to call back. Не забудь передзвонити. Take your time. Не поспішайте. Calm down. Не хвилюйтесь. Feel free to ask. Не соромтесь питати.* та ін.; 4) вживання умовного стану: *I wouldn't say so... I'd like to add that... I suggest that we postpone the meeting until tomorrow... Could I suggest that we postpone the meeting until tomorrow?*, у тому числі з імперативним значенням, так званий *tactful imperative*: *It would be great if you could... Would you like to type this letter for me?* [7: 14]; 5) уживання в Progressive Aspect дієслів, які за загальними граматичними правилами не вживаються в Progressive: *I/We have been wondering if... We have been hoping that...* [7: 54]; 6) імперативна конструкція з модальними дієсловом *will*, яка виражає фактично наказ, замаскований під прохання, оскільки така конструкція вживається при зверненні старшого за віком, положенням і т. ін. до молодшого: *Will you please turn down the music?*; 7) фрази *I think... I'm afraid... I suppose... I guess... ; 8) конструкції I hate to say it but... That's a great idea, but... You are absolutely right but... I tend to disagree with you in one point...* та ін.; 9) антонімічне перефразування: *He doesn't play the guitar very well* замість *He plays the guitar badly. It wasn't wise* замість *It was foolish*.

Перші три засоби можна умовно назвати лексичними. Як правило, вони не представляють особливих труднощів при перекладі, за умови, що перекладач знає найбільш вживані, традиційні евфемізми та не «забуває» дещо частіше вживати *please, sorry, thank you*, при перекладі на англійську. Щодо імперативних конструкцій із негативним значенням, але із позитивною формою, вони також утворюються не стихійно й являються продуктом певних традицій: на нашу думку, подібні конструкції відображають підсвідоме прагнення уникати негативну частку “*not*”, яка в свою чергу викликає підсвідомий протест [10: 114]. Інерція уникати її призводить до того, що навіть далеко не ввічливі, погрожуючі або неформальні фрази будуються за цим алгоритмом: *Hold your fire! Не стріляйте! Hold your horses! Не так різко! Hold your tongue! Не базикай! Hold still. Не ринайся!* Тому майбутньому перекладачу або початківцю було б доцільно скласти своєрідний словничок таких фраз.

Мовні конструкції 4-6 належать до граматичних засобів модерації, серед яких лідирує умовний стан. Ті, кому доводилось працювати з іноземцями, (не лише англомовами!) помічали, як негативно вони реагували на фрази *I want to... Let's...* Більш доречно було б сказати *I/We'd like to ... It would be great/reasonable to... I suggest we...* Такі лінгвістичні “дрібнички” можуть суттєво зашкодити під час ділових переговорів, якщо перекладач не буде враховувати особливості англомовної культури спілкування і буде дослівно перекладати український або російський оригінальний текст.

На особливу увагу заслуговує «неграматичне» вживання в Progressive Aspect певних дієслів: *want, hope, wonder, miss, love* та ін. При цьому вони набувають додаткове стилістичне забарвлення: *Were you wanting to see me?* (підкреслено ввічливо, тактовно). *We have been hoping that you will support us* (тактовно, з пошаною). *I was wondering if you could allow me to take a day off tomorrow?* (ввічливо, невпевнено, але визнаючи право людини, до якої звертаються, відмовити). *We will be missing you!* (ввічливо, дещо лестиво). *I am loving it!* (емоційно-захоплено, щоб догодити або зробити комплімент).

Не меншої уваги потребує вживання модального дієслова *will* при перекладі прохань. На жаль, доводиться констатувати, що не всі викладачі англійської мови, починаючи з середньої школи, акцентують увагу на тому, що конструкції типу *Will you please....?* є насправді прихованим наказом, а аж ніяк не ввічливим проханням. Тому бажано уникати таких фраз особливо під час усного перекладу, щоб не створити враження відсутності поваги до партнерів.

Конструкції 7-9 зумовлені комунікативною стратегією мовця. Вживання дієслів думки (*think, suppose, guess, reckon, believe* та ін.) та фраз типу *It seems... It looks ...* перед твердженнями не лише значно знижують категоричність висловлювання, а й сигналізують слухачеві: «*Це моя особиста думка. Можливо, я не правий. Ви вільні робити свої висновки. Я не претендую на істину*». Саме ця особливість англіїців часто викликає дратівливість наших співвітчизників: Ну чому не можна сказати «*Це – біле*», а замість цього “*I think, it is white*” або “*It seems white*”?! Якщо ж пам'ятати, що подібні структури свідчать не про невпевненість або бажання уникнути прямої відповіді, а про повагу, прагнення не нав'язувати своєї думки, то спілкування отримує зовсім інший контекст. І якщо україномовний учасник спілкування просить перекладача сприяти створенню або збереженню продуктивної, позитивної атмосфери, на нашу думку, бажано, щоб перекладач віддзеркалював ці та інші засоби вираження модерації, оскільки вони зрозумілі англійським партнерам.

Конструкції восьмого типу відображають тенденцію в комунікативних стратегіях, які отримали назву «психологічного айкідо»: погодитись в чомусь незначному, похвалити аби створити позитивний ґрунт для спілкування, а потім вже озвучити протилежну думку чи зауваження.

Кожне заняття з іноземної мови це також місце міжкультурного спілкування, де викладач виступає не лише в ролі носія іноземної мови а й культури етносу, що нею говорить. Тому лише природно, щоб на заняттях з англійської мови, починаючи з середньої школи, викладач регулярно вживав конструкції, про які говорилось вище, оскільки виховання у студентів тактовності, ввічливості, дипломатичності не повинно носити декларативний характер, а бути природним оточенням англійськомовного спілкування.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дамдинова Б. О. Особенности британского менталитета / Б. О. Дамдинова – Режим доступу: URL:econf.rae.ru/article/4673
2. Кишко С. Н. Категория модерации в свете теории лингвистического поля / Светлана Николаевна Кишко // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна / Серія : Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов, вип. 56. – Харків : Вид-во ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2009. – С.102 – 105.
3. Кишко С. Н. Модерация как разновидность оценки в современном английском языке / Светлана Николаевна Кишко. – режим доступу: <http://www.zsu.zp.ua/herald/articles/2772>
4. Крысько В. Б. Этническая психология / Вадим Борисович Крысько. – режим доступу: www.gumer.info/bibliotek_Buks/psihol/krusko/02.php
5. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. / Вилен Наумович Комиссаров. – М. : Высш. шк., 1990. – 253 с.
6. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение / Вилен Наумович Комиссаров. – М. : ЭТС, 2001. – 424 с.
7. Лич. Д., Свартвик Я. Коммуникативная грамматика английского языка / Д. Лич, Я. Свартвик. – М. : Просвещение. 1983. – 304 с.
8. Маслова В. А. Лингвокультурология. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Валентина Авраамовна Маслова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
9. Паршин А. Теория и практика перевода / Андрей Паршин. – СПб. : СГУ, 1999. – 202 с.
10. Приступа Т. І. Проблеми еквівалентності перекладу заперечної форми спонукальних речень української та російської мов на англійську / Тетяна Іванівна Приступа // Лінгвістичні дослідження. Актуальні проблеми сучасного художнього і галузевого перекладу: Матеріали міжнародного науково-методичного семінару. Випуск 6.–Горлівка : Вид-во ГДПШМ, 2007. – С. 112–115.
11. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / Светлана Григорьевна Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 624 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Приступа – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології, перекладу та мовної комунікації Національної академії національної гвардії України, м. Харків.

Наукові інтереси: лінгвістична історіографія, граматичний, стилістичний та культурологічний аспекти перекладу.

УДК 811.111'255.4:81'373.49

ПЕРЕКЛАДАЦЬКА ДЕФОРМАЦІЯ ЯК ЛОКАЛЬНА ДИСКУРСИВНА СТРАТЕГІЯ

Сергій ТОПАЧЕВСЬКИЙ (Житомир, Україна)

Стаття присвячена розгляду перекладацької деформації як стратегії мовленнєвого впливу на прикладі матеріалів гумористичного характеру. Розглядаються когнітивні умови використання перекладацької деформації у жартах, виокремлюються тактики створення гумористичного потенціалу.

Ключові слова: перекладацька деформація, стратегія перекладу, дискурсивна стратегія, тактика, мовленнєвий вплив, гумористичний потенціал, інконгруентність.

The paper analyses translation deformation as a strategy of language persuasion in materials of humorous nature, describes cognitive preconditions for using translation deformation in jokes, points out the tactics of using translation deformation to create humorous potential.

Key words: translation deformation, translation strategy, discourse strategy, tactics, language persuasion, humorous potential, incongruence.

Перекладацька деформація (ПД) вже стала об'єктом багатьох досліджень [2; 4; 7 та ін.], які значно розширили наукове розуміння цього феномену. Найбільш загально ПД визначається як «усвідомлене викривлення певного параметру тексту оригіналу, яке обумовлене прагненням вирішити глобальне перекладацьке завдання; свідомий раціональний процес перетворення тексту оригіналу у тексті перекладу, який заснований на уявленні перекладача про мету його роботи» [2: 513]. Дослідження В. І. Карабана и М. Ю. Ребенко розглядають прагматичні, стилістичні, семантичні та синтаксичні види деформацій при перекладі [4], а ПД розглядається як комплексне перекладацьке явище яке має об'єктивний та суб'єктивний аспекти. Згідно такого погляду суб'єктивним аспектом ПД є саме прагматична деформація, тобто деформація змістово-концептуальної інформації, яка повідомляє читачеві індивідуально-авторський погляд на співвідношення між фактами, подіями і т.п. Прагматична деформація реалізується у тексті перекладу в об'єктивних проявах – деформаціях на фонетичному, граматичному, лексичному, семантичному і синтаксичному рівнях [7: 549].

Однак, малодослідженим є факт використання перекладу, і зокрема – ПД, для досягнення цілей, не заданих параметрами тексту оригіналу або міжмовної комунікації, тобто цілей, які ставить перед собою мовець, що використовує переклад для не перекладацьких цілей, як, наприклад, – у жартах, в яких використовується переклад, який і є основою створення гумористичного потенціалу. Відсутність розвідок з цього питання, з одного боку, і значна популярність використання перекладу у зазначеному контексті, з іншого, – обумовлюють **актуальність** дослідження.

Об'єктом статті є перекладацька деформація як свідоме викривлення певного параметру тексту оригіналу при перекладі. **Предметом** є випадки функціонування перекладацької деформації як стратегії мовленнєвого впливу, коли переклад є допоміжним засобом впливу, а комунікація з використанням двох мов не обмежується суто цілями перекладу.

Мета статті – описати використання ПД як локальної дискурсивної стратегії. Мета обумовлює ряд завдань, а саме:

- вивчити підходи до ПД як стратегії перекладу;
- описати використання ПД як локальної стратегії мовленнєвого впливу у текстах гумористичного характеру;
- обґрунтувати когнітивні механізми створення гумористичного потенціалу за допомогою ПД;
- виокремити і описати тактики створення гумористичного потенціалу за допомогою ПД на матеріалах Інтернет спільноти «Козацький цитатник».

У дослідженнях [2; 4; 7 та ін.] ПД розглядається як стратегія перекладу, який у рамках панівної когнітивно-дискурсивної парадигми розглядається як *креативна* лінгво-когнітивна діяльність, у якій активна *творча* роль перекладача є визначальним фактором, а стратегія перекладу, відповідно, трактується як *програма діяльності* перекладача під час інтерпретації, перекодування інформації і створення тексту перекладу [1: 218]. Стратегію перекладу

визначають як гнучку когнітивну програму розв'язання перекладацької проблеми, орієнтовану на відтворення тексту (або його фрагменту) відповідно до певного ідеального образу [там само].

ПД як стратегія перекладу виступає, передусім, як одна з локальних стратегій перекладу у тріаді: *глобальна стратегія, локальні стратегії, тактики перекладу*. За такого розуміння, *глобальна стратегія перекладу* орієнтована на цілісний когнітивний образ твору або дискурсу, який існує у свідомості перекладача як ідеальний образ результату його діяльності; *локальні стратегії перекладу* – підпорядковані глобальній і спрямовані на розв'язання конкретних проблем перекладу: відтворення безеквівалентних мовних явищ, реалій, промовистих імен, сленгу, фразеології тощо; *тактика перекладу* асоціюється з мовленнєвим планом висловлення і орієнтована на вибір компонентів денотативного і сигніфікативного значень, які підлягають обов'язковому відтворенню у перекладі, а також забезпечують загальну функціонально-стилістичну відповідність тексту перекладу і тексту оригінала. Залежно від визначення тактики, перекладач обирає *спосіб та прийоми перекладу*, внаслідок чого смислові одиниці тексту перекладу отримують певне мовне оформлення [1: 220-221].

При цьому, переклад розуміється як різновид мовного посередництва, результат якого – текст перекладу – призначений для повноцінної заміни тексту оригінала. Така заміна можлива з огляду на відношення комунікативної рівноцінності між перекладом і оригіналом, яке проявляється в їх отождоженні у плані змісту, структури і функції [5: 43-44].

При такій комунікації з використанням двох мов всі дії перекладача обмежені або обумовлені параметрами оригінала і умовами комунікації.

Яскравим прикладом використання мовцем ПД для досягнення цілей поза рамками перекладу є різного роду жарти, в яких ефект комічного досягається за допомогою цілеспрямованих ПД, які у контексті жарту розуміються як перекладацькі помилки.

Спотворення в перекладі, які використовуються в жартах, можна було б прийняти за помилки, які здійснюються перекладачем через незнання, але сам факт жарту, його запрограмованість на досягнення гумористичного ефекту, і, відповідно, добір, створення та моделювання засобів для цього, дає право розглядати спотворення в перекладі саме як ПД, що використовуються *свідомо* для отримання прагматичного ефекту. Від перекладацьких помилок ПД відрізняє саме *усвідомленість* і *цілеспрямованість* спотворення певних параметрів оригіналу в перекладі [2: 514].

Для прикладу розглянемо частину діалогу з мініатюри «Перекладач» у виконанні Олександра Ревви, Тимура Батрутдінова та Ігоря Харламова:

- *Саи, значит, переведи ему «пятьсот тысяч долларов мы перевели через оффшоры».*

- *Sorry,.. sorry, please, ok, sorry... Together because, mm.., quickly quickly, mm.. chicken Mc Nuggets, another day summertime, New York New York, another people people, McDonald's, ok?, another day together because. Together because sometime anymore office manager Windows, Windows XP, mm.. exit exit enter enter, together..*

- *Listen, he doesn't speak English, he speaks another language* [11].

В даному випадку гумористичний потенціал створюється за допомогою ПД, яка у контексті жарту розглядається як перекладацька помилка.

Розгляд таких випадків вимагає погляд на ПД як на стратегію мовленнєвої дії. Сучасне розуміння стратегії саме як *дискурсивного* феномена найбільш підходить для нашого дослідження, тому що дозволяє трактувати стратегію як реалізований намір мовця, спрямований на досягнення діяльнісних (мовних і немовних) цілей [9: 242].

Говорячи про жарт і категорію комічного, важливо відзначити, що їх когнітивною основою є *інконгруентність* (невідповідність), яка пов'язана з порушенням різного роду норм [8: 61-85]. У випадку використання перекладу як основи для створення гумористичного потенціалу невідповідність простежується між значенням певної одиниці ТО і значенням одиниці у ТП, яка пропонується як відповідник для неї.

Приймаючи це знання за основу, мовець вибудовує мовленнєвий вплив згідно дискурсивної стратегії, яка ієрархічно складається з [9: 245]: *глобальної стратегії*, яка співвідноситься з декларативним знанням концепту ГУМОР; *локальних стратегій*, які співвідносяться з процедуральним знанням концепту (ТАК₁, ТАК₂,... ТАК_n) і пов'язані з

декларативним знанням відносинами причини і наслідку (якщо це ГУМОР, тоді дій ТАК); *мовних стратегій* – способів актуалізації процедурального знання, які можуть бути конвенціоналізованими (типовими, такими, що постійно асоціюються представниками мовного колективу з певною моделлю поведінки) і неконвенціоналізованими (нетиповими, такими, що є результатом творчості мовця); *тактик* – функціональних властивостей висловлювань, якими оперує мовець. За такого підходу ПД розглядається нами як локальна стратегія дискурсивної стратегії жарту, яка реалізується за допомогою неконвенціоналізованих мовних стратегій.

Значну кількість матеріалів гумористичного характеру, в яких гумористичний потенціал вибудовується саме на основі використання ПД, можна знайти в Інтернет спільноті «Козацький цитатник» [12], в описі якої зазначено: «Легідна українізація кацапських та не тільки мемів». Введено у науковий обіг Річардом Докінзом поняття «мем» (англ. *memе*) найбільш широко визначається як одиниця культурної інформації, поширювана від однієї людини до іншої в рамках певної культури за допомогою навчання, імітації тощо [10]. У спільноті «Козацький цитатник» йдеться, передусім, про адаптацію назв відомих явищ масової культури, а також творів масової культури (фільмів, телесеріалів, літературних творів) ХХ-ХХІ століть до українських реалій ХVІІ століття (часи козацтва). Матеріалом цього дослідження є власні назви явищ масової культури, які були українізовані членами спільноти «Козацький цитатник».

Когнітивні передумови успішного мовленнєвого впливу за допомогою ПД полягають у тому, що адресат мовленнєвого впливу повинен знати мову/культуру оригінала і мову/культуру перекладу на рівні, який є достатнім для розпізнання деформації, тобто – інконгруентності оригінала і перекладу.

Особливостями когнітивної системи адресатів «Козацького цитатника» є:

1) знання оригінала – власної назви, яка перекладається. Це передбачає знання суті феномена, який позначений цією власною назвою, а також наявність основних суміжних знань, які розкривають суть феномену (наприклад: знання фільму і акторів, які у ньому грали; знання гурту і музичного стилю, в якому грає гурт, змісту пісень; знання тематики телевізійної передачі тощо);

2) знання традиційного перекладу, якщо такий є;

3) знання етноспецифічних реалій культури перекладу (козацька січова культура ХVІІ ст.).

Механізм створення гумористичного потенціалу у «Козацькому цитатнику», тобто – створення інконгруентності між оригіналом і перекладом, базується на двох особливостях.

Першою особливістю перекладів є спосіб відтворення одиниць оригіналу, які зазвичай у перекладацькій практиці транскодуються. Наприклад, на радянських вінілових платівках серії «Архів популярної музики» із записами закордонних гуртів можна було побачити: назва гурту *The Doors* – *Дорз*, назва композиції *Light My Fire* – *Зажги во мне огонь*; ім'я виконавця *Stevie Wonder* – *Стиви Уандер*, назва композиції *A Place In The Sun* – *Место Под Солнцем*. Назви гуртів і виконавців транскодуються, а назви творів – перекладаються. Однак, у «Козацькому цитатнику» перекладаються навіть назви гуртів і виконавців, наприклад: назва гурту *Bring Me the Horizon* – *Принеси мені небокрай*; ім'я співака *Михаил Круг* – *Михась Коло*.

Гумористичний потенціал базується на зміні погляду на власну назву, яка є номінативною одиницею, у системі значень якої провідним є *референційне* значення. Головною функцією власної назви є відсилання до конкретного об'єкта позамовної дійсності, який визначається як *референт* [2: 280], і саме референційний характер власної назви обумовлює провідний спосіб її відтворення – транскодування, аби зберегти впізнаваність реалії у тексті перекладу. У перекладах «Козацького цитатника» ПД при відтворенні власних назв передбачає відтворення, передусім, *денотативного* компонента значення, розуміючи денотат як компонент значення, який позначає клас об'єктів, що можуть бути визначені певним поняттям, тобто, потрапляють в його зміст (об'єм) [2: 280-281]. Така заміна референційного значення денотативним є одним із основних семантичних механізмів ПД у перекладах «Козацького цитатника».

Другою особливістю створення інконгруентності між оригіналом і перекладом у матеріалі дослідження є *локалізація*, яка передбачає не тільки відтворення вихідних текстів цільовою мовою, але й комплексне пристосування текстів перекладу до стандартів цільового регіону, що включає врахування специфіки приймаючої лінгвокультури та потреб цільової аудиторії [6: 9]. Переклади «Козацького цитатника» локалізуються під стереотипне сучасне сприйняття українського січового козацтва XVII століття.

Аналіз відтворення власних назв явищ масової культури у спільноті «Козацький цитатник» дозволяє виокремити тактики ПД, які можна об'єднати у 2 групи: *семантично мотивовані* і *фонетично мотивовані* тактики ПД.

До *семантично мотивованих тактик ПД* відносимо:

- переклад власної назви за допомогою стилістичного аналога: *Metallica* – *Залізяка*; *Nirvana* – *Спокій*; *Queen* – *Княжна*; *The Beatles* – *гурт Хрущі*;

- калькування, тобто – добір кожної складової частини оригіналу (морфемі або лексемі) стилістичного аналога і збереження структури оригіналу:

а) поморфемне калькування: *Coldplay* – *Зимноград*; *Rammstein* – *Таран Камінь*;

б) послівне калькування: *Bring me the Horizon* – *Принеси мені небосхил*; *Lock, Stock and Two Smoking Barrels* – *Кармі, злоті, два пістолі*;

- лексична заміна, тобто використання лексичної одиниці, яка не є відповідником одиниці оригіналу: *Guns & Roses* – *Пістолі і чорнобривці*; *30 Seconds to Mars* – *Півгодини до Чумацького шляху*. Заміна обумовлена вибором реалій, які є значущими і асоціативно багатими для української культури;

- добір іншомовним іменам їх українських варіантів (відповідників): *Michael Jackson* – *Михайло Яковлев*; *Michael Jordan* – *Миколай Йордан*;

До *фонетично мотивованих тактик ПД* відносимо:

- адаптивне транскодування, яке розуміється як адаптація під фонетичну та/або граматичну структуру мови перекладу [3: 282], а в даному випадку – під схожі за формою імена і слова мови перекладу: *Katy Perry* – *Катря Петрів*; *Elvis Prestley* – *Олесь Прісній*; *Paul McCartney* – *Павло з Макарова*; за такого перекладу частина змісту оригінала зберігається;

- добір схожого за фонетичною оболонкою слова або словосполучення мови перекладу при повній втраті змісту оригінала: *Muse* – *Музики*; *Google* – *Гуцул*; *Bloodhound Gang* – *Блукав весь день*; *Queen* – *Курінь*; *Limp Bizkit* – *Лин Пісні / Злі Пісні*; *Nightwish* – *Наш кіш*; *Slipknot* – *Сім нот*; *Led Zeppelin* – *Лід запальний*; *Kayle Minogue* – *Галя Легконога*.

Зустрічається поєднання семантично і фонетично мотивованих прийомів ПД в одному перекладі: *Christina Aguilera* – *Христя Прибандера*.

Таким чином, ПД, яка традиційно розглядається як стратегія перекладу, може використовуватись для здійснення мовленнєвого впливу, який не обмежується цілями міжмовного посередництва, як, наприклад, у різного роду жартах. Створення гумористичного потенціалу може досягатися за допомогою ПД як локальної дискурсивної стратегії побудови жарту, когнітивною основою якого є невідповідність оригіналу і перекладу, а когнітивними передумовами використання ПД є знання адресата мови/культури оригінала і перекладу на достатньому рівні, аби зрозуміти невідповідність між ними. Створення гумористичного потенціалу у спільноті «Козацький цитатник» досягається за допомогою добору матеріалу для перекладу і його локалізації, що реалізується у тактиках двох видів – семантично мотивованих і фонетично мотивованих.

Перспективою дослідження є вивчення випадків використання перекладу для досягнення цілей, що не обмежуються цілями міжмовного посередництва. У межах даного дослідження перспективним є розгляд видів ПД (прагматична, семантична, стилістична та ін.) у їх здатності створювати гумористичний потенціал. Окрім цього, подальшу увагу варто зосередити на дослідженні зв'язку ПД і перекладацької пародії.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андрієнко Т. П., Фролова І. Є. Стратегії спілкування та стратегії перекладу / Т. П. Андрієнко, І. Є. Фролова // Переклад у дослідженнях представників харківської школи : колективна монографія / за ред. :

Л. М. Черноватого, О. А. Кальниченка, О. В. Ребрія ; Кафедра теорії та практики перекладу англ. мови Харківського нац. ун-ту імені В. Н. Каразіна. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – 568 с. – С. 211-228.

2. Гарбовский Н. К. Теория перевода : учебник / Николай Константинович Гарбовский. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2004. – 544 с.

3. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми / В. І. Карабан. – Вінниця : Нова книга, 2004. – 576 с.

4. Карабан В., Ребенко М. Природа перекладацьких деформацій / В'ячеслав Карабан, Марина Ребенко // Вісн. київ. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Іноземна філологія. – К., 2007. – С. 27-31.

5. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / В. Н. Комиссаров – М. : Высш. шк., 1990. – 253 с.

6. Онищенко Ю. К. Локалізація програмних продуктів у англо-українському перекладі: автореф. дис. ... канд. філол. наук / Юлія Костянтинівна Онищенко. – Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2009. – 29 с.

7. Ребенко М. Прагматична деформація як перекладацька стратегія у художньому перекладі / Марина Ребенко // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Філологічні науки : збірник наукових праць. Вип. 95 (1) – С. 547-552.

8. Самохина В. А. Современная англоязычная шутка : [монография] / В. А. Самохина – Х : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2008. – 356 с.

9. Фролова І. Є. Дискурсивна стратегія як організуючий конститuent вербально-соціальної інтеракції / І. Є. Фролова // Лінгвістика ХХІ століття: нові дослідження і перспективи / НАН України Центр наук. дослідж. і викладання інозем. мов; [ред. кол.: А. Д. Белова (голов. ред.) та ін.]. – К. : Логос, 2009. – С. 242-249.

10. Мем [Електроний ресурс] – Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki/Мем>

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

1. Comedy Club Александр Рева переводчик translator) [Електроний ресурс] – Режим доступу : <https://www.youtube.com/watch?v=VloShsZJ0PQ>. – Заголовок з екрану.

2. Козацький цитатник [Електроний ресурс] – Режим доступу : <http://vk.com/nemaperevodu>. – Заголовок з екрану.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Сергій Топачевський – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології та перекладу Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: прагматичні аспекти комунікації і перекладу.

УДК : 811.111-42

ВІДТВОРЕННЯ ОНОМАСТИКОНУ АНГЛОМОВНИХ АНІМАЦІЙНИХ ФІЛЬМІВ В УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Олена ФАДЕЄВА, Світлана ЗІНЧУК (Кременчук, Україна)

У статті розглядаються проблеми функціонування онімів та їх відтворення в перекладі з урахуванням авторського задуму. Дослідження виконано на матеріалі українських перекладів американських анімаційних фільмів. Наведено аналіз та класифікацію промовистих імен за когнітивною спрямованістю та їх відтворення в перекладі українською мовою.

Ключові слова: ономастикон, онім, антропонім, зоонім, топонім, промовисте ім'я, анімаційний фільм, стилістична функція.

The article deals with the pressing problems of functioning of onyms and their rendering in translation. The author's intention is taken into consideration. The research has been made on the basis of the Ukrainian translations of American animated films. The analysis and classification of speaking names according to their cognitive orientation are given. Their rendering in Ukrainian translation is offered.

Keywords: onomasticon, onym, anthroponym, zoonym, toponym, speaking name, animated film, stylistic function.

Мультиплікація як особливий вид мистецтва знаходиться на одній позиції з кінематографом за своєю популярністю. Зважаючи на загальносвітову спрямованість до глобалізації, мультфільми є каналом міжкультурної комунікації і дають змогу долучитися до культурних здобутків, світобачення та побуту інших країн вже із раннього віку. Беззаперечним лідером у галузі мультиплікаційних фільмів є США. Тож, більшість мультфільмів зберігають у собі елементи американської культури, відображення американського менталітету та світобачення. Часто такі елементи потребують адаптації до реалій споживача для адекватного і повноцінного сприйняття мультфільму, а в такому випадку ми маємо на увазі багатонаціональну глядацьку аудиторію у десятках країн світу, серед яких Україна та США не є виключеннями. Тож, проблема якісного перекладу англомовних мультфільмів є актуальною у наш час.

При перекладі мультфільмів особливої уваги, ретельного аналізу та індивідуального підходу потребують імена персонажів, значну частину яких становлять промовисті імена. Це зумовлено потребами дитячої аудиторії у інформативності імені щодо характеристики персонажа, асоціативності і водночас простоті імені для запам'ятовування та відтворення. Завданням перекладача є адаптація імен персонажів англомовних мультфільмів для україномовного глядача, представника української культури зі збереженням смислової, емоційної та когнітивної інформації, що містить ім'я.

Беручи за об'єкт імена персонажів англомовних мультфільмів, дане дослідження має на меті аналіз функцій ономастики художніх творів, що лежать в основі мультфільмів і на цій основі визначення модифікацій при перекладі імен персонажів англомовних мультфільмів зі збереженням їхньої внутрішньої форми та визначення домінуючих тенденцій у сучасних перекладах.

Власна назва (онім), на відміну від загальних назв, що позначають відразу цілий клас предметів або явищ, призначена для одного, цілком певного об'єкта цього класу. Тут постає питання відмінностей власних назв від загальних. А. В. Суперанська виділяє три ознаки, що дозволяють розмежувати оніми та загальні назви: онім позначає індивідуальний об'єкт, а не клас об'єктів; іменованій за допомогою оніма об'єкт завжди чітко визначений, обмежений, окреслений; онім не пов'язаний безпосередньо з поняттям і не має на рівні мови чіткої і однозначної конотації [9: 324].

За загальною ономастикою, як вченням про оніми всіх типів та закономірності їх розвитку та функціонування, номінативна функція є домінуючою для власних назв, хоча і не єдиною. У мовленні, залежно від ситуації, власні назви служать основою повідомлення, виконуючи при цьому комунікативну функцію. Нерідко онімам властива експресивно-емоційна функція, негативна або позитивна оцінка якої залежить від ставлення до імені яким позначається предмет або явище та мовної ситуації. Експресивно-емоційна функція визначається обставинами і умовами, в яких відбувався процес іменування. Розглядаючи функції реальних онімів, О. В. Суперанська наголошує на тому, що в мовленні можливі тільки чотири функції власних імен, а саме: комунікативну, коли ім'я, відоме співрозмовникам, слугує основою повідомлення; апелятивну, експресивну, у якій зазвичай виступають загальновідомі імена, що перебувають на шляху перетворення на загальні, дейктичну, коли вимовлення імені супроводжується вказівкою на об'єкт. Авторка наголошує, що ідентифікація, звернення, виділення, перерахування, диференціація, описування – все це своєрідне уточнення або членування комунікативної функції, а не самостійні функції імен [9: 272–276].

Усі оніми, що функціонують у мові, формують її ономастичний простір. Він посідає чільне місце серед мовних засобів художнього твору, адже оніми несуть вагомe смислове й емоційне навантаження. Оніми мають унікальні можливості для вираження творчого задуму письменника; часто онім є своєрідним ключем до розуміння створеного образу, а іноді і твору в цілому. Таке ім'я отримало в сучасній ономастиці назву поетоніма. Досліджуючи функції поетонімів у художньому тексті, слід згадати про їх розподіл на розряди залежно від денотата, адже не можна проаналізувати численну кількість імен та назв, виділити їхні закономірності структурування та функціонування, не поділивши на класи або розряди за об'єктом, який вони позначають. Функцію розуміємо як призначення, роль, яку виконує одиниця мови під час її відтворення в мовленні.

Використання тих чи інших поетонімів у творі не відбувається саме по собі, воно є добре вмотивованим, адже воно є спрямованим на досягнення певної мети.

Предметом теорії номінації як особливої лінгвістичної дисципліни є вивчення та опис загальних закономірностей утворення мовних одиниць, взаємодії мислення, мови і дійсності в цих процесах, ролі людського (прагматичного) чинника у виборі ознак, що лежать в основі номінації, дослідження мовної техніки номінації – її актів, засобів і способів, побудова типології номінації, опис її комунікативно-функціональних механізмів і т. д. Залежно від відправної точки дослідження розрізняють ономасіологічний підхід до проблем номінації, коли за вихідне береться ставлення «реалія (денотація) – сенс (сигніфікат) імені, або семасіологічний, при якому зміст імені розглядається як спосіб вираження і називання реалії

(або класу реалій, денотата). Відповідно до критерію призначення номінації, її комунікативної функції Н. Д. Арутюнова виділяє чотири функціональні типи номінації: екзистенційну, чи інтродуктивну, ідентифікаційну, предикатну й апелятивну [1: 304-350]. Екзистенційна номінація вибирається відповідно до тієї сфери буття, у яку вона вводиться. Серед екзистенційних номінацій переважають імена й іменні вирази таксономічного і дескриптивного типу. Екзистенційна номінація легко розгортається в словесний портрет предмета. Базуючись на об'єктивній семантиці, вона може водночас приймати суб'єктивно-оцінні визначення, що задають емоційну тональність наступної оповіді.

Якщо для інтродуктивної номінації характерні імена широкої семантики, то ідентифікаційна номінація об'єкта прагне спиратися на його індивідуальні об'єктивні риси, ознаки, що виділяють даний предмет усередині класу. На вибір ідентифікаційної номінації впливає ціла низка чинників: рівень поінформованості адресата мови, характер описуваної події, яка виявляє у своїх учасників визначені властивості (аспектуальна номінація); значення предиката, що імплікує наявність у суб'єкті чи об'єкті визначеної якісної характеристики, ставлення мовця до предмета, тип відношень між учасниками події (на це вказує вживання релятивних номінацій) і, нарешті, загальний стиль оповіді. Вибір ідентифікаційного імені регулюється як прагматичними, так і змістовими чинниками. Якщо ідентифікаційна номінація відповідає тільки прагматичному завданню, то її зміст не виходить за межі фонду загальних знань співрозмовників, тобто не несе для адресата мови додаткової інформації. Між ідентифікаційним ім'ям і предикатом звичайно відсутня семантична співвіднесеність. Якщо ідентифікаційна номінація відповідає не тільки прагматичному завданню пошуку предмета спілкування, то її зміст знаходиться у визначеній взаємодії зі змістом предиката. Атрибути при ідентифікаційній номінації або мають адитивний характер, нанизуючи ідентифікаційні ознаки об'єкта, або несуть у собі нову інформацію про описувані події чи момент мовленнєвої діяльності.

Предикатна номінація предмета спрямована на виявлення його істотних рис. Цілком занурюючись у те, що повідомляється, предикатна номінація загострює увагу на одній з ознак предмета, тим чи тим способом його уточнює, виокремлює й відтінює. Для цього використовуються визначені синтактико-семантичні прийоми протиставлення, нанизування близьких за значенням імен та ін.

У позиції звертання вживаються імена релятивної семантики, що фіксують відношення між співрозмовниками або ставлення до співрозмовника з боку того, хто говорить. Визначення чи апелятив, як правило, має емоційно-оцінне значення. Вибір апелятива регулюється не тільки індивідуальними взаєминами співрозмовників, але й прийнятими в даному суспільстві соціальними стандартами [ibid].

Номінації персонажів переважно мають характеризуюче значення, що набувається на фонетичному, морфологічному і лексичному рівнях. Номінації, котрі набувають це значення на морфологічному рівні, зазвичай акцентують національність персонажа та його зовнішні/внутрішні якості, що також релевантне для складних образів головних персонажів.

Вмотивованість оніма є одним з центральних аспектів у теорії номінації. Таким чином, вмотивованість власної назви в художньому тексті пов'язана з виділенням у структурі оніма мотивувальної ознаки і виділенням його на основі мотиву номінації. Під мотивом номінації в ономастики прийнято розуміти відображену в антропонімії екстралінгвістичну причину вибору власного імені для конкретного літературного героя. в антропонімії розрізняють три види вмотивованості: фонетичну, морфологічну і семантичну. Фонетично вмотивованість антропонімів проявляється в особливому звуковому оформленні оніма, завдяки якій ім'я стає значущим і яскравим. У оніма з семантичним типом вмотивованості реалізується мотиваційна ознака, тобто ознака, виявлення якого служить початковим кроком появи того чи іншого найменування. Морфологічна вмотивованість оніма проявляється в певній структурній оформленості імені, що пов'язує онім з морфемікою мови.

Морфологічно мотивованими є оніми, створені шляхом приєднання до основи словозмінної і словотворчих морфем скорочені форми антропонімів, характерні для фамільярно мови. Використання подібних імен мотивовано прагненням автора відобразити нюанси міжособистісних відносин персонажів, що вживають ту чи іншу форму звернення.

Номінації, котрі набувають значення на морфологічному рівні, зазвичай акцентують національність персонажа та його зовнішні, внутрішні якості, що релевантне для складних образів головних персонажів.

Фонетично мотивовані оніми мають експресивність, що ґрунтується на звукових асоціаціях з апелятивною лексемою. Йдеться про вигадані імена, що не мають семантично прозорою внутрішньої форми, але пов'язаної з екзотичною звуковою огласовкою імені. Фонетична вмотивованість таких петонімів обумовлена милозвучною/немилозвучною експресією, що викликає, судячи з контексту, негативні чи позитивні асоціації. Широке використання фоносемантичних засобів має на меті: а) досягти евфонії; б) створити звукові образи; в) сформувані загальний емоційний колорит художнього твору.

При створенні мультиплікаційних фільмів, які мають нерозривний зв'язок із художніми творами літератури, яка слугує першоосновою для мультфільмів, використовуються ті самі принципи створення онімів (поетонімів) для номінації персонажів.

Дослідження показало, що в ономастичному просторі художніх творів для дітей центральне місце за стилістичної значущістю та частотою займають антропоніми. За антропонімами слідує топоніми, на третій позиції знаходяться зооніми – варіативність включених в художні тексти онімів багато в чому детерміновані адресною спрямованістю творів, які пишуться з урахуванням віку читача, його компетенції, досвіду. Онімія художніх творів для дорослих і для дітей, займає істотні функціональні розбіжності. В усіх творах сучасного письменства за власними назвами завжди зберігається номінативна функція, бо інакше вони не залишатимуться власними назвами. Але в літературному тексті ця функція перестає бути провідною. На перше місце виходить стилістика. При цьому стилістика літературної онімії має не дві, а безліч, безкінечну кількість функцій які виразно членуються на дві групи – інформаційну та емоційну. У «дорослому творі» помітно переважає група інформаційних функцій. У дитячих же творах організація поетонімосфери насамперед залежить від групи емоційних, експресивних функцій [6: 40]. Цією функціональною розбіжністю зумовлено й усі інші відмінності ономастичного наповнення художніх творів для дорослих і для дітей. Останні насичені промовистими власними назвами, різними формами онімічної гри, масовим переходом загальних назв у власні, багатоманітними онімічними жартами – відкритими і прихованими. Загалом же онімічний складник художнього твору для дітей виявляється вагомим, істотнішим, ніж у творах для дорослих.

Для ономастики дитячих художніх творів характерні такі риси як простота, фонетична, структурна й семантична прозорість власних назв. провідний герой твору – іменується, як правило, зменшувальною формою поширених антропонімів. Характерним є перехід загальних назв у власні, що полегшує дитині сприйняття і розуміння змісту твору, оскільки одиничне усвідомлюється легше і швидше, ніж багаточисленне або нечітко окреслене. Зооніми, які в дитячих творах за вживаністю займають друге після антропонімів місце, переважно дублюють відповідну загальну назву тварини, але змінюють графічне і правописне оформлення. Інформативна функція, загальновідома дидактична спрямованість дитячої літератури яскраво і своєрідно виявляється використання онімів. Чітка і барвіста промовистість онімів, притаманна всій поетонімосфері дитячих творів завжди є виразною і добре простежуваною. У «дорослих» творах переважає інформаційно-стилістична функція в її багатоманітних різновидах, а в дитячих творах – емоційно-стилістична функція, що насамперед стосується онімних елементів цих творів [8: 15].

Особливу групу онімів художніх творів орієнтованих на дитячу аудиторію становлять імена, що мають експресивне навантаження, тобто виступають експресемами. Про онімічну експресію можна говорити, коли самі назви містять в собі описові елементи, що ґрунтуються на апелятивному значенні слова, покладеного в їх основу. Якщо це значення актуалізується, йдеться про промовисті імена, що характеризуються алюзивністю, актуальною внутрішньою формою та своєрідною фонетичною значущістю і перебувають на межі перекладності. За словотвірною структурою такі назви в англійській мові переважно є композитами, а в українській – суфіксальними дериватами та іменниками з прикладкою.

«Промовисті» імена – це вид антономазії, що досить поширений як в англійській, так українській та російській мовах і полягає у використанні загальних назв в ролі імен або

прізвищ персонажів художніх творів [3: 322]. Їхня роль спрямована на визначення та називання персонажа, повідомлення про нього, передачу додаткової інформації, вираження почуттів та особистого ставлення автора до цього персонажа. Утворюються «промовисті» прізвища та імена за допомогою основи, яка складає частину імені або ціле ім'я [5: 188–200]. Створюючи їх, автори використовують головним чином іменники або прикметники, рідше дієслова, при цьому інколи залишаючи графічну форму деривата. «Промовисті» імена та прізвища за своєю структурою можуть бути простими та складними [7: 10]. До простих належать такі прізвища, значення яких можна зрозуміти, володіючи мінімальним словниковим запасом. В утворенні складних «промовистих» імен та прізвищ простежується творчий підхід автора. Для того, щоб досягти потрібного ефекту, різні письменники змінюють форму слова, привносять щось нове, додаючи емоційного забарвлення. Тому лише виділивши кореневі основи та афікси, з яких складаються «промовисті» імена, можна простежити їх семантичну еволюцію і правильно зрозуміти наміри автора.

Таким чином, створення «промовистих» прізвищ та імен здійснюється за допомогою комбінування таких різноманітних морфологічних методів та прийомів, як конверсія, деривація та поєднання основ, трансформування апелятива (онімізація), запозичення іншомовних онімів, перехід оніма одного розряду до іншого (трансонімізація) та штучне створення імен-оказіоналізмів [2: 473].

Не маючи в ізольованому стані власного предметно-логічного значення, переважна більшість промовистих імен підлягає реалізації тільки в контексті і вимагає для виконання називної та вказівної функцій обов'язкового лексичного мінімуму. Поява імені персонажа до його представлення читачу створює ефект «початку з середини», продовження оповідання, що почалося раніше, згадування осіб та подій, немовби відомих читачу.

Називаючи героя, промовисте ім'я стає тематичним словом. Завдяки своїй невіддільності від дійової особи, ім'я сприймається в асоціативному комплексі з нею, отримує право не лише вказувати на позначуваний об'єкт, але й слугувати його характерологічним представником. Тобто, коли промовисте ім'я входить у контекст, воно може прийняти будь-яке наповнення. Змістовне насичення промовистого імені відбувається поступово. Воно включає в себе всі кваліфікації персонажа, які надає йому автор. Кваліфікації виражені, по-перше, ідентифікуючими засобами безпосереднього іменування, які представляють собою вторинну номінацію особи. Кожна подія висвітлює одну рису персонажа і емоційний фон комунікативної ситуації. Об'єднуючись, вони створюють різноманітну кваліфікацію даного персонажа, яка включається у формування змістовної структури імені [7: 110–111].

Входячи до художнього тексту семантично недостатнім, промовисте ім'я виходить з нього семантично збагаченим і виступає сигналом, що збуджує широкий комплекс певних асоціативних значень. Їх можна вважати локальною семантичною структурою, що закріплюється за даним іменем в контексті, – індивідуально-художнім значенням поетоніма [ibid].

Асоціації, що мали місце при створенні промовистого імені, є доволі різноманітними. Вони формують комплекс, який набагато перевищує коло асоціацій загальних назв С. Уїллманн розрізняє чотири типи асоціацій: 1) за змістом (подібність, суміжність); 2) за звучанням; 3) за граматичною аналогією; 4) екстралінгвістичні, що пов'язані з переходом запозичених слів в інше соціальне середовище [цит. за 3: 284]. З урахуванням змістовної значущості промовистих імен К.Б. Зайцева на матеріалі ономастики англійської літератури запропонувала виділяти такі їх групи: а) імена, релевантні якостям персонажів, б) імена, релевантні місцю дії; в) імена, релевантні часу дії [4: 67].

Аналіз ономастикону англомовних анімаційних фільмів за когнітивною спрямованістю дозволив запропонувати наступну класифікацію промовистих онімів:

- імена релевантні зовнішньому вигляду персонажів (*Брати Барбоси* (автор підкреслює належність персонажів до такого виду тварин як собаки), *Крячик*, *Квачик* і *Кручик* (за допомогою фонетичних засобів автор підкреслює схожість трійнят між собою через схожість їх імен), *Гедзик* (автор підкреслює належність персонажа до класу комах), *Товстопуз* (ім'я дає оцінку зовнішності зокрема її найпомітнішої деталі), *Цуна Джо*);

- імена релевантні рисам характеру персонажів (*Шкуродер* (ім'я дає зрозуміти неприязнь персонажа до тварин), *Магіка фон Чварен* (зі складових компонентів імені можна легко зробити висновок, що це негативний персонаж), *Сирогриз* (ім'я показує любов персонажа до сиру і сирозалежність));

- імена релевантні роду заняття персонажів (*Пружинка* (механік), *Гвинт Недокрут* (винахідник) *Форсаж Мак Кряк* (пілот), *Шланг* (пожежна машина). В іменах таких персонажів присутня професійна лексика та термінологія);

- імена релевантні національності персонажа – були виділені в окремий розряд, оскільки дня англомовних та зокрема американських мультфільмів характерна багатонаціональність, яка відображає побут країни-виробника мультфільма. В іменах *Скрудж Макдак*, *Форсаж Маккряк* додавання частки «мак» вказує на ірландське походження та пояснює, те що персонажі мають руде волосся. Також прикладом можуть слугувати імена *Роза і Марія*, *Серж і Дені* в оточенні американських імен решти персонажів як у мультфільмі «Сезон полювання»;

- імена релевантні місцю дії локалізують події в межах певної країни чи культури. Часто цей прийом застосовується до всіх персонажів мультфільмів. Наприклад події мультфільму «*Панда кунг-фу*» відбуваються у Китаї і всі персонажі другого плану мають імена наближені за звучанням і складом до китайських *Пан Пін*, *Дзень*, *По*, чи мають в основі слова китайської мови «*Шіфу*» означає «вчитель», «*Тай Лунг*» – «Воїн Дракона», «*Утвей*» – «черепашка». Так само у мультфільмі «*Дорога на Ельдорадо*» події фільму починаються в Севільї, Іспанія, і продовжуються у Південній Америці. Персонажі носять іспанські імена *Туліо*, *Мігель*.

Проведене дослідження показало, що переклад імен персонажів американських англомовних фільмів є складним процесом що потребує комплексного аналізу імені-оригіналу з точки зору структури, когнітивної спрямованості, мотивованості та максимального збереження творчого задуму автора. Адже ономастика мультиплікаційних фільмів представлена промовистими іменами різних розрядів, які не можуть бути перекладені послівно або транслітеровані. У проміжку часу 1990–2014 рр. перекладачі все більше і більше тяжіють до транскрибування імен персонажів при перекладі, що засмічує українську мову американізмами. Така динаміка ставить під загрозу подальшу чистоту та ідентичність української мови, зважаючи на стрімкий розвиток англомовних мультиплікаційних фільмів, і, відповідно, потребує кардинального поглиблення підготовки перекладачів анімаційних фільмів із залученням та ретельним застосуванням розглянутих у даній статті лінгвістичних та екстралінгвістичних аспектів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арутюнова Н. Д. Лингвистические проблемы референции / Н. Д. Арутюнова // Новое в зарубежной лингвистике. Логика и лингвистика (Проблемы референции). – М. : Прогресс 1982. – С. 304–350.
2. Белей Л. О. Функціонально-стилістичні можливості української літературно-художньої антропонімії XIX-XX ст. / Л. О. Белей. – Ужгород : Вид. центр УжНУ, 1995. – 120 с.
3. Galperin I. R. Stylistics. Издание 2-е, испр. и доп. / П'я Romanovich Galperin. – М. : Высшая школа, 1977. – 332 р.
4. Зайцева К. Б. Английская стилистическая ономастика. Тексты лекций / К. Б. Зайцева. – Одесса : Наука, 1973. – 67 с.
5. Калашников А. В. Способы передачи значимых фамилий при переводе художественной литературы. / Александр Владимирович Калашников // Ученые записки РОСИ. Серия: Лингвистика. Межкультурная коммуникация. Перевод, 2004. – № 5. – С. 188–200.
6. Калинин В. М. Литературная ономастика или поэтика онима і метод. указ. к спецкурсу / В. М. Калинин. – М. : Высшая школа, 2002. – 39 с.
7. Kukharensko V. A. Book of Practice in Stylistics. / V. A. Kukharensko. – Vinnytsia : Nova Knyga, 2003. – 160 р.
8. Петренко О. Д. Ономастика дитячих творів Роалда Дала : автореф. дис. ... канд. філ. наук. / Оксана Дмитрівна Петренко. – Одеса, 2006. – 15 с.
9. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного / А. В. Суперанская. – М. : Наука, 1973. – 432 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Олена Фадєєва – кандидат філологічних наук, доцент кафедри перекладу Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського.

Наукові інтереси: стилістика англійської мови, проблеми перекладацької еквівалентності та адекватності, історія художнього перекладу в Україні.

Світлана Зінчук – студентка IV курсу Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського.

Наукові інтереси: стилістика англійської мови, проблеми перекладацької еквівалентності та адекватності.

УДК 811.112.2`374.73(045)

СПЕЦИФІКА ВІДТВОРЕННЯ МАКРОКОНЦЕПТУ «ПОРТРЕТ» НА СИНТАКСИЧНОМУ РІВНІ (НА МАТЕРІАЛІ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ НІМЕЦЬКИХ ТА АВСТРІЙСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ ТА ЇХ ПЕРЕКЛАДІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ)

Ольга ВОЛКОВА (Київ, Україна)

У статті розглядається специфіка відтворення макроконцепту «портрет» на синтаксичному рівні і типові стилістичні труднощі перекладу. Представлено погляди перекладознавців щодо визначення статусу одиниці перекладу, окреслено обсяг одиниці відтворення дослідженого феномену на синтаксичному рівні.

Ключові слова: гіпербола, концептуальна метафора, макроконцепт „портрет”, мова оригіналу, мова перекладу, мовні рівні перекладу, одиниця перекладу, текст оригіналу, текст перекладу.

The article overviews the specifics of rendering of the portrait macroconcept on the level of word combinations and typical stylistic translation difficulties. The opinions of the translators concerning the detection of the translation unit status are represented and the volume of the portrait macroconcept translation unit on the level of word combinations is fixed.

Key words: hyperbole, conceptual metaphor, language levels, portrait macroconcept, source text, source language, target text, target language, translation unit.

Постановка проблеми. Визначення одиниці перекладу в перекладознавстві, до якого звертались у своїх дослідженнях такі вчені-перекладачі як Л. С. Бархударов, В. Н. Комісаров, Т. А. Казакова, А. Паршін, У. Каутц, Ж.-П. Віне та інші, ще досі залишається дискусійним питанням. У рамках запропонованого дослідження здійснено спробу охарактеризувати обсяг одиниці відтворення макроконцепту «портрет» (далі – МКП), що становить **актуальність** даної статті.

Мета статті. Проведення аналізу типових перекладацьких труднощів, що виникають у процесі адекватного відтворення семантики портретності на синтаксичному рівні.

Матеріал дослідження. Перекладацький аналіз здійснено на матеріалі художніх творів німецьких та австрійських письменників кінця ХХ – початку ХХІ століття [13-16] та їх перекладів українською мовою [3; 5-6; 8].

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема одиниці перекладу була и залишається об'єктом детального вивчення з боку багатьох перекладознавців. В. Коптілов постулює міжрівневу одиницю перекладу – *транслятему* як певний „атом змісту”, який не можна поділити без руйнування цього змісту [4: 13]. Ф. Пепке стверджує, що „переклад орієнтований на текст, який є „чимось цілим” і вихідною одиницею перекладу, а не на слова або речення” [9: 22]. О. Каде відносить до одиниці перекладу різнотипові величини – лексему, фразеологізм, речення та текст в цілому [2: 249]. А. Д. Швейцер вважає, що одиницею перекладу слід вважати відрізки тексту оригіналу (далі – ТО), які не визначені в лінгвістичних термінах [7]. Отже, аналіз існуючих досліджень обмежується визначенням статусу одиниці перекладу на текстовому рівні.

Спираючись на концепції вище згаданих перекладознавців [1; 2; 4; 7; 10; 12], одиниця відтворення МКП трактується нами як:

а) мінімальна одиниця репрезентації МКП у мові оригіналу (діла – МО), яка перекладається як єдине ціле, знаходить свою відповідну одиницю відтворення МКП у тексті мови перекладу (далі – МП) і складові частини якої дуже рідко можуть бути відтворені окремо за допомогою одиниць МП;

б) одиниця еквівалентності – мінімальний «атом змісту концептуалізованої портретності» ТО, який збережений у тексті перекладу (далі – ТП) без руйнування цього змісту;

в) одиниця перекладацького процесу.

В залежності від того, до якого рівня належить одиниця відтворення, тобто мінімальна одиниця МО, якій може бути знайдено відповідник в МП, Л. С. Бархударов розрізняє відповідно: переклад на рівні фонем (графем), на рівні морфем, на рівні слів, на рівні словосполучень, на рівні речень та тексту [1: 176]. Дана теза дозволяє стверджувати, що концептуалізована портретність, яка є вихідною в структурі МКП, репрезентується у ТО й відтворюється у ТП на таких рівнях мовної структури: 1. лексичному; 2. синтаксичному; 3. текстовому;

Відповідно, одиницею перекладу концептуалізованої портретності може бути будь-яка одиниця рівнів репрезентації МКП – від лексеми і словосполучення до речення та тексту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз емпіричного матеріалу дослідження доводить, що синтаксичний рівень виступає другим, після лексичного, рівнем мовної організації при репрезентації МКП. На даному рівні свою репрезентацію знаходять всі детерміновані елементи структури МКП: мезоконцепти «обличчя», «частини тіла», «одяг», «вік», «соціальна приналежність», катаконцепти «вуста», «очі», «волосся», «професія», «національність» (для статичного портрету), мезоконцепти «хода», «рухи/дії», «емоційний стан», «говоріння», катаконцепти «прийняття їжі», «акустичний портрет», «погляд», «сміх», «плач» (для динамічного портрету).

Послівний переклад дуже часто використовується при відтворенні одиниць-вербалізаторів МКП не тільки на лексичному, а й на синтаксичному рівні. В даному випадку мова йде про пошук відповідників для кожного із складових словосполучення або частин речення. Прикладом послівного перекладу на лексичному (*der Gendarm – жандарм*) й синтаксичному (*der Händler zitterte – продавець тремтів*) рівні може слугувати наступний текстовий фрагмент:

Der Gendarm notierte, der Händler zitterte [15: 206]. – **Жандарм занотовував, продавець тремтів** (пер. Ю. Прохаська, с. 308).

Наведений приклад свідчить про структурну відповідність виділених із ТП одиниць перекладу та дозволяє визначити одиниці відтворення семантики портретності – лексеми (на лексичному) та словосполучення (на синтаксичному рівні). Проте при відтворенні МКП існують випадки такої структурної відповідності, коли окремі одиниці відтворення семантики портретності хоч структурно й відповідають одиницям перекладу, проте семантично відрізняються від останніх. В даному випадку мова йде про трансформаційний переклад. Наприклад:

2. *Sein buschiger, blonder, geradezu wuchtiger Schnurrbart glänzte stärker als die drei Petroleumlampen in der Mitte des Zimmers* [15: 172]. – **Його пишний, пишичний, просто-таки всепереможні вуса сяяли ясніше від трьох нафтових ламп посеред зали** (пер. Ю. Прохаська, с. 261).

Приклад засвідчує структурну відповідність обох текстових фрагментів, проте вказує на застосування перекладачем лексико-граматичних трансформацій, а саме експансії (*buschig – пишний, blond – пишичний, wuchtig – всепереможні*) й граматичної заміни (*Schnurrbart – вуса*).

При репрезентації та відтворенні МКП на синтаксичному рівні при створенні портретної характеристики людини використовуються також семантико-синтаксичні фігури у формі словосполучень, як уточнення або перелік її ознак:

3. „Was ist das, was ist das?“ *schrie er tiefkehlig, lachte und weinte gleichermaßen, sprang entsetzt auf, rüttelte an der versperrten Gamentür und hämmerte die Fäustchen gegen das braun verwelkte Wandtäfer* [16: 52]. – **Що це, що це таке? – булькотіло глибоко в горлі, хлопчик заходився сміхом і риданням водночас, збуджено схопився на ноги, ринувся до зачинених дверей хатини й почав молотити своїми кулачками у вищівлі руді дошки** (пер. М. Кушніра, с. 54).

Необхідність уточнення портретної характеристики як й перелік ознак людини змушує перекладача вдаватися до найрізноманітніших перекладацьких прийомів, як, наприклад, граматичної заміни (*kehligh* – горло, *lachen* – сміх, *weinen* – плач), перифразу (*sprang entsetzt auf* – збуджено схопився **на ноги**), експансії (*rütteln* – ринутися, *schreien* – булькомити), конкретизації (*die Fäustchen* – свої кулачки).

Репрезентація семантики портретності на синтаксичному рівні відзначається також і використанням такого стилістичного засобу як *метафора*. Для МКП це переважно порівняння людини з тваринами або об'єктами, що свідчить про асоціативні відношення між лексемами із семантикою концепту «портрет». Дані метафори, як правило, відтворюються на рівні словосполучення із використанням техніки послівного перекладу:

4. ..., *er fletschte die Zähne und kollerte wie ein Truthahn mir immer wieder in die Rede hinein*: ... [14: 192]. – ..., він шкiрив зуби й **белькомів, наче індик**, не даючи мені говорити: ... (пер. Н. Іванчук, с. 180).

5. *Er sah sehr wohl ihr schneeweißes Gesicht, aber wacher noch als sein Auge war sein Ohr* [15: 157]. – Він дуже добре бачив її біле, як сніг, обличчя, та ще чуйнішими від очей були його вуха (пер. Ю. Прохаська, с. 240).

Приклади містять характеристику людини як такої, що «белькоче, наче індик» та «обличчя якої біле як сніг», виводячи «закодовану» інформацію лексемами-маркерами імпліцитної інформації – «індик» та «сніг» на основі асоціативних зв'язків. Метафора в даному випадку виступає як засіб маніпулювання свідомістю реципієнта [11: 16] й має статус *концептуальної метафори*.

Іншим засобом створення маркованої характеристики людини в структурі МКП є *гіпербола*, яка відтворюється на синтаксичному рівні. Наприклад:

6. *Indessen reichte er freigiebig seine rostbraune, große, starke Hand* [15: 189]. – Тим часом він милостиво подавав **свою засмаглу до чорноти, велику, міцну руку** (пер. Ю. Прохаська, с. 285).

Даний приклад ілюструє структурну невідповідність МО та МП та використання перекладачем трансформації експансії та перифразу при відтворенні гіперболи „*seine rostbraune Hand*” в МО як «його засмагла до чорноти рука» в МП.

Завдяки прийомам порівняння – метафорі та гіперболі – автор досягає ефекту контрасту, виконуючи при цьому прагматичну функцію – привертання уваги реципієнта до характеристики людини у тексті. Завданням перекладача при цьому є реалізація в ТП стратегії автора та створення контрасту на тому ж прагматичному рівні.

Уваги при відтворенні МКП на синтаксичному рівні потребують також й ідіоми, оскільки їх значення не дорівнює сумі значень їх компонентів, тобто лексем-вербалізаторів МКП, що входять до його структури. В даному випадку переклад на рівні окремої лексеми є неможливим, тому в якості одиниці перекладу виступає *словосполучення* в цілому.

Прикладом вживання ідіом під час репрезентації й відтворення МКП слугує такий текстовий фрагмент:

7. *Sie bahnte sich einen Weg durch das lärmende Gewimmel der Deserteure* [15: 148]. – Вона **проклала собі шлях** крізь галасливе кишіння дезертирів (пер. Ю. Прохаська, с. 227).

В ході аналізу емпіричного матеріалу були виявлені наступні ідіоми із семантикою портретності у ТО та ТП:

ТО:	ТП:	Прийом перекладу:
1. <i>einen Blick werfen</i> [15: 171];	1. <i>пiдводити погляд</i> (пер. Ю. Прохаська, с. 258);	ідіоматичний еквівалент у МП;
2. <i>das Kreuz schlagen</i> [15: 198];	2. <i>перехреститись</i> (пер. Ю. Прохаська, с. 297);	трансформаційний переклад: ентфразеологізація;
3. <i>in einem Zug trinken</i> [15: 157];	3. <i>пити заiграшки</i> (пер. Ю. Прохаська, с. 240);	трансформаційний переклад: ентфразеологізація, експансія;

4. <i>Verwünschungen ausstoßen</i> [15: 164];	4. <i>викрикувати прокльони</i> (пер. Ю. Прохаська, с. 249);	трансформаційний переклад: ентфразеологізація;
5. <i>einen Bückling machen</i> [15: 143];	5. <i>уклонитись</i> (пер. Ю. Прохаська, с. 220);	трансформаційний переклад: ентфразеологізація;
6. <i>in vollem Ornat</i> [14: 80];	6. <i>у парадному однострої</i> (пер. Н. Іваничук, с. 74);	трансформаційний переклад: ентфразеологізація, експансія;
7. <i>eine Fratze schneiden</i> [14: 146];	7. <i>корчити чудернацьку міну</i> (пер. Н. Іваничук, с. 138);	здійснення трансформаційного перекладу: додавання;
8. <i>in Lachen ausbrechen</i> [13: 224];	8. <i>вибухнути сміхом</i> (пер. Н. Сняданко, с. 201);	ідіоматичний еквівалент у МП;
9. <i>eine Grimasse hinschneiden</i> [13: 174];	9. <i>передражнювати</i> (пер. Н. Сняданко, с. 266);	трансформаційний переклад: ентфразеологізація;
10. <i>die Augen aufreißen</i> [13: 253].	10. <i>клинати</i> (пер. Н. Сняданко, с. 228).	трансформаційний переклад: ентфразеологізація, експансія.

Вище наведена ілюстрація ідіом із семантикою портретності та їх перекладів свідчить про наявність структурної (приклади 2-3, 5, 7-10) й семантичної (приклади 3, 6, 9-10) невідповідності ідіом обох мов. Повна оцінка їх адекватного перекладу можлива лише в межах контексту, оскільки така невідповідність може бути компенсована стилістичними факторами МП.

Якщо внутрішня форма ідіом в обох мовах співпадає, перекладач може відтворювати їх послівно, наприклад:

8. ..., *ich war von Kopf bis Fuß verdeckt von schwarzem Schlamm und toten Blättern*, ... [13: 245]. – ..., *я була з голови до ніг обліплена опалим листям і болотом*, ... (пер. Н. Сняданко, с. 221).

Іноді перекладацька відповідність при відтворенні МКП може бути досягнута не на рівні словосполучення, а на рівні речення, що також свідчить про наявність більш складної одиниці відтворення концептуалізованої семантики портретності. Наприклад:

9. ..., *stand die dicke Tankwartin draußen an der einzigen Zapfsäule, mit verschränkten Armen und verschlossenem Gesicht*, ... [13: 267]. – ..., *товста продавчиня стояла біля єдиного стовпця заправки, склавши руки на грудях, вираз її обличчя був незадоволеним* (пер. Н. Сняданко, с. 241).

Даний варіант перекладу ілюструє вживання перекладачем відповідників німецькомовних словосполучень на рівні речення при відтворенні МКП, а саме дієприслівниковий зворот *склавши руки на грудях* (*mit verschränkten Armen*) та речення *вираз її обличчя був незадоволеним* (*mit verschlossenem Gesicht*).

Висновки. Дослідження способів відтворення МКП на матеріалі художніх творів німецьких та австрійських письменників кінця ХХ – початку ХХІ століття та їх перекладів українською мовою доводить, що одиницями відтворення МКП на синтаксичному рівні виступають словосполучення і речення. Особливу увагу при відтворенні МКП на даному рівні перекладачу потрібно приділити відтворенню ідіом та стилістичних фігур – метафори й гіперболи. Відповідальності від перекладача вимагає також і використання методу послівного перекладу при відтворенні МКП, оскільки дуже часто значення словосполучення як єдиної одиниці перекладу не дорівнює сумі значень його компонентів. Тому головним завданням відтворення МКП на синтаксичному рівні постає не переклад окремих слів із портретною семантикою, а перш за все їх комбінацій – словосполучень та речень у функції єдиної неподільної одиниці перекладу.

Проаналізовані приклади ілюструють, що при відтворенні МКП перекладачами були здійсненні наступні трансформації структури і семантики текстових фрагментів:

- експансія (приклади 2-3, 6);
- граматична заміна (приклади 2-3);
- конкретизація (приклад 3);
- перефраз (приклад 6).

Перспективою дослідження є розгляд репрезентації й відтворення дослідженого феномена на текстовому рівні, а також аналіз можливих перекладацьких труднощів, що виникають при відтворенні концептуалізованої портретності на даному рівні мовної структури.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л. С. Бархударов. – М. : «Междунар. отношения», 1975. – 240 с.
2. Гарбовский Н. К. Теория перевода : Учебник / Н. К. Гарбовский. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2004. – 544 с.
3. Германин Ю. Нічого крім привидів : оповідання / Юдіт Германин ; пер. з нім. Н. В. Сняданко. – Х. : Фоліо, 2007. – 285 с.
4. Коптілов В. В. Теорія і практика перекладу : Навчальний посібник. / В. В. Коптілов. – К. : Юніверс, 2002. – 280 с.
5. Майрінк Г. Голем : Роман / Густав Майрінк ; пер. з нім. Н. Іваничук. – К. : Укр. письменник, 2011. – 311 с.
6. Рот Й. Йов. Роман простого чоловіка. Фальшива вага. Історія одного айхмістра / Йозеф Рот ; пер. з нім. Ю. Прохаська. – К. : Критика, 2010. – 351 с.
7. Швейцер А. Д. Теория перевода : Статус, проблемы, аспекты / А. Д. Швейцер. – М. : Наука, 1988. – 214 с.
8. Шнайдер Р. Сестра сну: Роман / Роберт Шнайдер ; пер. з нім. М. Кушніра. – К. : Юніверс, 2002. – 235 с.
9. Фесенко Т. А. Концептуальные основы перевода : Учеб. пособие / Т. А. Фесенко. – Тамбов : Изд-во Тамб. ун-та, 2001. – 124 с.
10. Паршин А. Теория и практика перевода. Учебное пособие / А. Паршин. – СПб : СГУ, 1999. – 203 с.
11. Кравченко Н. К. Практическая дискурсология : школы, методы, методики современного дискурс-анализа: Практическое пособие / Наталья Кимовна Кравченко. – Луцк : ЧП Гадяк Жанна Владимировна, типография „Вольнополиграф“, 2012. – 251 с.
12. Gudmanyan A. G., Sydoruk G. I. Basics of Translation Theory. Part I: Lecture Synopsis / A. G. Gudmanyan, G. I. Sydoruk – K.: NAU, 2005. – 96 p.
13. Hermann J. Nichts als Gespenster. Erzählungen / Judith Hermann. – Frankfurt am Main : S. Fischer Verlag, 2004. – 319 S.
14. Meyrink G. Der Golem. Roman / Gustav Meyrink. – München : F. A. Herbig Verlagsbuchhandlung GmbH, 1978. – 332 S.
15. Roth J. Werke. Bd. 6. Romane und Erzählungen 1936-1940 / Joseph Roth. – Köln : Verlag Kiepenheuer & Witsch, 1991. – 815 S.
16. Schneider R. Schlafes Bruder / Robert Schneider. – Leipzig : Reclam, 1992. – 207 S.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Волкова – аспірантка кафедри німецької філології і перекладу та прикладної лінгвістики Київського національного лінгвістичного університету.

Наукові інтереси: переклад художньої літератури.

УДК: 811.111'25.004

ОПИСОВИЙ ПЕРЕКЛАД НЕОЛОГІЗМІВ В МЕЖАХ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ СИСТЕМ «ЛЮДИНА І СВІТ» ТА «СПОСІБ ЖИТТЯ І ДОЗВІЛЛЯ»

Ірина ГРИЦАЙ (Київ, Україна)

У статті розглянуто переклад неологізмів в межах обраних концептуальних систем описовим шляхом, визначено поняття неологізму, їх класифікацію, способи творення і залежність перекладу від правильного аналізу структури слова. Також проаналізована доцільність використання описового перекладу і його ефективність при передачі семантики.

Ключові слова: неологізм, неологія, описовий переклад, способи творення, концептуальна система, концептуальна модель світу, класифікація неологізмів.

The article deals with the descriptive translation of neologisms within conceptual groups, the notion of neologism, their classification, ways of word formation and the dependence of accurate translation on correct analysis of the word structure. The suitability and effectiveness of descriptive translation was also analyzed in terms of conveying the meaning of neologism.

Key words: neologism, neology, descriptive translation, ways of word formation, conceptual group, conceptual model of the world, classification of neologisms.

Необхідною умовою існування будь-якої мови є її безперервне поповнення новими одиницями. Найяскравіше відображає динаміку мови її словниковий склад, на розвиток якого безпосередньо впливає позамовна дійсність та зміни, що в ній відбуваються. Процес утворення нових слів розглядається у сучасному мовознавстві як форма функціонування мови, необхідна для організації її словникового складу, а також як конкретний спосіб репрезентації дійсності. Підвищений інтерес до неології обумовлений важливою роллю неологізмів як дзеркала мовного розвитку, що відбиває пристосування мови до умов, що змінюються під впливом зовнішніх факторів, її функціонування.

Значний внесок у дослідження нової лексики зробила ціла плеяда вчених, таких як Ю. А. Зацний, А. В. Янков, Ю. О. Жлуктенко, Р. П. Зорівчак, Є. М. Верещагін, В. Г. Костомаров та інші. Однак, хоч проблеми неології й досліджувало багато мовознавців, досі існують певні протиріччя у цій сфері, зокрема стосовно перекладу нової лексики. Основні труднощі пов'язані з тим, що нові слова найчастіше ще не зареєстровані в словниках і перекладачеві необхідно самому встановити значення нової одиниці. Для правильної й точної передачі думки оригіналу потрібно не тільки знайти в мові перекладу найбільш підходящі слова, але й наділити їх відповідною граматичною формою та стилістичним забарвленням. Всі ці фактори і визначають **актуальність дослідження**.

Метою дослідження є аналіз особливостей перекладу неологізмів українською мовою описовим шляхом і ефективність такого виду перекладу. Мета обумовила постановку наступних **завдань**:

1. охарактеризувати основні поняття неології;
2. визначити основні способи творення нових слів;
3. класифікувати досліджувані неологізми, перекладені описовим шляхом, відповідно до сфери вживання та способів творення;
4. проаналізувати доцільність та ефективність описового перекладу як одного з видів перекладу неологізмів в межах виділеної концептуальної системи;
5. визначити переваги та недоліки описового перекладу як виду перекладу неологізмів.

Матеріалом дослідження слугували неологізми, отримані шляхом суцільного добору з англо-українського словника неологізмів «Інновації у словниковому складі англійської мови початку XXI століття» Ю. А. Зацного та А. В. Янкова [2].

Неологія, давно оформлена як окрема галузь лінгвістичної науки, не має чіткого і вичерпного тлумачення поняття неологізму. Дефініції, прийняті дослідниками, пояснюють неологізм з різних точок зору, що призвело до багатозначності цього терміну [5: 59].

Г. О. Козьмик пропонує два підходи до його інтерпретації. З одного боку, термін «неологізм» охоплює нові слова, утворені відповідно до правил словотворення і словотворчих моделей, що існують у певній мові, що позначають нові, невідомі або не існуючі раніше поняття, предмети та об'єкти дійсності. З іншого боку, неологізмами називають існуючі у мові слова у новому значенні, а також синоніми до вже відомих понять [3: 14].

Та ж сама ситуація спостерігається і при спробах класифікувати новітню лексику. Відсутність чіткої загальноприйнятої класифікації новітньої лексики пояснюється тим, що вчені по-різному підходять до диференціації неологізмів, оскільки існує декілька критеріїв їх класифікації. В залежності від способу утворення розрізняють лексичні, семантичні та фразеологічні неологізми [1: 6]. Залежно від умов утворення неологізми поділяють на загальномовні та індивідуально-авторські [4: 5]. Залежно від цілей утворення нових слів, розрізняють номінативні та стилістичні неологізми [6: 276].

Але найцікавішою, на нашу думку, є класифікація неологізмів відповідно до концептуальних систем. Концептуальна модель світу налічує велику кількість категорій, але найшвидше поповнюються ті, що охоплюють поняття «Людина» та сфери людської діяльності і впливу.

Проаналізувавши досліджувані неологізми, ми встановили, що найбільша кількість новотворів належить до концептуальних систем «спосіб життя та дозвілля» та «людина й суспільство», семантика яких охоплює людину, її спосіб життя, повсякденну діяльність, стосунки з іншими членами суспільства та культуру. Це свідчить про активну пізнавальну

діяльність людини, спрямовану на пізнання самої себе, осмислення свого місця й ролі в суспільстві.

Категорія «людина і суспільство» налічує 196 неологізмів і є найчисельнішою категорією. Це пов'язано з тим, що розвиток суспільства не стоїть на місці, виникають нові соціальні процеси, створюються нові сфери діяльності людини, змінюється відношення людей до певних ситуацій та реалій дійсності. До категорії «спосіб життя та дозвілля» ми віднесли 76 неологізмів. Дані категорії активно поповнюються не лише новими поняттями, а й новими словами, що утворюються на позначення старих понять. Джерелами утворення таких слів є молодіжний жаргон, професіоналізми, арготизми і т.д. Часто переклад новоутворень залежить від правильного аналізу структури слова чи словосполучення, тому важливо також розглянути переклад неологізмів з точки зору способів утворення.

Найпоширенішим способом утворення неологізмів є словоскладання за моделлю N+N. Прикладами можуть бути такі словосполучення як *appearance discrimination* – дискримінація за зовнішнім виглядом, *botox party* – вечірка, під час якої серед присутніх проводяться елементарні косметичні операції, *multigenerational travel* – проведення дідами вільного часу в туристичних поїздах разом з онуками.

Всі неологізми перекладаються описовим перекладом, тому що в іншому разі українському читачеві було б не зовсім зрозуміло значення даних слів. Наприклад, якщо перекласти словосполучення *botox party* як *ботоксна вечірка*, то в даному випадку значення неологізму було б зовсім не розкрито.

Якщо значення наведених вище неологізмів може бути зрозумілим, якщо проаналізувати значення кожного слова, що складає новоутворення, то існують також неологізми, значення яких не можна визначити виходячи зі значень слів, що складають даний неологізм. При перекладі таких неологізмів можуть виникати труднощі, тому важливо правильно проаналізувати контекст. Прикладами таких новоутворень є *flat mommy* – збільшена фотографія мами для заспокоєння та психологічного комфорту сім'ї, *starter marriage* – перший шлюб, який завершується безболісним розлученням, *reset generation* – молоді люди, які спочатку не доводять діло до кінця, а пізніше розпочинають його знову.

Існують також неологізми, утворені за моделлю Adj+N, наприклад, *silent hunger* – голод, спричинений надзвичайною бідністю населення; *quiet party* – офіційний прийом гостей, на якому забороняється голосно розмовляти; *urban tribe* – група жителів міста, які об'єднані спільними інтересами, зокрема працею, соціальною та рекреаційною діяльністю. Ці неологізми перекладені саме описовим перекладом, оскільки деякі з них (*quiet party*) позначають нові поняття, інші є новими варіантами, що називають старі поняття.

Окреме місце у даній категорії займають ідіоматичні новоутворення, такі як *iron pants* – людина, яка багато працює; *idea hamster* – особа з невичерпними запасами нових ідей, адекватний переклад яких можливий лише описовим шляхом, оскільки такі новоутворення тільки починають входити в мову і значення їх є невідомим для носія української мови. Еквівалентний переклад таких одиниць стане можливим тоді, коли ці нові слова закріпляться у фразеологічному словнику англійської та української мов.

Іншим продуктивним способом утворення неологізмів є афіксація. Під час дослідження були виявлені неологізми, утворені суфіксальним та префіксальним шляхом. Часто вживаними суфіксами були такі суфікси, як *-ist* (*audist* – той, хто проводить дискримінацію глухих людей, *barbitologist* – особа, яка створює нові види ляльок Барбі, *declinist* – особа, яка песимістично оцінює тимчасові досягнення в економіці країни), *-er* (*drifter* – шанувальник екстремального «автомобільного» хоббі, коли водії автомобілів навмисно «закладають круті віражі» на поворотах; *splitter* – особи, які є співвласниками принаймні двох будинків і розподіляють між собою час перебування в них), *-ism* (*voicism* – прояви дискримінації до осіб з незвичним голосом, вимовою звуків і т. п.; *endism* – віра в те, що затяжний період широкомасштабних негараздів наразі завершується; *aphilism* віра в те, що кохання існує хіба що у власній уяві). Як бачимо, незважаючи на те, що ці слова утворені суфіксальним способом і могли б перекладатися відповідно додаванням суфіксу до існуючого слова, вони перекладаються описовим способом, оскільки суфікси надають нового значення слову.

Можна було б перекласти слово *audist* транслітерацією, але все рівно довелося б давати пояснення цього слова.

Так само перекладаються новоутворення, утворені префіксальним способом. Під час дослідження зустрічалися слова, утворені продуктивними префіксами *de-* (*de-globalisation* – рух проти глобалізації), *re-* (*regifter* – той, хто «передаровує» подаровану річ; *rejuvenile* – доросла людина, яка «молодішає» в колі дітей, вникаючи в їхні види діяльності і проблеми) та *un-* (*unwedding* – формальна церемонія, пов'язана з відзначенням факту розлучення).

Окремої уваги варто надати неологізмам, що позначають фобії, які утворені таким способом як телескопія, або основоскладання. Всі вони у своєму складі мають слово *phobia* та інше слово зазвичай грецького, латинського чи іншого походження, що означає певний страх. Інколи до основи слова *phobia* додається суфікс *-ic* або *-e* для утворення прикметника, що характеризує людину як таку, яка боїться чогось, або для утворення іменника, який позначає на вид людей, що мають певну фобію, наприклад, *chronophobia* – патологічний страх швидкоплинності часу, *macroxenoglossophobia* – страх довгих слів у тексті, *gynobibliophobia* – неприязнь по відношенню до письменниць, *germaphobe* – людина, яка надто переймається чистотою та стерильністю і побоюється зараження різними хворобами, *globophobic* – такий, що виступає проти глобалізації. Такі неологізми перекладені описовим перекладом, хоча майже всі відомі фобії перекладаються шляхом транскодування. Такий спосіб перекладу можна пояснити лише тим, що існуючі фобії вже зафіксовані у тлумачних і перекладних словниках, а фобії-неологізми ще не увійшли до вжитку, тому їх значення необхідно пояснювати.

За таким самим принципом утворюються і перекладаються неологізми, що позначають стійку звичку або пристрасть до чогось, яка часто має негативний характер. Тут постійними основами, які є характерними для усіх слів даного типу, є слово *alcoholic*, точніше його частина *-holic* та слово *mania* (та суфікс *-ic* для називання особи, яка має звичку), до яких приєднується інше слово, яке визначає звичку, наприклад, *infomania* – надмірна пристрасть до накопичення інформації, *infomaniac* – особа, яка має надмірну пристрасть до накопичення інформації, *bookaholic* – особа, хоббі якої є збирання і читання книг.

Дані концептуальні системи представлені також неологізмами, утвореними за принципом аналогії, наприклад, *familytoon* – медовий місяць, під час якого подружжя зводить дітей від попередніх шлюбів (за аналогією до *honeymoon*); *game potato* – любитель відеоігор (за аналогією до *couch potato*); *mother-out-law* – мама колишньої дружини (за аналогією до *mother-in-law*); *rush minute* – період дня, коли люди їдуть на роботу чи з роботи, а транспортних засобів не вистачає (за аналогією до *rush hour*, який є фактично його синонімом). Якщо фразеологізм *couch potato* має еквівалент в українській мові *ледар*, то розкрити значення неологізму *game potato* одним словом неможливо, тому використовується описовий переклад. Неологізм *mother-out-law* міг бути перекладений еквівалентом *колишня теща*, що в повній мірі виражало б значення неологізму.

Отже, неологізми, представлені у даних концептуальних системах, розкривають характеристики людини, як індивіда, її риси характеру, звички, місце у суспільстві. Описовий переклад як вид перекладу неологізмів має свої переваги й недоліки. Перевагою є те, що за допомогою описового перекладу можна перекласти будь-який неологізм. Основний недолік заключається в тому, що не завжди можна правильно й чітко тлумачити значення нового слова. Хоча описовий переклад і є найефективнішим способом для передачі значення досі невживаного у мові неологізму, але відкритим залишається питання лаконічності і милозвучності перекладу, на що можуть бути орієнтовані подальші дослідження.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Зацний Ю. А. Сучасний англомовний світ і збагачення словникового складу / Ю. А. Зацний. – Львів : ПАІС, 2007. – 228 с.
2. Зацний Ю. А. Інновації у словниковому складі англійської мови початку XXI століття: англо-український словник. / Ю. А. Зацний, А. В. Янков. – Вінниця : Нова Книга, 2008. – 360 с.
3. Козьмик Г. О. Світ сучасної людини в контексті мовних змін. Інноваційні процеси у лексичній системі англійської мови на межі XX і XXI століть. / Г. О. Козьмик – Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2007. – 111 с.

4. Намитокова Р. Ю. Авторские неологизмы: словообразовательный аспект. / Р. Ю. Намитокова. – Ростов-на-Дону, 1986.
5. Островська Ю. К. Дослідження семантики оцінних неологізмів: засади добору мовного матеріалу // Типологія мовних значень у діахронічному та зіставному аспектах. – Донецьк : Вид-во при Донецькому національному університеті, 2009. – Вип. 19. – С. 56-68.
6. Розенталь Д. Э. Современный русский язык. / Д. Э. Розенталь, И. Б. Голуб, М. А. Теленкова – М. : Айрис-Пресс, 2002. – 448 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Грицай – викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 1 факультету лінгвістики у Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут».

Наукові інтереси: функціональна та жанрова стилістика, соціальна та функціональна диференціація лексики, соціолінгвістична зумовленість функціонування різних типів лексики у різних жанрах.

УДК-81'255.2

РЕАЛІЇ В ТЕКСТАХ ЮРИДИЧНОЇ ДОКУМЕНТАЦІЇ

Ярослава ІВАСКІВ (Київ, Україна)

У статті розглядається проблема класифікації реалій та шляхи їх відтворення українською мовою при перекладі текстів юридичної документації. Дослідження виконано на основі наукових праць Зорівчак Р. П., Виноградова В. С., Влахова С. І. та Флоріна С. П. Наведена класифікація юридичних реалій, способи їх передачі та частотність застосування цих способів.

Ключові слова: реалія, мова права, класифікація реалій, прийоми передачі реалій.

The classification problem of realities for Ukrainian translation of legal documents is discussed in this article. The study is based on the scientific works of Zorivchak R. P., Vinogradov V. S., Vlahov S. I. and Florin S. P. Classification, communication tools and frequency of use for legal realities are presented.

Keywords: realities, legal language, classification of realities, communication tools of realities.

Питання щодо реалій, які є досить частотним явищем в німецьких юридичних текстах, та дослідження способів їх перекладу представляє особливий інтерес, оскільки зараз світовий ринок все частіше потребує кваліфікованих перекладачів з юридичної тематики. Політичні зустрічі на вищому рівні, переговори міжнародних компаній, міжнародні договори – це неповний перелік того, що потребує переклад. Також сучасний розвиток методики викладання іноземних мов передбачає поєднання вивчення іноземної мови з одночасним вивченням культури країни, мова якої вивчається. Виявлення національно-маркованої лексики, тих одиниць, смислове значення яких складно передати засобами іншої мови, розширює та збагачує наявні знання про мову та особливості країни, мова якої вивчається.

Мова права характеризується набором певних лінгвостилістичних параметрів, які водночас слугують і вимогами до сучасного юридичного тексту: офіційність, ясність, точність, однозначність, повнота змісту, логічна послідовність, аргументованість, чіткість структури викладу, настановчо-інформативний (директивний) характер правових приписів, кодифікованість, узагальненість, суворота нормативності на всіх мовних рівнях, високий ступінь стандартизації (термінології та синтаксичних конструкцій: усталених зворотів, формул, кліше), стилістична однорідність, нейтральність (беземоційність), традиційність (стабільність) засобів вираження, відсутність індивідуально-авторських рис. Основними галузями функціонування сучасної правничої мови є законодавство (національне і міжнародне), судочинство, нотаріат і діловодство, юридична наука й освіта, правова інформація. Юридична мова, будучи складною поліфункціональною підсистемою літературної мови, виконує низку функцій, а саме: номінативну, гносеологічну, аксіологічну, комунікативну, регулювально-волюнтаривну, культуроносну, естетичну [1].

Об'єктом даного дослідження були лексичні одиниці у текстах юридичного спрямування, які містять фонову інформацію. На основі аналізу таких типів текстів, як конституція Німеччини, закони, положення, договори, угоди, конвенції, меморандуми, кодекси, ухвали, акти та заяви були виявлені особливості передачі німецьких юридичних слів-реалій українською мовою. Про насиченість текстів такого типу реаліями свідчить наступний приклад: «Das Bundesverfassungsgericht in Karlsruhe wacht über die Einhaltung des Grundgesetzes. Es entscheidet beispielsweise in Streitigkeiten zwischen Bund und Ländern oder zwischen einzelnen Bundesorganen. Darüber hinaus hat jeder Bürger das Recht, eine

Verfassungsbeschwerde einzulegen, wenn er sich durch den Staat in seinen Grundrechten verletzt fühlt. Das Bundesverfassungsgericht besteht aus zwei Senaten mit je 8 Richtern. Die Richter werden je zur Hälfte vom Bundestag und vom Bundesrat gewählt. – Федеральний конституційний суд у Карлсруе слідкує за дотриманням Основного закону. Він вирішує, наприклад, суперечки між федерацією і землями або між окремими федеральними органами. Крім цього, кожен громадянин має право на конституційну скаргу, якщо вважає, що держава порушує його основні права. Федеральний конституційний суд складається з двох сенатів, у кожен з яких входить вісім судів. Судді вибираються наполовину від Бундестагу і наполовину від Бундесрату». Представлений тут уривок юридичного тексту містить значну кількість реалій: Bundesverfassungsgericht – Федеральний конституційний суд, Grundgesetz – Основний закон, Bund – федерація, Land – земля, Bundesorgan – федеральний орган, Verfassungsbeschwerde – конституційна скарга, Grundrechte – основні права, Senat – сенат, Bundestag – Бундестаг, Bundesrat – Бундесрат.

За основу дослідження було взято визначення поняття реалії, яке дають болгарські вчені Влахов С. І. і Флорін С. П.: «Реалії – це слова (і словосполучення), які називають об'єкти, характерні для життя (побуту, культури, соціального й історичного розвитку) одного народу й далекі іншому, будучи носіями національного та/або історичного колориту, вони, як правило, не мають точних відповідностей (еквівалентів) в інших мовах, і, отже, не піддаються перекладу на загальній підставі, вимагаючи особливого підходу». [2: 49].

На першому етапі дослідження були розглянуті існуючі класифікації реалій таких мовознавців, як Зорівчак Р. П., Верещагін Є. М. і Костомаров В. Г., Виноградов В. С., Томахін Г. Д., Влахов С. І. та Флорін С. П. Розглянувши різні точки зору щодо проблем класифікації слів-реалій, можна зробити висновок про те, що в літературі по даному питанню міцно затвердився спосіб групування реалій за тематичним принципом. Щоб систематизувати реалії, необхідно брати за основу екстралінгвістичний фактор – тематичні асоціації, тому що основним критерієм їх виділення є фактор семантичний, що виявляється в зіставленні з лексико-семантичною системою іншої мови. За основу для проведення дослідження було взято найбільш розгорнуту, на нашу думку, класифікацію слів-реалій запропоновану в монографії Влахова С. І. та Флоріна С. П. Під час дослідження було виявлено, що для юридичної літератури характерні групи суспільно-політичних реалій, а саме: *лексика, яка називає адміністративно-територіальні одиниці* (Gemeinde – громада; politischer Bezirk - політичний район, адміністративно-територіальна одиниця, яка входить до складу федеральної землі (Австрія), *лексика, яка називає населені пункти* (Marktgemeinde – маркт, ринкова громада; великий населений пункт у сільській місцевості, громада, що займає проміжне положення між містом і селом (Австрія), *лексика, яка називає частини населеного пункту* (Verwaltungsbezirk – 1) адміністративно-територіальна одиниця, 2) міський район (Західного Берліну), *лексика, яка називає органи влади* (Amtsgericht – дільничний суд, суд першої (нижчої) інстанції), *лексика, яка називає носіїв влади* (Bundesanwalt – федеральний прокурор), *лексика, яка називає політичні організації та політичних діячів* (Bundesluftschutzverband - Федеральний союз протиповітряної оборони), *лексика, яка називає патріотичні й суспільні рухи* (Heimwehr – хаймвер, воєнізована організація австрійської буржуазії, контрреволюційні загони в Австрії), *лексика, яка називає установи* (Kammer der gewerblichen Wirtschaft – торгово-промислова палата, корпоративна організація підприємців на земельному рівні з обов'язковим членством (Австрія), *лексика, яка називає військові підрозділи* (Bundesnachrichtendienst – федеральна служба розвідки і контррозвідки), *історизми* (Bayerische Riterrepublik – Баварська Радянська республіка, Kammergerichte – верховні суди королівств та князівств (у Німеччині середніх віків).

В результаті дослідження були також виявлені реалії, які не відносяться до жодної з існуючих класифікацій. Їх умовно можна розподілити на такі групи: *закони та постанови* (Bahnaufsichtsverordnung – постанова про державний залізничний нагляд, Bundesausbildungsförderungsgesetz – федеральний закон про сприяння освіти), *державне майно* (Bundesbetriebe – федеральні підприємства; власність, яка належить державі (Австрія); Bundeswasserstraßen – водні шляхи, які перебувають під керівництвом федерації (ФРН), *фінанси та договори* (Bundesrechnungsabschluß – висновок рахункової палати по фінансовій

звітності федерації (Австрія); Bündnis- und Beistandsvertrag – договір про дружбу, співробітництво та взаємну допомогу), *державна символіка, приналежність до держави* (Bundeswappen – Герб Австрійської Республіки, Bundesmitglied – член Ліги націй, Bundesrepublikaner – громадянин ФРН), *податки* (Gemeindesteuer – комунальний податок), *судова справа* (Gerichtsexekutor – судовий виконавець, Pfandung des Möbels – судовий опис меблів, Untersuchungsgericht – судова колегія), *політика, вибори* (Bundeswahlvorschlag – пропозиція про висування кандидатів на федеральному рівні (Австрія); Bündnisvertragsrecht – право укласти міждержавні союзи; Unterstützungserklärung – заява про підтримку пропозиції про висування кандидатів (Австрія), *інше* (Bundesaufsicht – нагляд за виконанням (федеральних) законів землями (ФРН), Bundessache – питання, яке підлягає компетенції федерального уряду (Швейцарія), Bundesschatzanweisung – федеральне казначейське зобов'язання).

На другому етапі дослідження був проведений аналіз перекладів німецькомовних текстів юридичної документації з метою визначення способів передачі реалій українською мовою. Заздалегідь були вивчені існуючі класифікації перекладацьких прийомів реалій, представлені мовознавцями, які зазначались вище. Різні дослідники пропонують різноманітні прийоми перекладу слів-реалій, включаючи той або інший прийом передачі національно-маркованої мовної одиниці й не приймаючи до уваги іншої. Найпоширенішими з зазначених способів є транслітерація, транскрипція, калькування, описовий переклад, наближений переклад і трансформаційний переклад. Під час аналізу перекладів було виявлено, що при передачі реалій мовою перекладу можливі значні відхилення та варіанти. Це пов'язано з тим, що по частоті вживання, по ролі в мові, по побутовому характеру слова, які виступають в якості назв таких реалій, не мають термінологічного забарвлення; вони не вирізняються навіть в найбільш буденному контексті оригіналу. Не вирізняючись в ньому стилістично, вони є звичними для мови оригіналу і саме тому при їх перекладі виникають труднощі. Серед досліджених способів передачі реалій в юридичних текстах найпоширенішим є калькування (57,69 % досліджених випадків), наприклад: Bezirkswahlbehörde – районна виборча комісія, Bundesanwaltschaft – федеральна прокуратура, Vermittlungsausschuß – посередницький комітет; погоджувальна комісія. Досить часто при передачі реалій використовується і трансформаційний переклад – це здебільшого додавання та опущення лексичних одиниць (14,79 %), наприклад: Bundesanstalt für Materialforschung- und -prüfung – Федеральне відомство випробування матеріалів, Bundesminister des Auswärtigen – федеральний міністр закордонних справ, Bundesverband der freien Berufe – Федеральне об'єднання осіб вільних професій (ФРН). Описовий переклад застосовується у 12,72 % випадків, наприклад: Amtsanwalt – прокурор при суді нижчої інстанції, Bundesaufsichtsamt für das Versicherungswesen – Федеральне відомство з нагляду за діяльністю страхових компаній. Наближений переклад застосовувався у 10,07 % випадків (Bezirksvorsteher – голова районної ради, Bundeskanzleramt – канцелярія федерального канцлера, Bundesprüfstelle – Федеральна цензурна установа). Досить рідко застосовувалась транскрипція (3,55% досліджених випадків), наприклад: Landgericht – ландгеріхт, Landtag – ландтаг. Ще менш поширеною є транслітерація – 1,18 %: Bürgermeister – бургомістр, Staatssekretär – статс-секретар (Австрія).

Аналіз системи реалій у текстах юридичного спрямування і способів їх передачі дозволяє зробити наступні висновки. Слова-реалії є дуже своєрідною і в той же час досить складною і неоднозначною категорією лексичної системи будь-якої мови. Будучи однією з найважливіших груп безеквівалентної лексики, реалії виступають як свого роду «охоронці» і «носії» країнознавчої інформації, цим визначається їх особлива роль у текстах юридичного спрямування. Немає єдиного визначення лексики, яка має в своєму значенні культурний компонент. У науковій літературі для цього використовуються різні терміни: фонові лексика, культурно-марковані слова, національно-марковані лексичні одиниці, фонові інформація, реалії. Ми дотримувалися в дослідженні останнього терміну. Проблема єдиної класифікації слів-реалій залишається невирішеною, проте в основу всіх наявних класифікацій покладений предметний принцип. Застосування того чи іншого способу перекладу залежить від деяких факторів, а саме: від характеру тексту, від важливості реалії в контексті, від характеру реалії, від мови оригіналу та мови перекладу, від читача перекладу.

Не завжди часте використання того чи іншого способу перекладу реалій означає його ефективність. Наприклад, транскрипція з дотриманням всіх правил у більшості випадків передає лише звукову форму слова, на зачіпаючи його значення. Так само і транслітерація, яка передає графічну форму лексичної одиниці і яка використовується все рідше і рідше при перекладі безеквівалентної лексики іншою мовою. Оскільки кожен з прийомів передачі слів-реалій має свої переваги та недоліки, то слід використовувати комбіновані способи перекладу культурно-маркованих одиниць, не обмежуючись одним прийомом, а поєднуючи два або три, наприклад, транскрипцію і описовий переклад, або ж давати пояснення або коментар до кожної реалії.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Брандес М. П. Предпереводческий анализ текста. / М. П. Брандес, В. И. Провоторов. – М. : НВИ-ТЕЗАУРУС при участии РОСИ (Курск), 2001. – 224 с.
2. Влахов С. И. Непереваемое в переводе. / С. И. Влахов, С. П. Флорин. – М. : Р.Валент; Издание 4-е, 2009. – 360 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ярослава Івасків – старший викладач кафедри теорії, практики та перекладу німецької мови Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут».

Наукові інтереси: усний двосторонній переклад, проблеми перекладацької еквівалентності, переклад юридичних текстів, історія перекладу в Європі та Україні.

УДК 81.276

ДОСВІД ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ДІЛОВОГО ТЕКСТУ: КОМУНІКАТИВНО-ПРАГМАТИЧНІ НОРМИ ТА ПЕРЕКЛАД

Тамара ІЩЕНКО (Дніпропетровськ, Україна)

Дана робота присвячена вивченню особливостей офіційно-ділового тексту методом лінгвістичного аналізу. Запропоновано методiku лінгвістичного аналізу в перекладацькому аспекті. Зроблено спробу розглянути комунікативно-прагматичні норми перекладу офіційно-ділового тексту.

Ключові слова: лінгвістичний аналіз, проблеми перекладу, офіційно-діловий стиль, офіційно-діловий текст, прагматичні норми перекладу, комунікативні норми перекладу.

The article is devoted to the business and official texts features which have been investigated by means of linguistic analysis. The linguistic analysis methodology for translation purpose was offered. The attempt to learn communicative and pragmatic norms translation was made.

Key words: linguistic analysis, problems of translation, business and official style, pragmatic norms of translation, communicative norms of translation.

Обслуговуючи потреби суспільства в державному, громадському, економічному, спортивному й політичному житті, тексти офіційно-ділового стилю мають значні відмінності у межах жанру. Крім того, відрізняються вимоги до таких текстів в різних мовах. Однак для всіх текстів офіційно-ділового стилю характерні й спільні мовні риси, зумовлені специфікою його використання.

Мета даної статті – дослідити особливості офіційно-ділового тексту методом лінгвістичного аналізу з урахуванням перекладацького аспекту.

У якості прикладу тексту офіційно-ділового стилю розглянемо «Правила Міжнародного паралімпійського комітету з плавання», що були видані для Паралімпійських ігор в Лондоні 2012 (*IPC Swimming Rules and Regulations 2011-2014*). Саме правила спортивних змагань з різних видів спорту є найтипівішим прикладом спортивних текстів офіційно-ділового стилю, хоча наявні тут і листи, і контракти, і статuti, і накази, і конвенції тощо. Корпус офіційно-ділових текстів, що було проаналізовано налічує 14 текстів загальною кількістю 1752 сторінки та демонструє приклади текстів всіх чотирьох підстилів офіційно-ділового стилю (законодавчий, дипломатичний, юридичний, адміністративно-канцелярський). Для ретельного аналізу було обрано 5 текстів, серед яких, окрім правил з паралімпійського плавання, маємо «Протокол засідання Міжнародної федерації з настільного тенісу» від 25 січня 2013 року, «Порадник менеджера команди з плавання. Лондон 2012», лист до редактора спортивного журналу *©Journal of Sports Science and Medicine* від 27 січня 2009 року та «Офіційні результати етапу Кубка світу з велосипедного спорту», що проходив у

місті Мерано (Італія) в червні 2013 року. Найбільш цікавим текстом для досягнення мети даного розділу, як вже було зазначено, вважаємо «Правила Міжнародного паролімпійського комітету з плавання», що були видані для Паралімпійських ігор в Лондоні 2012 (*IPC Swimming Rules and Regulations 2011-2014*), оскільки саме правила змагань з різних видів спорту формують, на нашу думку, ядерну групу текстів фахової мови спорту.

Стилістична особливість «Правил змагань з плавання» обумовлюється цілями, тематикою, змістом та функціями регламентуючого документу. Проте, можна виділити деякі загальні риси даного тексту, а саме: логічність, документальність, точність, стереотипність, об'єктивність, ясність, конкретність, суворість, високий рівень стандартизації та нейтральний тон. Документальність тексту створюється цілеспрямованим відбором всіх мовних засобів, та в першу чергу, лексичних одиниць. В документі, що аналізується, вживається лише нейтральна лексика. Такий вибір лексичних одиниць обумовлений також визначальною мовною функцією даного документа – комунікативною функцією. В синтаксисі офіційність створюється завдяки використанню інфінітивних, герундіальних, дієприкметникових зворотів, пасивних конструкцій. Наприклад: *In the event that swimmers from the same or different heats have equal times registered to 1/100 second for the eighth/tenth place depending on the use of 8 or 10 lanes, there shall be a swim-off to determine which swimmer shall advance to the final* [1]. Дієприкметниковий зворот, пасивна конструкція та інфінітив створюють безособовий тон даного речення. Або: *In the absence of a written statement from the Team Physician confirming that the athlete is capable of continuing in the competition the athlete will not be permitted to compete unless the LOC is able to obtain a form of waiver of liability in favour of the LOC and the IPC which they believe (having taken legal advice) will be sufficient to absolve the LOC and the IPC of any legal responsibility of any further injury or aggravated illness that might occur to this athlete* [1]. Герундіальні та дієприкметникові звороти в різних функціях, а також підрядні речення та модальні дієслова створюють офіційність та документальність тексту. Використання інфінітиву в функції обставини цілі додає формальності діловому тексту: *To qualify to compete in short course competitions a swimmer must have achieved the qualifying time set in a recognized 25 metre length pool (Short Course) or 50 metre (Long Course) length pool* [1].

Крім того, документальність створюється завдяки реквізітам, які мають певну черговість, що дозволяє довго зберігати традиційні стабільні форми ділового мовлення. Наприклад: *International Paralympic Committee, Adenauerallee 212-214, 53113 Bonn, Germany, Tel. +49-228-2097-200, Fax. +49-228-2097-209, E-mail: info@paralympic.org, www.paralympic.org, www.ParalympicSport.TV*. Закріплення за реквізітами постійного місця робить документи зручними для зорового сприйняття, спрощує їх опрацювання. Актуальність документу заявлена в назві, де подані дані про терміни дії даних правил *IPC Swimming Rules and Regulations 2011-2014*. Логічність тексту підкреслюється його композицією, яка реалізується за певною моделлю та синтаксисом, що на 76% представлений складнопідрядними та складносурядними реченнями з прямим порядком слів, завдяки чому забезпечується однозначність розуміння змісту тексту. Наприклад: *Should the first swimmer in a relay team complete the distance in record time in accordance with the provisions of this subsection, his performance shall not be nullified by any subsequent disqualification of the his relay team for violations occurring after his distance has been completed pool* [1]. Наведене речення є складнопідрядним з умовним підрядним, яке передує головному реченню та підрядному реченню часу. Найуживаніші засоби, які виражають логічні відношення між частинами тексту, як відомо, – сполучники та сполучні слова, за допомогою яких мовець полегшує адресатові сприйняття логіки викладу, послідовність розгортання змісту. Наприклад: *If the starting signal sounds before the disqualification is declared, the race shall continue and the swimmer(s) shall be disqualified upon completion of the event. If the disqualification is declared before the starting signal, the signal shall not be given, but the remaining swimmers shall be called back and start again* [1]. Або: *All swimmers competing in the event regardless of gender or sport class should be started at the same time and compete on the course simultaneously with the following exception: If the safety and manageability of such a start is in question due to number of swimmers it is recommended that two separate start times be used that separate swimmers either by*

gender or by sport class [1]. Дані приклади демонструють чітку логіку вимог щодо організації та проведення міжнародних змагань з плавання та роль сполучників у створенні зв'язного та логічного викладу.

Характерним для текстів офіційно-ділового стилю є широке застосування пасивної форми як лексико-граматичного способу створення безособовості тексту та посилення модальності часових відносин. *The water temperature should be a minimum of 16°C and a maximum of 30°C. It should be checked two hours before the start, in the middle of the course and at a depth of 40 centimetres. This control should be done in the presence of a Commission made up of the following persons present: a Referee, a member of the LOC and one coach from the teams present designated during the Technical Meeting* [1]. Або: *Any relay team shall be disqualified from an event if a team member, other than the swimmer designated to swim that length, enters the water when the race is being conducted, before all swimmers of all teams have finished the race* [1].

Діловому тексту характерна об'єктивна та фактуальна модальність, яка, реалізується через використання модальних дієслів. Для викладення фактів маємо модальні дієслова *can, will*. *If the lead swimmer has not completed three quarters (.) of the course the event will be restarted from the start at the earliest possible time*. В описі потенційних можливостей домінують динамічні модальні дієслова *can, may, shall*. Наприклад: *The swimmer may not lose hand/feet contact with the starting place until such time as the preceding team member touches the wall otherwise the swimmer shall be disqualified* [1]. Або: *For each relay event, each NPC may enter only one team. All swimmers entered per the classification system can be used in the relevant relay event* [1]. *It shall be permissible for a swimmer to be completely submerged for a distance of not more than 15 metres after the start and after each turn* [1].

Високий ступінь категоричності прескриптивного підтипу ділового дискурсу, до якого належать правила спортивних змагань, інтенсифікується за рахунок модальних дієслів *must, should, be to*. Наприклад: *The names of the swimmers and their sport class must be submitted on the IPC Swimming official form minimum one hour before the start of the session in which the event is to take place, in the order in which they are to swim. The names must be listed in their order of competing and the swimmers in medley relay events must be listed for their respective strokes. Failure to swim in the order listed will result in disqualification. Substitutions may be made only in the case of a medical withdrawal* [1]. Або: *The area leading to the finish apparatus should be clearly marked by rows of buoys, which narrow, as they get closer to the finish wall. Escort safety craft should be stationed at the approach to and entrance of the finish lane to ensure that only the escort safety craft authorized to do so enter or cross this entrance* [1]. *A swimmer, in a relay event, who is to commence with a water start, may enter the water only when the preceding takeoff at the same end has been executed* [1].

Специфічне виявлення категорії темпоральності у синтаксичній структурі залучених до аналізу офіційно-ділових спортивних текстів характеризується тим, що часова віднесеність усіх дій і станів, позначених текстовими одиницями різних структурних типів офіційно-ділових спортивних текстів, закріплена тільки за площиною синтаксичного актуального теперішнього часу. Виходячи з того, що ідея часу нерозривно пов'язана з поняттям руху, розгортання, розвитку, дієслово як носій динамічної ознаки найповніше передає у спортивних текстах часові величини. Саме категорія часу визначає частиномовну специфіку дієслова, тому, традиційно, основними засобами вираження категорії темпоральності у структурі текстів вважають комплекс морфологічних форм часу дієслова, які складають його часову парадигму – суфіксів і закінчень [2: 137-140]. Наприклад: *The IPC Swimming Forum comprises mandated technical representatives from the NPCs widely practicing swimming to meet and discuss the development of the sport* [1]. Лексичні одиниці темпоральної та нетемпоральної семантики, які виступають у синтаксичних функціях підмета та обставин, сприяють створенню контекстуального значення позачасової, гіпотетичної, передбачуваної дії в плані теперішнього або майбутнього. Наприклад: *The list of NPCs widely practicing swimming will contain NPCs that participated in IPC Swimming recognized competitions within the last 2 years*. Або: *If in the opinion of a Referee, an action of a swimmer or an escort safety craft, or a swimmer's approved representative/Support Staff is deemed to be 'unsporting' the Referee shall disqualify the swimmer concerned immediately* [1]. Точність змісту тексту зумовлена тим, що автори

прагнуть до таких формулювань, які б не допускали неоднозначних тлумачень змісту. Особливу роль у досягненні точності тексту відіграє використання номенклатурних слів, термінології. Наприклад: *If in the opinion of a Referee, an action of a swimmer or an escort safety craft, or a swimmer's approved representative/ Support Staff is deemed to be 'unsporting' the Referee shall disqualify the swimmer concerned immediately* [1].

Вимоги точності викладу призводять до пріоритетного використання іменників у порівнянні з дієсловами в тексті правил, оскільки ділові тексти мають розпорядчий характер: дієслова переважають в описовій частині правил. В тексті 19476 слів, з них іменників – 8875, займенників – 1156, числівників – 217, прикметників та дієприкметників – 4090, прислівників – 1250, службових слів – 2750 та лише 1693 дієслова, з яких 138 модальних дієслів. Такі викладки підтверджують, що офіційно-діловий текст, як і науковий – текст книжний з дуже обмеженою динамічністю. Обмеженість лексики та її термінологічність, наявність кліше, книжної лексики, дієслівна недостатність тексту ускладнює його розуміння для непідготовленого читача та є свідченням певної елітарності даних текстів.

Іменний характер тексту, що аналізується, проявляється у великій кількості дієслівних фраз, в яких дієслова мають послаблене лексичне значення: *It is the responsibility of the Open Water Technical Delegate (TD) to make this decision. Або: In conjunction with the Safety Officer, advise the Referee if, in their opinion, conditions are unsuitable for staging the competition and make recommendations for the modification of the course or the manner in which the competition is conducted* [1].

Точність викладу вимагає значних уточнень, що призводить до використання ускладнених конструкцій, тобто речень з дієприкметниковими зворотами та з однорідними членами, вставних слів та речень. Наприклад: *The composition of a relay team may be changed between heats and finals of an event, provided that it is made up from the list of swimmers properly entered for that event. Або: When executing the turn there must be a touch of the wall with some part of the swimmer's body in his respective lane* [1]. Або:

The Chief Timekeeper shall:

4.2.5.1 assign at least three Timekeepers to positions for the start and finish.

4.2.5.2 ensure that a time check is made to allow all persons to synchronize their watches with the official running clocks 15 minutes before start time.

4.2.5.3 collect from each Timekeeper a card showing the time recorded for each swimmer, and if necessary, inspect their watches.

4.2.5.4 record or examine the official time on the card for each swimmer [1].

Ділові тексти також характеризуються об'єктивністю. Тут неприпустима найменша можливість вираження суб'єктивної думки особи, що складає документ. Об'єктивність проявляється в повній відсутності емоційно забарвленої лексики. Об'єктивність викладу породжує таку рису, як офіційність, повна відсутність емоційності. Офіційність ділових текстів проявляється у відсутності слів, вжитих у переносному значенні, у відсутності розмовної та жаргонної лексики.

Крім того, офіційно-діловий стиль характеризується стислістю, компактністю викладу, економним використанням мовних засобів. Стислість досягається завдяки використанню аббревіатур, уніфікованих графічних скорочень, відсутності зайвої інформації. Наприклад: *Applications for records must be made on the IPC Swimming official form by the responsible authority of the LOC and must be accompanied by a copy of the AOE output. The power to ratify records is vested in IPC Swimming. Або: An athlete with a New "N" or Review "R" sport class status needs to undergo an international classification assessment within six (6) weeks after a record breaking performance for official record recognition* [1].

Крім зазначених особливостей тексту, що розглядається, діловому стилю притаманні й певні структурні ознаки. Наприклад, велику роль відіграє рубрикація. Так, текст правил з плавання складається з семи розділів: 1, 2, 3, 4, 5 тощо. Кожен з розділів поділяється на глави. Глави першого розділу мають позначки – 1.1., 1.2., 1.3. Глави поділяються на параграфи. Параграф першої глави має такий вигляд: 1.1.1. Так само позначаються й наступні глави – у порядку зростання. Використання даної системи рубрикації дозволяє

уникнути використання слів «частина», «розділ», «глава», що слугує засобом економії в тексті. Важливими засобами рубрикації є заголовки та підзаголовки. Наприклад:

2 IPC SWIMMING REGULATIONS

These regulations apply to IPC Swimming competitions as defined in 1.6.1 and 1.6.2. Any regulations published specifically for the aforementioned competitions shall take precedence over these regulations.

2.1 Competition Management [1]

Таким чином, заголовок в діловому тексті завжди є структурним елементом тексту. Він дозволяє в короткій формі відобразити тематику документа, а нерідко і його головну ідею.

Перераховані принципи визначають чітку структуру тексту «Правил змагань», яку можна поділити на три основні частини: преамбулу, основну та заключну частини. Композиційно «Правила змагань з плавання» складаються з 7 пунктів, які поділяються на підпункти, що є відносно самостійними і складаються з одного або кількох речень. Як бачимо, текст *IPC Swimming Rules and Regulations 2011-2014* – складне утворення, офіційність якого забезпечується сталою сукупністю мовних засобів, які створюють ефект офіційності, нейтральності та формальності, а вживання яких пов'язано з екстралінгвістичними властивостями досліджуваного тексту.

Серед основних перспектив дослідження є визначення особливостей адекватного перекладу текстів офіційно-ділового стилю; проблема синтаксичних трансформацій у різнопланових текстах; проблема перекладу безеквівалентних термінів у офіційно-ділових текстах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. IPC Swimming Rules and Regulations 2011-2014. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.paralympic.org/sites/default/files/document/120727152145391_IPC%2BSwimming%2BRules%2Band%2BRegulations%2B2011%2B-%2B2014%2BFINAL_v2_0.pdf

2. Білодід І. К. Сучасна українська літературна мова. Синтаксис / За загальною редакцією акад. АН УРСР І. К. Білодіда. К. : Наукова думка, 1972. – Т. 3. – 515 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тамара Іщенко – старший викладач кафедри англійської філології та перекладу Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля.

Наукові інтереси: лінгвістичні моделі перекладу, проблеми перекладацької еквівалентності та адекватності, фахові мови, переклад фахових текстів.

УДК 811'276

МОЛОДІЖНИЙ СЛЕНГ ТА СПОСОБИ ЙОГО ПЕРЕКЛАДУ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Лідія КАУШАНСЬКА (Київ, Україна)

У статті розглядаються найважливіші аспекти організації мовлення молодіжного сленгу. Мета дослідження полягала в тому, щоб систематизувати та описати молодіжний сленг в німецькій мові, визначити його історичні аспекти та дослідити підходи до його перекладу.

Ключові слова: територіальний діалект, жаргон, інтеграція, транскрипція, транслітерація, калькування.

This article discusses the most important aspects of speech of youth slang. The purpose of the study is to systematize and describe the youth slang in German language, to determine its-historical aspects and to explore approaches to translation.

Keywords: territorial dialect, jargon, integration, transcription, transliteration, calquing.

Увага філологів до не літературних форм мови з новою силою виявилася в 90-х рр. ХХ століття, що було зумовлено змінами в мові на тлі політичних, економічних та соціальних перетворень, і триває досі. У цей час відзначається найсильніший вплив жаргонної й просторічної лексики на літературну мову, що спричинений входженням у публічне життя представників різних соціальних груп – носіїв специфічних жаргонів й інших форм не літературного мовлення. Водночас змінюється й психологічне ставлення людей до мови – прагнення вивільнитися від загальноприйнятних норм. Зростає тенденція відчуження

від «формалізованого» суспільства та його норм, в тому числі і норм мовних та лексичних. Починає формуватися нова свідомість – бути не такими як усі, що знаходить своє відображення в найбільш схильній до впливу нових культурних течій мови, в мові молоді. Еталонне мовне середовище більшою мірою в цей період формують ЗМІ, вони ж виступають джерелом популяризації молодіжного мовлення.

На сьогоднішній день без знання розмовної лексики неможливо вивчати іноземну мову, адже ця лексика складає достатньо вагому та невід’ємну частину лексичного фонду. Ознайомлення з такою лексикою є необхідним для розуміння повсякденного мовлення, для оволодіння знаннями в області лінгвокраїнознавства, для того, щоб вміти розпізнавати підтекст та сприймати асоціативний характер висловлювань.

Конкретна мова, як комплексне та багатофункціональне явище, характеризується великою кількістю різновидів та варіацій. Певний історичний етап в розвитку всіх форм існування мови, пов’язаний з епохою формування та становлення нації, являє собою національну мову, основу якої складає літературна мова, а останній – діалекти [4: 5].

Літературна мова – це унормована форма народної мови, яка сприймається носіями мови як еталон [3: 197]. В німецькій мові це поняття має різні назви: *Schriftsprache*, *Hochsprache*, *Standartsprache*. Територіальний діалект – це різновид національної мови, якому властива відносна структурна близькість і який є засобом спілкування людей, об’єднаних спільністю території, а також елементів матеріальної і духовної культури, історично-культурних традицій, самосвідомості [2: 349]. Так історично склалося, що в Німеччині існує велика кількість регіональних діалектів. Особлива мовна форма – це національні варіанти німецької мови – австрійський, швейцарський та люксембургський, які відрізняються від літературної мови Німеччини розбіжностями у фонетиці, морфології та лексиці.

В літературній мові існує велика кількість функціональних стилів. Виділяють науковий, офіційно-діловий, художній, публіцистичний та розмовний стилі. Слова, які не входять в загальноновживаний пласт лексики, в германістиці відносяться до так званої «особливої лексики» (*Sonderlexik*). В свою чергу ця лексика поділяється на професіоналізми та лексику різних соціальних груп. Найбільш відомими пластами лексики соціальних груп є студентський сленг (*Studentensprache*), злодійський (*Gaunersprache*, *Rotwelsch*) та солдатський жаргони (*Soldatensprache*). Особливу зацікавленість становить проблема розвитку молодіжної лексики (*Wortschatz der Jugendlichen*), в якій на відміну від студентського жаргону відсутні соціальні рамки. Основний лексичний пласт німецької мови, який поповнюється за рахунок лексики соціальних та вікових груп – розмовна мова (*Umgangssprache*). Вона має поза регіональне значення та використовується в першу чергу як засіб спілкування в неформальних ситуаціях.

В довідниковій літературі такий лексичний запас називають по-різному: молодіжна німецька мова, молодіжний жаргон, молодіжний сленг, напівнормативна німецька лексика, мова підлітків тощо.

Під поняттям молодіжної мови розуміють розмовну мову, носіями якої є підлітки. Але точного визначення цього поняття не існує. Анетте Ласт зазначає: не існує єдиної молодіжної мови, є така ж велика кількість молодіжних мовних напрямків, як і молодіжних угруповань [6: 35].

Чому виникла молодіжна мова? Які причини її виникнення? Існує багато припущень. Херман Еман, наприклад, посилається на Зігмунда Фрейда і припускає: своєю мовою молодь лише бажає звернути на себе увагу. В групі існують вислови і визначення, які розуміють лише члени цього угруповання [5: 5].

Мюллер Турау вважає, якщо член молодіжної групи скаже щось, що відповідає почуттям інших, щось влучно сформулює або його думка співпаде з іншими думками, то співрозмовник візьме цей вислів на озброєння і буде використовувати його надалі. Чим більше людей будуть виражати свої почуття за допомогою цього нового поняття, тим більше воно буде розповсюджуватись. М. Турау наводить такий приклад: якщо слова «погано» (*schlecht*) не вистачає для опису своїх почуттів, і хтось скаже: «*Це жахливо (вбивчо)!*» („*Das ist ja ätzend!*“). І я подумаю: «*Так, це справді жахливо! Саме так*». Я відчуваю справжнє полегшення від того, що я скажу. І тоді починаю використовувати цей вислів далі! Члени

молодіжних груп, які частіше ніж інші вносять якісь нові вислови, здобувають більшого авторитету [4: 47].

Молодіжна мова належить до найстаріших мов різних соціальних груп. Її виникнення та розвиток припадає на 17-18 століття, на період формування студентських корпорацій. З самого початку це була «привілейована мова», тобто мова для окремої групи суспільства, мова студентів. В лексичному запасі студентів переважала не лише загальнономовна лексика, а й велика кількість іноземних запозичень, передусім грецьких і латинських, та, модних на той час, французьких. Багаточисленними були жаргонізми для позначення поняття «студент»: *Bursch*, *Musensohn*, *Muse*, *Bruder Studio* та інші.

Рушійні сили або причини, які стали в подальшому сприяти формуванню молодіжної мови в післявоєнні часи, були викладені в германістиці по-різному. На формування цієї лексики в 50-60 рр. мали вирішальний вплив преса та засоби масової інформації. В багатьох журналах та газетах, особливо присвячених молоді, постійно описувався і пропагувався тип молодих дівчат та хлопців сучасності: *Beat*, *Pop*, *Mode* – саме ці складові утворювали світ тинейджерів та молодих людей [8: 159].

В соціолінгвістичному дослідженні молодіжної мови позначення *молодь* слід розглядати скоріш як етап мовної соціалізації, а біологічний вік не відіграє в ньому великого значення. Перші дослідження показали, що можна встановити характерні відмінності між трьома віковими групами цього періоду: рання, середня та пізня юність (10-14, 15-19, 20-24 роки). Так, наприклад, вислів *Cool* буде більш характерним для ранньої вікової групи, вираз *Proll* – для середньої, а вираз *Chillen* в свою чергу для пізньої вікової групи [7: 143].

Дуже часто постає питання: чому молодь використовує свою власну форму і не задовольняється літературною мовою? В сучасному суспільстві існують норми та цінності, які часто суперечать один одному. Чим складніше організовано суспільство, тим менше у сім'ї шансів виховати молоде покоління, яке б відповідало всім критеріям та нормам. Майже завжди саме цей аспект визнають найголовнішим, оскільки молодь саме своєю манерою говорити намагається свідомо протестувати проти пануючої системи.

Бажання створити щось нове, власне, оригінальне та автентичне ще з давніх-давен укорінилося у людській природі. Ця риса має своє особливе відображення і в мові: бажання мовної гри, абсурдності та жартівливості.

Як відомо з психології, підвищену агресивність можна подолати шляхом конкретних дій чи за допомогою мови. В даному випадку молодіжну мову сприймають як терапевтичний засіб для звільнення від негативних емоцій. Оскільки молоді люди в пубертатному віці досить часто зіштовхуються з проблемами, яких вони не здатні відразу ж вирішити, то їх підвищена емоційність та збудження послаблюється за рахунок мовного вираження.

Також інтеграція великої кількості англіцизмів є однією з типових характеристик молодіжного способу комунікації. Їх використання надає висловлюванню сучасне звучання. Наприклад: *event*, *lonely*, *single*, *Baby*, *boomen*, *calm*, *down*, *Connection*, *Bubble*, *cool*, *crazy*, *Freak*, *Make-u*, *Junkie u.s.w.* Відхилення від норми форми привітання та прощання також відносять до основних мовних характеристик молодіжного сленгу. За допомогою таких форм привітання досягається єдність між мовцями, що сигналізує належність до певної групи: *hallöchen*, *hi*, *na*, *wie*, *hau*, *rein*, *bye*. Невід'ємною частиною комунікації молодих людей є використання кличок та назв на позначення партнерів комунікації: *Alte*, *Tussi*, *Schnalle*, *Alter*, *Macker*, *Typ*; „*Na*, *du Penner!*“, *Kumpel u.s.w.*

Та головною особливістю молодіжного сленгу є вислови та вирази, що дуже схожі на афоризми. Вони оживляють мову, роблять її стилістично насиченою та допомагають подолати її буденність: *Ich hol' mein Brudhern! Ohne Moss nix los! Echt voll cool, der Typ da drüben!*

Слід відмітити, що переклад експресивної лексики з іноземної мови на українську є досить важким перекладацьким завданням. Зазвичай, перекладачі здійснюють переклад за допомогою менш експресивних еквівалентів, що може призвести до змістових та стилістичних втрат. Взагалі-то при перекладі зниженої лексики, такої як сленг або жаргон, простіше за все користуватись спеціальними словниками, яких в наш час більше ніж вдосталь. Але якщо умови не передбачають використання додаткової літератури, то слід

спиратися на свої власні знання та використовувати перекладацькі трансформації. Перекладацькою трансформацією В. Н. Комісаров називає перетворення, за допомогою яких можна здійснити перехід від одиниць оригіналу до одиниць перекладу. Перекладацькі трансформації мають формально-семантичний характер, вони змінюють як форму, так і значення вихідних одиниць [1; 172]. Основними типами лексичних трансформацій за В. Н. Комісаровим є:

- 1) транскрибування і транслітерація
- 2) калькування
- 3) лексико-семантичні заміни: генералізація/конкретизація; нейтралізація / емпатизація; функціональна заміна; опис і коментар.

Дані лексичні прийоми використовуються здебільшого для перекладу на українську мову власних назв та реалій, адже вони можуть відтворювати звуковий (транскрипція/транслітерація) або комбінаторний склад слова (калькування). Але в окремих випадках їх можна також застосовувати при перекладі молодіжного сленгу: *Melone(f) голова – Дивись не отримай в диню! Sie ist sexy, liebt schrille Oufits. – Вона – сексі, полюбляє яскраве вбрання. Alles wird Tip-Top! – Все буде чудово, все вдасться.*

Можна застосовувати метод експлікації, тобто вдатися до описового перекладу, але його недоліком є громіздкість та багатослівність. Тому його слід використовувати лише в тих випадках, коли є можливість обійтись достатньо лаконічним словом: *Ich wird bestimmt nie so, n Büronaffel wie meine Supporter! – Я ніколи не буду працювати 24 години на добу в офісі, як мої батьки!*

Необхідність застосування таких прийомів як нейтралізація і емпатизація може бути викликана неспівпадінням емпатичного потенціалу слів, які у всіх інших відношеннях співпадають. Прийом емпатизації створює позитивну або негативну емпазу, тому користуватися ним треба обережно. В спірних випадках слід застосовувати нейтралізацію емоційно-офіційного компоненту значення. Слово може бути передане нейтральним варіантом, якщо незрозуміло, як трактувати визначення. Наприклад: *anniesen* означає *обплювати*, та застосувавши прийом нейтралізації, отримаємо переклад – *грубо поводиться з кимось*.

В сучасній німецькій мові існує тенденція до демократизації чи зниження літературної норми мови, що використовується в усіх сферах суспільного життя та безпосередньо на телебаченні. Можна прийти до висновку, що найбільш важким та недостатньо дослідженим в контексті теорії перекладу є пласт молодіжної лексики, що пояснюється як неоднорідністю та багатогранністю самої молодіжної мови, так і відсутністю традиції літературного перекладу зниженої лексики в українській перекладацькій практиці.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Комиссаров В. Н. Теория перевода. / В. Н. Комиссаров. - М. : ВШ, 1990. – 345 с.
2. Левковская К. А. Немецкий язык. Фонетика, грамматика, лексика. – М., 2004 – 628 с.
3. Литературный энциклопедический словарь / Под ред. В. М. Кожевникова и П. А. Ушколаева. – М., 1987. – 400 с.
4. Филичева Н. И. История немецкого языка – М., 2003. – 225 с.
5. Ehmann, Hermann. Endgeil: das voll korrekte Lexikon der Jugendsprache – Originalaus.. – München : Beck, 2005. – 321 s.
6. Last, F.: „Heiße Dosen“ und „Schlamziegen“ – Ist das Jugendsprache? In: OBST 41. Osnabrück. 1989. – 115 s.
7. Neuland, Eva. Jugendsprache eine Einführung.. – Tübingen : Francke, 2008. – 300 s.
8. Stepanowa V. D., Cheernysewa I. I. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лідія Каушанська – старший викладач кафедри теорії, практики та перекладу німецької мови факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут».
Наукові інтереси: проблеми перекладацької еквівалентності та лінгвістичні моделі перекладу.

УДК-81 '255

ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛІЙСЬКИХ ПОЛІСЕМІЧНИХ ЕКОНОМІЧНИХ ТЕРМІНІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Вікторія ПОЛЬЩИКОВА (Кременчук, Україна)

У статті розглянуто поняття полісемії в англійській мові, проаналізовано основні прийоми перекладу англійських полісемічних термінів. Також зроблено аналіз економічних термінів взятих з оригінальної економічної літератури.

Ключові слова: полісемія, міжгалузєва полісемія, багатозначні економічні терміни, контекст, лексичний еквівалент.

The article highlighted the notion of polysemy in the English language, the ways of rendering polysemantic economic terms into Ukrainian. There have also been made the analysis of the economic terms taken from original economic sources.

Key words: polysemy, interbranch polysemy, polysemous economic terms, context, proper lexical equivalent.

Слово як елемент мови, що виражає окреме поняття, може бути однозначним і багатозначним, оскільки кількість предметів і явищ дійсності, відображених в свідомості людини, значно перевищує кількість слів, що позначають ці предмети і явища.

Мова постійно вдосконалюється, збагачується, особливо активно – в лексичі, в семантиці слів. Віддалення окремих значень полісемантичних слів, утворення нових лексем – процес тривалий і безповоротний. Оновлення значень у мові відбувається постійно, особливо якщо йдеться про сучасну англійську мову, котра підвладна дії інтра- та екстралінгвістичних впливів більше, ніж інші мови через свою глобалізуючу функцію. Особливу увагу в цьому слід приділити процесам виникнення нових значень у слів. Полісемія, як одна з характеристик мови, вказує на виразність та образність цієї мови, які сформувалися в процесі її історичного розвитку.

Явище полісемії в англійській мові та проблеми перекладу полісемічних слів вивчалися багатьма вченими. Цим дослідженням присвячені роботи Є. В. Бреуса, Я. І. Рецкера, Л. С. Бархударова, І. В. Корунця та інших лінгвістів. Питання дослідження полісемії у своїх працях торкалися В. Виноградов, О. Смірніцькій, О. Ахманова, Є. Уфимцева, В. Левицький, Л. Полюга, у тому числі на матеріалі англійської мови – Д. Хебрідж, Р. Міддлтон, Б. Аткинс, Н. Ольстер, Д. Джамет, Дж. Ліч, власне полісемію у функціональних стилях досліджував І. Арнольд (I. Arnold “Semantic structure of English word in modern English”) [5, 220]. Але, навіть до сьогоднішнього дня, ця проблема не є цілком вивченою. Окремо слід зазначити, що питання розвитку полісемії у терміносистемі завжди було і наразі залишається спірним.

Метою даної статті є дослідження явища полісемічності англійських економічних термінів, проблем та способів їхнього перекладу на українську мову. У ході дослідження необхідно виконати наступні **завдання**:

- розглянути явище полісемії в англійській мові;
- дослідити проблеми перекладу полісемічних слів;
- розглянути основні способи перекладу полісемічних слів з англійської мови на українську мову;
- дослідити проблеми полісемічності в контексті економічної сфери вживання;

Багатозначність, або полісемія, слова (від латинського *poly* – «багато» і *sema* – «знак») – це наявність у мовної одиниці з більш, ніж одним значенням за умови семантичного зв'язку між ними або перенесення загальних або суміжних ознак чи функцій з одного денотата на інший. Однозначність у межах певної термінології – одна з головних вимог до терміна, проте на практиці не кожен термін відповідає їй. Не є винятком економічна термінологія, про що свідчать численні праці вітчизняних і зарубіжних дослідників. В економічній та науково-технічній літературі існують різні погляди на явище полісемії в спеціальній лексичі: 1) полісемія – явище негативне, тому її не повинно бути в термінології; 2) полісемія є об'єктивною властивістю спеціальної лексики, оскільки термін – це насамперед слово, і йому природно властива багатозначність; 3) однозначність терміна – це лише тенденція, ідеал [2: 18].

Проте існує й інший підхід до розгляду полісемії термінів. Зокрема, О. В. Константінова зазначає, що полісемія термінів в англійській мові відбиває поглиблення, уточнення та розвиток спеціальних знань. Полісемічний термін своїм змістом диференціює чимраз тонші розуміння природи речей, створюючи основу для здійснення процесів поступового переосмислення елементів термінології, що відбивається у їхній семантичній структурі [3: 12].

За Т. Михайловою, полісемічні відношення у термінології – це відношення внутрішньо пов'язаних значень однієї термінологічної одиниці, які, передаючи ознаки двох або більше понять певної галузі пізнання (або кількох близьких), мають спільні спеціальні семи [6: 150]. Як зауважує Н. Нікуліна, «усунути полісемію терміна практично неможливо, бо метамова, до якої він належить, – динамічна система, що перебуває у розвитку як частина загальнонародної мови і зазнає однакових семантичних процесів». Виникненню полісемії сприяють лінгвальні й позалінгвальні чинники: а) лінгвальні – процеси метафоризації та метонімізації, утворення похідних значень шляхом перенесення полісемії твірної основи на основу похідної одиниці б) позалінгвальні – схильність людського мислення до систематизації та узагальнення знань про явища реальної дійсності, відкриття нового знання й поява нових понять, потреба в точному номінуванні понять і явищ, потреба в забезпеченні гнучкої комунікації [7: 18].

Дослідники розмежовують внутрішньогалузеву, міжгалузеву полісемію, а також полісемію поза межами спеціальних галузей (полісемія між терміном і загальноживим словом). Внутрішньосистемна полісемія «породжує найбільше проблем у термінології, оскільки вона порушує одну з найважливіших вимог до термінів – однозначність у межах одного термінологічного поля» [10: 19].

Переклад багатозначних слів у багатьох випадках становить значну складність для перекладача, оскільки серед декількох значень слова слід обрати одне, що оптимально відповідає змісту. Однією з найскладніших проблем, що можуть виникнути під час перекладу полісемічних слів, є проблема лексичної сполучуваності. Вона виникає переважно у випадку перекладу багатозначних дієслів. Так, наприклад, дієслово «*to take*» у різних словосполученнях може перекладатися по-різному: *to take a book* – *взяти книгу*; *to take a decision* – *прийняти рішення*; *to take efforts* – *застосувати зусилля*.

А. Я. Коваленко говорить, що в процесі перекладу будь-якого терміну слід визначити два етапи:

- 1) з'ясування терміну в контексті;
- 2) переклад значення рідною мовою.

Головним прийомом перекладу терміну є переклад за допомогою еквіваленту. Еквівалент – це постійний лексичний відповідник, який точно співпадає із значенням слова. Терміни, які мають еквіваленти у рідній мові, відіграють важливу роль при перекладі. Вони служать опорними пунктами у тексті і дають можливість з'ясувати характер тексту. Тому слід вміти знаходити відповідний еквівалент в рідній мові і розширювати знання термінів-еквівалентів [8, с. 76].

Відомо, що терміни повинні зберігати такі риси як абстрагований характер, однозначність і системність. Проте процес перекладу часто ускладнюється тим, що багато термінів, як лінгвістичні знаки, мають такі недоліки як багатозначність, синонімія, протиріччя термінів поняттю тощо.

У вирішенні проблем, що виникають під час перекладу полісемічних слів, значну роль відіграє контекст. Під контекстом розуміють певне мовне оточення, в якому використовується та чи інша лінгвістична одиниця. Так, контекстом слова є сукупність слів, граматичних форм та конструкцій, що оточують дане слово в усному чи письмовому мовленні. Слід зазначити, що у рамках загального поняття контексту розрізняють вузький контекст (сукупність лінгвістичних одиниць, що складають оточення даного слова у рамках одного речення) та широкий контекст (оточення даного слова, що виходить за межі одного речення – це може бути група слів, абзац або навіть текст у цілому) [1: 24].

Я. І. Рецкер виокремлює чотири способи перекладу термінів: 1) пряме запозичення; 2) калька; 3) трансформаційний переклад; 4) описовий переклад.

Полісемічні слова потребують особливих прийомів під час перекладу. Пошук відповідного еквіваленту перекладу для таких лінгвістичних одиниць починається з уважного вивчення словникової статті (іноді навіть це передбачає аналіз словникових статей з різних словників) і порівняння словникових значень з контекстом [9: 125].

Але у деяких випадках в результаті такого дослідження може виявитися, що слово не має однозначного відповідника у мові перекладу або ж не має повного відповідника. Під час перекладу полісемічних слів, коли головним є не саме слово, а те значення, якого воно набуває у контексті первинного вислову, перекладач застосовує один з видів перекладацьких модифікацій. В лексичному значенні модифікація полягає в заміні лексичної одиниці оригіналу лексичною одиницею перекладу зі зміною її внутрішньої форми [1: 25]. Отже, до модифікацій, що їх зазвичай уживають під час перекладу багатозначних слів, належать: конкретизація або генералізація, нейтралізація або емпатизація, змістовий розвиток, контекстуальний переклад.

Конкретизація та генералізація базуються на відношеннях підрядності – коли обсяг одного поняття складає лише частину обсягу іншого поняття. Конкретизація – це звуження поняття. Наприклад: *downturn* – економічний спад, зниження кон'юнктури ринку; *revenue* – дохід, надходження; *джерело доходу*; *фінансове управління*.

Генералізація – це його розширення: *to give credit, to give trust* – надавати кредит; *company, business* – компанія.

Найбільш складними для перекладу є терміни, які мають різні значення не тільки у різних галузях економіки, науки і техніки, а й навіть в одній галузі:

Передача англійських термінів українською мовою вимагає знання тієї галузі, якої стосується переклад, розуміння змісту термінів англійською мовою і знання термінології рідною мовою. При передачі економічної літератури з англійської мови на українську важливе значення має взаємодія терміну з контекстом, завдяки чому виявляється значення слова.

Наразі, спробуємо проаналізувати полісемічні терміни в економічному дискурсі.

- Where the group owns between 20% and 50% of the **equity** of an entity it is in a position to exercise a significant influence over decision making.

За умови володіння від 20 до 50 процентів акціонерного капіталу підприємства, філіал може значно впливати на прийняття рішень.

В цьому реченні ми маємо економічний термін «equity». Ми маємо справу з міжгалузевою полісемією. При перекладі даного терміну ми використали метод підбору відповідного еквіваленту, який на наш погляд є найбільш вдалим. Саме лексичний контекст допоміг з'ясувати відповідне значення.

- The **Annual Allowance** is designed to measure the value your pension benefits grow in any individual year before any tax charges are applied.

Річний оклад призначений для розрахунку суми приросту пенсійних нарахувань за окремих рік перед податкових нарахувань.

В цьому реченні вживається економічний термін «Annual allowance». Ядро терміна allowance- приклад міжгалузевої полісемії. Найбільш влучним способом перекладу є пошук відповідного аналогу в даному контексті.

- This would be above the UK's long-term economic **growth rate** of 2% to 2.5%. Це б перевищило довгострокові темпи росту економіки Великобританії з 2 до 2.5 процентів.

В цьому реченні ми маємо економічний термін «growth rate», який ми переклали як «темпи росту». Тут маємо справу з полісемією основного терміну rate. Саме лексичний контекст допоміг нам підібрати правильний еквівалент.

- Singer may have to pay millions of pounds after a **ruling** that a partnership in which he invested was a **tax avoidance scheme**.

Можливо, співаку прийдеться заплатити мільйони фунтів після рішення суду, яке визнало, що товариство в яке він вклав свої інвестиції, ухилилося від сплати податків.

В цьому реченні вживаються такі терміни як «ruling» та «tax avoidance scheme». Це приклад міжгалузевої полісемії, адже цей термін має різні значення в залежності від сфери

вживання: 1) управління, керування 2) постанова, рішення (суду, голови зборів), 3) лініювання. Для передачі цього терміну ми використали прийом конкретизації.

• Previously, the idea that a euro zone member would seek **emergency liquidity assistance** from the International Monetary Fund and the European Central Bank was unthinkable. Раніше, сама думка про те, що країна-член єврозони вдалася б до пошуку невідкладної кредитної допомоги від Міжнародного валютного фонду та Європейського Центрального банку була неприпустима.

В цьому реченні маємо економічний термін «emergency liquidity assistance». Ядро терміну **assistance** –приклад міжгалузевої полісемії. Для адекватного перекладу ми використали лексичний еквівалент.

Отже, у результаті дослідження ми дійшли наступних висновків: переклад багатозначних економічних термінів становить значну складність для перекладача, оскільки серед декількох значень слова слід обрати одне, що оптимально відповідає змісту. У вирішенні проблем, що виникають під час перекладу полісемічних термінів, значну роль відіграє контекст. Варіантний відповідник обирається на основі відповідності між лексичними та граматичними значеннями слів тих мов, які беруть участь у перекладі, виходячи з контексту, ситуації та фонових знань. Більшість економічних термінів, що мають декілька еквівалентів – однослівні терміни. Найефективнішим прийомом перекладу термінів вважається переклад за допомогою лексичного еквіваленту. Крім того, полісемічні терміни перекладаються за допомогою лексико-семантичних трансформацій, таких як конкретизація, транспозиція та за допомогою транслітерації. Іншим лексичним прийомом перекладу економічних термінів є описовий спосіб передачі значення. Отримані результати дослідження можна використовувати на спецкурсах з лексикології, термінології та практики перекладу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Городилов В. В. О многозначности в научной и технической терминологии // Язык и стиль научной литературы. / В. В. Городилов. – Калинин : Калининский гос. ун-т, 1987. – С. 23–28.
2. Зимовая М. В. Многозначность в терминологии: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01; 10.02.19 / Орловский гос. ун-т. – Орел, 2011. – 19 с.
3. Коваленко А. Я. Загальний курс науково-технічного перекладу. / А. Я. Коваленко. – Київ : «Фірма «ІНКОС», 2002. – 320 с.
4. Константінова О. Структурно-семантичні особливості термінів оподаткування в американському і британському варіантах сучасної англійської мови: Автореф. дис... канд. філол. наук / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2004. – 300 с.
5. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад) : Підручник. / І. В. Корунець – Вінниця : Нова книга, 2001. – 448 с.
6. Куделько З. Б. Полісемія в економічній та юридичній терміносистемах // Наукові записки. Серія : Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. Винниченка, 2001. – Вип. 35. – 230 с.
7. Михайлова Т. В. Семантичні відношення в українській науково-технічній термінології : Дис. канд. філол. наук : 10.02.01 / Михайлова Т. В.; Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна – Х., 2002. – 218 с.
8. Нікуліна Н. В. Становлення сучасної української термінологічної системи автомобілебудування та ремонту транспортних засобів : Автореф. дис. канд. філол. наук: 10.02.01 / Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2005. – 20 с.
9. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика. / Я. И. Рецкер. – М. : Р. Валент, 2007. – 240 с.
10. Чистюхина С. Н. Межотраслевая полисемия в терминологической системе современного английского языка: Автореф. дисс. канд. филол. наук : 10.02.04 / Московский гос. гуманитарный ун-т им. М. А. Шолохова. – М., 2011. – 28 с.
11. The Economist, May 29, 2013.– [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.economist.com/>
12. The Financial times. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.ft.com/home/europe>
13. The Guardian. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.theguardian.com/uk-news/2013/dec/15/eu-annual-immigration-cap-government-report>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вікторія Польщикова – старший викладач кафедри англійської філології та перекладу Кременчуцький інститут Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля.

Наукові інтереси: формування мовленнєвої компетенції в аналітичному читанні у студентів філологів, проблеми лексикології та термінології англійської мови, проблеми перекладу економічних термінів.

УДК 811.161.2'255.4(045)

ПОНЯТИЕ АДЕКВАТНОСТИ ПЕРЕВОДА НА ПРИМЕРЕ РОМАНОВ О. ГОНЧАРА

Сергей РОМАНЮК, Людмила ПЕТРАШИНА (Мариуполь, Украина)

Статья посвящена изучению понятия адекватности перевода и его отличия от эквивалентности перевода. На примере романов О. Гончара сравниваются и анализируются номинанты концептов оригинального текста и его переводов с целью определения количества определения количества адекватно переведенных номинантов и их процентного отношения к общему количеству номинантов.

Ключевые слова: адекватность перевода, номинант концепта, оригинальный текст, текст перевода, эквивалентность перевода, концептосфера, субконцепт, план содержания, план выражения.

The article is devoted to examining the concept of translation adequacy and its distinctions from translation equivalence. Illustrated by an example of O. Gonchar's novels the nominees of the original text's concepts are compared with those of its translations. The object of the analysis is to determine the quantity of adequately translated nominees and their percentage ratio to the total nominee quantity.

Key words: nominee of a concept, original text, translation adequacy, translation equivalence, original text, translated text, sphere of concept, sub-concept, plane of content, plane of expression.

Для определения качества выполненного перевода исследователи в области лингвистики и переводоведения опираются на понятие «эквивалентность». Наряду с ним встречается и другой термин – «адекватность». Оба этих термина описывают такой способ передачи текста-оригинала на другом языке, при котором можно будет говорить о «равноценности» текста-оригинала и текста-перевода. До настоящего времени не существует общепринятого унифицированного мнения о дефиниции и трактовке данных определений. Одна группа исследователей рассматривает их как тождественные понятия (например, Дж. Кэтфорд, который определяет «переводческую эквивалентность» как «адекватность перевода»). В то же время, другая группа ученых расценивает их как понятия, имеющие как тесную взаимосвязь так и отличительные признаки (например, В. Комиссаров). Так, В. Комиссаров полагает, что адекватный перевод – это такой перевод, который обеспечивает «прагматические задачи переводческого акта на максимально возможном для достижения этой цели уровне эквивалентности, не допуская нарушения норм или узуса переводящего языка, соблюдая жанрово-стилистические требования к текстам данного типа и соответствуя общественно-признанной конвенциональной норме перевода» [2: 233]. По его мнению, синонимом к термину «адекватный» перевод может служить понятие «хороший» перевод, т.е. тот, который в полном объеме передает ту же информацию, которая содержится в оригинальном тексте. Эквивалентным переводом он называет «перевод, воспроизводящий содержание иноязычного оригинала на одном из уровней эквивалентности. Эквивалентность же понимается как равноценность, как смысловая общность приравняемых друг к другу единиц языка и речи» [2: 234]. Следовательно, понятие адекватности перевода воспринимается В. Комиссаровым шире, чем понятие эквивалентности, и эквивалентность рассматривается как неотъемлемая составная часть адекватности, поскольку рассматривает отношения между сравниваемыми единицами языка, но не целыми текстами. Как считает А. А. Смирнов, только перевод, передающий все интенции автора при соблюдении всех употребляемых автором выразительных средств, ритмических характеристик, колорита произведения-оригинала, может считаться адекватным [3: 23]. Г. Вермеер и К. Райс считали «эквивалентность» «отношением между отдельными знаками или целыми текстами, а «адекватность» - соответствием подбора языковых знаков на языке перевода» [1: 3].

Схожего мнения о понятии «адекватность» придерживаются А. В. Федоров и Я. И. Рецкер – авторы концепции полноценного (адекватного) перевода. Они установили следующие его характеристики: 1) передача смыслового содержания исходного текста в полном объеме; 2) подбор равноценных средств при передаче выразительных функций языковых средств текста-оригинала [3: 75].

А. Швейцер также относится к тем исследователям, кто разграничивает термины «адекватности» и «эквивалентности» перевода. По его мнению, эквивалентность - это соответствие переводного текста оригинальному, т.е. ориентирована на результат, тогда как адекватность в большей степени подразумевает оценку перевода как процесса с учетом целей перевода и соответствия данным коммуникативным условиям [5].

Вышеприведенные доказательства отсутствия единого мнения о дефиниции термина «адекватность перевода», а также сравнительно небольшое количество исследований, посвященных количественному анализу адекватно переведенных номинантов концептов к их общему числу, обуславливают актуальность нашего исследования. Объектом исследования является концептосфера художественного текста-оригинала и его переводов на русский и английский языки. Предмет исследования – это номинанты, вербализирующие концепты в тексте-оригинале и в текстах-переводах. Материалом исследования послужили романы О. Гончара «Людина і зброя», «Прапорonosці» и их переводы на русский и английский языки. Целями нашего исследования является сравнительный анализ номинантов двух противопоставленных по значению субконцептов «Страх» и «Вера в победу», входящих в состав концепта «Эмоции», который, в свою очередь, является составной частью мегаконцепта «Война».

Для достижений целей нашего исследования считаем целесообразным употребление термина «адекватность» в значении, предложенном В. Комиссаровым, т.е. при адекватном переводе исходный текст не должен быть искажен или изменен, также не могут происходить изменения в объеме передаваемой информации.

В ходе проведенного анализа в качестве номинантов субконцепта «Страх» были выделены 22 языковые единицы, имеющие концептуальную окраску. Субконцепт «Вера в победу» представлен 20 номинантами. По нашему мнению, приблизительно равное число языковых единиц, выполняющих роль номинантов субконцептов, свидетельствует о том, что О. Гончар в своей языковой картине мира отводит равнозначное место данным эмоциям. Выделенные номинанты оригинального текста сравнивались с их вариантами в текстах-переводах. Отметим, что данный анализ позволил сделать вывод о количестве адекватно переведенных номинантов с двух точек зрения: плана содержания и плана выражения. В результате 13 номинантов субконцепта «Страх» и 14 номинантов субконцепта «Вера в победу» переведены на русский язык адекватно с точки зрения плана содержания, по 10 номинантов, входящих в состав субконцептов «Страх» и «Вера в победу» переведены адекватно с точки зрения плана выражения. Необходимо отметить, что один из номинантов субконцепта «Вера в победу» не имеет перевода на русский язык, поэтому не принимался во внимание при анализе. Рассматривая перевод на английский язык, приходим к следующим результатам: 11 языковых единиц, имеющих концептуальную окраску и относящихся к субконцепту «Страх», и 12 номинантов субконцепта «Вера в победу» имеют адекватный перевод относительно плана содержания. С точки зрения плана выражения только 4 номинанта субконцепта «Страх» и 1 номинант субконцепта «Вера в победу» переведены адекватно.

Пример 1.

- *Німці!* – раптом вимовив він, бліднучи [9: 128].

- *Немцы!* – вдруг сказал он, бледнея [6: 413].

«*Fritzes!*» he said suddenly, paling [10: 124].

В данном примере наблюдается практически полная тождественность перевода как на русский, так и на английский язык, что позволяет говорить об адекватности данного перевода. Единственное несовпадение, не меняющее ни замысел автора, ни способ его лексического выражения, – это перевод лексемы *вимовив* с украинского языка как *сказал* и *said* на русском и английском языках соответственно.

Пример 2.

... *тисячі людей – і місцевих, і десь аж із Середньої Азії, – цілими трударміями правили їх туди на риття протитанкових ровів; ворог десь там мусив найти собі могилу* [7: 289].

... *тысячи людей, местных и присланных сюда даже из Средней Азии, целыми трудармиями уходили на рытье противотанковых ровов; враг где-то там должен был найти себе могилу* [8: 253].

Thousands of people, some of them all the way from the Central Asia, were digging antitank ditches, and the invaders were sure to meet their deaths somewhere there in the west [11: 307].

Русский вариант перевода номинантов субконцепта «Вера в победу» адекватен как с точки зрения плана содержания, так и плана выражения. В английском варианте лексема *враг*

передається с помощью лексемы *invaders*, причем происходят как семантические трансформации (в переводе *invaders* обозначает *захватчики, оккупанты*), так и грамматические (единственное число в тексте-оригинале заменяется множественным числом в тексте-перевод). Также добавлено обстоятельство места *in the west*, отсутствующее в переводимом фрагменте. По нашему мнению, оно выполняет уточняющую функцию и употребляется с целью более точного пояснения англоязычному читателю географическое местоположение действий в романе.

Пример 4.

- Як думаєш, коряго, вистоїмо?

- Що за питання! Вірний їм тут капець!.. [9: 126]

- Как думаешь, коряга, выстоим?

- Что за вопрос! Им тут верный каюк!.. [6: 448]

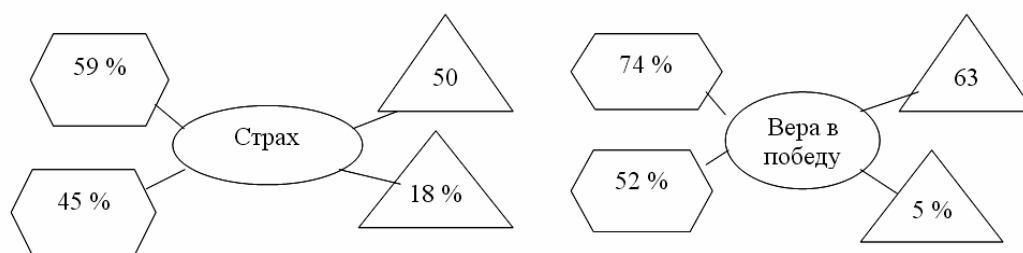
«What do you think, old bandy-legs, will we hold out?»

«'Cause we will! We'll settle their hash, and no mistake! ...» [10, с. 160]

Во фрагменте оригинального текста употреблена лексема *капець*, имеющая яркую разговорную стилистическую окраску. Ее перевод на русский язык сохраняет как эмоционально-стилистическую, так и лингвокультурную особенность. Изменение порядка слов, несомненно, несколько сдвигает логическое ударение с лексемы *вірний* в украинском тексте на лексему *каюк* в русскоязычном переводе, но это не изменяет общего лексического значения номинанта и, как нам кажется, не искажает интенцию автора. В связи с этим русскоязычный перевод может считаться адекватным как при рассмотрении плана содержания, так и при анализе плана выражения. В английском варианте происходит трансформация, в ходе которой уже упомянутый номинант *капець* заменяется на *settle their hash* (разговорное выражение, которое переводится как «успокоить, утихомирить»); лексема *вірний* заменяется словосочетанием *and no mistake*, что свидетельствует о неадекватности перевода и с точки зрения плана содержания, и с точки зрения плана выражения.

Результаты анализа могут быть представлены графически в виде следующей схемы, в которой шестиугольник используется для обозначения переводов номинантов концептов на русский язык, треугольник обозначает переводы номинантов на английский язык, в верхней части представлены результаты анализа перевода с точки зрения плана содержания, в нижней части – с точки зрения плана выражения. Количественные показатели в центре фигур обозначают процентное отношение адекватно переведенных номинантов к их общему числу.

Схема 1.



Из приведенной выше схемы видно, что на русский язык с точки зрения плана содержания адекватно переведены 59% номинантов субконцепта «Страх» и 74% номинантов субконцепта «Вера в победу», тогда как в английском варианте эти показатели несколько ниже – 50% и 63% соответственно. С точки зрения плана выражения на русский язык переведены адекватно 45% номинантов субконцепта «Страх» и 52% номинантов, входящих в состав субконцепта «Вера в победу». В переводе на английский язык адекватно переведенным оказались только 18% и 5% номинантов соответственно.

В качестве заключения отметим, что, по нашему мнению, существенно большее количество номинантов проанализированных субконцептов, адекватно переведенных на русский язык с точки зрения плана выражения, по сравнению с их переводом на английский язык (в русскоязычном переводе таких на 27 % больше, чем в англоязычном для субконцепта

«Страх» и на 47 % для концепта «Вера в победу» соответственно) объясняется исторической и географической близостью украинского и русского языков и значительными отличиями в грамматическом и синтаксическом строе украинского и английского языков. Тот факт, что от 50 до 74% номинантов обоих субконцептов были переведены адекватно с точки зрения плана содержания как на русский, так и на английский языки, свидетельствует об универсальности данных эмоций в языковых картинах мира различных стран. Мы считаем, что подобный анализ в перспективе позволит не только более точно и адекватно передавать объем информации, содержащийся в тексте-оригинале, при его переводе на иностранные языки, но и поможет в создании алгоритма осуществления наиболее подходящего выбора выразительных средств, способных в полной мере передать замысел автора художественного произведения.

БИБЛІОГРАФІЯ

1. Гарусова Е. В. «Адекватность» и «эквивалентность» в лингвокультурологических теориях перевода // Вестник Тверского государственного университета. / Е. В. Гарусова – 2009. - № 25. – С. 3–15.
 2. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). / В. Н. Комиссаров. - М. : Высш. шк., 1990. - 253 с.
 3. Рецкер Я. И. Перевод и переводческая практика. / Я. И. Рецкер. – М. : Международные отношения, 1974. – 216 с.
 4. Смирнов А. А. Тезисы к докладу А.А. Смирнова. Задачи и средства художественного перевода. – М.: Радуга, 1935. – 33 с.
 5. Швейцер А. Д. Теория перевода (статус, проблемы, аспекты). / А. Д. Швейцер. - М. : Наука, 1988. – 216 с.
- #### ДЖЕРЕЛА ІЛІСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ
6. Гончар О. Знаменосці: трилогія [авторизований переклад з українського Л. Шапіро]. – Москва: Известия, 1966. – 443 с.
 7. Гончар О. Людина і зброя. Циклон: [романи]. – Київ: Дніпро, 1974. – 607 с.
 8. Гончар О. Человек и оружие [роман]; [авторизований переклад з українського М. Алексеєва и И. Карабутенко]. – Москва: Известия, 1966. – 302 с.
 9. Гончар О.Т. Прапороносці: трилогія. – К.: Дніпро, 1981. – 471 с.
 10. Gonchar A. Standard-bearers: a novel [translated by N. Joche]. – Moscow: Foreign Language Publishing House, 1948. – 332 p.
 11. Gonchar O. Man and Arms: [a novel]; [translated from the Ukrainian by Anatolii Bilenko]. - Kiev: Dnipro Publishers, 1985. – 364 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Сергей Романюк – старший преподаватель кафедры английского языка и перевода Мариупольского государственного университета.

Научные интересы: компьютерная лингвистика, лингвокультурные и социокультурные проблемы перевода.

Людмила Петрашина – ассистент кафедры английского языка и перевода Мариупольского государственного университета.

Научные интересы: когнитивная лингвистика, лингвокультурные и социокультурные проблемы перевода.

УДК 81'255.4'28:81'373(045)

ВІДТВОРЕННЯ ЛЕКСИЧНИХ АНОМАЛІЙ ДІАЛЕКТНОГО МОВЛЕННЯ ПЕРСОНАЖІВ В УКРАЇНСЬКИХ ПЕРЕКЛАДАХ ТВОРУ МАРКА ТВЕНА «ПРИГОДИ ГЕКЛЬБЕРРІ ФІННА»

Ірина СТРУК (Київ, Україна)

У статті розглядаються способи відтворення у перекладі лексичних аномалій діалектного мовлення. Дослідження виконано на матеріалі українських множинних перекладів роману американського письменника М. Твена «Пригоди Гекльберрі Фінна».

Ключові слова: діалект, аномалія, лексичний аспект, мовлення героїв.

The article deals with the problems of rendering the dialect speech. The research has been made on the basis of the multiple Ukrainian translations of Mark Twain's novel Adventures of Huckleberry Finn.

Keywords: dialect, anomaly, lexical aspect, character's speech.

Однією з проблем перекладу художнього дискурсу є відтворення особливостей персонажного мовлення, адекватне відтворення мовного портрету персонажа [1: 11].

Актуальність теми зумовлена тенденціями сучасної перекладознавчої науки до вивчення елементів діалектного мовлення і пошуків їх адекватного відтворення у перекладі, а також –

малодослідженістю аспекту розмежування мови героїв та їхнього відтворення у друготворі. Мета статті: розглянути особливості відтворення лексичних відхилень від норми у творі М. Твена «Пригоди Гекльберрі Фінна».

Відтворення мовлення героїв твору вимагає від перекладача творчої та професійної майстерності, адже зміщення образів персонажів здатне позбавити текст оригіналу першочергово закладеного ідейного замислу автора. Завдання розвідки: розпізнати і виділити лексичні аномалії діалектного мовлення окремого героя, а також проаналізувати шляхи їхнього відтворення в українських перекладах.

Вирішення деяких питань щодо відтворення діалектного мовлення запропоновано у працях М. К. Грабовського, С. І. Влахова, М. М. Любімова, Н. В. Немцової, В. Д. Радчука, О. В. Ребрія та ін.

Суттєвий внесок у теорію перекладознавства, зокрема, пропозицією облігаторного розподілу та відтворення аномального мовлення героїв художнього твору, здійснено такими дослідниками: В. С. Виноградов [2: 85-90], В. Н. Комісаров [3: 216], Л. Березовський [5: 80], В. Альшіна [4: 139-141].

Вагомими для нашої розвідки є результати дослідження російського дослідника В. С. Виноградова згідно яких діалектне мовлення відтворюється загально відомою літературною мовою, а втрачена інформація, пов'язана з мовною характеристикою героя компенсується якою-небудь іншою мовною одиницею у межах вузького або широкого контексту [2: 85]. Окремо В. С. Виноградов наголошує, що вдалим для відтворення мовної характеристики персонажа є не територіальний діалект, а окремі елементи розмовної мови, адже, на думку дослідника, саме просторіччя здатне відтворити соціальний статус окремого героя [2: 90].

Прослідкувавши за лейтмотивом наукової розвідки дослідника, розуміємо, що навіть якщо перекладач не ставить собі за мету максимально точно відтворити аномалію діалектного мовлення, він принаймні мусить викликати у читача припущення, уявлення та стереотипи про носіїв конкретного діалекту. З огляду на це виникає потреба перейти до головного завдання нашого дослідження – проаналізувати шляхи відтворення лексичних аномалій діалектного мовлення у мові окремого героя, попередньо розглянувши особливості їх використання у першотворі.

Із проаналізованого твору методом суцільної вибірки було зареєстровано 538 прикладів лексичних аномалій діалектного мовлення.

Гекльберрі Фінн – юний, безпритульний хлопчик, котрий негативно ставитися до схвалених у суспільстві норм поведінки, цінує своє безтурботне життя, не переймається питанням про освіту, як результат його мовлення встелене граматичними та лексичними аномаліями.

До основних лексичних відхилень від норми, використаних у мові Гека належать:

1. контракція слів: «*Gimme a pencil and a piece of paper* [9: 132]»;
2. вживання повторів: «...*it kept coming, and kept changing its place, and I kept answering...* [9: 58]»;
3. вживання ад'єктивів *considerable* і *powerful* замість адвербіумів: «*If he didn't shut it up powerful quick he'd lose a lie every time* [9: 109]»;
4. вживання неологізованих лексичних одиниць: «...*a white to make a body's flesh crawl – a tree-toad white, a fish-belly white* [9: 15]»;
5. конвертація іменника у дієслово: «*So Jim and me set to majestyng him...* [9: 88]»;
6. вживання адвербіумів *considerable*, *mighty*, *nation* у секундарному значенні: «*I beat it and hacked it considerable a-doing it* [9: 25]». – «*It was mighty cool and shady in the deep woods...* [9: 37]». – «...*it was a most nation tough job* [9: 181]»;
7. зумисно-неправильне написання слів: «*preforeordination* / *predestination* [9: 78]», «*dangersome* / *dangerous* [9: 92]», «*yellocution* / *elocution* [9: 145]», «*nobosdy* / *nobody* [9: 157]»;
8. Написання окремих складених слів через дефіс: «*what's-his-name* [9: 20]», «*mud-turkles* [9: 33]», «*awning-post* [9: 99]», «*sure-enough* [9: 104]», «*fishng-worm...* [9: 175]».

Головним засобом характеристики мовлення Гека є присутня у його вимові діалектність, котра покликана відтворити образ неосвіченого проте кмітливого, веселого і доброго юнака. У творі «Пригоди Гекльберрі Фінна» мовлення Гека представлене 316 лексичними відхиленнями від норми.

Особливості відтворення мовлення головного героя в україномовних перекладах характеризуються:

1. вживанням літературної мови: «*Незабаром здаля почувлися постріли рушниці. Натопв, очевидно, одразу протверезів* (І. Базилянська) [8: 380]»;
2. вживанням застарілої лексики: «*Аж раптом Шерберн вийшов на дашок свого маленького танку, тримаючи у руці дубельтівку* (І. Стешенко) [6: 352]»;
3. вживанням демінутивних суфіксів: «*Пані та панночки всі писані красуні, справжнісінькі королеви* (В. Левицька) [7]»;
4. вживанням лайливої лексики: «*І взагалі всі вони – лайно!* (І. Базилянська) [8: 392]»;
5. зумисно-неправильним написанням слів: «*кумедія / комедія* (І. Стешенко) [6: 344]», «*парасолик / парасолька* (І. Стешенко) [6: 354]», «*стригань/стариган* (І. Базилянська) [8: 400]»;
6. вживанням підсилюючої частки: «*Я кайлом же і відкопаю того негра, чи пак кавуна, чи книжку з недільної школи* (І. Стешенко) [6: 449]»;
7. вживанням діалектної лексики: «*...як тільки вони викинули перше колінце, уся публіка накинулася на них і витурила втриштя* (І. Базилянська) [8: 447]»;
8. вживанням розмовних прислівників: «*...він швидко вивчив її напам'ять і так торохтів – любо-мило послухати* (І. Стешенко) [6: 344]»;
9. вживанням вигуків: «*Ох, думаю, як би мені не вклепатися знов* (І. Базилянська) [8: 459]»;

Усі перекладачі при відтворення лексичних аномалій діалектного мовлення персонажа перевагу надають діалектній лексиці та літературній мові, різниця полягає лише у більшому чи меншому їх застосуванні у друготворі.

Найбільшу кількість вживання діалектної лексики зафіксовано у перекладах І. Стешенко – 28%, мінімальну у перекладах Левицької – 18%. Найменша кількість вживання літературної мови становить 8% (переклад І. Стешенко), максимальна – 13% (переклад І. Базилянської). Синусоїдне коливання у перекладах діалектної та літературної лексики не може свідчити про адекватне відтворення лексичних аномалій мовлення Гека. Варто відмітити, що доречною тактикою відтворення мовлення героя нам видається неправильне написання слів, що, однак, характеризується малим процентом використання – 1%, здебільшого була відмічена у перекладах І. Базилянської. Ось приклад: «*Sudden as winking the ortery old cretur went an to smash...*[9: 114]. – «*Ніхто і змигнути не встиг, як негідник стригань зовсім розкис...*(І. Базилянська) [8: 400]».

Джім – чорношкірий чоловік середнього віку, раб втікач, за характером добродушний і простий, разом з Геком головний герой роману «Пригоди Гекльберрі Фінна». Аналіз мови персонажа дозволив виділити такі лексичні відхилення від норми:

1. додавання закінчення -у: «*looky* [8: 32]», «*indeedy* [9: 31]»;
2. вживання слова *gwyne* замість *going*: «*...it's a sign dat you's a gwyne to be rich* [9: 34]»;
3. вживання фрази *by and by* у якості адвербіуму: «*You's gwyne to marry he po' one fust en de rich one by en by* [9: 15]»;
4. контракція слів: «*No, sah, gimme g'yarther-snakes, 'f I's got to have 'm, but doan' gimme to rats* [9: 182]»;
5. неправильне написання слів: «*gashly/ghastly* [9: 37]», «*coase comb/ coarse comb*», ...[9: 182]», «*biler-factory/boiler factory* [9: 56]»;
6. заміщення адвербіумів ад'ективами особливо з *considerable (considable)* у розумінні *very*, або *very much*: «*...dey wuz a nigger trader roun' de place considable lately* [9: 15]»;
7. вживання адвербіумів *mighty* та *nation* у секундарному значенні: «*...it's mighty hard* [9: 110]». – «*Well, I had a notion I could lan' mos' anywhers* [9: 33]». Мовлення Джіма оздоблене лексичними аномаліями діалектного мовлення, котрі покликані відтворити образ неосвіченої

людини. У мовленні чорношкірого раба використано 147 лексичних відхилень від норми. Українські перекладачі для відтворення мовлення Джіма використовують:

1. демінутиви: «*Ой лишенько, недоленько тяжка!* (І. Стешенко) [6: 361]»;
2. вигуки: «*Ох, який же я радий, що ти повернувся, голубе мій!* (І. Стешенко) [6: 322]»;
3. діалектну лексику: «*Наш завжди п'яний, як чіп, та й герцог задніх не пасе* (В. Левицька) [7]»;
4. частки: «*Слухай-но, хлопче, тут щось не тее, їй-богу, щось не тее!* (І. Стешенко) [6: 292]»;
5. літературну лексику: «*У човнах сиділо панство, всі вони пливли дивитися на те місце* (І. Базилянська) [8: 281]»;
6. контактний повтор: «*...боятися я не боявся: я знав, що вдова зі старою господинею відразу після сніданку підуть на молитовні збори* (І. Стешенко) [6: 281]»;
7. спонукальну частку: «*Послухай-но, Геку, а кого ж це вбили в тій халупці...* (І. Базилянська) [8: 280]».

Відтворення мовлення Джіма українською мовою переважно характеризується використанням діалектної лексики, літературної мови та часток. Мінімальне вживання діалектної лексики становить 7% (переклад В. Левицької), максимальне – 20% (переклад І. Стешенко). Літературна мова переважно була вжита І. Базилянською, що складає 7% від загальної кількості лексичних відхилень від норми, мінімальне її використання зафіксовано у перекладах В. Левицької – 5%. В українських перекладах вживання частки становить відповідно 14% (переклад І. Стешенко) та 5% (переклад І. Базилянської). Одержані результати викликають сумнів адекватності відтворення мовлення головного героя, адже образ персонажа, а саме його соціальний статус та душевний стан викликає двоякі уявлення в уяві сприймача: Джім постає у ролі простуватого чоловіка, котрий, однак, може похвалитися високим рівнем освіченості.

Том. Лексичні аномалії діалектного мовлення у мові Тома характеризуються такими особливостями:

1. контракція слів: «*Gimme a case-knife* [9: 172]»;
2. вживання повторів: «*Well, then, let it go, let it go ...* [9: 182]»;
3. вживання ад'єктиву *mighty* у значенні *really, real, very*, або *very much*: «*I'd feel mighty shaky...* [9: 155]»;
4. додавання закінчення -у: «*looky* [9: 157]»;
5. вживання застарілої лексики: «*Then art thou indeed that famous outlaw? Right gladly will I spute with thee the passes of the merry wood. Have at thee!* [9: 61]»;
6. вживання діалектної лексики: «*Smouch three...* [9: 170]»;
7. неправильне написання слів: «*mullen/mullein* [9: 183]», «*nonnamous/anonymous* [9: 185]», «*religion/religion* [9: 187]»;
8. написання окремих слів через дефіс: «*ash-hopper* [9: 162]», «*bed-leg* [9: 166]», «*old-maidy* [9: 166]», «*hickry-bark* [9: 168]»;
9. вживання адвербіуму *considerable* у секундарному значенні: «*Why, Huck, s'pose it IS considerble trouble?* [9: 179]»;

Мовлення Тома у оригіналі є правильним та грамотним, а окремі лексичні аномалії навмисне уводяться автором для створення ефекту ширості, відкритості та дитячої наївності героя. В українських перекладах для відтворення лексичних відхилень від норми у мові Тома перекладачі переважно використовують:

1. демінутиви: «*Я попросив гарненько...* (І. Базилянська) [8: 467]»;
2. діалектну лексику: «*...коли помітять щось підозріле, то таку катавасію здіймуть, що й подумати страшно* (І. Стешенко) [6: 472]»;
3. частки: «*А кому то ти несеш оцю їжу?* (І. Стешенко) [6: 440]»;
4. літературну мову: «*Дайте мені це ганчір'я, я й сам зумію це зробити* (І. Базилянська) [8: 477]».

У друготворі перекладачі весь час намагаються наситити образ Тома українською говіркою. Максимальне вживання діалектної лексики – 31%, (переклад І. Стешенко), мінімальне – 11% (переклад І. Базилянської). Літературна мова займає міцну позицію у

перекладах В. Левицької та І. Базилянської – 20%, у перекладі І. Стешенко – 17%. Українські переклади щиро насичені анормативним українським просторіччям, не можуть слугувати адекватною характеристикою образу героя закладеного у першочерговому варіанті автором.

Король і Герцог. Іншими героями твору є Король і Герцог. Ці персонажі – хитрі злодії уміють видавати себе за освічених людей, як результат мовлення варіюється від розмовної до літературної мови. У першотворі мовлення цих персонажів характеризується такими лексичними відхиленнями від норми:

1. вживання повторів: «*Trouble has done it, Bilgewater, trouble has done it; trouble has brung these gray hairs...* [9: 88]»;

2. недоречне або неправильне вживання слів: «*Bilgewater/Bridgewater* [9: 145]», «*Looy the Seventeen/Louis the Seventeenth* [9: 88]», «*Mary Antonette/Marie Antoinette* [9: 88]», «*obsequies/orgies* [9: 118]»;

3. вживання слів і виразів у другорядному значенні, особливо з *nation* та *mighty* у розумінні *very*, або *very much*: «*I'm nation sorry for you...* [9: 87]», «*That's mighty good! – and mighty ingenious...* [9: 137]»;

4. невірне написання слів або виразів: «*kin* або *k'n/can* [9: 139]», «*h-yer/here* [9: 117]»;

5. вживання контрагованих слів: «*Leggo the boy...* [9: 144]».

6. вживання неологізованих лексичних одиниць: «*G'long to bed, and don't you deffersit me to more deffersits, long's you live!* [9: 146]»;

7. додавання закінчення -у: «*looky* [9: 145]».

Особливості відтворення лексичних аномалій діалектного мовлення Короля та Герцога в україномовних перекладах характеризуються:

1. вживанням вигуків: «*Ха! Ех, і гладко ж брешуть соколики!* (І. Стешенко) [6: 401]»;

2. вживанням літературної мови: «...я, звісно, в жодному разі не перешикоджав би відвертому, чесному та докладному з'ясуванню цієї прикрої справи (І. Стешенко) [6: 403]»;

3. вживанням діалектної лексики: «...вони вам боком вилізуть! (В. Левицька) [7]»;

4. вживанням демінутивних суфіксів: «...доведеться перебути на цьому бісовому плоті ще довгенько (І. Базилянська) [8: 332]».

У першотворі М. Твен чітко добирає лексичні відхилення від норми, з метою розмежування ситуацій справжності та нещирості героїв. В українських перекладах ця межа є частково збереженою, адже синусоїдне коливання літературної мови та діалектної лексики зафіксовано у кожному друготворі. Максимальне використання діалектної лексики спостерігаємо у роботах І. Стешенко та І. Базилянської – 25%, мінімальне – 22% (переклад В. Левицької). Діалектна лексика переважно знайшла своє місце у перекладах І. Стешенко – 13%, мінімальне її використання спостерігаємо у роботах І. Базилянської та В. Левицької – 7%. Принагідно, варто відмітити, що межі коливання мовлення Герцога і Короля створюють в уяві читачів правильне уявлення про героїв, а, відтак, спробу перекладачів, попри надмірність у використанні літературної мови, можна вважати успішною.

Таким чином, аналіз перекладацьких рішень перекладачів при перекладі мовлення головних та другорядних героїв твору свідчить про те, що перекладачі, передаючи образ окремого персонажа, ігнорують авторську техніку, зокрема використовують літературну мову або насичують мовлення персонажів діалектизмами, руйнуючи задум автора про індивідуальність мовлення зображуваних образів.

Для коректного статистичного опрацювання проведеного аналізу та підтвердження зроблених висновків пропонуємо прослідкувати за межею відтворення мовлення головних героїв твору: Гека та Джіма, з огляду на їх першочергову різницю у мовленні, соціальному статусі та способі життя.

Як приклад представимо на рис.1 характер відтворення лексичних аномалій мовлення Гека та Джіма в українських перекладах твору «Пригоди Гекльберрі Фінна» у виконанні І. Стешенко (1990), В. Левицької (2009) та І. Базилянської (2013):

	Гек (Д)	Джим (Д)	Гек (Л)	Джим (Л)
І. Стешенко	28	20	8	6
В. Левицька	18	7	10	5

І. Базилянська	19	13	13	7

Рис. 1. Межі відтворення мовлення Гека і Джіма

Гістограма відтворення мовлення головних героїв з урахуванням частотності вживання діалектної лексики (Д) та літературної мови (Л), віддзеркалює нівелювання перекладачами ідейного замислу автора, що, власне, стало причиною небажаної конвергентної схожості цілком різних персонажів. У мові Гека зафіксована така частотність вживання діалектної лексики та літературної мови: 28% і 8% (переклад І. Стешенко), 18% і 10% (переклад В. Левицької) та 19% і 13% (переклад І. Базилянської). У мові Джіма спостерігаємо – 20% і 6% (переклад І. Стешенко), 7% і 5% (переклад В. Левицької) та відповідно 13% і 7% (переклад І. Базилянської) випадків вживання діалектної лексики та літературної мови. Незначну похибку процентного відхилення коментуємо різною кількістю вжитих автором лексичних аномалій діалектного мовлення у мові окремого героя: мовлення Гека складає 59% від усіх лексичних відхилень від норми представлених у творі «Пригоди Гекльберрі Фінна», мовлення Джіма – 27%.

Несанкціоноване знищення авторських імплікацій дозволимо собі прокоментувати надмірним вживанням просторіччя. Усі перекладачі продемонстрували вправне користування діалектним мовленням у рамках своєї культури. Проте, ми погоджуємося на тому, що почуття міри не повинно зраджувати перекладачеві, коли він хоче відтворити мовну аномалію. Адже, намагання зберегти риси діалектного мовлення у друготворі викликало небажане явище: замість розмежування мовлення героїв з урахуванням їх освіти, способу життя і соціального статусу перекладачі ввівши у текст елементи діалекту української мови приміряли на них однаковий образ – українського простолюдина з середньою освітою. Вкраплені поодинокими елементами у мову персонажів, ці пристосовані одиниці діалектного мовлення могли б розкодувати образи героїв закладеного у першочерговому варіанті автором, проте відтворені цілими масивами, вони не отримують належного розмежування, а так спостерігаємо злиття меж між мовленням героїв твору оригіналу і твору перекладу. Вважаємо, що іноді досить відтворити діалект однією лексичною одиницею.

Отже, проаналізувавши лексичні аномалії діалектного мовлення персонажів твору «Пригоди Гекльберрі Фінна», доходимо висновку, що відтворення мови окремого героя відбувається за допомогою вживання літературної мови, діалектної лексики, часток, вигуків, демінутивів, розмовних адвербіумів, зумисно-неправильного написання слів, лайливої та застарілої лексики. Однак, попри багатство вживаних мовних деталей перекладачам частково вдається відтворити лише образи Короля та Герцога; типаж інших персонажів твенівського роману залишається для читача прозорим та гомогенним, яскравим прикладом цього послугував проведений порівняльний аналіз лексичних відхилень від норми представлених у мові головних героїв твору: Гека і Джіма. Враховуючи специфіку нашого дослідження вважаємо за доречне провести доперекладацький аналіз способів відтворення фонографічних аномалій діалектного мовлення персонажів та відтворення цих особливостей у перекладах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андрієнко Т. П. Стратегії відтворення іншомовних елементів у мовленні персонажів художнього твору / Т. П. Андрієнко. // Філологічні трактати. – 2012. – Т. 4, № 1. – С. 11-16.
2. Виноградов В. С. Введение в переводоведение / В. С. Виноградов. – М. : Издательство института общего среднего образования РАО, 2001, – 224 с.
3. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В. Н. Комиссаров. – М. : Высшая школа, 1990. – 253 с.
4. Alsina V. The Translation of Social Variation in Narrative Dialogue. Translation of Fictive Dialogue / V. Alsina. – New York : Rodopi, 2012. – P. 137-154.
5. Berezowski L. Dialect in Translation / L. Berezowski. – Wrocław : Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1997. – 152 p.

ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

1. Твен М. Пригоди Тома Сойера. Пригоди Гекльберрі Фінна / М. Твен ; [пер. з англ. І. Стешенко, В. Митрофанова]. – К. : Веселка, 1990. – 496 с.
2. Твен М. Пригоди Гекльберрі Фінна / М. Твен ; [пер. з англ. В. Левицької]. – К. : Країна Мрій, 2009. – 368 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://bookz.ru/authors/tven-mark/prigodi-_259/1-prigodi-_259.html

3. Твен М. Пригоди Тома Соєра. Пригоди Гекльберрі Фінна / М. Твен ; [пер. з англ. І. Базилянської]. – Х. : Школа, 2013. – 544 с.
4. Twain M. The adventures of Huckleberry Finn / M. Twain ; [edited by J. Manis]. – PA. : The Pennsylvania State University, 1998. – 204 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Струк – аспірантка кафедри англійської філології і перекладу Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету (м. Київ).

Наукові інтереси: теоретичні та практичні аспекти перекладу діалектизмів, міжкультурні проблеми перекладу, культура і мова, етнолінгвістика та лінгвокультурологія.

УДК 81'25:808.2

ВОЛОДИМИР МИТРОФАНОВ – РЕДАКТОР ПЕРЕКЛАДНОЇ ЛІТЕРАТУРИ (МОВНОСТИЛІСТИЧНИЙ АСПЕКТ РЕДАГУВАННЯ)

Альона ТРИГУБ (Київ, Україна)

У статті висвітлено головні принципи редакторської діяльності В. Митрофанова, що спрямовані перш за все на підтримання ідейно-змістових та мовностилістичних зв'язків першотвору з перекладом. Особливу увагу приділено порівняльному аналізу рукописів перекладачів із редакторськими правками В. Митрофанова.

Ключові слова: редакторська правка, мовностилістичні питання, лексичні та фразеологічні помилки, морфологічні та синтаксичні засоби.

The article deals with the basic principles of translation editing strategies by Volodymyr Mytrofanov that are mainly aimed at maintaining ideological and conceptual, and linguostylistic links of the original text with its translation. Special attention is paid to the comparative analysis of the translators' manuscripts and editorial revisions by Volodymyr Mytrofanov.

Keywords: editorial revisions, linguostylistic issues, lexical and phraseological errors, morphological and syntactical means.

Постановка проблеми. Досвідчений редактор ніколи не стане накидати своїх уподобань перекладачеві, що дотримується інших, ніж він сам, творчих засад. Редакторові перекладного твору завжди слід побачити оригінал очима перекладача, відчуті в кожному конкретному випадку його думки і лише тоді, якщо виникають ті чи інші об'єктивні сумніви або заперечення, погодити їх з перекладачем, залишивши метод грубого “оперативного” втручання в текст лише для перекладів некваліфікованих, автори яких просто неспроможні на щось більше.

Мета статті полягає в розкритті особливостей творчого методу редактора перекладного твору шляхом аналізу мовностилістичного аспекту редакторських правок, що тісно пов'язані з правками перекладацькими.

Аналіз останніх досліджень з мовностилістичних засад, форм та методів редакторської роботи [1: 115-133; 2; 5] свідчить про те, що дане питання ще далеко не вичерпало своєї проблематики, оскільки сучасні тенденції, що пов'язані з проблемами редагування перекладної літератури, потребують творчого засвоєння саме уроків вітчизняної школи перекладознавства і редакторської майстерності, розширення й поглиблення їх досягнень.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах тоталітарного суспільства процес редагування, у тому числі й перекладів, однозначно тлумачився як складова відповідальної партійно-ідеологічної роботи. Сутність редакторської праці полягала переважно у дотриманні літературних вимог у роботі над рукописами. Творчі та організаційні аспекти редагування або недооцінювалися, або просто ігнорувалися, оскільки в основу редакторської праці було покладене суворе дотримання наявних для видавничих працівників інструкцій, принципу однаковості в редагуванні текстів, мовних правил, радянських стандартів, які все активніше стали запроваджуватися у видавничу практику [5: 347]. За таких умов суцільного ідеологічного і партійного контролю художній переклад ставав важливим чинником літературного, культурного та національного самоствердження українського народу. Саме українській нації, яка на той час відчувала на собі стан «культурної цензури», де національне слово не могло існувати як вільний вияв думки, Володимир Митрофанов подарував повноту мови з усіма міфологічними, культурними та історичними конотаціями.

Усе своє життя Володимир Іванович виконував відповідальну місію практичного організатора перекладацької справи в Україні. До цього слід додати і його активну участь у редакторсько-видавничому процесі, що відзначалася безперечним професіоналізмом та високим почуттям міри й такту. Людина невтомна, завжди сповнена цікавих задумів, В. Митрофанов спершу працював редактором, завідувачим редакцією видавництва «Молодь», а потім тривалий час завідував редакцією перекладної літератури у видавництві «Дніпро», там же був заступником головного редактора, а пізніше півтора десятка літ пропрацював у штаті редакції журналу «Всесвіт», залишивши помітний слід у піднесенні художнього рівня часопису, і разом із тим, невтомно й блискуче перекладав та редагував. Архів Володимира Івановича містить чимало поточного листування з редакційними працівниками видавництва, де згадуються переклади, які він має надати відредагованими, у тому числі американських, французьких, німецьких та італійських авторів. Чималий матеріал для дослідження мовностилістичних аспектів редагування В. Митрофанова становить аналіз редагованих перекладів та власне редакторських висновків для літературного часопису «Всесвіт», де редагування перекладних текстів мало свої особливості. На сторінках «Всесвіту» вирішено було друкувати лише ті оповідання, повісті та романи, які не були раніше опубліковані російською мовою. Цей принцип повністю виправдав себе, допоміг зробити журнал особливо цікавим, а переклади, що пропонувалися читачам, – якісними. Журнал ставив досить високі вимоги до самих рукописів – буквализму тут протиставлявся творчий художній переклад, де має бути збережений не тільки авторський дух, а й передано авторський стиль та художні образи, індивідуальна манера і точність діалогів тощо.

Саме таких принципів дотримувався В. Митрофанов, неодноразово наголошуючи на тому, що оригінальний текст вимагає від перекладача постійного аналізу й синтезу, тобто створення на основі англійського речення змістового, а не буквального іншомовного відповідника. Таким чином, працюючи над рукописом перекладу, Митрофанов-редактор звертав першочергову увагу на усунення перекладацьких неточностей, зокрема, мовленнєвих та стилістичних огріхів. Дослідження редакторської лабораторії Володимира Івановича здійснювалося методом зіставлення редакторських правок із рукописами перекладів для літературного часопису «Всесвіт». У статті шляхом докладного аналізу правлених перекладів романів Буль П'єра «Міст на річці Куай» [7] та Джорджо Щербаненка «Тенета Зради» [8], а також низки оповідань визначних письменників [6; 9] відображені особливості редакторського мистецтва Володимира Митрофанова, мистецтва нескореної точності художнього відтворення оригіналу.

Аналіз стилізації мови перекладів. Певна річ, шукаючи шляхи розв'язання проблем перекладу, Володимир Митрофанов виходив не лише з теоретичних засад радянського перекладознавства, а спирався й на свій великий досвід майстерного володіння словом. Редактор виокремлював цілу низку огріхів, невдалих граматичних та стилістичних форм, окремих слів і зворотів обмеженого вжитку, русизмів, що впливають на розтягненість викладу та точність у передачі духу оригінального твору.

Помилки у мовностилістичному використанні лексичних та фразеологічних засобів. У деяких випадках, на думку В. Митрофанова, добір перекладного відповідника викликає бажання якщо не заперечувати, то принаймні посперечатися чи, може, дати поштовх до кращого розв'язання тих чи інших мовностилістичних питань. Іншими словами, йдеться не про додавання іншого відтінку до слова чи фрази, а лише про творчі можливості у використанні синонімічного ряду в пошуках найбільш ефективних мовних засобів при створенні образу. Так, наприклад, перекладачі порушують норми літературної мови та щедро оснащують тканину перекладу діалектною («Очевидно, один з молодиків, який *допіру* пройшов курс навчання» [7: 43] – «Певно, один з молодих, які *щойно* закінчив курс навчання» (редакція В. Митрофанова; далі – ред. В.М.); «у *гостьовому фотелі*» [6: 63] – «у *кріслі для відвідувачів*» (ред. В.М.); «*День уже на скінчу*» [7: 131] – «*Вже скоро вечір*» (ред. В.М.), *застарілою* («*гарувати*» [7: 117] – «*працювати*» (ред. В.М.); «*посідач*» [6: 53] – «*власник*» (ред. В.М.); «*провідників тубільців*» [7: 81] – «*місцевих провідників*» (ред. В.М.) та *рідковживаною лексикою* («*начкар*» [7: 44] – «*контрабандист*» (ред. В.М.); «*офірувати всім*» [7: 20] – «*пожертвувати всім*» (ред. В.М.). Як зазначає Митрофанов-редактор, таке

застосування не зумовлено ані стилістичними, ані номінативними настановами, а є лише наслідком недостатнього розмежування засобів мови, від чого переклад читається важко і справляє враження штучності та неприродності.

В. Митрофанов дотримувався твердого принципу щодо створення нових слів, яке повинно відбуватися в першу чергу на основі мовних ресурсів тієї мови, якій вони слугуватимуть, а запозичення повинні дозволятися лише у разі крайньої необхідності. У випадку з редагованими перекладами йдеться про безпідставну заміну українських слів **іншомовними**, як наприклад: «*рекогносцировка*» [7: 90] – «*розвідка*» (ред. В.М.); «*салютувати*» [7: 148] – «*привітати*» (ред. В.М.); «*евентуальні палії*» [6: 19] – «*імовірні палії*» (ред. В.М.); «*функціонери*» [8: 63] – «*чиновники*» (ред. В.М.). Певна річ, мова не може консервувати свій словниковий склад, не може вона обійтись також й без запозичень, на які натрапляємо у рукописах перекладів, як-от: «*Отже, реалізація проекту передбачає добру апріорну обізнаність*» [7: 62]; «*Францезі зрозумілі її аргументи*» [6: 21]; «*Почав він звертанням «джентльмени»*» [7: 53]. Більш того, редактор тактовно зберігає назви специфічних назв, мір довжини й ваги тощо: «*щонайменше чотириста футів*» [7: 48]; «*сто ярдів над водою*» [7: 64]; «*Без копійки, без жодної перспективи*» [8: 20] – «*Без ліри в кишені, без жодної перспективи*» (ред. В.М.); «*вибори у міську раду*» [6: 17] – «*вибори до муніципальної ради*» (ред. В.М.). В. Митрофанов зазначав, що у тому випадку, якщо послідовно замінити «милі» на «кілометри», «дюйми» на «сантиметри», «фунти» на «кілограми», то це призведе до надто штучного звучання перекладу. Але все, що є спільним із українськими реаліями, цілком правильно позначається українськими словами: «*карточка тотокальчо*» [8: 96] – «*картка тото-лото*» (ред. В.М.); «*ніхто навіть не має відваги назвати його фракцією*» [8: 32] – «*ніхто навіть не зважується назвати його хутором*» (ред. В.М.). Таким чином, належно і вправно застосовані, відповідно до структурно-стильової специфіки тексту, іншомовні лексичні елементи є важливим стилістично-експресивним засобом.

Незважаючи на те, що деякі переклади зроблено гарною українською мовою, В. Митрофанов зауважував, що перекладачі, працюючи над рукописами, не дуже уважно поставилися до численних **повторів**, наявність яких негативно впливає на природне звучання тексту перекладу українською мовою. Так, у наступному реченні повторення дієслова «*дзвонить*» не слугує художньому увиразненню мови, а от повторення прислівника «*ввічливо*» підкреслює та увиразнює семантико-стилістичні відтінки художнього тексту, оскільки є джерелом додаткової експресії, а отже сприяє відображенню хвилюючого моменту: «*...тепер, коли його сестра з донькою знаходяться в Бріанці, мало хто й дзвонить у цей дзвінок; вже чотири дні, як ніхто не дзвонить, особливо таким способом, так увічливо, занадто ввічливо*» [8: 23] – «*...тепер, коли його сестра з донькою в Бріанці, мало хто сюди приходить; ось уже чотири дні, як ніхто не дзвонить у двері, особливо так ввічливо, аж надто ввічливо*» (ред. В.М.). Гранично уважний редактор і до **тавтологічних виразів** (із однокореновими словами), які можуть бути не лише стилістичним засобом, а й вадою тексту, наприклад: «*Шірс більше не приставав із запитаннями і вирішив не змінювати свого рішення*» [7: 124] – «*Шірс більше ні про що в хлопця не запитував і свого рішення не змінив*» (ред. В.М.); «*залишалося лише кілька десятків фунтів*» [7: 105] – «*Ще кілька десятків фунтів*» (ред. В.М.). Як і повтор, **плеонастичні побудови** також вносять у висловлення емоційне забарвлення, увиразнюють стан, дію або предметність і тим самим поглиблюють образність, оживляють мову. Але без стилістичної мети вживання плеоназму як осмисленої додаткової експресивної, емоційної конотації стає невиправданим та недоречним явищем, наприклад: «*несподівані випадковості*» [7: 98] – «*несподіванки*» (ред. В.М.); «*дві окремі частини*» [7: 124] – «*дві частини*» (ред. В.М.); «*клятими гострими й колючими мотузками*» [7: 130] – «*клятими колючими мотузками*» (ред. В.М.).

Часто перекладачі припускаються помилок, що не пов'язані безпосередньо з перекладом, а викликані **впливом інших мов** (здебільшого російської). Редакторські правки В. Митрофанова є свідченням того, що трансформація лексичних одиниць та фразеологізмів, відтворення чужих зворотів засобами рідної мови не має нічого спільного з бездумним калькуванням. Ось короткий перелік тих помилок, помічених В. Митрофановим, що

особливо знижують якість рукописних перекладів, надають їм неукраїнського характеру: 1) уживання лексичних росіянізмів: «*напіввідкриті двері*» [8: 68] – «*прочинені двері*» (ред. В.М.); «*шоферські права*» [8: 69] – «*посвідчення водія*» (ред. В.М.); «*полірування*» [8: 104] – «*шліфування*» (ред. В.М.); 2) уживання фразеологічних росіянізмів: «*зривали свою злість на полонених*» [7: 30] – «*зганяли злість на полонених*» (ред. В.М.); «*поспішиш, людей насмішиш*» [7: 51] – «*скорий поспіх – людям посміх*» (ред. В.М.); 3) порушення норм применникового керування: «*по сходинок*» [8: 5] – «*сходиноками*» (ред. В.М.); «*через окуляри*» [8: 59] – «*крізь окуляри*» (ред. В.М.); «*800 метрів за секунду*» [8: 53] – «*800 метрів на секунду*» (ред. В.М.).

Зважаючи на те, що деякі слова і вирази виглядають абсолютно недоречними у мовленні персонажів або детальному описі подій, переклади відзначаються **зміщенням стильових рівнів**, причинами якого можна назвати: змішування лексичних елементів різних стилів (поєднання розмовної та книжної лексики без спеціальної стилістичної настанови): «*солдати намагалися доскінатися до справжніх намірів свого командира*» [7: 75] – «*солдати намагалися збагнути справжні наміри свого командира*» (ред. В.М.); використання емоційно забарвленого фразеологізму в емоційно нейтральному контексті: «*Він не пустив пари з уст, але полковник удав, що сприймає його мовчанку за згоду, і підійшов ближче*» [7: 19] – «*Він не озвався і словом, але полковник удав, що сприймає його мовчанку за згоду, і підійшов ближче*» (ред. В.М.); використання емоційно нейтральної лексичної одиниці в емоційно забарвленому контексті: «*мені нічого не буде, навіть якщо ви помрете від інфаркту*» [8: 93] – «*мені нічого не буде, навіть якщо ви сконаєте*» (ред. В.М.); уживання канцелярських висловів («*свідчення насильства по відношенню до жінок*» [8: 73] – «*свідчення насильства щодо жінок*» (ред. В.М.), а також іменників віддієслівного походження на **-ння, -ття**. Значне поширення віддієслівних іменників є небажаним, оскільки вони мають однакові закінчення в називному, родовому і знахідному відмінках однини та множини, а, отже, перенасиченість ними тексту ускладнює сприймання таких, приміром, конструкцій: «*...якби через заощадження матеріалу, знищення виявилось тільки часткове*» [7: 121] – «*...якби через вашу скупість об'єкт виявиться знищеним тільки частково!*» (ред. В.М.).

Помилки у мовностилістичному використанні морфологічних засобів. Редакторські правки В. Митрофанова свідчать про увагу до морфологічних особливостей української мови, порушення яких є результатом недбалості, виявленої до звучання фрази. Редактор детально вивчає структуру кожної морфологічної одиниці у зв'язку з лексичним, фразеологічним, синтаксичним рівнями. Розглянемо цей процес на прикладах.

Аналізуючи прикметники з точки зору їх стилістичного функціонування у літературній мові, В. Митрофанов прискіпливо ставиться до стилістично невмотивованого вживання конструкції «**іменник + іменник**» замість конструкції «**прикметник + іменник**»: «*спів пташок*» [8: 89] – «*пташиний спів*» (ред. В.М.); «*жест нетерплячості*» [7: 29] – «*нетерплячий жест*» (ред. В.М.). Таким чином, редактор створює контекстуальну ситуацію, коли іменник стає основою, на якій будується виразний художній опис за допомогою прикметників. Аналіз правок рукописів свідчить також про те, що **ступені порівняння прикметників**, а саме, складена форма вищого й найвищого ступенів, часто утворюються за нормами російської мови, без уваги до специфіки української мови: «*більш поважну*» [8: 65] – «*поважнішу*» (ред. В.М.); «*були й інші більш точні вказівки*» [8: 73] – «*були й інші свідчення, точніші*» (ред. В.М.).

Застосування **теперішнього живописного часу** в оповіданні Франца Холера «Реванш» [6], що надзвичайно оригінально і дотепно порушує тему взаємовідносин людини з природою, виступає активним засобом мовної експресії, оскільки дії, названі в теперішньому часі, стають експресивно виділеними, наприклад: «*Нарешті просто звикли до такого видовища: вулицею з одnobічним рухом мчав олень, а за ним на коні гнався поліцай...*» [6: 57] – «*І зрештою всі звикли до такого видовища: вулицею з одnobічним рухом мчить олень, а за ним верхи на коні женеться поліцай...*» (ред. В.М.). Таке вживання є цілком виправданим у широкому контексті, коли у викладі уже яскраво вималювався план минулого.

Слід також зазначити, що редактор віддає перевагу **синтетичній формі утворення майбутнього часу**, оскільки саме для російської мови характернішою є аналітична

(складена) форма майбутнього часу: *«таке послання безперечно буде переконливим для мешканців»* [6: 26] – *«такий лист безперечно переконає пожилеців»* (ред. В.М.). До того ж, невластивий українській мові також і **пасивний зворот** із помічними дієсловами **«було», «буде»**: *«Ми були підхоплені течією»* – *«Нас підхопила течія»* (ред. В.М.); *«Вона була визначена після обчислень»* [7: 120] – *«Її визначили внаслідок обчислень»* (ред. В.М.). В українській мові пасивна конструкція не має широкого вжитку, а тому справляє враження певної штучності та офіційності, наприклад: *«Незабаром усе заслало димом»* [7: 167] – *«Незабаром усе заслав дим»* (ред. В.М.). Більш того, пасивні конструкції з дієсловами на **-ся** зрідка вживали в 60–70-ті рр. ХХ ст., однак нормативними їх не вважали. Редактор виправляє такі пасивні конструкції, оскільки взагалі українські дієслова на **-ся** здебільшого активного, а не пасивного значення: *«тіло зрошується холодним потом»* [7: 136] – *«тіло зрошує холодний піт»* (ред. В.М.).

Потрібно зазначити значну роботу Митрофанова-редактора в опрацюванні **модальних відтінків значення**. У рукописах перекладів натрапляємо на приклади неправильного відображення змісту висловлювання до об'єктивної дійсності, а також відношення мовця до змісту висловлювання. Так, наприклад, перекладачі надуживають модальним дієсловом **«мусити»**, яке ближче до **«бути змушеним»**, а здебільшого модальність природніше виражати словам **«мати», «бути повинним»** або й просто **«треба»**: *«Я мушу говорити з Ульріко»* [8: 65; 8: 66] – *«Мені конче потрібно поговорити з Ульріко»* (ред. В.М.) або *«Мені дуже треба поговорити з Ульріко»* (ред. В.М.); *«Передусім Шієрс мусив налагодити зв'язок з сіамцями»* [7: 42] – *«Передусім Шієрс мав налагодити зв'язок із сіамцями»* (ред. В.М.).

Помилки у стилістичному використанні синтаксичних засобів. Мова художніх творів характеризується ретельним добором і впорядкованістю синтаксичних засобів. Удалий вибір і поєднання форм синтаксичної будови тексту та його окремих складників (поряд із лексичними та фразеологічними засобами) створює загальну тональність висловлювання, мовного потоку, смислового та логічного членування мовлення. Окремі сторінки рукописів перекладів читаються легко, плавно, але у багатьох місцях переклади залишаються на рівні підрядкових: у них просто старанно відбито копії синтаксичних конструкцій оригіналу.

У першу чергу потрібний авторові стилістичний ефект може створюватися багатоманітним **порядком слів** у висловлюванні. Так, наприклад, у наступному реченні найбільше змістове навантаження має слово, що стоїть на початку (*«Потяг буде тут за двадцять хвилин»* [7: 150] – *«За двадцять хвилин поїзд буде тут»*) (ред. В.М.) або в кінці речення (*«Я теж міг би кинутися вниз, але мені треба було не менше двох годин, щоб спуститися до річки з мого спостережного пункту»* [7: 165] – *«Я теж міг би кинутися вниз, але до річки мені довелося б спускатися не менше двох годин»*) (ред. В.М.). В обох випадках діє механізм експресивності, тобто позиція на початку або в кінці речення робить слово важливішим за інші слова. В. Митрофанов висловлювався за обережне застосування інверсії в перекладі, оскільки в результаті можуть з'являтися такі штучні речення, як наприклад: *«деяку шкоду ворогу завдано»* [7: 160] – *«ворогу завдано певної шкоди»* (ред. В.М.).

Особливістю української літературної мови є майже повна відсутність активних дієприкметників теперішнього часу, а власне наявність їх у термінологічній лексиці пояснюється впливами російської та польської мов. Нагромадження **дієприкметників** надає мовленню підкреслено книжного характеру, робить виклад незграбним і неприродним. Редагуючи переклади, В. Митрофанов відтворює активні дієприкметники недоконаного виду підрядними означальними реченнями: *«це конкуруючі банди»* [8: 76] – *«це банди, що конкурують між собою»* (ред. В.М.). У тому випадку, якщо дієприкметник позначає процесуальну ознаку, зумовлену дією особи або предмета, як наприклад, *“the couples dancing”* [10: 11], то такий вираз слід перекладати *«танцюючі пари»* (ред. В.М.), а не *«пари тих, хто танцював»* [9: 11]. У багатьох випадках замість активних дієприкметників або підрядних означальних речень редактор використовує інші повноцінні замітники, вироблені на основі словотворчих можливостей української мови: *«заспокоюючу брехню»* [8: 61] – *«заспокійливу брехню»* (ред. В.М.).

Дієприслівниковий зворот допомагає створенню напруженого викладу, коли виникає потреба одразу ж набрати значного темпу в розповіді, ввести читача в гушавину подій, наприклад: «*Коли Х'юг і Рівз оглядали дивовижні наслідки їхньої діяльності, вони з дива не могли вийти*» [8: 35] – «*Х'юг і Рівз, оглядаючи дивовижні наслідки їхньої діяльності, прийшли у справжній захват*» (ред. В.М.). Проте значно продуктивніші ці конструкції у публіцистиці, де завжди є потреба у смислового викладі, а також у чіткому розмежуванні головної та другорядної дій. Більше того, порушенням норми є речення, в яких суб'єкти дій, виражених дієприслівником і присудком, не збігаються, як-от: «*кров забитої тварини змішалася з текучою нафтою, утворюючи червоно-буру калюжу*» [6: 57] – «*кров забитої тварини змішалася з бензином, утворивши червоно буру калюжу*» (ред. В.М.); «*Роздумуючи над повідомленням, полковник Грін вважав, що...*» [7: 160] – «*Прочитавши це повідомлення, полковник Грін сказав собі, що...*» (ред. В.М.). Але в наступному прикладі редактор замінює дієслово минулого часу «міркував» дієприслівником теперішнього часу «міркуючи», оскільки останній має значення одночасності та відноситься до дієслова недоконаного виду, наприклад: «*Вартовий витріщив очі і міркував, чи можна дозволити йому, щоб він розпитував полонених*» [7: 36] – «*Вартовий витріщив очі, міркуючи, чи можна дозволити, щоб він розмовляв з полоненими*» (ред. В.М.). Дієприслівник теперішнього часу «міркуючи» передає дію, тривалість якої більша за тривалість дії, вираженої пояснювальним дієсловом «витріщив», а тому його застосування є цілком виправданим.

Таким чином, редакторські аналіз та правка В. Митрофанова як складна логічна процедура передбачає забезпечення лаконічності фрази, чіткості думки, що підпорядковується все єдиній меті: максимальному проясненню змісту першотвору, враховуючи як особливості стилю автора, так і індивідуальну манеру перекладача. Уважний редакторський підхід В. Митрофанова виявляється в єдності змісту й форми перекладених творів, професійно відтворених українською мовою, суспільно необхідних і доцільних з художньо-естетичного погляду. Метод зіставлення перекладів та власне редакторської правки дозволив наочно проаналізувати переклади, щоб зрозуміти вмотивованість вибору, смислову доцільність і художньо-естетичну ефективність слова в контексті. При цьому виявлені редакторські правки В. Митрофанова демонструють як багатство стилістичних засобів мови, так і творчу працю редактора, його словесно-художню лабораторію у виборі засобів смислової і емоційної виразності мовлення, мовно-образної символіки, експресивного і смислового навантаження слова тощо. Володіння мовностилістичними засобами різного характеру (в даному випадку лексичного, фразеологічного, морфологічного та синтаксичного), уміння їх вибрати, зіставити з можливими іншими варіантами створює зразок справжнього редакторського мистецтва Володимира Митрофанова. Подальші перспективи дослідження редакторської діяльності вбачаємо в детальному аналізі трансформаційного та ідеологічного аспектів редакторської роботи для всебічного дослідження особливостей редакторської концепції та виявлення новаторських рис Володимира Митрофанова як редактора.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Губарець В. В. Редактор і переклад. Основи видавничої роботи з відтвореними текстами : навчальний посібник / В. В. Губарець. – Тернопіль : Навчальна книга «Богдан», 2012. – 176 с.
2. Зарицький М. С. Переклад: створення та редагування. Посібник. / М. С. Зарицький. – К. : Парламентське вид-во, 2004. – 120 с.
3. Пономарів О. Д. Стилістика сучасної української мови : Підручник для вузів. / О. Д. Пономарів. - Тернопіль : Навчальна книга «Богдан», 2000. – 248 с.
4. Сучасна українська літературна мова : синтаксис / за заг. ред. акад. АН УРСР І. К. Білодіда. – К. : Наук. думка, 1972. – 516 с.
5. Тимошик М. С. Історія видавничої справи: Підручник. – 2-ге вид., виправлене. – К. : Наша культура і наука, 2007. – 496 с.
6. ЦДАМЛМ України, ф. 806, оп. 1, спр. 742. Курт Марті «Франц Відеркер захищає свою репутацію» ; Адольф Мушг «Тринадцять травня» ; Франц Холер «Реванш» ; Йорг Штайнер «Нагода для втечі» / переклад А. Плюто з німецької мови ; редакція журналу «Всесвіт», 1986 р., 63 арк.
7. ЦДАМЛМ України, ф. 806, оп. 1, спр. 1886. Буль П'єр «Міст на річці Куай» / переклад В. Борсука, А. Перепад з французької мови ; редакція журналу «Всесвіт», 1992 р., 168 арк.

8. ЦДАМЛІМ України, ф. 806, оп. 1, спр. 1888. Щербаненко Джорджо «Тенета зради» Ч. 1 / переклад М. Прокопович з італійської мови ; редакція журналу «Всесвіт», 1992 р., 149 арк.
 9. ЦДАМЛІМ України, ф. 806, оп. 2, спр. 928. Трумен Капоте «Одного різдва» / переклад Д. Костенко з англійської мови ; редакція журналу «Всесвіт», 1987 р., 19 арк.
 10. Capote Truman. One Christmas. – Random House, New York, 1983. – 41 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Альона Тригуб – здобувач кафедри теорії та практики перекладу з англійської мови Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.
Наукові інтереси: художній переклад, перекладацька стратегія В. Митрофанова, редагування перекладів.

УДК 82-2:81'255.4.111=161.2

ВІДТВОРЕННЯ КЛЮЧОВИХ МОВЛЕННЄВИХ АКТІВ ДРАМАТИЧНОГО ТВОРУ В ПЕРЕКЛАДІ

Ірина ТРОФІМЧУК (Київ, Україна)

Стаття розглядає ключові мовленнєві акти в драматичному діалозі. Розкривається важливість однозначного тлумачення мовленнєвого акту під кутом зору прагматичного аспекту задля адекватного перекладу драматичного твору. Проілюстровано особливості перекладу драматичних реплік з урахуванням сценічності.

Ключові слова: мовленнєвий акт, адекватність перекладу, сценічність, прагматичне наповнення, реквестив, директив, констатив, квеститив, репрезентатив.

The article centers on the key speech acts of a dialog. The study unveils the importance of interpretation of the speech act (SA) from the pragmatic point of view for adequate translation. The examples illustrate the specific features of drama translation with the emphasis laid upon its adaptation for stage requirements.

Keywords: speech act, adequate translation, pragmatic aspect, directives (requesting), constatives, questioning, representatives.

Драматичний твір – це особливий вид літератури, де зображується дійсність певної епохи, життєві реалії через мову та вчинки персонажів. Сам термін походить з грецької: вперше, як і багато інших термінів, він введений в обіг Аристотелем, і перекладається дослідниками як «дія», «дійство». Відтворення у перекладі драматичного твору має свою власну специфіку, дещо відмінну від стратегій перекладу прози або поезії. Передусім, драматичний твір має подвійну природу, він створений не лише для читання, а й для сценічної постановки. Тому в перекладі драматичного діалогу важливо не лише відтворити прагматичний потенціал репліки, її емоційне навантаження, а й зберегти її сценічність та легкість для вимовляння [6].

Специфічність драми як роду літератури полягає у її проміжному положенні між письменством і театром, призначеності для сценічного втілення, побазованості на «прямому мовленні» персонажів та переважно опосередкованій, «непрямій» авторській присутності у творі; також в особливому відліковому часу, прямому активному переході прагнень у дію, відборі та концентрації граничних, багатих на конфлікти ситуацій, що дозволяє вповні виявити універсальні механізми людської поведінки та буття загалом. Перекладач драматургії ставить собі за пріоритет дещо інші тактики, ніж перекладач творів інших літературних родів. У драмі нема розлогих описів подій, довгих тлумачень автора стосовно певних стосунків чи ситуацій, як ретроспективних, так і перспективних. Усі характеристики персонажів вибудовуються в монологіях, діалогах та полілогах. Тому перекладач драматургії повинен передавати інтенції реплік героїв, звертаючись не лише до семантичного значення слів, а й до імпліцитного змісту всієї репліки.

Драматичний твір переважно складається з діалогів. В ході діалогу персонажі отримують певну інформацію, просять чи переконують один одного, спонукають до дії, вступають в конфлікти, діляться почуттями, тобто, застосовують усі наявні мовленнєві акти (МА). Основне навантаження реплік беруть на себе директиви, яких у п'єсі нараховується найбільше, оскільки основний засадничий принцип директиву – це дія [9]. Директиви включають у себе низку підвидів, які варіюються від благання чи прохання до вимоги та наказу. Але всі ці підвиди об'єднує те, що, використовуючи директив у своєму спілкуванні, мовець спонукає, змушує партнера по сценічній дії до виконання чогось або забороняє робити щось, а той, у свою чергу, здійснить чи відхилить те, що хоче мовець. Різняться ці

підвиди лише за силою та засобами спонукання. Одним з підвидів директиву є прохання, у терміносистемі МА – реквестивом.

Предметом даного дослідження є засоби відтворення реквестивів у драматургічному творі.

Матеріалом дослідження слугують два українські переклади п'єси О. Вайлда «The Importance of Being Earnest», виконані Р.Доценком («Як важливо бути поважним») та Т.Некряч («Конче треба бути Ернестом»).

Актуальність дослідження полягає в тому, що на сьогодні усе більше лінгвістів та перекладачів присвячують свої праці особливостям перекладу драматургії; напрацювання прагматики розглядаються в перекладознавстві, і це дає цікавий результат, оскільки розкриває важливі смислові елементи.

МА розглядаються в дисертації Т. Шліхар, де дослідниця слушно виділяє з усього репертуару МА у драматургії директиви та експресиви. Це не означає, що інші МА менш важливі. Т. Шліхар зосереджується саме на директивах та експресивах, тому що основною функцією директивів є спонукання до дії, а оскільки драма – це, передусім, дія, тому вони є рушійною силою драматичного діалогу. Експресиви ж, у свою чергу, забезпечують емоційне навантаження реплік [9]. Тому у головному фокусі даної статті є реквестиви, які, як підвид директивів, можуть набувати різних форм, тим самим перебравши на себе здатність спонукати до дії.

Визначимо діапазон тактичних рішень перекладачів у вирішенні цих питань.

Леді Брекнел обговорює з Елджерноном музичний вечір, який він має організувати у суботу ввечері.

Lady Bracknell. Thank you, Algernon. It is very thoughtful of you... But German sounds a thoroughly respectable language, and indeed, I believe is so. Gwendolen, you will accompany me. [Wilde: 214]

Леді Брекнел. Дякую, Елджерноне, за таку дбайливість... От німецька мова звучить цілком пристойно, я вже переконалася в цьому. Гвендолен, ходім зі мною. [Доценко: 243]

ЛЕДІ БРЕКНЕЛ. Дякую, Елджерноне. Ти такий уважний... Втім, німецька справляє враження дуже поважної мови, вона така і є. Гвендолін, за мною. [Некряч: 179]

Леді Брекнел зображається автором як сувора вікторіанка, авторитарна та безапеляційна жінка з аристократичних кіл; вона не звикла рахуватися з іншими. Її донька Гвендолін має усі дані, щоб з плином часом перетворитися у точну копію своєї матері, але наразі вона м'якша і поступливіша. Репліка «*Gwendolen, you will accompany me*» має прагматику наказу, хоча і не утворена за допомогою наказового способу. Леді Брекнел вважає, що має повне право контролювати дочку і диктувати, що їй робити. Формально її репліка – це констатив. Р. Доценко перекладає дану репліку в наказовому способі реквестивом. Тому в його перекладі прагматика команди пом'якшується. Крім того, леді Брекнел не звикла просити, вона звикла віддавати накази. У перекладі Т.Некряч лаконічність фрази та командний тон повніше відтворюють прагматику оригіналу. Перекладачка відтворює репліку директивом, який несе в собі майже військовий наказ і цим самим передає авторську задачу і розкриває основні риси персонажу, що слугує підказкою для виконавиці цієї ролі на кону.

Реквестив – МА, який, головним чином, визначається проханням, може виражатися як у формі наказового способу, так і в формі питання.

Під час романтичного освідчення Елджернон просить свою кохану Сесілі, щоб та дозволила йому прочитати листи, які він, буцімто, написав їй (насправді, вона писала їх сама).

Algernon. Oh, do let me read them, Cecily? [Wilde: 235]

Елджернон. А ви дасте мені їх прочитати, Сесілі? [Доценко: 248]

ЕЛДЖЕРНОН. Прошу, дозволь мені їх прочитати, Сесілі. [Некряч: 174]

Елджернон безтямно закоханий у Сесілі, і в кожній його репліці звучать нотки невпевненості та благання. Даний реквестив Р.Доценко відтворив квеститивом. Хоча такий квеститив імплікує прохання, але, аналізуючи стосунки Елджернона та Сесілі та беручи до уваги те, що Елджернон далеко не впевнений у згоді Сесілі вийти за нього заміж, така прямолінійність питання, така буденність інтонації дещо знижує емоційну напругу моменту.

Елджернон, охоплений сильним почуттям, вдається до емфазі, а в перекладі Р. Доценка питання втрачає експресивність та зацікавленість. Натомість Т. Некряч перекладає реквестив реквестивом і додавання слів «**прошу**» і «**дозволь**» вірно відтворюють благальну інтонацію оригіналу, виражену емфатичним дієсловом «do» і знаком питання в кінці репліки, який сигналізує прохання.

Під час одного з занять Сесілі з гувернанткою міс Призм, до них завітав канонік доктор Чезюбл, який симпатизує цій останній – чопорній старій дівіці

Chasuble. A classical allusion merely, drawn from the Pagan authors. I shall see you both no doubt at Evensong? [Wilde: 247]

Чезюбл. Це у мене просто класична алюзія, запозичена з поганських авторів. Я, безперечно, побачу вас обох на вечірній відправі? [Доценка:263]
Д-Р ЧЕЗЮБЛ. Це усього лише класична алегорія, запозичена з язичницьких авторів. Сподіваюся побачити вас обох на вечірній службі. [Некряч: 188]

Як і в попередньому прикладі, формальний квеститив «*I shall see you both no doubt at Evensong?*» має інтенцію наполегливого запрошення, тобто імплікованого реквестиву. Р. Доценка майже буквально. У прикладі Т. Некряч питальний реквестив відтворюється стверджувальним, а додавання дієслова «**сподіваюся**» підсилює прагматичний вектор оригіналу.

У процесі перекладу діалогу важливо пам'ятати, що це МА між двома (або більше) людьми, які існують в імітованій реальності. Репліки – це переважно осмислені речення, які пройшли рівні психічного, розумового та чуттєвого усвідомлення і несуть в собі конкретний зміст, спрямований на слухача чи читача, або є реакцією на слова мовця, тому в перекладі контакт між дійовими партнерами має відтворюватися тією ж мірою, якою він реалізується в оригіналі. Перекладачу важливо відчувати той підтекст, який ховається за репліками персонажів твору, а для цього потрібно знати характер мовця, мати про нього загальну інформацію, зважати на особисте ставлення до реципієнта та на умови, в яких відбувається діалог. У цьому й полягає одна із труднощів перекладу діалогічного мовлення.

Діалог – живе спілкування. Коли персонажі спілкуються між собою, вони попередньо не готуються і не вивчають те, що казатимуть, а в ході діалогу ставлять один одному непередбачувані питання. Тому, їхнє мовлення має бути природним, прийнятним для повсякденного спілкування.

Природності діалогічного мовлення у перекладі можна досягнути, враховуючи комунікативну ситуацію та прагматичну спрямованість діалогу в оригіналі.

Діалог зазвичай характеризується «легкою вимовлюваністю» [6: 233], яка повинна зберігатися у перекладі, а це нерідко спричиняє більші або менші проблеми для перекладу, оскільки від перекладача вимагається копійка робота над природністю звучання іноземного твору мовою перекладу, іншими словами, забезпечувати його сценічність. Репліки повинні бути побудовані згідно з нормами МП або відтворювати якомога точніше ті відхилення від норми, які притаманні мовленню того або іншого персонажу в оригіналі. Беручи до читання книгу, читач ніби занурюється в епоху, яка зображена в творі, переживає всі емоції разом з героями, формує своє ставлення до них, сприймає персонажів так, наче вони реальні істоти. Коли читачу важко промовляти репліки через казкові збігання приголосних чи голосних, громіздких граматичних конструкцій, значенневих нагромаджень, тоді затьмарюється суть висловлювання і читачу потрібно повертатися назад, аби згадати, про що взагалі йдеться в діалозі. В уяві читача тьмяніє та реальність, яку вибудовує сюжет, адже через незручність та неприродність звучання реплік героїв, враження про їх реальність зникає. У. Еко закликав перекладачів художніх творів прочитувати свої переклади вголос [5: 348]. У випадку драми ця вимога особливо нагальна. Письменники прагнуть наблизити мовлення своїх персонажів до природного розмовного дискурсу, зробити його максимально вірогідним [7: 34].

Джек намагається спекатись Елджернона, який приїхав до його маєтку без запрошення і руйнує його найближчі плани.

Jack. Algernon! I have already told you to go. I don't want you here. Why don't you go!

Algernon. I haven't quite finished my tea yet! And there is still one muffin left. [Wilde: 264]

Джек. Елджі, я вже казав тобі, щоб ти забирався. Я не хочу, щоб ти тут був. Чому ти не забирася?

Елджернон. Я ж не допив свого чаю. І ще один оладок залишається. [Доценко: 279]

ДЖЕК. Елджерноне! Я вже просив тебе поїхати звідси. Ти тут зайвий, забирайся геть?

ЕЛДЖЕРНОН. Я ще не допив чай, і та й один кекс залишився. [Некряч: 189]

Обидва переклади вірно відтворюють прагматичне наповнення оригіналу. Реквестиви в перекладі передаються майже такими самими конструкціями, як і в оригіналі. Проте, переклади слід аналізувати не лише під кутом зору прагматики, а й з огляду на легкість вимовляння репліки. У перекладі Р. оцінка речення досить розлогі, важкуваті фонетично. Особливо відчутним є нагромадження звуків [з], [ж], [щ], [т], [б]. У перекладі Т. Некряч слова підібрані коротші, з більшим розмаїттям звукопису. Порівняймо речення «**Я не хочу, щоб ти тут був**» і «**Ти тут зайвий...**». Слово «зайвий» відтворює усі імплікатури оригінального речення, при чому цей український текст придатніший для постановки на сцені.

Елджернон розмовляє зі своєю коханою Сесілі.

*Algernon. Thank you. **Might I have a buttonhole first?** I never have any appetite unless I have a buttonhole first. [Wilde: 227]*

*Елджернон. Дякую вам. **А можна, я перед цим зірву квітку для петельки?** Якщо в мене нема бутоньєрки, то і їжі душа не сприймає. [Доценко: 146]*

*ЕЛДЖЕРНОН. Дякую. **А міг би я попросити вас зрізати мені квітку для петельки?** Без бутоньєрки у мене й апетиту немає. [Некряч: 174]*

Хоча в оригіналі квеститив Елджернона виглядає безособовим, тобто він, ніби, не наважується просити Сесілі безпосередньо, але його імплікатура очевидна. Дана форма свідчить про вищий рівень ввічливості, яка виступає додатковим знаком його закоханості, враховуючи притаманну Елджерноні зухвалість. Звичайно ж, жодна бутоньєрка не може зіпсувати Елджернонові його здорового апетиту, але підтекст даного висловлювання можна розтлумачити як «Сесілі, я так закохався у вас, що навіть апетит втратив!». смислове додавання, яке підсилює імплікацію оригіналу уточненням «**А міг би я попросити вас...**» видається вдалим. У перекладі Р. Доценка прагматика прохання не відображається, адже перекладач відтворює завуальований у формі питання реквестив звичайним квеститивом, цим самим тримається ближче до оригіналу, але виникає девіація від підтексту автора. Адже інтенцією героя є не просити дозволу зірвати квітку з чужого саду, а отримати її від своєї дами серця, цим самим виказуючи свою приязнь до неї.

Перекладачам драматичних творів доводиться не лише перекладати діалог, шукаючи найточніші значення слів чи словосполучень, а й створювати відповідний прагматичний потенціал, який допомагає режисерам і акторам розкрити сутність характеру того чи іншого персонажу, до того ж у словесній формі, яка полегшує сприйняття на слух (фактор глядачевої зали). Іноді варто знехтувати найбільш точним значенням слова і відтворити його менш точно заради милозвучності діалогічного мовлення героїв. К. Мегела зазначає, що «поняття природності звучання передбачає використання таких засобів і структур мови перекладу, які сприймаються носіями цієї мови як звичайні та звичні в цьому мовному контексті. Оскільки кожна мова має власні преференції в плані стилю та манери висловлювання, природність звучання безпосередньо пов'язана з культурологічними та когнітивними відмінностями між мовами» [7: 40].

Jack. You will let me see you to your carriage, my own darling? [Wilde: 231]

Джек. Ви дозволите мені провести вас до карети, голубко? [Доценко: 138]

ДЖЕК. Ти дозволиш мені проводити тебе до карети, щастя моє? [Некряч: 175]

У даній репліці реквестив несе свою основну функцію – прохання. Щоб не бути надто нав'язливим, Джек висловлює своє прохання питанням, цим самим ніби дає Гвендолін право вибору. Це підпорядковується тому, що попри самолюбство Джека, він добре знає авторитарність Гвендолін та інтуїтивно хоче оформити своє прохання у пом'якшеній формі. В обох перекладах вірно відтворюється прагматика оригіналу та структурно однаково

передається репліка. Реквестив у вигляді питання відтворений таким самим питальним реквестивом.

Важливо враховувати перехід від однієї культури до іншої, адже як в англійській, так і в українській культурах існують свої особливості. Тому при відтворенні прагматичних аспектів деякі МА можуть мати експліцитну (виражену) та імпліцитну (завуальовану) форми і, в залежності від прагматичного наповнення, перекладач може по-різному відтворювати репліку. Іноді потрібно вдаватися до перетворення одного МА в інший, наприклад, репрезентатив може стати директивом чи, як в останньому прикладі, реквестив перетворюється на квеститив. Хоча це може видатися штучним прийомом, проте треба враховувати подвійну природу драми. Хоча драма – твір літературний, його його перехід до іншої семіотичної системи – сценічного втілення, вимагає легке і безпомилкове сприйняття на слух. Головним для перекладача у відтворенні драматичного твору залишається повна передача прагматики оригіналу, задум автора та фонетична й лексична форми, легкі для вимовляння, як і гармонійна синтаксична побудова речень, адже драматичний твір створюється не лише для читача (“translation for page”), а й для глядача/слухача (“translation for stage”). Кожна репліка драматичного діалогу повинна бути чітко вибудована, нести в собі однозначну інтенцію. Це забезпечує в сукупності, вірне сценічне втілення драматичного твору.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Leech G. Style in fiction. A linguistic Introduction to English Fictional Prose / G. Leech, M. Short. – Pearson Longman, 2007. – 404 p.
2. Wilde O. The Importance of Being Earnest / Oscar Wilde // Five plays by O. Wilde (with an Introduction by Hesketh Pearson). – USA and Canada: Bantam Books, 1961. – P. 209-268.
3. Вайлд О. Як важливо бути поважним / Оскар Вайлд // Портрет Доріана Грея. П'єси / [Пер. Р. Доценка]. – Х. : Фоліо, 2006. – С. 231 – 297.
4. Вайлд О. Конче треба бути Ернестом / Оскар Вайлд // [Пер. Т.Некряч] На правах рукопису // П'ять п'єс. – К.:Країна мрій, 2008. – С. 168-214.
5. Еко У. Сказать почти то же самое: опыты о переводе / Умберто Еко. – СПб : Sympobium, 2006. – 568 с.
6. Левий И. Искусство перевода / И. Левий. – М. : Прогресс, 1974. – 400с
7. Мегела К. І. Відтворення дискурсивних маркерів в українських перекладах англомовних художніх творів: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.16/ К. І. Мегела. – К., 2012. – 230 с.
8. Некряч Т. Є. Засоби збереження природності драматичного діалогу під час перекладу творів для театру / Т. Є. Некряч. // Григорій Кочур у контексті української культури другої половини ХХ віку: матеріали Всеукраїнської наукової конференції (Львів, 14-15 жовтня 2005 року). – Львів : ВЦ ЛНУ імені Івана Франка, 2007. – С. 171-178.
9. Шліхар Т. О. Відтворення домінантних мовленнєвих актів в українських перекладах англомовної драми: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.16 “Перекладознавство”/ Т. О. Шліхар. – К., 2009. – 236 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Трофімчук – магістрантка II року навчання Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – доц. Т. Є. Некряч.

Наукові інтереси: художній переклад, прагматичний аспект драматичних творів як проблема перекладу.

ПРИКЛАДНА ЛІНГВІСТИКА ТА ОСВІТНІ КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ



УДК 811.111+004.738.5

LINGUO-EDUCATIONAL ASPECTS OF COMPUTER-MEDIATED DISCOURSE AND ITS LEARNING FEEDBACK

Inesa BAYBAKOVA, Aleksandra HASKO (Lviv, Ukraine)

У статті подано аналіз дискурсу інтернет-комунікації, досліджено певні характерні риси, притаманні мові інтернет-комунікації (нестандартні властивості, нетрадиційна граматики/орфографія, фрагментарність тощо). Розглянуто також деякі прикладні аспекти педагогічного підходу в термінах різних систем електронної освіти.

Ключові слова: дискурс інтернет-комунікації, мова Інтернету, освітньо-навчальна комунікація з використанням інтернет-технологій, віртуальне навчальне середовище, системи електронної освіти третього покоління.

The article deals with computer-mediated discourse analysis dwelling on certain characteristic features of electronic communication language (non-standard properties, unconventional grammar/ orthography, fragmentation etc.). It also concerns some applied aspects of the pedagogical approach in terms of different e-learning systems.

Key-words: computer-mediated discourse, electronic language, educational Internet communication, virtual learning environment, third-generation e-learning systems.

Computer-Mediated Communication (CMC) term spans all types of communication carried out by using computer means, especially internet, which includes, but is not limited to, e-mail, Instant messaging software, web messaging boards or chat channels. Computer-Mediated Communication or Electronic Communication is distinguished by its focus on language and language use in computer networked environments, and by its use of methods of discourse analysis to address that focus [6].

Computer-Mediated Discourse (henceforth CMD) is a specialization within the interdisciplinary study of Computer-Mediated Communication. Susan C. Herring defines Computer-Mediated Discourse as follows: "Computer-mediated discourse is the communication produced when human beings interact with one another by transmitting messages via networked computers." [6: 1]

CMC is mostly text-based, which means that messages are usually typed by use of computer keyboard and the output is being displayed as a text on computer screen. The receiver of the message is typically a person or group of people at different locations than message sender. CMC can manifest itself in a variety of forms like e-mail, message boards, chat groups or Instant messaging applications. All enumerated forms have in common that activities performed by users are mainly done by visual presentation. This characteristic is vital in order to understand the true nature and workings of computer-mediated language.

We can distinguish two major types of computer-mediated communication, synchronous and asynchronous communication. The first one is instant, real-time communication like face-to-face dialogue, talking on the phone etc. This type works well in instant messaging where we have a small or no time delay between sending a message and it being read. By contrast, asynchronous communication is a type of communication where we have a potentially significant time delay between writing a message and it being read. Asynchronous communication very often makes use of formal text structure. While it applies mainly to emails, messages posted on message boards, forums can also have formal text features, even if it is not as common as in emails. This type of synchronicity does have big impact on complexity of text structure. S. Herring explains it as follows:

"Just as the structure of unplanned speech reflects cognitive constraints on real-time language encoding, for example in length of information units, lexical density, and degree of syntactic

integration [3], so too synchronous modes of CMD impose temporal constraints on users that result in a reduction of linguistic complexity relative to asynchronous modes.” [6: 2]

Addressing Internet as a means of electronic communication, we should say that it is relatively new in history of human-to-human communication. Looking back at old technologies of communication, like mail, telegraph, telephone and finally the internet, we can see some repeating patterns. It is most notably, that the life cycle of each of these services is really the same. First, only a small group of people uses the service, either because few people are capable of using this service or because service is limited. Later, the service expands but stays fairly the same in form and difficulty of usage. Finally, the service expands even more and starts to become easy to use. These similarities of histories strongly suggest that the Internet will keep evolving towards the same way, towards simplicity.

The history of CMD developed in conjunction with interactive networking. In 1984, Naomi Baron was the first linguist to write and publish an article titled “computer-mediated communication as a force in language change” [1]. Soon, more detailed descriptions of CMD went to surface, for example Denise Murray’s research on real-time conversations at IBM Corporation [10]. But CMD was not taken seriously by linguists until 1991, when “Interactive Written Discourse as an emergent genre” by Kathleen Ferrara, Hans Brunner and Greg Whittemore was published. The first publications of CMD research focused primarily on incorrect understanding of CMD that was committed in earlier works. Most of the old publications claimed that CMD was “anonymous”, “egalitarian”, “fragmented”, “impersonal” and “spoken-like”, suggesting that these perks are natural to the CMD, at the same time failing to differentiate types and uses of CMD [6: 2]. Ferrara and others [5], while contributing helpful observations, still presented mostly general and limited ones with what they termed “interactive written discourse” as a simple, single genre. Actually, the following researches have revealed CMD to be highly impressible to technical and situational factors, marking CMD to be much more complex than early researches described it.

Addressing the issue of linguistic structure, integration and management of CMD a popular belief surrounding computer-mediated language is that it is less accurate, complex and inconsistent than conventional language. Therefore, a number of publicists started to describe computer-mediated language as a new fractured language – definitely not as elegant or polished as English used to be. Likewise, Baron had foreseen that contestants would use “fewer subordinate clauses” and “a narrower range of vocabulary” – and that computer communication will evolve over time to the point where expressive functions of a language are no longer needed [1: 131].

While computer-mediated language does contain non-standard properties, most of them are not caused by inattention or lack of knowledge of usual language structure. They, in majority, are committed consciously in order to economize efforts attributed to typing sentences with standard language structure, imitate features often associated with spoken language or just express themselves in a creative way. Murray’s [10: 43-44] observation reveals that computer science professionals that were using synchronous type of CMD, tend to “delete subject pronouns, determiners, and auxiliaries; use abbreviations; do not correct typos; and do not use mixed case”.

When speaking about linguistic structure, we must remember about the management of CMD. Because of its limitations enforced by turn-taking communication nature, sometimes a text-only CMD is accused of being “interactionally incoherent”. When compared with spoken communication ideal of “no gap, no overlap”, text-only communication can span unpredictable time gaps between messages sent, also resulting in their possible overlap, even though, individual conversations cannot [4, 8, 10]. Susan Herring enumerates two main qualities of computer, as a communication medium, that can make interaction management harder.

“1) disrupted turn adjacency caused by the fact that messages are posted in the order received by the system, without regard for what they are responding to, and 2) lack of simultaneous feedback caused by reduced audio-visual cues” [6: 8]. Because of the first property, many computer-mediated conversations can be considered to contain traits of fragmentation.

Addressivity is, however, not the only one way of adapting to limitations imposed on turn-taking nature of turn-taking multiparticipant synchronous CMD. Linking is another form of referring to the content of a specific message that was previously posted on a message board [2]. Linking can be illustrated by the following example, “I would like to address the issue Dave set

out". Quoting is a technique of copying a part of previous message in a response. A message can be used as a type of linking, but additionally allows multi-issue addressing.

Quoting allows to incorporate both features of addressivity and a response within a single message. It is worth to note that repeated use of quoting can give the text an appearance of an extended conversational exchange [6]. Nowadays, Quoting is mostly used in messages posted on message boards or forums while the use of it in emails is rare.

Let us regard some issues of educational communication concerning practical e-learning aspects. Modern system of higher education focuses on the advanced methods of teaching in general and e-learning systems in particular. The latter are based on the Internet technologies. The process of teaching and learning is being structured both in time and space. Due to the client-server architecture with the learning content located on the web-server and LMS (Learning Management System) or Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Environment) students have the controlled online access to learning courses requiring no special software on the user's computer. A standard office PC or tablet PC may be used in this case. A modern web-browser and reliable connection to the Internet are of primary importance. Moodle also known as VLE (Virtual Learning Environment) being a free software e-learning platform presents an open-source community-based tool for learning. Providing a flexible environment for learning communities it is a free popular means for creating online courses focusing on interaction and collaborative construction of content.

Peculiarity of the pedagogical approach stated by Moodle philosophy is the combination of a constructivist and social constructionist approaches to education according to which learners as well as teachers are able to share the educational experience and make their own contribution to the process.

Data going in a single database e-learning systems have many interoperability dimensions especially at the level of higher educational establishments we are interested in. Preparing different kinds of quizzes educators can make use of various types of questions provided by Moodle, namely:

1. Description / Essay, e.g.

- Do you agree or disagree with the following statement: a scientist should have two main qualities: sober mind and scientific imagination (creative thinking)?
- Choose one of the following careers and explain why it is important to society: scientist; computer programmer; farmer; doctor; lawyer.
- Your institute has enough money to purchase either computers for students or books for the library. Which would you recommend – computers or books? Use specific examples and arguments to support your opinion.
- Do you agree or disagree with the following statement? Students should attend lectures, but their work at special laboratories is not that important. Why?
- Do you agree or disagree with the following statement? Students should carry out experiments by themselves. They do not need any guidance. Why?

2. Multiple Choice / Short Answers, e. g.

A. Fill in the gaps with the appropriate words:

- 1) Every student of a university is expected to ___ in research work in this or that way.:
a) meet world standards ; b) participate ; c) carry out;
- 2) The ___ said that those requirements were to be followed by all presenters.:
a) earphones ; b) chairman ; c) merit;
- 3) Doing fundamental research is one of the tasks set before any ___ of higher learning.:
a) institution ; b) schedule ; c) integral part;

B. Fill in the gaps with the appropriate Grammar forms:

- 1) If the chairman had not let speakers wander from the subject, the meeting ___ over much earlier. :
a) to be ; b) would have been ; c) be;
 - 2) So what we need ___ to fill technological progress with humanistic values. :
a) will be ; b) is ; c) has been;
 - 3) If the students require further information, the teacher ___ them detailed instructions. :
a) will give ; b) gave ; c) had given;
3. Matching, e. g.

A. Match the words with their definitions:

- | | |
|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| a) qualification | 1) a skill, personal quality or type of experience that makes you suitable for a particular job or position |
| b) summary | 2) the highest level of technology in a field |
| c) acquire | 3) to learn or develop knowledge, skills by ones own efforts |
| d) state-of-the-art | 4) a short statement that gives the main information about smth. without giving all the details |
| e) conscience | 5) moral sense, principles, sense of right and wrong, ethics |

B. Match the beginnings of the sentences with their endings:

- | | |
|---------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| a) She took the floor and voiced | 1) to be easily understood by the audience. |
| b) You should present your paper in relatively short and simple sentences | 2) her opinion on the problem under discussion. |
| c) He goes on business | 3) trips quite often. |
| d) Deforestation is a serious | 4) threat to the survival of animal habitat. |
| e) Plato claimed that among absolute values are | 5) justice, humanism, love, wisdom and conscience. |

C. Match the following questions with the corresponding answers:

- | | |
|------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| a) What is the principal requirement to the language of a paper? | 1) Co-operation is. |
| b) What problem are you studying now? | 2) The language should be simple and easy to understand. |
| c) Could she go on the scientific mission last month? | 3) No, she couldn't. But she will be able to go on the scientific mission next month. |
| d) What, do you think, is the advantage of team work? | 4) I am studying semiconductors and metal films for a variety of practical applications. |
| e) Do you use any information from foreign scientific journals? | 5) We use information from specialized foreign scientific journals. |

4. True / False, e. g.

Read the text and check the true/false:

When we talk of the moral responsibilities of scientists we mean nothing more than that they have a duty to do no fundamental harm to the society in which they live. Society's fear of the scientist is not irrational; for society is conservative, backward-looking and intent for preserving the status quo, while the scientist is radical, forward-looking, and by his or her discoveries likely to change the material environment of society. This naive accusation, however, reveals a basic ignorance about how scientists work. In the first place discoveries are not usually the work of one person, but of a team. Splitting the atom, the example to which any discussion of science and morality inevitably leads, is a case in point.

- 1) Scientists have a duty to do no fundamental harm to the society. _
- 2) Society's fear of the scientist is irrational. _
- 3) A scientist is likely to change the material environment of society. _
- 4) Discoveries are usually the work of one person. _
- 5) A scientist is a forward-looking person. _

Modern e-learning systems support a specially developed standard SCORM (Sharable Content Object Reference Model) presented in the Advanced Distributed Learning Initiative. SCORM meets the requirements of learning material organization and the whole system of e-learning. It also provides the compatibility of the components and the possibility for their reiterative usage. In the framework of the approach described it is possible to centralize didactic materials renewing process, to control both the learning process and the assessment, to write a wide range of training and control tests etc. The benefits also include a regulated access to e-learning courses and tests. Besides the materials may be presented in a hyper-textual form as a stream video.

Having a lot of advantages the architecture given above needs further improvement in order to reach the next level of Learning Management System development.

Creation of third generation e-learning systems [9] is characterized by using telepresence robot and specialized visual programming language. Susan C. Herring in her paper "Telepresence Robots for Academics" gives the following definition: "Telepresence robotics is a sophisticated form of robotic remote control in which a human operator has a sense of being on location – that is of being telepresent" [7].

Such teleconferencing tools as Scype or Adobe Connect being quite popular nowadays still have some limitations.

BIBLIOGRAPHY

1. Baron, N. Language of the Internet. / N. Baron. // The Stanford Handboofor. – 2003.
2. Baym N. Interpreting soap operas and creating community: inside a computer-mediated fan culture / N. Baym // Journal of folklore research. – 30 (2/3). – 1993. – pp. 143-76.
3. Chafe W. L. Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. In D. Tannen (ed.), Spoken and written language: exploring orality and literary, 35-53, Norwood, NJ. Ablex. – 1982.
4. Cherny L. Conversation and community: chat in a virtual world / L. Cherny. – Stanford: CSLI publications, 1999.
5. Ferrara K., Brunner H., Whittemore G. Interacvive written discourse as an emergent register / K. Ferrara, H. Brunner, G. Whittemore // Written communication, 1991. – Vol. 8, no 1. – pp. 8-34.
6. Herring, S. Computer – Mediated Discourse / Susan C. Herring. – Oxford: Blackwell, 2001.
7. Herring Susan C. Telepresence Robots for Academics / Susan C. Herring. – ASIST 2013. – Vol. 50 (1). – Canada, 2013. – Режим доступу: <https://www.asis.org/asist2013/proceedings/submissions/posters/140poster.pdf>
8. Lunsford W. Turn-taking organization in Internet Relay Chat / W. Lunsford. – Unpublished ms, University of Texas at Arlington, 1996.
9. Matviychuk Y., Hasko O., Hasko R. Creation of third generation e-learning systems using telepresence robot and socialised visual programming language / Y. Matviychuk, O. Hasko, R. Hasko. – Nierówności Społeczne a wzrost gospodarczy. – Zeszyt 36. – Rzeszów: Uniwersytet Rzeszowski, 2013. – С. 327-332.
10. Murray, D. What English language teachers need to know? / D. Murray – Vol. 1. – Routledge, N-Y, 2011.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Інеса Байбакова – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка».

Наукові інтереси: прикладна лінгвістика, семантика, методика викладання іноземних мов, англійська мова за професійним спрямуванням, теорія та практика перекладу.

Олександра Гасько – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка».

Наукові інтереси: прикладна лінгвістика, семантика, методика викладання іноземних мов, англійська мова за професійним спрямуванням, теорія та практика перекладу.

УДК 81'33

ФОРМУВАННЯ РЕЕСТРУ КОРПУСНОГО СЛОВНИКА КОЛОКАЦІЙ

Тетяна БОБКОВА (Київ, Україна)

У статті аналізується корпусний підхід до укладання словника колокацій. У якості лексикографічного джерела словника колокацій розглядається підкорпус українських законодавчих текстів. Обґрунтовується необхідність лексикографічного опису колокацій на основі статистичних і лексико-синтаксичних ознак.

Ключові слова: колокація, корпус текстів, словник колокацій, реєстр, словникова стаття, статистична ознака, лексико-синтаксична ознака.

The article deals with the corpus-based approach of the collocation dictionary compiling. As an example of lexicographical source for the collocation dictionary the Subcorpus of Ukrainian Law Acts is analyzed. A necessity of lexicographical analysis based on collocation statistical and lexical-syntactic features is proved.

Keywords: collocation, corpus, collocation dictionary, list of headwords, entry, statistic feature, lexical syntactic feature.

Актуальність дослідження колокацій пов'язана з створенням систем автоматичного опрацювання автентичних текстів й укладання словників. Завдання розробки й удосконалення лінгвістичних процесорів потребують вивчення великих обсягів природномовного матеріалу з застосуванням достовірних методів і сучасних технологій. Такі можливості надає використання в лінгвістичних дослідженнях електронних корпусів текстів. Емпіричні дані спостереження великої кількості корпусів свідчать, що близько 80 % текстів

складають не ізольовані лексичні одиниці, а регулярно відтворювані природно-мовні структури – колокації [12: 62]. Основні **проблеми** автоматичного опрацювання тексту пов'язані з зорієнтованістю до недавнього часу більшості прикладних систем “виключно на такі одиниці як лексеми”, через що багатослівні конструкції залишаються поза увагою [6: 158; 9: 397-398]. Однак практичні потреби й завдання обробки текстової зумовлюють відповідне переміщення акцентів з вивчення ізольованого слова на стійкі сполуки – колокації, вилучені з корпусів текстів.

Мета статті – описати корпусно-базовану методика лексикографічного аналізу колокацій. Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких **завдань**: 1) окреслити основні методики опису колокацій; 2) представити аргументи на користь комплексної методики лексикографічного опису колокацій; 3) встановити критерії вилучення й опису колокацій на базі електронного корпусу текстів; 4) визначити принципи формування реєстру й стандарту статті корпусного словника колокацій.

Застосування певної методики залежить від інтерпретації концепції колокації у межах одного з основних підходів дослідження: семантико-синтаксичного, контекстно-орієнтованого й корпусного (статистичного). В основу традиційних досліджень колокацій покладено **семантико-синтаксичний підхід**: зв'язність стійких сполук визначається семантичною сумісністю компонентів (*ратифікувати угоду*) і / або певною синтаксичною моделлю ($V+N_4$) [7: 31; 8: 3; 10]. Методологічним підґрунтям традиційних лінгвістичних досліджень феномену колокації слугують контекстологічний [3: 205-206; 12: 75], дистрибутивний аналіз [3: 205-206], моделювання [8: 10-11] й квантитативні методи [3: 202-206; 8: 10-11]. У загальному розумінні семантико-синтаксичний підхід до вивчення колокацій ґрунтується на використанні методики “закритого” або “напівзакритого списків” [10]. Терміни “закритий”/ “напівзакритий”/ “відкритий список” традиційно використовуються в дослідженнях з розпізнавання й сприйняття текстової інформації людиною або автоматичною системою. В аспекті дослідження колокацій методика закритого списку передбачає задавання й редагування переліку неоднослівних єдностей, заздалегідь встановлених за словником [1: 120; 10].

В українській лінгвістиці на засадах **семантико-синтаксичного підходу** укладено колокаційну лексикографічну систему [7: 32] і словник фразеологізмів для автоматичного граматичного аналізу тексту (АГАТ) [1: 174]. Загалом увагу українських дослідників зосереджено не на розв'язанні лінгвістичних проблем опису й фразеологізації еквівалентних слову стійких сполучень, а на ефективності їх автоматичного пошуку й ідентифікації у текстах [1: 119-120; 2: 184; 7: 31]. “Непередбачуваність” природи колокацій зумовлює їх включення до реєстру стійких сполук, призначеного для кодування тексту. Зокрема, в системі АГАТ колокації (*брати участь, діаметрально протилежний*) поруч з безумовними ідіомами заносяться до інвентарних одиниць електронного словника фразеологізмів, а при здійсненні автоматичного синтаксичного аналізу об'єднуються в один вузол і надалі репрезентуються як один член речення [1: 120-121]. Укладання більш складного в методичному відношенні напівзакритого списку зумовлюється встановленням значень ознаки або набору ознак: лексичних функцій, варіантів колокації або моделей керування [7: 33; 8: 3; 10]. Зокрема, на основі аналізу структурних схем (*субстантивних, ад'єктивних, дієслівних моделей*) розроблено скінчений автомат – програмну бібліотеку для екстракції колокацій з тексту [7: 33]. Свідомо встановлювані обмеження методики (напів)закритого списків є підставою класифікувати семантико-синтаксичний підхід як інтуїтивний, оскільки окреслені вище принципи формування реєстру колокацій відображають традиції певної школи, власної інтуїції дослідника або обмежену тему дослідження [10].

Суть **корпусного підходу** – в застосуванні статистичних критеріїв для вилучення й опису колокацій на базі безпосереднього спостереження автентичних текстів. У межах корпусного підходу концепція колокації набуває нового виміру: визначальними для зв'язності сполуки визнаються статистичні чинники. Саме тому корпусний підхід класифікується як статистичний, а колокації визначаються як “статистично стійкі” словосполучення [8: 4-5]. У сучасній корпусній лексикографії для визначення сили смислового [10] й синтагматичного зв'язку [8: 4] колокацій застосовуються статистичні

методи та показники – міри асоціацій. Оперування статистичними показниками забезпечує переваги корпусного підходу у визначенні “лексикографічно релевантних” сполук [13: 141]. Дослідження великих корпусів текстів різних функціональних стилів і предметних галузей [10] за відсутності заздалегідь встановленого реєстру колокацій базується на застосуванні методики відкритого списку. Відкритий список не передбачає жодних встановлених обмежень: визначення лексичних функцій, варіантів, моделей керування та інших параметрів здійснюється через інтерпретацію даних корпусу, отриманих у вигляді відкритого списку [10]. Статистична інтерпретація і не обмежена інтуїцією дослідника методика відкритого списку уможливають виявлення й опис відсутніх у словниках колокацій.

На сучасному етапі розвитку української лінгвістики **корпусний підхід** до вилучення й опису колокацій знаходить все більше застосування в розробці прикладних інформаційно-пошукових систем [2: 183], лінгвістичних процесорів [1: 174; 2: 186] й машинного перекладу [6: 164]. Так, укладання словника колокацій для криміналістичної інформаційної системи здійснено на підставі опису терміносполучень (*злочинна дія, злочинна бездіяльність суб'єкта*) “вектором статистичних даних про частоту, вагу, унікальність у колекціях спеціальних текстових корпусів”, і побудові мультифункцій їх приналежності до кінцевої множини класів – статті Кримінального Кодексу [2: 184-186]. Запропонований підхід уможливує використання словника колокацій у лінгвістичному процесорі для виділення кримінально-значимої інформації з текстових масивів. Проте застосовувані в корпусному підході статистичні міри не є всеосяжними, зокрема не диференціюють ядро й колокат стійкої сполуки [11: 131-132]. Безумовно, здійснення опису колокацій лише через аналіз ймовірно-статистичних характеристик є обмеженим і недостатнім, оскільки при цьому ігноруються суто лінгвістичні ознаки феномена. Саме тому для забезпечення об'єктивного й ґрунтовного дослідження колокацій результати їх статистичного аналізу необхідно доповнити вивченням лексико-синтаксичних ознак. Так, ефективність опрацювання колокацій для укладання лексику багатослівних сполук забезпечується дотриманням певного алгоритму [6: 165], за яким статистичні характеристики потенційних кандидатів розглядаються як вихідні дані для встановлення відповідних синтаксичних, семантичних ознак та еквівалентів перекладу з англійської. Для виявлення багатослівних сполук пропонується використовувати результати тестів на статистичну значимість колокацій в корпусі: спільної точкової інформації, тесту хі-квадрата Пірсона та ін. [6: 162]. Визначення “лінгвістичної правильності” виявлених багатослівних конструкцій планується здійснити за допомогою морфолого-синтаксичних фільтрів, а вимірювання “семантичної некомпозиційності”, тобто прихованості значення (*blow hot and cold, spill the beans*) – через латентне семантичне індексування [6: 163]. Як свідчать окреслені вище проблеми опису колокацій, повністю відмовитись від “символічних методів опрацювання природної мови” [6: 158] на сучасному етапі не можливо. Отримані на базі корпусів текстів статистичні результати потребують застосування комплексної методики для опису лінгвістичних ознак колокацій.

У запропонованому дослідженні статистичні дані розглядаються як вихідні для формування реєстру корпусного словника колокацій українського юридичного дискурсу. Вибір корпусного підходу як базового забезпечує оцінку релевантності колокацій на підставі “найістотнішої інформації” – частоти їх вживання в корпусі [15: 115]. Гіпотетично, очікуваний реєстр має відображати ознаки колокацій, характерні як для юридичного дискурсу, так і загальнономовні, встановлення яких уможливить застосування отриманих даних для вивчення текстів інших функціональних стилів. Відповідно до методологічної схеми [12: 106] укладання корпусного словника ґрунтується на застосуванні програмних засобів опрацювання текстів: корпус → конкорданс → типова модель використання одиниці → словник. Автоматичне вилучення колокацій для формування реєстру словника здійснюється на основі джерельної бази та програмно-статистичного інструментарію розробленого нами **підкорпусу законодавчих текстів** [17]. Основним методом відбору лексикографічних даних слугує корпусний, а в якості методів аналізу застосовуються статистичний і дистрибутивний. Відсутність реєстру потенційних колокацій і корпусний метод їх вилучення з текстів передбачає застосування методики відкритого списку.

Корпусний метод реалізується через конкордансінг – основний прийом програмного опрацювання текстів і накопичення “сировини для лексикографічного опису” [16: 207]. Суть корпусного підходу – в застосуванні статистичних критеріїв і можливості встановлення типових моделей колокацій на базі детального аналізу всіх конкордансів.

Відбір потенційних кандидатів для формування реєстру словника обмежується **статистичною інтерпретацією** колокації, покладеною в основу “формального, структурного визначення” аналізованої одиниці [4: 9]. Під **колокацією** розуміється сполука двох слів, що зустрілася в масиві текстів обсягом в 1 млн. слів принаймні двічі [12: 104]. У такий спосіб, у якості одиниць аналізу обрано біграмні сполуки – “контактно зафіксовані в тексті колокати” [9: 398]. Зазначене обмеження одиниць аналізу зумовлено, насамперед, максимальною частотою біграмних сполук у текстах: згідно семіотичного закону простоти Дж.К. Ципфа “двочленні синтаксичні моделі вживаються частіше, ніж моделі з більшою кількістю складників” [5: 446]; а також наявністю розробленого апарату статистичних мір, у той час як сполуки з більшою кількістю складників ще потребують “вибору формул” [8: 16-17]. Використання корпусного підходу для автоматичного вилучення біграм дозволяє ігнорувати умови щодо якісного складу колокацій, які розглядаються як звичне поєднання слів [12: 40; 14: 109]. Статистична інтерпретація колокації визначає організацію зональної вибірки, генеральною сукупністю якої слугує підкорпус законодавчих текстів, а зоною – “сукупність одиниць, встановлена за певною ознакою” [4: 14], тобто за частотою сполуки ($f \geq 2$) у текстах підкорпусу. Окреслений підхід дозволяє переносити характеристики вибірки на всю генеральну сукупність, а колокації тлумачаться як “невипадкові сполуки” двох слів, характерні як “для мови в цілому (текстів будь-якого типу), так і певного типу текстів або навіть (під)вибірки текстів” [10].

У даному дослідженні для організації зональної вибірки сформовано дослідний масив, до якого включено 128 зразків текстів законодавчих документів 31 текстового типу. До вибірки увійшли повні тексти обсягом від 3 тис. слів кожний (діапазон обсягу документів – від 3.014 до 44.008 тис. слів). Унаслідок програмного опрацювання текстів і лематизації укладено список 64.361 потенційної колокації у вигляді розділених комою пар лем з показниками частоти сполуки в текстах (*договірний, сторона, 1902; закон, Україна, 1032*). При цьому для відображення об’єктивної картини функціонування стійких сполук враховано реальний порядок слів у реченні (*авансовий, внесок, 2; автоматично, продовжуватися, 2*). Здійснений аналіз найчастотніших 1017 потенційних колокацій показує, що в середньому показник не знятої в автоматичному режимі лексико-граматичної омонімії становить 14,9 % (*заробітний, платити; наглядовий, рад; загальний, сум*). Отриманий у такий спосіб реєстр потребує певного редагування на предмет відбору граматично коректних біграмних сполук, з цією метою було організовано навчальну вибірку обсягом близько 100.000 слів. На початковому етапі зі списку потенційних колокацій вилучаються пари з нелінгвістичними й пунктуаційними знаками (*частина, 3; %, від; /, ім’я, абет*), а також складники багатослівних сполук (*рада, Україна; той, число*). Зокрема, завдяки можливості задати списком сполучники сурядності відповідні колокації, які традиційно не беруться до уваги [7: 31], автоматично вилучаються з реєстру словника (*та, міра; і, контейнер; ім’я, або*). На користь їх видалення свідчать також результати обчислення навчальної вибірки: сполуки з сурядним зв’язком становлять 9,58 % від загальної кількості 8.246 тис. стійких сполучень.

Подальший відбір потенційних колокацій до реєстру здійснюється на підставі обчислення ймовірнісних характеристик. Якщо припустити, що ступінь зв’язності залежить від ймовірної частоти сполуки, то ранжування пар лем можна здійснити відповідно до їхньої “відносної ймовірності бути колокацією” [11: 129]. Для узагальнення попередніх статистичних результатів використано методику асимптотичної гіпотези (Ch. Manning, H. Schütze). Як показує досвід формування реєстру корпусного словника колокацій, статистична інтерпретація значно розширює межі аналізованого об’єкту й потребує вирішення низки питань щодо встановлення зв’язку між компонентами сполуки. Саме тому порівняно з суто автоматичним укладанням реєстру колокацій ефективнішим вважається доповнення “статистично опрацьованих конкордансів визначенням типових синтаксичних і семантичних моделей” сполук [12: 106]. У такий спосіб, окреслені вище формально-

статистичні критерії вилучення колокацій (контактність лексем, двочленність, частота $f \geq 2$) необхідно доповнити “методами, базованими на власне мовних моделях” [8: 17]. Ранжовані пари лем зазвичай аналізуються в аспекті класифікації лексичних і синтаксичних відношень [11: 33] за одним або кількома параметрами щодо дистрибуції, класу слів і семантичної подібності [16: 209]. У загальному розумінні класифікація стійких сполук передбачає визначення типу зв'язку: 1) сурядний vs. підрядний, 2) предикативний vs. непередикативний і 3) лексичний vs. граматичний, 4) ядровий vs. не ядровий (ад'юнктний). Вихідними для запропонованої класифікації є положення граматики залежностей, зокрема визнання підрядності усіх зв'язків, і граматики валентностей [1: 177]. Відповідно колокації з підрядним зв'язком розглядаються з точки зору формальної структури як вільні сполуки [1: 177-180]. Одержані результати можуть бути презентовані в вигляді “колокаційного дерева” [16: 214] (див. Табл. 1).

Табл. 1. Колокаційне дерево для леми “адміністрація”

адміністрація, N – 76		
установа, 10	висловити, 9	у, 5
президент, 9	призначатися, 9	в, 5
лікарня, 8	бути, 2	при, 2
державний, 4	може, 2	
аеропорт, 3	розробити, 2	
підприємство, 3		
слідчий, 3		

Крім статистичних показників у стандарт словникової статті доцільно включити інформацію про граматичні ознаки колокатів і тип синтаксичного зв'язку. Зокрема, для леми *адміністрація* серед лексичних колокацій найчастотнішими є ядрові моделі N+N та A+N. У такий спосіб, застосування корпусного й статистичного методів для встановлення лексичних реалізацій – колокацій потребує доповнення дистрибутивним аналізом для визначення граматичних моделей сумісно вживаних слів – колігацій. Здійснене дослідження дозволяє дійти таких **висновків**: 1. Сучасні методики опису колокацій базується на лінгвістично анотованих корпусах текстів. 2. Корпусний підхід до укладання словника колокацій зумовлює застосування методики відкритого списку. 3. У якості критеріїв ідентифікації найчастотніших колокацій у текстах доцільно використовувати біграмну модель, контактність і підрядність. 4. Формування реєстру словника колокацій слід ґрунтувати на результатах статистичного аналізу. 5. Структура словникової статті має відображати статистичні та морфолого-синтаксичні характеристики колокацій.

БІБЛЮГРАФІЯ

1. Дарчук Н. Комп'ютерне анотування українського тексту : результати і перспективи: монографія / Наталія Дарчук. – К. : Освіта України, 2013. – 544 с.
2. Зацеркляний М. М. Об'єктно-орієнтований тезаурус і словник колокацій для бази знань криміналістичних інформаційних систем / М. М. Зацеркляний, Д. Ю. Узлов // Системи обробки інформації. – 2013. – Вип. 2. – С. 183-186.
3. Левицький В. В. Семасиологія / Виктор Васильевич Левицкий. – Вінниця : Нова Книга, 2006. – 508 с.
4. Перебийніс В.І. Статистичні методи для лінгвістів: посібник / Валентина Ісидорівна Перебийніс. – Вінниця : Нова Книга, 2002. – 171 с.
5. Перебийніс В.І. Частота мовних одиниць як відображення їхніх системних характеристик / В. І. Перебийніс, Т. В. Бобкова // Проблеми загального, германського та слов'янського мовознавства. – Чернівці : Книги-XXI, 2008. – С. 446-453.
6. Романюк А. Розпізнавання багатослівних конструкцій / А. Романюк, Г. Кваснюк, М. Романишин // Вісник “Львівська політехніка”. – 2011. – С. 158-165.
7. Шкурко В.В. Лексикографічний агент екстракції колокацій у природномовному тексті / В.В. Шкурко // Вісник Київського нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. Серія: Літературознавство. Мовознавство. Фольклористика. – 2012. – № 28. – С. 31-35.
8. Хохлова М. В. Исследование лексико-синтаксической сочетаемости в русском языке с помощью статистических методов (на базе корпусов текстов): автореф. дис... канд. филол. наук: спец. 10.02.21./ М. В. Хохлова. – СПб., 2010. – 26 с.
9. Ягунова Е. В. Исследование контекстной предсказуемости единиц текста с помощью корпусных ресурсов / Е. В. Ягунова // Труды междунар. конф. “Корпусная лингвистика-2008”, 6-10 октября 2008 г. – СПб., 2008. – С. 396-403.

10. Ягунова Е. В. От коллокаций к конструкциям / Е. В. Ягунова, Л.М. Пивоварова. – СПб., 2011. – Режим доступа : http://www.webground.su/pivovarovayagunovaOt_kollokatsiy_k_konstruktsiya.pdf
11. Durrant P. Are High-frequency Collocations Psychologically Real? / P. Durrant, A. Doherty // *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*. – 2010. – 6(2). – P. 125-155.
12. Marcinkevičienė R. Lietuvių kalbos kolokacijos: monografija / Ruta Marcinkevičienė. – Kaunas: Vytauto Didžiojo universitet, 2010. – 212 p.
13. Rundell M. Good Old-fashioned Lexicography: Human Judgment and the Limits of Automation / M. Rundell // *Lexicography and Natural Language Processing: a Festschrift in Honour of B.T.S. Atkins*. – Grenoble: EURALEX, 2002. – P. 138-155.
14. Sinclair J. *Corpus, Concordance, Collocation* / John Sinclair. – Oxford: Oxford University Press, 1991. – 200 p.
15. Stubbs M. *Language Corpora* / M. Stubbs // *The Handbook of Applied Linguistics* / ed A. Davies, C. Elder. – Oxford: Blackwell Publishing, 2004. – P. 106-132.
16. Tognini-Bonelli E. *Corpus Classroom Currency* / E. Tognini-Bonelli // *Darbai ir Dienos*. – 2000. – 24. – P. 205-243.
17. Законодавчі тексти // Корпус текстів української мови. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.mova.info/corpus2.aspx>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Бобкова – кандидат філологічних наук, доцент, докторант кафедри загального і порівняльного мовознавства та новогрецької філології Київського національного лінгвістичного університету.
Наукові інтереси: корпусна лінгвістика, лексикографія.

УДК 81'33+81'322.4

АСПЕКТИ ЛОКАЛІЗАЦІЇ ПРИКЛАДНОГО ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

Маргарита ІЛЬЧЕНКО (Харків, Україна)

Стаття належить до сфери теорії і практики перекладу і присвячена дослідженню локалізації як засобу адаптації прикладного програмного забезпечення англійською мовою до потреб україномовних користувачів. У фокусі уваги перебувають лінгвістичний та технічний аспекти локалізації.

Ключові слова: локалізація, програмне забезпечення, прикладна програма, українізація, лінгвістичний аспект локалізації, технічний аспект локалізації, засоби автоматизованого перекладу.

The article refers to the theory and practice of translation and characterizes localization as a means of adaptation of applied software written in English to the needs of the Ukrainian-speaking users. The research focuses on linguistic and technical aspects of localization.

Keywords: localization, applied software, ukrainianization, the linguistic aspect of localization, the technical aspect of localization, computer-assisted translation tools.

Постановка наукової проблеми та її значення. Утвердження інформаційних технологій зумовило стрімкі темпи виробництва та поширення прикладних програмних продуктів світом, що у свою чергу викликало потребу у їхній культурно-мовній локалізації (адаптації) для коректного функціонування та можливості розширення ринків збуту.

Актуальність статті зумовлена необхідністю описати та систематизувати поняття локалізації, що стала однією з необхідних компетенцій сучасного перекладача. Об'єктом дослідження є локалізовані прикладні програмні продукти, сумісні із операційною системою “Майкрософт Віндовз”, а предметом – лінгвістичні та технічні особливості здійснення локалізації.

Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми. Проблеми локалізації, що вимагає у першу чергу використання спеціальних програм – систем автоматизованого перекладу, висвітлені у роботах таких вітчизняних та зарубіжних вчених як: Л. Боукер [4], Б. Есселінк [5], Ю. В. Олексійчук [13], Ю. К. Онищенко [1], А. В. Соловійова [3], Е. Урен [7], Д. А. Шмітт [6] та ін.

Формулювання мети та завдань статті. Мета статті полягає у систематизації поняття локалізації. Завданням статті є виявити жанри, лінгвістичні та технічні особливості та програмні засоби локалізації.

Матеріалом слугують сайти он-лайн сервісів, що надають послуги локалізації; спеціалізовані перекладацькі комп'ютерні програми та власне бази перекладів і глосарії, доступні он-лайн для локалізації програмних продуктів.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Термін “локалізація” (від лат. locus – місце) – це переклад вербального компоненту

програмного продукту у відповідності до особливостей певної країни, регіону або групи людей, відповідно до їхніх соціально-культурних очікувань; перетворення готового програмного продукту з метою використання його у країнах з іншою мовою [7]; “динамічний процес адаптації програмного забезпечення, веб-сайтів або супутньої технічної документації до стандартів і мовних традицій країни, для якої призначається згадане ПЗ, веб-сайт чи документація, що до всього характеризується глибинним аналізом оригіналу, високим рівнем перекладацької майстерності локалізатора, розумінням потреб замовника та цільового користувача локалізованого продукту, а також відрізняється наявністю низки екстралінгвістичних факторів, не притаманних класичному письмовому перекладу” [13]. Локалізація передбачає переклад документації і користувацького інтерфейсу, зміну методик розрахунків, а також деяке перероблення програми [10]; відтворення програмної продукції засобами іншої мови як особливий жанр перекладу [1]. Локалізація програмних продуктів українською мовою отримує назву українізація тобто перехід на впровадження української мови в їхній інтерфейс [8].

Об’єктами, що підлягають локалізації на сучасному етапі розвитку інформаційних технологій є: програмне забезпечення, сайти, комп’ютерні ігри та мультимедійні засоби, де всі вказані об’єкти долучають також переклад супровідної документації, а останні два передбачають не тільки адаптацію графіки, а і голосове озвучування.

У фокусі уваги поданої статті перебуває **прикладне програмне забезпечення** або програмні засоби (англ. software) – комплекс програмних засобів і супровідної документації, призначених для вирішення порівняно вузьких класів задач у конкретних предметних царинах, розрахованих на певного споживача, а саме: науково-технічних, економічних, інженерних, конструкторських та інших спеціальних завдань в різних сферах людської діяльності [2]. Процес локалізації передбачає такі етапи роботи перекладача: аналіз локалізованості (ступеня складності перекладу); укладення багатомовного словника проекту; локалізацію інтерфейсу і системних повідомлень; локалізацію довідкових файлів; складання локалізованої версії; локалізацію супутніх маркетингових матеріалів; лінгвістичне і функціональне тестування.

Умовно в цілому процесі локалізації можна виокремити два аспекти: власне **лінгвістичний** та **технічний**, що постають комплексно.

Щодо лінгвістичного аспекту процес українізації як конкретного виду локалізації передбачає створення коректних та унормованих українізованих версій зарубіжних програмних продуктів із урахуванням таких базових особливостей як: дотримання лексико-стилістичних, граматичних та синтаксичних норм, усталення комп’ютерної терміносистеми, уникання надмірної міжмовної інтерференції (з англійською мовою як мовою оригіналом та російською мовою як мовою посередником, оскільки найчастіше русифіковані версії програм з’являються раніше у силу економічних причин), збереження прагматичної настанови та урахування культурної специфіки цільової мови (особливо у випадку комп’ютерних ігор). Так, англ. слово *click* (*press one of the buttons on a mouse to select a function or item on the screen* – [12]) має декілька українських відповідників: 1) *цокати* (про підбори); 2) *клацати, клоцати* (про заціпку, металеві предмети); 3) *клікати* (натискати і відпускати кнопку миші – калька з англ. мови); 4) *натиснути* [11]. Згідно зі статистикою локалізованих програм “Майкрософт” найчастотнішим відповідником є *клацати*, потім *натиснути*. Отже, під час перекладу рекомендовано перш за все аналізувати контекст вживання, стилістичні норми та уникати зайвого калькування.

Цікавим випадком є команда *Burn* у програмі “Неро”, що записує компакт-диски. У її русифікованій версії перекладацьким відповідником є іменник *Прожиг* [11]. З професійної точки зору запис компакт-диску полягає у пропіканні його поверхні – способі малюванні точок на поверхні диску лазером. Але в українізованій версії замість відповідника *Пропікання* використовують термін *Записати* [11], таким чином уникаючи надмірної міжмовної інтерференції і надаючи зрозумілий термін замість професіоналізму.

З іншого боку, у зв’язку із впливом російської мови на українську, іноді калькований переклад залишається більш вживаним через свою усталеність. Наприклад, англійський термін *desktop* (*the working surface of a desk* – [12]) метафорично став позначати власне

відображення вмісту екрану ПК при його запусканні (*the working area of a computer screen regarded as a representation of a notional desktop and containing icons representing items such as files* – [12]). На російську мову його було метонімічно перекладено як *рабочий стол*. В українізованій версії маємо усталений відповідник *робочий стіл*. Зараз з'явився ще один відповідник *стільнийця* (*верхня дошка, кришка стола* – [9]), що є перекладом прямого значення англ. *desktop*, без метафоричного перенесення.

Проте за статистикою локалізованих програм “Майкрософт” новий термін не набув поширення.

Виникнення граматичних і синтаксичних труднощів зумовлене розбіжностями у будові англійської мови, що характеризується аналітичністю, та української мови, якій притаманна флективність. Наприклад, відомо, що стереотипними для прикладного англословного програмного забезпечення (продукції) є еліптичні конструкції, які нерідко вимагають зміни граматичної форми, частин мови, перестановлень тощо та імперативні форми дієслів, які вимагають заміни на неозначені форми дієслів.

Наприклад, прокоментуємо переклад українською мовою деяких команд меню програми-перекладача “СДЛ Традос 2011” із посиланням на “Мовний портал Майкрософт”: *Refresh View* – *Оновити вигляд* (термін *вигляд* іноді змінюють на термін *подання*); *Search Details* – *Ознайомитися докладніше*, пор. рос. *искать в подробных сведениях* [11]; *Mark as complete* – *Позначити як завершений* (замість *завершені* [11], оскільки мова йде про один сеанс перекладу); *Repeat Go to* – *Повторно перейти до*; *Batch tasks* – *Пакет задач*; *Failed to open File 1.* – *Не вдалося відкрити Файл 1* – як коректні переклади.

У вирішенні лінгвістичних труднощів локалізації корисними для перекладачів стануть окрім базових лексикографічних джерел, спеціалізовані он-лайн ресурси та безкоштовні глосарії вже локалізованих програм. Одним із таких джерел є сайт Microsoft Language portal (“Мовний портал Майкрософт”), що являє собою багатомовний он-лайн словник комп’ютерних термінів [11].

Технічний аспект локалізації полягає у перекладі програмних інтерфейсів і документації до програмних продуктів за умови тісної взаємодії перекладача із програмістами / виробниками програмної продукції. Наприклад, переклад елементів інтерфейсу має враховувати те, що в різних мовах один і той самий за змістом текст може відрізнятися за довжиною (кількістю символів), наприклад: англ. *default* – укр. *за замовчуванням*; *Add entry* – укр. *Додати елемент*; англ. *hyperlink display text* – укр. *текст гіперпосилання для відображення* тощо.

Умовно все програмне забезпечення, яке необхідно локалізувати, можна поділити на дві групи: програмне забезпечення, яке розроблялося з урахуванням багатомовного використання; програмне забезпечення, яке створювалося для використання тільки однією мовою. Друга група програм більш складна для локалізації та потребує певних підготовчих операцій, крім того, вона може вимагати суттєвого перероблення програмного коду. Відповідно, в технічному плані локалізацію виконують у двох варіантах: 1) локалізація безпосередньо ресурсних файлів (наприклад, виконавчі файли із розширенням **.EXE*, **.DLL*, **.RESX*, **.RESOURCE*, **.XML*, а також ресурси створювані Borland Delphi і C++ Builder, проекти Visual Basic; 2) локалізація елементів безпосередньо у коді програми. Локалізація тексту в коді програми необхідна якщо, наприклад, в коді програми задається текст, який потім буде показаний користувачеві (це може бути назва кнопок, текст звіту тощо).

Відтак, до початку власне перекладу вербальної інформації перекладач повинен: визначити, які елементи користувацького інтерфейсу не винесені в ресурси і, отже, недоступні для локалізації; перевірити, як впливає зміна довжини рядків на функціональність програми; проаналізувати наслідки від використання в ресурсах символів з іншої мови [14].

У вирішенні задач локалізації програмного забезпечення на допомогу приходять спеціалізовані засоби автоматизованого перекладу, що працюють на основі накопичення пам’яті перекладу, наприклад, SDL Passolo Essential 2011 SP6, Alchemy Catalyst, Lingobit Localizer та ін. За допомогою таких програм перекладачі мають змогу перекладати

безпосередньо ресурсні файли, використовувати пам'ять перекладів, тестувати здійснений переклад на наявність помилок, створювати глосарії та автоматично перевіряти правопис.

Якщо у накопичених раніше перекладах, що зберігаються у вигляді перекладених сегментів (фрагментів тексту мовою оригіналу та відповідних фрагментів цільовою мовою) зустрічається фрагмент (речення / вираз), який збігається або достатньою мірою збігається з фрагментом, вже наявним в пам'яті перекладів, то програма виводить його з перекладацької пам'яті на екран, і перекладач може використовувати цей фрагмент в такому ж вигляді або змінити його. Допоміжні функції таких програм дозволяють складати словники термінів (глосарії) і використовувати їх під час перекладу для підстановлювання термінів: програма автоматично знаходить наявні в словнику термінів слова або дозволяє переглянути їх переклад і перенести в текст [4; 5] Для перекладу аудіовізуальних матеріалів (медіатекстів) використовуються інші спеціалізовані засоби, наприклад, *Swift Elite*, які об'єднують в собі деякі аспекти пам'яті перекладів, але додатково забезпечують можливість редагування субтитрів (появи за часом, їх форматування на екрані, відповідності відеостандартам тощо). Зазначені програми дозволяють перекладати меню та повідомлення безпосередньо у програмних ресурсах і відкомпільованих програмах, перевіряти коректність локалізації. Це значно полегшує роботу перекладачів і забезпечує високу якість адаптації програмного забезпечення.

Висновки. Локалізація прикладного програмного забезпечення національною мовою є важливим фактором культурної ідентифікації українського етносу. Локалізація має економічне підґрунтя, адже дозволяє програмним продуктам іншомовного походження, зокрема прикладним, поширюватися ринками у інших країнах, зокрема Україні.

В процесі локалізації виокремлюють два аспекти: власне лінгвістичний та технічний, що постають комплексно. Лінгвістичний аспект полягає у здійсненні перекладу відповідних текстових / графічних / звукових елементів програм. У зв'язку з цим виникають труднощі створення коректних перекладів, що ґрунтуються на адекватній термінології із урахуванням лексико-граматичних, стилістичних та прагматичних вимог і відповідають соціокультурним очікуванням. Технічний аспект передбачає використання спеціальних комп'ютерних засобів локалізації, зокрема систем автоматизованого перекладу, що полегшують роботу перекладача та зменшують рівень залежності перекладачів від програмістів у процесі їхньої сумісної діяльності в рамках локалізації.

Перспективу дослідження вбачаємо у розробленні теорії локалізації як особливого жанру перекладу шляхом вивчення, аналізу та порівняння комп'ютерної термінології української та англійської мов, розбудові української комп'ютерної терміносистеми, а також у вивченні можливостей локалізації сучасними системи автоматизованого перекладу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Онищенко Ю.К. Локалізація програмних продуктів у англо-українському перекладі : автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.16 / Юлія Костянтинівна Онищенко / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2009. – 19 с. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/351510.html>
2. Рассел Дж. Прикладное программное обеспечение / Дж. Рассел. – М.: VSD, 2012. – 98 с.
3. Соловьёва А.В. Профессиональный перевод с помощью компьютера. - СПб.: Питер, 2008.
4. Bowker L. Computer-Aided Translation Technology: A Practical Introduction / Lynne Bowker. – University of Ottawa Press, 2002, – 185 pp.
5. Esselink B. A Practical Guide to Localization, Amsterdam & Philadelphia / Bert Esselink.– John Benjamins, 2000. – 488 pp
6. Schmitt D. A. International programming for Microsoft Windows: Guidelines for Software Localization With Examples in Microsoft Visual C / David A. Schmitt. – Microsoft Press, 2000.
7. Uren E. Software localization and Localization: An introduction / E. Uren, R. Howard, T. Perinotti. – Van Nostrand Reinhold, 1993.

ЛЕКСИКОГРАФІЧНІ ДЖЕРЕЛА

8. Академічний тлумачний словник української мови [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://sum.in.ua/s/ukrajinizacija>
9. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з. Дод., допов. на CD) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2009. – 1736 с.: іл.
10. Glossary.ru. [Electronic resource]. – Access: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/351510.html>
11. MLP = Microsoft Language portal. [Electronic resource]. – Access: <http://www.microsoft.com/Language/en-US/Default.aspx>

12. NSOED = The New Shorter Oxford Dictionary on Historical Principles. – N.Y. : Oxford Univ. Press, 1993. – Vol. I. A–M. – 1876 p. – Vol. II – N–Z – 3801 p.

ІНТЕРНЕТ-ДЖЕРЕЛА

13. Персональний блог Юрія Олексійчука [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.oleksiychuk.org.ua/22-01-2014/scho-take-lokalizatsiya/>.

14. Software Localization [Electronic resource]. – Access: <http://rdsn.ru/article/devtools/SoftwareLocalization.xml>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Маргарита Ільченко – кандидат філологічних наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики Національного аерокосмічного університету ім. М.Є. Жуковського “Харківський авіаційний інститут”.

Наукові інтереси: проблеми перекладацької еквівалентності та адекватності, сучасні інформаційні технології у перекладі, теорія та практика перекладу з англійської мови на українську та з української мови на англійську.

УДК 811.161.2:659.1.013 (038)

**«КОРОТКИЙ АСОЦІАТИВНИЙ СЛОВНИК РЕКЛАМНИХ СЛОГАНІВ»
ЯК НОВІТНІЙ НАПРЯМ ЛЕКСИКОГРАФІЇ**

Наталя КУТУЗА (Одеса, Україна)

Статтю присвячено «Короткому асоціативному словнику рекламних слоганів», який репрезентує новітній напрям лексикографії. Підрунтям зазначеного словника є результати експериментального дослідження, де стимулами при проведенні вільного асоціативного експерименту та оцінювання за допомогою семантичного диференціала Ч. Осгуда стали слогани як завершені текстові конструкти.

Ключові слова: реклама, слоган, психолінгвістичний експеримент, асоціативний словник, оцінювання, вплив.

The article is sanctified to the «Short associative dictionary of advertisement slogans», that presents the newest direction of lexicography. The results of experimental research became soil of the marked dictionary, where stimuli during realization of free associative experiment and evaluation by means of semantic differential of C. Osgood slogans became as text elements is completed.

Keywords: advertisement, slogan, psycholinguistic experiment, associative dictionary, evaluation, influence.

Антропоцентристські орієнтири сучасної гуманітарної науки вимагають опрацювання новітніх напрямів дослідження, що не оминуло й словникарську справу, яка, згідно з твердженням академіка В. А. Широкова, «...сьогодні переживає особливий етап свого розвитку, перебуваючи під великим впливом нових суспільних потреб і нових методів обробки інформації, використовуючи можливості застосування комп'ютерних технологій при описі та представленні як власне лінгвістичної, так і екстралінгвістичної інформації» [17: 4]. На актуальності словників нового типу наголошують й учені Т. А. Космеда та Т. Ф. Осипова, зазначаючи, що словники розподіляються на традиційні (пасивного) типу та нові (активного) типу, де «пасивні подають пояснення, трактування, дефініції для розуміння відповідних мовних одиниць, вони більше налаштовані на „пасивного” мовця» [5: 8]. Словники ж активного типу сприяють синтезу мовлення, допомагаючи моделювати та конструювати комунікацію відповідно до конкретних мовленнєвих жанрів, подій, ситуацій, а також «готують» своїх користувачів до «живого», активного мовлення [там само].

Особливої уваги на сьогодні заслуговують й асоціативні словники, які віддзеркалюють ментальний лексикон носіїв мови, психосемантичні особливості лексем, їхній сугестивний потенціал, що дає можливість конструювати ефективні впливові рекламні дискурси та екологічні контексти. В українській лексикографії зазначена галузь представлена роботами Н. П. Бутенко [2; 3], С. В. Мартінек [13], О. Ю. Карпенко (невеличкий онімічний асоціативний словник розташований у монографії) [4] та Т. Ю. Ковалевської, Г. Д. Сологуб, О. В. Ставченко [1]. Основою таких словників є результати асоціативних експериментів, де стимулом слугували лексеми, що певним чином обмежує варіативну архітектоніку сприйняття впливових дискурсів, адже лише в контекстуальному оточенні слово набуває певного смислу. На нашу думку, мінімальним контекстом, де може актуалізуватися сугестивний потенціал лексем, є рекламні слогани, експериментальне дослідження яких надасть змогу не лише виявити впливові потенції цих констант, а й уникнути «неочікуваних» асоціацій, котрі можуть спричинити виникнення комунікативного бар'єру.

На важливості асоціативного тестування й суб'єктивного шкалування власне рекламного тексту та слогану як його константи наголошує багато дослідників (С. Адамов, С. Єлшанський, А. Кисельова, І. Морозова, О. Барашова, С. Трифонова, Й. Стернін, І. Лапинська, О. Отрощенко). В цьому ж аспекті відзначають доцільність застосування контент-аналізу (В. Різун і Т. Скотникова) й т. зв. холл-тесту (А. Кармін) з метою вибору найбільш ефективних та прогнозованих з позицій впливу на споживача рекламних повідомлень. Але детальних описувань результатів вивчення не подає жодний з вчених, до того ж відсутні й асоціативні словники, де стимулами виступають слогани. Можемо відзначити лише «Словарь слоганов» російської дослідниці О. Пономарьової, уміщений у її книзі «Слоган в системе маркетинговых коммуникаций: словарь, исследования, технологии» [14]. Проте словник не асоціативний, у ньому міститься більше 4600 слоганів, що розташовані за абеткою, де подаються характеристики слоганів: вид продукту, послуги, товар, організація, марка продукту / фірми, найменування продукту, тип слогану, засоби розповсюдження, кількість слів, цінності, мотиви [14: 7]. На думку авторки, такий особливий об'єкт для дослідження зі своєю специфікою та функціями, як слоган, вимагає окремого дослідження і навіть виокремлення в особливу нову галузь, що виникла на перетині наук, – слоганістику. Практична ж значущість цього словника полягає в тому, що він містить інформацію про конкретний слоган, особливості слоганів певної товарної категорії, що стане в нагоді у процесі розроблення слогану [див. 14: 6].

З огляду на зазначене вважаємо укладання «Короткого асоціативного словника рекламних слоганів», підґрунтям якого стали результати вільного асоціативного експерименту та оцінювання за шкалою Ч. Осгуда (фактор «Оцінка») на слоган-стимул (детальніше див. [6; 7; 8; 9; 10]), актуальним та новітнім напрямом у лексикографії.

Мета статті – з'ясувати чинники, що уналежують «Короткий асоціативний словник рекламних слоганів» до новітнього напрямку лексикографії. Мета передбачає розв'язання таких завдань: розглянути здобутки нової лексикографії; дослідити особливості сприйняття рекламних повідомлень; довести важливість аналітичної реконструкції слогану як провідного елемента рекламного звернення; описати результати асоціативного експерименту та оцінювання (за шкалою Ч. Осуда, фактор «Оцінка»), де стимулами виступали слогани комерційної, політичної та соціальної реклами, що стали підґрунтям зазначеного словника.

Дослідники наголошують на вагомості експериментальних доведень, зокрема, С. Мартінек стверджує, що «запропоновані лінгвістами гіпотези і результати, отримані шляхом лінгвістичної інтроспекції, повинні проходити експериментальну перевірку, а тому зростає значущість психолінгвістичних методів дослідження» [13: 7], насамперед – асоціативного експерименту, який дає змогу прогнозувати й моделювати результати аналітичних реконструкцій, «омінаючи фільтри розуму» [16] й виявляючи латентні підсвідомі тактики та стратегії сприйняття текстової і загальносеміотичної інформації [15: 200–201] й, отже, підсилюючи впливовий ефект як функціональну константу комунікації.

Таким чином, наявність асоціативних досліджень і словників, де стимулом виступає лексема, та відсутність відповідних розвідок і словників зі стимулом-слоганом сприяло виникненню гіпотези цілісного сприйняття слоганів із відповідним асоціюванням та оцінюванням, тобто при зіткненні текстовими масивами реципієнт сприймає слоган, текст гештальтовано, як певну цілісність, а не кожне слово окремо, відмежовано, дискретно, у зв'язку з чим можуть виникати чи не виникати певні асоціації. Для підтвердження цієї гіпотези було проведено експерименти з метою виявлення асоціативного ореолу та оцінної характеристики слоганів комерційної, політичної та соціальної реклами, що, на нашу думку, дало змогу визначити актуальні інтенсифікатори позитивного сприйняття та впливу, збіг / незбіг кодової та декодованої інформації у площинах лінгвоментальних характеристик й уникнути негативних асоціацій, які через певне слово (в контексті) спричинюють негативний вплив на весь рекламний текст, рекламну / соціальну кампанію і взагалі на політичну партію / блок, товар / фірму / послугу / установу, що зводить нанівець заплановану мету рекламиста. Отже, поєднання методу власне асоціативного експерименту й фактору оцінювання рекламних слоганів уможливило аналіз усього спектра аксіологічної динаміки сприйняття,

що, у свою чергу, поглибило уявлення про стереоскопічну архітектуру внутрішнього семантичного простору процесів рецепції, їхні інваріантні та варіативні ознаки [12: 14].

Отримані відомості не лише увиразнили актуальність експериментальних досліджень рекламних слоганів, а й дали змогу укласти (у співавторстві з проф. Т. Ю. Ковалевською) асоціативний словник рекламних слоганів політичної, соціальної та комерційної реклами і стало першою спробою укладання словників такого типу, що «зумовлює його „пілотний”, апробувальний характер, визначаючи й певні обмеження у процедурі проведення, насамперед зумовлені реконструкцією асоціативних площин інформантів одного локального сегмента» [там само]. Мета ж пропонованого словника полягає не в отриманні узагальнених результатів, що, звісно, вимагає поглибленого й всеохоплювального підходу до активації всіх складників процедури експерименту, а насамперед – у доведенні наукової доцільності вивчення асоціювання комплексних стимулів сугестогенних дискурсів та визначенні й диференціації чинників «аксіологічних очікувань» у процесі їхнього сприйняття. Крім того, вважаємо, що матеріали словника окреслять певні тенденції оцінювальних стратегій та асоціативних домінант декодування рекламних слоганів, уможливаючи визначення позитивних і проблемних сегментів сучасної слоганістики [12: 14–15].

Отже, асоціативний експеримент, результати якого стали підґрунтям «Короткого асоціативного словника рекламних слоганів» було проведено в такий спосіб. Асоціативний експеримент зі стимулами-слоганами комерційної реклами було проведено одночасно з асоціативним експериментом зі стимулами-слоганами політичної реклами в 2007 р. у період «міжвиборчого затишшя», тобто після виборів до Верховної Ради 2006 р. і перед достроковими виборами 2007 р., що дало змогу отримати порівняно «чисті» асоціації на політичні слогани, оскільки під час власне виборів сприйняття рекламних блоків у більшості випадків через їхній персеверативний надмір є максимально знегативованим і часто поширюється на всі без винятку контексти. Асоціативний експеримент, де стимулами виступали соціальні слогани, проведено на початку 2009 р. у період збільшення кількості такої реклами у зв'язку з економічною кризою, коли попит на комерційну рекламу значно знизився і, як наслідок, рекламні площі звільнилися. Залучення комерційної, політичної та соціальної реклами (її відповідних слоганів) дало змогу охопити доволі об'ємний масив сугестогенних текстів, визначити характерні домінанти сприйняття таких інформаційних блоків, а також з'ясувати загальні аксіологічні тенденції їхнього декодування.

Респондентами проведеного нами асоціативного експерименту переважно виступали студенти та молоді викладачі Одеського національного університету імені І. І. Мечникова віком 17–27 р. (87 %), вік респондентів інших соціальних прошарків становив 38–54 р. (13 %). Рідна мова реципієнтів – українська, але переважно вони є білінгвами. Під час підготовчого етапу до проведення загального експерименту пробній групі респондентів (19 осіб) пропонувались анкети, що містили 100 слоганів-стимулів (34 політичні й 66 комерційні), але перші результати показали, що на слогани-стимули, які були розташовані в кінці анкети, респонденти через втому та перевантаження інформацією майже не подавали асоціацій та оцінювань. Тому в процесі безпосереднього експериментування для збільшеного кола респондентів (всього 141 особа) і з огляду на зручність опрацювання анкет ці слогани було розподілено таким чином: 38 осіб отримали анкети з 16 політичними й 0 комерційними слоганами, 30 осіб – з 18 політичними й 29 комерційними (7 попередньо опрацьованих на підготовчому етапі слоганів комерційної реклами не увійшли в анкету через брак місця). Окремій групі респондентів (54 студенти Одеського національного університету імені І. І. Мечникова віком 19–23 р.) було запропоновано тільки соціальні слогани (36 позицій), що мали чітку адресну орієнтацію на відповідну вікову групу. В анкетах потрібно було оцінити слоган позитивно чи негативно (зазначивши + чи –) й записати 1–2 асоціації, які першими спадають на думку. Загальна кількість респондентів експерименту, де стимулами виступали комерційні та політичні слогани, – 87 осіб. Відбір слоганів здійснено за частотністю їхнього представлення у ЗМІ. Політичні слогани подавалися без указівки на партію, щоб особистісне ставлення до певного політичного напрямку не впливало на його оцінку, винятком стали слогани, де ергонім (назва партії / блоку) була складником тексту. Анкети містили слогани, подані українською мовою, проте залучено й декілька найчастотніших російськомовних

слоганів політичної реклами, які виступають принциповою ілюстрацією передвиборчої програми певних партій, а також незначну кількість російськомовних слоганів реклами соціальної. Респондентам рекомендувалося подавати асоціації на всі слогани українською мовою, але російськомовні та й подекуди англкомовні асоціації також увійшли до словника, оскільки вони ілюструють специфіку сприйняттєвих характеристик та оцінювань і часто виступають як прецедентні феномени, зафіксовані в пам'яті саме такою мовою. Збережено й деякі лексеми-асоціати зниженої стилістики, що засвідчують, як правило, максимально негативний полюс оцінки або ж максимальну дисоційованість інформанта від оцінюваних реалій. Також збережено й особливості графіки стимулів та асоціативних реакцій (велика літера, курсив, підкреслення слів, пунктуаційна специфіка та ін.), проте орфографічні помилки виправлялися.

Фактичний матеріал словника представлено трьома блоками: перший блок містить реакції респондентів на слогани комерційної реклами, другий – політичної, третій – соціальної. Всі слогани подано в алфавітному порядку, у випадках залучення російськомовних слоганів чи слоганів, які містять англкомовні елементи (найчастіше це комерційна реклама), вони розташовуються після відповідних літерних позицій українських текстів. У першому рядку подано власне слоган-стимул, виділений жирним шрифтом. Після нього в дужках через скісну риску зафіксовано низку кількісних характеристик: загальна кількість інформантів, які взяли участь в експерименті; загальна кількість отриманих на цей стимул реакцій. Зауважимо, що кількість інформантів, які оцінювали слогани й подавали асоціації, може не збігатися, оскільки певні учасники експерименту подавали лише асоціації, уникаючи оцінювання, або виявляли «оцінювальну активність», взагалі нехтуючи або забуваючи про асоціативний вимір експерименту (відомості про це подано після кожного стимулу); кількість повторюваних асоціативних реакцій.

Наступні показники ілюструють структурні особливості отриманих реакцій і відділяються від попередніх загальних відомостей двома скісними рисками, засвідчуючи: кількість однокомпонентних реакцій, представлених одним повнозначним словом; кількість двокомпонентних реакцій, представлених сполученням двох повнозначних слів або однієї самостійної і службової частини мови; кількість багатокомпонентних реакцій, представлених кількома повнозначними словами і часто співвідносних з реченням.

У наступному рядку подано результати оцінювання певного слогану респондентами. У лапках наведено полюс оцінки, графічно зафіксований у такий спосіб: «+» (позитивне оцінювання), «-» (негативне оцінювання), «+ / -» (нейтральне оцінювання, введене з ініціативи респондентів). Подалі в дужках фіксується кількість випадків відсутності оцінювань певного слогану.

Асоціативні реакції подано за алфавітом за спадною кількістю, вказаною в дужках, у такому порядку: повторювані однокомпонентні реакції, поодинокі однокомпонентні реакції, поодинокі однокомпонентні реакції російською мовою, поодинокі однокомпонентні реакції англійською мовою, графічні реакції; повторювані двокомпонентні реакції (представлені сполученням двох самостійних частин мови або однією самостійною та службовою частини мови, де останні розташовуємо після двох самостійних частин мови), поодинокі двокомпонентні реакції; повторювані багатокомпонентні реакції, поодинокі багатокомпонентні реакції.

Наведемо приклад словникової статті:

«ARDO». Техніка, що обрала Вас (38 / 37 / 2 // 18 / 3 / 16);

«+» (8), «-» (21), «+ / -» (1), (немає асоціацій – 7, немає оцінювань – 8);

холодильник (2); біле; білий; доля; жах; комфорт; маніяк; машинка; монстр; нав'язування; наївність; обрання; переслідувач; плитка; прибульці; привид; продажність; робот; самовпевненість; сміх; срібло; трансформери; чайник; вибор; безальтернативне становище; відсутність вибору; відчуття впевненості; домашні тварини; пральна машина; або ви її?; значить, я – найкраща!; ми її обрала; плисти за течією; техніку обирають люди; а ми її ні!; любов з першого погляду; я не хочу вибирати; «Мы выбираем – нас выбирают»; а ти не маєш вибору; те саме, що й «Індезіт»; розумно: «Вас» робить свою справу :); я обираю, а не техніка мене; фільм жахів: «вони захопили світ... машини»; жахливий сон:

«Жива праска, телевізор і газова плита»; треба бігти далі від техніки, яка мене обирає; виходить, що вибору в мене немає, а я цього не люблю найбільше.

Загальна кількість респондентів, які взяли участь в експерименті, – 141, загальна кількість запропонованих для асоціювання й оцінювання слоганів – 136. Усього отримано асоціативних реакцій – 5663, серед яких на комерційні рекламні слогани – 2184 реакції (612 випадків відсутності асоціативних реакцій); на політичні – 1321 (262 випадки відсутності асоціативних реакцій); на соціальні – 2158 (496 випадків відсутності асоціативних реакцій). На комерційні рекламні слогани отримано 1361 однокомпонентну реакцію, 357 двокомпонентних і 466 багатоконпонентних; на політичні рекламні слогани – 755 однокомпонентних, 242 двокомпонентних, 324 багатоконпонентних; на соціальні рекламні слогани – 1263 однокомпонентних, 384 двокомпонентних, 511 багатоконпонентних.

Усього отримано оцінювальних реакцій – 4160. Серед загальної кількості отриманих оцінювальних реакцій зафіксовано на комерційні рекламні слогани – 806 позитивних оцінювань, 822 негативних, 96 нейтральних, немає оцінювання – 382. Серед загальної кількості отриманих оцінювальних реакцій зафіксовано на політичні рекламні слогани – 283 позитивні оцінювання, 597 негативних, 58 нейтральних, немає оцінювання – 207. Серед загальної кількості отриманих оцінювальних реакцій зафіксовано на соціальні рекламні слогани – 709 позитивних оцінювань, 733 негативні, 56 нейтральних, немає оцінювання – 410.

На комерційні рекламні слогани отримано 333 однокомпонентних оцінювання, 20 двокомпонентних, 10 багатоконпонентних; на політичні рекламні слогани – 135 однокомпонентних, 21 двокомпонентне, 7 багатоконпонентних оцінювань; на соціальні рекламні слогани – 388 однокомпонентних, 25 двокомпонентних, 8 багатоконпонентних оцінювань.

Отже, наслідки вільного асоціативного експерименту та оцінювання за шкалою Ч. Осгуда (фактор «Оцінка») дають підстави твердити, що слогани певним чином активізують і виявляють лінгвоментальні риси реципієнтів, переважна кількість кодованої рекламістами й декодованої реципієнтами інформації не збігається, що зокрема спричинено застосуванням у слоганах лексем із дифузною семантикою, з негативним значенням (переважно в політичній та соціальній рекламі), надмірним і недоцільним використанням варваризмів, екзотизмів, термінів (здебільшого в комерційній рекламі), які провокують або знегативовану реакцію, продукуючи сенсову редуцію й ускладнюючи (а часом – і унеможливаючи) розуміння такого тексту [11], або суттєву відмінність між закладеним й отриманим смислом, що, у свою чергу, свідчить про важливість ретельного продуманого добору вербальних елементів слоганів.

Відзначимо, що проведення експерименту продовжилось у кінці 2012 р. – початку 2013 р., де стимулами виступали 164 слогани (64 комерційних, 66 політичних і 34 соціальних), які були розподілені на 4 варіанти анкет, і представлені 200 респондентам. На сьогодні триває оброблення отриманих результатів, котрі вагомо поповнять відомості не лише про актуальні складники ментального лексикону та аксіологічної систематики інформантів, а і про загальні стратегії сприйняття цілісного тексту, що, у свою чергу, дасть змогу поглибити дослідження актуальних констант мовленнєвого впливу, а також збільшать реєстр словника.

Таким чином, можемо твердити, що результати словника прислужаться не лише в розв'язанні загальнотеоретичних проблем психолінгвістики, сугестивної та когнітивної лінгвістики, іміджелогії, а й посприяють вирішенню практичних завдань у галузі соціальних комунікацій, державного управління, рекламістики, слоганістики, політичного та економічного менеджменту тощо, увиразнюючи перспективність подальших розвідок у зазначеному напрямі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асоціативний словник української рекламної лексики / уклад. Т. Ю. Ковалевська, Г. Д. Сологуб, О. Г. Ставченко. – Одеса : Астропринт, 2001. – 116 с.
2. Бутенко Н. П. Словник асоціативних норм української мови / Н. П. Бутенко. – Львів : Вища школа, 1979. –

120 с.

3. Бугенко Н. П. Словник асоціативних означень іменників в українській мові / Н. П. Бугенко. – Львів : Вища школа, 1989. – 328 с.

4. Карпенко О. Ю. Проблематика когнітивної ономастики : монографія / О. Ю. Карпенко. – Одеса : Астропринт, 2006. – 326 с.

5. Космеда Т. А. Комунікативний кодекс українців у пареміях: тлумачний словник нового типу / Т. А. Космеда, Т. Ф. Осіпова. – Дрогобич : Коло, 2010. – 272 с.

6. Кутуза Н. В. Асоціативне поле комерційних слоганів : експериментальне дослідження / Н. В. Кутуза // Записки з українського мовознавства : зб. наук. праць / [відп. ред. О. І. Бондар]. – Одеса : Астропринт, 2009. – Вип. 18. – С. 110–118.

7. Кутуза Н. В. Асоціативні ефекти соціальної реклами / Н. В. Кутуза // Діалог : Медіа-студії : зб. наук. праць. – Одеса : Астропринт, 2009. – Вип. 9. – С. 145–154.

8. Кутуза Н. В. Політичний слоган як маркер ментального лексикону / Н. В. Кутуза // Діалог : Медіа-студії : зб. наук. праць. – Одеса : Астропринт, 2009. – Вип. 8. – С. 59–69.

9. Кутуза Н. В. Психолінгвістичні методи дослідження рекламних слоганів // Наукові записки Інституту журналістики : наук. зб. / [голов. ред. В. В. Різун] ; Інститут журналістики КНУ імені Тараса Шевченка. – К., 2010. – Т. 40. – Листопад–вересень. – С. 80–84.

10. Кутуза Н. В. Роль асоціативного експерименту в дослідженні політичних слоганів / Н. В. Кутуза // Культура народів Причорномор'я : науч. журнал / [гл. ред. Ю. А. Катунин]. – Симферополь : Крым, 2008. –

11. № 137. – Т. 1. – С. 347–350.

12. Кутуза Н. В. Структурно-семантичні моделі ергонімів (на матеріалі ергонімікону м. Одеси) : дис. ...канд. філол. наук : 10.02.01 / Н. В. Кутуза. – Одеса, 2003. – 214 с.

13. Кутуза Н. В. Короткий асоціативний словник рекламних слоганів / Н. В. Кутуза, Т. Ю. Ковалевська. – Одеса : Астропринт, 2011. – 80 с.

14. Маргінек С. В. Український асоціативний словник : у 2 т. / С. В. Маргінек ; М-во освіти і науки України. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2007. – Т. 1 : Від стимулу до реакції. – 2007. – 344 с. ; т. 2 : Від реакції до стимулу. – 2007. – 468 с.

15. Пономарєва А. Слоган в системе маркетинговых коммуникаций : словарь, исследования, технологии / А. Пономарєва. – Ростов-на-Дону : ООО «Мини Тайп», 2006. – 720 с.

16. Федотова Л. Н. Социология рекламной деятельности : учебник для вузов / Л. Н. Федотова. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Оникс, 2007. – 560 с.

17. Фрумкина Р. Устами младенцев... [Электронный ресурс] / Р. Фрумкина. – Режим доступа : [http : // www.archive.1september.ru/rus/1997](http://www.archive.1september.ru/rus/1997).

18. Широков В. А. Комп'ютерна лексикографія : монографія / В. А. Широков. – К. : Наукова думка, 2011. – 352 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Кутуза – кандидат філологічних наук, доцент, докторант кафедри прикладної лінгвістики Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова.

Наукові інтереси: сугестивна лінгвістика, нейролінгвістичне програмування, впливові аспекти рекламного дискурсу, експериментальні дослідження мови, лексикографія.

УДК 378.1

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Лариса РУБАН (Київ, Україна)

У статті визначені особливості використання сучасних інформаційних технологій у процесі викладання іноземної мови студентам вищих навчальних закладів. Підкреслено, що використання сучасних інформаційних технологій, зокрема, Інтернет-технологій, мультимедійних програмних засобів, електронних посібників і підручників суттєво удосконалює та прискорює навчальний процес із застосуванням творчого підходу до викладання та навчання. Наголошено, що початкові матеріали, які базуються на використанні сучасних технологій, допомагають студентам визначити мотиви до вивчення іноземної мови, підходити творчо до навчання, розвивають самостійність, увагу та пізнавальні навички.

Ключові слова: сучасні інформаційні технології, Інтернет-технології, мультимедійні програмні засоби, електронні посібники, навчальний процес, навчальні матеріали, іноземна мова.

The article highlights the features of modern information technologies in teaching foreign language to students of higher education establishments. It is emphasized that the use of modern information technologies, including Internet technology, multimedia software, electronic books and textbooks significantly improve and accelerate the learning process using a creative approach to teaching and learning. It is proved that teaching

materials based on modern technologies, help students creatively prepare for lessons, develop independence, attention, cognitive skills, and motivate students to study a foreign language.

Key words: modern information technologies, Internet technology, multimedia software, e-books, learning process, teaching materials, foreign language.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасні інформаційні технології пронизують майже всі сфери інтелектуального життя. Відповідно навчальний процес у вищих навчальних закладах вимагає новітніх підходів до викладу навчального матеріалу та удосконалення інформаційних технологій, зокрема, в процесі викладання іноземної мови. Викладач, який володіє високим рівнем професіоналізму та педагогічної майстерності, який прагне підготувати висококваліфікованих і конкурентностпроможних спеціалістів, повинен опанувати сучасні інформаційні технології. Використання викладачем сучасних методів навчання може стати підґрунтям для глибокої зацікавленості студентів до вивчення іноземної мови.

Аналіз досліджень і публікацій свідчить про те, що питанню використання сучасних інформаційних технологій у процесі викладання іноземної мови студентам вищих навчальних закладів приділяється надзвичайна увага. Сучасні економічні перетворення, перехід до ринкової економіки та євроінтеграції ставлять проблему оволодіння іноземними мовами першочерговим завданням ділового спілкування для тих студентів, які після закінчення вищого навчального закладу прагнуть стати висококваліфікованими і конкурентностпроможними спеціалістами в Україні та європейському просторі.

Проблема інноваційного розвитку освіти викликає широкий як суспільний, так і науковий інтерес. Різноманітні аспекти проблеми використання інформаційних технологій в освіті окреслені у працях В. Андрєєва, В. Бикова, М. Богуславського, М. Жалдака, С. Ракова, М. Лещенко, В. Лоренсова, О. Козлової, І. Богданової, І. Булаха, В. Глушкова, Ю. Горошко, В. Ключка, Ю. Триуса, М. Шкіль та ін.

Впровадження інформаційних технологій у процес навчання в технічних університетах досліджені у працях К. Власенка, Т. Крилової, І. Реутової, Т. Максимової та ін. Проблеми використання сучасних інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх вчителів іноземної мови висвітлені у працях І. Грітченко, С. Деркач, Н. Авшенюк, Л. Морської, О. Гуманкової, О. Подзигун, Т. Лозицької, О. Артеменко та ін.

Виділення невирішених частин загальної проблеми, яким присвячується зазначена стаття. Незважаючи на низку праць, присвячених використанню сучасних інформаційних технологій у процесі викладання іноземної мови студентам вищих навчальних закладів, ця проблема не втрачає своєї актуальності і потребує поглиблення її наукового обґрунтування. Жорсткі вимоги ринку праці визначають правила, які спонукають готувати спеціалістів у вищих навчальних закладах на найвищому рівні, зокрема, враховуючи особливості вивчення та знання окремих мов. Відтак, використання викладачами іноземної мови сучасних інформаційних технологій надасть можливість студентам досконало оволодіти іноземною мовою за отриманою спеціальністю.

Мета статті – визначити особливості використання сучасних інформаційних технологій у процесі викладання іноземної мови студентам вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній сфері освіти, науки і культури спостерігаються суттєві зміни, спричинені впровадженням інформаційних технологій. Сучасні інформаційні технології відкривають нові можливості для удосконалення процесу навчання, зокрема, викладання іноземної мови студентам вищих навчальних закладів.

За словами В. Бикова ІКТ-навчання – «це комп'ютерно орієнтована складова педагогічної технології, яка відображає деяку формалізовану модель певного компонента змісту навчання і методики його подання у навчальному процесі, що представлена у цьому процесі педагогічними програмними засобами і передбачає використання комп'ютера, комп'ютерно орієнтованих засобів навчання і комп'ютерних комунікаційних мереж для розв'язування дидактичних завдань або їх фрагментів» [2: 141].

Сучасні інформаційні технології навчання включають в себе такі компоненти:

- медіа та аудіо / відео комунікація;
- процесійні засоби навчання, такі як Комп'ютерне Навчання (CBT) та Автоматизоване Проектування (CAD);

- комп'ютери та системи, що базуються на таких системах і метою яких є управління та доставка навчального матеріалу, наприклад Комп'ютерне Навчання (CAI);
- навчання в мережі Internet / Web [5].

Інформаційні технології навчання ставлять нові завдання перед викладачами вищих навчальних закладів. Сучасний глобалізований світ диктує свої правила, оскільки людство вступило в епоху інформаційних технологій. Немає сумніву в тому, що використання сучасних інформаційних технологій, зокрема, Інтернет-технологій, мультимедійних програмних засобів, електронних посібників і підручників суттєво удосконалює та прискорює навчальний процес із застосуванням творчого підходу до викладання та навчання. У даному контексті першочергове завдання висококваліфікованого викладача іноземної мови – це організувати навчальний процес таким чином, щоб студенти вищих навчальних закладів мали змогу вивчати іноземну мову за допомогою сучасних інформаційних технологій.

Г. Боднар підкреслює: «Перед сучасною освітою постає досить масштабне завдання – сформулювати у студентів такі вміння, які надади б їм змогу вільно орієнтуватися в інформаційних потоках, здійснювати пошук та опрацьовувати дані і відомості, самостійно конструювати раціональні алгоритми і прийоми у майбутній фаховій діяльності» [4].

За словами В. Білоус, введення інформаційно-комунікативних технологій у навчальний процес має наступні ознаки: поступове нарощування темпу; зміна кількісних та якісних характеристик засобів; збільшення обсягу інформаційних потоків, зміною технологій викладання; трансформація систем взаємостосунків у системах «викладач – студент», «викладач – група студентів», «студент – група студентів» [3].

У практичній діяльності викладач англійської мови повинен намагатися максимально використовувати сучасні інформаційні технології, зокрема, проводити комп'ютерні тренінги, які дадуть студентам можливість отримувати додаткові знання і поглибити знання іноземної мови в цілому.

Велике значення має використання комп'ютерних технологій для студентів заочного навчання в плані управління та доставки навчального матеріалу.

Перевагами використання інформаційних технологій в процесі викладання іноземної мови є те, що студенти мають змогу підготувати мультимедійні презентації, прослухати і переглянути сучасні аудіо - та відеоматеріали. У навчальній роботі викладач має змогу використовувати комп'ютерні програми, мультимедійні навчальні матеріали з метою моделювання різних проблемних ситуацій, що надасть студентам можливість закріпити навички спілкування іноземною мовою. Тому, якщо викладач ставить перед собою мету: підготувати спеціалістів, які професійно оволодіють іноземною мовою, він повинен організувати навчальний процес таким чином, щоб не тільки зацікавити і мотивувати студента до вивчення даного предмета, а й удосконалити систему викладання іноземної мови.

Крім того, для студентів перевагами вивчення іноземної мови з використанням комп'ютерних технологій є те, що вони мають змогу самостійно контролювати темп навчання, обирати рівень складності навчального матеріалу, опрацьовувати додатковий матеріал, готувати презентації, творчо підходити до процесу опанування іноземною мовою, користуватися можливостями живого спілкування з носіями мови.

Використання інформаційних технологій у процесі викладання іноземної мови студентам спеціальностей різних профілів надає можливість змоделювати ту чи іншу комунікативну ситуацію і на її основі опрацювати різні навчальні завдання та вправи. Без сумніву, у процесі спілкування іноземною мовою студенти мають можливість опанувати навички комунікативного спілкування, що є неоціненним досвідом для майбутніх фахівців. Крім того, студенти вчать правильно формувати і висловлювати власну точку зору, відстоювати власну думку, боротися з власними комплексами, зокрема, сором'язливістю.

Використання інформаційних технологій в процесі викладання іноземної мови є одним з мотивів навчання для студентів ВНЗ. Нами було встановлено, що на формування у студентів мотивації до вивчення іноземної мови впливають не лише взаємовідносини викладача зі студентами, а рівень володіння викладачем сучасними технологіями навчання. Лише

високий рівень педагогічної майстерності, яким повинен володіти викладач-професіонал, може стати підґрунтям глибокої зацікавленості студентів до вивчення іноземної мови [6].

О. Артеменко наголошує на тому, що, сучасні інформаційні технології навчання ставлять перед викладачами вищих навчальних закладів низку педагогічних завдань, зокрема: розвиток творчого потенціалу; розвиток здібностей до комунікативних дій; розвиток вмінь до експериментально-дослідної діяльності; інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу, підвищення його ефективності та якості; реалізація соціального замовлення; формування інформаційної культури студентів [1: 53].

Без сумніву, перевагами сучасних інформаційних технологій є:

- суттєво спрощений процес підготовки як викладача, так і студента до заняття;
- можливість творчого підходу на навчання і викладання;
- доступ до міжнародного спілкування і обміну досвідом;
- обмін навчальними програмами, матеріалами тощо;
- індивідуальний підхід до кожного студента;
- сучасний матеріал, який задовольняє потреби кожного студента;
- вибір індивідуального темпу роботи;
- навички колективної роботи (робота в команді);
- моделювання різних проблемних ситуацій, що надасть студентам можливість закріпити навички спілкування іноземною мовою.

Розробляючи тематичні плани, підбираючи навчальний та ілюстративний матеріал, викладач повинен завжди враховувати характер потреб свого студента, знати наявний рівень цих потреб та їх можливий розвиток. Викладач повинен взяти на озброєння наступні поради:

- розробляючи завдання, педагог повинен враховувати рівень володіння мовою та інтереси студентів;
- навчальний матеріал повинен бути достатньо складним, оскільки це вимагає від студентів його осмислення та засвоєння (матеріал, що бідний на інформацію, не має мотиваційного ефекту);
- навчальний матеріал повинен завжди нести нову інформацію, охоплюючи пройдений матеріал.

Крім того, у навчальній діяльності викладач повинен: не боятися похвалити студента або зробити доцільне зауваження; заохочувати студента використовувати вже набуті знання; аналізуючи контрольні роботи чи тести, намагатися не переходити на особистості у групі, а узагальнювати помилки; наполягати на тому, щоб студенти використовували на занятті якомога більше іноземної мови (80% часу повинен говорити студент, а не викладач); користуватися новітніми технологіями та джерелами з Інтернету; закінчувати заняття на позитивній ноті [6].

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Таким чином, використання Інтернет-технологій, мультимедійних програмних засобів, електронних посібників і підручників – це новий рівень викладання іноземних мов. Начальні матеріали, які базуються на використанні сучасних технологій, допомагають студенту творчо готуватися до навчання, розвивають самостійність, увагу, пізнавальні навички, мотивують студентів до вивчення іноземної мови.

Однак, безумовно, жодна інноваційна технологія не може повністю замінити традиційного навчання і виховання, оскільки у кожному окремому випадку повинен мати місце індивідуальний підхід до кожного студента.

Прогностичний потенціал проведеного дослідження зумовлений можливістю використання його матеріалів і висновків для здійснення подальших наукових пошуків з розробки ефективних шляхів використання новітніх технологій навчання, інтерактивних технологій навчання, запобігання негативного впливу інформаційних технологій, методики фахової підготовки вчителя, створення сприятливих умов для здобуття якісної освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Артеменко О. Використання новітніх технологій навчання у професійній підготовці вчителя-філолога / О. Артеменко // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2011. – Випуск 4. – Частина 2. – С. 50-54.
2. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. – К. : Атіка, 2008. – 684 с.
3. Білоус В. І. Технології мультимедіа як інструмент креативної освіти при вивченні іноземної мови у ВНЗ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua/pdf>
4. Боднар Г. Впровадження інформаційних технологій (ІТ) у навчальний процес як запорука фахової компетентності [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.stationline.org.ua/obraz/33/2250-vprovadzhennya-informacijnih-texnologij-it-u-navchalnij-proces-yak-zaporka-faxovo%D1%97-kompetentnosti.html>
5. Інформаційні технології сьогодення в навчанні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uastudent.com/informacijni-tehnologii-sogodennja-v-navchanni/>
6. Рубан Л. М. Мотивація студентів до вивчення іноземної мови на немовних факультетах / Л. М. Рубан // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – Випуск 1103. – Серія : «Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов». – Харків, 2014. – С. 187-190.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лариса Рубан – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри іноземних мов економічного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: педагогічна майстерність, гуманістична педагогіка, теорія і практика перекладу, гендерні особливості перекладу.

УДК 811.11'372.42

ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ СЕМАНТИЧНОГО АНАЛІЗУ У КОМП'ЮТЕРНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ)

Ганна ХАЦЕР (Дніпропетровськ, Україна)

У статті розглядається питання семантичного аналізу при комп'ютерному моделюванні, як одного із головних методів дослідження природних мов на сучасному етапі розвитку лінгвістичних вчень. Надаються принципи розбору та побудови семантичних зв'язків речень англійської мови.

Ключові слова: семантичний аналіз, комп'ютерне моделювання, семантичні зв'язки, речення, лінгвістичні вчення, природна мова.

The article deals with the issue of semantic analysis while computer modeling as one of the main methods of natural languages study in modern linguistics. Principles of parsing and building of semantic connections in sentences of the English language have been outlined.

Key words: semantic analysis, computer modeling, semantic ties, sentence, linguistic studies, natural language.

В останні роки проблема вивчення семантичної структури речення та тексту взагалі займає провідне місце серед наукових розвідок. Це пов'язано із розвитком комп'ютерно-комунікаційних технологій та систем штучного інтелекту в провідних країнах Європи та США. Лінгвістична обробка текстів природних мов – одне із головних завдань інтелектуалізації інформаційних технологій. При цьому семантична структура речення розглядається як інтегрована одиниця, складовими якої є окремі слова. Саме сполучуваність цих слів слугує ядром для виділення головних елементів тексту та їх взаємозв'язку.

Мета статті – дослідити програмні шляхи реалізації семантичного аналізу речень та виявити лінгвістичні складові для виокремлення диференційних ознак компонентів ядра.

Об'єкт дослідження – семантичний аналіз як компонентна оцінка слів та словосполучень, що визначають головний смисл (семантичне ядро) тексту.

Предметом дослідження виступають комп'ютеризовані шляхи реалізації семантичного аналізу англійської мови речення.

Для досягнення поставленої мети необхідно розв'язати такі питання:

- 1) схарактеризувати особливості семантичного аналізу у комп'ютерній лінгвістиці;
- 2) встановити особливості структурування англійської мови речення;
- 3) окреслити необхідні компоненти та зв'язки між ними у структурі речення для подальшого парсингу.

Проблемою дослідження семантичної структури речень займаються провідні лінгвісти та спеціалісти з комп'ютерних технологій, особливо ті, що досліджують питання теорії створення штучного інтелекту. Так, типологію речень та їхніх структурних компонентів досліджували А. П. Загнітко [5], К. Г. Городенська [2], М. Я. Плющ [11]; над питаннями

використання семантичного аналізу при розробці програмних продуктів працюють А. Б. Романюк, М. М. Романишин [9], M. Kirkpatrick [16], V. Stein [19], A. Wall [21] та інші.

Під семантичним аналізом у роботі розуміється процес представлення значення синтаксичних структур мови за допомогою графів зв'язків між їхніми вузлами, – знаками та їх концептами. Він повинен бути мовно-незалежним та універсальним. Ю.Д. Апресян у своїй роботі «Лінгвістичні проблеми формального семантичного аналізу речення» надає визначення семантичного аналізу саме речення, як правила для встановлення відповідностей між синтаксичним та семантичним уявленнями [1]. Аналіз може вважатися вдалим, якщо кінцевий продукт аналізу залишає у собі всю семантичну інформацію, що виражена у реченні мовними засобами.

При семантичному аналізі ключову роль відіграє смислове навантаження речення, а не його синтаксична форма. Так, в англійській мові послідовність іменника та дієслова утворюють правильну синтаксичну структуру, але можуть не передавати смислового навантаження всієї репліки. D. Jurafsky виділяє три підходи до семантичного аналізу:

1. Аналіз з використанням формальних граматик при якому виділяють певну підмножину з множини всього словесного корпусу деякого кінцевого алфавіту. Вперше поняття формальних граматик з'явилося у 50-х роках ХХ століття й було запропоновано американським вченим та математиком Н. Хомським. Він визначив мову як «множину (скінчену або ніскінчену) речень, кожне з яких має скінчену довжину і побудовано зі скінченної множини елементів» [3:6].

2. Аналіз, що керований синтаксисом. На цьому етапі відбувається процес аналізу вхідної послідовності символів, з метою розбору граматичної структури згідно із заданою формальною граматикою. Під час синтаксичного аналізу текст оформлюється у структуру даних, зазвичай – в дерево, яке відповідає синтаксичній структурі вхідної послідовності, і добре підходить для подальшої обробки. Зазвичай синтаксичні аналізатори працюють в два етапи: на першому ідентифікуються осмислені токени (виконується лексичний аналіз), на другому створюється дерево розбору.

3. Аналіз, що побудований на виділенні інформації. Виділення інформації відбувається при розгляданні документа як множини ключових слів, семантика яких дає можливість описати головний зміст документа взагалі. З точки зору комп'ютерної лінгвістики, ключові слова або терми можна поділити на два типи – ті, що групуються у синонімічні ряди, щоб підвищити процент співпадання термінів запиту та документу; – ті, що звертаються тільки до певних частин документа. [15: 32].

Семантичний аналіз тексту є многогранною проблемою, дослідження якої відбувається у багатьох галузях науки. До їх числа належать філологія, теорія утворення штучного інтелекту та комп'ютерна лінгвістика. Його результати можуть бути застосовані для вирішення нагальних питань в інших науках, не пов'язаних напряму із лінгвістикою, – психології – для проведення діагностики захворювань; – інформаційних технологіях – для створення та модернізації пошукових систем та систем автоматичного перекладу або розбору тексту; – політології – для передбачення результатів виборів та інше.

У роботі головна увага приділяється дослідженню семантичної структури простих речень англійської мови, яке є одним із головних понять синтаксису. На сьогодні не існує чіткого визначення, що таке речення. В лінгвістиці зафіксовано більше, ніж 250 визначень. Так, речення прирівнюється до судження, особливого руху думки, або структури, що складається із граматичного ядра. Під простим реченням у роботі розуміється логічно побудована структура, яка відповідає мисленневому аналогу позначеної події й модусу пропозиції. Семантична структура простого речення розглядається як відображення складників цього речення й синтаксичних зв'язків на предикатно-аргументні структури ситуацій і зв'язки між ними [10: 622]. Синтаксична структура, в свою чергу, представлена трикутником «підмет–присудок–другорядні члені речення».

Одним із кроків реалізації семантичного аналізу є виділення чи побудова моделі речення, яке отримало широке відображення та застосування в мові взагалі, й в синтаксисі зокрема. Проблемою моделювання займалося багато вітчизняних й закордонних вчених, серед яких В.В. Бурлакова [6], О. Есперсен [4], З.С. Херріс [13], А.С. Хорнбі [12] та інші.

Термін модель широко використовується в різноманітних галузях діяльності, що призводить до появи значної кількості смислових значень. В широкому сенсі модель – це об'єкт або система, що дозволяє представити інформацію у певному конкретному вигляді [8]. Модель речення – це зразок, згідно до якого будуються речення, та яка має формальну значимість, в якій фіксується загальний характер відносин між предметами. До головних ознак моделей відносяться: 1) узагальненість; 2) значимість; 3) мінімальність; 4) формальність; 5) внутрішня організованість [7: 50].

При дослідженні простих речень модель – це об'єкт, який у процесі дослідження замінює оригінальний об'єкт таким чином, що його вивчення призводить до появи нових знань про оригінальний об'єкт. Згідно до найбільш розповсюдженого у лінгвістиці запису моделей, при написанні програми семантичного аналізу речення був прийнятий стандартний запис частин речення латинськими літерами.

Як вже зазначалося вище, пошук й виділення головного смислового навантаження тексту, його смислових одиниць є одним із пріоритетних у сучасній лінгвістиці й інформаційних технологіях. Спроби написати програмний продукт, що дозволяє проводити високоякісний семантичний аналіз постійно здійснюються як закордонними, так й вітчизняними спеціалістами. Так, L. Vanderwende [20] та J Leskovec [18] займаються дослідженням багатой семантичної структури документу для його реферування. Обидва вчених представляють текст документу у вигляді граф, що складаються із вузлів-термінів та ребер, що показують відносини між ними. Вони визначають властивості графів для того, щоб виокремити ті вузли, що потрібні для утворення реферату тексту. Такий підхід значно відрізняється від традиційного при якому резюме тексту робиться на основі місцезнаходження речення у тексті або появи певних ключових слів у реченнях та застосування евристичного або машинного підрахунку. N. Milic-Frayling та M. Grobelnik [17], в свою чергу, зазначають, що використання менш складного лінгвістичного аналізу та відповідних семантичних репрезентацій не впливає на процедуру вибірки речення.

Одним із перспективних методів, що надають можливість отримувати дані про смисл тексту, є метод латентного семантичного аналізу (ЛСА), який дозволяє виявляти значення слів, урахувуючи контекст в якому вони використовуються, шляхом обробки текстів великого обсягу. Вперше метод був описаний у роботах S. Deerwester, S. Dumais та G. Furnas. Принципом дії виступає порівняння множини усіх контекстів, в яких слова або групи слів використовуються, а також контекстів, в яких вони не використовуються. Таке порівняння дає можливість зробити висновок про ступінь схожості смислового навантаження слів або групи слів. Проте, у роботі акцент робиться на виявленні семантичного навантаження в окремому реченні.

Програма, що розроблюється, побудована на принципі теорії структур запропонованої F. H. Allport. Найпростішими елементами моделями виступають об'єкти, події та відносини між ними. Об'єкт – це найпростіший примітив, що представлений маркованим вузлом на графах. Відносини можуть бути як об'єктом так й подією, й у широкому сенсі визначені, як набір поєднаних між собою подій. Вони визначаються рефлексивністю та перехідністю. Значення у такій моделі – це кінцевий набір відносин, що поєднують події одна до одної.

Принцип розбору будується на системі парсінгу, при якому речення спочатку розбивається на групи слів: головні та другорядні. Робота починається із визначення самого речення, тобто знаходження закінченої смислової структури. В якості маркерів виступають розділові знаки, що притаманні кінцю речення: 1) крапка; 2) знак оклику; 3) знак питання. Після виділення цілого речення, потрібно застосувати цілісний парсінг або частиномовний дескриптор. Спочатку відбувається розподіл речення на токени, - слова та розділові знаки всередині речення. Але простого розподілу на токени не достатньо, щоб відобразити як структурне, так й смислове навантаження тексту. Для цього необхідно застосувати принцип розподілу на лексеми, який був названий «лексемайзер», та дозволив розділити на елементи одиниці, що складаються із скорочень:

don't = do + n't; aren't = are + n't; haven't = have + n't; I've = I + ve, тощо.

Це потрібно, щоб чітко визначити, що є дієсловом або іменником, а що часткою, що несе додаткову інформацію (рис. 1).

Далі, виокремлюються частини мови, позначення яких базується на схемі лінгвістичного корпусу, розробленої в Пенсільванії під назвою Пенн Трібенк (Penn Treebank). Наприклад, DT – Determiner, VB – Verb, base form, NN – Noun, singular, PDT – Predeterminer та інші. Програма розподіляє введений текст на речення, кожне речення – на лексеми, далі представляє речення у вигляді графів (рис. 2).

I hear they're building a new hotel there.

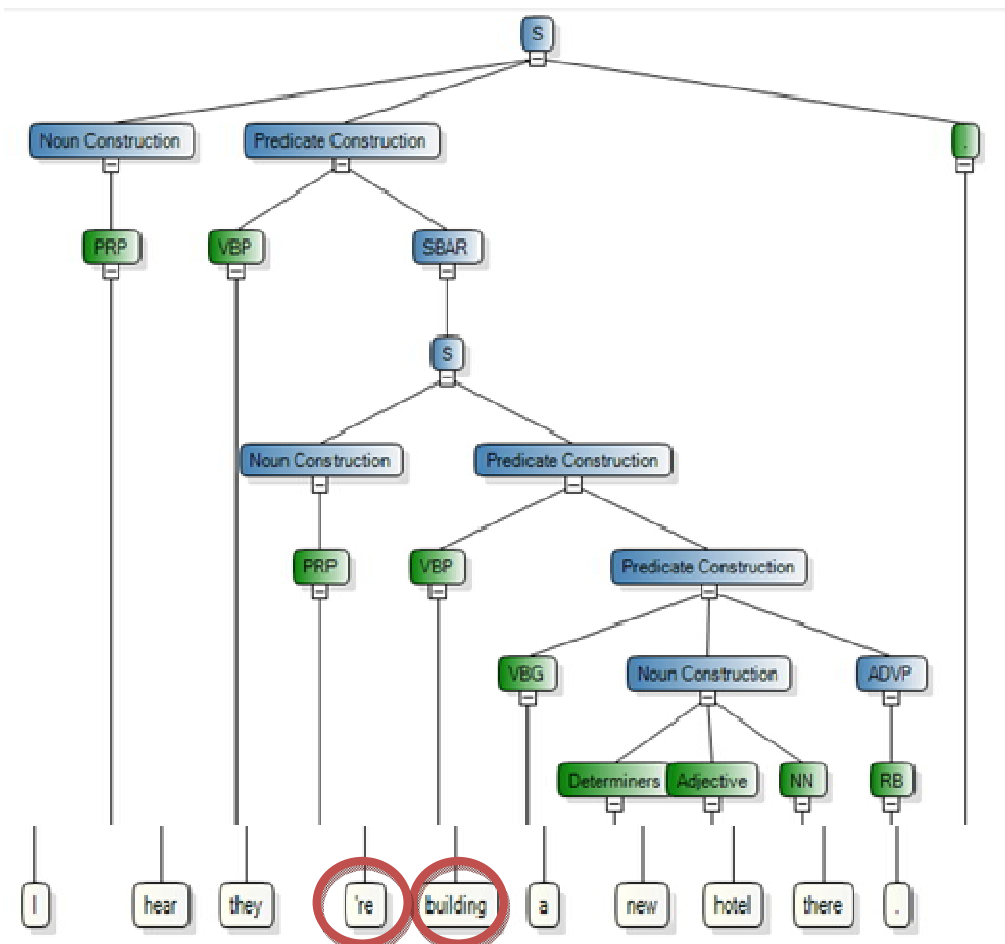


Рис. 1 Принцип дії лексемайзера при роботі зі скороченими одиницями

Головну роль в утворенні інтенційної структури речення відіграють семантичний предикат і суб'єкт. Позиція предиката у побудові інтенційної структури речення є визначальною. Основу цієї структури становить залежність суб'єкта від предиката. В англійській мові порядок слів служить граматичним засобом встановлення функції слова в реченні. Так, англійське речення відрізняється чітким й жорстким порядком слів, ніж в українській мові. В українській мові порядок слів є більш вільним, але він завжди підкоряється певним нормам і завжди виконує ті чи інші граматичні, смислові або стилістичні функції.

He saw a job in the appointments pages of one of the national papers.

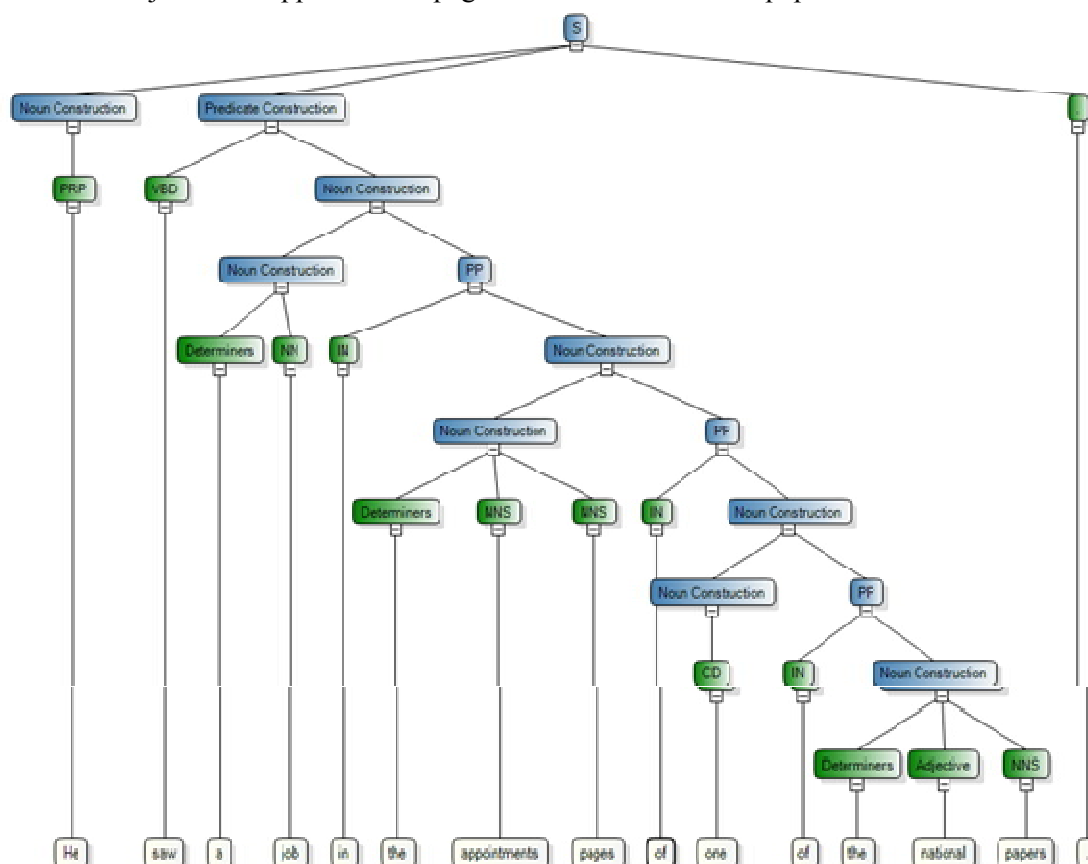


Рис. 2 Модель розподілу речення на лексеми

Наступний етап – це релятивний аналіз, тобто виявлення відносин між виокремленими членами речення при парсингу. Його основа – це правила комбінаторності, за якими визначається з чим та як можуть сполучуватися певні граматичні категорії та яке місце у реченні вони займають. Наприклад, іменники сполучуються з прикметниками, а ті, в свою чергу, стоять перед іменниками. Іменник сполучується із дієсловом, яке йде за ним. На основі реляційного аналізу проводиться виділення ядра речення за наступним алгоритмом:

якщо іменник або займенник займає початкове положення, то його приймають за суб'єкт речення (перший вузол графа). Далі виділяється другий вузол – предикат. У разі простих речень – це буде одне дієслово або дієслівна конструкція. Для реалізації повноцінного семантичного аналізу крім суб'єктно-предикативної конструкції необхідно виділити об'єкт, під яким розуміється доповнення, що в англійській мові займає постпозицію після предиката та виражене або іменником, або іменниковою конструкцією.

Таким чином, питання семантичного аналізу, застосування його у комп'ютерній лінгвістиці та реалізації у програмному продукті займає одне з провідних положень сучасної наукової думки. На сьогоднішній час не існує чітко побудованої моделі програмної реалізації семантичного аналізу, який б дозволив опрацювати значний лексичний корпус.

У подальшому доцільним є дослідити взаємозв'язок між трьома вузлами графічного ланцюга – суб'єктом, предикатом та об'єктом, для виділення правил їх взаємозв'язку та виокремлення семантичного навантаження речення, а далі цілого тексту.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апресян Ю. Д. Лингвистические проблемы формального семантического анализа предложения / Ю. Д. Апресян. – Тезисы симпозиума. – М., 1982. – С. 16-20.
2. Городенська К. Г. Функційність як засада створення сучасних граматики слов'янських мов // Науковий збірник "Граматики слов'янських мов: основа типології і характерології": матеріали тематичного блоку

XV Міжнародного з'їзду славістів. – К.: Вид-во ТОВ “КММ”, 2013. – С. 3–18.

3. Димо О. Б. Комп'ютерна лінгвістика. Синтаксичний аналіз природних мов // О. Б. Димбо. Миколаїв: НУК, 2010. – 43 с.
4. Есперсен О. Філософія граматики / О. Есперсен. – М.: КомКнига, 2006. – 408 с.
5. Загнітко А. П. Теоретична граMATика української мови. Синтаксис / А. П. Загнітко. – Донецьк: ТОВ «ВКФ «БАО», 2011. – 992 с.
6. Иванова И. П., Бурлакова В. В., Почепцов Г. Г. Теоретическая грамматика современного английского языка: Учебник. / И. П. Иванова, В. В. Бурлакова, Г. Г. Почепцов. – М.: Высш. школа, 1981. – 285 с.
7. Норман Б. Ю. Проблема «Язык - словарь - текст» в исследованиях кафедры теоретического и славянского языкознания / Ю. Б. Норман // Весн. Беларус. ун-та. Сер. 4. 2001 [6]. № 2., 2001. – С. 47-54.
8. Основы моделирования. Виды моделей. Режим доступа: <http://matmetod-popova.narod.ru/theme11.htm>
9. Романюк А. Б., Романишин М. М. Модель Семантики в лінгвістичній теорії Functional Discourse Grammar / А. Б. Романюк, М. М. Романишин. – Львів: ЛПНУБ 2010. – С. 20-29.
10. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: Підручник / О. О. Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2008. – 712 с.
11. Сучасна українська літературна мова: Підручник / М. Я. Плющ, С. П. Бевзенко, Н. Я. Грипас та ін.; За ред. М. Я. Плющ. – 7-ме вид., стер. – К.: Вища шк., 2009. – 430 с.
12. Хорнби А. С. Конструкции и обороты английского языка / А. С. Хорнби. – М.: АО Буклет, 1992. – 324с.
13. Хэррис З. С., Метод в структуральной лингвистике, пер. с англ., в кн.: Звегинцев В. А., История языкознания XIX и XX вв. в очерках и извлечениях, 3 изд., т. 2. – М.: Высшая школа, 1965.
14. Boguslavky I. Semantic Analysis Based on Linguistic and Ontological Resources / I. Boguslavky. Proceedings of the 18th International Conference on Computational Linguistics. – Barcelona, 2011. – P. 25-36.
15. Jurafsky D. Speech and Language Processing: An Introduction to Natural Language Processing, Computational Linguistics and Speech Recognition / D. Jurafsky, J. H. Martin. – Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2008. – 988 p.
16. Kirkpatrick M. I Reader Uses Semantic Analysis to Summarize Linked Pages. / M. Kirkpatrick. – February 20, 2007. Режим доступа: <http://techcrunch.com/2007/02/20/ireader-uses-semantic-analysis-to-summarize-linked-pages/>
17. Leskovec J. Impact of Linguistic Analysis on the Semantic Graph Coverage an Learning of Document Extracts / Jurij Leskovec. – Carnegie Mellon University, 2010. – P. 78-89.
18. Leskovec, J., Milic-Frayling, N., and Grobelnik, M. Extracting Summary Sentences Based on the Document Semantic Graph / J. Leskovec, N. Milic-Frayling. – Microsoft Technical Report TR-2005-07, 2005. – 47 p.
19. Stein V. Systemic Functional Grammar: A Theory about the Nature and Structure of Language / V. Stein. – June 22, 2008. – 45 p. Режим доступа: <http://www.coli.unisaarland.de/~tania/CMGD/VerenaStein.SFG.pdf>
20. Vanderwende, L., Banko, M., and Menezes, A. Event-Centric Summary Generation / L. Vanderwende, M. Banko. – DUC, 2004. – P. 25-32.
21. Wall A. Google Semantically Related Words & Latent Semantic Indexing Technology / A. Wall. – February 4, 2005. – Режим доступа: <http://www.seobook.com/archives/000657.shtml>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ганна Хацер – доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ.

Наукові інтереси: семантичний аналіз, парсінг, термінологія, міжкультурна комунікація, дискурсологія, підмова комп'ютерних технологій, засоби перекладу фахової термінології.

УДК 004.5:004.8 А29

PARADIGM OF LANGUAGE PROCESSING BY MAN AND MACHINE

William ADELEKE (Almaty, Kazakhstan)

В данной статье рассматривается сходство и отличия способов изучения языка человеком и искусственным интеллектом. С помощью методики “кейс-стадии”, выявит возможности компьютера понимать и обрабатывать человеческий язык в будущем.

Ключевые слова: язык; человек; компьютер, искусственный интеллект

This essay is going to use case study method to explore the similarities and differences in the ways human beings and Artificial Intelligence process language. The aim is to examine the future possibilities of machines to process language like humans.

Key words: Language, humans, machines, artificial intelligence.

HYPOTHESIS

Unlike the AI which is confined to the laboratory and only fed with filtered language input, humans are social beings and are thus exposed to a myriad of social interactions and environmental circumstances. A child begins active life by interacting with different people and objects from where s/he learns the effects (both positive and negative) of such interactions. For example, the baby learns that bread or meat is food, it's soft, has recognizable taste, smell and associated colours. 'Once beaten twice shy', a child recognizes fire as unsafe and thus is shy to touch it. The baby also

learns when parents are either affectionate or angry and it reacts appropriately. The baby learns the incredible skills of how to deal with people and things around and beyond, throughout life cycle.

Subconsciously humans are able to recognize objects from a distance, examine them using all senses before trying them. With these subconscious experiences, human beings are able to produce a long narrative on people, things, places and situations.

Language acquisition in humans is far beyond the intrinsic ability to think and talk. Language is one of the modes of reactions in which we bring all our senses to action. We can cough, sneeze, yawn, blush, itch, wink, blush or move our body in certain ways both consciously and otherwise as a form of reaction which will connote different meanings to fellow human beings and produce different effects on them. What about the effects that certain words or actions have on people? Words can kill, but what we refused to say could sometimes produce the same effect as well!

A scientific hypothesis that survives experimental testing becomes a scientific theory. Hypothetically, I strongly believe that it is possible to build a machine with all these human senses, expose it to a natural environment and let it acquire languages the natural ways as humans do. If AI could be built to acquire knowledge and experiences simulating human senses, within 10-20 years there would be AI that are proficient in languages and other analytical skills way beyond any human beings.

MAIN ARTICLE

Language acquisition as a typically human phenomenon

Human beings pick up their first language this method of language acquisition is the process by which humans acquire the capacity to perceive and comprehend language, as well as to produce and use words and sentences to communicate. Language acquisition is one of the quintessential human traits. Language acquisition usually refers to first-language acquisition, which studies infants' acquisition of their native language. This is distinguished from second-language acquisition, which deals with the acquisition (in both children and adults) of additional languages.

People have the innate capacity to acquire and use language, this is a key aspect that distinguishes humans from other beings. Although it is difficult to pin down what aspects of language are uniquely human, there are a few design features that can be found in all known forms of human language, but that are missing from forms of animal communication. Hockett called this design feature of human language "productivity". (Hockett, Charles F. (1960)) It is crucial to the understanding of human language acquisition that we are not limited to a finite set of words, but, rather, must be able to understand and utilize a complex system that allows for an infinite number of possible messages.

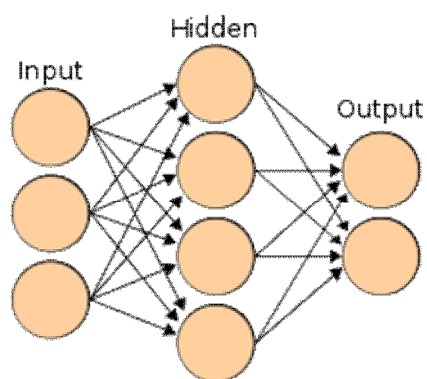
The capacity to successfully use language requires one to acquire a range of tools including phonology, morphology, syntax, semantics, and an extensive vocabulary. Language can be vocalized as in speech or manual as in sign. The human language capacity is represented in the brain. Even though the human language capacity is finite, one can say and understand an infinite number of sentences, which is based on a syntactic principle called recursion. Evidence suggests that every individual has three recursive mechanisms that allow sentences to go indeterminately.

Furthermore, there are actually two main guiding principles in first-language acquisition, that is, speech perception (Nygaard, L.C., Pisoni, D.B. (1995) always precedes speech production and the gradually evolving system by which a child learns a language is built up one step at a time, beginning with the distinction between individual phonemes. A major debate in understanding language acquisition is how these capacities are picked up by infants from the linguistic input. Input in the linguistic context is defined as "All words, contexts, and other forms of language to which a learner is exposed, relative to acquired proficiency in first or second languages". Nativists (Miller, P.D. Eimas) have focused on the hugely complex nature of human grammars, the finiteness and ambiguity of the input that children receive, and the relatively limited cognitive abilities of an infant. From these characteristics, they conclude that the process of language acquisition in infants must be tightly constrained and guided by the biologically given characteristics of the human brain. Otherwise, they argue, it is extremely difficult to explain how children, within the first five years of life, routinely master the complex, largely tacit grammatical rules of their native language.

Other scholars however have been resistant to the possibility that human biology includes any form of specialization for language. This conflict is often referred to as the "nature and nurture"

debate. Of course, most scholars acknowledge that certain aspects of language acquisition must result from the specific ways in which the human brain is "wired" (a "nature" component, which accounts for the failure of non-human species to acquire human languages) and that certain others are shaped by the particular language environment in which a person is raised (a "nurture" component, which accounts for the fact that humans raised in different societies acquire different languages). The as-yet unresolved question is the extent to which the specific cognitive capacities in the "nature" component are also used outside of language

Representation of language acquisition in the brain. Thanks to advances in functional neuro-technology we are now able to better understand how language acquisition is manifested physically in the brain. Language acquisition almost always occurs in children during a period of rapid increase in brain volume. At this point in development, a child has many more neural connections than he or she will have as an adult, allowing for the child to be more able to learn new things than he or she would be as an adult.



A neural network is an interconnected group of nodes, akin to the vast network of neurons in the human brain.

Humans beings are biologically equipped to acquire a language, we have an innate abilities for language learning, which albeit, is not limited to verbal conversation only.

According to the sensitive or critical period models, the age at which a child acquires the ability to use language is a predictor of how well he or she is ultimately able to use language. However, there may be an age at which becoming a fluent and natural user of a language is no longer possible. Our brains may be automatically wired to learn languages, but this ability does not last into adulthood in the same way

that it exists during development. By the onset of puberty (around age 12), language acquisition has typically been solidified and it becomes more difficult to learn a language in the same way a native speaker would. At this point, it is usually a second language that a person is trying to acquire and not a first.

Various studies have shown that the size of a child's vocabulary by the age of 24 months correlates with the child's future development and language skills. A lack of language richness by this age has detrimental and long-term effects on the child's cognitive development, which is why it is so important for parents to engage their infants in language. A study has revealed that the rich American families stimulate their children relentlessly: children of professionals hear 32million more words by the age of four than those of parents on welfare. If a child knows fifty words or less by the age of 24 months, he or she is classified as a late-talker and future language development, like vocabulary expansion and the organization of grammar, is likely to be slower and stunted. Children acquire language purely through interacting with the environment.

Social interactionist theory is an explanation of language development emphasizing the role of social interaction between the developing child and linguistically knowledgeable adults. Unlike other approaches, it emphasizes the role of feedback and reinforcement in language acquisition. Specifically, it asserts that much of a child's linguistic growth stems from modeling of and interaction with parents and other adults, who very frequently provide instructive correction.

Another key idea within the theory of social interactionism is that of the zone of proximal development. (*Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. & Miller, S. 39-64. Cambridge: Cambridge University.*) Briefly, this is a theoretical construct denoting the set of tasks a child is capable of performing with guidance, but not alone. As applied to language, it describes the set of linguistic tasks (proper syntax, suitable vocabulary usage, etc.) a child cannot carry out on their own at a given time, but can learn to carry out if assisted by an able adult.

According to several linguists, neuro-cognitive research has confirmed many standards of language learning, such as: "learning engages the entire person (cognitive, affective, and psychomotor domains), the human brain seeks patterns in its searching for meaning, emotions affect

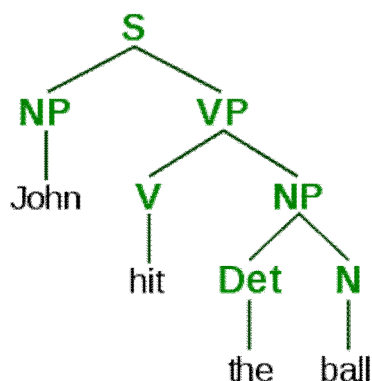
all aspects of learning, retention and recall, past experience always affects new learning, the brain's working memory has a limited capacity, lecture usually results in the lowest degree of retention, rehearsal is essential for retention, practice [alone] does not make perfect, and each brain is unique" As can be seen from the above write up, language acquisition by humans is a more complex adaptation than we take for granted, human brain is most complex with capacity for most complex tasks as any language acquisition.

THE ARTIFICIAL INTELLIGENCE

In order to translate one language into another, it was observed that one had to understand the grammar of both languages, including both morphology (the grammar of word forms) and syntax (the grammar of sentence structure). In order to understand syntax, one had to also understand the semantics and the lexicon (or 'vocabulary'), and even to understand something of the pragmatics of language use. Thus, what started as an effort to translate between languages evolved into an entire discipline devoted to understanding how to represent and process natural languages using computers.

Computational linguistics originated with efforts in the United States in the 1950s to use computers to automatically translate texts from foreign languages, particularly Russian scientific journals, into English. Since computers can make arithmetic calculations much faster and more accurately than humans, it was thought to be only a short matter of time before the technical details could be taken care of that would allow them the same remarkable capacity to process language. When machine translation (also known as mechanical translation) failed to yield accurate translations right away, automated processing of human languages was recognized as far more complex as had originally been assumed. Computational linguistics was born as the name of the new field of study devoted to developing algorithms and software for intelligently processing language data.

In a now famous paper published in 1950 Alan Turing proposed the possibility that machines might one day have the ability to "think". As a thought experiment for what might define the concept of thought in machines, he proposed an "imitation test" in which a human subject has two text-only conversations, one with a fellow human and another with a machine attempting to respond like a human. Turing proposes that if the subject cannot tell the difference between the human and the machine, it may be concluded that the machine is capable of thought. Today this test is known as the Turing test and it remains an influential idea in the area of artificial intelligence. (Turing 1950, p. 433)



Work has also been done in making computers produce language in a more naturalistic manner. Using linguistic input from humans, algorithms have been constructed which are able to modify a system's style of production based on a factor such as linguistic input from a human, or more abstract factors like politeness or any of the five main dimensions of personality. This work takes a computational approach via parameter estimation models to categorize the vast array of linguistic styles we see across individuals and simplify it for a computer to work in the same way, making human-computer interaction much more natural.

A parse tree represents the syntactic structure of a sentence according to some formal grammar.

Natural language processing gives machines the ability to read and understand the languages that humans speak. A sufficiently powerful natural language processing system would enable natural language user interfaces and the acquisition of knowledge directly from human-written sources, such as newswire texts. Some straightforward applications of natural language processing include information retrieval (or text mining) and machine translation.

Comprehension Approaches. Much of the focus of modern computational linguistics is on comprehension. With the proliferation of the internet and the abundance of easily accessible written human language, the ability to create a program capable of understanding human language would have many broad and exciting possibilities, including improved search engines, automated customer service, and online education.

Alan Turing wrote in 1950 "I propose to consider the question 'can a machine think?'" Because "thinking" is difficult to define, there are two versions of the question that philosophers have addressed. First, can a machine be intelligent? i.e., can it solve all the problems the humans solve by using intelligence? And second, can a machine be built with a mind and the experience of subjective consciousness?

The existence of an artificial intelligence that rivals or exceeds human intelligence raises difficult ethical issues, both on behalf of humans and on behalf of any possible sentient AI. The potential power of the technology inspires both hopes and fears for society. (Turing 1950)

Logic is used for knowledge representation and problem solving, but it can be applied to other problems as well. For example, the satplan algorithm uses logic for planning and inductive logic programming is a method for learning.

'The artificial brain argue that the brain can be simulated by machines and because brains are intelligent, simulated brains must also be intelligent; thus machines can be intelligent'. Moravec, Hans, Ray Kurzweil (Moravec, Hans (1998) and others have argued that it is technologically feasible to copy the brain directly into hardware and software, and that such a simulation will be essentially identical to the original.

The AI effect Machines are already intelligent, but observers have failed to recognize it. When Deep Blue beat Gary Kasparov in chess, the machine was acting intelligently. However, onlookers commonly discount the behavior of an artificial intelligence program by arguing that it is not "real" intelligence after all; thus "real" intelligence is whatever intelligent behavior people can do that machines still cannot. This is known as the AI Effect: "AI is whatever hasn't been done yet" This begs the question as to what will be left at the end of the day to be recognized as intelligence.

Nowadays research within the scope of computational linguistics is done at computational linguistics departments, computational linguistics laboratories, computer science departments, and linguistics departments. Some research in the field of computational linguistics aims to create working speech or text processing systems while others aim to create a system allowing human-machine interaction. Programs meant for human-machine communication are called conversational agents

Artificial intelligence (AI) is the intelligence exhibited by machines or software. It is an academic field of study which studies the goal of creating intelligence. Major AI researchers and textbooks define this field as "the study and design of intelligent agents", where an intelligent agent is a system that perceives its environment and takes actions that maximize its chances of success. John Mc carthy (McCarthy, J. 1977), who coined the term in 1955, defines it as "the science and engineering of making intelligent machines".

AI research is highly technical and specialized, and is deeply divided into subfields that often fail to communicate with each other. Some of the division is due to social and cultural factors: subfields have grown up around particular institutions and the work of individual researchers. AI research is also divided by several technical issues. Some subfields focus on the solution of specific problems. Others focus on one of several possible approaches or on the use of a particular tool or towards the accomplishment of particular applications.

The central problems (or goals) of AI research include reasoning, knowledge, planning, learning, natural language processing(communication),perception and the ability to move and manipulate objects. General intelligence is still among the field's long term goals. Currently popular approaches include statistical methods, computational intelligence and traditional symbolic AI. There are a large number of tools used in AI, including versions of search and mathematical optimization, logic, methods based on probability and economics, and many others. The AI field is interdisciplinary, in which a number of sciences and professions converge, including computer science, mathematics, psychology, linguistics, philosophy and neuroscience, as well as other specialized fields such as artificial psychology.

The field was founded on the claim that a central property of humans, intelligence—the sapience of Homo sapiens—"can be so precisely described that a machine can be made to simulate it." This raises philosophical issues about the nature of the mind and the ethics of creating artificial beings endowed with human-like intelligence, issues which have been addressed by myth, fiction and philosophy since antiquity.

The ability of infants to develop language has also been modeled using robots in order to test linguistic theories. Enabled to learn as children might, a model was created based on an affordance model in which mappings between actions, perceptions, and effects were created and linked to spoken words.

Crucially, these robots were able to acquire functioning word-to-meaning mappings without needing grammatical structure, vastly simplifying the learning process and shedding light on information which furthers the current understanding of linguistic development. It is important to note that this information could only have been empirically tested using a computational approach. As our understanding of the linguistic development of an individual within a lifetime is continually improved using neural networks and learning robotic systems, it is also important to keep in mind that languages themselves change and develop through time. Computational approaches to understanding this phenomenon have unearthed very interesting information.

STRUCTURAL APPROACHES

In order to create better computational models of language, an understanding of language's structure is crucial. To this end, the English language has been meticulously studied using computational approaches to better understand how the language works on a structural level. Theoretical approaches to the structure of languages have also been developed. These works allow computational linguistics to have a framework within which to work out hypotheses that will further the understanding of the language in a myriad of ways.

Structural information about languages allows for the discovery and implementation of similarity recognition between pairs of text utterances. For instance, it has recently been proven that based on the structural information present in patterns of human discourse, conceptual recurrence plots can be used to model and visualize trends in data and create reliable measures of similarity between natural textual utterances. This technique is a strong tool for further probing the structure of human discourse. Without the computational approach to this question, the vastly complex information present in discourse data would have remained inaccessible to scientists.

Deduction, reasoning, problem solving

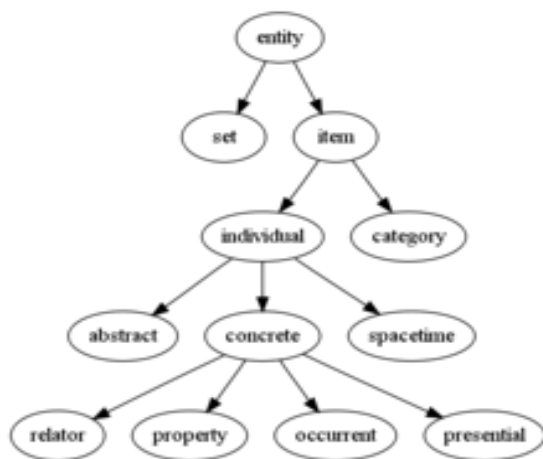
Early AI researchers developed algorithms that imitated the step-by-step reasoning that humans use when they solve puzzles or make logical deductions. By the late 1980s and 1990s, AI research had also developed highly successful methods for dealing with uncertain or incomplete information, employing concepts from probability and economics.

Human beings solve most of their problems using fast, intuitive judgments rather than the conscious, step-by-step deduction that early AI research was able to model. AI has made some progress at imitating this kind of "sub-symbolic" problem solving: embodied agent approaches emphasize the importance of sensor motor skills to higher reasoning; neural net research attempts to simulate the structures inside the brain that give rise to this skill; statistical approaches to AI mimic the probabilistic nature of the human ability to guess.

Knowledge representation and knowledge engineering are central to AI research. Many of the problems machines are expected to solve will require extensive knowledge about the world. Among

the things that AI needs to represent are: objects, properties, categories and relations between objects; situations, events, states and time; causes and effects; knowledge about knowledge (what we know about what other people know); and many other, less well researched domains. (Davis, Randall; Howard Shrobe; Peter Szolovits (Spring 1993); (H. A. Kautz and B. Selman)

(Knowledge representation) Taxonomy tree



The breadth of commonsense knowledge the number of atomic facts that the average person knows is astronomical. Research projects that attempt to build a complete knowledge base of commonsense knowledge require enormous amounts of laborious ontological engineering—they

must be built, by hand, one complicated concept at a time. A major goal is to have the computer understand enough concepts to be able to learn by reading from sources like the internet, and thus be able to add to its own ontology.

Machine perception is the ability to use input from sensors (such as cameras, microphones, tactile sensors, sonar and others more exotic) to deduce aspects of the world. Computer vision is the ability to analyze visual input. A few selected sub-problems are speech recognition, facial recognition and object recognition. (W. H. Freeman, 1976)

Intelligent agents must be able to set goals and achieve them. They need a way to visualize the future (they must have a representation of the state of the world and be able to make predictions about how their actions will change it) and be able to make choices that maximize the utility (or "value") of the available choices.

Affective computing is the study and development of systems and devices that can recognize, interpret, process, and simulate human affects. It is an interdisciplinary field spanning computer sciences, psychology, and cognitive science. While the origins of the field may be traced as far back as to early philosophical inquiries into emotion, the more modern branch of computer science originated with (Rosalind Picard's 1995) paper on affective computing. A motivation for the research is the ability to simulate empathy. The machine should interpret the emotional state of humans and adapt its behaviour to them, giving an appropriate response for those emotions.

Emotion and social skills play two roles for an intelligent agent. First, it must be able to predict the actions of others, by understanding their motives and emotional states. (This involves elements of game theory, decision theory, as well as the ability to model human emotions and the perceptual skills to detect emotions.) Also, in an effort to facilitate human-computer interaction, an intelligent machine might want to be able to display emotions—even if it does not actually experience them itself—in order to appear sensitive to the emotional dynamics of human interaction.

Affective computing



Kismet, a robot with rudimentary social skills

Many of the problems above may require general intelligence to be considered solved.

Unfortunately, there is still no established unifying theory or paradigm that guides AI research. Most researchers disagree about many issues. A few of the most-long standing questions that have remained unanswered are these: should artificial intelligence simulate natural intelligence by studying psychology or neurology? Or is human biology as irrelevant to AI research as bird biology is to aeronautical engineering? Can intelligent behavior be described using simple, elegant principles (such as logic or optimization)? Or does it necessarily require solving a large number of completely unrelated problems? Can intelligence be reproduced using high-level symbols, similar to words and ideas? Or does it require "sub-symbolic" processing?

Intelligent agent paradigm. An intelligent agent is a system that perceives its environment and takes actions which maximize its chances of success. The simplest intelligent agents are programs that solve specific problems. The paradigm gives researchers license to study isolated problems and find solutions that are both verifiable and useful, without agreeing on one single approach. An agent that solves a specific problem can use any approach that works – some agents are symbolic and logical, some are sub-symbolic neural networks and others may use new approaches. The paradigm also gives researchers a common language to communicate with other fields—such as decision theory and economics—that also use concepts of abstract agents. The intelligent agent paradigm became widely accepted during the 1990s.

Overview

Google group wrote: The Natural Language Processing (NLP) group sets a goal to design and build software that will analyze, understand, and generate languages that humans use naturally, so that eventually you will be able to address your computer as though you were addressing another person.

This is not easy goal to reach. "Understanding" language means, among other things, knowing what concepts a word or phrase stands for and knowing how to link those concepts together in a meaningful way. It's ironic that natural language, the symbol system that is easiest for humans to learn and use, is hardest for a computer to master. Long after machines have proven capable of inverting large matrices with speed and grace, they still fail to master the basics of our spoken and written languages.

We address these problems using a mix of knowledge-engineered and statistical/machine-learning techniques to disambiguate and respond to natural language input. Our work has implications for applications like text critiquing, information retrieval, question answering, summarization, gaming, and translation.

At Google, we work on solving these problems in multiple languages at web-scale by leveraging the massive amounts of unlabeled data on the Web. We support a number of Google products such as web search and search advertising.

At the syntactic level, we develop algorithms to predict part-of-speech tags for each word (e.g., noun, verb, adjective) in a given sentence as well as the various relationships between them (e.g., subject, object and other modifiers). Towards this end we work on developing algorithms that leverage large amounts of unlabeled web data and can even be trained to maximize application specific performance. Furthermore, we are pushing the state-of-the-art in multilingual syntactic analysis by building robust modeling techniques to transfer knowledge from resource rich languages (like English) to resource poor languages.

On the semantic side, we work on problems such as noun-phrase extraction, tagging these noun-phrases as either person, organization, location or common noun, clustering noun-phrases that refer to the same entity both within and across documents (co reference resolution), resolving mentions of entities in free text against entities in a knowledge base, relation and knowledge extraction (e.g. is-a). While most state-of-the-art NLP algorithms attempt to solve these problems for data from a closed domain, here at Google, we solve them at web-scale bringing to bear the different sources of knowledge at our disposal including our cutting-edge syntactic analysis. The scale and nature of the data on the web requires us to design algorithms that are efficient, perform well on text from different domains and can be easily distributed across thousands of cores.

David Vesset at IBM wrote:

Very recently, IBM launched a beta of Watson Analytics, an interactive Q&A service designed to answer questions and highlight trends within sets of enterprise data.

Traditional business intelligence tools remain too difficult to use for business managers, it is hard to get the data. It is hard to analyze the data if you're not a specialist, and it is hard to use the tools, Watson Analytics attempts to streamline the process.

Natural language systems are becoming increasingly prevalent as a form of human-computer interface. Apple's Siri, Google's GoogleNow and Microsoft's Cortana all act as virtualized personal assistants, able to answer a range of simple questions on behalf of their users.

Watson Analytics operates in a similar manner, in that it can offer responses to questions posed by the user in their chosen language master a complex statistical package or write data-parsing code to better understand some large set of data. "Instead of dragging and dropping a pie chart, you write in natural language what you'd like to see, and the system itself will provide what it reasons is the most appropriate visualization," Vesset said.

Watson Analytics is aimed more to answer more general questions for the average business manager. The technology would be a good fit for those working in the marketing, sales, operations, finance and human resources professions, according to IBM.

analysis on spreadsheets, or use traditional business intelligence tools. A sales manager could determine, for instance, which pending deals are most likely to close. A human resources manager could investigate which benefits are most likely to keep employees from job hunting elsewhere.

The service streamlines a lot of the tasks typically associated with predictive analytics. The service can also examine a data set to determine which statistical algorithms and visualization would work best for that data, relieving the user from making such technical decisions.

For instance, Watson Analytics can clean a new data set, which is to say the service organizes and formats the data so it can be analyzed. This can be a cumbersome job to do by hand. IBM estimates that data preparation can take up to 60 percent of the time required for an analysis job. The effort is the latest move in IBM's \$1 billion initiative to commercialize Watson technologies.

CONCLUSION:

While artificial intelligence may be possible, we should never allow computers to make important decisions because computers will always lack human qualities such as compassion and wisdom. Weizenbaum makes the crucial distinction between deciding and choosing. Deciding is a computational activity, something that can ultimately be programmed. It is the capacity to choose that ultimately makes us human. Choice, however, is the product of judgment, not calculation. Comprehensive human judgment is able to include non-mathematical factors such as emotions. Judgment can compare apples and oranges, and can do so without quantifying each fruit type and then reductively quantifying each to factors necessary for mathematical comparison.

Despite all the setbacks being experienced in the efforts to build machines with advanced abilities to imitate human brain, it is still remarkable that machine translation has come a long way. Considering all relentless efforts now in progress in the field, evidence abounds that it would certainly be possible for computers to behave like human beings. As the popular saying goes "Never Say Never".

References:

- Nygaard, L.C., Pisoni, D.B. (1995). "Speech Perception: New Directions in Research and Theory". In J.L. Miller, P.D. Eimas. *Handbook of Perception and Cognition: Speech, Language, and Communication*. San Diego: Academic Press.
- Hockett, Charles F. (1960), "The Origin of Speech," *Scientific American*, 203, 89–97.
- "Sentence" – *Definitions from Dictionary.com*. Dictionary.com. Retrieved 2008-05-23.
- Brown, Roger; Hanlon, Camille (1970), "Derivational complexity and order of acquisition in child speech", *Cognition and the development of language*, Wiley, p. 8
- Chonchaiya, W; Pruksananonda, C (July 2008). "Television viewing associates with delayed language development". *Acta Paediatrica* 97 (7): 977–82.
- Chaiklin, S. (2003). "The Zone of Proximal Development in Vygotsky's analysis of learning and instruction." In Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. & Miller, S. (Eds.) *Vygotsky's educational theory and practice in cultural context*. 39-64. Cambridge: Cambridge University.
- Ellen Markman: *Insights on Language Acquisition* Stanford University (*Turing 1950*, p. 433)
- Moravec, Hans (1998). "When will computer hardware match the human brain?". *Journal of Evolution and Technology* 1. Retrieved 2006-06-23.
- Davis, Randall; Howard Shrobe; Peter Szolovits (Spring 1993). "What Is a Knowledge Representation?". *AI Magazine* 14 (1): 17–33.
- Computer Power and Human Reason: From Judgment to Calculation* (San Francisco: W. H. Freeman, 1976 ;)
- Rosalind Picard's 1995 paper on affective computing; MIT Technical Report #32,1995 (Sousa, 2006, p. 274).
- McCarthy, J. 1977. "Epistemological problems of artificial intelligence". In *IJCAI*, 1038-1044
- H. A. Kautz and B. Selman (1992). *Planning as satisfiability*. In *Proceedings of the Tenth European Conference on Artificial Intelligence (ECAI'92)*, pages 359-363.
- The relational frame theory (RFT)* (Hayes, Barnes-Holmes, Roche, 2001), <http://research.google.com/pubs/NaturalLanguageProcessing.html>
- <http://www.ibm.com/analytics/watson-analytics/>

"ELIZA – A Computer Program for the Study of Natural Language Communication between Man and Machine," *Communications of the Association for Computing Machinery* 9 (1966): 36-45.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вільям Аделеке – викладач кафедри мов Міжнародного університету інформаційних технологій, м. Алмати, Казахстан.

Наукові інтереси: соціальна комунікація.

УДК. 81'373.612.2

ДО ПРОБЛЕМИ ІДЕНТИФІКАЦІЇ МЕТАФОРИ

Олеся МИХАСЬКІВ (Львів, Україна)

У статті розглянуто методи ідентифікації метафори у тексті та проаналізовано різницю між індуктивними та дедуктивними способами пошуку метафор у тексті.

Ключові слова: метафора, ідентифікація метафори, базове значення, контекстуальне значення, контердетермінація, селективна преференція, корпусна лінгвістика.

Current paper is devoted to metaphor identification methods as well as the difference between bottom-up and top-down approaches to metaphor identification.

Key words: metaphor, metaphor identification, basic meaning, contextual meaning, conterdetermination, selectional preference, corpus linguistics

Важливим і досі проблематичним аспектом дослідження метафори є способи її ідентифікації у тексті. Недоліком багатьох теоретичних підходів до вивчення метафори є той факт, що вони використовують для підтвердження своїх поглядів штучно сконструйовані приклади. Тому в таких теоріях часто не прописані критерії ідентифікації метафори.

Зважаючи на те, що метафора, навіть будучи когнітивною структурою, проявляється на рівні мовлення, критерії її розпізнавання є вихідним пунктом для будь-якого дослідження.

Під ідентифікацією метафори розуміємо виділення потенційних кандидатів у метафори і встановлення їх метафоричності, а слідом – формулювання концептуальних перенесень, що є основою цих метафор. Тобто, ідентифікація метафори передбачає виявлення як метафоричних виразів (лінгвістичних метафор), так і метафор у ширшому сенсі (в розумінні концептуальних метафор Лакоффа/Джонсона).

Слід зазначити, що така послідовність є умовною. Існує два підходи до встановлення метафор: індуктивний, що передбачає пошук окремих прикладів, з яких робиться висновок про загальніші, концептуальні перенесення, і дедуктивний, що виходить з наперед визначених перенесень і знаходить їх підтвердження.

Інша проблема, про яку важливо згадати, перш ніж мова піде про способи ідентифікації метафори, стосується природи самих метафор, які слід знайти. Лін Камерон вважає необхідним враховувати сферу існування метафори – а саме живий дискурс. Вона вважає, що на практиці метафори можна ідентифікувати лише враховуючи соціо-культурні та дискурсивні контексти [3: 105]. З огляду на це вона пропонує розрізняти два види метафор – процесуальні та лінгвістичні. Метафори, які аналізуються дослідниками, є лінгвістичними, це «відрізки мови з метафоричним потенціалом» [3: 108]. Натомість процесуальні метафори – це ті, які «опрацьовуються метафорично учасником дискурсу у певний момент» [3: 108] та вже реалізували свій метафоричний потенціал. Проте виділення процесуальних метафор може бути виключно емпіричним і, відповідно, важким і затратним процесом. Тому, за винятком декількох спроб (напр., техніка «думок вголос» Г. Стейна, де учасники експерименту озвучували хід своїх думок в процесі розуміння тексту), предметом дослідження переважно виступають лінгвістичні метафори.

Один з найвідоміших методів – процедуру ідентифікації метафори (metaphor identification procedure, або MIP) – запропонувала міжнародна група вчених під назвою Praggeljaz – така назва складена з перших літер імен всіх учасників – Петер Крісп, Рей Гіббс, Алан Цінкі, Грехем Лоу, Герард Стейн, Лінн Камерон, Елена Семіно, Джо Грейді, Еліс Деїня та Золтан Кьовечеш.

Їхній метод ґрунтується на протиставленні базового та контекстуального значення слова.

Першим кроком до ідентифікації метафори є прочитання всього тексту для розуміння контексту, другим – визначення всіх лексичних одиниць.

Власне на третьому етапі відбувається протиставлення значень слова: спочатку слід встановити, яке значення слово має в даному контексті, далі – визначити, чи це слово має інше, більш базове значення, що вживається в інших контекстах.

Слово є вжитим метафорично, якщо його контекстуальне значення відрізняється від базового, але воно зрозуміле завдяки порівнянню з базовим значенням.

На цьому етапі проблематичним може бути визначення контекстуального і базового значень. Наприклад, вживання слова в контексті часто характеризується двозначністю, і як метафоричне, так і базове значення можуть логічно заповнювати контекст [7: 173].

Визначити базове значення, на думку дослідників, можна на основі кількох ознак. Базові значення зазвичай є найбільш конкретними, точними, пов'язаними з людським організмом та історично давнішими [7: 163]. Хоч переважно конкретні значення є одночасно і старшими, проте не завжди. В таких випадках прийнято вважати базовим конкретне, а не старше значення – оскільки середньостатистичний мовець не знає етимології слова. Історичний підхід до визначення базового значення проблемний і тому, що в ході розвитку мови слово могло втратити своє базове значення і зберегти лише метафоричні [7: 177]. Для визначення значень використовуються лексикографічні джерела.

Окрім того, важливим аспектом визначення метафоричності є стосунок між базовим та контекстуальним значеннями слова: в цьому випадку слід виходити з розмежування подібності і порівняння. Якщо явища є об'єктивно схожими, або різними прикладами одного явища, мова йде про подібність, і значення, які підпадають під такий опис, є варіантами, розширеннями одного значення.

Подібний алгоритм пропонує Світлана Хахалова, проте вона вважає сигналом метафоричного висловлювання семантичну несумісність, яка викликає ефект обманутого очікування (посилаючись на термін «*Determinationserwartung*» Гаральда Вайнріха) [1: 233]. Окрім такої контекстної контрдетермінації, умовами ідентифікації вона вважає «перекомпанування семантичних ознак, встановлення і розуміння асоціативного зв'язку між двома концептуальними областями за аналогією» [1: 234].

Алгоритм виявлення метафори, запропонований С. Хахаловою, складається з 8 кроків. Спочатку в контексті мовлення розглядається певна мовна одиниця, з якої далі виділяються елементи, що знаходяться в контрдетермінативному відношенні до контексту. Для такого елемента проводиться детальний лексичний аналіз за допомогою тлумачних словників. Після виявлення потенційного лексичного значення елемента, проводиться його компонентний аналіз [1: 235]. Компонентний аналіз полягає у визначенні всіх семантичних компонентів за певними параметрами кожної частини мови. Універсальними для дієслів, наприклад, авторка вважає такі параметри, як вид процесуальності (дія, стан чи рух), інтенсивність процесуальності, кількісність та локалізація. Для компонентного аналізу іменників слід керуватися такими параметрами, як категорії істоти-неістоти, біологічної приналежності, кількості, якості та локалізації [1: 234].

Після встановлення всіх таких компонентів для обох полюсів метафори – джерела і цілі, останнім кроком «встановлюємо спільний (інтегральний) множник (константу порівняння, *tertium comparationis*)» [1: 235].

Як зазначає сама дослідниця, такий метод виявлення метафор базується на визначенні опозицій між семантичними складовими лексичних значень слів – сфери-джерела та сфери-цілі метафори.

Два описані вище напрацювання є спробами створення універсальних алгоритмів ідентифікації метафори – не прив'язаних до технічних засобів чи інших особливих умов.

Для полегшення роботи дослідника, збільшення обсягів матеріалу, який опрацьовується, і заради зменшення авторської суб'єктивності у дослідженнях метафори з'явилося багато методів автоматичної ідентифікації метафори.

Одним з перших підходів була система під назвою *CorMet* Захарі Мейсона – комп'ютерна програма, що використовує корпус для знаходження конвенційних метафор. Ця система ґрунтується на дедуктивному методі – щоб почати аналіз, дослідник передбачає

концептуальні області, між якими потенційно можливі метафоричні перенесення. Для цього вибирається два тематично спеціалізовані корпуси – Мейсон для демонстрації використовує домен ФІНАНСИ та домен ЛАБОРАТОРІЯ, що привели його до метафори ГРОШІ – ЦЕ РІДИНА.

Програма починає дослідження з визначення характерних дієслів певного домену. Для цього в корпусі маркуються всі дієслова і виводиться пропорція частотності певного дієслова до всіх маркованих дієслів в корпусі. Типовим для певної області дієсловом вважається те, яке трапляється у спеціалізованому корпусі принаймні вдвічі частіше, ніж в загальному корпусі [4: 29]. Таким чином встановлюють типові дієслова для корпусу області джерела та області цілі [4: 25]. Мейсон виходить з того, що саме ці дієслова найчастіше братимуть участь у метафоричних перенесеннях. Пошук метафоричних виразів базується на принципі селективної преференції (selectional preference). Алгоритм селективної преференції був запропонований Філіпом Резніком, що визначив його як «різницю ... між первинною дистрибуцією класу аргументів і його вторинною дистрибуцією, зумовленою певним предикатом» [6: 58]. Тобто, це тенденція дієслова з'являтися з певними аргументами. Під аргументами мається на увазі лексичний клас – як гіперонім, так і його похідні гіпоніми, що з'являються у певній синтаксичній позиції відносно певного дієслова.

Для типових дієслів система виводить кластер аргументів (Мейсон наголошує, що високо селективні дієслова краще підходять для такого аналізу: наприклад, дієслово «текти» (flow) є кориснішим для дослідження, ніж, наприклад, «існувати» (exist) [4: 29]). Після цього система, співставивши знайдені аргументи, формулює метафоричні перенесення [4: 30].

Використовуючи основні принципи системи CorMet, точніше, виходячи з поняття про селективну преференцію, група ізраїльських вчених на чолі з Яіром Нойманом пропонує складнішу систему, яка, по-перше, враховує метафори різної граматичної будови, а, по-друге, враховує рівень абстрактності висловлювання [5: 4].

Нойман поділяє метафори на три види залежно від їхньої граматичної форми – тип I – підмет і об'єкт, пов'язані дієсловом-зв'язкою «є», тип II має в центрі метафоричного використання дієслово, а тип III виступає у формі прикметник-іменник [5: 2].

Запропонований метод отримав назву алгоритм «перетину конкретних категорій» (Concrete Category Overlap, або ССО) [5: 4] і базується на переконанні, що метафора переважно передбачає перенесення з відносно конкретної сфери на відносно абстрактну.

Щоб знайти метафори типу III, система знаходить всі прикметниково-іменникові фрази і, користуючись електронними лексикографічними джерелами, відкидає з цього списку ідіоми та вирази, де хоча б один з компонентів не має означення у словнику. Якщо прикметник має лише одне значення, вираз позначається як буквальный. В іншому випадку алгоритм перевіряє, до яких категорій належить іменник, використовуючи систему WordNet. З іменників, що найчастіше трапляються у коллокаціях з даним прикметником, вибираються найконкретніші. За допомогою WordNet визначаються категорії, до яких належать ці найчастіші найконкретніші іменники. Якщо даний іменник належить до якоїсь з цих категорій, вираз є буквальный, в іншому випадку цей іменниково-прикметниковий вираз є метафоричним [5: 4-5]. За таким же принципом аналізуються і метафори двох інших видів.

Результати були перевірені на матеріалі двох корпусів, які опрацювала система і вручну опрацювали дослідники. Міра точності автоматичного пошуку порівняно з людським склала приблизно 70% [5: 8].

Великим досягненням цієї програми є її індуктивний підхід, завдяки якому зменшується роль дослідника, і разом з ним, його суб'єктивний вплив на дослідження. Така перевага відрізняє систему ССО від інших автоматизованих програм, які ґрунтуються переважно на науковому передбаченні і можуть почати пошук лише за певним заданим елементом. Проте це в жодному разі не означає, що дедуктивний підхід є другорядним і поступається індуктивному у точності і функціональності. Не можна забувати, що різні підходи є ефективними для різних типів дослідження метафорики. Індуктивні алгоритми використовуються для встановлення певних особливостей дискурсу, тоді як пошук від загального краще підходить для деталізації вже відомих феноменів та для квантитативного аналізу. Проте слід особливо наголосити, що ці два підходи при аналізі одного й того ж

матеріалу можуть давати різні результати. Наприклад, використовуючи матеріал, який слугував прикладом перенесення БІЗНЕС – ЦЕ ВІЙНА, для індуктивного аналізу, була сформульована метафора УСПІХ – ЦЕ ПЕРЕМОГА [2].

Така відмінність вказує на одну з проблем на шляху до універсального алгоритму ідентифікації метафори та формулювання метафоричних перенесень загалом, а саме – на проблематику категоріальної розмитості. Оскільки не існує чіткої субординації значень слів, метафоричні перенесення можна формулювати як досить конкретно (напр., ЕКОНОМІКА – ЦЕ ВІЙНА), так і загально (напр., ДІЯЛЬНІСТЬ – ЦЕ ЗМАГАННЯ).

Як показало дослідження, вдосконалення механізмів ідентифікації метафори у тексті розвивається здебільшого у двох напрямках. По-перше, теоретики розробляють універсальний спосіб встановлення метафори у тексті, який дозволив би знаходити метафори у текстах будь-якою мовою і мінімізувати суб'єктивізм дослідника в цьому процесі. Другий напрямок працює над розвитком автоматизованої системи пошуку метафор, в якій дослідник задає один з параметрів для пошуку (переважно – лексичного представника або сфери-цілі), або – в ідеальному випадку – лише опрацьовує метафори, ідентифіковані системою.

Однак обидва напрямки використовують як основні критерії елементи значення слова, тому їх розвиток значною мірою залежить від якості лексикографічних джерел. Перспектива цієї галузі метафорології прямо залежить від точності та охопності ресурсів, що містять інформацію про компоненти значень слів. Окрім того, детальна категоризація є однією з найважливіших передумов створення надійного методу визначення метафори.

Безсумнівно, обидва напрямки вдосконалення алгоритмів встановлення метафори мають велике значення для ефективності та об'єктивності у її вивченні. Проте забезпечення всіх перелічених умов є справою не лише науковців-метафорознавців, а завданням загально лінгвістичного характеру.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Хахалова С. А. Алгоритм идентификации метафоры / С. А. Хахалова. // Вестник ИГЛУ. – 2012. – № 2 (18). – С. 231–236.
2. Krennmayr T. Top-down versus bottom-up approaches to the identification of metaphor in discourse / T. Krennmayr. //Режим доступу: <http://www.metaphorik.de/de/journal/24/top-down-versus-bottom-approaches-identification-metaphor-discourse.html>
3. Low G. et al. Researching and applying metaphor / G. Low, L. Cameron. – Cambridge : Cambridge University Press, 1999.
4. Mason Z. J. Cormet: a computational, corpus-based conventional metaphor extraction system / Z. J. Mason. // Comput. Linguist. – 2004. – Vol. 30, No. 1. – P. 23–44.
5. Neuman Y. et al. Metaphor identification in large texts corpora / Y. Neuman, D. Assaf, Y. Cohen, et al. // PLoS ONE. – 2013. – Vol. 8, No. 4. – P. 62–343.
6. Resnik, Philip Selection and information: a class based approach to lexical relationships / Resnik, Philip. Resnik, Philip. – University of Pennsylvania, 1993.
7. Steen, Gerard et al. Pragglejaz in practice: finding metaphorically used words in natural discourse / Steen, Gerard, Biernacka, Ewa, Dorst, Lettie, et al. Steen, Gerard, Biernacka, Ewa, Dorst, Lettie, et al. – 2009.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олеся Михаськів – аспірант кафедри німецької філології Львівського національного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: лінгвістика тексту, когнітивна лінгвістика.

УДК 43-4+43-3

МОДЕЛЮВАННЯ СТАТИСТИЧНИХ СТРУКТУР ФУНКЦІОНАЛЬНИХ СТИЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Ірина ХОМИЦЬКА (Львів, Україна)

У статті зроблено спробу побудувати лінгвістичні моделі взаємодії фоностатистичних структур текстів, що репрезентують функціональні стилі англійської мови (художній, розмовний, газетний, науковий). Тексти розмежовано методами математичної статистики.

Ключові слова: лінгвістична модель, метод гіпотез, середня частота груп приголосних фонем.

In the article an attempt has been made to create linguistic models of interaction of phonostatistical structures of texts that represent functional styles of the English language (belles-lettres, colloquial, newspaper, scientific). The texts have been differentiated by methods of mathematical statistics.

Keywords: linguistic model, hypothesis test, mean frequency of occurrence of groups of consonant phonemes.

Дослідження імовірнісного характеру мови є складною, багатоаспектною проблемою, яка не втрачає своєї актуальності. Різноманітність лінгвістичних та екстралінгвістичних чинників, що зумовлюють вживання мовної одиниці в мовленнєвому ланцюгу, нерідко важко ідентифікувати на рівні інтуїтивних узагальнень та елементарних аналогій. Тому необхідно застосовувати метод строгої аналогії, який лежить в основі моделювання. Моделі, побудовані з використанням результатів, одержаних методами математичної статистики, дозволяють оцінити мовні процеси з математичною імовірністю, яка є характеристикою зв'язку причини і наслідку [5: 144–146].

Систематизація, класифікація та моделювання мовних об'єктів та явищ зумовлені аналітичною та синтетичною властивостями людського мозку. Мовні об'єкти та явища конструюються за певною схемою – лінгвістичною моделлю, яка описує і репрезентує об'єкт дослідження під певним кутом зору. Кожна модель є продуктом абстракції та інваріантом стосовно її конкретних варіантних видозмін. Модель, яка репрезентує мовну систему, є моделлю-системою, яка складається з моделей-підсистем (модель-підсистема фонологічної підсистеми системи англійської мови).

З усіх рівнів мови фонологічний є найбільш впорядкованим і систематизованим, а отже таким, що може бути об'єктом формалізації. Тому більшість перших моделей репрезентували фонологічний рівень.

Р. Г. Піотровський слушно зауважив, що фонологічна модель розкриває ті фонематичні явища, які без застосування точних методів є непомітними для лінгвістичної інтуїції фонематичними сутностями [2: 8]. Фонологічні моделі представляють класифікацію фонем, які є елементами фонологічної підсистеми мовної системи на певному етапі історичного розвитку. Вони репрезентують взаємозалежність та взаємозв'язки між фонемами, розкриваючи специфіку їх функціонування.

Ефективним інструментом вивчення мовних об'єктів і явищ є методи математичної статистики. Встановлення частотних характеристик фонем та їх груп дозволяє побудувати статистичні моделі, які відображають закономірності процесу функціонування фонологічної підсистеми мовної системи. Статистичні моделі фонологічного рівня мови представлені у наукових працях В. І. Перебийніс, Л. М. Гриднєвої, М. П. Муравицького, М. К. Рум'янцева та інших дослідників [4; 3].

Об'єктом дослідження є процес функціонування якісних та кількісних характеристик груп приголосних фонем в фонологічній підсистемі системи функціональних стилів англійської мови (художнього, розмовного, наукового та газетного).

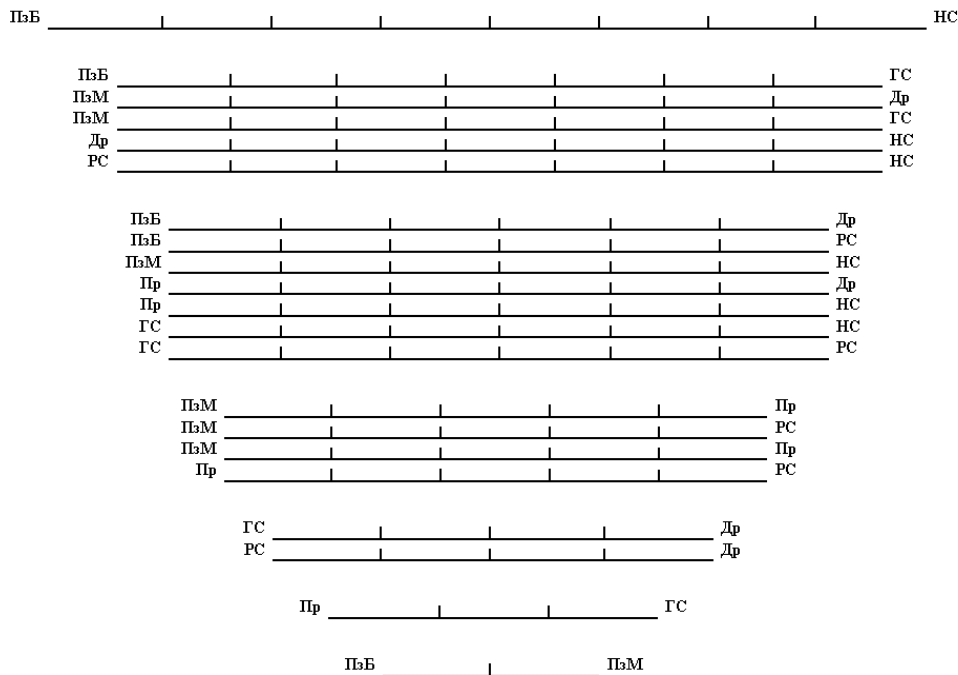
Предметом дослідження є встановлення ступеня взаємодії фоностатистичних структур досліджуваних стилів на основі встановлених за середніми частотами груп приголосних фонем (критерієм диференціювання) істотних відмінностей.

Метою дослідження є: вивчення взаємодії мовного та стильового, стильового та підстильового, підстильового та авторського факторів за встановленням співвідношення кількості груп приголосних фонем, за якими, методами математичної статистики, за середніми частотами груп приголосних фонем встановлені істотні відмінності між зіставленими текстами.

Для досягнення поставленої мети використано методи математичної статистики – метод гіпотез (критерій Стьюдента) та метод рангування [6; 7]. За цими методами продиференційовано тексти, що репрезентують художній стиль (поезія Дж. Г. Байрона і Т. Мура, художня проза Дж. Г. Байрона, драматургія Б. Шоу), розмовний стиль (добірка на щоденно-побутові теми), науковий стиль (Acta Metallurgica), газетний стиль (The Daily Telegraph).

Застосований математичний апарат дозволив розробити такі моделі:

Модель 1

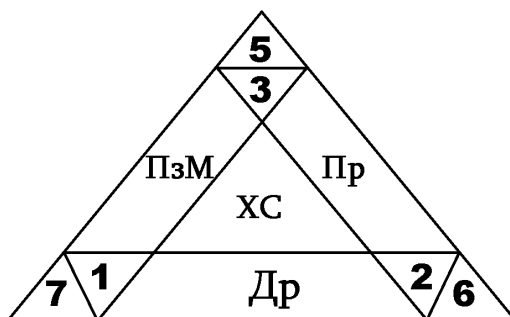


кількість відтинків між текстами дорівнює кількості груп фонем, за якими встановлено істотні розходження; ПзБ – поезія Дж. Г. Байрона, ПзМ – поезія Т. Мура, Пр – художня проза Дж. Г. Байрона, Др – драматургія Б. Шоу, РС – розмовний стиль, НС – науковий стиль, ГС – газетний стиль.

Розроблена лінгвістична модель (модель 1) відстаней функціональних стилів англійської мови на фонологічному рівні, яка на відміну від існуючих, враховуючи позицію фонем у слові, визначає співвідношення дії стильового і мовного факторів відповідно більшою чи меншою кількістю груп фонем, за якими, методами математичної статистики, встановлено істотні відмінності між попарно зіставляваними стилями. Модель дозволяє з більшою точністю розмежувати функціональні стилі на фонологічному рівні, визначаючи ступінь дії стильового і мовного факторів.

Розроблена лінгвістична модель (модель 2) підстильової диференціації художнього стилю на фонологічному рівні, яка, враховуючи позицію фонем в слові відрізняється від існуючих встановленням спільних та відмінних рис фонематичного наповнення поезії, художньої прози та драматургії, що дає змогу з більшою точністю визначити ступінь впливу стильового та підстильового факторів на кількісні характеристики груп приголосних фонем.

Модель 2

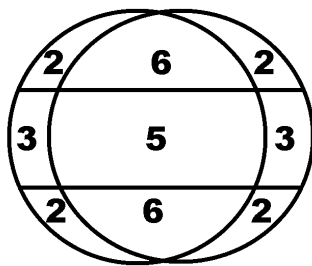


ПзМ – поезія Т. Мура, Пр – художня проза Дж. Г. Байрона, Др – драматургія Б. Шоу, ХС – художній стиль;

1, 2, 3 – невелика кількість груп фонем, за якими встановлено істотні відмінності (тексти схожі);

5, 6, 7 – велика кількість груп фонем, за якими встановлено істотні відмінності (тексти відмінні).

Модель 3



Зіставлено тексти з поезії Дж.Г. Байрона і Т. Мура;

2, 3 – невелика кількість груп фонем, за якими встановлено істотні відмінності (тексти схожі);

5, 6 – велика кількість груп фонем, за якими встановлено істотні відмінності (тексти відмінні).

Розроблена лінгвістична модель (модель 3) визначення дії авторської манери викладу в поетичних текстах одного історичного періоду та літературного напрямку, яка, у новому аспекті, враховуючи позицію фонем в слові, репрезентує

схожість зіставлених текстів за встановленими методами математичної статистики неістотними відмінностями середніх частот груп приголосних фонем, що дозволяє з більшою точністю охарактеризувати спільні та відмінні риси поетичних текстів, які належать до підстилю поезії художнього функціонального стилю.

Модель 4

Група передньоязикових фонем Група задньоязикових фонем

ПзБ	РС	ПзБ РС	
ПзМ	РС	ПзМ РС	
Пр РС		Пр РС	
Др РС		Др РС	
РС	ГС	РС	ГС
РС	НС	РС	НС
ПзБ	Пр	ПзБ	Пр
ПзБ	Др	ПзБ Др	
ПзБ	ГС	ПзБ ГС	
ПзБ	НС	ПзБ НС	
ПзМ	Пр	ПзМ Пр	
ПзМ	Др	ПзМ Др	
ПзМ	ГС	ПзМ ГС	
ПзМ	НС	ПзМ НС	
ПзБ ПзМ		ПзБ	ПзМ
Пр Др		Пр Др	
Пр ГС		Пр	ГС
Пр	НС	Пр	НС
Др ГС		Др	ГС
Др	НС	Др	НС

Тексти зіставлено для позиції – фонема на початку слова.

Наявність проміжку – встановлено істотні відмінності;

відсутність проміжку – встановлено неістотні, випадкові відмінності.

Розроблена лінгвістична модель (модель 4) репрезентації стилерозмежувальної потужності груп приголосних фонем в фонологічній підсистемі системи функціональних стилів англійської мови, яка, враховуючи позицію фонем в слові, вирізняється з-поміж існуючих способом визначення здатності кожної групи приголосних фонем розмежувати:

- тексти різних авторів в межах підстилю поезії;
- тексти різних підстилів в межах художнього стилю;
- тексти різних стилів в межах системи функціональних стилів англійської мови, що дозволяє з більшою точністю визначити місце кожної групи приголосних фонем в фонологічній підсистемі системи англійської мови.

У теоретичному плані використання методів математичної статистики при диференціюванні текстів, що репрезентують різні функціональні стилі, підстилі художнього

стилю, авторську манеру викладу поезії на фонологічному рівні, дозволило визначити стилерозмежувальну потужність груп приголосних фонем, яка визначає за значенням середньої частоти місце кожної групи приголосних фонем у статистичному аналізі фонологічної підсистеми системи функціональних стилів англійської мови. Статистична система розкриває специфіку функціонування груп приголосних фонем в межах фонологічної підсистеми, визначає закономірності співвідношення якісних та кількісних характеристик одиниць фонологічного рівня та є позитивним кроком у розвитку лінгвістичного моделювання.

У практичному плані одержані методами математичної статистики частотні характеристики груп приголосних фонем дозволяють встановити приналежність текстів до різних функціональних стилів, підстилів художнього стилю та здійснити атрибуцію поетичних творів. Отримані результати можуть слугувати матеріалом та інструментом вивчення евфонії художніх творів і розкриття специфіки звукового символізму. Останній розглянуто під кутом зору найчастотніших вживань приголосних фонем в лексемах-вербалізаторах концептосфери поеми Дж. Г. Байрона *Абідоська наречена*. Встановлено, що для вираження позитивних емоцій середньої та сильної інтенсивності вжито фонем: *l, n*. Негативні емоції середньої та сильної інтенсивності виражено такими фонемами: *r, t, s*.

Висновки. Застосовані методи математичної статистики дозволили продиференціювати на фонологічному рівні функціональні стилі англійської мови (художній, розмовний, газетний, науковий), підстилі художнього стилю (поезія Дж.Г. Байрона і Т. Мура, художня проза Дж. Г. Байрона, драматургія Б. Шоу), поетичні тексти різних авторів одного історичного періоду та літературного напрямку (поеми Дж.Г. Байрона і Т. Мура), визначити стилерозмежувальну потужність груп приголосних фонем (губних, передньоязикових, середньоязикових, задньоязикових, носових, сонорних, зімкнених). На основі одержаних результатів дослідження розроблено моделі, які репрезентують дію стильового та мовного, підстильового та стильового факторів, розкривають специфіку авторської індивідуальності в поетичних творах та характеризують здатність груп приголосних фонем розмежовувати попарно зіставлені досліджувані тексти. В плані теоретичної цінності дослідження встановлено співвідношення якісних та кількісних характеристик груп приголосних фонем фонологічної підсистеми системи функціональних стилів англійської мови. В плані практичної цінності визначено частотні характеристики, за якими можна встановити авторство тексту, приналежність тексту до певного підстилю, функціонального стилю, розкрити специфіку евфонії та звукового символізму.

Вважаємо перспективним подальше вивчення та співставлення фоностатистичних структур функціональних стилів англійської мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Левицкий В. В. Квантитативные методы в лингвистике / Виктор Левицкий. – Винница : Нова Книга, 2007. – 259 с.
2. Пиотровский Р. Г. Моделирование фонологических систем и методы их сравнения / Раймонд Пиотровский. – М.–Л. : Наука, 1966. – 299 с.
3. Румянцев М. К. Машинное моделирование единиц речи (На фонологическом материале кит. Яз.) / Михаил Румянцев. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 270 с.
4. Статистичні та структурні лінгвістичні моделі // республіканський міжвідомчий збірник. – К. : Наукова думка, 1966. – 161 с.
5. Структурно-математические методы моделирования языка // тезисы докладов и сообщений всесоюзной научной конференции. – К. : Изд-во Киевского гос. Ун.-та им. Т. Г. Шевченко, 1970. – 176 с.
6. Хомицька І. Ю. Залежність стилерозмежувальної потужності груп фонем англійської мови від позиції фонем в слові / Ірина Хомицька // Іноземна філологія. – Львів, 2001 – Вип. 112. – С. 192–196.
7. Хомицька І. Ю. Диференціація функціональних стилів англійської мови за ранговими показниками середніх частот груп фонем / Ірина Хомицька // Гуманітарний вісник. Серія: Іноземна філологія : Всеукр. Зб. Наук. Пр. – Черкаси : ЧДТУ, 2003. – Число сьоме. – С. 193–194.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Хомицька – асистент кафедри прикладної лінгвістики Національного університету «Львівська політехніка».

Наукові інтереси: функціональна стилістика англійської мови.

УДК 81'33

ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ФОРМЫ И МОЩНОСТИ ТЕКСТОВЫХ КОЛЛИЗИЙ

Светлана ЮЩЕНКО (Киев, Украина)

У статті пропонуються методичні підходи до визначення форми та потужності текстових колізій, розроблені на основі аналізу різноманітнього матеріалу. Наводяться визначення основних понять, які вживає автор для обґрунтування своїх ідей («релевантні тексти», «фрагмент», «колізіогенний вузол», «текстова колізія», «автоколізійність» та ін.). Запропоновано шкалу оцінювання колізій, утворену на основі чотирьох лінгвістичних термів – «слабка тотожність», «відмінність», «протилежність», «суперечність». Усі ключові положення статті проілюстровано прикладами з реальних текстів. Сфера застосування запропонованих методичних підходів – логіко-лінгвістичний аналіз.

Ключові слова: текстова колізія, релевантні тексти, колізійні тексти, потужність колізій, форма колізій, колізіогенний вузол, автоколізійність, суперечність, протилежність, відмінність, слабка тотожність.

The article dwells on the methods to define both form and power of textual collision which have been developed as the research result of the texts belonging to various styles. The main notions used by the author have been well defined: "relevant texts", "fragment", "collision generating node", "textual collision", "self-collision" etc. A scale for establishing collision level has been suggested. It is based on four linguistics terms: "weak identity", "difference", "opposition", and "contradiction". All key arguments have been provided with real texts examples. The sphere which can employ these methods encompasses logical linguistic analysis.

Keywords: textual collision, relevant texts, collision tests, power of collision, form of collision, collision generating node, self-collision, contradiction, weak identity.

Одним из свойств естественного языковых текстов (*ЕЯТ*) является способность вступать в отношение коллизии (далее – *текстовая коллизия* или *ТК*), под которой понимается смысловое несоответствие.

Несмотря на значительный научно-практический интерес к коллизионным *ЕЯТ* (особенно – нормативно-правовым, юридическим, следственно-судебным, художественным, историческим, религиозным), степень научной разработки проблемы анализа таких текстов недостаточна.

Так, в настоящее время отсутствуют хотя бы минимально формализованные правила, по которым устанавливаются и анализируются *ТК*. Заметим, что в силу стереотипности рационального мышления, сравнивающего тексты, отсутствие указанных правил не сказывается на точности и воспроизводимости (повторяемости) результатов поиска *ТК*, осуществленного разными субъектами (читателями). Однако образ несоответствия, создаваемый сознанием разных субъектов, может отличаться, вследствие чего коллизионное отношение интерпретируется весьма широко. Отсюда – многочисленные речевые обороты, употребляемые для его констатации. Например, в юридической теории и правоприменительной практике для обозначения коллизий между правовыми нормами, нормативно-правовыми предписаниями или положениями юридических документов употребляются выражения «не соответствуют», «противоречат», «не согласованы», «имеется расхождение». Распространены конструкции с модификаторами, усиливающими или ослабляющими форму (степень проявления, мощност) коллизии: «в незначительной мере противоречат», «имеет место незначительное расхождение», «не соответствуют или в значительной степени противоречат», «противоречат или в значительной мере не соответствуют».

Интуитивно понятно, что множественность выражений для констатации *ТК* есть следствие множественности ее форм (степеней), однако на сегодняшний день в «арсенале» лингвистической науки отсутствуют количественные методы оценки *ТК*, поскольку возможность анализа коллизионных текстов на основе формализованного¹ описания *ТК* ранее не рассматривалась. Очевидно, что такое описание необходимо, поскольку позволит свести к минимуму объективный субъективизм экспертной оценки. Все это обуславливает **актуальность** исследований в этом направлении.

Исследование проводилось в рамках НИР Украинского языково-информационного фонда НАН Украины «Когнитивно-коммуникативные аспекты функционирования

¹ тем более – формального.

коллекций электронных текстов», № госрегистрации 0112U004483.

Коллизия не имеет предметности, не существует как материальный объект, поскольку никак «материально» в текстах не проявляется, однако она «объективно есть», поскольку разные читатели, сопоставляя тексты, независимо друг от друга объективизируют ее содержание одинаково. Текстовая коллизия возможна потому, что некоторые смысловые компоненты текстов в сопоставлении приобретают свойства *формы*.

Таким образом, для «возникновения» *ТК* необходимо одновременное выполнение следующих условий:

1) наличие не менее двух текстов, для которых (или для частей которых) выполняется закон логического тождества – предмет мысли строго определен, его объем и содержание остаются постоянными в ходе рассуждения о нем. Такие тексты будем называть *релевантными* (семантически соответствующими), а, те их части, «отрывки», которые собственно сопоставляются (т.е. выступают «сторонами» коллизии) – *оппозициями*;

2) наличие субъекта, способного оперировать смыслами, заложенными в текстах;

3) отсутствие неопределенности¹ в одной из оппозиций; в противном случае отношение между текстами (их частями) суть дополнение, а не коллизия².

Высшая степень коллизийности – противоречие, выражаемое в языке отрицанием. Категории «противоречие» и «отрицание» относятся к междисциплинарным. Противоречие как составляющую реальности изучает философия, различая противоречия *онтологические* и *гносеологические*, как условие развития – диалектика, как необходимый элемент (принцип) когнитивных процессов – диалектическая логика [2]. Отрицание как фигура речи – предмет исследования лингвистики, как логическая операция – логики. Триада «разное – подобное – тождественное» выступает категориальной основой многих философских концепций (Аристотель («Органон» («Категории»), 339 – ок. 334 до н.э.), И. Кант («Критика чистого разума», 1781), Г. Гегель («Наука логики», 1812 – 1816); Ф. Энгельс («Анти-Дюринг», 1878); Б. Рассел («Мое философское развитие», 1896); В.И. Бартон («Сравнение как средство познания», 1978) и др.).

Классическая логика и лингвистика различает имена (понятия) *противоречащие* (*контрадикторные*) – объемы которых исключают друг друга, исчерпывая объем родового понятия (*большой – небольшой*) и *противоположные* (*контрарные*) – имена со взаимоисключающими объемами, не исчерпывающие объем родового имени (*красный – белый*) [3].

Британский математик и философ Б. Рассел, анализируя общие принципы наложения противоречия, выдвинул принцип признаков несходства. Б. Рассел утверждал, что «несходства» могут различаться «по знаку»: «Когда я говорю о "различии", я имею в виду не просто отсутствие логического тождества, как, например, между цветом и вкусом; я имею в виду тот вид различия, который существует между двумя цветами. Этот вид различия сводится к различию в степени. <...>. Два оттенка цвета несовместимы в определенном отношении; когда я в определенном направлении вижу голубое, я одновременно не вижу в этом же направлении красного. Другие виды ощущений обладают такой же несовместимостью» [5].

Приведенные и многие подобные рассуждения (Э.В. Ильенков, Н.И. Кондаков, А.В. Болдачев, Л.Е. Балашов, А.А. Ивин и др.) относятся к качественной оценке *ТК* и не затрагивают другой аспект научного познания – количественный.

Цель исследования, результаты которого изложены в статье – определение подхода к численной оценке мощности *ТК* на основе спецификации эмпирических данных о текстовых коллизиях. Объектом исследования выступают текстовые коллизии, предметом – языковые

¹ Речь идет о неопределенности, выражаемой: неопределенными существительными-местоимениями (*кто-то, что-то, кто-нибудь, кто-либо, что-либо, кое-кто, кое-что, некто, нечто* и т.д.), прилагательными неопределенной количественной оценки (*многие, некоторые,*) пространственными, временными и количественными наречиями (*далеко, рано, несколько*) и пр.

² Однако коллизия будет иметь место, если все *оппозиции* содержат неопределенность, средства выражения которой образуют антонимические пары (*достаточно – недостаточно*) или входят в один синонимический ряд, различаясь оттенками значения (*рано – преждевременно*).

конструкции и отношения разных уровней, сопоставление которых манифестирует (проявляет) *ТК*. Практическим материалом исследования послужили *коллизийные* фрагменты текстов разных стилей в количестве свыше 1000 оппозиций.

Отметим несколько важных моментов.

1. Для целей исследования введем понятие *фрагмента* (обозначим f_i) – отрывка текста, обладающего формальной определенностью, логической завершенностью и свойством смысла. Разбиение текста на фрагменты – *фрагментация* – следует из такого фундаментального свойства мышления, как *фрагментарность* – человек воспринимает тексты отрывочно и оперирует дискретными образами. Фрагментация необходима для приведения разных по объему текстов к единой мере и локализации *ТК*. В сфере юридической и правоприменительной деятельности с этой целью делается указание на маркированные структурные элементы текста НПА (статьи, пункты, подпункты и др.) или употребляется конструкция «противоречит в части» (*пример*: «Новый Уголовно-процессуальный кодекс Украины **противоречит** Конституции **в части** отказа давать показания относительно себя или членов семьи» (из интервью адвоката А. Баганеца газете "Зеркало Недели.Украина" от 23.03.2013)).

2. Основное свойство *фрагмента* – отсутствие автоколлизийности (способности находиться в отношении коллизии к самому себе).

3. Предложение и *фрагмент* не обязательно совпадают. *Фрагментом* может вступать: часть простого предложения (в случае объединения противоположных условий (качеств) в одной связке – Ты купил мне желтый (I) шарик голубой (II)); часть сложного предложения – В целом фильм – хороший (I), но местами – не очень (II) (запись в блоге); несколько предложений. Элементы заготовочного комплекса текста (название, подзаголовок) рассматриваем как отдельные *фрагменты*.

4. Коллизийные тексты (*фрагменты*) анализируются безотносительно истинности, то есть, допускается их одновременная истинность, невозможная с позиции классической логики (например, коллизии нормативных предписаний действующих актов, имеющих одинаковую юридическую силу).

За основу оценочной шкалы *ТК* в данном исследовании была взята структура противоречия, предложенная современным русским философом Л.Е. Балашовым [1], согласно которой сторонами противоречия выступают *тождество* и *противоположность*, а «пунктами перехода», «опосредующими звеньями» (термин Э.В. Ильенкова) – разные степени проявления этих отношений.

В качестве формального инструмента разработки шкалы применен аппарат теории нечетких множеств. Пусть Λ – функция принадлежности отношения коллизийных фрагментов f_i и f_j к множеству «Противоречие» C (в символической форме $MC(f_i, f_j) / \Lambda$). Диапазон отношения релевантных фрагментов в коллизийном аспекте (т.н. область рассуждений) с одной стороны ограничен нулем (полное соответствие, тождество, адекватность), с другой – единицей (противоречие). Понятно, что область рассуждений коллизийного отношения будет несколько уже, поскольку нуль в нее не входит. Отсюда область рассуждений коллизийного отношения K : $K = [0 < 1]$.

С целью квантования области рассуждений K установим следующие лингвистические термы и соответствующие каждому терму численные значения функции принадлежности Λ :

- «Слабое тождество»: $\Lambda = 0,3 ; MC(f_i, f_j) / 0,3$;
- «Отличие»: $\Lambda = 0,5 ; MC(f_i, f_j) / 0,5$;
- «Противоположность»: $\Lambda = 0,8 ; MC(f_i, f_j) / 0,8$;
- «Противоречие»: $\Lambda = 1 ; MC(f_i, f_j) / 1$.

Таким образом, коллизия представляется в виде:

$$K = [0,3] \dot{\vee} [0,5] \dot{\vee} [0,8] \dot{\vee} [1]$$

С численным значением Λ будем отождествлять *мощность ТК* – абстрактное понятие, позаимствованное из правовой теории, в которой обозначает «степень столкновения нормативно-правовых предписаний» [4].

Оценка формы и, соответственно, мощности коллизии производится на основе анализа ситуации (реальной, вымышленной, прогнозируемой), описанной в коллизионных текстах и сути коллизии.

Несмотря на потенциальную бесконечность числа реальных и мыслимых (абстрактных) ситуаций, описанных в текстах, в возникновении коллизионного отношения прослеживается закономерность.

Так, не все компоненты (составляющие) фрагмента коллизиогенны – в каждом фрагменте есть неотрицаемые и незаменимые компоненты, отрицание либо замена которых приводит к утрате фрагментами (текстами) релевантности (речь уже идет о разных событиях или возникает аномалия), а значит, способности вступать в отношение коллизии (пример: отрицание или замена обстоятельства места – В Киеве [эжзит-поллы дают противоречивые результаты по выборам мэра] – Не в Киеве [“–”] – В Кировограде [“–”]).

Заменяемые либо отрицаемые составляющие фрагмента будем называть *коллизиогенными узлами*.

Все высказывания организованы в соответствии с тем, чему придается наибольшее значение – предметом мысли. Число его атрибутов может быть значительным, но все же оно конечно, поскольку степень детализации при описании ситуации, как правило, соотносится с /определяется прагматической установкой автора. Самый нижний уровень детализации – констатация фактов, их интерпретация, описание еще не свершившихся, возможных или мыслимых (абстрактных) ситуаций, и наоборот – отрицание фактов, отрицание возможности перехода ситуаций в разряд фактов. Чем выше уровень, тем больше добавляется атрибутов – участников ситуации, обстоятельств, свойств, признаков, характеристик и т.д., описание которых может отрицаться или различаться в количественном и качественном отношении, в силу чего составить закрытый (исчерпывающий) перечень правил определения формы коллизии путем перечисления частных случаев невозможно.

Сформулируем общие методические подходы к операциональному определению формы и мощности коллизии.

1. Коллизии присваивается форма «**противоречие**» и мощность 1, если один из фрагментов-оппозиций содержит *контрадикторное* отрицание, выражающее идею того, что ситуация, описанная в оппозиционном фрагменте, не имела, не имеет либо не будет иметь места – так называемое *общее (полное/ фразовое /предикатное)* отрицание, сфера действия которого распространяется на весь текст.

Пример:

<i>ИА REGNUM (со ссылкой на анонимного автора)</i>	<i>Председатель совета Центра конституционного права Г. Даниелян</i>
на конференции, посвященной 15-летней деятельности Форума армянских объединений Европы единогласно была принята резолюция по поводу требования о смене власти в Армении.	В ходе конференции не было принято никакой резолюции. ... муссируемая в СМИ информация о требовании быстрой смены власти далека от реальности.

Противоречием также считаем отрицание модальностей (м. долженствования *разрешено – не разрешено (запрещено)*, м. возможности *может – не может*, м. необходимости *должен – не должен*, м. желания *хочет – не хочет* и т.д.).

Коллизия в форме противоречия – строго бинарное отношение.

2. Коллизии присваивается форма «**противоположность**» и мощность 0,8 в случаях, когда имеет место *контрарное* отрицание, оппозициями которого выступают:

– утверждение и частичное отрицание, сфера действия которого на весь смысл не распространяется (отрицание при имени, присловное и др.).

Пример:

Источник n , материалы сайта http://www.1prime.ru/banks/20131227/774143910.html	Источник т , материалы сайта http://www.dp.ru/a/2014/03/25/Krim_v_ozhidanii_rublja/
Российские рубли доставлены в Крым в достаточном объеме (т.е. наличные завезены и их объем <u>достаточен</u>).	Всем банкам в новом российском регионе не хватает наличных (т.е. наличные завезены, но их объем <u>недостаточен</u>).

– утверждения, содержащие антонимические – полярные (противопоставленные), относящиеся к предмету мысли: признаки, свойства, действия, состояния; явления, положения, направления и т.д.

Пример: Контекст: «Впоследствии, когда, откровенно говоря, было уже поздно, разные учреждения представили свои сводки с описанием этого человека. Сличение их не может не вызвать изумления». Булгаков М.А. «Мастер и Маргарита».

Источник n	Источник т
человек этот был маленького роста, зубы имел золотые и хромал на правую ногу	человек был росту громдного , коронки имел платиновые , хромал на левую ногу

– утверждение и противопоставительное отрицание («противоположность с оттенком умеренности» (по Ю.Д. Апресяну и И.М. Богуславскому) – *не закрытый, а открытый перелом*).

Поскольку контрастность предполагает «исключенное третье», отношение коллизии в форме противоположности не всегда бинарно.

Пример: (записи в блоге на сайте Woman.ru) Контекст: *темно-русые волосы (темная шатенка), светлая кожа, глаза зеленые соответствуют цветотипу ...*

Комментатор блога n	Комментатор блога т	Комментатор блога l
... «зима»	... «весна»	... «осень»

3. Коллизии присваивается форма «отличие» и мощность 0,5, если оппозициями выступают разные обстоятельства ситуации, описанной в текстах (места, причины, времени, цели, меры, условия и т.д.), называются разные акторы, участникам приписываются разные релевантные имена, несовместимые функции, состояния, свойства, характеристики и т.д.;

Пример: Контекст: *в документах на строительство детского сада на 160 мест с бассейном в Истре содержатся противоречивые сведения о заказчике и сроках строительства (материалы сайта <http://www.newizv.ru/lenta> от 27.05.2013).*

Документ n, фрагмент i	Документ n, фрагмент j
Заказчик – администрация Истринского муниципального района Московской области	Заказчик – Комитет по потребительскому рынку и муниципальному заказу

В случае если коллизионным узлом выступают количественные и временные характеристики, при установлении формы коллизии следует ориентироваться на социальную значимость события, описанного в текстах и величину расхождения.

Примеры разной формы коллизии при расхождении в количестве:

Коллизия в форме отличия: Контекст: *В субботу, 18 мая, Киев праздновал День Европы. К этому празднику оппозиционные силы приурочили крупную политическую акцию «Вставай, Украина!» (материалы сайта <http://kievsejchas.blogspot.com/2013/05/akcija-vstavaj-ukraina.html>)*

Источник n	Источник т	Источник l
число участников 6 тысяч	число участников 50 тысяч	число участников около 30 тысяч

Коллизия в форме слабого тождества: Контекст: *Калидонская охота, в греческой мифологии один из наиболее распространённых мифов, в котором объединены сказания о*

многих героях островной и материковой Греции. Мифографы различных областей Греции называют разное число участников охоты.

Аполлодор	Овидий
свыше 20	более 50

Пример разной формы коллизии при расхождении в датах:

Коллизия в форме отличия (материалы Интернет-портала Ичкерия.Инфо <http://ichkeria.info/content/view/94/34> от 23.02.07)

Неофициальный источник	Российские власти
18 мая , согласно неофициальной информации, произошел взрыв на Волгодонской АЭС	взрыв на Волгодонской АЭС произошел 19 мая в 15 часов

Коллизия в форме слабого тождества:

Источник n (http://prikol.i.ua/view/980247/)	Источник m (http://academ.info/news/27407)
25 февраля в Новосибирском зоопарке у белых медведей Кая и Герды родился первенец.	Первенец родился у Кая и Герды еще в декабре .

4. Коллизии присваивается форма «слабое тождество» и мощность 0,3 в случаях, если, как отмечалось выше, ситуация, описанная в коллизийных текстах ситуация в силу давности, спорности или несущественности имеет низкую социальную значимость.

Пример. Контекст: *Источники называют разные причины смерти Чингиз-хана (материал Википедии)*

Источник n	Источник m	Источник l
внезапная болезнь	болезнь от нездорового климата тангутского государства	следствие падения с лошади

и/или оппозициями выступают:

– незавершенность действия (процесса) (т.е. недостижение результата) и его завершенность:

Пример: (<http://www.selectornews.com/news/298985> от 21.03.2013)

Текст n, заголовок	Текст n, подзаголовок
Самоубийство Лены Перовой поставило на уши всю Москву!	ЕЛЕНА ПЕРОВА ПЫТАЛАСЬ ПОКОНЧИТЬ С СОБОЙ

– синонимы с разными оттенками значения:

Пример: Контекст: *ради кортежа Авакова, который летает по Киеву с бешеной скоростью, перекрывают улицы* (<http://sled.net.ua/node/13064>)

Текст n, подзаголовок	Текст n, в тексте
Яценюк отчитал Авакова и выразил надежду, что это был последний сюжет о езде кортежами	ПРЕМЬЕР-МИНИСТР УКРАИНЫ А. ЯЦЕНЮК ПОЖУРИЛ МИНИСТРА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ А. АВАКОВА ИЗ-ЗА ПЕРЕДВИЖЕНИЯ КОРТЕЖЕМ.

– конструкции, выражающие разные степени сравнения:

Пример: Отзывы посетителей сайта о фильме «Артист» (<http://films.imhonet.ru/element/1178671/opinions>)

ALENKA (запись от 10.11.2013)	Денис (запись от 27.07.2013)	Korzar Nik (запись от 9.03.2013)	Siril (запись от 18.01.2013)
Фильм неплохой , но в начале скучноват .	Хороший фильм. Я не согласен с оscarами, но фильм на твердое хорошо.	Отличное кино! Красивое, насыщенное, яркое	Безумно прекрасный фильм, которому искренне не жаль ставить 10ку.

Выводы и перспективы исследования

Проведенное исследование направлено на углубление научных знаний про отношение коллизии естественных языковых текстов. Количественная оценка коллизии текстов, произведенная на основе предложенного в статье методического подхода, повышает объективность логико-лингвистического анализа.

Анализ разностилевого языкового материала позволил установить универсальные, стилистически неспецифицированные языково-информационные структуры – коллизионные контексты, которые, будучи сопоставленными, приобретают свойство «формы» ТК.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Балашов Л. Е. Новая метафизика (Категориальная картина мира или Основы категориальной логики). [Электронный ресурс]. URL: <http://files4u.org/cat7/file7622.html>. (Дата обращения 10.11.2014).
2. Болдачев А. В. Обратная логика разрешения противоречий. [Электронный ресурс]. 2007. URL: <http://philosophystorm.org/article/aleksandr-boldachev-obratnaya-logika-razresheniya-protivorechii>. (Дата обращения 01.12.2014).
3. Ивин А. А. Логика. Учебник для гуманитарных факультетов. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2002. [Электронный ресурс]. URL: <http://psylib.org.ua/books/ivina01/txt07.htm>. (Дата обращения 02.12.2014).
4. Патракова И. И. Классификации юридических коллизий: история и современность. В сб. История государства и права, № 10, 2010. [Электронный ресурс]. URL: http://www.juristlib.ru/book_9587.html. (Дата обращения 20.12.2014).
5. Рассел Б. Человеческое познание его сферы и границы. Издательский дом Ника-Центр – Институт общегуманитарных исследований, 2001 [Электронный ресурс]. URL: <http://philosophy.allru.net/perv05.html>. (Дата обращения 17.11.2014).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Світлана Ющенко - молодший науковий співробітник Українського мовно-інформаційного фонду НАН України, м.Київ.

Наукові інтереси: лінгвістична експертиза, Лінгвопсихології, юридична лінгвістика.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ГРАМАТИКИ

УДК 811.11(075.8)

ГРАМАТИЧНИЙ ТА БІОЛОГІЧНИЙ РІД ІМЕННИКІВ У ДАВНЬОАНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Ярослава БЕЛЬМАЗ (Горлівка, Україна)

У статті розглядається проблема категорії роду в давньоанглійській мові. Автор зосереджує увагу на співвідношенні граматичного та біологічного роду іменників. Аналізується збіг граматичного та біологічного роду іменників, що позначають істот та неістот.

Ключові слова: рід, іменник, давньоанглійська мова, граматичний рід, біологічний рід, істота, неістота.

The article deals with the issue of the category of gender in the Old English. The author pays attention to the correlation between grammatical and natural gender. The coincidence of grammatical and natural gender of the animates and non-animates is analyzed.

Keywords: gender, noun, Old English, grammatical gender, natural gender, animate, non-animate.

Питання категорії граматичного роду, його вмотивованість, співвідношення з біологічним родом викликало зацікавленість у багатьох учених. Проте і сьогодні дослідження проблеми роду залишається актуальним, причому важливу роль відіграють діахронічні дослідження, оскільки вивчення мови в історичному розрізі допомагає усвідомити закономірності її розвитку, а також функціонування на сучасному етапі.

Звертаючись безпосередньо до питання граматичного гендеру, слід зазначити, що існують три основні гіпотези походження граматичного роду: семантична, морфологічна і синтаксична [1: 55].

Прибічники семантичної концепції (І.Г. Гердер, Я. Гримм, В. Гумбольдт) вважають, що в основі граматичного роду лежить протиставлення за статтю, ознака статі переносилася давніми представниками індоєвропейської мовної сім'я на предмети неживої природи. Причому це перенесення відбувалося за принципом: все велике, швидке, активне відноситься до чоловічого роду, все мале, спокійне, пасивне – до жіночого, а все штучне та збірне до середнього [2].

Прихильники морфологічної концепції трактують рід як формальну категорію, суть якої полягає в класифікації субстантивів, а не відбиття немовної реальності, а опозиція по статі сприймається як результат пізнішої раціоналізації іменної морфології.

Г. Штейнталь, Дж. Фодор, В.В. Йоффе, що є представниками синтаксичної концепції, вважають, що рід можливий тільки в тих мовах в яких існує такий синтаксичний зв'язок, як узгодження [2].

Значна кількість учених зверталася до вивчення гендерного поділу слів у мові з огляду на мотивацію. Так, вони намагалися зрозуміти, чому іменники, що належать до одного семантичного поля, мають різну гендерну приналежність. Протягом століть учені намагалися з'ясувати, чим обумовлений поділ на роди: певними асоціаціями чи просто традицією, що закріпилася в мовленні. Виходячи з цих двох припущень розвинулося відповідно два напрями, послідовники яких сповідували гендерний поділ, як певну усталену традицію, не обумовлену ніякими законами, інші, в свою чергу, вважали, що головним чинником, що зумовлює родовий поділ є асоціація. Очільниками цих напрямів стали відповідно А.Майє та О.О.Потебня. На думку А. Мейє спочатку існувала відмінність не за родами, а за категоріями «живий-неживий предмет», «істота – неістота». Таким чином, іменники поділялися на два класи – живі (істота) й неживі (неістоти) [4]. Потім рід, що означав істоту, розділювався на два – чоловічий та жіночий, а рід, що означав неістоту, прийняв роль середнього. Таким чином утворилася трьохродова система.

Карл Бруннер вважає, що спочатку граматичний рід не мав нічого спільного з поняттям статі, так само як ці поняття не є ідентичними в сучасних мовах.

Якщо розглядати поняття роду, то виділяють граматичний рід (grammatical gender) – рід як формальна категорія, тобто рід власне у лінгвістичному сенсі; природний, біологічний рід (natural gender) – передбачувана відповідність між родом як мовною категорією і природним (біологічним) поділом за статтю. В загальному сенсі під категорією роду розуміється здатність іменників розрізняти чоловічий, жіночий та середній роди.

Будучи граматичною категорією, що має знакову природу, граматичному роду притаманні такі загальні якості, як семантика, синтаксичні відносини, прагматика. Лінгвістичне вивчення даної категорії обов'язково вимагає аналізу співвідношення та взаємодії зазначених аспектів.

Найбільш дискусійним є питання семантичної насиченості, вмотивованості або невмотивованості даної категорії. Одним із його аспектів залишається співвідношення роду і статі.

Мета даної статті – проаналізувати категорію роду в давньоанглійській мові, звертаючи особливу увагу вмотивованості поділу на роди.

Система родів у давньоанглійській мові традиційно вважається однорідною, яка визначає рід на граматичній основі, а не за критерієм «істота – неістота» або статі. Також доволі розповсюдженою думкою в лінгвістиці є те, що в процесі розвитку мови категорія роду англійського іменника перейшла з розряду граматичних категорій у розряд лексичних. Так Л. П. Чахоян, І. П. Іванова і Т. М. Беляєва зазначають, що категорія роду в давньоанглійській мові була граматичною, а не семантичною, як у сучасній англійській мові [3: 18]. Під граматичністю роду розумілася «семантична невмотивованість» співвідношення іменників з тим чи іншим родовим класом. У той же час слід відзначити, що ступінь відповідності родової характеристики іменника його біологічним ознакам не може бути підґрунтям для ствердження граматичності або неграматичності категорії роду.

Загальноприйнятим є той факт, що давньоанглійська мова успадкувала три (граматичні) роди з германської мови [10: 34], які в свою чергу були розвинені з індоєвропейської системи родів. Однак, у своїх витоках індоєвропейська система родів була представлена двома класами: істота – неістота [10: 34], на основі виникла трьохродова система: чоловічий – жіночий – середній. Трьохродова система вважається загально індоєвропейською, оскільки спостерігається у майже всіх індоєвропейських мовах. Р. Хогг (Hogg) зазначає, що «граматичний рід, який представлений не лише у давньоанглійській мові, а і в інших мовах, не ґрунтується на статі» [7: 125]. У якості приклада він наводить такі давньоанглійські іменники, як «se wifmann» (чол. рід), «seo hlæfdige» (жін. рід), «þæt wif» (серед. рід) з базовим значенням «woman». Тобто, теоретично будь-яка лексема давньоанглійської мови, не враховуючи референтного значення, може належати до будь-якого з трьох родів, що продемонстровано в роботі Р. Ласса (Lass) [9: 107]:

Табл. 1

	m.	f.	n.
animate (human)	a. se cyning “the king”	b.	c. þæt cnihtcild “the boy”
	d. se wifmann “the woman”	e. seo cwen “the queen”	f. þæt wif “the woman”
unanimate	g. se stan “the stone”	h. seo duru “the door”	i. þæt scip “the ship”

Отже, з таблиці видно, що у п'яти випадках (c, d, f, g, h) рід був граматичним, оскільки спостерігається конфлікт між граматичним і природним (біологічним) родами. У трьох позиціях (a, e, i) зберігається збіг граматичного та природного родів.

На перший погляд може здатися, що система родів у давньоанглійській мові була однорідною та ґрунтувалася лише на граматичних критеріях. Проте рід лексем, що означають істот (а точніше людей) дає підстави припустити, що такі лексеми корелюються з біологічним родом. Про це свідчать твердження відомих дослідників давньоанглійської мови. Так А. Бох (Vaugh) і Т. Кейбл (Cable) зазначають, що «іменники, що означають людей чоловічої статі, часто належать до чоловічого роду, а ті, що означають людей жіночої статі, –

до жіночого» [5]. Продовжуючи дану думку, можна навести слова Е. Тротт (Traugott): «...однією з тенденцій давньоанглійської мови є тенденція зосереджуватися більшою мірою на біологічному, а не на граматичному роді у випадку, коли лексема означає людей» [11: 177]. Така тенденція розглядається як підґрунтя для подальшого зникнення граматичного роду.

У своєму дослідженні Г. Платцер для аналізу вмотивованості розподілу за родами іменників у давньоанглійській мові пропонує розглянути більш детально опозицію «істота – неістота». Перш за все, слід зазначити, що до істот у першу чергу належать іменники, що позначають людей. Проте до істот також належать і інші класи іменників (напр., тварини, рослини). Якщо з іменниками, що позначають людей більш-менш все зрозуміло – вони приймають чоловічий або жіночий рід залежно від статі, то з іншими іменниками, які належать до істот, ситуація складніша. У сучасній англійській мові рослини, деякі абстрактні іменники належать до середнього роду, тварини можуть належати до чоловічого, жіночого та середнього роду, залежно від ставлення мовця [6: 317; 10: 36-37]. Іншими словами, у цьому шарі лексики рід залежить не стільки від референта, скільки від мовця, тобто у випадку з тваринами рід є прагматичною категорією. Проблематичними у цьому відношенні також залишаються лексеми «child» та «baby», іменники, що означають кораблі та машини.

Ч. Джоунс (Jones) вважає, що давньоанглійські лексеми, що позначали тварин, посідали так звану перехідну позицію. З одного боку, деякі з подібних лексем демонстрували чітку приналежність до чоловічого або жіночого роду. Наприклад, д.а. *bucca* (goat) – masc., д.а. *bicca* (bitch) – fem. А з іншого боку, були такі зооніми, які могли належати до одного з трьох родів невмотивовано, наприклад, д.а. *ara* (ape) – masc., *colmæse* (titmouse) – fem. [8: 8-9]. Таку ж саму картину щодо роду лексем, що позначають тварин, ми спостерігаємо і в сучасній англійській мові.

Х. Платцер провів дослідження щодо збігу граматичного та біологічного роду давньоанглійських іменників. Методом механічної вибірки було відібрано 646 іменників власне англійського походження (J. R. Hall “A concise Anglo-Saxon dictionary”). Результати дослідження представлені нижче в таблицях:

Табл. 2. Рід у власнеанглійському словниковому складі (вибірка)

	граматич. рід	чол. рід	жін. рід	серед. рід	разом
неістоти		177	257	122	556
істоти (що означають людей)	чол. стать	77 (97,47%)	0 (0%)	2 (2,53%)	79
	жін. стать	0 (0%)	10 (90,91%)	1 (9,09%)	11
разом					646

Табл. 3. Збіг біологічного та граматичного родів у власнеанглійському словниковому складі (вибірка)

неістоти			істоти (що позначають людей)		
біол.=грам.	122	21,94%	біол.=грам	87	96,67%
біол.≠грам	434	78,06%	біол.≠грам	3	3,33%
разом	556	100%		90	100%

З вищепредставлених таблиць ми бачимо що з-поміж давньоанглійських іменників, що позначають людей, у більшості випадків спостерігався збіг біологічного та граматичного родів, а протиставлення біологічного та граматичного родів було скоріш винятком. У той же час іменники, що позначають неістот, належали до середнього роду лише у 21,94% випадків. Таким чином простежується тенденція до посиленої функції чоловічого та жіночого родів і послаблена функція середнього роду в давньоанглійській мові [10: 39].

Запозичені слова ще більш яскраво демонструють дану тенденцію. Так, Дж. Велна (Welna) провів аналіз запозичених у давньоанглійський період іменників з позиції роду та

збігу біологічного і граматичного родів. Результати представлено у таблицях нижче [12: 400-403]:

Табл. 4. Рід запозичених іменників у давньоанглійській мові (вибірка)

	граматич. рід	чол. рід	жін. рід	серед. рід	разом
неістоти		179 (44,53%)	170 (42,29%)	53 (13,18%)	402
істоти (що означають людей)	чол. стать	98 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	98
	жін. стать	0 (0%)	16 (100%)	0 (0%)	16
разом					516

Табл. 5. Збіг біологічного та граматичного родів у запозичених іменників у давньоанглійській мові (вибірка)

неістоти			істоти (що позначають людей)		
біол.=грам.	53	13,18%	біол.=грам	114	100%
біол.≠грам	349	86,82%	біол.≠грам	0	0%
разом	402	100%		114	100%

Таким чином, можна констатувати дві протилежні тенденції функціонування категорії роду в давньоанглійській мові. По-перше, це посилення біологічного роду іменників, що позначають людей, і по-друге, граматикалізація категорії роду для неістот. Отже, вищезгадані спостереження дають підстави розглядати категорію роду в давньоанглійській мові більш комплексно, ніж це прийнято традиційно, беручи до уваги категорію самого іменника.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гин Я. И. Поэтика грамматического рода. – Петрозаводск : Карельский пед. институт, 1992. – С.33-71.
2. Ерескина А. А. Родовая категоризация в английской литературе и способы перевода их на русский язык / А. А. Ерескина, Е. Д. Лазицкая. – Режим доступа : www.istu.edu/docs/edu/docs/science-periodics/mvestnik/eras_loz/docx.
3. Иванова И. П. История английского языка / И. П. Иванова, Л. П. Чахоян, Т. М. Беляева. – СПб. : Издательство «Лань», 1999.
4. Мейе А. Общеславянский язык / А. Мейе. – М. : Изд-во иностр. лит., 1951. – С.105-367.
5. Baugh A. A history of the English language / A. Baugh, T. Cable. – London : Routledge, 2002. – 447 p.
6. Biber D. Longman grammar of spoken and written English / D. Biber. – Harlow : Longman, 1999.
7. Hogg R. The Cambridge history of the English language. The beginning to 1066 / R. Hogg. – Cambridge : Cambridge University Press, 1992. – P. 67-167.
8. Jones Ch. Grammatical gender in English: 950 to 1250 / Ch. Jones. – London, New York, Sydney : Croom Helm, 1988.
9. Lass R. Phonology and morphology / R. Lass // The Cambridge history of the English language. Volume II. 1066-1476 / Ed. N. Blake. – Cambridge : Cambridge University Press, 1992. – P. 23-155.
10. Platzer H. “No sex, please, we’re Anglo-Saxon?” On grammatical gender in Old English / H. Platzer // Views. Vienna English working paper. – 2001. – V. 10. – #1. – June. – P. 34-45.
11. Traugott E. C. Syntax / E. C. Traugott // Hogg R. The Cambridge history of the English language. Volume I. The beginning to 1066. – Cambridge : Cambridge University Press, 1992. – P. 168-289.
12. Welna J. On gender change in linguistic borrowing (Old English) / J. Welna // Historical morphology / Ed. J. Fisiak. – The Hague, Paris, New York : Mouton, 1980. – P. 399-342.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ярослава Бельмаз – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практики мовлення та інформаційних технологій Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Наукові інтереси: історія англійської мови, порівняльно-історичне мовознавство, професійний розвиток викладачів вищих навчальних закладів.

УДК 81'367.625(161.2=111):81-115

ПОЛЬОВА МОДЕЛЬ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИХ ПАРАДИГМ У КОНТРАСТИВНОМУ ВИВЧЕННІ ДІЄСЛІВНИХ СИСТЕМ

Наталія ІВАНИЦЬКА (Вінниця, Україна)

У статті обґрунтовано доцільність двобічного зіставлення української та англійської дієслівної парадигматики. Доведена необхідність використання польової моделі організації дієслівних лексико-семантичних парадигм для виявлення спільного та відмінного в реалізації дієслівної семантики. Визначені характеристичні ознаки опорного слова лексико-семантичного поля (ЛСП). Запропоновані критерії заповнення центральних та периферійних частин дієслівних ЛСП. Виокремлені типологічні ознаки ближчої, віддаленої та крайньої периферії ЛСП, які є основоположними для формування ідентичних критеріїв структурування різномовних співвідносних лексико-семантичних парадигм.

Ключові слова: дієслівна парадигматика, контрастивістика, двобічне зіставлення, лексико-семантичне поле, tertium comparationis, опорне слово, центр та периферія ЛСП.

The article deals with the problems of bilateral comparison of the Ukrainian and English verbal paradigms. The necessity of using the field model of verbal lexical-semantic paradigms for identifying common and different implementation of verbal semantics is argued. The significant features of the head word of lexical-semantic field (LSF) are identified. The criteria of filling the central and peripheral parts of the verbal LSF are determined. The typological characteristics of close-in, distant and marginal periphery of the LSF are designated. Such characteristics are viewed to be essential for the formation of identical criteria using for correlative structuring of multilingual lexical-semantic paradigms.

Key words: verbal paradigms, comparative linguistics, bilateral comparison, lexical-semantic field, tertium comparationis, head word, central and peripheral parts of LSF.

Постановка проблеми та аналіз останніх публікацій. Широка перспективність та потенційність контрастивних досліджень (особливо в бімовних паралелях) видається незаперечною в контексті розвитку сучасного мовознавства. Відносно сформованою на сьогодні виступає і методологія зіставлення мов (Ф.С. Бацевич, В.Г. Гак, І.О. Голубовська, С.П. Денисова, Ю.О. Жлуктенко, Р.П. Зорівчак, І.В. Корунець, М.П. Кочерган, А.В. Корольова, В.М. Манакін та ін.).

Пріоритетною є думка, що в сучасній лінгвістичній компаративістиці як мультилінгвальної дисципліні, утвореній різними напрямками (порівняльно-історичним, типологічним, універсологічним, характерологічним), зіставне мовознавство небезпідставно претендує на самостійність, окремішність, постаючи логічно обґрунтованим наслідком еволюції лінгвістичної науки та її методології.

Водночас методика проведення контрастивних досліджень потребує подальшого наукового осмислення. На сьогодні не викликає сумнівів використання більш пріоритетного, на нашу думку, двобічного (білатерального) підходу до зіставлення [8: 81–85], цінність якого полягає в тому, що зіставлявані мови отримують статус рівноцінних, що дає змогу уникнути «образу мови А в образі мови Б» [10: 104] та відійти від «етноцентризму, за якого опис інших мов та культур проводять лише крізь призму своєї власної мови» [2: 48]. За такого підходу постає необхідність не лише вибору адекватного tertium comparationis, але й використання відповідних методів та прийомів дослідження мовного матеріалу.

У наших попередніх публікаціях було доведено, що зіставне дослідження лексико-семантичної парадигматики української та англійської дієслівних систем найбільш рельєфно постає при зіставленні найбільш показових для семантичного макрокомпонента категорії «процесуальність» ієрархізованих складників, термінологічно означених як субкатегорії («процесуальність – дія», «процесуальність – стан», «процесуальність – відношення») та низки мікрокатегорій як складників відповідних субкатегорій [4; 5; 6]. На нашу думку, такі мікрокатегорії вибудовують співвідносні ЛСП, заповнення центральних та периферійних частин яких в українських та англійських мовах відбиває те спільне та специфічне в одієслівленні навколишнього світу, пояснити яке видається можливим з урахуванням як позамовних, так і, що не менш важливо, внутрішньомовних чинників.

Із-поміж можливих підходів до міжмовного аналізу лексико-семантичних парадигм, утворених виділеними мікрокатегоріями, найбільш релевантним, на нашу думку, виступає використання польової моделі їхньої організації, яка на тлі існуючих концепцій і підходів до системного опису лексичної семантики є достатньо розробленою і апробованою сучасними лінгвістичними розвідками (С.П. Денисова, Ю.М. Караулов, В.В. Левицький).

Теоретичне осмислення лексико-семантичних полів пов'язують із тлумаченням останніх як лексичних парадигм, які виникають унаслідок сегментації лексико-семантичного континууму на різні відрізки, співвідносні з окремими словами мови [7: 123], ієрархічної структури множинності лексичних одиниць, об'єднаних загальним (інваріантним) значенням [11: 34], способом існування і групування лінгвістичних елементів із загальними (інваріантними) ознаками, мікросистемою, елементи якої об'єднані передусім спільністю позамовних зв'язків і відношень тощо

Мета статті полягає в доведенні ефективності використання польової моделі організації дієслівної лексико-семантичної парадигматики для отримання науково обґрунтованих результатів контрастивного зіставлення дієслівних систем.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У нашому зіставному дослідженні користуємося відносно усталеним у сучасному мовознавстві поняттям лексико-семантичного поля як сукупності парадигматично пов'язаних лексичних одиниць, об'єднаних спільністю змісту і здатних відображати поняттєву, предметну й функціональну подібність позначуваних явищ [8: 297]. ЛСП у сучасному витлумаченні має певну автономність і специфічні ознаки організації: спільну нетривіальну частину в тлумаченні, ядерно-периферійну структуру, існування зон семантичного переходу. Істотним у цьому зв'язку видається зауваження С.П. Денисової про те, що семантична будова поля «утворена не за ознаками бінарної опозиції (релевантність / нерелевантність), а за принципом градування – ступеня виявлення ознак із центром, що складається з ознак високого ступеня детермінованості, і периферії – явищ із високим рівнем варіативності» [3: 65].

Вибудовування лексико-семантичних полів ґрунтується на основних положеннях внутрішньої організації польових структур, які знайшли належне витлумачення в лінгвістичній літературі. Відповідно до цього лексико-семантичні поля структуровані ядром та периферією, про критерії розмежування яких неодноразово дискутували в лінгвістичних розвідках. На підставі здійсненого аналітичного огляду таких праць, бібліографію яких досить повно представлено в [12], а також ураховуючи власні спостереження, зазначимо, що конститuentами *центральної зони* виступають дієслівні одиниці: 1) з відносно нескладним власне семантичним макрокомпонентом значення; 2) нейтральні до конотативного й стилістичного забарвлення; 3) використовувані в дефініціях семантично складніших дієслівних словозначень; 4) найбільш частотні у вживанні; 5) прості за морфологічною структурою. Тобто, на роль центральних можуть претендувати дієслівні ЛСВ, які є найбільш спеціалізованими на вираженні тієї чи іншої мікрокатегорії і план змісту яких є найбільш містким щодо узагальненого вираження виокремлених мікрокатегорійних значень. Як засвідчують матеріали частотних словників та власні обстеження дієслівного корпусу українських та англійських дієслів, такі одиниці здебільшого належать до найбільш уживаних.

Так, наприклад, при зіставленні дієслівної реалізації мікрокатегорії «дія – мовлення» названим критеріям відповідають такі одиниці, як укр. *казати, мовити, вимовляти, говорити висловлювати*; англ. *to say, to speak, to talk, to tell*. Вони мають нескладну структуру власне семантичного макрокомпонента (напр., укр. *казати* "передвати словами думки, почуття" [13: 401]; англ. *to say* "to speak or tell sb. smth. using words" [16]), позбавлені виразної прагматичної налаштованості; є складниками дефініцій інших конститuentів ЛСП мікрокатегорії «дія – мовлення» (напр., укр. *шамкати* "говорити невиразно, нерозбірливо, злегка шепелявлячи" [13: 1388]; *to murmur* "to say smth. in a soft quiet voice that is difficult hear or understand" [16]).

Відповідно периферійну частину дієслівних ЛСП формують одиниці, що не мають указаних ознак, а також похідні значення полісемантичних дієслів, які не знаходять у роботі системного вивчення. При польовому описі периферійну зону нерідко структурують *ближчою, віддаленою та крайньою* видами периферії. Спираючись на розроблені попередниками критерії, апробовані на обстеженому матеріалі, параметричними ознаками належності до вказаних зон у пропонованому дослідженні виступають наступні. *Ближчі периферії* дієслівних ЛСП формують відносно нескладні з морфологічної точки зору

дієслівні словозначення, денотативний макрокомпонент яких представлений, крім інтегративної ознаки, нижчою за ступенем абстрагування диференційною ознакою (ознаками); такі одиниці «конкретні за значенням і мінімально залежні (або зовсім не залежні) від контексту» [12: 184] і є доволі частотними у вживанні. Так, наприклад при аналізі мікрокатегорії «дія – мовлення», статус близькопериферійних отримали ті одиниці, в яких акт вимовляння ускладнено диференційною ознакою «акустичний аспект мовлення»: укр. *акати* "вимовляти в ненаголошених складах етимологічне "о" як звук "а", або звук, близький до "а" [13: 26]; англ. *to burr* "to speak with a burr (a trilled uvular \r\, typical of some accents in English; an accent with this type of pronunciation)" [16].

Віддалену периферію розглядаємо як таку, що утворена низькочастотними дієслівними ЛСВ, що можуть мати певну функціональну сему (стилістичну, соціальну, темпоральну, територіальну) або ж бути конотативно маркованими, що обмежує їхнє вживання і надає їм статусу залежних від контексту одиниць (напр. укр. *шамкати* "говорити невразно, нерозбірливо, злегка шепелявлячи" [13: 401]; англ. *to drawl* "to speak in a slow unclear way with vowel sounds that are longer than normal" [14], *to gabble* "to say something so quickly that people cannot hear you or understand you properly" [14]). Крім того, віддаленопериферійні дієсловозначення мають доволі складну семну репрезентацію їхнього денотативного макрокомпонента, представлену різного роду семами несубстанційної та субстанційної природи. *Крайня периферія* – це дієслівні ЛСВ, семантика яких має низку диференційних ознак, які, з одного боку, звужують денотативний обсяг дієслово значення, а з іншого, доволі часто маючи контаміновану природу, вказують на перехідні, синкретичні зони ЛСП.

Додамо також, що «центральный» чи «периферійний» статус виділених нами дієсловозначень додатково визначається їхнім денотативним обсягом: широта останнього орієнтувала на кваліфікацію дієслова чи його значення як центрального, а вузькість зумовлювала периферійне положення досліджуваних одиниць. На ці особливості вказувалося, зокрема, в [9: 77], де відповідність таким критеріям, як широка комбінаторність та семантична широта, зумовлює ядерне (центральне) розташування одиниці в ЛСП.

Міжмовне дослідження дієслівної лексико-семантичної парадигматики ґрунтується на визнанні того, що будь-яке парадигматичне утворення засноване на варіативності як основній формі вияву відношень між загальним і частковим. Цілком правомірною видається думка Н.Ю. Шведової про те, що «у сфері внутрішньої будови лексичного класу варіативність як відношення між інваріантом та його численними варіантами відіграє структурнооформлювальну роль; варіативність – це складник системи, структурно важливий для її визнання та функціонування» [14: 309].

У цьому зв'язку постає питання про кваліфікацію та використання інваріанта виділених співвідносних лексико-семантичних множинностей – ЛСП. Статус такого інваріанта, на думку більшості мовознавців, отримує слово-ідентифікатор, яке є нейтральним щодо вживання, має найбільш загальне значення, здатне відбити «ідею» утвореної парадигми. Попри використання неоднакових термінів на позначення інваріанта лексико-семантичних парадигм (пор.: базове слово, семантичний інваріант, ідентифікатор, опорне слово, тематичне слово, ядерне слово), його теоретичне осмислення спирається на здатність виконувати парадигмоутворювальну функцію. На думку Ш. Баллі, який висунув широко використовуваний нині в семантичних дослідженнях принцип ідентифікації, слово-ідентифікатор має відображати ідею поля чи групи в найзагальнішій, найабстрактнішій і найбільш нейтральній формі. Решта слів уточнюють загальну ідею, загальне поняття, розчленовують його з точки зору різних додаткових ознак [1].

У такий спосіб, на основі висловлених вище зауважень, у процесі дослідження міжмовних співвідношень між дієслівними лексико-семантичними парадигмами зіставлюваних мов необхідним постає виокремлення базових дієслів-ідентифікаторів, які термінологічно можна означити як *опорні* дієслова відповідних ЛСП і витлумачити як одиниці, що виражають основну семантичну ідею поля, на протигагу дієсловам-репрезентантам із більш конкретними, додатковими семантичними ознаками, що варіюють основну семантичну ідею класу.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, важливим етапом зіставлення парадигматики дієслівних систем української та англійської мов є попередній внутрішньомовний аналіз виділених мікрокатегорій крізь призму формування ними ЛСП. Змодельовані дієслівні ЛСП української та англійської мов виступають компарабельними передусім через застосування ідентичних методологічних підходів до їхнього утворення та аналізу, що створює належні умови для проведення власне зіставного аналізу дієслівної реалізації мікрокатегорійних виявів універсальної дієслівної категорії «процесуальність». Подальше зіставлення вибудованих парадигм варто здійснювати з орієнтацією на їхні центральні та периферійні частини, виявляючи корелятивні та відмінні тенденції в «одієслівленні» онтологічно валідних процесуальних денотатів у кожній із зіставлюваних мов.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Балли Ш. Французская стилистика [пер. с фр. К. А. Долинина] / Ш. Балли. – М., 1961.
2. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. – М. : Русские словари, 1996. – 411 с.
3. Денисова С. П. Типологія категорій лексичної семантики : [монографія] / С. П. Денисова. – К. : Вид-ий центр КНЛУ, 1995. – 298 с.
4. Іваницька Н. Б. Дієслівні системи української та англійської мов: парадигматика і синтагматика : монографія / Н. Б. Іваницька. – Вінниця : СПД Главацька, 2011. – 636 с.
5. Іваницька Н. Б. Лексико-семантична парадигматика в міжмовному зіставленні української та англійської дієслівних систем / Н. Б. Іваницька // Проблеми зіставної семантики : зб. наук. статей / відп. ред. О. О. Тараненко. – Вип. 9. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2009. – С. 333–338.
6. Іваницька Н. Б. Tertium comparationis у міжмовному зіставленні дієслівних систем / Н. Б. Іваницька // Мовознавство. – 2009. – №1. – С. 46–59.
7. Косериу Э. Контрастивная лингвистика и перевод : их соотношение / Э. Косериу // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXV. Контрастивная лингвистика : Переводы / [сост. В. П. Нерознак; общ. ред и вступ. ст. В. Г. Гака]. – М. : Прогресс, 1989. – С. 63–81.
8. Кочерган М. П. Основи зіставного мовознавства : [підручник] / М. П. Кочерган. – К. : Академія, 2006. – 424 с.
9. Кузнецов А. М. Структурно-семантические параметры в лексике (на материале английского языка) / А. М. Кузнецов. – М. : Наука, 1986. – 125 с.
10. Манакин В. Н. Сопоставительная лексикология : [монографія] / В. Н. Манакин. – К. : Знання, 2004. – 326 с.
11. Новиков Л. А. Семантика русского языка / Л. А. Новиков. – М. : Высш. школа, 1982. – 272 с.
12. Полевые структуры в системе языка / [под ред. З. Д. Поповой]. – Воронеж : Изд-во ВУ, 1989. – 197 с.
13. Словник української мови : в 11 т. – К. : Наук. думка, 1970–1980. – Т. 1
14. Шведова Н. Ю. Лексическая классификация русского глагола (на фоне чешской семантико-компонентной классификации) / Н. Ю. Шведова // Славянское языкознание. IX междунар. съезд славистов : доклады сов. делегации. – М. : Наука, 1983. – С. 306–322.
15. Longman Dictionary of Contemporary English [Електронний ресурс]. – Third ed. – Edinburgh Gate : Longman, 2001. – CD-ROM. – System requirements: PC – 486 66 MHz, Windows 95/98, NT 16 Mb RAM. – Назва з титул. екрану.
16. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English [Електронний ресурс] : dictionary / [chief ed. S. Wehmeier]. – Seventh ed. – 110 MB. – Oxford : Oxford University Press, 2006. – CD-ROM. – System requirements: Windows 98 / NT/ ME /2000/ XP; 350 MHz. – Назва з титул. екрану.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Іваницька – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри сучасних європейських мов Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету.

Наукові інтереси: зіставне мовознавство, контрастивна семантика, контрастивна граматики.

УДК 81'373.6–81'373.2

К РЕКОНСТРУКЦИИ НЕКОТОРЫХ ПРАСЛАВЯНСКИХ ЛЕКСЕМ

Александр ИЛИАДИ (Кировоград, Украина)

У статті, що продовжує авторський цикл етимологічних досліджень зі слов'янської лексики, наведені результати етимологічного аналізу ряду слів, які належать до найдавнішого хронологічного шару слов'янського словника. Реконструйовані у процесі етимологічної процедури праслов'янські форми, з огляду на обмежену географію їхніх рефлексів, можуть бути визначені як регіональні утворення.

Ключові слова: дериват, праслов'янський, етимологія, словотворення, прототип.

The author's cycle of etymological research pertinent to the Slavonic vocabulary is continued, the etymological analysis results of a number of the words relative to the ancient chronological layer of the Slavonic vocabulary is given in the paper. Proto-slavonic forms, reconstructed in the process of etymological procedure, can be determined as an areally restricted derivatives.

Key words: derivative, Proto-slavonic, etymology, derivation, prototype.

Цель настоящих заметок – лингвистическая реконструкция по данным ономастики не сохранных в апеллативном славянском словаре архаичных лексем, хронология которых сопоставима с хронологическими рамками позднепраславянского языка. Поскольку *nomina propria* в силу своей специфики часто консервируют отжившие элементы языка, то именно этот материал, определенно, является богатым резервом для праславянской лексикографии, важность которого сложно переоценить, ср. дефиниции «Этимологического словаря славянских языков» (М.: Наука, 1974–2012. – Вып. 1–38), где данные антропонимии и топонимии нередко заполняют лакуны, образованные отсутствием апеллативной лексики и даже являются единственным основанием для реконструкции некоторых форм. Методика, применяемая для этимологического анализа предположительно архаичной славянской ономастики (ее древность и славянский генезис, собственно, устанавливаются процедурно), основывается на тех же приемах, которые используются при работе с *nomina appellativa*.

1. Псл. **dokožь/*dokoza* (?), **nekožь*, **koziradъ* (?), **dobrokožь*

1.1. Исходным материалом для этимологического анализа послужили следующие антропонимы, бытовавшие в ареале диалектов сербско-хорватского языка. Итак, *Докоз* (зафикс. в одном боснийском селе в 1920–1921 гг.), серб. *Докоза* (Врполе), произв. *Докозић*, 1683 г. (Подгорье) [6: 329–330], хорв. *Dokoza* [17: 134]. Возможно, эти имена представляют собой след былого существования узколокального псл. **do-koziti* (> **dokožь*, **dokoza*), т. е. префиксальной формы к незасвидетельствованному **koziti*, к которому возводят (через ступень продления корневого *o > ō*) **kaziti* 'портить', ср. серб., хорв. *kaziti* 'уничтожать, губить, портить' и др. [15 (9: 171); см. также статью **kazati* (*se*) (9: 168–170)].

По-другому см.: [6: 329], где указанные антропонимы возводятся к существительному **докоз*, производному от гипотетического **докозити*, однокоренного к *окозити се* 'измучиться' (это значение в серб./хорв. глаголе *козити се* является переносным относительно 'котиться (о козе)').

1.2. Укр. *Неко́з* – совр. фамилия [8: 16]. Если предположить, что в приведенном имени начальное *Не-* является отрицанием (псл. част. **ne*), то возникает вопрос о генетической атрибуции корневой части, которую при отсутствии в собранном материале близких апеллативных соответствий можно толковать как след псл. **koz-*, т. е. архетипа, от которого путем продления *o > ō* (> *a*) были образованы широко распространенные формы **kazati* (*se*) 'показывать(ся), казаться', 'учить, говорить, приказывать' и **kaziti* 'портить' [15 (9: 168–170)]. Соответственно, гипотетически возможно восстановление псл. **nekožь*. Впрочем, введение в научный оборот нового диалектного апеллативного материала может внести существенные коррективы в предложенную этимологию.

1.3. Ст.-блр. *Козирадское*, 1586 г. – название имения в Брестском воеводстве [1 (XIV: 336)]. Следует считаться с возможностью неправильной записи формы типа **Гостирад-ское*, однако существование пол. фамилий *Kozieradzka*, *Kozieradzki* [21: 5543] снижает такую вероятность. Вполне очевидно, что перед нами композит со второй частью **radъ/*ordъ*, часто выступающей в составе двукомпонентных антропонимов и производных от них топонимов, характер же первой части не совсем ясен. Предположительно в ней можно усматривать продолжение утраченного в апеллативном словаре глагольного корня **koz-* (императивной формы **kozi*) ~ **kazati* (*se*) 'показывать(ся), казаться', 'учить, говорить, приказывать' и **kaziti*, как и в случае с приведенными выше **dokožь/*dokoza*, **nekožь*.

1.4. Еще одно косвенное подтверждение былого существования до сих пор практически не известного в апеллативном словаре **koz-* как предшественника и непосредственного источника для **kazati* и **kaziti* находим в ст.-укр. Коньдрат *Доброкоз* [3: 40]. Более поздняя форма отражена в ст.-укр. *Доброказ* [7] с «привычным» корневым *a*, указывающим на диахроническое обновление структуры слова под влиянием инновационных **kazati* и **kaziti*, заменивших архаичное **koz-*. Общая семантика композита **dobro-kožь/*dobro-kazъ* может

быть реконструирована как ‘тот, кто подает добрый знак’, ср. предполагаемое исходное значение ‘показывать, делать знак’ для *koz- [15 (9: 169)].

Рассмотренные в этой заметке лексемы в который раз демонстрируют значительные реконструктивные возможности ономастики, которые даже на современном этапе развития праславянской лексикографии оказываются все еще не полностью освоенными.

2. Псл. *myzdь/*myzdo (?)

Серб. диал. *Gmízdo* – личное имя [10: 217]. Если рассматривать начальное Г- как диалектную протезу, спорадически появляющуюся в словах с анлаутными м-/н-, как в случаях с серб./хорв. *gnjuriti* ‘погружаться, окунается’ ~ н.-луж. *nuriš*, в.-луж. *nurić* ‘нырять’; болг. диал. *гмѹца* ‘нечто мягкое или хрупкое’ < *múca*; болг. *гмѣчкам* ‘сжимать, разминать’ ~ рус. диал. *мякчать* ‘мять’, слвн. *теčkāti* ‘мять, давить’, чеш. *tačkat* ‘жать, давить, комкать’ (подробнее см. [13: 88–99]: с литературой по вопросу о славянских протезах), то получаемое таким образом **Миздо* можно толковать как отражение формы, родственной семейству слов, представленному слвн. *múzgati* ‘есть, жевать ч.-н. мягкое’, ‘есть беззубым ртом’, серб./хорв. *smúžditi* ‘стащить, стянуть’, макед. *музга се* ‘скользнуть’ и др. < псл. **muzg-* (описание состава этимологического гнезда с основой **mug-/muz-/muzg-* см. в: [4: 64–68]: с объяснением основных направлений семантической истории входящих в него слов).

Формальное соотношение серб. **Миздо* с указанным кругом лексем требует некоторых комментариев его структуры, а именно: 1) это имя представляет собой производное от глагола типа **миздати*; 2) гипотетическое серб. диал. **миздати* (< **myzdati*?) продолжает вариантную (по вокализму) к **muzg-* основу, т. е. **muzg-*, позднее изменившуюся в **myzd-* с экспрессивным *-d-*, как это было в случае с рус. диал. *смүздать* ‘стащить, стянуть, украсть’, которое объясняется в ряду названных выше ю.-слав. лексем, восходящих к **muzg-* [4: 66]. Однако из-за невозможности определить на данном этапе хронологию экспрессивного изменения **muzg-* > **myzdati* (в праславянский период или уже в эпоху существования серб. языка?), а также в силу того, что сам производящий серб. глагол не отмечен в доступных источниках, реконструкция **myzdь/*myzdo* и **myzdati* как праславянских форм остается в значительной мере условной.

3. Псл. *axóть

Пол. *Jachęć* – соврем. фамилия [21: 4083]. Именное производное с приставкой **a-* от псл. диал. **xóть* (*ǐ*-основа, соотносительная с более распространенной **xoть*, *-i*), ср. др.-пол. (с XV в.) и совр. пол. *chęć*, *-i* ‘охота, воля, вкус, желание, благосклонность’, др.-чеш. *chut*, *-i* ‘охота, склонность, вкус, приятность’, чеш. диал. *chut*, *-i* ‘расположение, симпатия’ и др. (подробнее о **xóть*, *-i* см.: [14: 489]). Касательно словообразовательной модели с префиксом *a-*, обозначающим приближенность, ср., напр., **a-bolнь*, **a-brěдь*, **a-brěдь*, **a-duxа* и др. [15 (1: 48–53)].

4. Псл. *vьlčinь

Др.-серб. Βουλτѣиνοϝ, XII в. – имя одного из плененных греками сербских жупанов ([2: 166; 11: 33]; К. Грот и М. М. Фрейденберг прочитывают это имя как *Влчинь*, *Вулчинь*). Структура антропонима, в общем, понятна, поскольку он сохраняет достаточно прозрачную формальную связь с рефлексам псл. **vьlkь* ‘волк’. Итак, первоначальной формой апеллатива, послужившего основой для слав. Βουλτѣиνοϝ, была **vьlčinь*. Однако следует обратить внимание на формант *-inь*, внешне тождественный славянскому адъективному суффиксу, который используется в посессивном словообразовании, присоединяясь к *ā*-основам. Но едва ли правильным было бы определение **vьlčinь* как посессива с таким формантом, т. к. тогда пришлось бы допустить наличие древней слав. формы ж. р. на *-ā* к **vьlkь*, для чего, насколько нам известно, нет достаточных оснований. Потому единственно правильной представляется квалификация **vьlčinь* как деривата с субстантивным формантом *-inь*, который находим также в **lis-ov-inь* (: рус. диал. *лисовѣн* ‘самец лисицы’ [9 (17: 62)], укр. диал. *лисовѣн* ‘хитрец’ [12 (II: 254)]) ~ **lisa* ‘лиса’, **gospod-inь* < **gospodь* [15 (7: 61–63)] и др. Подробнее о суффиксе *-in-* в такого рода примерах (ср. также **bratinь* : **bratь* ‘брат’, серб. диал. *вечѣрин* ‘западный ветер’, ‘вечерний ветер’ : *вечер*) см. специальные работы Ф. Миклошича и Ф. Славского [18: 129–132; 20: 120.].

5. Псл. **polpolъ/*polpola*

Хорв. *Plapel* – личное имя [17: 513], вероятно, представляющее собой вторичную форму к **Plapol*, чья фонетическая структура (формула tlat) указывает на исходное **polpolъ*. Сюда же, по всей видимости, относится и производное от соответствующего личного имени древнекашубское местное название *Polplin*, 1274 г., *Polpnin*, 1283 г., *Polplyn*, 1298 г., *Polpelin*, 1305–1306 гг., *Pelplyn*, 1310 г., *Polpolin*, 1316 г., померел. *Polplin(o)* – деревня и монастырь в Диршаусском уезде [5: 156]. Фиксации этого топонима, относящиеся к разному времени, свидетельствуют о значительном искажении его формы, вызванном, возможно, утратой производящего антропонима, что в свою очередь спровоцировало переосмысление словообразовательной структуры названия. Этимологически наиболее авторитетными нам представляются варианты *Polpelin*, 1305–1306 гг. и *Polpolin*, 1316 г., отражающие свойственную ареалу Западного Поморья реализацию (один из ее типов) псл. структур типа *tolt* как *tołt*, ср. еще *Bolto*, 1268 г. (*Bolto*), *Coldowe*, 1317 г. (*Koldovo*), *Goldon*, 1174 г. (*Goldoñ*) и др. (см. об этом, например, в: [19: 107–108]). Интересно отметить в древнекашубских формах тот же тип диссимилиации $o - o > o - e$, что и в хорватском антропониме (точнее, тут после метатезы наблюдается $a - o > a - e$).

Перечисленные лексемы продолжают псл. архетипы **polpolъ/*polpola*. Эти последние, вероятно, являются звукоподражательными образованиями (экспрессивная редупликация ономатопоэтического корня), относящимися к тому же типу, что и **bolbolъ*, **golgolъ* [15 (2: 171); (6: 205)]. Ср. более распространенные формы с неполной редупликацией **plep-p-*, представленные в лит. *plepėti* ‘болтать, тараторить’, *plėpti* ‘становиться болтливым’, нем. *plappern* ‘болтать’ ([16 (1: 616)]: квалифицированы как ономатопы). Со стороны варьирования губных согласных по глухости/звонкости структура **polpolъ/*polpola* соотносится со структурой **bolbolъ* примерно так же, как соотносятся лит. *pleperis* ‘болтун’ и *blėberis* ‘то же’. Балтийский же материал иллюстрирует и возможность варьирования формулы *tolt* : *tlet* (псл. **polpol-* : лит. *plep-*) в ономатопах, ср. лит. *balbėti* ‘болтать’ наряду с *blėberis* (приведены по: [16 (1: 617): *plepėti*]).

Предложенные выше этимологические этюды являются частью более обширного этимологического исследования славянской лексики, публикация которого в полном объеме станет возможной только после апробации большей части его положений и выводов.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Акты, издаваемые [археографическою] комиссиею, высочайше учрежденною для разбора древних актов в Вильне (Акты, издаваемые Виленскою комиссиею для разбора древних актов) [Текст]. – Вильна, 1865–1915. – Т. I–XXXIX.
2. Грот К. Из истории Угрии и славянства в XII веке (1141–1173) [Текст] / К. Грот. – Варшава, 1889. – 424 + LXXVI с.
3. Джерела з історії Полтавського полку (середина XVII–XVIII ст.). Т. I : Компуті та ревізії Полтавського полку. Компут 1649 р. Компут 1718 р. [Текст] / [упор., підгот. до друку та передмова В. О. Мокляка]. – Полтава : АСМІ, 2007. – 400 с., іл.
4. Куркина Л. В. Славянские этимологии. II [Текст] / Л. В. Куркина // Этимология. 1972 : [сб. науч. работ / отв. ред. О. Н. Трубачев]. – М. : Наука, 1974. – С. 60–80.
5. Лоренц Ф. О померельском (древнекашубском) языке до половины XV-ого столетия [Текст] / Ф. Лоренц // Известия ОРЯС императорской Академии наук. – С.-Петербург, 1905. – Т. X, кн. 3. – С. 69–209.
6. Михајловић В. Српски презименик [Текст] / В. Михајловић. – Нови Сад : Аурора, 2002. – 735 с.
7. Показчик українських власних назв XIV–XVII століття [електронний ресурс; режим доступа : <http://www.haidamaka.org.ua/books/pokimen.htm>].
8. Горпинич В. О. Прізвища степової України : Словник [Текст] / В. О. Горпинич. – Дніпропетровськ : Вид-во Дніпропетровськ. ун-ту, 2000. – 404 с.
9. Словарь русских народных говоров [Текст] / [под ред. Ф. П. Филина и Ф. П. Сороколетова]. – Л. ; С.-Петербург : Наука, 1965–2013. – Вып. 1–45.
10. Стијовић Д. Ономастика дела Северне Метохије [Текст] / Д. Стијовић // Ономатолошки прилози. – 1998. – Књ. XIV. – С. 157–257.
11. Фрейденберг М. М. Труд Иоанна Киннама как исторический источник [Текст] / М. М. Фрейденберг // Византийский временник. – 1959. – Т. XVI. – С. 29–51.
12. Чабаненко В. А. Словник говірок Нижньої Наддніпрянщини: в 4 т. [Текст] / В. А. Чабаненко. – Запоріжжя : Запорізький ун-т, 1992. – Т. I–IV.

13. *Шустер-Швец Х.* Славянские протезы в случаях зияния и их значение для славянской этимологии и исторической грамматики // *Этимология.* 1988–1990 : [сб. науч. работ / отв. ред. О. Н. Трубачев]. – М. : Наука, 1993. – С. 88–99.
14. *Эккерт Р.* Праславянские диалектизмы среди именных основ на *-i* / Р. Эккерт // *Исследования по славянскому языкознанию: Сборник в честь шестидесятилетия профессора С. Б. Бернштейна / Институт славяноведения и балканистики АН СССР.* – М. : Наука, 1971. – С. 486–496.
15. *Этимологический словарь славянских языков: Праслав. лекс. фонд [Текст] / [под ред. О. Н. Трубачева и А. Ф. Журавлева].* – М. : Наука, 1974–2012. – Вып. 1–38.
16. *Fraenkel E.* Litauisches Etymologisches Wörterbuch [Text] / E. Fraenkel. – Heidelberg : Carl Winter ; Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1962. – Bd I–II.
17. *Leksik prezimena Socijalističke Republike Hrvatske [Tekst].* – Zagreb : Tipograf, 1976. – 722 s.
18. *Miklosich F.* Vergleichende Grammatik der slavischen Sprachen [Text] / F. Miklosich. – Wien : Wilhelm Braumüller, 1875. – Bd II. – 504 S.
19. *Milewski T.* O zastępstwie ps. grup *tárt, tált, tert, telt* w językach lechickich / T. Milewski // *Slavia Occidentalis.* – 1933. – T. 12. – S. 96–120.
20. *Słowski F.* Zarys słowotwórstwa prasłowiańskiego / F. Słowski // *Słownik prasłowiański / [pod red. F. Słowskiego].* – Wrocław etc. : PAN, 1974. – T. I. – S. 43–141.
21. *Słownik nazwisk używanych w Polsce na początku XXI wieku / [oprac. K. Rymut].* – Kraków : PAN, 2003 (электронная версия).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олександр Гліаді – доктор філологічних наук, доцент кафедри методик дошкільної та початкової освіти Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми індоєвропейської етимології, проблеми порівняльно-історичного й типологічного мовознавства, питання порівняльної граматики індоєвропейських мов та історії слов'янських мов.

УДК 811.161.2

МОРФОЛОГІЧНА ПАРАДИГМАТИКА ІМЕННИКІВ II ВІДМІНИ ЧОЛОВІЧОГО РОДУ ТВЕРДОЇ ГРУПИ З НУЛЬОВОЮ ФЛЕКСІЄЮ

Світлана КОВТЮХ (Кіровоград, Україна)

У статті з'ясовано місце іменників II відміни чоловічого роду твердої групи з нульовою флексією в системі словозміни сучасної української літературної мови, визначено елементарні парадигматичні класи з урахуванням низки релевантних чинників: лексико-семантичного, морфологічного, акцентуаційного, словотвірного, морфологічного, синтагматичного тощо.

Ключові слова: морфологічна парадигматика, елементарний парадигматичний клас, парадигма, чоловічий рід, тверда група.

The author considers the place of the hard group masculine nouns of the second declension with a zero flexion in the word change system of the Ukrainian Literary Language, defines elementary paradigmatic classes taking into account a number of relevant factors: lexical, semantic, morphological, accentuating, word-formative, morphological, syntagmatic etc.

Key words: morphological paradigmatics, elementary paradigmatic class, paradigm, masculine gender, hard group.

Незважаючи на багатоаспектні дослідження іменникової словозміни сучасної української мови таких учених, як І. І. Огієнко, Є. К. Тимченко, В. І. Сімович, В. К. Дем'янчук, Л. А. Булаховський, Ю. В. Шевельов (Шерех), М. А. Жовтобрюх, С. П. Самійленко, І. І. Ковалик, С. П. Бевзенко, І. К. Кучеренко, І. М. Керницький, Ю. О. Карпенко, І. Г. Матвіяс, Й. Ф. Андерш, М. Затовканюк, І. Р. Вихованець, М. Я. Плющ, А. П. Грищенко, А. П. Загнітко, М. С. Скаб, О. К. Безпояско та інших, залишається нерозв'язаною проблема виокремлення релевантних чинників та елементарних парадигматичних класів іменників II відміни чоловічого роду твердої групи з нульовою флексією, як апелятивів, так і онімів.

Мета статті – дослідити морфологічну парадигматику вказаних іменників. Для цього необхідно розв'язати такі завдання: 1) з'ясувати місце пропріальних та апелятивних лексем чоловічого роду в системі словозміни іменника; 2) встановити й схарактеризувати низку релевантних чинників, що впливають на їхнє відмінювання; 3) виділити елементарні парадигматичні класи (ЕПК) іменників II відміни чоловічого роду твердої групи з нульовою флексією.

На думку С. П. Бевзенка, в українській мові один загальний тип відмінювання іменників чоловічого роду II відміни з кількох колишніх утворився тільки в XIV–XV ст., „хоч вони

почали зливатися ще з найдавніших часів, все ж з пам'яток XI–XIV ст. при всьому ... хаотичному змішуванні всіх відмін іменників чоловічого роду все ще видно”, що існувало чотири–п'ять відмін (якщо окремо рахувати м'який різновид -*о*-основ – -*ю*-основи), „а не одна” [1: 30]. На твердий варіант відмінювання найбільший вплив мали іменники давніх -*о*-та -*ю*-основ, останні зокрема спричинили закріплення у відмінковій системі чоловічого роду таких флексій: -*у* в Р. в. одн., -*ові* в Д. в. одн., -*ів* у Р. в. мн. [1: 30].

У сучасній українській мові до II відміни чоловічого роду твердої групи з нульовою флексією належать лексеми з кінцевою твердою нешиплячою фонемою основи, серед них іменники з постійно наголошеними -*ар*, -*ир*, назви неістот на -*яр* та деякі винятки. Це одна з найчисленніших груп. О. О. Тараненко в праці „Словозміна української мови” (2003) для досліджуваних іменників виокремив 281 зразок відмінювання [7: 45–60, 62–95]. До цього конгломерату зараховано парадигми як апелювативних, так і пропріальних назв, проте включено серед інших відмінкові взірці 4 прізвищ на -*ин*, -*ів* (*Лесин*, *Хомін*, *Косів*, *Ковалів*) [7: 57–58], котрі, на нашу думку, варто віднести до категорії різновідмінюваних [Див.: 3: 126–140].

Автори лексикографічної праці „Грамотичний словник української літературної мови. Словозміна” (2011) для загальних назв чоловічого роду II відміни твердої групи з нульовим закінченням запропонували 219 таблиць словозмінних парадигм, причому 27 зразків мають по 2 заголовні слова – назву неістоти та істоти, відрізняються тільки формами 3. в. одн. і мн., такі зразки ми рахували як окремі [2: 645–654, 656–664, 667, 680–683].

Для слова *кабельтов* і в таблицях О. О. Тараненка, і в Грамотичному словнику подано окремий зразок словозміни. Цей іменник запозичено з голландської мови, він має два значення: „1) Одиниця довжини, 0,1 морської милі (1 К. дорівнює приблизно 185,2 м). 2) Прядивний трос спеціального звивання” [5: 298]. Очевидно, така унікальна іншомовна лексема належить до різновідмінюваних, бо в однині та Н., 3., Кл. в. мн. має іменникові закінчення, а в Р., Д., О., М. в. мн. – прикметникові. До речі, у „Словниках України” для цього слова в Н. в. мн. помилково подана форма із закінченням -*і* [4].

У монографії „Словозмінна парадигматика українських прізвищ” (2012) нами виокремлено 28 ЕПК (елементарних парадигматичних класів) антропонімів II відміни чоловічого роду твердої групи з нульовим закінченням із заголовними лексемами *Аведик*, *Адам'юк*, *Амбріз*, *Біб*, *Чорновіл*, *Басараб*, *Гарах*, *Божок*, *Болибик*, *Жовтоніг*, *Будз*, *Вузол*, *Грім*, *Дрік*, *Зробок*, *Корнійшек*, *Козел*, *Пиріг*, *Постіл*, *Ястріб*, *Сокіл*, *Кармазин*, *Литвін*, *Білозір*, *Лисозір*, *Гуляйвітер*, *Самбір*, *Гончар* [3: 86–90, 185–195].

Для іменників II відміни чоловічого роду твердої групи з нульовою флексією релевантними є такі чинники: 1) частиномовна належність; 2) віднесеність до певного роду; 3) належність до категорії істот-осіб, істот-неосіб чи неістот; 4) певний флексійний набір; 5) переважний порядок закінчень у парадигмі, залежно від пріоритетності їх використання; 6) вплив на вибір флексії словотворчого форманта чи фіналі основи; 7) семантика; 8) відхилення від прогнозованих форм; 9) акцентуація; 10) наявність зв'язаних форм Н., 3. та Кл. в. мн.; 11) вплив прийменника на вибір закінчення; 12) повна чи неповна парадигма; 13) альтернативі голосних і приголосних фонем; 14) зміни в основі відмінюваного слова; 15) фонетичні явища в основі лексем, пов'язані зі словозміною; 16) синтагматичний; 17) залежність відмінкової парадигми від стилістичних параметрів, узусу, моди на певні словоформи.

Переважна більшість досліджуваних іменників маркована чоловічим родом, проте трапляються лексеми жіночого та подвійного – чоловічого або жіночого роду. Референційним і конститутивним контрастом граматичного роду позначені неофіційні варіанти жіночих імен на кшталт *Тонюничик*, *Тонюсик*, *Тонюціок*, *Тоньок* (від *Антоніна*), *Діанчик*, *Дінок*, *Дінусик* (від *Діана*), *Катрусик*, *Катюничик*, *Катюсик*, *Катьок* (від *Катеріна*), *Людасик*, *Людик* (від *Людмила*), *Тамусик*, *Томик*, *Томульчик*, *Томуньчик*, *Томусик*, *Томчик* (від *Тамара*) [8: 39, 105, 106, 169, 202, 354, 355] тощо. Указані лексеми формально мають флексії іменників чоловічого роду, хоч у реченнях функціонують із прикметниками, дієсловами та ін. жіночого роду, бо позначають осіб жіночої статі, наприклад: *Безперечно, Віруничик дуже здібна, а головне – ви ж бачите, яка вродлива жінка!* (І. Роздобудько). – *Він*

тут, – чомусь знову пошепки сказала **Галчонок**, і я повернувся до виконання професійних обов'язків. Приблизно так я **врейті-рейт** і висловився, викликавши чергову бурливу реакцію **Галчонка** – вона вибігла до приймальні і взялася громоподібно керувати секретарем, яка перелякано шукала телефони „найкращих”. Але хіба я не маю права взяти з собою невеличкий сувенір на згадку? Тим більше, що належить він зовсім не **Галчонку** і навіть не **Віталіку** (Брати Капранови).

Частину антропонімів із граматичного погляду варто кваліфікувати як іменники подвійного роду, оскільки твірною базою їх є або чоловічі, або жіночі імена: *То́ньчик* (від *Анто́н* та *Антоні́на*), *Ва́лик*, *Валю́нчик*, *Валю́сик*, *Вальо́к* (від *Валенти́н* та *Валенти́на*), *Ві́тик*, *Віту́нчик* (від *Ві́ктор* та *Ві́кторія*), *Да́рчик* (від *Да́рій* та *Дари́на*), *Ду́сик* (від *Євдокі́м* та *Євдокі́я*), *Кла́вик* (від *Кла́вдій* та *Кла́вдія*), *Любчик* (від *Любоми́р* та *Любоми́ра*), *Ю́лик* (від *Юлі́й* та *Юлі́я*), *Сла́вик*, *Славунчик*, *Сла́вчик* (від *Яросла́в* та *Яросла́ва*) [8: 38, 39, 54, 55, 67, 68, 101, 120, 121, 176, 177, 201, 202, 407, 419] тощо. На нашу думку, такі варіанти імен перебувають з погляду семантики й граматики на проміжній ланці між фемінативами та маскулізмами, відповідно, розглядані антропоніми не можна ототожнювати з двома названими групами слів, проте спостережено їх подібні функції, ознаки, якості.

Деякі неофіційні варіанти жіночих імен омонімічні апелятивам: *Дзвіно́чок* (від *Дзвенисла́ва*), *Шуру́нчик* (від *Олекса́ндра*), *Льоно́к*, *Льоно́чок* (від *Оле́на*), *Сві́т*, *Світля́к*, *Світлячо́к* (від *Світла́на*) [8: 105, 264, 266, 326]. Зазначені іменники формально належать до категорії жіночого роду й відмінюються як назви істот-осіб чоловічого роду твердої групи.

Розмежуємо, як і в інших групах іменників, назви істот-осіб, істот-неосіб та неістот. До зразків перших долучаємо форму З. в. мн., тотожну Н. в. мн. з прийменником *у (в)*: *Проте з невідомих причин раптово залишає службу, постригається в монахи і веде скромне життя як настоятель монастиря* (Л. Ходанич). – *О, Андрій! Привіт! Вітаю з посвяченням у детективи!* (О. Скороход). *Кандидат в аристократи* (С. Батурич). *Йому немає ніякого діла до того, що дитину не готуємо у віртуози, що вона не буде музикою-фахівцем, а все робиться лише задля того, щоби вийшла із батьківської хати освіченою* (М. Івасюк). *Ліді в хірурги треба* (Люко Дашвар). *І то як тільки вибився Куземко в парубки, помітив Вовкулака, що він до циркульні вчащає, стриже в Боруха вже стрижену голову...* (В. Шкляр).

Спорадично в сучасній українській мові таку форму використовують із прийменником *межи*, що надає висловлюванню додаткового стилістичного забарвлення – архаїзації чи народно-розмовного колориту: *То покійниця, видко, таки донесла Катеринчину свічку межі ангели, чи де там вона тепер ходить* (М. Матіос). – *...Дмитрик з того світа буде просити Бога за тебе, Андрію... – навіщось повторив Кирило й вернувся межі сини* (М. Матіос).

Для словозмінних парадигм іменників чоловічого роду II відміни твердої групи з нульовою флексією в початковій формі характерні такі закінчення: однина – Н. в. – **-Ø**, Р. в. – **-а** або **-у**, рідко **-а / -у**, Д. в. **-ові / -у** (для назв істот-осіб), **-у / -ові** (для істот-неосіб та неістот), З. в. – **-а** (для назв істот), або **-Ø (-а)** (для назв неістот – конкретних предметів), або **-Ø** (для назв неістот, що не позначають назви конкретних предметів), О. в. – **-ом**, М. в. – **-ові / -і / -у** або **-ові / -у** (для назв істот-осіб), **-і / -ові / -у** або **-у / -ові** (для назв істот-неосіб), **-і / -ові / -у** або **-у / -ові** (для назв неістот) (варіантні дублетні закінчення (без флексії **-і**) властиві лексемам з кінцевою задньоязиковою приголосною фонемою основи, переважно /к/), Кл. в. – **-у** або **-е**, рідко **-у / -е** чи **-е / -у**; форми множини Н. в. – **-и**, або спорадично **-і**, або **-а**, або **-а / -и**, або **-и / -а**, або **-и** / рідше **-і**, або **-ове**, Р. в. – **-ів** або **-Ø**, рідко **-ів / -Ø**, Д. в. – **-ам**, З. в. – **-ів** або **-Ø // (*в-и, або в-ове)** (для назв істот-осіб), **-ів / -и** або **-і** (для назв істот-неосіб), **-и**, або спорадично **-і**, або **-а**, або **-а / -и**, або **-и** / рідше **-і** (для назв неістот), О. в. – **-ами**, М. в. – **-ах**, Кл. в. – **-и**, або спорадично **-і**, або **-а**, або **-а / -и**, або **-и / -а**, або **-и** / рідше **-і**, або **-ове**.

Для частини іменників у Р. в. одн. характерні варіантні закінчення **-у** й **-а**, уживання яких залежить від акцентуації, наприклад: *скоту* й *скота́*, *гурту* й *гурта́*, *баи́тану* й *баи́тана́*, *стида́* й *сти́ду*, *парка́на* й *парка́ну* тощо. Крім того, для морфологічної парадигматики важливо не тільки констатувати наявність тих чи тих флексій, а й визначити їх порядок у таблиці-матриці залежно від частоти використання, семантики, наголошування, стилістичних параметрів тощо. Іменник *плід I* як ботанічний термін у значенні „частина рослини” в Р. в.

одн. має форми *плода́* й *плóду* (саме в такому порядку), *плід* 2 як біологічний термін – „організм в утробний період розвитку” та в переносному значенні „результат зусиль” характеризується формою *плода́* в генітиві, *плід* 3 зі збірним значенням „рідня, нащадки, порода” в Р. в. одн. має форму *плóду*; так само для трьох омонімів рекомендовано словоформи О. в. мн.: *плóдом* 1 і *плóдом* 1, *плóдом* 2 і *плóдом* 3 [2: 70, 683; 4; 7: 72]. Для Р. в. одн. іменника *стіл* – „предмет меблів, установка, деталь” – пропонують словоформи *стола́* й *сто́лу*; для лексеми зі значенням „такий предмет меблів разом з їжею на ньому; їжа, страви” характерні форми Р. в. одн. *сто́лу* й рідше *стола́*, проте тільки: *просити до сто́лу* [4; 7: 72]. Генітивні словоформи *моста́* й *мо́сту* засвідчено для лексеми, що має лексичне значення „споруда; деталь; зубний протез”, і *мо́сту* (рідше *моста́*), коли наявне переносне значення – „лінія сполучення, зв’язку – телеміст і т. ін.” [4; 7: 72].

Зазвичай на вибір відмінкових закінчень мають вплив кінцеві словотворчі суфікси або фіналь основи, однак засвідчено приклади, коли морфологічна парадигма залежить від словотворчого префікса чи префіксоїда. Наприклад, серед іменників чоловічого роду II відміни твердої групи на **-анин** унікальною є лексема *сім’янин*, бо у формах мн. не втрачає формант **-ин** – *сім’янини*, *сім’янінів*, *сім’янінам*, *сім’янінами* тощо. Діалектне слово *посім’янин* зі значенням „член сімейства” [4], утворене за допомогою префікса **по-**, у всіх формах мн. послідовно вживається з усиченою основою, тобто без суфікса **-ин**: *посім’яні*, *посім’яні*, *посім’яніам*, *посім’яніами* та ін. [4].

Іменник *друг* у Н. в. мн. має словоформу *дру́зі*, у якій чергування приголосних фонем /г/ – /з’/ у кінцевому сегменті основи, зумовлене явищем II палаталізації, указує на те, що це єдине слово чоловічого роду в сучасній українській літературній мові, яке зберігає давню історичну форму Н. в. мн. **-ѡ-, -јѡ-**основ з флексією **-і** (з етимологічної **-и**) [1: 76–77]. Така форма вживається й у З. та Кл. в. мн.: – *Нехай так, я в дру́зі теж не набиваюся* (А. Кокотюха). *Дру́зі, а ходімо колядувати!* (З інтернету). Проте утворене від указанного іменника префіксальним способом похідне слово *не́друг* у формі Н. в. мн. засвідчене з флексією **-и** (з давнього закінчення **-ы**, характерного для форм З. в. мн. архаїчних іменників **-ѡ-**основ): *не́дружи*.

Якщо лексема *пастух* відмінюється як назва істоти-особи, то утворене за допомогою дериваційного префіксоїда похідне слово *електропастух* має апелятивну відмінкову парадигму [Див.: 2: 653]. У „Словниках України” останнє слово помилково подане в модулі „Словозміна” як іменник на позначення істоти з відповідною морфологічною парадигмою [4].

Одним з найважливіших чинників у галузі словозміни є семантичний. Наведемо кілька прикладів, коли систему відмінкових закінчень апріорі визначає лексичне значення іменника. Омоніми *літ* 1 і *літ* 2 належать до різних ЕПК, для першого слова в значенні „політ, легіння” характерні такі форми в Р. в. одн. *льо́ту* й рідше *ле́ту*, це іменник, що вживається тільки в одн.; для другої лексеми з повною парадигмою в значенні „грошова одиниця Литви” в генітиві рекомендована форма *літа* [4; 6: 154; 7: 91].

Можливо, допущено помилки в Граматичному словнику, де *літ* 1 подано з формами мн., також цей іменник не має варіантної форми *ле́ту* Р. в. одн. та ін.; *літ* 2, очевидно, некоректно засвідчено з формами, які демонструють чергування голосних фонем у кореневій морфемі – /і/ в закритому складі з /е/ у відкритому, що не характерне для цього іншомовного слова, крім того, у Р. в. одн. варто вживати закінчення **-а** замість **-у** [2: 426, 658]. *Хліб* зі значенням „зернові культури, злаки” в Н. в. мн. має форму *хліба́*, а зі значенням „харчовий продукт, що випікається з борошна” – *хліби́* [4; 6: 314]. Лексема *ю́нкер* 1 – „вихованець військового училища в старій Росії” – у формах мн. характеризується наголошеною флексією: *ю́нкери́*, *ю́нкері́в*, *ю́нкера́м* і т. д., а *ю́нкер* 2 – „пруський поміщик” – у всіх відмінкових словоформах має нерухомий наголос на першому складі: *ю́нкери*, *ю́нкері́в* тощо [6: 331; 7: 46].

У деяких випадках засвідчено відхилення від прогнозованих відмінкових форм. Одним з найяскравіших прикладів є різниця у відмінюванні апелятива м’якої групи *гончар* та прізвища *Гончар*, яке має парадигму твердої групи. Іменник *хазя́їн* замість виключно сподіваних множинних форм на кшталт *хазя́їни*, *хазя́їнів* тощо набуває також варіантних усичених словоформ *хазя́ї*, *хазя́їв* і т. д. [4; 7: 56]. Як виняток, у Н., З., Кл. в. мн. деякі

іменники чоловічого роду твердої групи набувають флексії **-і**: *звірі, снігурі, снігурі, комарі, хабарі, мочарі, Гончарі* та ін. Щодо іменника *пазур*, то вказаних формах автори Граматичного словника рекомендують закінчення **-і** [2: 657]: *А хіба ці люди, що запустили пазурі в Україну, нам брати?* (Л. Костенко). У „Словниках України” тільки *пазури* [4]. Слушною видається думка авторів „Словника труднощів української мови” та О. О. Тараненка, які пропонують у Н., З., Кл. в. мн. *пазури*, рідше *пазурі* [6: 215; 7: 77].

У Граматичному словнику для досліджуваних іменників виокремлено 38 схем наголошування [2: 604–609].

Для іменників з різними акцентуаційними парадигмами форм одн. і мн., а також абсолютної більшості назв істот на **-анин** характерні, крім вільних, зв'язані форми Н., З., Кл. в. мн.: *Так буває іноді: два брати чи дві рідні сестри ніби й схожі між собою, видно, що тієї ж породи, але одне вдається як намальоване, а друге – наче підкинули* (В. Шкляр). *Видно, супроводжували якийсь вантаж, бо на возі було два дерев'яних ящики та зо три наповнених під зав'язку мішки* (В. Шкляр). *...а коли зайшла, то поклала по обидва боки від мого лиця цвіт акації* (М. Матіос). *Так уже склалося, що стежка до тієї пісенної тиші... веде мов попри ліс – уздовж колишнього Єзуїтського саду, що його заклав понад чотири віки тому італієць А. Массарі...* (А. Содомора). *У ньому (парламенті – С. К.) зараз три кримські татарина* (З інтернету).

Прийменник *по* в М. в. одн. найчастіше сполучається з іменниками, що мають флексію **-у**: *платежі по телефону. Зараз Платона по телевізору покажуть* (Люко Дашвар). *Ми, покинуті всіма на волю випадку, металися по Львову, сподіваючись натрапити на якісь сліди Володі* (М. Івасюк). Хоч можливе вживання закінчення **-і**. Прийменник *по* в значенні після найчастіше вимагає флексії **-і**, а не **-у**: *по обіді*. Іменники *жир* і *пар* мають у М. в. одн. наголошену флексію **-у** в сполученні з прийменником *на*: *на жиру, на пару*.

Варто подавати неповні парадигми й для апелятивів, і для онімів, незважаючи на те що практично будь-який сингулятив з певною стилістичною метою можна вжити у формі мн.: *Куди там колишні Дошки пошани – Зевси важкої металургії, Гермеси енергетики, Меркурії торгівлі, Аполлони шоу-бізнесу, – Боже, скільки народ має достойників, чого ж він так недостойно живе?!* (Л. Костенко). *Он у Другій світовій воювали проти себе два соціалізми, російський і німецький, – і хто сьогодні вже про це згадує?* (О. Забужко).

Для словозміни іменників II відміни чоловічого роду твердої групи з нульовим закінченням характерні такі альтернативи голосних і приголосних фонем: а) /i/ з /o/ або /e/: *колір – кольору, ніс – носа, папір – паперу, попіл – попелу*; б) /o/ або /e/ з нульовою: *сон – сну, вузол – вузла, вітер – вітру, осел – осла*, але під впливом аналогії до початкової форми іменника фіксуються незакономірні утворення: *рот – рота, лоб – лоба, лев – лева*; в) у формі Кл. в. одн. за першим перехідним пом'якшенням перед закінченням **-е** кінцеві приголосні основи /г/, /к/, /х/ чергуються із шиплячими /ж/, /ч/, /ш/: *Дай мені силу, Дай мені вміння З душі бур'яну випікати коріння! Вірний мій друже! Маяче незгасний! Мова прекрасна!* (С. Караванський). – *Ще чого, малюче* (В. Тарасов). *Ой не шуми, луже, Дібровою дуже, Не журися, друже, юний металурже!* (М. Лукаш). *Скажи мені ..., український боже предків і деміурже прадідівської крові, це територія чи сакрал?* (С. Процюк). *Що се тобі, Артюше, сталося таке* (М. Довгалевський). *Чому, мій пташе білокрилий, Не я твоя любов?* (А. Голик). *Форми маяче, металурже, деміурже* варто кваліфікувати як оказіональні, літературно-нормативними є *маяку, металургу, деміургу*; г) /г/, /к/, /х/, /г/ чергуються із /з/, /ц/, /с/, /дз/: *діалог – у діалозі, одяг – в одязі, барак – у бараці, рік – у році, альманах – в альманасі, горіх – на горісі, Вінніпег – у Вінніпедзі, Гамбург – у Гамбурдзі*; г) тверді приголосні фонем чергуються з м'якими: *розклад – у розкладі, комфорт – у комфорті, француз – французів, клас – класів, абзац – абзаців, гал – на галі, каштан – каштанів, ксьондз – на ксьондзі, Ігор – Ігоря*.

При відмінюванні досліджуваних іменників зафіксовано зміни в основі, зокрема лексеми на **-анин, -ин** у відмінковій підпарадигмі множини втрачають суфікс **-ин** (відбувається явище усічення): *прочанин – прочани, датчанин – датчани, землянин – земляни, міщанин – міщани, болгарин – болгары, татарин – татари*, але *грузин – грузини, осетин – осетини, сім'янин – сім'янини*. Засвідчене усічення фіналі основи **-ос** при творенні вокатива від

іменника з неповною парадигмою *Христос: Отче Ісусе Христе! Ти знаєш мої гріхи і знаєш мої потреби, яких я не знаю* (М. Матіос).

Можливі також зміни в основі внаслідок фонетичних явищ. Наприклад, у лексемі *четвер* спостережене чергування нульової фонемі з приголосною /г/. Слово утворилося з *четвѣртѣка*, потім *четверка* (відбулося спрощення приголосного [т] після занепаду зредукованих), далі [рк] перетворилося на [рг] унаслідок історичної прогресивної асиміляції глухого приголосного [к] до попереднього сонорного за дзвінкістю, у формах з нульовим закінченням кінцевий приголосний [г] на ґрунті української мови редукувався. У слові *овѣс* після зміни фонемі /о/ у відкритому складі на /і/ в закритому з'явився на початку слова протетичний приголосний [в]: *вівса, вівсу, вівсом, вівсе* тощо.

Релевантним є також синтагматичний чинник, який у широкому розумінні полягає в тому, що на вибір окремої форми впливають синтаксичні зв'язки між словами, контекст, валентність певних слів, прийменник тощо. Наведемо кілька прикладів, коли у фразеологізмах консервуються відмінкові форми, які не збігаються із сучасними нормативними. Іменник *бік* у Н. в. мн. засвідчено з наголошеним закінченням – *боки*, але у фразеологізмах *взятися в боки, аж братися в боки, аж вхопитися в боки* [СУ] спостережена зміна акцентуації. Нормативними є форми *чорта* (Р. в. одн.), *три чорти*, у стійких зворотах: *ні чорта, під три чорти: А якщо у вас нема літератури, і нема культури, і нема історії, – то чого ж я тут мучуся, ідїть ви під три чорти!* (Л. Костенко). Подібні приклади: *шукай вітра в полі, на пси сходимо* тощо: *Господи, як же вона пишалася своєю програмою, як любила своїх героїв, з яким хвилюванням ... читала глядацькі відгуки, та що ж це діється, на які пси ми сходимо, що дозволяємо з собою робити!..* (О. Забужко).

На вибір відмінкових форм впливає також стилістичний чинник, узус, мода та ін. Так, біблійний вислів надає тексту урочистого забарвлення, зокрема за рахунок використання архаїчної граматичної форми: *І життя за други своя я також не важив, один лиш раз дав по морді негідникові – на другому курсі, нашому падлюці профоргу, який уївся на найслабшого в групі хлопчину і на виїзді в колгоспі загаяв його так, що хлопця забрала „швидка”...* (О. Забужко).

Система словозміни іменників II відміни чоловічого роду твердої групи з нульовим закінченням у початковій формі, за попередніми підрахунками, охоплює більше 400 ЕПК.

Отже, досліджувана група іменників у сучасній українській мові є найчисленнішою – включає кілька сотень ЕПК, виокремлення яких ґрунтується на таких чинниках: частиномовній віднесеності, маркованості категорією чоловічого, жіночого, подвійного – чоловічого або жіночого роду, належності до категорії назв неістот, істот-осіб, істот-неосіб, уживанні однакових флексій в усіх відмінкових формах, їх особливому порядку, наявності варіантних закінчень, зв'язаних форм Н., З. та Кл. в. мн., впливі словотворчого форманта чи фіналі основи, лексичному значенні, можливому відхиленні від прогнозованих форм, однотипності наголошування, залежності закінчення від прийменника, утворенні повних або неповних парадигм, однакових чергуваннях голосних і приголосних фонем, змінах в основі, фонетичних явищах, залежності від стилю, узусу, моди на певні відмінкові словоформи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бевзенко С. П. Історична морфологія української мови (Нариси із словозміни та словотвору) / С. П. Бевзенко. – Ужгород : Закарпатське обласне видавництво, 1960. – 416 с.
2. Граматичний словник української літературної мови. Словозміна / В. І. Критська, Т. І. Недозим, Л. В. Орлова та ін. ; відп. ред. Н. Ф. Клименко. – К. : Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2011. – 760 с.
3. Ковтюх С. Л. Словозмінна парадигматика українських прізвищ: [монографія] / С. Л. Ковтюх, О. М. Кашталян ; за ред. С. Л. Ковтюх. – Кіровоград : Полімед-Сервіс, 2012. – 256 с.
4. Словники України – інтегрована лексикографічна система / В. А. Широков, І. В. Шевченко, Н. М. Сидорчук та ін. – К. : Український мовно-інформаційний фонд, 2001–2010.
5. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – К. : Гол. ред. УРЕ АН УРСР, 1974. – 775 с.
6. Словник труднощів української мови / Д. Г. Гринчишин, А. О. Капелюшний, О. М. Пазяк та ін. ; за ред. С. Я. Єрмоленко. – К. : Радянська школа, 1989. – 336 с.
7. Тараненко О. О. Словозміна української мови / О. О. Тараненко. – Nyíregyháza, 2003. – 199 с.
8. Трійняк І. І. Словник українських імен / І. І. Трійняк. – К. : Довіра, 2005. – 509 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Світлана Ковтюх – кандидат філологічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: граматики, лексикологія, ономастика, морфологічна парадигматика сучасної української мови.

УДК 811.161.2

ДО ПРОБЛЕМИ ЧАСТИН МОВИ ТА ЛІНГВАЛЬНОГО СТАТУСУ ПРИКМЕТНИКА У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ ТА АНГЛІЙСЬКІЙ МОВАХ

Богдан МАКСИМЧУК, Ірина АРАБСЬКА (Львів, Україна)

У статті розглядається взаємозв'язок частин мови, як однієї із форм граматичного мислення із структурою вербалізованих логічних операцій, критично аналізуються існуючі принципи класної ідентифікації слів і пропонується новий підхід до цієї ідентифікації на основі поняття внутрішньої форми мови – інтелектуальної моделі, за допомогою якої логічні поняття трансформуються у граматичні категорії. Частина мови – потенційна мовна категорія, загальнограматичне значення якої формується специфікою відношення слова до структури актуальних і потенційних речень і структурним (синтагматичним) значенням слова.

Ключові слова: частина мови, структурне значення, вербалізовані логічні операції, внутрішня форма мови.

The paper tackles the mutual relations of parts of speech as one of the forms of grammatical thinking with the structure of verbalized logical operations. It offers a critical assessment of the existing theories of the class affiliation of words with a new approach to such a classification based on the notion of the inner form of the word deemed as a thinking model through which logical notions get transformed into grammatical categories. The part of speech is a potential language category whose general grammatical meaning is formed by the specifics of the relatedness of the word to the structure of the actualized and potential sentences as well as through the structural (syntagmatic) meaning of the word.

Keywords: parts of speech, structural meaning, verbalized logical operations, inner form of the word

Проблема частин мови і, зокрема, проблема лінгвального статусу кваліфікативних слів належить до найбільш дискусійних і до цього часу не вирішених проблем теоретичної і прикладної лінгвістики. Проблему цю можна було б вважати вічною і невирішеною, «річчю в собі», залишити її законсервованою, як це трапилось із такими історичними лінгвальними явищами, як лексичний об'єм сильних дієслів у германських мовах, лексичний об'єм мішаних дієслів, таких як *brennen, rennen, nennen, wenden, senden, kennen, dünken*, яких, наприклад, у готській мові було набагато більше і які з тих чи інших інтрасистемних причин перейшли у слабкі дієслова, залишивши за собою сліди претерита у таких дериватах, як *Gestalt, Geschmack* і т. д. І якщо ці та інші «геологічні утворення», «рудименти» на шляху розвитку лінгвістичної науки можна оминати, оскільки вони не мають системного характеру, то такі лінгвальні явища, як частини мови, обійти не можна, бо вони стосуються системної організації лексики, яка безпосередньо пов'язана із функціонуванням природної мови, з її психогенезом і формами її буття – предикативністю та предикацією. Саме за допомогою цих форм буття мислення відбувається вербальний синтез – аналіз екстралінгвальної ситуації за допомогою мовної компетенції і мовлення. Конфлікт між революційністю мови і консерватизмом мислення призводить до напруги, до змін у системах, у т. ч. в системі частин мови. Втілюючись у класи слів та транспонувавши їх мовленню, мислення починає маніпулювати частинами мови так само, як воно це робило зі словами: поєднувало їх між собою, замінювало один клас на інший. Ці операції, апробовані практикою життя та спілкуванням, дали поштовх до формування у мисленні на базі частин мови мисленневих логічних структур, які є віддзеркаленням певних природних сутностей та стереотипів відношень. Це, передусім, такі структури, як структура предикації, структура модифікації та структура координації [2: 44].

Кардинальна роль частин мови в організації мовленневих актів комунікантів (локація або пропозиція) налаштовує прибічників позитивного вирішення цієї проблеми на пошук нових, більш адекватних методів і підходів, які б дали можливість проникнути у лабіринти цього таємничого лінгвального об'єкта і розкрити його суть. Як влучно зауважив Е. Бенвеніст, «реальність об'єкта дослідження невіддільна від методу, за допомогою якого ідентифікують об'єкт» [1: 129].

Наша стаття має на меті долучитись до спроб з'ясування цієї надзвичайно цікавої і далеко не простої проблеми. Перш ніж підійти до цього, слід поставити декілька запитань:

1. Чому протягом віків не вдається вирішити цю проблему?
2. Частини мови – універсальні, ідіоетнічні, логічні, лінгвальні чи історичні категорії?
3. Чи можуть бути критерії виділення частин мови універсальними, чи вони є специфічними для кожної мови і діють лише у межах певних частин мови?
4. Якою є категоріальна специфіка квалікативних слів у німецькій і англійській мовах?
5. Які класифікаційні принципи є об'єктивними при виділенні частин мови: морфологічні, синтаксичні, семантичні чи змішані?

Основним недоліком традиційної лінгвістики до цього часу було намагання опиратись на існуючі принципи класифікації частин мови і якимось чином їх модифікувати, а з другого боку – виділяти частини мови як на основі цих критеріїв (окремих або комплексних), так і на основі таких понять, як «предметність», «ознака», «ознака ознаки», «відношення», «зв'язок», які до цього часу не піддавались у лінгвістиці детальному аналізу, а використовувалися суто технічно для позначення узагальнених значень частин мови, які по суті є термінами різних наук: логіки, філософії, психології тощо. В історії лінгвістики були спроби побудувати логічно несуперечливу класифікацію слів за частинами мови, вважаючи частини мови логічними категоріями. Так, за строго логічною морфологічною класифікацією В. Флеміга, яку можна поширити лише на флективні мови, виділяються флективні і нефлективні, відмінювані і невідмінювані частини мови, які у свою чергу розпадаються на відміни і дієвідміни. Нефлективні частини мови не піддаються подальшій класифікації, тому В. Флеміг використовує синтаксичний принцип [14: 491]. Виключно синтаксичний принцип використовують, наприклад, Г. Гельбіг і Й. Буша, ідентифікуючи частини мови на основі «діагностичної рамки», внаслідок чого до традиційних квалікативних слів (прикметник) потрапляють порядкові, кількісні та дробові числівники, прислівники (*erstens*), неозначені займенники (*viele*) тощо [13: 73].

До синтаксичного принципу можна зарахувати також запропонований Г. Паулем підхід класифікації слів на такі, які можуть утворювати речення (вигуки), а також на такі, які можуть виступати членами речення, і такі, які служать для їхнього зв'язку [16: 352].

На основі лише синтаксичного принципу виділяється у деяких мовах і, зокрема, в англійській і німецькій, «категорія стану» [6: 8]; [4: 141]. Однак, з'ясування питання про слова типу *asleep, ablaze, angst und bange* залежить перш за все від вирішення питання про взаємовідношення між поняттями ознаки і стану, а по-друге, від з'ясування питання про обов'язкове виконання словом основної функції частини мови (в даному випадку прикметника) [4: 141].

Семантичний критерій також не дає відповіді на природу, лексичне наповнення і синтаксичні границі частини мови. Так, принцип зв'язку слова і поняття не підходить до всіх слів, тому що не всі слова корелюють з поняттями (наприклад, вигуки). Крім того, поняття «предметності», наприклад, не є лінгвальною категорією і не має у лінгвістиці чіткого визначення. По-друге, поняття ознаки входить у сферу логіко-філософських категорій і, крім того, не диференціює таких частин мови, як прикметник, дієслово і прислівник, оскільки всі вони є носіями ознаки у традиційному розумінні цього слова. Інший принцип співвідношення знака із денотатом приводить до гетерогенної класифікації, на основі якої виділяються:

- А) слова, які виражають поняття – іменник, прикметник, дієслово, числівник, прислівник
- Б) слова, які виражають відношення між поняттями (прийменники, сполучники, артиклі, зв'язка)
- В) слова, які виражають, а не позначають почуття (вигуки, звуконаслідувальні слова)

Як бачимо на прикладі «категорії стану», задекларований суто гомогенний підхід до ідентифікації частин мови наштовхується на значні труднощі і вдається до інших класифікаційних критеріїв.

Відомо, що лексичне значення слова поза зв'язком із граматичним оформленням не визначає приналежності слова до тієї чи іншої частини мови. Так, наприклад, слова *білизна, білий, біліє* за своїм предметним значенням позначають якість, але у різному граматичному

оформленні, яке властиве різним частинам мови. Однак, як зауважує О. І. Смірницький, в дійсності конкретне лексичне значення теж відіграє певну роль при розподілі слів на частини мови. Так, до складу іменника входять переважно слова, в корені яких є значення предметності, наприклад «стіл», «яблуко», «вовк» та ін.. Вони становлять ядро класу іменників. Саме із конкретного значення предметності випливають певні синтаксичні функції. Після того, як сформувався клас слів, які за своїм конкретним лексичним значенням означають предмет, людський мозок, утворивши загальну ідею предметності, абстраговану від окремих конкретних предметів і знайшовши спільні загальні засоби її граматичної фіксації в морфології і синтаксисі, виявився здатним мислити предметно, осмислюючи як предмет також інші явища. Звідси і з'являється можливість таких «суперечливих» утворень як *meeting*, де процес мислиться як предмет, *blackness, to blacken*, де ознака абстрагована від предмета і сприймається як предмет або як процес [7: 102-103].

Виходячи із лінгвальної суті слова як багатоаспектної лексичної одиниці, яка включає лексичні, граматичні (морфологічні і синтаксичні), словотворчі значення та текстотворчі функції, намітилась тенденція у лінгвістиці будувати систему частин мови, враховуючи всі три критерії. Виникає однак при цьому питання главенства принципу. «У загальній граматичній характеристиці – пише відомий дослідник англійської граматики О. І. Смірницький – морфологічні ознаки (певна система граматичних форм, яка відрізняє слова однієї частини мови від іншої) і синтаксичні особливості (властива словам даної частини мови функція у реченні і їхня синтаксична сполучуваність), відіграють однаково важливу роль. Але синтаксична сторона є більш загальною і займає перше місце у граматичній характеристиці слова» [7: 102-103]. Цю думку поділяє С. Є. Яхонтов, підкреслюючи, що «в лінгвістичному плані синтаксичні функції більш важливі, ніж морфологічні. Ознакою частини мови є не те, в якій функції вжите слово у даному конкретному прикладі, ознакою є вся сукупність функцій, можлива для цього слова» [10: 73]. Правда, секторна структура частин мови і границі їхніх синтаксичних функцій до цього часу не визначені у лінгвістичній літературі, якщо не враховувати ідею С. Куриловича про первинні і вторинні синтаксичні функції слів, які входять в одну частину мови і синтаксичні границі яких можуть простягатись у межах іншої частини мови (пор., наприклад, синтаксичні функції прислівника „*dort*“ і прикметника „*schön*“: *das Haus dort: er ist schön: das Haus liegt dort, Rößlein schön: das Rößlein ist schön: es sieht schön aus*. Ряд лінгвістів [8: 48] вважає, що класифікація слів за частинами мови – це неформальна процедура з метою виявлення системної таксономії, в основі якої лежать семасіологічні категорії, притаманні тій чи іншій мові, які мають вищий ступінь абстракції і відрізняються як від лексичних, так і від граматичних значень. Найбільш поширеними з них є «предметність», «ознака», «процес» тощо. Навколо цих понять точаться суперечки. Для одних мовознавців – це семантичні значення, для інших – лексико-граматичні або граматичні значення. Для нас це поняття інших наук – логіки, філософії і психології, які не можуть бути основою лінгвістичної класифікації слів (пор. наприклад такі поняття як „*Merkmal*“, „*Eigenschaft*“, „*Art*“, „*Urteil*“, які пропонують деякі лінгвісти для ідентифікації класу прикметника німецької мови). Загальні категорії у термінології Л. В. Щерби чекають на свого дослідника. Спеціальному дослідженню вони не піддавались. У традиційній інтерпретації вони є, окрім того, розпливчатими поняттями, які потребують додаткових критеріїв, щоб відрізнити, наприклад, прикметник від дієслова або прислівника, адже всі вони, за традиційною термінологією, виражають ознаку. Нічого нового не вносять уточнення «якісна ознака», «процесуальна ознака», «ситуативна ознака», оскільки такі поняття властиві всім головним частинам мови: пор. нім. *schön – Schönheit, grün – grünen, laufen – der Lauf, sprechen – gesprochen, verwunden – verwundbar*, англ. *beauty – beautiful, to green – green – greenery, to run – a run, to speak – spoken, a wound – wounded*. Сучасна лінгвістика знає, що одне і те ж явище може бути узагальнене у різних частинах мови і різні явища можуть бути узагальнені в одній і тій же частині мови. Однак специфіка цього лінгвального узагальнення залишається дотепер не розкритою. Вразливим місцем цього підходу до класифікації слів є той факт, що не кожна частина мови має чітко визначене категоріальне значення, як ми намагались показати на

прикладі прикметника. Особливо вразливим є поняття «категоріального значення» стосовно службових частин мови – прийменника, сполучника тощо.

В принципі можна погодитись, що лінгвальні ономасіологічні категорії є визначальними при ідентифікації частин мови, оскільки, як влучно зауважує Л. В. Щерба, «слова *стіл*, *ведмідь* ми вважаємо іменниками не тому, що вони відмінюються, а скоріше тому ми їх відмінюємо, що вони є іменниками» [9: 64]. Однак геніальна ідея мовознавця не знайшла свого продовження у пошуках лінгвальної суті «загальних категорій», а звелась до синтаксичних функцій, оскільки на думку вченого частина мови не є постійною характеристикою слова, а визначається у контексті у кожному конкретному випадку. Такий поворот думки перегукується з текстоцентричною концепцією значення слова, за якою значення не існують у ментальному лексиконі мовця, а породжується текстом, з чим, очевидно, не можна погодитись. Конструктивна ідея Л. В. Щерби знайшла б своє продовження і реалізацію, якби «загальні категорії» розглядалися не як абсолютні ментальні образи, а як потенційні синтагматичні значення слів (структурні значення), як знання, інформація про синтагматичні позиції слова. Але тоді б постало питання про границі структурного значення цих слів.

Усі ці пошуки оптимальної класифікації слів наштовхувались і наштовхуються на значні труднощі і перешкоди, оскільки дослідники спрямовували увагу на ідентифікацію логічно бездоганних побудов, не беручи до уваги того факту, що частини мови – не логічні, а історичні й ідіотетнічні категорії. «Класифікація об'єктів науки не потребує тієї формально-логічної послідовності принципу поділу, яка необхідна для класифікації абстрактних понять. Вона вимагає тільки правильного опису системи ознак, які визначають у своїй сукупності даний реально існуючий тип явищ», – пише з цього приводу В. М. Жирмунський [3: 18]. Цю думку ще раніше висловив Л. В. Щерба, який вважав будь-яку класифікацію суб'єктивною і закликав класифікувати слова не за якимись розумними але упередженими принципами, а шукати, яка класифікація особливо наполегливо нав'язується самою мовною системою і які загальні категорії виділяються у ній [9: 64].

Намагання традиційної граматики побудувати класифікацію слів на основі різних строгих принципів і поширити їх на всі частини мови призвело до різних лінгвістичних результатів (В. Г. Адмоні виділяє 13 частин мови, О. І. Москальська – 14, Є. В. Гулига – 11 і т. д.). Застосування різних принципів строгої логічної класифікації призводить до того, що навіть у межах однієї традиційної частини мови – наприклад, прикметника, виділяються різні класи і субкласи. Так, з точки зору категоріальної і лексичної семантики границі між прикметником, дієсловом і прислівником є розмиті через розмитість самого поняття «ознаки». Це можна сказати і про синтаксичні функції прикметника, які у багатьох випадках пересікаються із синтаксичними функціями іменника і прислівника (*die goldene Kette – die Kette aus Gold, sie ist dort – sie ist schön* і т. д.).

Розмежування з дієсловом можливе лише тоді, якщо включити дієприкметники у сферу прикметника, оскільки формальні особливості і властивості дієслова і прикметника не співпадають.

Доволі легко можна відокремити прикметники від прислівників, якщо включити в клас прикметників якісні прислівники, як це робить сучасна функціональна граMATика [15: 136].

Традиційні англійська і німецька граматики користуються при розмежуванні коротких якісних прислівників поняттями латинської граматики і виділяють якісні прикметники і якісні прислівники на основі семантики та синтагматичного співвідношення з вербальним або субстантивним носіями ознаки, хоча внаслідок морфологічного співпадіння обидвох форм формального показника цього співвідношення у сучасних мовах не існує (*quik – quickly, schnell – schnell*), і тому короткі форми у привербальній сфері кваліфікуються як прикметники у адвербіальній позиції.

Поєднання двох інших класифікаційних принципів – семантики і морфології – призводить до ідентифікації у межах кваліфікативних лінгвальних одиниць нової частини мови – суміжної форми [5: 4], яка завдяки своєму функціонуванню у сфері дієслова й іменника наділена подвійним граматичним значенням прикметника і прислівника. Навіть неозброєним оком видно, що ця конструкція штучна і гібридна, оскільки ідентифікується у

синтаксисі на рівні словоформ і має омонімічний характер (наявність 2 взаємовключаючих категоріальних значень прикметника і прислівника у одній частині мови). Як було згадано вище, поєднання синтаксичного і семантичного принципів приводить до ідентифікації у межах традиційного прикметника ще двох частин мови – категорії стану (*es ist mir angst und bange*) і «атрибутивів» у термінології Г. Брінкмана [11: 52] (*ein physikalisches Gesetz*), тобто кваліфікативних слів, здатних виступати лише або у предикативній, або присубстантивній позиції. Застосування Г. Гельбігом і Й. Буша виключно синтаксичного принципу діагностичної рамки розширило рамки традиційного прикметника за рахунок числівників (*zweierlei, zweifach, einzeln*), а використаний Й. Ербеном [12: 114] семантичний критерій призвів до ідентифікації всеосяжної у лексичному плані частини мови «*charakterisierendes Beiwort*», яка розпадається у свою чергу на прикметник, прислівник, позначення градуальності, і яка може реалізуватися в атрибутивній, предикативній і адвербіальній позиції глобально (наприклад, *schön*) або ж у кожній позиції вибірково (*heutig* – атрибутивно, *eingedenk* – предикативно, *eilends* – адвербіально, *überaus* – градуально). З вищенаведеного випливає, що традиційна класифікація за частинами мови і, зокрема, класифікація кваліфікативних слів у німецькій та англійській мовах є суперечливою, непослідовною, архаїчною та вимагає нового підходу, нових методів, які б моделювали саму сутність частини мови як *потенційної категорії, своєрідної внутрішньої форми*, яка готує слова до участі у вербалізованих логічних операціях предикації, модифікації, координації, комплементации. Завдання лінгвіста полягає у тому, щоб ідентифікувати ті способи, за допомогою яких категорії мислення (у даному випадку «предметність», «ознака» і т. д.) об'єктивізуються у мові. Ця внутрішня форма є своєрідною для кожної мови, для кожної частини мови і втілюється у зовнішній формі (звуковій, граматичній тощо).

Щодо кваліфікативних слів, то їхнє відношення до структури актуальних і потенційних речень втілене у структурному значенні, яке має імпліцитний характер і зафіксоване у ментальному словнику носія англійської чи німецької мови, а також скероване на системну синтагматичну біфункціональність на фоні суб'єктно-предикатної структури речення: $a+S - P+a$. Синтагматична біфункціональність кваліфікативного слова здійснюється у межах його семантичної тотожності, в іншому ж випадку маємо справу з лексико-граматичними омонімами, що належать до різних частин мови (пор., наприклад *eben* – різний і *eben* – якраз). Відношення кваліфікативних слів до носіїв ознаки у межах системної біфункціональності має модельований граматичний характер і в узагальненому вигляді існує як кваліфікативна атрибуція або кваліфікативне відношення, яке у системі частин мови протиставляється ситуативному відношенню – категоріальному значенню прислівника (пор., наприклад, протиставлення *schön – dort; warm - here*). Кваліфікативні слова, які наділені цим категоріальним значенням, можна класифікувати як *кваліфікатори* і протиставляти прислівникові, який виражає ситуативне відношення.

На приладі кваліфікативних слів англійської і німецької мови ми намагались показати, що частини мови – не абсолютні, а потенційні категорії, які виражають відношення слова до структури актуальних і потенційних речень. Головне у значенні слова, що формує його категоріальну приналежність, є його синтагматичні потенції, тобто ментальні знання про синтагматичні позиції у структурі актуальних і потенційних речень. Що стосується кваліфікативних слів, то їхнє категоріальне значення ідентифікується у їхньому відношенні до носіїв ознаки: суб'єкта і предиката. Це відношення носить абстрактний узагальнений характер і є однією із граматичних форм людського мислення, яке має історичний і ідіоетнічний характер.

Положення про існування у системі мови реляційних і потенційних загальних категорій можна екстраполювати і на інші частини мови. Так, згідно із висунутою нами концепцією іменник – це слово, здатне виступати вихідним предметом висловлювання, а дієслово – це слово, яке вступає у предикативний зв'язок з предметом висловлювання і виражає здійснення цим предметом чогось у часі, прислівник – це слово, що виражає ситуативне відношення і передбачає суб'єкта ситуації, стану або дії, у межах яких знаходиться об'єкт ситуації.

Слід підкреслити також, що сума ознак, за якими виділяються окремі частини мови, не може бути універсальною. У кожному окремому випадку вона є іншою. «Кожна частина

мови, – пише з приводу цього О. І. Смірницький, відрізняється від іншої сумою різних ознак, а тому співвідношення між частинами мови є неоднакове» [7: 102-103].

Сформульована концепція руйнує старі уявлення про частини мови як абсолютні категорії і розширює їхній лексичний діапазон. Так, іменник за цією концепцією включає, крім власне іменників, займенники-іменики, числівники-іменики, інфінітиви, герундії, а прислівник – власне прислівники, займенникові прислівники, дієприкметники і т. д. Аналогічну методику можна застосувати і до ідентифікації інших частин мови, що, очевидно, є предметом подальших досліджень відношення слова до структури актуальних і потенційних речень.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика. – М.: Прогресс, 1974.
2. Жаборюк О. А. Теоретична лінгвістика: фундаментальні проблеми та ймовірні шляхи їх вирішення // Записки з романо-германської філології. – Вип. 22. – Одеса: Фенікс, 2008.
3. Жирмунский В. М. О природе частей речи и их классификации // Вопросы теории частей речи. – Л.: Наука, 1968.
4. Ильиш Б. А. О частях речи в английском языке // Вопросы теории частей речи. – Л.: Наука, 1968.
5. Иноземцева Г. И. Основные случаи соотношения краткого прилагательного и однокорневого наречия в современном немецком языке // Ученые записки Горьковского пед. ин-та им. М. Горького. – Серия филол.– Вип. 47. – 1963.
6. Козинская Н. Г. К вопросу о категории состояния в немецком языке. Автореф. канд. дис. – Л., 1969.
7. Смирницкий А. Й. Морфология английского языка. – М.: Изд-во л-ры на иностр. языках, 1959.
8. Суник О. П. Вопросы общей теории частей речи // Вопросы теории частей речи. – Л.: Наука, 1968.
9. Щерба Л. В. О частях речи в русском языке // Избранные работы по русскому языку. – М., 1957.
10. Яхонтов С. Е. Понятие частей речи в общем и китайском языкознании // Вопросы теории частей речи. – Л.: Наука, 1968.
11. Brinkmann H. Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung. - Düsseldorf, 1971.
12. Erben J. Abriß der deutschen Grammatik. – Berlin, 1959.
13. Helbig G., Buscha J. Übungsgrammatik Deutsch. – Leipzig, Berlin, München: Verlag Enzyklopädie, 1992.
14. Flämig W. Grundzüge einer deutschen Grammatik. – Berlin: Akademie-Verlag, 1981.
15. Махымтшук В. Zum Adjektiv-Adverb-Problem in der deutschen Sprache. – Ukrainisch-bayerische Germanistiktagung an der Nationalen Iwan-Franko-Universität Lwiw, 2006.
16. Paul H. Prinzipien der Sprachgeschichte. 5. Aufl.– Halle (Saale), 1937.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Богдан Максимчук – кандидат філологічних наук, професор, завідувач кафедри німецької філології Львівського національного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: історія німецької мови, теоретична граматики, історія лінгвістичних вчень.

Ірина Арабська – асистент кафедри англійської філології Львівського національного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: проблеми частин мови, історична лексикологія англійської мови, теоретична граматики.

УДК 811.161.2=163.1

ОСОБЛИВОСТІ ВІДМІНЮВАННЯ ЧИСЛІВНИКІВ ПАТЬ – ДЕСАТЬ У ЦЕРКОВНОСЛОВ'ЯНСЬКІЙ МОВІ УКРАЇНСЬКОЇ РЕДАКЦІЇ КІНЦЯ XVI – XVII СТ.

Олександр БІЛИХ (Кіровоград, Україна)

У статті охарактеризовано особливості відмінювання числівників ПАТЬ – ДЕСАТЬ у церковнослов'янській мові української редакції кінця XVI – XVII ст. Здійснено порівняння проаналізованих форм із відповідними у старослов'янській мові та українській XVI – XVII ст. З'ясовано, що у відмінкових парадигмах розглянутих числівників порівняно зі старослов'янською мовою відбулися зміни, спрямовані на їхнє зближення з парадигмами інших числівників першого десятка (два, три, чотири). Виявленим перетворенням у церковнослов'янській мові української редакції значною мірою сприяла українська мова, в якій у кінці XVI – XVII ст. дослідники фіксують аналогічні зміни і з виразнішими результатами.

Ключові слова: церковнослов'янська мова, числівники ПАТЬ – ДЕСАТЬ, відмінкові форми числівників.

The article describes the peculiarities of declination of the numerals ПАТЬ – ДЕСАТЬ in the Church Slavonic language of Ukrainian edition of the late XVI - XVII centuries. There has been performed the comparison of the considered forms with the appropriate ones in the Old Slavonic and Ukrainian languages XVI - XVII of centuries. The analysis has found that the case paradigms of the considered forms suffered some

changes in comparison with Old Slavonic language aimed at convergence with the other ones in the Ukrainian language (два, три, чотыри). The transformations in the Church Slavonic language of Ukrainian edition were strongly assisted by the Ukrainian language, which suffered the same changes with more significant results in the late XVI - XVII centuries.

Keywords: Church Slavonic language, the numerals *пять – десять*, case forms of the numerals.

Церковнослов'янська мова в Україні кінця XVI – XVII ст. посідала особливе місце. Вона була не лише мовою церкви, але й одним із символів та інструментів національно-визвольної боротьби [7: 35–44, 90–96; 8: 137]. Високий авторитет церковнослов'янської мови став причиною її активного впливу на тогочасну українську. Цей вплив є загальноновизнаним [8: 147]. Однак, констатуючи наявність такого впливу та аналізуючи його результати, дослідники поки що мало уваги приділяють вивченню власне церковнослов'янської мови. Тому **актуальною** на сьогодні залишається проблема впливу української мови на церковнослов'янську. Дослідження його результатів на всіх рівнях мовної системи необхідне для створення повної картини розвитку як української літературної мови, так і церковнослов'янської української редакції.

З огляду на сказане, **мета** пропонованої розвідки – охарактеризувати особливості відмінювання числівників *пять – десять* у церковнослов'янській мові української редакції кінця XVI – XVII ст. Зазначена мета передбачає виконання таких **конкретних завдань**: 1) констатувати наявність певних відмінкових форм (та можливих їхніх варіантів) зазначених числівників у церковнослов'янській мові досліджуваного періоду; 2) порівняти виявлені форми з рекомендованими граматику М. Смотрицького, що дасть змогу з'ясувати, наскільки стійкими були норми вживання форм цих числівників; 3) порівнявши будову форм числівників *пять – десять* у церковнослов'янській мові з відповідними одиницями у старослов'янській та українській мовах, виявити характерні особливості відмінювання цих числівників.

Матеріал для дослідження дібрано шляхом суцільної вибірки переважно зі стародруків кінця XVI – XVII ст. (перелік опрацьованих джерел див. наприкінці статті).

У давні періоди розвитку слов'янських мов числівники *пять – десять* за особливостями формотворення не становили єдиної групи, *пять – девять* відмінювалися як іменники з давніми основами на **-ǐ-* в однині, *десять* – як іменники з основами на приголосний (**-er-*), причому числівник *десять* мав форми однини, множини і двоїни [9: 51–52; 3: 303; 2: 187; 4: 163, 169]. Згодом у відмінюванні цих числівників відбулися зміни, особливо значні для *десять*. Зокрема, уже в пам'ятках старослов'янської мови дослідники фіксують його нові форми за зразком іменників з **-ǐ-*основами [2: 187]. В українській мові парадигми числівників *п'ять – десять* у ході розвитку об'єдналися [1: 237–240; 5: 228].

Різного типу зміни, як свідчить розглянутий матеріал, відбувалися у відмінюванні числівників *пять – десять* і в церковнослов'янській мові.

Називний і знахідний відмінки. У наз. та знах. відмінках числівники *пять – десять* у переважній більшості випадків характеризувалися нульовими закінченнями й уживалися з іменниками в род. в. мн.: *пять же опонъ, да вѣдѣтъ* (ОБ 1581, 37)*, *Прійдоша же ... шесть Братій* (ІЗ 1624, 229), *со Юдою семь пишут* (Сильв., 229), *Седемь братій бѣ* (ЄвКП 1697, 163), *Видвѣтъ слова ... естъ осмъ* (ЗизГр, 16), *Девять овецъ* (МД 1666, 315 зв.), *пять лѣтъ гладъ вѣдетъ* (ОБ 1581, 22/2), *стоше же ѿ стго Іордан(а) на шесть стадій* (Лим. 1628, 68 зв.), *обрѣте оу себе ... осмъ златиць* (Лим. 1628, 86 зв.), *сочтеши себѣ седм(ъ) лѣтъ покою* (ТрЦв 1631, 6 нн), *на девят(ь) мѣдниц(ъ)* (Лим. 1628, 103), *возми десять сребрьник(ъ)* (Лим. 1628, 148), *У жены ... имѣше Деся(т) Драхм(ъ)* (МД 1666, 315 зв.).

У знах. в. при назвах істот аналізовані числівники в усіх випадках мають форми, тотожні наз. в.: *родихъ во емѣ шесть сновъ* (ОБ 1581, 13 зв./2), *вземлет(ъ) съ собою седм(ъ) инѣх(ъ) дѣх(в)* (ЄвЛ 1644, 41).

Крім того, в одній із пам'яток (у *ЄвЛ 1644*) виявлені форми знах. в. із закінченням *-и* (як у числівників *три, чотыри*, а також у прикметників або неособових родових займенників), причому іменники при них ужиті також у знах. в.: *не оу ли ... помните пяти хлѣбъ*

пѣтимъ тѣсѣщамъ ...; Нижє сѣдми хлѣбѣы четѣремъ тѣсѣщамъ (ЄвЛ 1644, 55). В інших обстежених Євангеліях у цій фразі використані форми з нульовими закінченнями (числівники при цьому вжиті у знах. в.): Не оу ли ... помните, пѣть хлѣбѣы пѣтимъ тѣсѣщамъ ...; Ни ли сѣдм(ъ) хлѣбѣы Четѣремъ тѣсѣщам(м) (ЄвКП 1697, 55). Форми на -и з'явилися, можливо, в результаті впливу числівників три, четѣри.

У давнину в слов'янських мовах числівники пѣть – девѣть не лише відмінювалися як іменники *-ĭ-основ в однині, але й сприймалися як слова, що характеризуються значенням жін. р. одн. Про це свідчать форми одн. жін. р. узгоджуваних із числівниками займенників та прикметників, які дослідники фіксують у старослов'янській мові [2: 186], а також у ранніх східнослов'янських пам'ятках [4: 163]. У розглянутому матеріалі конструкції з залежними від числівників пѣть – девѣть займенниками або прикметниками рідкісні. Серед них в одних випадках узгоджувані слова мають форми множини: осмь сѣи снѣвъ (ОБ 1581, 9 зв.), всѣ Девѣть ... мѣжей (МД 1666, 315 зв.). В інших (лише в ОБ 1581) – форми одн. жін. р.: оуказа фараонѣ сѣдмь сѣю кравь доврѣхъ (ОБ 1581, 19 зв./2), и работа емѣ сѣдмь лѣт(ъ) дрѣгѣю (ОБ 1581, 13 зв.). Однак загалом у церковнослов'янській мові української редакції кінця XVI – XVII ст. числівники пѣть – девѣть уже, очевидно, не асоціювалися з жін. р., а сприймалися як слова, що мають лише форми множини. Крім наведених прикладів, це підтверджує, зокрема й граматика М. Смотрицького, в якій автор, маючи на увазі відмінювання числівників четѣри – десѣть, зауважує: Прочѣѣ же скланѣют(ъ)сѣ во всѣхъ родѣхъ множественнѣ точію (СмГр, 188).

Родовий відмінок. У род. в. аналізовані числівники в переважній більшості випадків характеризувалися закінченням -и: прежде пѣти лѣтѣ (Лим. 1628, 36), шести ѱалмовѣ, концѣ (Ч 1617, 47), ѿ стѣхъ сѣдми ... Сѣбѣровѣ (Тр. 1646, 119), Ѹста Девѣти мѣжей (ЄвКП 1697, 10 зв.), десѣти нѣнезей ради (Розм., 203), ѿ десѣти опонѣ (ОБ 1581, 37), ѿ ... десѣти градѣ (ЄвКП 1697, 10 зв.). Для числівників пѣть – девѣть форми род. в. на -и були традиційними, використовувалися ще в старослов'янській мові [2: 186]. Числівник десѣть у давнину в род. в. мав форму на -ѣ. Однак уже в пам'ятках старослов'янської мови, поряд із нею, представлений був і варіант на -и [2: 187]. Згодом цей варіант, очевидно, в результаті впливу числівників пѣть – девѣть, поширився і в церковнослов'янській мові досліджуваного періоду представлений, власне, як єдино можливий.

Крім того, в розглянутому матеріалі зафіксовані поодинокі вживання форм род. в. із закінченням -ихъ (від числівників пѣть і шѣсть) та -ѣхъ (від числівника девѣть): пѣтихъ ти ради свѣтыхъ (ПМ, 141), прежде шѣстихъ днѣй Пасхи (ТрЦв 1631, 35), ѿ ... Девѣтѣ(х) чинш(в) стѣхъ(ъ) (Сл. 1629, 2/89). Такі форми з'явилися, очевидно, в результаті впливу відповідних форм числівників три, четѣри, а також займенників та прикметників. Подібні форми род. в. (на -хъ) від числівників пѣть – девѣть дослідники фіксують і в пам'ятках української мови XVI – XVII ст. [6: 163; 5: 228].

В одній із пам'яток (ПМ) зафіксована також форма род. в. на -а: єдиногѣ же отъ нихъ (робітників) всѣ земля она покрь, якъ множѣє пѣтіѣ локотѣ на немъ лежѣти (ПМ, 70). Утворена вона, можливо, за зразком форм род. в. іменників з основами на *-jā- (землѣ).

Давальний відмінок. У дав. в. числівники пѣть – десѣть представлені переважно традиційними формами на -и: шѣсти члѣкв(м) даде (СмГр, 339), минѣвши(м) же шѣсти м(с)цѣм(ъ) (Лим. 1628, 97), сѣдми церквѣмъ (Сильв., 229), къ девѣти лѣтѣмъ (Лим. 1628, 52), Десѣти дѣвѣм(ъ) (МД 1666, 315). Зафіксовані також поодинокі вживання форм на -имъ та -ѣмъ: пѣти хлѣбѣы пѣтимъ тѣсѣщамъ (ЄвЛ 1644, 55), Конѣць ... осми(м) Чѣстѣ(м) Слѣва (ЗизГр, 84 зв.) (СмГр, 388: Осми чѣстѣмъ слѣва Конѣць), десѣтим дѣвѣм(м) (ВВ 1594, 46 зв.), въ Памѣт(ъ) Девѣтѣмъ Чиншѣмъ стѣхъ (Сл. 1629, 121). Виникненню наведених утворень, очевидно, сприяли відповідні форми числівників три, четѣри (трѣмъ, четѣремъ), а також множинна числівника десѣть (у старослов'янській мові дав. в. мн.

десѣтемъ, -тъмъ [2: 187]). Хоча, слід відзначити, що десѣти і десѣтимъ у розглянутому матеріалі є, очевидно, варіантами однієї форми. Про це свідчать однакові контексти, в яких вони вжиті: десѣти дѣамъ (МД 1666, 315; ЄвЛ 1644, 87) і десѣтимъ дѣвамъ (ВВ 1594, 46 зв.; ЄвКП 1697, 48 зв.). Крім того, у формах на -имъ звертає на себе увагу голосний и в закінченні (порівн. у *СмГр, 188–189*: пѣтем /и пѣти, шестем /и шести, девѣти или /тем, десѣти /или /тем). Він, можливо, означає, що варіанти пѣтимъ, осмимъ, десѣтимъ виникли в результаті безпосереднього впливу форм дав. в. прикметників та неособових родових займенників із м'якими основами (вѣшнимъ, дрѣвнимъ, момимъ).

Особливістю розглянутих форм є також те, що в усіх випадках вони вжиті з іменниками у дав. в. У ранніх східнослов'янських пам'ятках при числівниках пѣтъ – девѣтъ незалежно від форми самих числівників іменники завжди вживалися у род. мн. [4: 163–164].

Орудний відмінок. В ор. в. числівники пѣтъ – десѣтъ представлені невеликою кількістю вживань, однак і серед них зафіксовано три варіанти. Порівняно більш поширеним є традиційний із закінченням -ію: *возвращѣшѣса, м(с)цѣмъ иногда пѣтъ(ь)ю или шестію* (Лим, 141 зв.), *над пѣтію градѣвъ* (ЄвКП 1697, 277), *со тѣми десѣтію братією* (ЛМГ, 28), *дрѣво неѣдобъ носимѣ десѣтію мѣжей* (ПКП 1661, 159).

Виявлено також кілька випадків використання форми на -ми: *возда(ст) рабо(м) свон(м) ... пѣ(т)ми Тала(н)ты, сї єст(ь) пѣ(т)ми телесными чѣствы* (ПКП 1661, 31 нн), *нрѣйскій стѣхъ(ь) состоитъ шестми степен(н)ми* (СмГр, 492), *седми мѣжми* (Азб. 1578, 55), *со ннѣми девѣт(ь)ми* (Лим. 1628, 135 зв.). Цікаво відзначити форму шестми в тексті граматики М. Смотрицького у зв'язку з тим, що в парадигмах в ор. в. автор подає лише форми на -ма: *Тво(р): четърма, пѣтма, шестма* і ін. (СмГр, 188). Варіант на -ма з усіх обстежених пам'яток виявлений лише в тексті граматики М. Смотрицького, а також у *Сл. 1629: єлегійскій стѣхъ ... пѣтма степенми состоит* (СмГр, 493), *Блюдо ... с(ь) пѣтма Хлѣбы* (Сл. 1629, 46).

Іменники при розглянутих числівниках в ор. в. здебільшого мають форми ор. в. мн. Виняток становлять поодинокі випадки конструкцій з іменником у род. в. мн.: *дрѣво неѣдобъ носимѣ десѣтію мѣжей* (ПКП 1661, 159), *с(ь) десѣтію тѣсѣцѣ* (ЄвКП 1697, 260 зв.).

Місцевий відмінок. У місц. в. числівники пѣтъ – десѣтъ представлені варіантними формами на -и або -нхъ. Більш поширеним є варіант із закінченням -и (18 уживань із 34-х зафіксованих форм місц. в. числівників цієї групи): *она же ... рече ємѣ: на колицѣ прода(ст) (камінь); мнѣвши такѣ на пѣти или на десѣти мѣдницѣ* (Лим. 1628, 148 зв.), *по шести днехъ* (ЄвКП 1697, 146 зв.), *въ седми седмицахъ* (ТрЦв 1631, 7 нн), *въ осми П(д)лахъ* (ТрЦв 1631, 7 нн), *в осми частехъ слова* (СмГр, 39), *по осми днехъ* (ПКП 1661, 169), *в десѣти ... мѣдницяхъ* (ІЗ 1624, 91). Форма місц. в. на -и була характерна для числівників пѣтъ – девѣтъ (а також для десѣтъ, поряд із варіантом десѣте) у старослов'янській мові [2: 187]. Уживалася вона й у східнослов'янських мовах, зокрема й в українській XVI ст. [6: 164].

Не є особливо рідкісними в розглянутому матеріалі й варіанти з закінченням -нхъ (16 із 34-х випадків), хоча виявлені вони лише в окремих пам'ятках (у *Лим. 1628, ЄвЛ 1644, ЄвКП 1697*). Виникли ці варіанти в результаті впливу множинних форм числівника десѣтъ (у старослов'янській мові десѣтехъ [2: 187]) та інших слів (різних іменних частин мови): *по пѣтихъ(ь) лѣтехъ(ь)* (Лим. 1628, 107), *по днехъ(х) шестихъ(х)* (ЄвЛ 1644, 57; ЄвКП 1697, 57 зв.), *по осмихъ лѣтехъ* (ЄвЛ 1644, 19 нн; ЄвКП 1697, 17 нн), *О десѣтихъ дѣвахъ* (ЄвЛ 1644, 14 нн). Утворення десѣти й десѣтихъ (за походженням, очевидно, форми, відповідно, однини й множини) сприймалися уже як варіанти однієї форми, що підтверджують однакові контексти їхнього використання: *по десѣти лѣтехъ(х)* (ПКП 1661, 113 зв.) – *по десѣтихъ лѣтехъ* (ЄвЛ 1644, 110; ЄвКП 1697, 113). Одним уживанням представлена також форма на -єхъ: *по десѣтехъ лѣтехъ* (ІЗ 1609, 10 зв.).

Таким чином, розглянутий матеріал свідчить, що у відмінюванні числівників **пѣть** – **дѣсѣть** церковнослов'янської мови української редакції кінця XVI – XVII ст. відбулися, порівняно зі старослов'янською мовою, значні зміни. Насамперед це стосується числівника **дѣсѣть**, який уже втратив колишні форми множини й двоїни і в більшості випадків мав форми, характерні для числівників **пѣть** – **дѣвѣть**. У церковнослов'янській мові української редакції кінця XVI – XVII ст. числівники **пѣть** – **дѣсѣть** уже становили, власне, одну групу.

Достатньо велика кількість варіантних утворень (використання, поряд із традиційними формами, нових **пѣтихъ**, **осмихъ**, **дѣвѣтми** і т. д.) свідчить, що зміни в системі форм числівників цієї групи відбувалися й у досліджуваний період. Спрямовані вони були загалом на зближення відмінювання слів цієї групи з іншими числівниками першого десятка (**два**, **три**, **чѣтъри**).

Виявленим перетворенням у церковнослов'янській мові української редакції значною мірою сприяла українська мова, в якій у кінці XVI – XVII ст. дослідники фіксують аналогічні зміни і з виразнішими результатами.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямку вбачаємо у необхідності проведення зіставного аналізу особливостей відмінювання розглянутих числівників з відповідними одиницями в церковнослов'янській мові інших редакцій.

Примітка.* Після скороченої назви джерела подано номер аркуша або сторінки, звідки взятий приклад. Позначка *зв.* вказує на зворот аркуша. Цифра перед позначенням аркуша (2/, 3/ і т. д.) в *ОБ 1581* та *ВВ 1594* вказує на номер пагінації. Аркуші першої й другої пагінації спеціально не позначені. Цифра /2 після номера аркуша в *ОБ 1581* вказує на праву колонку, ліва спеціально не позначається. Виносні літери подані в круглих дужках у рядку, таким же способом подаються **ъ і **ь**, позначені в текстах нарядковими знаками. Цитати з перевидань подані звичайним шрифтом курсивом.

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ НАЗВ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Азб. 1578 – Азбука Ивана Федорова, 1578 / Иван Федоров. – Факс. изд. – М. : Книга, 1983. – 57 л.
 ВВ 1594 – Василій Великий. Книга о постничестві / Василій Великий – Острог : Друкарня Костянтина Острозького, 1594. – [7], 160, 292, 143, [1] арк.
 ЄвКП 1697 – Євангеліє или Блговѣствованіє. – Київ : Друкарня лаври, 1697. – 438 арк.
 ЄвЛ 1644 – Євангеліон сирѣчь: Блговѣстіє Бгдхвєннхъ євангелієстѣ – Львів : Друкарня братства, 1644 – [12], 412 арк.
 ЗизГр – Зизаній Л. Грамматїка словєнска. – Вільна, 1596. – 180 с. / Підгот. факс. вид. та дослідження пам'ятки В. В. Німчука. – К. : Наукова думка, 1980. – 55 с.
 ІЗ 1624 – Іва(н)а Златаґстаго ... Бєсѣды на Дѣлїа Сѣтхъ Ап(с)лѣ. – Київ : Друкарня лаври, 1624. – [24], 534 с.
 Лим. 1628 – Лімонарѣ. Сирѣчь, цвѣтникъ. – Київ : Друкарня Соболя, 1628. – 183 арк.
 МД 1666 – Млеч(ъ) дхвнхъ ... Книга проповѣдї(й) ... юже соорѣжи Лазарѣ Барановичѣ. – Київ : Друкарня лаври, 1666. – [15], 465 арк.
 ОБ – Бивліа сирѣч книгы ветхаго и новаго завѣта – Острог : Друкарня Костянтина Острозького, 1581. – 628 арк.
 ПКП – Патерїкъ или штечникъ печерскїй. – Київ : Друкарня лаври, 1661. – 314 арк.
 ПМ – Собственноручныя записки Петра Могилы // Архивъ Юго-Западной России, издаваемый комиссією для разбора древнихъ актовъ. – Кієвъ : Типографія Г.Т. Корчак-Новицкаго, 1887. – Часть 1, томъ 7. – С. 49–180.
 Розм. – Розмова–Бєсѣда. Rozmova–Besėda. Das ruthenische und kirchenslavische Berlaimont – Gesprächsbuch des Ivan Uževoč. Mit latainischem und polnischem Paralleltext herausgegeben von Daniel Bunčić und Helmut Keipert. – München : Verlag Otto Sagner, 2005. – S. 287.
 Сильв. – Бегунов Ю. К. До історії українсько-східнороманських взаємин у епоху барокко (Ієромонах Сильвєстр і Тирговиштський гурток) // Писемність Київської Русі і становлення української літератури. – К. : Наукова думка, 1988. – С. 221–229.
 Сл. 1629 – Леїтѣрїарїонъ си єстѣ: Слѣжевникъ – К. : Друкарня лаври, 1629. – [28], 144, 300, [4] с.
 СмГр – Смотрицький М. Грамматїки славєнскїа правилане Слнґаґма ... / Підгот. факс. вид. та дослідження пам'ятки В.В. Німчука. – К. : Наукова думка, 1979. – 492 с.
 Тр. 1646 – Єхологїонъ албо молитвослов, или трєвникъ – Київ : Друкарня лаври, 1646. – 860 с.
 ТрЦв 1631 – Тріодъ цвітна. – Київ : Друкарня лаври, 1631. – [22], 828 с.
 Ч 1617 – Часослов. – Київ : Друкарня лаври, 1617. – [21], 190, [2] арк.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бевзенко С. П. Исторична морфологія української мови (нариси із словозміни та словотвору). / С. П. Бевзенко – Ужгород : Закарпатське обласне видавництво, 1960. – 416 с.
2. Вайан А. Руководство по старославянскому языку / А. Вайан ; перевод с фр. В. В. Бородич ; под. ред. и с предисл. В. Н. Сидорова. – М. : Издательство иностр. литературы, 1952. – 446 с.
3. Вступ до порівняльно-історичного вивчення слов'янських мов / А. Й. Багмут, В. Т. Коломієць, А. П. Критенко і ін. ; за ред. О. С. Мельничука. – К. : Наукова думка, 1966. – 595 с.
4. Жолобов О. Ф. Заметки о древнерусских числительных. III: «5» – «10» / О. Ф. Жолобов // Русский язык в научном освещении. – 2005. – № 9 – С. 163–176.
5. Історія української мови. Морфологія / С. П. Бевзенко, А. П. Грищенко, Т. В. Лукінова [та ін.] ; В. В. Німчук (відп. ред.). – К. : Наукова думка, 1978. – 539 с.
6. Керницький І. М. Система словозміни в українській мові. На матеріалах пам'яток XVI ст. / І. М. Керницький – К. : Наукова думка, 1967. – 288 с.
7. Німчук В. В. Староукраїнська лексикографія в її зв'язках з російською та білоруською / В. В. Німчук – К. : Наукова думка, 1980. – 304 с.
8. Русанівський В. М. Джерела розвитку східнослов'янських літературних мов / В. М. Русанівський – К. : Наукова думка, 1985. – 231 с.
9. Супрун А. Е. Старославянские числительные / А. Е. Супрун. – Фрунзе, 1961. – 108 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олександр Білих – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В.К. Винниченка.

Наукові інтереси: історія української мови.

УДК [811.161. 2+811.111]'366.58

КАТЕГОРІЯ ЧАСУ УКРАЇНСЬКОГО І АНГЛІЙСЬКОГО ДІЄСЛОВА (РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ)

Олександра ГАНДЗЮК (Луцьк, Україна)

У статті йдеться про категорію часу дієслова в українській та англійській мові. Підкреслюється їх специфіка в різних мовах. Наголошується на тому, що в українській мові категорія часу має три форми, а в англійській розрізняють чотири групи часових форм. Стаття дає рекомендації студентам-іноземцям для розуміння категорії часу українського дієслова.

Ключові слова: дієслово, категорія дієслова, дієслівна категорія часу, теперішній час, минулий час, майбутній час.

The article deals with the category of Tense of the Verb in Ukrainian and English languages. The specificity of such categories in the different languages is underlined. In the Ukrainian language the category of Tense has three forms and in English language has four groups such forms accented. The article gives recommendations for foreign students for the understanding of the category of the Tenses of the Ukrainian Verb.

Keywords: the Verb, the category of the Verb, the Verb category of the Tenses, Present, Past, Future.

Постановка проблеми та її значення. Завдяки поняттю часу в свідомості людини оформлюється поняття направленості природного і суспільного процесів, відношення до теперішнього, минулого і майбутнього визначаються сутність людського буття [9: 105]. Час – граматична категорія дієслова, що співвідносить дію або стан з моментом мовлення [10: 722]. Не випадково, що найповніше ідея часу виражається в дієслові – носіїв динамічної ознаки, оскільки час нерозривно пов'язаний з рухом, розгортанням, розвитком. Граматична категорія часу дієслова в різних мовах ґрунтується на різних значеннях. В слов'янських мовах, як і в багатьох інших мовах світу, в основі дієслівної категорії часу лежить поняття співвіднесеності дії (стану) з моментом мовлення. Динамічні ознаки поділяються на такі, що відбуваються одночасно з моментом мовлення, або не одночасно. Дії, які відбуваються не одночасно з моментом мовлення, у свою чергу поділяються на такі, що відбувалися до моменту мовлення чи відбуваються після моменту мовлення. Графічно усі три значення граматичного часу дієслова можна зобразити так:

момент мовлення
 <-----X-----> [8: 367].
 минуле майбутнє

Категорія часу дієслова знаходить різний вияв у різних мовах. Це, зрозуміло, стосується української і англійської мови. Оскільки іноземним студентам, які володіють англійською мовою і вивчають українську мову у вищих навчальних закладах України, потрібно розуміти відмінності в реалізації цієї категорії саме в українській мові, тема нашого дослідження є актуальною.

Аналіз досліджень цієї проблеми: Вивченням дієслівної категорії часу в українській мові займалися І. Р. Вихованець, В. О. Горпинич, М. Я. Плющ, В. М. Русанівський та інші дослідники. Категорія часу дієслова англійської мови охарактеризована в підручниках, посібниках і довідниках Є. М. Гордон, І. П. Крилової, В. Л. Каушанської, Л. Г. Верби, Г. В. Верби та інших науковців.

Мета і завдання дослідження. Мета статті полягає в дослідженні категорії часу українського та англійського дієслова, що повинно допомогти студентам-іноземцям краще розуміти дієслово української мови і використовувати свої знання на практиці. Реалізація мети передбачає розв'язання таких завдань: 1) проаналізувати категорію часу в українській мові; 2) дослідити категорію часу в англійській мові; 3) визначити відмінності реалізації дієслівної категорії часу в аналізованих мовах.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів. Студентам потрібно пояснити, що в українській мові граматична категорія часу охоплює три часові грами: теперішнього, минулого і майбутнього часу. І перебіг цих часів не деталізується так, як це властиве англійській мові. В англійській мові розрізняють чотири групи часових форм дієслова: Indefinite Tenses (неозначені часи), Continuous Tenses (означені часи, Perfect Tenses (перфектні або доконані часи) та Perfect Continuous Tenses (перфектно-тривалі часи).

У кожній групі, крім теперішнього (Present), минулого (Past) та майбутнього (Future) є ще форма Future-in-the-Past, що виражає майбутню дію відносно минулого часу [2: 7].

Зокрема, стосовно грами теперішнього часу української мови варто наголосити на тому, що вона становить ядро категорії часу і означає дії, процеси та стани, які відбуваються одночасно з моментом повідомлення про них. Значення грами теперішнього часу передають відповідні закінчення особової парадигми. У дієслів I дієвідміни вживаються такі закінчення: 1 ос. одн. – у (графічно – у, -ю), 2 ос. одн. -еш (-єш) (пиш-еш, співа-єш), 3 ос. одн. -е (-є) (пиш-е, співа-є), 1 ос. мн. -емо(ємо) (пиш-емо, співа-ємо), 2 ос. мн. – ете(-єте) (пиш-ете, співа-єте), 3 ос. мн. -уть(-ють) (пиш-уть, співа-ють), у дієслів II дієвідміни: 1 ос. одн. -у(-ю) (ліч-у, кро-ю), 2 ос. одн. -иш(-їш) (ліч-иш, кро-їш), 3 ос. одн. -ить(-їть) (ліч-ить, кро-їть), 1 ос. мн. -имо (-імо) (ліч-имо, кро-імо), 2 ос. мн. -ите(-їте) (ліч-ите, кро-їте), 3 ос. мн. -ать(-ять) (ліч-ать, кро-ять). Деякі особові форми теперішнього часу в усному і поетичному мовленні мають усічені форми, зокрема 3 ос. одн. дієслів I дієвідміни (пор.: *вита, диха, слуха, дума*) та I ос. мн. дієслів I та II дієвідміни (пор.: *співаєм, ходим, кроїм*) [3: 250-251]. Важливо пояснити студентам, що суттєвим елементом розрізнення категорії дієслова теперішнього часу в українській та англійській мовах є те, що в останній для показу перебігу дії в момент мовлення він має такі види, як Present Indefinite і Present Continuous. При цьому перший з них передбачає не лише момент мовлення, а й більш тривалий проміжок, що включає момент мовлення [2: 7], а другий вживається для вираження дії, що відбувається в момент мовлення, в певний період теперішнього часу, хоч і не обов'язково в момент мовлення, для показу тривалої дії, що відбувається з іншою дією, яка відноситься до теперішнього часу [2: 26-27].

Минулий час означає дію, що відбувалася або відбулася до моменту мовлення. Форми минулого часу творяться від основи інфінітива дієслів доконаного і недоконаного виду.

Формальним показником минулого часу є суфікс –л- або його видозмінений фонетичний варіант –в- (-у-), що приєднується до основи інфінітива. Форми минулого часу в сучасній українській мові виражають за допомогою флексій значення роду (в однині) і числа [7: 269].

Потрібно звернути особливу увагу студентів на те, що форм для показу дії, яка передую моменту мовлення в англійській мові значна кількість: Past Indefinite Tense, Present Perfect Tense, Past Perfect Tense, Past Continuous Tense, Present Perfect Continuous Tense, Past Perfect Continuous Tense.

Доцільно пояснити студентам, що для української мови на рівні минулого часу також властиве перфектне значення. Перфектне значення доконаного виду минулого часу вказує на

те, що сама дія завершилася в минулому, а її результат стосується теперішнього часового плану, він актуальний, важливий, значущий) і в момент мовлення.

Наприклад, у реченні (А небо вже інше, насунулось, як чуже, світить ранніми зорями (С. Васильченко) дієслово *насунулось* має перфектне значення, бо дія, завершившись в минулому, спричинила результати, наявні в момент мовлення, про що свідчить дієслово теперішнього часу *світить*; у реченні *Я зачинив пса в будці* дієслово *зачинив* має перфектне значення, бо результати цієї дії наявні в момент мовлення (пес у будці і в момент повідомлення про це).

Отже, перфектні дієслова доконаного виду тісно пов'язують часовий план минулого з часовим планом теперішнього.

Аористичне значення минулого часу доконаного виду в українській мові вказує на результат як внутрішнє обмеження дії, зосереджує увагу на самій дії і підкреслює, що цей результат як завершена дія був актуальним (важливим, значущим) лише в минулому, а в момент мовлення сприймається як предмет спогадів. Дія себе повністю вичерпала до моменту мовлення, напр.: *Прийшла весна 1919 року. Прилетіла, як щаслива доля, припливла веселими, бурними потоками і розлилася по всій Україні* (О. Довженко) [5: 204].

Стосовно української мови студентам можна розповісти про давноминулий час (плюсквамперфект), який у сучасній українській мові вживається обмежено, лише в розмовному і художньому стилях, напр.: В Києві організувалась була Академія мистецтв (О. Довженко). Він означає дію, яка повністю завершилася і доминулий час і вичерпала себе до моменту мовлення [5: 199].

Майбутній час — форма граматичної категорії часу дієслова, прямим значенням якої є віднесення дії або стану до часу, який настає після моменту мовлення (*напишу, прочитаю, буду працювати, сидіти*). Наявні три форми майбутнього часу: проста (доконаного виду), складна (історично утворена від сполучення інфінітива з особовими формами допоміжного дієслова **яти**: ходити + йму = *ходитиму*) і складена, в основі якої лежить також інфінітив, що сполучається з самостійними, не перетвореними в афікси особовими формами допоміжного дієслова *бути* (*буду ходити, будеш ходити, буде ходити* і под.).

Проста форма майбутнього часу щодо лексичної семантики ідентична з формою теперішнього часу (*перепишу — переписую, досліджу — досліджую, прочитаю — читаю*). Між цими формами подвійна граматико-семантична відмінність: перші завжди доконаного виду й означають дії або стани, що настають після моменту мовлення, другі завжди недоконаного виду й означають дії, співвідносні з моментом мовлення [3: 224].

У свою чергу студенти повинні зрозуміти, що якщо в українській мові ці три форми на позначення майбутнього часу носять однакове змістове навантаження, то в англійській мові Future Indefinite Tense, Future Continuous Tense, Future Perfect Tense мають значеннєві відмінності, оскільки перший використовуються для вираження одноразової, постійної або повторювальної дії в майбутньому, другий вживається для вираження тривалої дії, що відбуватиметься в якийсь момент або період часу в майбутньому [2, с.30], а третій показує майбутню дію, що закінчиться до певного моменту або до початку іншої дії в майбутньому [2: 40].

Окремо необхідно наголосити на тому, як корелює Future-in-the-Past з відповідними формами української мови. Зокрема, в англійській мові майбутня дія, що розглядається з погляду якогось минулого моменту, виражається окремою формою дієслова, яка зветься Future Indefinite-in-the-Past. Це трапляється у розповідях про минулі події при переказуванні у непрякій мові слів або думок якоїсь особи стосовно майбутнього часу:

In his letter Peter wrote У своєму листі Петро писав,
that he would go to Warsaw in що поїде до Варшави в січні.
January [2: 23].

Необхідно вказати студентам і на те, що український аналог подібних конструкцій знаходить свою реалізацію у структурі складнопідрядного речення з підрядним з'ясувальним, де в головній частині речення використовують дієслово минулого часу, а в підрядній частині — майбутнього часу. Студенти мають усвідомити в плані порівняння, що Future Continuous-in-the-Past в основному служать для показу того, що дія яка є майбутньою

з визначеного минулого моменту продовжується в момент мовлення або у відповідний період теперішнього часу: He said he would be seeing her that evening at the Atkinsons [4: 60]. Переклад побудови такої конструкції українською мовою тотожний будові речення з Future Indefinite-in-the-Past. A Future Perfect-in-the-Past використовується для позначення завершеної дії перед визначеним моментом, який був майбутнім з погляду минулого : I should have work [6: 103]. Така конструкція також перекладається з минулим часом дієслова у головній частині і майбутнім часом для підрядної частини складнопідрядного речення з підрядним з'ясувальним.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, на відміну від української мови, де система часових форм є трикомпонентною, в англійській мові нараховуються чотири групи часових форм дієслова: Indefinite Tenses (неозначені часи), Continuous Tenses (означені часи, Perfect Tenses (перфектні або доконані часи) та Perfect Continuous Tenses (перфектно-тривалі часи). У кожній з цих груп, крім теперішнього (Present), минулого (Past) та майбутнього (Future) є ще форма Future-in-the-Past. Дослідження категорії часу дієслова в українській та англійській мовах можна провести більш детально для кожного граматичного значення часу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Безпояско О. К., Городенська К.Г., Русанівський В.М. Граматика української мови. Морфологія: Підручник /О.К. Безпояско та ін. – К. : Либідь, 1993. – 336 с.
2. Верба Л. Г., Верба Г. В. Граматика сучасної української мови. довідник: Мова англ., укр. /Верба Л. Г., Верба Г. В. – К. : ТОВ «ВП Логос-М», 2009. – 352 с.
3. Вихованець І. Р. Теоретична граматики української мови: Академ. граматики укр. мови /І. Вихованець, К. Городенська; за ред. І. Вихованця. – К. : Унів. вид-во «Пульсари», 2004. – 400 с.
4. Гордон Е. М. и Крылова И. П. Грамматика современного английского языка: Учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. – 2-е изд., испр. и доп. /Гордон Е. М. и Крылова И. П. – М.: Высш. шк., 1980. – 335 с.
5. Горпинич В. О. Морфологія української мови: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / О.В. Горпинич. – К. : ВЦ «академія», 2004. – 336 с. (Альма-матер).
6. Каушанская В. Л. Грамматика английского языка (на английском языке): Пособие для студентов педагогических институтов и университетов. Часть I. Морфология. Часть II. Синтаксис. – 7-е издание / В.Л. Каушанская. –Москва : Страт, 2000. – 320 с.
7. Плющ М. Я. Граматика української мови. Морфеміка. Словотвір. Морфологія. Підручник. – 2-е видання, доповнене /М. Я. Плющ. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 328 с.
8. Сучасна українська літературна мова: Синтаксис /За заг. ред. І.К. Білодіда. – К. : Наук. думка, 197
9. Тарасова Е. В. Время и темпоральность /Е. В. Тарасова. – Х. : Основа, 1992. – 136 с.
10. «Українська мова». Енциклопедія /Редкол.: Русанівський В.М., Тараненко О.О. (співголови), М.П. Зяблюк та ін. – К.: «Укр. енциклопедія», 2000. – 752 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олександра Гандзюк – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Наукові інтереси: лексика, фразеологія, словотвір, морфологія, стилістика, синтаксис, мовотворчість письменників, порівняльне мовознавство.

УДК 811.161.2'367.323

РЕАЛІЗАЦІЯ СТВЕРДЖУВАЛЬНОГО ЗНАЧЕННЯ КОНСТРУКЦІЯМИ УМОВНОГО СПОСОБУ

Олена ГУРКО (Дніпропетровськ, Україна)

У статті проаналізовано функційно-семантичні особливості ствердження, експлікованого формами умовного способу. З'ясовано, що конструкції умовного способу зазвичай репрезентують типову ситуацію непроханої поради зі стверджувальним значенням. Виокремлено речення, що констатують та стверджують реальність певної дії за допомогою заперечуваного змісту повідомлюваного.

Ключові слова: значення, ствердження, умовний спосіб, речення, реальність, гіпотетичність, вираження.

The functionally-semantic features of affirmation, expressed by the forms of subjunctive mood are analyzed in the article. It is found out, that the constructions of subjunctive mood usually present the typical situation of uninvited advice with an affirmative meaning. Sentences that ascertain and confirm reality of the certain acting with the help of denial informed content are distinguished.

Keywords: affirmation, meaning, subjunctive mood, sentence, reality, hypothenthyty, expression.

Вивчення одного з різновидів мовної модальності – умови, що репрезентує модусний рівень змістової організації речення, зумовлено потребою опису як природи самої категорії модальності, так і специфіки окремих модальних значень. Проблема умовної модальності розглядалася у фундаментальних працях з мовознавства (О. С. Мельничук [11], І. Р. Вихованець [4; 5], В. М. Брицин [3] та ін.). Питаннями вираження умовності в реченні займалися такі мовознавці, як Б. В. Лавров [10], М. Б. Кубик [9], Н. П. Руденко [15], Н. П. Галена [6]. Попри широкий спектр дослідження питань з різних аспектів умовної модальності проблема реалізації стверджувальної функції формами умовного способу в українському мовознавстві ще не була об'єктом окремої наукової розвідки. Саме тому важливо з'ясувати функційно-семантичні особливості ствердження, експлікованого формами умовного способу.

Зазначимо, що в українській мові сфера використання форм умовного способу дієслова в простих реченнях є досить вузькою: вони передають або гіпотетичну («*Ти б краще свою жінку трохи приборкав*» (І. Нечуй-Левицький, с. 304), або бажану («*Марно гроші заплатила. Взяли б паляниці*» (С. Нобицька, с. 304) дії. Умовні конструкції виконують функцію ствердження щодо повідомленого раніше або ймовірно припущеного співрозмовником змісту.

Основним формально-морфологічним засобом вираження умовної модальності є умовний спосіб дієслова-предиката, а також інфінітив з умовною часткою *би* (*б*). Наприклад: «*Вона краще витерпіла б лайку, ніж смішки*» (І. Нечуй-Левицький, с. 308), «... по-друге, якби в мене були гроші, я б сам доплачував...» (О. Росич, с. 444), «*Радо б перепросив, якби знав, за що*» (Т. Івашенко, с. 88), «*Полинула б я через бори, через степи та хоч би глянула свого милого*» (І. Нечуй-Левицький, с. 355), «*Тепер плачте, дурні очі, Ще б повилізали*» (С. Нобицька, с. 90), «... *вивезла б ти його до бабаки у село*» (О. Росич, с. 425). З наведених прикладів видно, що конструкції із формами умовного способу дієслова передають спонування до актуальної дії або зміни того чи того аспекту дії, яка відбувається в момент виголошення висловлювання.

У конструкціях із формами умовного способу порада за своїми функційними характеристиками близька до прохання чи пропозиції. Форми кон'юктива пом'якшують спонування, з яким, певно, будь-який мовець може звернутися до слухача в будь-якій ситуації [2, с. 64]: «*Ти б краще гроші заробляв*» (О. Росич, с. 433), «*Мовчи, мовчи, Крадію, якщо хочеш людиною стати*» (О. Зоренко, с. 76), «*Візьміть краще, сокиру та за одним разом зарубайте мене*» (І. Нечуй-Левицький, с. 305). Наведені приклади репрезентують типову ситуацію непроханої поради зі стверджувальним значенням.

Характерною для вживання умовної конструкції є ситуація заміни пропонованої дією іншої дії, яка відбулася до моменту мовлення, чи ще відбувається в момент виголошення поради [2, с. 64]: «*Я проклинаю день, коли вирішив зайнятися весільним бізнесом... краще б відкрив тоді, три роки тому, бюро ритуальних послуг*» (А. Багряна, с. 122).

Значну роль в ускладненні модальної семантики додатковими значеннями відіграють лексико-морфологічні засоби, а саме частки. Л. В. Умрихіна зауважує, що бажаність обраного та єдиного може мати «буттєвий», тимчасовий характер. На певному відрізку суб'єкта цікавить здійснення лише цієї ситуації, важливість якої підкреслюють видільно-обмежувальною часткою *тільки б* чи конструкцією *коли (якби) б тільки* [19, с. 191]: «*Пан сказав, що пустить Нимидору тільки тоді, як з Вербівки яка-небудь дівка вийде заміж у Скрипчинці*» (І. Нечуй-Левицький, с. 20), «*Товаришу молодший лейтенант, бачив би ти нас, коли ми тільки вступали на Україну*» (О. Гончар, с. 5). Отже, подані вище речення передають стверджувальне значення виконання одного задуму, яке здійсниться чи здійснилося за певної умови імплементування іншого.

М. В. Мірченко стверджує, що семантику умови складає два не абсолютно полярних спектри: спектр реальної умови й спектр гіпотетичної умови як різновиди категорії модальності в діапазоні «реальність – гіпотетичність – ірреальність». У цьому аспекті значення умови своєрідно нашаровується на темпоральні семантико-синтаксичні відношення, наслідкові, причини, реалізуючи особливе семантичне ускладнення цих категорійних функцій. Семантику грами умови зазвичай моделює прийменник *без* з

родовим відмінком у певних контекстах та аналітична морфема *при* з формами місцевого відмінка [12: 92]: «*Досить! Причащається раб усіх земних пороків Синок в ім'я отця і його злиденного театру, що залишився без костюмів, без декорацій – і найстрашніше! – без головного виконавця ролі Стефка Бандери! Амінь!*» (Я. Верещак, с. 17), «*І щоб побачити коханого батька, ти приїжджаєш у Київ ... навіть без його дозволу*» (О. Клименко, с. 131), «*Без упишу пожираєм Все, що тільки бачим*» (С. Нобицька, с. 305), «*Без хліба легше прожити, аніж без книги*» (К. Попова, с. 36), «*Навіть при артрозі другого ступеня корисні помірні пересування, лікувальна фізична культура, заняття йогою, піші прогулянки*» (С. Нобицька, с. 311), «*І подам вам раду щирю: і при щасті знайте міру*» (Л. Глібов, с. 7). Проілюстровані приклади констатують факт, конкретизують думки та виражають згоду або підтвердження чого-небудь.

М. В. Мірченко зазначає, що морфологічним варіантом вираження стверджувального значення умови став дієприслівник, у якого поряд із вторинним темпоральним сформувався й умовне значення. Його чіткіше окреслюють додаткові лексичні й граматичні засоби, що, взаємодіючи, підтверджують дифузну семантико-синтаксичну функцію дієприслівника й залежних від нього елементів [12, с. 92]: «*Збільшуючи знання, збільшуєш печалі*» (К. Попова, с. 20), «*Навчаючи, навчаємось самі*» (К. Попова, с. 22).

На думку А. П. Грищенка, у реченнях, де предикат виражений формою умовного способу, спостерігаємо контамінацію таких значень, як спонукання, вимога виконати дію й бажання мовця бачити відповідну дію реалізованою за певних внутрішньо-особистісних умов [7: 22]: «*Пан оповістив, щоб весілля справляли на селі в одну неділю, а хто спізниться, то буде справляти другий раз, через місяць*» (І. Нечуй-Левицький, с. 19).

І. Р. Вихованець серед простих речень зі стверджувальною умовною модальністю виокремлює потенційні умовні конструкції з самостійним значенням умови. У простих реченнях з самостійним значенням умови вживають специфічні прийменникові сполучення, і це свідчить про те, що прості конструкції сучасної української мови «*вितворюють власну систему форм*» [4: 134], які засобами умовних детермінантів передають умову в простому реченні. Прийменники у *разі*, *за умов* та інші «*замінили в простому реченні переривчастий сполучник якщо...то з функцією виразника умовних семантико-синтаксичних відношень між підрядною та головною частинами*» [4: 134]. Серед цієї групи речень найчастотнішими є допустово-умовні потенційні речення, що пов'язані з реальністю. У них підрядна частина висловлює певне припущення, а головна виражає передбачення, що будується на цьому припущенні. У цьому разі припущення є потенційним (воно може реалізуватися й не реалізуватися). Допустово-потенційні речення зазвичай конструюють за певною моделлю: у них перша частина, по суті, є з'ясувальною, а друга – наслідковою. Наприклад: «*У разі смерті потерпілого право на одержання щомісячних страхових виплат мають непрацездатні особи, які перебували на утриманні померлого або мали на день його смерті право на одержання від нього утримання, а також дитина померлого, яка народилася протягом не більш як десятимісячного строку після його смерті*» (Конституція України, стаття 31), «*Законопроект про внесення змін до розділу I «Загальні засади», розділу III «Вибори. Референдум» і розділу XIII «Внесення змін до Конституції України» подається до Верховної Ради України Президентом України або не менш як двома третинами від конституційного складу Верховної Ради України і, за умови його прийняття не менш як двома третинами від конституційного складу Верховної Ради України, затверджується всеукраїнським референдумом, який призначається Президентом України*» (Конституція України, стаття 156). Отже, допустово-умовні речення передають повідомлення, експліковане стверджувальним умовним значенням.

Безсполучниковим реченням з потенційно-умовною модальністю властива двочленна структура, де перша частина є опорним моментом висловлення. У безсполучникових реченнях частини з'єднуються через певну модально-видо-часове співвіднесення предикатив складових частин, через лексичний зміст компонентів. Важливу роль у їх побудові відіграє форма дієслова-присудка (вид, час, спосіб), що і визначає модальність безсполучникової конструкції: «*Золото випробовується вогнем, люди – золотом*» (К. Попова, с. 54),

«Процвітання *створює друзів, злигодні їх випробовують*» (К. Попова, с. 63). Отже, зазначені вище фразеологічні вирази з умовним значенням стверджують факт, явище, подію тощо.

У мові драматургії найчастіше трапляються умовні конструкції із заперечним значенням, яке відповідає ствердженню певного змісту в реальності: «Скільки б я *не нюхав, Пане, Нічого не чую*» (С. Нобицька, с. 292), «*В разі, як харчів не стане – речі гризти будем: посуд, меблі, навіть одяг Не залишим людям*» (С. Нобицька, с. 306), «*Якщо він стане князем, - нам всім не жити на світі*» (О. Клименко, с. 123), «*Не хвались, ідучи на торг, а хвались, ідучи з торгу*» (К. Попова, с. 59). Зазначені речення констатують та стверджують реальність певної дії за допомогою заперечуваного змісту повідомлення.

Отже, умовні конструкції є одним із засобів реалізації ствердження в українській мові. Грамему підкатегорії умови характеризує вторинна спеціалізація прийменниково-відмінкових форм. Форми умовного способу функціонують переважно в структурі складнопідрядних речень з потенційно-умовною модальністю. Найчастіше умовні конструкції трапляються в діалогічному та розмовному мовленні й служать для констатації того чи того факту, події.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Баган М. П. Категорія заперечення в українській мові: функційно-семантичні та етнолінгвістичні вияви : [монографія] / М. П. Баган. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2012. – 376 с.
2. Бондарева Н. О. Імпліцитні засоби вираження волевиявлення у висловлюваннях поради / Н. О. Бондарева // Дніпропетровський університет. Вісник. Серія : Мовознавство. – № 2/1. – Вип. 11. – 2005. – С. 62 – 68.
3. Брицын В. М. Синтаксис и семантика инфинитива в современном русском языке / В. М. Брицын. – Київ : Наукова думка, 1990. – 319 с.
4. Вихованець І. Р. Граматика української мови. Синтаксис: Підручник / І. Р. Вихованець. – К.: Либідь, 1993. – 368 с.
5. Вихованець І. Р. Теоретична морфологія української мови / І. Р. Вихованець, К. Г. Городенська. – К. : «Пулсари». – 2004. – 400 с.
6. Галена Н. П. Семантико-синтаксическая структура предложений гипотетической модальности в современном украинском языке: автореф. на соискание научн. степени канд. филол. наук: 10.02.02 / Н. П. Галена. – К., 1990. – 20 с.
7. Грищенко А. П. Модальність і часова віднесеність як зовнішньо-синтаксичні ознаки речення / А. П. Грищенко // Синтаксис словосполучення і простого речення. – К., 1975. – С. 16 – 29.
8. Конституція України: прийнята на V сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 р.: із зм.: станом на 1 січня 2006 р. / Міністерство юстиції України. – Офіц. вид. – К., 2006. – 126 с.
9. Кубик М. Б. Условные конструкции и система сложного предложения / М. Б. Кубик. – Прага, 1967. – 229 с.
10. Лавров Б. В. Условные и уступительные предложения в древнерусском языке / Б. В. Лавров. – М.; Л. : Из-во АН СССР, 1941. – 143 с.
11. Мельничук О. С. Развитие структуры слов'янського речення / О. С. Мельничук. – К. : Наук. думка, 1966. – 324 с.
12. Мірченко М. В. Структура синтаксичних категорій / М. В. Мірченко. – Луцьк : Редакційно-видавничий відділ Волинського державного університету імені Лесі Українки «Вежа», 2001. – 340 с.
13. Нечуй-Левицький І. С. Твори в трьох томах / І. С. Нечуй-Левицький. – Т. 2. – К. : «Дніпро», 1988. – 518 с.
14. Попова К. С. Кращі українські прислів'я та приказки / К. С. Попова. – К. : Вежа. – 416 с.
15. Руденко Н. П. Семантико-синтаксична природа поля умовності в сучасній українській літературній мові: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 / Н. П. Руденко. – К., 2002. – 20 с.
16. Сучасна українська драматургія : альманах / [Упорядн. Я. М. Верещак]. – К. : Фенікс, 2007. – Випуск 4. – 344 с.
17. У пошуку театру: Антологія молоді драматургії / [Упорядн. Н. М. Мірошніченко]. – К. : Смолоскип, 2003. – 545 с.
18. Українська література : Хрестоматія нововведених творів : У трьох частинах / [упорядник Р. В. Мовчан]. – Ч. 3. – К. : Генеза, 2003. – 576 с.
19. Умрихіна Л. В. Оптативні речення із семантикою бажання обраного та єдиного: комунікативно-прагматичний аспект / Л. В. Умрихіна // Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Мовознавство». – Дніпропетровськ: Вид-во ДНУ, 2005. – Вип. 11. – Т. II. – С. 190 – 196.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Гурко – кандидат філологічних наук, доцент кафедри перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців факультету української й іноземної філології та мистецтвознавства Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.

Наукові інтереси: українська лексикологія, науково-технічна термінологія та синтаксис.

УДК 81'36

КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ГРАМАТИКИ КОНСТРУКЦІЙ

Вікторія ЖУКОВСЬКА (Житомир, Україна)

У статті розглянуто концептуально-методологічні засади граматики конструкцій як знаково-базованої теорії мови. Представлено історію становлення й сучасний стан напрямку. Охарактеризовано такі спеціальні поняття граматики конструкцій як «конструкція», «конструкт», «конструктикон».

Ключові слова: граMATика конструкцій, форма, значення/функція, конструкція, конструкт, конструктикон.

The article focuses on conceptual and methodological basis of construction grammar as a sign-based language theory. The history of development and the state of the art of the given grammar theory are presented. The basic terms of construction grammar such as «construction», «construct», «constructicon» are defined.

Key words: construction grammar, form, meaning/function, construction, construct, constructicon.

Одним із центральних для сучасної лінгвістики є запропоноване Ф. де Сосюром поняття лінгвістичного знаку як довільного і конвенційного поєднання форми (звукової форми / *signifiant*) й значення (ментального концепту / *signifié*). Через 70 років після смерті видатного лінгвіста почала розвиватися ідея, що це довільне поєднання «форма-зміст» може бути використаним не тільки для опису слів і морфем, але й одиниць інших мовних рівнів. Розширене сосюрівське розуміння знаку отримало назву «конструкція», до якої відносять морфеми, слова, ідіоми, абстрактні фразові моделі та ін.; а лінгвістичний напрям, який розробляє цю ідею, стали називати «граматикою конструкцій» [11: 1].

ГраMATика конструкцій (ГК) є відносно новим напрямом теорії мови, що за останні два десятиліття отримав широке поширення у світовій лінгвістиці, але поки що є не дуже відомим в Україні. Різновекторні дослідження у галузі конструкційної граматики представлені численними розвідками провідних лінгвістів (Lakoff, 1987; Langacker, 1987; Fillmore et al., 1988; Langacker, 1991; Gleitman, 1994; Goldberg, 1995; Michaelis, Lambrecht, 1996; Culicover, 1999; Kay, Fillmore, 1999; Croft, 2001; Diessel, 2001; Jackendoff, 2002; Tomasello, 2003; Fillmore, Kay, Michaelis, Sag, 2012; Goldberg, 2013). **Метою** запропонованої статті є проаналізувати концептуально-методологічні засади граматики конструкцій та охарактеризувати такі базові поняття напрямку як «конструкція», «конструкт», «конструктикон».

ГраMATика конструкцій утворилася шляхом синтезу ідей декількох галузей знань – лінгвістичної, когнітивної, антропологічної, філософської, комп'ютерної, – які були сконцентровані навколо думки, що лінгвістична форма нерозривно пов'язана з її значенням та комунікативною функцією, і саме цей зв'язок повинен бути основою для опису й пояснювально-компетентної теорії будови мови [3: 2]. Основою конструкційної граматики як знаково-базованої теорії мови є положення про те, що між традиційними рівнями мови немає чітких меж: вони утворюють єдиний континуум, а одиниці всіх мовних рівнів (від морфеми до висловлювання і цілого тексту) є КОНСТРУКЦІЯМИ. ГраMATична КОНСТРУКЦІЯ трактується як конвенційна пара «форма – зміст/функція» і вважається основною одиницею лінгвістичного аналізу та репрезентації [2; 7; 13].

Теоретичну базу граматики конструкцій заклали дослідження Чарльза Філмора та його учнів і колег з Каліфорнійського університету в Берклі початку 1980-х – першої половини 1990-х років. Час становлення граматики конструкцій позначений домінуванням в західній лінгвістиці генеративної парадигми. Протягом десятиліть мову було прийнято описувати у вигляді абстрактних синтаксичних структур і правил, а все, що не вписувалося чи відхилялося від них, пояснювати особливостями семантики окремих слів і включати до лексику. Натомість граMATика конструкцій стверджує, що аналіз усіх можливостей граматики необхідно почати зі спроби забезпечити адекватний опис того, що отримало назву «периферійні» одиниці мови. Таким чином, ГК ставить за мету розробити систему опису мови, в якій марковані конструкції (тобто більшою чи меншою мірою «ідіоматизовані» структури) представляються у тій же формальній системі, що і регулярні, «ядерні» моделі

[12: 1]. В основоположній статті напрому «Механізми граматики конструкцій» Ч. Філмор зазначає, що ГК має низку подібних положень з іншими лінгвістичними теоріями, проте відрізняється від них своєю орієнтацією на одночасний опис граматичних моделей, їх семантики і прагматичних функцій, а також ретельним аналізом найменших деталей і нюансів тих одиниць, що зазвичай називають нецентральною конструкціями мови [6: 36].

На сьогодні конструкційна грамика включає в себе декілька напрямів: Berkeley Construction Grammar (Ch. Fillmore, P. Kay), Sign-Based Construction Grammar (H.C. Boas, I.A. Sag), Fluid Construction Grammar (L. Steels), Embodied Construction Grammar (B. Bergen, N. Chang), Radical Construction Grammar (W. Croft), Cognitive Construction Grammar (H.C. Boas, A. Goldberg). Ці напрями різняться один від одного за рядом параметрів, проте всі вони ґрунтуються на спільній концептуально-методологічній основі, що обумовлюється такими вихідними положеннями:

1. Аналіз мовних одиниць різних рівнів здійснюється в термінах граматичних конструкцій, у яких форма і значення поєднані між собою конвенціональним та некомпозиційним способами. Граматичні конструкції характеризуються різним рівнем складності – від «лексикалізованих» та «ідіоматичних» до абстрактних, продуктивних схем – і охоплюють одиниці всіх рівнів мови.

2. Конструкції не існують в ізоляції, а утворюють структурований реєстр, тобто організовані у сітки, елементи яких об'єднані відносинами спадковості, полісемії та синонімії.

3. Конструкції є дуже «чутливими» до частоти, а також до контекстів вживання.

4. Подібні конструкції варіюються у різних мовах, а міжмовні генералізації пояснюються дією загальних когнітивних процесів та функціями конкретних конструкцій [7: 15, 2: 1-2].

Зазначені положення поряд з іншими більш специфічними засадничими принципами [дет. див.: 9: 16] визначають граматику конструкцій як інноваційний та інтегративний лінгвістичний підхід, який, поєднуючи традиційні положення з результатами та постулатами сучасних лінгвістичних теорій когнітивного, функціонального й формального напрямків, розширює обсяг та глибину лінгвістичного аналізу [2: 2].

Як уже зазначалося, у світлі ГК знайоме всім лінгвістам поняття конструкції отримує новий теоретичний статус та використовується як спеціальний термін напрому. Одна із провідних промоутерів конструкційної граматики А. Гольдберг надає таке визначення конструкції: «С є конструкцією тоді і лише тоді, коли С представляє собою пару «форма-значення» $\langle F_i, S_i \rangle$ таку, що існують деякий аспект F_i чи деякий аспект S_i , що не виводиться із складових частин С чи з інших раніше встановлених конструкцій» [8: xx]. Відповідно до цього визначення, грамична конструкція – це двосторонній знак. Конструкція як пара «форма-значення/функція» є абстракцією, репрезентативною сутністю, конвенційною моделлю лінгвістичної структури, що слугує матрицею для продукування правильно побудованих лінгвістичних одиниць. У якості форми конструкції виступає комплекс синтаксичних, морфологічних і просодичних ознак. Значення розуміється широко і включає в себе семантику, прагматику і дискурсивні характеристики (див. рис. 1):



Рис. 1 Модель символічної структури грамичної конструкції за У. Крофтом [4: 472; 5: 258]

З точки зору структурної складності, конструкціями можуть бути одиниці трьох рівнів мови – морфологічного (морфема), лексичного (слова, словоформи, фразеологізми), синтаксичного (словосполучення, мовні звороти, речення) (див. табл. 1):

Таблиця 1

Конструкції різної структурної складності за А. Гольдберг [10: 220]:

Конструкція	Форма/приклад	Функція
Морфема	e.g. <i>pre-, -ing</i>	
Слово	e.g. <i>avocado, anaconda, and</i>	
Складне слово	e.g. <i>daredevil, shoo-in</i>	
Складне слово (частково заповнене)	e.g. [N-s] (for regular plurals)	
Ідіома (заповнена)	e.g. <i>going great guns, give the Devil his due</i>	
Ідіома (частково заповнена)	e.g. <i>jog <someone's> memory, send <someone> to the cleaners</i>	
Covariational conditional конструкція	Форма: The Xer the Yer (e.g. <i>The more you think about it, the less you understand</i>)	Значення: поєднані незалежні та залежні змінні
Двооб'єктна конструкція	Форма: Subj V Obj ₁ Obj ₂ (e.g. <i>He gave her a Coce; He baked her a muffin</i>)	Значення: передача (мислима чи реальна)
Пасивна	Форма: Subj aux VP _{PP} (PP _{by}) (e.g. <i>The armadillo was hit by a car</i>)	Дискурсивна функція: зробити пацієнса топікалізованим а\або агенса нетопікалізованим

Схематичність конструкцій варіюється в широкому діапазоні від «голих» структурних схем типу дитранзитивної конструкції S V IO DO (наприклад, *John sent Bill a letter, Mary gave Peter a book*) до конкретних мовних одиниць – окремих слів, зв'язаних словосполучень, ідіом, дискурсивних маркерів і т.п.

Конструкціям як конвенційним моделям, «одиницям граматики» [12: 2] протиставляються КОНСТРУКТИ, тобто фізичні реалізації конструкцій в дискурсі: реально вжиті лінгвістичні одиниці, наприклад, речення чи фрази. З ризиком у надто великому спрощенні конструкції можна порівняти із такими лінгвістичними абстракціями, як фонемі. Ми спілкуємося конструктами, а не конструкціями, як і в реальному мовленні продукуємо звуки, а не фонемі. Таким чином, конструкції є генералізаціями конструктів одного типу. Наведемо приклади конструктів та відповідних конструкцій, що їх ліцензують (див табл. 2):

Таблиця 2

Деякі англійські конструкції та відповідні конструкти

Конструкція	Конструкт
Passive	be greeted by the Prime Minister
Object-Control Co-instantiation	persuade the children to come
Modification	new candy, tall tree, large houses
Plural Noun	students, cars, beers

На відміну від генеративної граматики, граматика конструкцій повністю заперечує наявність жорсткої межі між лексикою і синтаксисом та між семантикою і прагматикою. Звідси, ГК визнає, що всі конструкції є частиною континууму лексикон-синтаксис, так званого КОНСТРУКТИКОНУ [6; 10].

Вагомою тезою ГК є вмотивованість форми висловлювання. Саме семантика визначає (але не передбачає) його склад і наповнення, оскільки головне в конструкції її значення. Значення конструкції не складається безпосередньо із значень її складових і синтаксичних

зв'язків між ними, як того вимагає принцип композиційності. Конструкція є схожою на складний пазл, в якому ціле постає як неподільне, але в той же час і як зібране з окремих фрагментів. З іншого боку значення цілого і значення окремого фрагменту залежать від низки параметрів багатьох інших частин [1: 22]. Таким чином, в основі ГК лежить принцип антикомпозиційності, згідно якого цілісні багатокомпонентні одиниці, тобто конструкції, можуть мати властивості, що не виводяться з властивостей їх складових.

У мові конструкції існують не ізольовано, а пов'язані між собою різними відношеннями. Мова мислиться як сітка конструкцій різного ступеня складності. Конструкції є індивідуальними, специфічними для конкретної мови, їх не можна штампувати набором простих універсальних правил. Разом з тим вони є універсальними у тому сенсі, що вони наявні у будь-якій мові: все людство говорить конструкціями. За уявленням теоретиків ГК, прості конструкції запам'ятовуються цілими, тому в загальному правильно було б для кожної мови створювати не лише словник слів, але й словник конструкцій. Як, наприклад, проект Constructicon в межах проекту FrameNet (див. дет.: <https://framenet.icsi.berkeley.edu>). Складні конструкції отримуються в результаті взаємодії простих і в результаті операцій над ними, але не на базі жорстких універсальних правил, а з опорою на загальнозначимі принципи, причому такі, які носію мови не потрібно навмисно вчити: він засвоює і застосовує їх в будь-якій когнітивній діяльності [1: 22-23]. Звідси, поняття «знання мови» у ГК означає знання елементарних «цеглинок», тобто конструкцій, з яких вона складається. Сама мова ж трактується як інвентар її конструкцій. Лінгвістична компетенція складає знання мовцем повного інвентарю конструкцій, які організовані в сітки з різною мірою складності та абстрактності. Сітки мисляться як «граматичні мапи», структуровані за допомогою відносин успадкування.

Як і більшість сучасних граматичних моделей, ГК стверджує, що єдиний спосіб пояснити і правильно зрозуміти відносини між лінгвістичними елементами – це формалізувати такі відносини. У ГК формалізації представляються у вигляді системи нотацій. Кожна граматична конструкція співвідноситься з більш або менш деталізованою інформацією про її фонологічні, морфологічні, синтаксичні, семантичні, прагматичні, дискурсивні та просодичні характеристики. Оскільки при формальному представленні такі характеристики можуть розростися у великі та складні колекції символів, ГК використовує символічний запис у вигляді боксів (рамок) як зручний спосіб організації всієї необхідної інформації для адекватного опису лінгвістичної структури. Бокс-діаграми (рамкові діаграми) гніздового типу стали найбільш характерною та впізнаваною рисою репрезентацій в ГК.

Отже, у підсумку зазначимо, що основним плюсом ГК визнається можливість виявити єдині принципи будови мови, що діють на різних її рівнях. Центральним принципом напряму є некомпозиційність або неаддитивність семантики, який однаково прийнятний як для поєднання морфем в слова, так і для поєднання слів у словосполучення, словосполучень у прості речення, простих речень у складні. Іншим беззаперечним достоїнством ГК є прагнення розглянути все коло мовних структур, не підрозділяючи їх на класи (морфологічні, лексичні чи синтаксичні, центральні чи периферійні, глибинні (абстрактні) чи поверхневі (лексикалізовані), нейтральні чи стилістично забарвлені і т.ін.), не надаючи переваги лише певним конструкціям, що найкращим чином екземпліфікують переваги даного підходу. Заповнюючи пробіли як традиційних, так і формальних описів мови, що не приділяли достатньої уваги цілій низці мовних явищ, ГК прагне стерти межі між лексикою і граматиною, семантикою і прагматикою, значенням і використанням мовної одиниці та представити мову як єдиний цілісний організм.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Лінгвістика конструкцій / Отв. ред. Е. В. Рахилина – М.: «Издательский центр «Азбуковник», 2010. — 584 с.
2. Bergs A. Introduction: Constructions and Language Change / A. Bergs, G.Diewald // *Constructions and language change* / A. Bergs, G.Diewald (eds.) – Berlin: Walter de Gruyter, 2008. – P. 1-22.
3. Boas H.C., Fried M. Introduction // *Grammatical constructions. Back to roots.* - John Benjamins, 2005 – 253 p.
4. Croft W. *Cognitive Linguistics* / W. Croft, D.A. Cruse – Cambridge University Press, 2004 – 356 p.
5. Croft W. *Construction Grammar* / W. Croft // *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* / D. Geeraerts, H. Cuyckens (eds.) – Oxford: Oxford University Press, 2008. – P 463-508.

6. Fillmore Ch. The Mechanisms of "Construction Grammar" / Ch. Fillmore – BLS. – 1988. – №14. – P. 35-55.
7. Goldberg A. Constructionists approaches / A. Goldberg // The Oxford Handbook of Construction Grammar / T. Hoffmann, G. Trousdale (eds.) – Oxford: Oxford University Press, 2013 – P. 15-31.
8. Goldberg A. Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language. Oxford: Oxford University Press, 2006 – 280 p.
9. Goldberg A. Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure/ A. Goldberg – Chicago: University of Chicago Press, 1995. – 265 p.
10. Goldberg A.E. Constructions: a new theoretical approach to language // Trends in Cognitive Sciences – Vol. 7 – №5 – 2003 – PP. 219-224.
11. Hoffmann Th., Trousdale G. Construction Grammar: Introduction // The Oxford Handbook of Construction Grammar / T. Hoffmann, G. Trousdale (eds.) – Oxford: Oxford University Press, 2013 – P. 15-31.
12. Kay P., Fillmore C. J. Grammatical constructions and linguistic generalizations: The What's x doing y? construction // Language, 75(1), 1999. – P.1-33.
13. Ostman J.-O., Fried M. Historical and intellectual background of Construction Grammar / J.-O. Ostman, M. Fried // Construction Grammar in Cross-Language Perspective / J.-O. Ostman, M. Fried (eds.) – Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2004. – P. 1-10.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вікторія Жуковська – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри міжкультурної комунікації і прикладної лінгвістики ННІ іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: конструкційна граматики, корпусна лінгвістика, лінгвостатистика, стилістика англійської мови.

УДК 811.111. 373.612.2

СПЕЦИФИКА ПЕРЕДАЧИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ОБЪЕКТА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРЕДИКАТА *LIE* В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ)

Людмила ЕМЕЛЬЯНОВА (Одесса, Украина)

Стаття присвячена проблемі вивчення категорії локалізація, яка розглядається на матеріалі локативного предиката "lie", що відрізняється яскраво вираженою лінгвокультурною специфікою. У роботі постулюються комбінаторні особливості даного дієслова, яке використовується для уявлення не-робочого стану об'єктів опису, серед яких превають артефакти та абстракції.

Ключові слова: локалізація, предикат, категорія, делексікалізація, локалізатор, контекст, ЛСГ (лексико-семантична група).

The article touches upon the problem of studying the category of localization which is researched on the material of locative predicate "lie". The predicate is notable for its strongly marked linguistic-cultural specifics. Research postulates the combinatoric peculiarities of the verb, usually used for representing non-working state of objects among which artefacts and abstracts prevail.

Key words: localization, predicate, category, dexicolization, localizer, context, LSG (lexico-semantic group).

Европейские языки характеризуются различными способами локального представления объекта описания в зависимости от того, какую из двух основных тенденций – универсальную или классифицирующую – данный язык предпочитает. Универсальная тенденция сводится к преимущественному использованию локативных предикатов, не учитывающих тип объекта описания. Классифицирующая тенденция предполагает репрезентацию пространственных показателей объекта за счёт предикатов в опоре на характеристики объекта: разные объекты требуют для своего описания разных предикатов [2]. Иными словами, чтобы в таком языке выбрать лемму для описания ситуации «некто находится в горизонтальном положении», необходимо знать, о каком объекте идет речь (человек, животное, дерево и т.д.). Для английского языка характерна классифицирующая тенденция в представлении пространственных показателей [4: 73], и как следствие этого – разнообразные средства описания местонахождения объекта в пространстве: локативные предикаты (являющиеся ядром локативного высказывания), пространственные адъективные единицы, дейктические единицы, фразеологизмы, поговорки и т.д.

При анализе концепта «локализация» необходимо учитывать особенности формирования и представления знаний в языке, то, каким образом реальность преломляется и отражается в языковом сознании человеческого социума. Это предполагает обращение к феноменологии восприятия, так как восприятие есть тот фундамент познавательной деятельности человека, на котором строятся все существующие системы знаний, что объясняется актуальность

нашего исследования. Цель нашей работы сводилась к выявлению основных особенностей манифестации категории «локализация» с помощью локативного семантического предиката *lie*, уточняющего позицию локализуемого субъекта/объекта в отношении одного из трех существующих пространственных измерений. Для анализа был выбран именно указанный глагол, поскольку помимо способности передавать идею наличия определенных объектов в пространстве, им также описывается характеристика местоположения описываемого объекта (горизонтальное положение). Кроме того, этот предикат отличается ярко выраженной лингвокультурной спецификой. Материалом исследования послужили художественные тексты английской художественной литературы.

Нужно отметить, что различные авторы используют различные термины, рассматривая данный глагол в ряду других лексем, указывающих на локализацию: локативный глагол, позиционный глагол, бытийный глагол, глагол местонахождения или положения в пространстве. Например, Г. А. Золотова называет такие глаголы («*stand*», «*sit*», «*lie*») статуальными [6: 120].

В современной лингвистике широкое распространение имеет точка зрения, согласно которой сочетаемость, прежде всего лексическая сочетаемость, не является строго лингвистической и, как считает Л. Р. Зиндер, определяется объективной действительностью, условиями жизни общества [5: 37]. Вполне очевидным является то факт, что комбинаторные возможности тех или иных слов во многом зависят от внеязыковой действительности, т.к. язык является своеобразным отражением окружающего нас мира, но в то же время реализация коммуникативных потребностей общества ограничена и обусловлена возможностями и ресурсами языковой системы [8: 121].

Глагол, являясь семантическим центром предложения, обладает широким спектром потенциальных комбинаторных возможностей, в связи с чем именно в сочетаемости глагола можно обнаружить яркие национально-культурные особенности языка. Локативные предикаты описывают, прежде всего, три разных положения в пространстве: вертикальное – *stand*, горизонтальное – *lie* и в некотором смысле промежуточное положение, которое условно можно назвать «сложенным» – *sit*. С одной стороны, выделяются вытянутые вверх, вертикально ориентированные объекты – к ним применим предикат «*stand*» (*glass, bookcase, chair, door, etc.*) и, с другой стороны, плоские, горизонтально ориентированные объекты – их описывает предикат «*lie*» (*rug, photo, cigarette, etc.*) [1: 120]. Отсюда естественно было бы сделать вывод: если центральными, «прототипическими» употреблениями для «*stand*», «*sit*», «*lie*» являются те, что описывают человека, то расширение центра происходит за счёт сходной с человеком типологии других объектов. Основной теоретической идеей в этом случае оказывается «сплошная» метафоризация противопоставления вертикальности и горизонтальности, которая должна охватывать абсолютно все случаи употребления локативных предикатов, несмотря на то, что некоторые из них отстоят от прототипа достаточно далеко.

Предикат «*lie*» описывает горизонтальное положение объектов в пространстве и противопоставляется предикату «*stand*». Этот глагол трактуется в современном английском языке как полисемантический, причем число значений, выделяемых в его семантической структуре, колеблется в разных словарях. В словаре издательства Penguin: [9]: в качестве первого и основного значения «*lie*» выступает «*be in a horizontal or resting position, be flat or at rest*» [9: 894]. Использование авторами словаря глагола «*be*» для толкования этого и всех других приводимых ими значений «*lie*» понятно, поскольку именно этот глагол передает в наиболее абстрагированной форме понятие бытия, и именно в этом направлении прослеживается расширение значения глагола в различных случаях его речевой реализации. Исследование семантико-синтаксических характеристик проводилось на основе компонентного и контекстуального анализов и позволило выявить лексико-семантические группы (ЛСГ существительных, сочетающихся с локативным предикатом «*lie*».

Инвариантное значение данного глагола, передающее понятие «занимать горизонтальное положение в пространстве», характеризуется следующими контекстуальными формулами:

КФ I: N^s₀ + V₁

1) *The books lay like great mounds of fishes left to dry* [14: 71].

- 2) *Nutly turned over a photo that was lying down on his desk and handed it to me* [12: 92].
 КФ II: N^S₀ + V₂ + Pred. + M
- 1) *He suddenly remembered that the book lay hidden behind the grille* [12: 88].
 2) *In the church of Kingsbere parish the bones of her useless ancestors lay entombed* [14: 322].
 КФ III: N^S_{0(b)} + V₁
- 1) *The house lay white and stately amid its gardens* [16: 48].
 2) *The Marine Hotel lay on the cliff beside the coast-guard station* [12: 75]
 КО IV: N^S_{0(b)} + V₁
- 1) *There some five hour's walk from here lies the big swamp where the Yellow Devil has his place* [10: 27].
 2) *Puck looked down the meadow that lay all quiet and cool in the shadow of Pook's Hill* [14: 21].

В данную ЛСГ входят обозначения таких элементов ландшафта, как «*valley*», «*island*», «*volcano*», которые также могут сочетаться с рассматриваемым глаголом. Для инвариантного значения «*lie*» необязательно указание на горизонтальность положения лица или предмета, о которых идет речь, и в этом случае для него характерна внутренняя оппозиция глаголу «*stand*», который в своем основном значении указывает на вертикальное положение в пространстве. Толкование вариантного значения глагола «*lie*», передающего обобщенное понятие бытия, реализуемого по-разному в каждом отдельном речевом употреблении, в зависимости от семантики сочетающихся с ним слов, может быть оформлено словами «*be situated*», «*exist*».

- КФ V: N^S_{0(p)} + V₁
- 1) *Paris, a haze of beauty, lay behind them* [15: 82].
 2) *The village of Marlott lay amid the north-eastern undulations of the beautiful Vale of Blakemore* [12: 34].

КФ VI: N^S_a + V₂ + Pred. + M

- 3) *The crime lay heavy on his conscience* [14: 339].

Оппозиция «*stand*» – «*lie*» (КФ V, КФ VI) снимается при употреблении «*stand*» с существительными, предметная соотнесенность которых не допускает возможности противопоставления по горизонтальному – вертикальному положению. Анализ контекстуальных формул показывает, что расширение сферы лексической сочетаемости предиката «*lie*» и его использование в качестве полусвязочного в предложении способствует реализации глагола «*lie*» в бытийном значении (КФ VI). В примерах, иллюстрирующих употребление данного глагола, его без ущерба для смысла предложения можно было бы заменить глаголом «*be*».

В сочетании с глаголом «*lie*» отмечены абстрактные существительные, образующие устойчивые словесные комплексы, не зафиксированные в словарях. *Lie: secret, image, singularity, pleasure, pity, sorrow, exception, proof, answer, plan.*

- 1) *And in those last words lies the secret of the red-room* [10: 19].
 2) *The chief pleasure lay in going every Saturday night to Chaseborough* [12: 71].

В отличие от русского «*День стоял ясный и погожий*», английское «*day*» сочетается с глаголом «*lie*»: *The day of her death was of greater importance to her; a day which lay sly and unseen among all the other days of the year* [12: 94].

В отличие от глагола «*stand*», связанного с функциональностью, глагол «*lie*» используется говорящим, когда подчеркивается, что объект не реализует предписанной ему функции, отделен от неё. *Лежит: зонтик в шкафу, лекарства в ящике, лопаты в сарае* и т.п. Таким образом, для «*lie*» важно не просто и не обязательно горизонтальное расположение объекта, а такое положение, которое не соответствует его функции, и связано с «неправильной» ориентацией, по Е. В. Рахилиной, т.е. неестественной ориентацией объекта в пространстве, которая обычно возникает при «нерабочем» состоянии объекта [7: 59]. Всё, что отложено до лучших времен или выброшено за ненадобностью, «лежит», однако, при этом описываемые объекты не обязательно сохраняют горизонтальное положение и ориентация «верх – низ» у них нарушена. Когда говорят: «*In winter all our bicycles lie in the*

barn», это значит, что они находятся там, но при этом могут стоять, например, прислоненные к стене. Более того, о некоторых предметах мы точно знаем, что они именно «стоят» (т.е. расположены с соблюдением ориентации «верх – низ») – например, посуда в шкафу. Наоборот, для достаточно «горизонтальных» предметов (*soapbox* – мыльница), предложение с глаголом «стоит» вполне допустимо, так как оно описывает функционально значимое положение объекта. Нелокативный функциональный компонент возникает именно потому, что, лежа, человек отдыхает, спит, болеет, умирает. Таким образом, употребление глагола «*lie*» целиком антропоцентрично, поскольку функциональная составляющая объединяет существующие коллокации «*lie*».

Вслед за Е. В. Рахилиной [7: 61] мы выделяем в отдельную группу объекты, для которых не отмечен способ описания их положения в пространстве в «рабочем» состоянии. Эти объекты «слишком» горизонтальны для описания предикатом «*stand*», и «слишком» «активны», чтобы к ним был применим предикат «*lie*» (*plaster*).

Наиболее частотны коллокации глагола «*lie*» с существительными, описывающими обширные территории, в каком-то смысле «пространства». *Lies: sea, steppe, valley, city, tower, ruins, meadow* и т. д.: *Perhaps the summer fog was more general, and the meadows lay like a white sea* [12: 44]; *It forced upon their fancy that a great city lay below them* [12: 246].

Делексикализация глагола «*lie*» в бытийных предложениях может быть связана с семантикой имени бытующего предмета.

1. Имя называет бытующие предметы, которые в силу своего устройства, физической структуры могут иметь только горизонтальное положение. Поэтому сема «горизонтальность» в названном глаголе, хотя и мотивирует его выбор, но не имеет характеризующей функции. Имена, обозначающие лежащие предметы, называют отдельные плоские предметы (*paper, photo, cigarette*). – *Nutty turned over a photo that was lying down on his desk and handed it to me*. Для этой разновидности бытийных предложений характерно сочетание названия рода предметов с глаголом положения, типичным для большинства предметов, объединенных родовым названием. Так, большинство продуктов питания, как правило, «лежит».

2. Имя обозначает географические объекты: материки, водные пространства (*lakes, seas, oceans*), страны, города, поселки, разного рода территории (*dessert, valley, meadow*). – *Paris, a haze of beauty, lay behind them*.

3. Имя называет разного рода пути (*road, highway, path*). – *Tess Durbeyfield's route on this memorable morning lay amid north-eastern undulations of the Vale* [12: 59]. Делексикализация глагола «*lie*» в бытийных предложениях может быть также обусловлена семантикой локализатора. В этом случае локализатор называет место, в котором положение любого предмета должно быть обозначено глаголом «*lie*».

Локализатор называет разного рода ёмкости (*containers*), по преимуществу мягкие, без устойчивой формы, для хранения и переноса разных предметов – *pocket, wallet, suitcase*. Семантика локализатора в подобных случаях диктует свои условия для выбора глагола в бытийном предложении.

Интересно отметить, что реально в некоторых ёмкостях предметы могут занимать такое положение, которое в других фрагментах мира обозначаются глаголом «*stand*» – *The small crystal bottle lay on the bed* [14: 45].

Локализатор обозначает места, предназначенные для отдыха человека в горизонтальном положении – *He lay on the bed*.

Делексикализация глагола «*lie*» в бытийном предложении может быть обусловлена семантическим взаимодействием локализатора и имени бытующего предмета. Локализатор называет место для хранения предмета, имя называет сам предмет: *He suddenly remembered that the book lay hidden behind the grille* [10: 217].

Локализатор называет горизонтальные поверхности, имя называет покрытие: *On the glossy but not slippery floor lay a rug* [11: 89].

Локализатор – земля в значении «поверхность, почва», имя – упавшие с растений части: *Sweet apples lay near the apple-tree*.

Частотность употребления и типовая сочетаемость рассматриваемого глагола с данными ЛСГ представлена в таблице 1:

Таблица 1.

Субстантивные ЛСГ	%	Кол-во единиц	Примеры
артефакты	35	258	<i>She opened a bag <u>lying</u> beside her...</i> (R. C. - p. 279V)
здания, строения	13	96	<i>The Theatre <u>lay</u> in a meadow called the Long Slip</i> (R. K.- p. 16).
насел. пункты	6	44	<i>The city <u>lies</u> before us</i> (CED - p. 894).
элементы ландшафта	15	111	<i>Five hour's walk from here <u>lies</u> the big <u>swamp</u></i> (H. R. H. - p. 42).
абстракции	31	228	<i>Pleasure <u>lies</u> all about after work</i> (R. Bradburv "Fahr enheit 451 – p. 164).
Всего	100	737	

Как мы видим, наиболее частотной является сочетаемость с ЛСГ «артефакты» и «абстракции».

В 70% примеров глагольной выборки английские глаголы «stand», «lie» являются синонимичными, как, например, в сочетании с подлежащими типа «географический объект» (т.е. объект, характеризующийся постоянством местонахождения: *building, places*).

Анализ текстового материала показывает, что частотность употребления глаголов «stand» и «lie» в рассматриваемом типе контекста примерно одинакова.

Сравним: *A small house stood upon the borders of Essex and Suffolk* [12: 76]; *...a large fortlike building that stood on the corner of Fort and Merchant* [11: 1 9] – *The house lay white and stately amid its gardens* [13: 42]; *William's house lay in its park* [13: 134]. Однако предложения с локативным предикатом «stand» описывают преимущественно географические координаты пространства, в то время как употребление глагола «lie» предполагает описание качественных характеристик объекта. Представляется, что оппозиция глаголов «stand» и «lie» в анализируемом типе контекста является частным случаем достаточно широко реализующегося в речи противопоставления этих глаголов по информации о так называемом «вертикальном» – «горизонтальном» положении объекта. Действительно, вполне оправданно ожидать, что разница между предложениями «*The house stands on a knoll facing the sea*» [11: 79] – «*The Marine Hotel lay on the cliff beside the coast-guard station*» [16: 33] заключается в том, что первое предложение описывает строение, высота которого ощутимо больше длины и ширины, тогда как во втором – имеется в виду длинное приземистое здание.

Глаголы «stand», «lie» передают в анализируемых контекстах информацию о том, как выглядит объект по соотношению к окружающему его пространству: выделяется ли он из него или, напротив, представляет собой часть этого пространства. Так, выбор говорящим глагола «lie» в предложениях «*The house lay in its park*» и «*The house lay amid its gardens*» несет информацию о некой целостной картине, частью которой является денотат подлежащего, т.е. здания и окружающий его пейзаж представляются говорящему неотделимыми друг от друга частями целого.

В аналогичных контекстах выбор говорящим глагола «stand» несет информацию о том, что здание воспринимается как самостоятельный по отношению к своему окружению объект, т.е. денотат подлежащего раздельно существует с тем, что его окружает: *About half a mile from the town, standing in an old park ... is the ancient Manor House of Birlstone* [10: 39]; *The House stood behind a brick wall, with an iron gate which opened into a brick paved yard* [11: 27].

Установлено, что использование глагола «*lie*» для описания ситуаций, подобных рассмотренным выше, возможно лишь в том случае, если горизонтальная поверхность, на которую опирается основание (фундамент) денотата подлежащего позволяет расположить на ней другие соизмеримые с ним объекты, в то время как употребление глагола «*stand*» не зависит от этих условий [3: 122]. Глагол «*stand*» предпочтителен в том случае, когда контекст не описывает пространство, в котором находится объект, а дает лишь географические координаты последнего, например: «*The church of St Catherine stood at the northern end of the road*» [15: 12]. Здесь, очевидно, играет роль и то, что значительная высота церкви способствует её выделению из окружающего пейзажа. Таковы объективные факторы, обуславливающие реализацию противопоставления исследуемых глаголов по признаку: вертикальность – горизонтальность.

Поскольку любой объект существует в пространстве, в том числе и горизонтальном, постольку существует возможность воспринимать его и как самостоятельный объект, и как часть этого пространства. Последнее справедливо в отношении объекта, имеющего постоянное местонахождение (в частности здания, строения). Кроме того, говорящий может описать не только непосредственно воспринимаемую в момент речи картину действительности, но и мысленный образ этой картины, который, в свою очередь, часто складывается из нескольких разновременных восприятий, впечатлений. Этим, по-видимому, объясняется варьирование при описании одной и той же денотативной с ситуации. Таким образом, на выбор глагола в каждом конкретном случае наряду с объективными влияют и субъективные причины. Авторы художественных произведений нередко считают необходимым мотивировать выбор локативных предикатов. В качестве такого обоснования может выступать такое сравнение: «*William's house lay in its park like a wounded animal carcass in the long green grass of the plain*» [13: 81]. Уподобляя описываемое строение туши раненого животного, т.е. другому объекту, временно лишенному свободы передвижения и в силу этого связанному с пространством, в котором он в данный момент находится, писатель закрепляет образ, созданный в первой части предложения, благодаря использованию глагола «*lie*», передающего информацию о том, что объект выглядит частью своего окружения – парка.

Таким образом, правомерно утверждать, что информация о характере соотношения объекта с окружающей действительностью усиливается семантикой элементов контекста, а не привносится ими. Следовательно, предикат как ядро высказывания определяет значение, передаваемое им. Мотивировка же выбора необходима автору для того, чтобы, сообщив необходимую информацию, не только создать у читателя соответствующее представление, закрепить его, но и исключить другое объективно возможное восприятие.

Сочетание с подлежащим типа «*house*», «*building*» не является единственной возможностью реализации описанного выше семантического признака. Владеющий английским языком получает нужную информацию в тех случаях, когда названные глаголы употребляются для описания объектов, постоянного местонахождения (*place, mountain, river, lake, city*). Аналогично трактуются фразы «*Paris stands on the Seine*» и «*Paris lies on the Seine*», причем оба предложения считаются правильными. В первом случае имеется ввиду город, возвышающийся на берегу реки; во втором случае – окружающий пейзаж: река и ее берега, и путешественники, рассматривая покинутый ими город с некоторого расстояния, могли бы сказать, что «*Paris, a haze of beauty, lay behind them*» [13: 64].

В результате нашего исследования было выявлено, что сочетаемость предиката «*lie*» во многом зависит от внеязыковой действительности. Наиболее частотной в нашей выборке является сочетаемость данного глагола с ЛСГ «артефакты» и «абстракции». В сочетании с подлежащими вроде типа «географический объект», т.е. объект, характеризующийся постоянством местонахождения, предикат «*lie*» часто является синонимичным глаголу «*stand*». Дальнейшее изучение категории «локализация» и специфики языковой репрезентации пространственных отношений, безусловно, перспективны в русле когнитивистики, психолингвистического восприятия и национально-культурного отражения пространства в языковом сознании человека и различных картинах мира в опоре на предложенными в нашей работе ракурсы их изучения, а также рассмотрение других

лингвокультурных концептов, ассоциативно связанных с категорией «локализация», а также исследование динамики развития и изменения параметрических признаков концептов и гендерной дифференциации в выборе языковых средств описания ситуации местонахождения.

БИБЛІОГРАФІЯ

1. Барашкина Е.А. Языковое моделирование интеллектуальной деятельности на основе пространственных представлений // Вестник СамГУ. Гуманитарный выпуск. – 1999. – № 1. – С. 119-123.
2. Болдырев Н. Н. Отражение пространства деятеля и пространства наблюдателя в высказывании // Логический анализ языка. Языки пространств. – М.: Изд-во РАН, 1997. – С. 24-38.
3. Борисова С. А. Пространство – Человек – Текст. – Ульяновск: УлГУ, 2003. – 345 с.
4. Варшавская А. И. Некоторые типы локативных предложений в английском языке // Семантика слова и предложения. – Л.: Наука, 1985. – С. 73-88.
5. Зиндер Л. Р. Введение в языкознание. – М.: Высшая школа, 1987. – 175 с.
6. Золотова Г. А. Синтаксический словарь: Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 440 с.
7. Рахилина Е. В. Семантика русских позиционных предикатов: стоять, сидеть, лежать, висеть // Вопросы языкознания. – 1998. – № 6. – С. 58-69.
8. Ярцева В. Н. Категории бытия в языке. – М.: Наука, 1977. – 452 с.
9. The New Penguin English Dictionary. – London: Penguin Books, 2001. – 1642 p.
10. Bronte Ch. Jane Eyre. – Penguin Books, 1996. – 346 p.
11. Eberhart M. Introducing Susan Dare. – Progress Publishers, 1995. – 122p.
12. Hardy T. Tess of the D'Urbervilles. – Penguin Books, 1996. – 389 p.
13. Maurier D. du. Parasites. – Moscow: Progress Publishers, 1982. – 447p. – (D.M.).
14. Steinbeck J.E. Travels with Charley in Search of America. – London: Pan, 1992. – 186 p.
15. Waugh E. Brideshead revisited. – Boston: Little, Brown and Company, 1973. – 351 p.
16. Wilde O. An Ideal Husband. – London: Methuen. – 166 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Людмила Ємельянова – кандидат філологічних наук, доцент кафедри лексикології та стилістики англійської мови Одеського національного університету імені І. І. Мечникова.

Наукові інтереси: когнітивна лінгвістика, лингвокультурологія, семасіологія.

УДК 811.111.2

СПЕЦИФІКА ФУНКЦІОНУВАННЯ ІМЕННИКОВИХ ДЕРИВАТИВ З АРХАЇЧНИМИ СУФІКСАМИ В ПОЛІСЬКИХ ГОВОРАХ

Леся КІНДЕЙ (Кіровоград, Україна)

У статті проаналізовано рівень дослідження архаїчної суфіксації у процесі творення іменників; з'ясовано окремі дериваційні особливості суфіксів; класифіковано деривати з цим суфіксом за твірними основами та походженням.

Ключові слова: архаїчна суфіксація, дериват, твірна основа, дериваційна семантика, словотвірна модель.

The paper focuses on the level of investigation of archaic suffixation in the process of noun formation; some derivational peculiarities are defined; the derivational forms based on derivational forms and etymological development are classified.

Key words: archaic suffixation, derivative, derivational stem, derivational semantics, word-building pattern.

У сучасних лінгвістичних дослідженнях досить ґрунтовно вивчається проблема архаїчного суфіксального словотвору іменників української мови та інших слов'янських мов. Мовознавчі студії містять значний матеріал з історичного словотвору, який є базою для повного уявлення про словотвір іменника праслов'янської мови як вихідної системи для розгляду наступних етапів розвитку української мови [4; 7]; опис систему давньоруських суфіксальних формантів [4; 7; 13]; вагому джерельну базу на рівні літературної мови та діалектів [5; 6; 12]; аналіз дериваційної семантики більшості суфіксів [1; 2; 6; 10].

Незважаючи на загальний розвиток теорії словотвору; зібраний багатий фактичний матеріал із словотворення давньосхіднослов'янського і староукраїнського іменника; досвід словотвірної аналізу в синхронічному та діахронічному аспектах, слід зазначити, що на цей час вичерпно не описано окремі рідковживані суфікси; не встановлено хронологічних меж виникнення дериватів та найбільшої продуктивності словотвірних моделей; не вивчено

ареалів їх найбільшої активності та ареалів її зниження. З огляду на це пропонована розвідка є досить *актуальною* для сучасної дериватології.

Об'єктом аналізу та узагальнень є іменникові деривати із специфічними суфіксами, які вживаються в поліських діалектах (на матеріалі «Словника західнополіських говірок», укладеного Г. Л. Аркушиним), *предметом* дослідження – особливості творення похідних імен з такими суфіксами.

Мета цієї розвідки – проаналізувати основні наукові джерела з порушеної проблеми, почати систематизацію словотвірних моделей із суфіксами, які рідко вживаються в мові й залишаються поза увагою науковців.

У лінгвістичних нарисах А. М. Селіщев запропонував класифікацію старослов'янських суфіксів іменних основ за приголосними звуками, які входили до складу цих суфіксів; проаналізував окремі вияви цих суфіксів у сучасних слов'янських мовах; розглянув їх визначальні особливості в процесі іменникової деривації [13: 53–77].

Грунтовну ретроспективну формальну характеристику словотворчих суфіксів здійснено в дослідженнях Ж. Ж. Варбот [7: 72–153]. Зокрема, у процесі дослідження вчена класифікувала суфікси, які входять до складу іменникових основ, співвідносних з дієсловами. Кожен суфікс поєднано з тим показником парадигматичного класу імені, з яким він зазвичай функціонує [7: 74].

Субстантивні суфікси розглянуто також у дослідженнях Ю. С. Азарх. Зокрема визначено їхні морфологічні функції; згруповано цими функціями в системі давньоруської мови; проаналізовано зміни продуктивності суфіксів з різним морфологічним навантаженням [1].

Для вивчення специфіки архаїчної суфіксації в українській мові цінним вважаємо також творчий доробок І. І. Ковалика, особливо значущою в якому є праця «Питання слов'янського іменникового словотвору» [12]. У ній систематизовано суфікси іменників за словотвірними розрядами, до яких належать агентивні і професійні назви; філософські, ідеологічні та політичні назви; назви осіб за соціальним станом; збірні назви людей; проаналізовано вживання дериватів з цими суфіксами у східнослов'янських мовах.

У нарисах із словозміни та словотвору, автором яких є С. П. Бевзенко [4; 5], також звернено увагу на специфіку словотвору іменників, зокрема таких їх семантичних груп, як назви осіб; назви тварин, птахів; назви предметів; назви із значенням одиничності і збірності; назви з абстрактним значенням; назви із значенням суб'єктивної оцінки.

Проблеми систематизації похідних та їхньої продуктивності досліджено в монографіях П. І. Білоусенка [5; 6], у яких розглянуто особливості організації афіксальної словотвірної системи та шляхи її дослідження; описано суфіксальну дериваційну систему давньосхіднослов'янського іменника XI–XIII ст. стосовно праслов'янського стану мови і розвиток суфіксальної системи іменників – назв осіб чоловічого роду.

У процесі вивчення архаїчної суфіксації особливу увагу привертають праці О. І. Іліаді [9; 10; 11], до кола наукових інтересів якого належить також архаїчна слов'янська суфіксальна деривація іменників, оскільки, за його словами, «до цих пір не виявлено комбінаторні особливості багатьох рідкісних суфіксів, сфера їх функціонування, найдавніше словотворче значення. Наслідком цього є розгляд багатьох питомих слов'янських слів у категорії етимологічно неясних, запозичених субстратних або неправильно морфемне членування окремих лексем» [9: 83].

Особливо цінними для вивчення архаїчної суфіксації є дослідження Г. Л. Аркушина, оскільки мовознавець ретельно й послідовно вивчає специфіку функціонування лексичного фонду західнополіського говору [2; 3]. На думку вченого, формування західнополіського говору як окремої діалектно-територіальної одиниці відбувалося так само, як і інших українських діалектів; однак його відмінність полягає в тому, що на поліську основу нашаровані риси південно-західного наріччя, які з'явилися разом з вихідцями з Волині та Галичини.

Як засвідчує джерельна база словника [3], сучасний лексичний склад говірок містить слова різного походження: успадковані з індоєвропейського та праслов'янського періодів, а також загальнонародні й вузько локальні. Окрім одиниць вживаються на всьому

україномовному ареалі, інші – лише на частині діалектної території, деякі – лише в одній говірці або навіть у мовленні одного діалектоносія.

У західнополіській лексиці виявляється значне різноманіття: слова, ужиті в прямому і переносному значеннях, полісемія, синонімія, омонімія, значна кількість семантичних та словотвірних діалектизмів, евфемізми, оказіоналізми. Паралелі до західнополіських лексем виявлено в усіх українських діалектах, а також, крім східнослов'янських, у західно та південнослов'янських мовах, особливо виділяються полісько-карпатсько-південнослов'янські паралелізми [2: 211].

За твердженням Г. Л. Аркушина, лексика Західного Полісся, маючи загальноукраїнську основу, виявляє та зберігає специфічні риси і вузько локальні слова, невідомі іншим діалектам [2: 212].

Зокрема, в лексичному складі західнополіського говору часто трапляються іменникові деривати із специфічним афіксами *-ойк-* (*-ейк-*, *-ейк-*, *-ійк-*, *-ийк-*, *-уйк-*) [3: 1–2], які здебільшого мають демінутивну семантику. До таких одиниць належать *назви осіб*:

-ойк- – *бабойка* -и, ж., пестл. «бабуся» [3: 1-6]; *дідойко* -а, ч. пестл. «дідусь» [3: 1-135]; *мамойка* -и, ж., пестл. «мати» [3: 1-303] (Сваринь Дрогичинського району, Брестської області Республіки Білорусь); *дивойка* -и, ж. «дівчина» (Заболотня Ратнівського району Волинської області) [3: 1-131]; *матьонойка* и, ж. «матінка» (Положево Шацького району Волинської області) [3: 1-303]; *татойко* -а, ч. «тс, що татко» (Велимче Ратнівського району Волинської області) [3: 2-193];

-ейк- – *батейко* -а, ч., пестл. «батецько» (Сильно Ківерцівського району Волинської області) [3: 1-12]; *тещейка* -и, ж., пестл. «теща» (Велимче Ратнівського району Волинської області) [3: 2-197];

-уйк- – *кумойка* -и, ж., пестл. «кумонька» (Півно Камінь-Каширського району Волинської області) [3: 1-268].

Окрім особових назв, згадані суфікси виявляються також в *назвах конкретних предметів-неістот*:

-ойк- – *вечеройка* -и, ж. «вечеря» (Велимче Ратнівського району Волинської області) [3: 1-52]; *коновойка* -и, ж. «зменш. до *коновка* – відро» (Світязь Шацького району Волинської області) [3: 1-240]; *макувойка* -и, ж. «маківка» (Самари Ратнівського району Волинської області) [3: 1-302]; *штиройка* -и, ж. «четвірка» (Сильно Ківерцівського району Волинської області) [3: 2-277]; *шудройки* -ів, мн. «зменш. до *шудри* – кучері» (Тоболи Камінь-Каширського району Волинської області) [3: 2-277];

-ейк- – *черевичейки* -йок, мн., «черевиченьки» (Велимче Ратнівського району Волинської області) [3: 2-249];

-ейк- – *обручейка* -и, ж. «обід сита; обичайка» (Грудки Камінь-Каширського району Волинської області) [3: 2-6];

-ийк- – *стертийка* -и, ч. і ж., перен. «худа людина» (Самари Ратнівського району Волинської області) [3: 2-158];

-ійк- – *сонійко* -а, с. «тс, що *сонико* – сонечко» (Велимче Ратнівського району Волинської області) [3: 2-162].

Продуктивність такого форманта засвідчує й той факт, що цей афікс виявляється поодиноким й в інших частинах мови:

-ейк- – *ох мені нуднейко* виг., уживається під час розпуки і має відтінок аугментативного значення (Липно Ківерцівського району Волинської області) [3: 2-19]; *самейкий* -ого, займ., пестл. «сам» (Черче Камінь-Каширського району Волинської області) [3: 2-134].

На фактичному матеріалі аналізованого словника [3: 1–2] визначено, що в західнополіських говірках трапляються похідні типу: *братухна* -и, ч. «брат» (Стрельна Іванівського району Брестської області Республіки Білорусь) [3: 1-158], яке; *свикрухня* -и, ж. «свекруха» (Самари Ратнівського району Волинської області) [3: 2-137]; *брехушно* -а, ж., ч. і с., згруб. «обманщик, брехун» (Сильно Ківерцівського району Волинської області) [3: 1-158].

На наш погляд, пропоновані деривати утворені від субстантивів на *-ух* додаванням форманта *-н(о)*, який у перших двох виконує функцію демінутивного суфікса, а в останньому похідному має аугментативну семантику. У випадку із лексевою *смертухна* -и, ж. «смерть»

(Залізниця Любешівського району Волинської області) [3: 2-158] слід зазначити, що в сучасному мовленні не виявлено твірного на *-ух*, тому справді доречно говорити про *-ухн-* як словотворчий формант.

Не викликає сумніву той факт, що в окремих похідних типу *баберна* *-и*, ж. «товста жінка» (Ставище гміни Черемха воєводства Білосток Республіки Польща) [3: 1-158]; *хатно* *-а*, ж., згруб. «велика хата» (Сильно Ківерцівського району Волинської області) [3: 2-225]; *хмарно* *-а*, ж., згруб. «велика хмара» (Сильно Ківерцівського району Волинської області) [3: 2-229]; *шанно* *а*, ж. і с. «велика шапка» (Сильно Ківерцівського району Волинської області) [3: 2-259] виявляється аугментативний компонент у значенні, який з'явився або ж підсилювався в процесі приєднання афікса *-но*.

В інших дериватах, до яких належать: *бабзно* *-а*, с., згруб. «баба» (Сильно Ківерцівського району, Сокіл Рожишенського району, Холопичі Локачинського району, Липно Ківерцівського району Волинської області; Вірка Сарненського району Рівненської області) [3: 1-158]; *собарно* *-а*, ч., згруб. «великий собака» (Сильно Ківерцівського району Волинської області) [3: 2-160], складно говорити про формант *-но*, оскільки на сучасному етапі розвитку мови не виявлено твірних основ, які б засвідчили використання цього дериваційного афікса.

Отже, аналіз джерельної бази «Словника західнополіських говірок», а також опрацювання наукових розвідок з етимології дають змогу стверджувати, що в іменникових суфіксальних похідних західнополіських діалектів виявляються дериваційні морфеми, що мають високий ступінь давності творення. Окремі можуть тлумачитися як більш пізні деривати, які виникли під впливом архаїчних форм, що засвідчує дієвість цих словотворчих моделей. Це дає підстави для подальших, більш глибоких лінгвістичних досліджень, що дозволить описати ступінь активності дериваційних моделей в українських діалектах, специфіку вживання та зв'язок з іншими слов'янськими мовами.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Азарх Ю. С. Словообразование и формобразование существительных в истории русского языка / Азарх Ю. С. – М.: Наука, 1984. – 247 с.
2. Аркушин Г. Л. Народна лексика Західного Полісся : монографія / Григорій Львович Аркушин. – Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2014. – 236 с.
3. Аркушин Г. Л. Словник західнополіських говірок. У 2-х т. / Г. Л. Аркушин. – Луцьк: Ред-вид. відд. «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2000. – Т. 1. (А–Н). – 354 с.; Т. 2. (О–Я). – 458 с.
4. Бевзенко С. П. Історична морфологія української мови (Нариси із словозміни та словотвору) / Бевзенко С. П. – Ужгород: Закарпатське обл. вид., 1960. – 416 с.
5. Білоусенко П. І. Історія суфіксальної системи українського іменника (назви осіб чоловічого роду) / П. І. Білоусенко – К.: КДПІ ім. М. П. Драгоманова, 1993. – 214 с.
6. Білоусенко П. І. Нариси з історії українського словотворення (суфіксація): Монографія / П. І. Білоусенко, В. В. Німчук. – Запоріжжя: ЗДУ, 2002. – 205 с.
7. Варбот Ж. Ж. Древнерусское именное словообразование / Варбот Ж. Ж. – М.: Наука, 1969. – 231 с.
8. Етимологічний словник української мови: В 7 т. / АН УРСР. Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; Редкол. О. С. Мельничук (головний ред.) та ін. – К.: Наук. думка, 1982–2012. – Т. 1–6.
9. Илиади А.И. Основы славянской этимологии. – К.: Довіра, 2005. – 270 с.
10. Іліаді О. І. Етимологічне гніздо з коренем **ver-* у праслов'янській мові / Відп. ред. В. В. Лучик. – К., Кіровоград: Код, 2001. – 162 с.
11. Іліаді О. І. Структура і семантика праслов'янського слова в генетичному гнізді **ver-* // Іліаді О. І. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук спеціальність 10.02.03 – слов'янські мови. К. 2001 – Кіровоград: Видавництво ВАТ «Гідросила», 2001. – 19 с.
12. Ковалик І. І. Питання іменникового словотвору в східнослов'янських мовах у порівнянні з іншими слов'янськими мовами / І. І. Ковалик. – Львів : Видавництво Львівського університету, 1958. – Ч. I. – 153 с.
13. Селищев А. М. Старославянський язык / Селищев А. М. – М.: Учпедгиз, 1952. – Ч. II. – 206 с.
14. Словарь української мови / за ред. Б. Д. Грінченка. – К.: Видавництво АН УРСР, 1958–1959 (фотомех. способом з 1-го видання). – Т. 1–4.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лєся Кіндей – кандидат філологічних наук, доцент кафедри методик дошкільної та початкової освіти, докторант кафедри української мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження специфіки архаїчних суфіксальних дериваційних моделей у сучасній українській мові (на діалектному матеріалі).

УДК 81'362'367'37: (811.111+811.161.2)

ОСОБЛИВОСТІ СИНТАКСИЧНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ СТАТАЛЬНИХ БЕЗСУБ'ЄКТНИХ РЕЧЕНЬ В АНГЛІЙСЬКІЙ І УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

Ольга КОРСУН (Полтава, Україна)

Стаття присвячена дослідженню особливостей синтаксичної організації повних і неповних дво- та односкладних стательних безсуб'єктних речень в англійській і українській мовах.

Ключові слова: *безсуб'єктне речення, стан, синтаксична будова, підмет, присудок, неповне речення, односкладне речення.*

The article deals with the description of syntactic types of full and elliptical two- and one-member statal subjectless sentences in English and Ukrainian.

Key words: *subjectless sentence, state, syntactic structure, subject, predicate, elliptical sentence, one-member sentence.*

1. Вступні зауваження

Стательними безсуб'єктними реченнями (далі СБР) у роботі називаються прості повні і неповні речення або самостійні частини складних речень на позначення стану без формально вираженого семантичного суб'єкта. Стательними реченнями називаються речення, які позначають тимчасову, плінну, непостійну властивість предмета або суб'єкта, передбачаючи його можливість перебувати і в інших станах [3: 253].

Речення з предикатами стану є об'єктом розгляду в роботах багатьох лінгвістів (Л. І. Василевська [2]; І. Р. Вихованець [3]; М. В. Всеволодова [4]; І. Георгієв [5]; А. П. Загнітко [7]; Г. О. Золотова [10]; С. А. Кабанова [11]; Н. В. Кавера [12]; О. І. Леута [16]; О. Г. Межов [17]; О. А. Селеменова [19]; Ю. С. Степанов [20] та ін.). Однак, окремого дослідження СБР як на матеріалі однієї мови, так і в порівняльному аспекті досі не проведено, що й обумовлює **актуальність** цієї роботи, яка полягає в проведенні комплексного порівняльного дослідження синтаксичної організації стательних безсуб'єктних речень в англійській і українській мовах.

Об'єкт дослідження становлять стательні безсуб'єктні речення в англійській і українській мовах.

Предмет дослідження – синтаксична організація стательних безсуб'єктних речень в англійській і українській мовах.

Матеріал дослідження складають 226 СБР в англійській мові і 290 СБР в українській, що становить 15,1% та 19,3% відносно загальної кількості одиниць дослідження (по 1500 речень в англійській і українській мовах).

2. Синтаксична організація СБР в англійській і українській мовах

2.1. Синтаксичні типи СБР в англійській і українській мовах

За своєю синтаксичною будовою СБР англійської мови є повними і неповними двоскладними реченнями, а СБР української мови репрезентовані лише повними двоскладними й односкладними реченнями. Останній тип не характерний для англійської мови взагалі, через що відсутній на матеріалі зазначеної мови. Синтаксичні типи СБР обох мов і їх кількісні показники наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

Синтаксичні типи СБР в англійській і українській мовах

№	Типи СБР		Кількість одиниць (%)	
			англ.	укр.
1	Повні	Двоскладні	214 (94,6%)	77 (26,5%)
		Односкладні	–	213 (73,5%)
	Разом		214 (100% / 94,6%)	290 (100%)
2	Неповні		12 (5,3%)	–
Разом			226 (100%)	290 (100%)

2.2. Повні СБР в англійській і українській мовах

Дослідження синтаксичної будови СБР показало, що на матеріалі обох мов домінують повні речення, які налічують в англійській мові 214 СБР, а в українській – 290 СБР, що відповідає 94,6% та 100% від загальної кількості СБР.

На відміну від англійської мови, більшість СБР в українській мові є повними односкладними реченнями, кількість яких складає 213 одиниць (73,5%). В англійській мові вони відсутні взагалі.

2.2.1. Повні двоскладні СБР в англійській і українській мовах

Аналіз структури повних двоскладних СБР показав, що в обох мовах домінують прості непоширені (елементарні) СБР (англ. 134 од. – 62,6%; укр. 68 од. – 88,3%), які складаються виключно з головних членів речення – підмета (S) та присудка (P). СБР, поширені за допомогою другорядних членів речення: означення (Attr), обставини місця (Adv_{place}), обставини часу (Adv_{time}) або обставини причини (Adv_{purpose}) – є менш частотними в обох мовах.

Найпоширенішим типом двоскладних СБР в обох мовах є елементарні двокомпонентні СБР, які складаються тільки з головних членів речення:

(1) *The day was warm and rainy* [28: 156] ‘День був теплий і дощовий’.

(2) *Стояла задуха* [9: 74].

Наведені приклади є простими двоскладними реченнями з підметами, вираженими іменниками *the day* ‘день’ (1) та *задуха* (2) і присудками – складеним іменним присудком *was warm and rainy* ‘був теплий і дощовий’ (1) і присудком, вираженим дієсловом в особовій формі *стояла* (2). Необхідно зазначити, що для англійської мови характерний фіксований порядок слів у реченні, у той час як для української мови – вільний. Саме цю різницю і можна простежити в наведених прикладах, де в СБР (1) на першому місці стоїть підмет, на другому – присудок, а в СБР (2) – навпаки.

Поширені СБР являють собою прості елементарні речення, які складаються з двох головних членів і одного або більше другорядних членів речення:

(3) *It was cold on this hillside* [30: 82] ‘Було холодно на цьому пагорбі’.

(4) *Там, далеко на сході, пролунав гуркіт* [6: 511].

Приклади (3), (4) є повними двоскладними реченнями з підметами, вираженими безособовим займенником *it* (3) та іменником *гуркіт* (4), присудками – складеним іменним присудком *was cold* ‘було холодно’ (3) та простим дієслівним присудком – *пролунав* (4), поширеними за допомогою другорядного члена речення – обставини місця Adv_{place} – (3) *on this hillside* ‘на цьому пагорбі’ та (4) *там, далеко на сході*.

2.2.1.1. Типи підметів у складі СБР англійської і української мов

Аналіз типів підметів у складі повних двоскладних СБР показав, що в складі англійських СБР підмет має більш різноманітні форми вираження, ніж у складі українських СБР (див. табл. 2).

Таблиця 2

Типи підметів у складі англійських і українських СБР

№	Тип підмета	Форма вираження підмета	Кількість одиниць (%)	
			англ.	укр.
1	Простий	Іменник	62 (42,4%)	70 (98,7%)
		Безособовий займенник <i>it</i>	45 (30,8%)	–
		Вказівний займенник	36 (24,7%)	–
		Означальний займенник	1 (0,7%)	1 (1,3%)
		Власна назва	1 (0,7%)	–
		Герундій	1 (0,7%)	–
Разом простих підметів			146 (100% / 68,2%)	71 (100%)
2	Складений	Службове слово (<i>there</i>) та іменник або іменникове словосполучення	66 (97,1%)	–

	Службове слово (it) та іменник або іменникове словосполучення	2 (2,9%)	–
Разом складених підметів		68 (100% / 31,8%)	–
Разом		214 (100%)	71 (100%)

З-поміж простих підметів в обох мовах виділено підмети в складі СБР, виражені за допомогою **іменників** (що можуть бути поширені за допомогою прикметника). Цей тип речень є значно більш поширеним в українській мові:

(5) *The air was warm* [25: 101] ‘Повітря було тепле’.

(6) *Ніч тягнулася тепла, літня, пахуча* [18: 66].

Досить поширеним в англійській мові й зовсім відсутнім в українській є підмет, виражений **безособовим займенником it**, який не має лексичного значення і виконує суто формальну функцію підмета речення:

(7) *It was chilly* [30: 194] ‘Було прохолодно’.

В англійській мові виділено СБР з підметом, вираженим **вказівним займенником it**, який вказує на ситуацію, описану в попередньому реченні (8):

(8) *It was absurd* [25: 346] ‘То було абсурдним’.

В обох мовах виявлено поодинокі СБР із підметом, вираженим **означальним займенником**:

(9) *All was darkish and dingy* [26: 59] ‘Все було темне і тьмяне’.

(10) *Все довкола повнилося білим мороком* [6: 485].

СБР із підметом, вираженим **власною назвою** (11) та **герундієм** (12) виділено тільки в англійській мові:

(11) *Mr Meadows was seen with that German boy* [22: 177] ‘Містер Медоуз бачили з тим німецьким хлопчиком’.

У наведеному прикладі підмет виражено власною назвою, ім'ям людини, яка на семантичному рівні є об'єктом сприйняття за допомогою органів зору.

(12) *This living on next to nothing is rather fun* [26: 58] ‘Досить весело жити на копійки’.

Складений тип підмета виокремлено лише в англійській мові. Його виражено **службовим словом there або it** та **іменником** у постпозиції до присудка:

(13) *There was another pause* [24: 14] ‘Знов настала пауза’.

(14) *It was a cold fall day* [23: 157] ‘Був холодний осінній день’.

2.2.1.2. Типи присудків у складі СБР англійської і української мов

Дослідження двоскладних СБР за типом присудків показав, що в англійській мові домінують СБР зі складеним іменним присудком (189 од. – 88,3%), а в українській мові – СБР з простим дієслівним присудком (65 од. – 84,4%).

Найбільш розповсюдженими в англійській мові, у порівнянні з українською, є двоскладні СБР зі **складеним іменним присудком**, які налічують у першій 189 одиниць (88,3%), а в другій – 12 одиниць (15,6%).

Аналіз предикатива, тобто іменної частини складеного іменного присудка, показав, що в обох мовах дослідження домінують СБР зі складеним іменним присудком, вираженим допоміжним дієсловом у поєднанні з прикметником (англ. 150 од. – 79,4; укр. 12 од. – 100%).

(15) *It's getting hot* [29: 81] ‘Стає спекотно’.

(16) *Ніч ще тепла, тиха* [6: 55].

Наведені приклади є простими двоскладними реченнями зі складеними іменними присудками, іменна частина яких виражена прикметниками (15) *hot* ‘спекотний, гарячий’, (16) *теплий, тихий*. В англійській мові допоміжні дієслова *to be* ‘бути’, *to get* ‘ставати’ в одній з особових форм є завжди формально вираженими в складі БР, а в українській мові дієслово-зв'язка може бути відсутнім у теперішньому часі, про що й свідчить приклад (16).

СБР зі складеним іменним присудком, предикатив якого виражено іменником, нараховують в англійській мові 39 одиниць (20,6%), а в українській вони зовсім відсутні.

(17) *It was almost enjoyment* [30: 246] ‘То було майже задоволення’.

Наведене СБР є простим двоскладним реченням, присудок якого виражено допоміжним дієсловом *to be* ‘бути’ у формі минулого часу й іменником *enjoyment* ‘задоволення’.

СБР з **простим дієслівним присудком** налічують в англійській мові 25 одиниць (11,7%), в українській мові – 65 одиниць (84,4%):

(18) *Shots rang out to the left* [25: 89] ‘Постріли пролунали ліворуч’.

(19) *Швидко поглиблюється смеркання* [18: 17].

У СБР (18) присудок виражено фразовим дієсловом *ring out* ‘лунати’ у формі минулого часу, а в СБР (19) – простим дієсловом у формі третьої особи однини – *поглиблюється*.

2.2.2. Повні односкладні СБР в українській мові

Аналіз синтаксичної структури СБР показав, що в українській мові домінують прості односкладні речення, які налічують 213 одиниць (73,5%) і є зовсім відсутніми в англійській мові.

Залежно від форми вираження єдиного головного члена в складі односкладних СБР виділено три типи речень: іменникові, дієслівні та прислівникові СБР (див. табл. 3). Односкладні СБР, окрім головного члена речення, можуть мати другорядні – обставини часу; місця; додатки для позначення об’єкта, на який спрямовано дію; означення.

Таблиця 3

Типи односкладних СБР в українській мові

№	Типи СБР	Форма вираження СБР	Кількість од. (%)
1	Дієслівні	Дієслово	107 (50,2%)
2	Прислівникові	Дієслово-зв’язка та прислівник	74 (34,7%)
3	Іменникові	Іменник або іменникове словосполучення	32 (15%)
Разом			213 (100%)

Кількісні дані свідчать, що **односкладні дієслівні СБР** є найбільш частотними у фактичному матеріалі, їх кількість дорівнює 107 одиницям (50,2%). Дієслово в складі аналізованого типу СБР виражено безособовою формою дієслова (20), особовою формою дієслова в безособовому значенні (21) або неозначено-особовою формою дієслова (22):

(20) *Уже зовсім розвиднілось* [6: 180].

(21) *Зашуміло в голові, забухало в скронях* [6: 525].

(22) *Його особливо гостро ненавиділи за причетність до сфери точних знань* [8: 36].

Другим за частотністю типом українських односкладних СБР є **прислівникові речення**, головний член яких виражено за допомогою дієслово-зв’язки і прислівника. У теперішньому часі допоміжне дієслово може бути відсутнім:

(23) *І гірко, тривожно було на душі* [6: 615].

У наведеному прикладі головний член речення складається з допоміжного дієслова *бути* в формі минулого часу і прислівників *гірко, тривожно*. Зміна порядку слів у реченні пояснюється емпатичною функцією описуваного СБР.

(24) *Надворі зоряно і тихо* [18: 165].

Головний член СБР (24) виражено за допомогою прислівників *зоряно і тихо*, допоміжне дієслово в теперішньому часі є опущено.

Найменш розповсюдженими в досліджуваному матеріалі є **односкладні іменникові СБР**, виражені за допомогою іменників (25), які можуть бути поширеними за допомогою означень (26):

(25) *Сором* [8: 478].

(26) *Золота пахуча осінь* [18: 45].

Українським односкладним СБР в англійській мові відповідають прості двоскладні речення зі складеним іменним присудком.

2.3. Неповні СБР в англійській мові

Неповні СБР виокремлено лише на матеріалі англійської мови в кількості 12 одиниць, що дорівнює 5,3% від загальної кількості досліджуваних СБР. Речення цього типу є неповними двоскладними реченнями з відсутніми: 1) формальним підметом і простим

дієслівним присудком (27); 2) формальним підметом і дієсловом-зв'язкою, частиною складеного присудка (28).

(27) *Touch of frost in the air* [22: 148] 'В повітрі відчувався мороз'.

Наведене речення є неповним двоскладним СБР, вираженим за допомогою підмета у формі іменникового словосполучення *touch of frost* 'дотик морозу' та обставини місця *in the air* 'у повітрі', з еліптичним формальним підметом, вираженим словом *there*Ø та простим дієслівним присудком *to be* 'бути'Ø в особовій формі, які встановлюються за допомогою семантичної структури самого речення – *There is a touch of frost in the air* 'У повітрі відчувається мороз' (досл. 'Дотик морозу є у повітрі').

(28) *Dark in the hall* [27: 107] 'У холі темно'.

СБР (28) є неповним двоскладним реченням, вираженим за допомогою предикатива у формі прикметника *dark* 'темний' та обставини місця *in the hall* 'у холі'. Підмет речення, безособовий займенник *it* і допоміжне дієслово *to be* 'бути' встановлюються за допомогою структури самого речення – *It's dark in the hall* 'У холі темно'.

Неповним СБР в англійській мові відповідають повні односкладні українські СБР (див. 2.2.2.).

3. Висновки

3.1. СБР, що позначають стан середовища або людини, не є поширеними як на матеріалі англійської мови, так і на матеріалі української мови.

3.2. СБР англійської мови на формально-синтаксичному рівні репрезентовані повними і неповними двоскладними реченнями, а українські СБР – повними двоскладними й односкладними реченнями, останні з яких в українській мові значно переважають за частотністю вживання над першими (див. табл. 1).

3.3. Кількість повних двоскладних СБР в англійській мові значно перевищує кількість двоскладних СБР в українській мові (англ. 214 СБР; укр. 77 СБР). Аналіз типів підметів у складі СБР досліджуваних мов показав, що окрім спільних форм вираження підметів, які охоплюють іменник, номінативне словосполучення й означальний займенник, в англійській мові виокремлені СБР з простим підметом, вираженим вказівним займенником, власною назвою і за допомогою герундія, а також складеним підметом, вираженим службовими словами *there* та *it* у комбінації з іменником, герундієм або інфінітивом у позиції після присудка речення (див. табл. 2). Дослідження СБР за типом присудка показав, що в англійській мові превалюють СБР зі складеним іменним присудком (88,3%), а в українській мові – з простим дієслівним присудком (84,4%).

3.4. Повні односкладні СБР в українській мові репрезентовані дієслівними, прислівниковими та іменними типами СБР, з-поміж яких домінують перші (див. табл. 3).

3.5. Неповні СБР виділені лише в англійській мові в кількості 12 одиниць (5,3%) і являють собою еліптичні речення, головний член яких виражений за допомогою іменної частини складеного іменного присудка.

3.6. Перспектива подальшого дослідження полягає у порівняльному аналізі синтаксичної організації СБР на матеріалі більшої кількості різноструктурних мов.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бархударов Л. С. Структура простого предложения современного английского языка / Л. С. Бархударов. – М. : Высшая школа, 1966. – 199 с.
2. Василевская Л. И. Безличные предложения в типологии синтаксических конструкций (на материале русского языка) : автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра филол. наук : спец. 10.02.01 "Русский язык" / Л. И. Василевская. – М., 1976. – 24 с.
3. Вихованець І. Р. Граматика української мови. Синтаксис : [підручник] / І. Р. Вихованець. – К. : Либідь, 1993. – 368 с.
4. Всеволодова М. В., Го Шуфень Классы моделей русского простого предложения и их типовых значений. Модели русских предложений со статальными предикатами и их речевые реализации (в зеркале китайского языка) / М. В. Всеволодова, Го Шуфень. – М.: (АЦФИ), 1999. – 169 с.
5. Георгиев И. Безличные предложения, выражающие состояние природы и окружающей среды (на материале русского и болгарского языков) / И. Георгиев // Трудове на великотърноския университет Кирил и Методий. — София, 1979. – Т. 14, кн. 2. – С. 102–135.
6. Дімаров А. Біль і гнів : [роман] / А. Дімаров. – К. : Україна, 2004. — 925 с.

7. Загнітко А.П. Український синтаксис : теоретико-прикладний аспект / А.П. Загнітко. – Донецьк, 2009. – 137 с.
8. Загребельний П.А. Твори в шести томах : (Розгін) : [роман] / П. Загребельний. – К. : Дніпро, 1979. – Т.1. – 575 с.
9. Загребельний П.А. Роксолана : [роман] / П. Загребельний. – К. : Радянський письменник, 1980. – 574 с.
10. Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса / Г. А. Золотова. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 358 с.
11. Кабанова С. А. Безличные предложения со значением состояния : [учеб. метод. пос.] / С. А. Кабанова. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1998. — 16 с.
12. Кавера Н. В. Семантична топологія предикатів стану : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 “Українська мова” / Н. В. Кавера. – К., 2008 – 24 с.
13. Корсун О. В. Безсуб’єктні речення в англійській і українській мовах : дис. ... к.філол.н. : 10.02.17 / Корсун Ольга Володимирівна. – Донецьк, 2014. – 232 с.
14. Корунець І. В. Порівняльна типологія англійської та української мов / І. В. Корунець. – К.: Либідь, 1995. – 238 с. (на англ. мові).
15. Левицкий А. Э. Сравнительная типология английского, немецкого, русского и украинского языков : [учеб. пособ.] / А. Э. Левицкий и др. – Киев : Освита Украины, 2009. – 354 с.
16. Леуга О. І. Семантико-синтаксичні параметри українського дієслова : [монографія] / О. І. Леуга. – К. : Вид-во НІПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 404 с.
17. Межов О. Г. Типологія мінімальних семантико-синтаксичних одиниць : [монографія] / О. Г. Межов. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. – 464 с.
18. Самчук У. Марія : [роман] / У. Самчук. – К. : Радянський письменник, 1991. – 190 с.
19. Селеменова О. А. Безличные предложения со значением состояния природы и окружающей среды в современном русском языке : структура, семантика и функционирование : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.01 “Русский язык” / О. А. Селеменова. – Елец, 2006. – 19 с.
20. Степанов Ю. С. Имена, предикаты, предложения (семиологическая грамматика) / Ю. С. Степанов. – М. : Эдиториал УРСС, 2002. – 360 с.
21. Bockx C. Bare Syntax / Cedric Bockx. – Oxford : Oxford University Press, 2008. – 295 p.
22. Christie A. N or M? : [novel] / A. Christie. – М. : Менеджер, 2003. – 208 p.
23. Fitzgerald F. Scott. The great Gatsby : [novel] / F. Scott Fitzgerald. – New York : Simon&Schuster, 1992. – 221 p.
24. Fitzgerald F. Scott. This Side of Paradise : [novel] / F. Scott Fitzgerald. — М. : Менеджер, 2002. – 288 p.
25. Galsworthy J. End of the Chapter. Maid is waiting. Flowering wildness : [trilogy] / J. Galsworthy. – Moscow : Foreign languages publishing house, 1960. – 602 p.
26. Galsworthy J. End of the Chapter. Over the river : [trilogy] / J. Galsworthy. – Moscow : Foreign languages publishing house, 1960. – 304 p.
27. Galsworthy J. A Modern Comedy. The White Monkey : [trilogy] / J. Galsworthy. – Moscow : Progress publishers, 1976. – 304 p.
28. Galsworthy J. A Modern Comedy. Swan song : [trilogy] / J. Galsworthy. – Moscow : Progress publishers, 1976. – 303 p.
29. Gordon G. Let the day perish / G. Gordon. – Moscow : Foreign Languages publishing house, 1961. – 312 p.
30. Lawrence D. H. Lady Chatterley’s Lover / D. H. Lawrence. – Feedbooks, 1997. – 292 p.
31. Radford A. English Syntax : The Introduction / A. Radford. – Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 258 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Корсун – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов гуманітарного факультету Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка.

Наукові інтереси: синтаксис, семантичний синтаксис, порівняльне мовознавство.

УДК 81’1 – 811.161.2

ІСТОРИЧНІ КОМЕНТАРІ ВІДМІНКОВИХ ЗАКІНЧЕНЬ ІМЕННИКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ДРУГА ВІДМІНА)

Ольга КРИЖАНІВСЬКА (Кіровоград, Україна)

Статтю присвячено описові відмінкових закінчень іменників сучасної української мови (її літературний, діалектний та просторічний варіанти) в динаміці їх утвердження.

Ключові слова: іменникове відмінювання, старий і новий типи відмінювання, флексія, відміна.

The paper focuses on dynamic formation of case inflexions in modern Ukrainian (mainly us literary, dialectal and slang peculiarities).

Key words: noun declantion, old and new types of declantion, inflexion.

Сучасна історична граматики, з'ясовуючи шляхи перебудови старої праслов'янської системи відмінювання іменників і втворення сучасної української, зібрала багатий матеріал, який переконливо доводить, що українська іменникова парадигма, хоч виразно й зберігає найістотніші структурні ознаки спільнослов'янського відмінювання, але в процесі історичного розвитку втворила і специфічні, притаманні лише їй морфологічні форми. Ця стаття є лише першою частиною висвітлення проблеми (Н., Р., М. в. одн. чол. і с.р.) і продовжує започатковану на конференції «Мови і світ: 2014» [2] серію публікацій, про особливості відмінкових закінчень іменників сучасної української мови, охоплюючи її літературний, діалектний та розмовно-просторічний вияв у динаміці їхнього становлення.

У цій розвідці узагальнюємо напрацьоване щодо історії відмінкових закінчень іменників другої відміни літературної мови, почасти залучаючи діалектний матеріал та дані розмовно-просторічного мовлення.

До другої відміни сучасної української мови належать переважно іменники чол. р. з нульовим закінченням (*гай, явір, плуг, друг*), із закінченням –о (*тато, дядько, Павло*), одиничні на –е (*вітрище*) та субстантиви середн. роду із флексіями –о (*озеро, вікно, відро*), –е (*серце, море, поле*) і –я (*колосся, обличчя, міжгір'я*).

Історично вона склалася шляхом об'єднання всіх іменників старих основ на *-ǫ-, *-jǫ-: *братъ, другъ, конь, село, море*;

*-ǫ- : *сынъ, домъ, волъ, върхъ, полъ, медъ, вірогідно, ледъ, чинъ, санъ, садъ, рядъ, разъ, пиръ, солодъ* і, можливо, *миръ, станъ, низъ, долъ, оль* -

та іменників чоловічого роду на

*-ī- : *голубъ, зять, лебедъ, тестъ*;

*-n- : *ременъ, каменъ, струмень*;

а також середнього роду на

*-s- : *слово, небо, чудо*.

У формуванні відмінкових закінчень такої строкатої за походженням відміни вирішальну роль зіграли парадигми старих типів відмінювання на *-ǫ-, *-jǫ- і почасти *-ǫ-.

Найдавніші пам'ятки зафіксували такі зразки відмінювання іменників, які з часом об'єдналися в II відміну.

Однина

*-ǫ-, *-jǫ-

*-ǫ-

Н.БРАТЬ	СЕЛО	КОНЬ	ПОЛЕ	СЫНЬ
Р.БРАТА	СЕЛА	КОНЯ	ПОЛЯ	СЫНУ
Д.БРАТУ	СЕЛУ	КОНЮ	ПОЛЮ	СЫНОВИ
З.БРАТЬ	СЕЛО	КОНЬ	ПОЛЕ	СЫНЬ
О.БРАТЬМЬ	СЕЛОМЬ	КОНЬМЬ	ПОЛЬМЬ	СЫНЬМЬ
М.БРАТЬ	СЕЛѢ	КОНИ	ПОЛИ	СЫНУ
К.БРАТЕ	СЕЛО	КОНЮ	ПОЛЕ	СЫНУ

Однина

*-ī-

*-n-

*-s-

Н.ГОСТЬ	КАМЕНЕ	СЛОВЕСЕ
КАМЫ	КАМЕНИ	СЛОВЕСИ
СЛОВО	КАМЕНЬ	СЛОВО
	КАМЕНЬМЬ	СЛОВЕСЬМЬ
Р.ГОСТИ	КАМЕНЕ	СЛОВЕСЕ
Д.ГОСТИ	КАМЕНИ	СЛОВО
З.ГОСТЬ		
О.ГОСТЬМЬ		
М.ГОСТИ		
К.ГОСТИ		

Як бачимо, II відміна об'єднала в собі слова, що належали до різних типів відмінювання, які суттєво різнилися своїми закінченнями, а тому уніфікаційні процеси тут проходили

глибинно, “перемелюючи” менш чисельні типи, хоч вони, у свою чергу, залишали “мітки” у вигляді паралельних, нетипових (із сучасного погляду) флексій у новоствореній відміні.

Крім того, ще на час появи писемних пам’яток усі досліджувані субстантиви відмінювалися або за твердим зразком, або за м’яким. У процесі ж історичного розвитку української мови витворилася мішана група (про це докладно див. [2]). До неї в II відміні належать не тільки іменники з основою на шиплячий в ч.р., а й частина іменників на /P/, які називають осіб за родом занять і мають суфікс –яр-. Отже, закінчення іменників чол.р. II відміні вмотивовується не тільки і не стільки його генетичною належністю до певного старого типу відмінювання, а й пізнішими його особливими характеристиками, як-от: значення, морфемна будова, наголос. Розглянемо основні відмінкові форми, які є цікавими з погляду їхнього витворення.

Називний відмінок однини в сучасній українській мові має нульове закінчення (*ранок, син, пролісок*), -о (*Петро, дядько*), -е (*дубище*) у чоловічому роді; -о (*село, весло*), -е (*сонце, серце*), -я (*знання, волосся*) – у середньому. Потребують пояснення як мінімум два з них - у чоловічому роді -о у власних назвах (*Михайло, Павло, Дніпро* – порівняйте із давньоукраїнськими *Михаиль, Павель, Днѣпръ*) та у середньому - -я (*знання - знаник*). Наша мова має досить багато іменників чоловічого роду на -о, які об’єднують переважно власні імена типу *Данило, Павло, Кирило, Грицько, Юрко*; прізвища на зразок *Шевченко, Коваленко, Лимаренко*; географічні назви *Дніпро, Дністро* (діал.); ряд загальних назв, що передають різні вияви спорідненості та свояцтва: *батько, дядько, вуйко* (діал.); та емоційно забарвлені субстантиви типу *хвалько, будько, міняйло*. Хоч більшість мовознавців схиляються до думки, що іменники цього типу мають історичні витоки серед давніх імен *-ǫ- основ, але численні розвідки про походження сучасних форм антропонімів на зразок *Павло, Василько* не дали однозначної відповіді про появу в них закінчення -о. Однією з причин, які ускладнюють вирішення цієї проблеми, є різночасовість їх появи. Якщо зменшувально-пестливі імена на -к-о фіксуються в найдавніших пам’ятках ще далеко до часу остаточного занепаду зредукованих (наприклад, у “Повісті врем’яних літ” у договорі князя Ігоря з греками від 945 року фіксується ім’я *Синко*; у Лаврентіївському літописі 1093 і 1097 р.р. – *Василько*); то витворення офіційних варіантів імен на зразок *Петро, Павло, Марко* відповідно до історично давніших *Петръ, Павель, Маркъ* відноситься до часів не раніше XII ст. (вперше ім’я на -о фіксується у додатку до Добрилового євангелія 1164 р. – *Добрило*). Це спрямувало пошуки пояснення появи флексійного -о фонетичним шляхом (В.Шимановський). Різні морфологічні чинники вбачали у появі такого звкінчення О.Шахматов, В.Сімович (це, мовляв, колишні іменники середнього роду, які модифікувалися і набрали значення чоловічого), М.Грунський уважав, що форми на -о є за походженням колишнім Кл. відмінком.

Сучасні дослідники форм на -о (напр., Бевзенко С.П.) схильні бачити у власних іменах на -о вплив іменників середнього роду, що належали до цього ж типу відмінювання і здавна мали кінцеве -о. Підтримувалася ця зовнішня аналогічна тенденція і фонетичними процесами кінця XI початку XII ст.ст.: через утрату кінцевого слабкого -Ъ виник у кінці основи збіг приголосних, який в українській мові усувався різними засобами. Тут таким засобом став кінцевий -о [1, 31-33].

Іменники чоловічого роду з інших типів відмінювання, що об’єдналися нині в одному різновиді словозміни разом з *-ǫ-, *-jǫ-, у Н.в. одн. зазнали теж певних змін. По-перше, у всіх них занепає кінцевий слабкий редукційний ь чи Ъ, і зараз для них характерним є нульове закінчення. Порівняйте, наприклад, д.-укр. *столь, снопъ, другъ, воль, гость, олень* – сучасн. *стіл, сніп, друг, віл, гість, олень*. По-друге, в іменниках з основою на *-п дуже рано, мабуть, ще в праслов’янський період давня форма Н.в. на -Ы була витіснена формою З.в. на -ень (внутрішня аналогія): *камы, пламы > камень, поломень*, де вже відбувалися закономірні фонетичні процеси. По-третє, зазнали змін і ті іменники -jǫ- основ, які мали фінальний -И: у них відбулася часткова редукція кінцевого голосного і він перетворився на -Й: *краи, змеи, Георгии – край, змій, Георгій*.

Іменники середнього роду здавна мали однакове закінчення у Н., З. і Кл. відмінках: -о (*-ǫ- та *-s- основ): *село, чудо*, -е (*-jǫ- основ): *поле, море, знаник*.

Особливу увагу привертає нечисленна раритетна в сучасній мові група слів, що не виявляє словотворчої чи формотворчої активності, – з давнім суфіксом *-es-*. За походженням – це праіндоєвропейські утворення, які були засвоєні праслов'янською мовою в невеликій кількості і тільки в середньому роді. Спочатку основотворчий формант **-es-* виступав не тільки у непрямих відмінках, а і в Н.в. однини: **nebos – небо*. Але вже у праслов'янській мові, на думку Т.Лукінової, відбулося усічення суфіксального *-s-* у Н.-З. в.в., що призвело до збігу форм первісних *-s-* основ з формами *-ǫ-*, *-jǫ-* основ: порівняйте **slovos → slovo i *město* [4, 59]. Порівняльно-історичне мовознавство уможливорює реконструкцію як **-s-* основи таких спільнослов'янських утворень: **nebo, slovo, kolo, tělo, čudo, divo, oko, uxo, derv-*. У більшості із цих слів можна виділити спільний семантичний стрижень, “навколо якого групуються утворення з формантом *-es-*: при ближчому розгляді більшість їх виявляється досить тісно пов'язаною із сферою вірувань давніх слов'ян” [4, 60].

У сучасній другій відміні повністю зберегли своє етимологічне закінчення іменники на *-o*: *жито, літо, село*. Засвоєне літературною мовою і старе закінчення *-e* в старих іменниках **-jǫ-*, у Н. в. яких відбулася депалаталізація приголосного перед закінченням *-e*: *море, поле, серце*. Але ці субстантиви залишаються в орбіті іменників м'якого типу відмінювання, оскільки всі форми непрямих відмінків однини і повністю парадигма в множині мають основу на м'який приголосний.

Значних фонетико-морфологічних змін зазнали іменники середнього роду на зразок *жити́к, знани́к*: у них унаслідок редукції слабкого */i/* відбулося асимілятивне подовження приголосного у позиції між голосними (*жит'je → жит'т'e*), а також зміна флексії *-к* на *-я*: *життя, волосся*. Ця (остання) видозміна не знаходить єдиного пояснення в мовознавстві. Більшість дослідників (С.Смаль-Стоцький, Ф.Медведев, С.Бевзенко) схиляються до думки, що флексія *-я* з'явилася тут за аналогією до іменників середнього роду на приголосний: *теля, ося, ім'я, сім'я*. Крім того, С.Бевзенко припускає, що «закріпленню цього впливу могла сприяти ще й форма Р.в. одн., яка взагалі в іменниках *-jǫ-* осн. мала флексію *-я*, а також форма Н.-З. мн., що здавна, як і тепер, закінчувалася також на *-я*» [1, 67].

Хоч форми на *-я* трапляються вже в найдавніших пам'ятках XI ст., але тільки десь із ХУ ст. вони починають переважати. Разом з тим, дані української діалектології засвідчують, що переважна більшість північних і частина південно-західних говірок і зараз мають давню флексію: *лист'е, колос'с'е, нас'ін'н'е* тощо. На думку С.П.Самійленка, те, що тільки в окремих населених пунктах на обширах північного наріччя трапляється флексія *-а(-я)*, можна пояснити «переважно ... впливом літературної мови» [5, 112]. Цікавим є ареал поширення й історичного розширення флексії *-а(-я)*: це Подніпров'я, Прикарпаття і Львівщина, тобто південна частина східнослов'янського діалектного ареалу, яка гіпотетично збігається з антським мовним масивом.

Родовий відмінок у найдавніших пам'ятках засвідчує різноманітні флексії, вибір яких диктувався старими основами: іменники з детермінативами **-ǫ-*, **-jǫ-* мали закінчення *-а, -я*: *Володими́ра, до Днѣпра, ве́дра*; іменники **-ǫ-* основ мали закінчення *-оу*: *из домоу, чиноу*; колишні іменники **-ǫ-* основ послідовно закінчувалися на *-и*: *пѣти*; субстантиви на приголосний виступали із закінченням *-е*: *дѣне, тѣлесе*.

У сучасній українській мові іменники середнього роду мають одне закінчення *-а (-я)*: *життя, села, серця, вікна, чуда, колеса*. Для тих із них, що належали до старої основи на **-ǫ-*, **-jǫ-*, воно є історичним; у колишніх же іменниках середнього роду на приголосний воно з'явилося тільки десь із ХІУ ст., а до того їхнє історичне закінчення *-e* було витіснене закінченням *-и*: *небесе → небеси → неба, словесе → словеси → слова*.

Іменники чоловічого роду зараз у літературній мають два різних закінчення, вибір одного з них диктується семантикою, наголосом і почасти – морфемною структурою лексичної основи: закінчення *-а(-я)* сягає своїми витокami до Р.в. одн. іменників чоловічого роду старого типу відмінювання **-ǫ-*, **-jǫ-*: *брата, бика*. Його прибрали всі іменники - назви живих істот чоловічого роду безвідносно до їхнього старого типу відмінювання: *вола, сина (*-ǫ-), голуба, князя, тестя (*-ǫ-)*, а також іменники, що означають точно окреслені предмети, явища, поняття: *воза, вівторка, дня*. Закінчення *-у(-ю)* історично належало іменникам **-ǫ-*

основ, а нині воно закріпилося за іменниками, що означають збірність, речовину, масу, матеріал, назви явищ, абстрактні поняття тощо: *роду, меду, ладану, сорому*. У жодній зі слов'янських мов закінчення -у не трапляється в назвах живих істот.

Отже, у сучасній українській мові вибір закінчення -а(-я) чи -у(-ю) уже не залежить від того, до якого типу відмінювання належав цей іменник у глибоку давнину, бо в частині іменників колишніх -ǫ- основ зараз поширена флексія -у: *лісу, гаю*, а ряд іменників -й- основ прибрав закінчення -а: *сина, вола, хоч дому, меду*.

Питання про поширення флексії -у(-ю) в іменниках чоловічого роду належить до кінця не з'ясованих у сучасному мовознавстві. Професор С. Бевзенко приводить слушні думки С.П.Обнорського про те, що "поширення флексії -у в родовому відмінку однини іменників чоловічого роду, незважаючи на те, що воно почалося ще в найдавніші часи, відбувалося своєрідно в кожній із слов'янських мов, що на ґрунті кожної слов'янської мови назрівали норми закону, причому ці норми в окремих мовах протягом століть мінялися то в вужчий то в ширший бік..." [1, 37].

Флексія -у(-ю) серед східнослов'янських мов найширше представлена якраз в українській мові (за спостереженнями вітчизняних мовознавців, в українській мові більше 200 іменників мають закінчення -у), де вона досить послідовно вживається в багатьох семантичних групах: нині чинний Правопис виділяє їх аж 13. Це іменники, що означають:

1. Речовину, масу, матеріал: *азоту, квасу, спирту*.
2. Збірні поняття: *атласу, гурту, хору*.
3. Назви приміщень, будівель, їх частин: *танку, палацу, поверху*.
4. Назви установ, організацій, закладів: *інституту, комітету, штабу*.
5. Слова зі значенням місця, простору: *краю, лиману, світу, майдану*.
6. Явища природи: *вогню, вітру, жару, урагану*.
7. Назви почуттів: *болю, жалю, гніву*.
8. Назви процесів, станів, явищ суспільного життя: *бігу, крику, моменту, прогресу, ритму, хисту*.
9. Терміни іншомовного походження, що означають хімічні, фізичні процеси, частину площі, літературознавчі поняття: *аналізу, синтезу, епосу, міфу, сюжету, стилю, фейлетону*.
10. Назви ігор, танців: *баскетболу, вальсу, хокею*.
11. Більшість складних безсуфіксних слів: *водогону, живопису, суходолу*.
12. Назви річок, озер, гір, островів, країн тощо з ненаголошеним закінченням: *Ам'уру, Б'уєу, Дун а'ю, Св'ітязю, Єг'іпту, Сиб'іру*.
13. Переважна більшість префіксованих іменників із різними значеннями: *вислову, відбою, сувою, усміху, прикладу*.

Але в комунікативній практиці навіть освічені мовці не завжди дотримуються правил уживання закінчень -у(-ю) чи -а(-я). Це одне з найскладніших правил для засвоєння і витлумачення в шкільній і вишівській методиці. Щоб спростити вибір флексії, розроблено спеціальні алгоритми, практично у всіх словниках наводиться форма Р.в. одн., а 2007 року видано й спеціальний словник-довідник, де вміщено всі (на думку авторів) сумнівні слова [3].

У найдавніших пам'ятках іменники чоловічого роду, що зараз складають II відміну, у давальному відмінку мали такі закінчення: -у (-ю): *братоу, столоу* (*-ǫ-, * -jǫ- основи), -ови (-єви): *мирови, сынови* (*-ǫ- основи), -и : *по поути, къ зяти, камени* (*-ǫ- та *-п- основи).

У сучасній українській мові в іменниках чоловічого роду всіх основ поширилася флексія -ові (-єві), тобто історична для іменників колишніх *-ǫ- основ: *братові, учителеві, синові, зятеві, тестеві*. Разом з тим, як паралельна, вживається й флексія -у(-ю), хоч порівняно рідше. Поширення флексії -ови (-єви) відмічається вже найдавнішими пам'ятками передусім у власних іменах та в іменниках – назвах істот. Уже в Остромировому євангелії маємо: *Авраамови*, в Ізборнику Святослава 1073 – *Петрови, Мовсеови*; 1076 – *коневи, моужеви, олтареви*. Оскільки в інших східнослов'янських мовах як загальноновживана збереглася флексія -у(-ю), то на такому тлі українські закінчення -ові(-єві) є, безперечно, самотніми. О.Царук на підставі того, що українська мова флексією Д.в. -ові(-єві) об'єднується із

західнослов'янськими, вважає її одним із “найвагоміших кваліфікаторів, який підтверджує існування антської ... слов'янської підгрупи” [6, 260].

Разом з тим, здавна спостерігається і зворотний вплив іменників * -ǫ-, *-jǫ- основ на іменники чоловічого роду інших старих основ, у яких з'являється закінчення -у(-ю): в Остромировому євангелії поряд із формою *сынови* (іменник *-ǫ- основ) натрапляємо і на *сыноу*.

Таким чином, закінчення -ові (-еві), первісно притаманне тільки невеликій групі іменників *-ǫ- основ, поширилося на всі іменники чоловічого роду, які можуть прибирати також і флексію -у(-ю), що успадкувалася від субстантивів -ǫ-, -jǫ- основ. Як паралельні ці закінчення поширилися і на іменники чоловічого роду, які перейшли з -ї- основ та основ на приголосний, що засвідчується пам'ятками вже з XI ст.: *огневи, каменеви*.

До кінця не з'ясованим залишається питання появи кінцевого -і в закінчення -ові(-еві), адже фонетично тут мало бути -и. Чи не найпліднішим є намагання пояснити появу -і тим, що в східноукраїнських говірках закінчення -ви досить рано витіснилося -вѣ. Перші такі зміни знаходимо в пам'ятках межі XIV і XV ст.ст.: *Васковѣ, Стефановѣ*. Можливо, тут поява *ѣ* є результатом аналогії до М.в. іменників *-ǫ- основ.

Не можна оминати й особливостей флексій Д.в. одн. чол. р. у сучасних говіркових масивах. По-перше, далеко не в усіх діалектних угрупованнях закінчення -ові (-еві) та -у(-ю) є рівнобійними. Так, наприклад, для північного наріччя (крім західнополіських говорів) характерним є -у(-ю), а для південно-східного -ові(-еві). По-друге, в межах одного наріччя є особливості поширення цих закінчень в тих чи тих говорах. По-третє, для південно-східного наріччя примітним є поширення флексії -ові незалежно від характеру кінцевого приголосного основи: *заздрити кова[л'ові], допомагати товариш[ові], звітувати директор[ові]*. По-четверте, спостережено, що в мовленні городян під тиском російської мови більш поширене закінчення -у(-ю).

Як бачимо, уніфікаційні процеси в межах сучасної другої відміни іменників ще не є остаточними, а тому й система її відмінкових закінчень є складною і почасти рухливою.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бевзенко С.П. Історична морфологія української мови (Нариси із словозміни та словотвору) / С. П. Бевзенко. – Ужгород: Закарпатське обласне видавництво, 1960. – 416 с.
2. Крижанівська О. Історичні коментарі відмінкових закінчень іменників сучасної української мови (перша відміна) / Ольга Крижанівська // Наукові записки. Серія: філологічні науки (мовознавство). Випуск 127. – Кіровоград, 2014. – С. 427 – 432.
3. Лозова Н.Є, Фридрак В.Б. Дзвона чи дзвону? або -а(-я) чи -у(-ю) в родовому відмінку: Словник-довідник / Н. Є. Лозова. – К.: Наукова думка., 2007. – 166 с.
4. Лукінова Т. До семантики давніх слов'янських консонантних основ / Т. Лукінова // Мовознавство. – 2003. – №2-3. – С. 56-66.
5. Самійленко С.П. Нариси з історичної морфології української мови / С.П. Самійленко. – К.: Радянська школа, 1964. – Частина 1. – 1964. – 214 с.
6. Царук О. Українська мова серед інших слов'янських: етнологічні та граматичні параметри / Олександр Царук. – Дніпропетровськ: «Наука і освіта», 1998. – 323 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Крижанівська – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: українська ономастика, історія української мови та методика її викладання.

УДК 811.222.1=161.2'366'37:39

МОРФОСЕМАНТИЧНА ЕТНОСПЕЦИФІКА ПЕРСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ ПУБЛІЦИСТИКИ

Ольга МАКСИМІВ (Львів, Україна)

На матеріалі даних частотних словників виявлено етноузуальну специфіку публіцистичної лексики перської мови на рівні морфем. Виокремлено дванадцять лексико-семантичних полів, характерних для перського публіцистичного мовлення, з одного боку, і українського – з іншого, охарактеризовано наповнення цих полів.

Ключові слова: частотні словники, етноспецифіка лексичної системи, узус, рівень морфем, перський публіцистичний стиль, український публіцистичний стиль.

The article traces the ethnospecifics of the Persian journalistic vocabulary at the level of word morphemes based on the frequency dictionaries' data. There are twelve lexical-semantic fields which are specific for the Persian journalistic speech at one hand and Ukrainian at the other. The filling of these fields is characterized.

Key words: frequency dictionaries, ethnospecifics of the lexical system, usage, the level of word morphemes, Persian journalistic functional style, Ukrainian journalistic functional style.

На підтвердження припущення про те, що національна специфіка виражається саме у тому, а не іншому наборі найчастотніших слів у певних ситуаціях (у нашому випадку – функціональних стилях) у попередніх працях ми продемонстрували мікросемантичну етноспецифіку перської та української публіцистики на рівні словоформ [7], а також лексико-семантичну етноспецифіку на рівні лексем [6].

Метою цієї статті є продемонструвати етноузуальну специфіку перського публіцистичного мовлення на рівні морфем, тобто морфосемантики.

Рівень морфем було запроваджено з метою мінімізації впливу типу мови і її словотвірних законів на семантику частотних одиниць. Тут представлені групи спільнокореневих слів.

Для міжмовного зіставлення продуктивним вважається утворення лексичних групувань слів за різними принципами (див., напр., [3: 296–297; 4; 9: 38–39]). Утворені групування розглядаються як побудови, які дозволяють моделювати структуру словника з певної (у нашому випадку це частотність) точки зору. Залежно від типу взаємозв'язку слів у системі лексики виділяються особливі підсистеми під загальною назвою “лексичні групи” (див. [9: 39]). Вони мають свої різновиди на різних рівнях опису лексики. На підставі подібності фонетичного складу чи словотворення виділяють “лексико-формаційні групи” слів. Спільність граматичних значень є підставою для утворення “лексико-граматичних груп”. На основі близькості чи однорідності семантики слів утворюються “лексико-семантичні групи”. Тематичні групи формуються за сферами вживання слів, практично безвідносно до того, в яких відношеннях один до одного перебувають слова за їхнім значенням. Крім цих основних типів лексичних груп, можливі також групування слів на різних інших підставах (етимологічних, стилістичних тощо). Можливе групування і за змішаними ознаками.

Основна мета запровадження морфемного рівня зіставлення частотних словників – урахувати всі можливі словотвірні похідні кореневих морфем кожної із зіставляваних мов, нейтралізувавши таким чином різне формальне вираження граматичних категорій слів у різних мовах. Адже окремими реєстровими одиницями будь-якого словника (поготів частотного!), наприклад, перської мови, фіксують іменник جهان *jahān* ‘світ’ і похідний від нього прикметник جهانی *jahān-i* ‘світовий’, так само дієслово رفتن *raft-an* ‘іти’ і похідні від його основ дієприкметники пасивного стану رفته *raft-e* ‘той, хто пішов’ і رفته *na-raft-e* ‘той, хто не пішов’, дієприкметник активного стану رونده *rav-and-e* ‘той, хто йде’ тощо.

Попередньо на рівні лексем ми виявили, що часто такі спільнокореневі слова розташовані на високих рангових місцях у частотному словнику і мають один і той самий відповідник у зіставляваній мові [6]. Наприклад, обидві українські лексеми ‘державний’ (R 115) і ‘держава’ (R 129) мали еквівалент перське کشور *kešvar*, і одна пара ввійшла до лексики, спільної для двох зіставляваних мов, а друга стала специфічною для перської. Це відбулося під впливом морфологічних явищ: різних способів словотворення у різних мовах із використанням одних і тих самих кореневих морфем. Типологічно різні мови характеризуються різною структурою слів, і тому визначальні для виділення слів критерії в одних мовах стають незастосовними щодо інших мов. Враховуючи типологічну різницю перської та української мов (наприклад, велику кількість складних дієслів перської мови чи різновидових дієслів української мови), частотні словники лексем не можуть бути об'єктом зіставлення. Виникає потреба шукати для цього інший рівень, адже лексемний теж не є достатнім для належного відображення лексичної етноспецифіки двох мов.

Третім рівнем абстракції і зіставлення став рівень морфем. Після зведення списків лексем до морфемного рівня пара کشور-*kešvar* ‘держав-а’ справедливо посіла своє місце у лексиці, спільній для публіцистичного стилю перської та української мов. Тобто, якщо у парі

зіставлюваних мов не збігається кількість формально виражених, скажімо, іменних чи дієслівних категорій, то зіставлення не є достатньою мірою об'єктивним.

Отже, для виявлення специфічності лексичної системи ми прийняли рішення звести вихідні частотні словники лексем до частотних списків словотвірних гнізд, кореневих морфем, і вже після цього проводити зіставлення. Адже саме корінь і афікс, на противагу слову, виступають мінімальними (нечленованими далі) значущими одиницями, мінімальними двобічними одиницями, у яких за певним експонентом закріплений той або інший елемент змісту (див. [1]). І саме корінь несе лексичне значення.

Зведення відбувалося з використанням словотвірних словників української (див. [8; 12]) та перської (див. [14]) мов за такими загальними принципами:

1. Морфемним, відповідно до якого:

а) до групи кореневих морфем кожного слова частотного словника кожної мови ввійшли всі слова з тим самим коренем, зареєстровані у частотному словнику лексем відповідної мови. За словотвірними словниками кожної мови визначали варіанти морфем, наприклад, 'бік-', 'боц-', 'бок-', 'боч-', 'біч-' чи -داد *dād*, -د *dah* тощо;

б) якщо слово, яке ввійшло до групи кореневих морфем, складається з певної кореневої морфемі й афіксів, які не мають самостійного значення (наприклад, -فرا *farā*-, -مند *-mand*, -ش *-eš*; '-ство', '-ся', 'пере-' тощо), то це слово зі списку кореневих морфем вилучали. Якщо ж до складу слова, окрім цієї кореневої морфемі, входять інші, то його додавали до всіх повнозначних кореневих морфем, з яких воно складається, але зі списку не вилучали. Наприклад, до групи з вершиною زندگی *zende-gi* 'життя' входить слово زند-ه *zend-e* 'живий', вилучене з ЧС кореневих морфем, а також слово زندگینامه *zende-gi-nāme* 'життєпис, біографія', яке, у свою чергу, входить також і до групи نامه *nāme* 'лист', і формує власну групу кореневих морфем. Складне слово не додаємо до його складових кореневих морфем у разі, якщо вони не зафіксовані у словниках із самостійним значенням, наприклад, برگزار *bar-gožār* 'виконання, здійснення';

в) заперечні афікси (наприклад, بی *bi*, نا- *nā*, ن- *na*, -غیر *qeyr-e*, -ضد *zedd-e* тощо для перської мови, 'не-', 'без-', 'а-', 'де-', 'пере-' тощо для української) вважали такими, що не надають кореню нового значення, тому слова, утворені з їх використанням, зводили до повнозначних компонентів і з ЧС вилучали, наприклад, ضدقانونی *zed-e-qānūn-i* 'протизаконний' → قانون *qānūn* 'закон' і ضد *zedd* 'протилежність', а غیرقانونی *qeyr-e-qānūn-i* 'незаконний' → قانون *qānūn* 'закон' і غیر *qeyr* 'сторонній, не-';

г) власні імена зводили до своїх компонентів-коренів, проте зі списку кореневих морфем вилучали лише українські по батькові, наприклад, 'Сергійович', 'Сергіївна' → 'Сергій', محمدرضا *mohammad-rezā*, سیدمحمد *sayyed-mohammad* → محمد *mohammad*. Скорочення власних імен, димінутивні та аугментативні форми також зводили, але не вилучали, наприклад, 'Сашко' → 'Олександр'. Власні імена, які, крім того, мають також і загальне значення, зводили до загального слова і з частотного списку вилучали, наприклад, 'Мороз' → 'мороз', پروانه *parvāne*. Таке рішення було прийняте у зв'язку з поширенням у перській мові власних імен зазначеного типу;

д) спільнокореневі слова не зводили до одного кореня, якщо його самостійно не вживають або він не зафіксований у частотному словнику відповідної мови, наприклад, 'при-йн-я-ти', 'за-йм-а-ти-ся', 'спри-йм-а-ти', 'не-йм-о-вір-н-ий', 'пере-йм-а-ти-ся' тощо.

Відповідно до цього принципу, найвище у частотному списку груп кореневих морфем розташовані прості слова, далі – похідні і складні, хоча у частотному словнику лексем похідне слово може мати вищий ранг, наприклад у групі 'громад-а' найчастотнішим було слово 'громад-ян-ин', у групі نمون *namūd-an* 'виставка, показ' – نماینده *namā-y-ande* 'представник, депутат'.

2. Перекладним, згідно з яким в разі, коли похідне слово можна перекласти іншою мовою з використанням того самого кореня, то менш частотне спільнокореневе слово зі списку кореневих груп вилучаємо. Наприклад, نمایش *namā-y-eš* 'виставка, показ' було додано до групи з вершиною نمودن *namūd-an* 'виставляти, показувати' і вилучене зі списку. Якщо ж переклад передбачає використання іншого кореня, то таке слово додаємо до того, від якого воно походить, але з частотного списку не вилучаємо і воно формує власну групу кореневих

морфем, наприклад, نماینده *natā-y-ande* ‘депутат, представник’ було додано до групи نمودن *natid-an* ‘виставка, показ’, і, у свою чергу, сформувало власну групу. Так само, наприклад, українські слова ‘нахил’ і ‘відхилення’ було зведено до групи з вершиною ‘с-хил-и-ти’ خم *xat*, і перше, яке перекладають خم *xat*, зі списку кореневих морфем було вилучене, а друге, з використанням у перекладі кореня -کنار *kenār*, залишене.

Відомо, що семантичний обсяг слів, схожих у відношенні до поняття, яке вони виражають, у різних мовах найчастіше не збігається (див., напр. [11]). Оскільки кінцевою метою нашого дослідження є виявити специфічні, ключові слова, а не детально описати семантику цих слів, то було прийнято рішення під час зіставлення спиратися не на значення слів, а на їх взаємні переклади обома мовами. Для перекладу з української мови на перську використовували українсько-перський словник [10]. З причини відсутності перекладного персько-українського словника для визначення перекладу перських слів ми користувалися персько-російським словником [15] та тлумачними словниками сучасної перської мови [13; 14].

Предметна співвіднесеність слова дає можливість застосувати перекладний принцип, не порушуючи у загальних рисах цілісності семантичного ядра кожної групи в кожній мові. Таким чином, основою зіставлення стає “третій член” (про це див. дет. [3: 79–85]) – узагальнене лексично-поняттєве значення кореневої морфемі кожної групи слів.

У низці випадків обидва загальні принципи поєднувалися, як, наприклад, для української лексеми ‘прибічник’, яка була зведена до двох кореневих груп: ‘бік-’, тому що утворена від цього кореня, і ‘при-хиль-ник’, тому що перекладаємо перс. мовою так само طرفدار *taraf-dār*. Зі списку кореневих морфем лексема ‘прибічник’ була вилучена.

Крім того, для частотного списку кореневих морфем перської мови зводили і вилучали слова, утворені з використанням арабського кореня (моделі різних порід дієслова), якщо їх перекладають українською і тлумачать перською з використанням того самого кореня, наприклад, وزارت *vezārat* ‘міністерство’ → وزیر *vazir* ‘міністр’.

Для українського частотного списку кореневих морфем:

1. Оскільки у перській мові категорія виду формально не виражена, двовидові дієслова української мови, доконаний і недоконаний вид яких творять від різних коренів, і які перекладають перською мовою з використанням одного кореня, зводили до частотнішого, наприклад, ‘шукати’ → ‘знайти’ یافتن *yāft-an*, ‘брати’ → ‘взяти’ گرفتن *gereft-an* тощо.

2. Загалом, слова на позначення осіб жіночої і чоловічої статі були зведені за морфемним принципом. Однак, хоча категорія роду в перській мові також формально не виражена, проте тут існує низка слів на позначення осіб лише жіночої або лише чоловічої статі. У такому разі українські лексеми зі словотвірними афіксами з частотного списку не вилучали, наприклад, ‘пан’ آقا *āqā* і ‘пані’ خانم *xānom*.

3. Аббревіатури і скорочення були зведені до слів, від яких вони утворені, і залишені в загальному списку, якщо вони складаються більш, ніж з одного кореня, наприклад, ‘ваз’ → ‘Волг-а’, ‘автомобіль-’, ‘завод-’ і окремо; ‘нардеп’ → ‘народ-’ і ‘депутат-’, а також окремо.

4. Засвідчені випадки, коли відсутність семантичного частотного словника ускладнювала поділ окремих слів на морфемі, наприклад, ‘зворуш-и-ти (схвилювати)’ чи ‘з-во-руш-и-ти (рухати)’ або ‘відповід-н-ий’ чи ‘від-повід-н-ий’. У такому разі ми дотримувалися примату графічності й обирали дрібніший поділ слова на морфемі, який дає змогу також врахувати і грубший, якщо виявляємо різницю в перекладах таких слів.

Вершиною морфемної групи вважали найпростіше за морфемним складом найчастотніше слово, утворене з використанням певного кореня, засвідчене у частотному списку відповідної мови. Частота морфемної групи складається з суми частот усіх лексем, які входять до цієї групи. Приклад такої групи порівняно середньої довжини у перській мові: فرهنگ *farhang* ‘культура’, загальна F 3942, R 112:

فرهنگ 1535؛ فرهنگي 2258؛ فرهنگسرا 87؛ فرهنگستان 37؛ فرهنگسازي 6؛ ضدفرهنگ 4؛ غير فرهنگي 4؛
ضدفرهنگي 2؛ چنډفرهنگي 2؛ فراهنگي 2؛ فرهنگستاني 2؛ دوفرهنگي 1؛ سيدفرهنگ 1؛ فرهنگنامه 1؛

в українській: ‘лиш-а-ти’, загальна F 363, R 155:

лиш-а-ти 2; *лиш-а-ти-ся* 9; *за-лиш-и-ти-ся* 128; *за-лиш-а-ти-ся* 105; *за-лиш-и-ти* 65; *за-лиш-а-ти* 25; *за-лиш-ок* 8; *за-лиш-ен-ий* 6; *лиш-и-ти-ся* 4; *об-лиш-и-ти* 3; *лиш-ок* 2; *по-лиш-а-ти* 2; *лиш-н-ий* 1; *над-лиш-к-ов-ий* 1; *над-лиш-к-ов-ість* 1; *по-лиш-ен-ий* 1.

Очевидно, що найвище у частотному списку кореневих морфем розташовані прості слова, похідні – далі, хоча й похідне слово часто має вищий ранг у частотному словнику лексем. Наприклад, з-поміж лексем, які ввійшли до морфемної групи ‘*громад-а*’, і також залишились у морфемному списку – ‘*громад-а*’, ‘*громад-ськ-ий*’, ‘*громад-ян-ин*’ – найчастотнішою і найвищою за рангом була похідна лексема ‘*громад-ян-ин*’. Відзначаємо високий словотвірний потенціал високочастотних лексем.

Ми розуміємо, що інформацію перекладних словників слід використовувати критично, бо у них відповідники наводяться з певною мірою приблизності і до певного слова вихідної мови подаються всі можливі варіанти другої мови (див. [3: 300]). Звернення до перекладних словників дає змогу апроксиматизувати сукупність значень слів-членів кореневих груп. Наголошуємо, що кінцевою метою зіставлення є виявлення ключових слів певних мов (перської та української) і субмови (публіцистики), а не суто семантичних особливостей лексики цих мов.

Таким чином, враховуючи семантично-перекладний критерій, було укладено частотні списки кореневих морфем (200 гнізд, використаних у роботі) (див. [5: 198–248]) та виділено поля кореневих морфем перської та української мов.

Загальні принципи зіставлення даних частотних словників ми детально описали у попередній статті [7: 120–121].

Урахування кореневих морфем частотних списків. Під час зіставлення даних частотних словників на морфемному рівні враховували всі можливі слова, утворені з використанням певної *кореневої морфемі*. Під словотвірним гніздом маємо на увазі, за Ю. Тулдавою [9: 122] та І. А. Киссенем [2] групу однокореневих слів, об’єднаних словотвірними відношеннями. Додавання абсолютних частот однокореневих слів суттєво змінило картину рангового розподілу слів. Наприклад, у частотному словнику лексем ‘*виконання*’ було у 7-й сотні, коренева група з однойменною вершиною виявилася у 2-й сотні, лексема *زمین* *zamin* ‘земля’ була у 3-й сотні, група з такою вершиною виявилася у 1-й. Стрижнем кореневої групи вважали слово чи слова, які мали спільний корінь у перекладі всіх членів групи, наприклад, *سال* *sāl*- ‘-рік-’ для *امسال* ‘*em-sāl* ‘цей рік, цього року’, *سالیانه* *sāl-i-y-āne* ‘щорічно, щорічний’, *پارسال* *pār-sāl* ‘минулий рік, минулого року’, *خشکسال* *hošk-sāl* ‘неврожайний рік’, *سالگرد* *sāl-gard* ‘річниця’ тощо.

Якщо на попередньому рівні абстрагування до уваги брали усі можливі варіанти перекладу однієї лексеми, то тут, окрім перекладів лексеми, яка стала вершиною групи кореневих морфем, брали до уваги також і переклади всіх лексем, які ввійшли до цієї групи і були вилучені з частотних списків груп кореневих морфем. Наприклад, для перської групи кореневих морфем *راسیدن* *ras-id-an* ‘*прибувати, досягати...*’ еквівалентною стала українська група ‘*ступ-а-ти*’ завдяки її члену ‘*на-ступ-а-ти*’, так само для української групи ‘*певн-ий*’ еквівалентом стала перська група *شناسایی* *šenās-ā-y-i* ‘*знайомство*’, тому що було взято до уваги її член *شناخته* *šenāxt-e* ‘*знаний, відомий, певний*’ тощо.

Вихід на конструктивний рівень морфем дав змогу нейтралізувати формально-морфологічний тип мови й актуалізувати формально-семантичний. Перенісши увагу з ізольованої лексеми на групу однокореневих вдалося мінімізувати вплив типу мови на результати зіставлення, вплив граматичних розбіжностей зіставлюваних мов, і зосередитися на кореляції частотності вживання певних понять, узагальнених ідей, закріплених за тим чи іншим словом-вершиною групи однокореневих.

“Чистий” семантичний рівень відображає список семантем, але на результати зіставлення тут, з іншого боку, значною мірою впливає співвідношення перекладних словникових еквівалентів пари зіставлюваних мов.

Морфосемантичний рівень узагальнення семантики при характеристиці етноспецифіки корпусу публіцистичних текстів. На третьому рівні абстрагування – на рівні кореневих морфем відзначаємо суттєве скорочення групи семантичних полів широкої семантики у перській мові: так, поле дієслівних морфем широкої семантики взагалі втратило

своє наповнення, а в інших кількість одиниць істотно зменшилася. Натомість, в українській мові ця група семантичних полів набула нових одиниць. У групі семантичних полів, наповнених в обох зіставлюваних мовах, розпалося нестійке лексико-семантичне поле “Комунікація”, у перській мові в полі “Політика” залишилася одна одиниця, а в українській воно скоротилося майже вдвічі. З тематично прив’язаних полів також зникають слова з менш конкретним значенням, такі як افزایش ‘afzā-y-eš’, افزودن ‘afzud-an ‘dodati’ тощо. Випадки повторів у етноспецифічно заповнених полях зводяться до двох. Результатом зіставлення на цьому рівні є морфологічно-семантичні особливості лексики перської мови. Дані зіставлення на рівні груп кореневих морфем наведено в Таблиці 1. “Морфосемантика”.

Таблиця 1.

Морфосемантика (Σ1–200)

Перська +		Назви морфемно-семантичних полів	Українська +	
нема-, тепер-, навіть-.	نیست-, اکنون-, هم-.	1. Стройові морфемні	не- (2шт.), ви-, під-, лише-; тому-, проти-, також-.	بی-, شما-, زیر-, همین-; چون-; غیر-, برائو-, همچنین-.
що-до-, <u>себ-е</u> , рук-а, вод-а, кожний-, <u>буд-ин-ок</u> .	مورد-; خود-, دست-, آب-, هر-, سازمان-.	2. Іменні морфемні широкої семантики	дит-ин-а, знак-, добр-е, час- (2шт.), свят-о, жи-тт-я.	کودک-, نشان-, خوب-, نورده-, وقت-, جشن-, زنده-.
–	–	3. Дієслівні морфемні широкої семантики	мін-я-ти, взя-ти.	تغییر-, پرداخت-.
сот-н-я, мільйон-, чотир-и.	صد-; میلیون-, چهار-.	4. Кількість	знач-н-о.	مهم-.
<u>Іран-</u> , світ-, <u>Америк-а</u> , – (<u>Тегеран-</u>), <u>Палестин-ець</u> , наці-я.	ایران-, جهان-, آمریکا-, تهران-, فلسطین-, ملت-.	5. Етнічна географія	<u>Україн-а</u> , <u>Рівн-е</u> , <u>Київ-</u> , <u>Росія-</u> .	اوکراین-, – (یونان-); (کی-یفت-), روسیه-.
республі-к-а.	جمهور-.	6. Політика	ви-бор-и, голос-, <u>Ющенк-о</u> , влад-а, <u>Янукович-</u> , позиці-я, <u>Віктор-</u> , <u>Григор-я</u> .	انتخاب-, رای-, یوشنکو-, قدرت-, یانوکویچ-, روش-, ویکتور-.
від-сот-ок, фінанс-и, грош-і, ринок-.	درصد-; ماه-; سرحدیه-, بازار-.	7. Фінанси	–	– (گر بونا-).
вч-енн-я.	آموزش	8. Навчання	–	–
економ-ик-а, <u>нафт-а</u> , професій-н-ий, розвит-ок.	اقتصاد-, نفت-; صنعت-, توسعه-.	9. Економіка	автомобіль-.	خودرو-.
лист-, місяць-, програм-а.	نامه-, ماه-; برنامه-.	10. Планування	–	–
<u>Іслам-ськ-ий</u> , культур-а, фільм-.	اسلام-, فرهنگ-, فیلم-.	11. Культура	–	–
–	–	12. Юриспруденція	суд-.	دادگاه-.

На морфосемантичному рівні в межах двохсот перших одиниць частотних списків перського та українського публіцистичного стилю мовлення наповнення груп семантичних полів набуло такого вигляду:

1. Морфемно-семантичні поля з широкою семантикою зберегли свої номени полів, однак:

а) у семантичному полі стройових морфем перської мови фіксуємо зовсім інші елементи, ніж на попередньому рівні. Післяйменник *rā* сюди не входить, оскільки не є кореневою морфемою. Три морфемні *nist* ‘нема-’, *aknun* ‘тепер-’ і *ham* ‘навіть-’ опинилися тут через те, що в укр. мові виявилася більша кількість частотніших продуктивних морфем, які й витіснили відповідники даних морфем на нижчі позиції за частотністю. Проте, як видно з Додатку Л., різниця рангів цих морфем не перевищує 200, а третя вже раніше використана у зіставленні (*ham* ‘також-’) і входить до розряду спільних слів. В українській мові не відбулося таких суттєвих змін: семантичне поле стройових морфем тут налічує сім одиниць, одна з яких залучена до зіставлення двічі (*не-* і *bi* – *بی-*), а три морфемні, не засвідчені на попередньому рівні абстрагування (*лише-*, *проти-* і *також-*), так само ввійшли сюди завдяки зміщенню рангів їхніх відповідників у перській мові. Припускаємо, що результати зіставлення на рівні семантем усунуть семантичні повтори у перших двох сотнях частотної лексики, і, швидше за все, ліквідують наповнення цього семантичного поля зовсім;

б) кількість іменних морфем широкої семантики у перській мові зменшилася до шести. Нові елементи: *mowred* ‘що-до’, *dast* ‘рук-а’ і *sāz-e-mān* ‘буд-ин-ок’. Перший опинився тут завдяки зміщенню рангів, другий і третій уже раніше використані в зіставленні (*dast* ‘взя-ти’, *sāz-e-mān* ‘організаці-я’) і входять до спільних слів. Для

української мови зафіксовано шість специфічних морфем, одна з яких ('час-' دوره- dowre і -وقت vaqt) повторюється. Не засвідчені на попередньому рівні одиниці 'знак-', 'свят-о' і 'життя-я'. Перші дві є продуктивними кореневими морфемами, і на попередньому рівні фіксувались уперше з R 442 і R 458 відповідно, третя вже раніше залучена до зіставлення ('життя-я' دید-ار did-ār) і входить до числа спільних слів;

в) специфічні для перської мови дієслівні морфemi широкої семантики не засвідчені. Натомість, в українській мові тут зафіксовано дві одиниці 'мін-я-ти' і 'взя-ти'. Перша опинилася тут унаслідок зміщення рангів, друга вже раніше використана у зіставленні ('взя-ти' گرفتن gereft-an) і входить до спільних слів;

г) у семантичному полі "Кількість" перської мови зафіксовано три одиниці: -صد sad 'сот-н-я', میلیون milyun 'мільйон-' і چهار- čahār 'чотир-у'. Перша і третя ввійшли сюди завдяки своїй словотвірній продуктивності, друга вже була засвідчена на попередніх рівнях зіставлення. В українській мові до цього семантичного поля входить один елемент 'знач-н-о' مهم tohem, раніше використаний у зіставленні для пари спільних слів 'знак-' - اثر- 'asar.

2. Група семантичних полів із тематично прив'язаним значенням, наповнена в обох зіставляюваних мовах, втратила семантичне поле "Комунікація". Воно розпалося через незначну кількість елементів та широкий діапазон їхніх значень. Інші три семантичні поля збереглися, і кількість одиниць, які їх формують, суттєво не змінилася:

а) у полі "Етнічна географія" перської мови стало шість одиниць. جهان jahān 'світ-' з'явилася тут завдяки зміщенню рангів; فلسطين felestin- 'палестин-ець' у ЧС лексем була зафіксована двічі з високою частотою, але не достатньою для того, щоб увійти до другої сотні, а після зведення спільнокореневих зайняла свою справедливо високу позицію у перському ЧС; ملت mellat 'наці-я' вже раніше використана у зіставленні (-ملت mellat 'народ') і входить до спільних слів. В українській мові це поле налічує чотири одиниці, усі засвідчені на попередньому рівні зіставлення, що свідчить про стійкість їхньої специфічності для української мови;

б) у морфемно-семантичному полі "Політика" перської мови залишився один елемент -جمهور jomhur 'республік-а', в укр. мові залишилося сім одиниць, усі засвідчені на попередньому рівні абстрагування;

в) до поля "Фінанси" перської мови на рівні морфосемантики також належить чотири одиниці, проте три з них інші, ніж на попередньому рівні зіставлення. مایه māye 'фінанс-у' опинилася тут завдяки словотвірній продуктивності, а سر-مایه sar-māye 'грош-і' і بازار bāzār 'ринок-' завдяки зміщенню рангів. В українській мові, як і на попередньому рівні, фігурує одна лексема 'зривня'.

3. Тематично прив'язані за значенням морфemi, зафіксовані тільки в перській частотній лексиці, зберегли номени семантичних полів, проте суттєво зменшилась кількість одиниць у кожному полі:

а) "Навчання", залишився один елемент آموزش āmuz-eš 'вч-енн-я';

б) "Економіка", чотири одиниці, ті самі, що й на попередньому рівні абстрагування. Знову в українській мові фіксуємо наповнення у цьому полі, цього разу це морфема 'автомобіль-' خودرو xod-row. Якщо на рівні семантем це семантичне поле також матиме наповнення в українській мові, то доведеться перенести його до групи семантичних полів, наявних в обох зіставляюваних мовах;

в) "Планування", всього три елементи, один з яких نامه nāme 'лист-' з'явився завдяки своїй словотвірній продуктивності;

г) "Культура", так само три одиниці, ті самі, що і на попередніх двох рівнях зіставлення.

4. Тематично прив'язане за значенням морфемно-семантичне поле, наявне лише в українській частотній лексиці, залишилось у тому самому вигляді, що й на попередньому рівні: з одним елементом 'суд' دادگاه dād-gāh.

Слова, які додалися до специфічних на цьому рівні абстрагування семантики, містять продуктивні кореневі морфemi кожної мови, наприклад, مایه māye, نامه nāme для перської або 'знак-', 'жит-' ('життя') для української мови. Оскільки обидві зіставляювані мови мають індоєвропейські корені, то переважна більшість частотних морфем, не засвідчених на попередніх рівнях зіставлення, належить до давніх питомих коренів кожної мови і входить

до лексики, спільної для обох мов, наприклад, گاه- *gāh* 'час-', دانستن *dān-est-an* 'від-ом-ий', جا- *jā* 'місц-е' тощо.

Бачимо, що ті слова, які за різними засадами є і етноспецифічними для якоїсь із мов, і спільними для обох, можуть бути перекладені одним і тим самим словом зіставляваної мови, і є дуже близькими за своєю семантикою. Саме це стало основною причиною запровадження останнього рівня зіставлення, на якому явища такого типу були б максимально конкретизовані.

Отже, морфосемантичний рівень абстрагування також підтверджує слухність виокремлених раніше груп семантичних полів, проте вносить свої корективи у їх наповнення. Майже всі слова, які залишилися в розряді етноспецифічних на цьому рівні, можна вважати такими з великою вірогідністю. Однак, для остаточного усунення повторів під час зіставлення, необхідно запровадити ще один рівень абстрагування семантики – рівень семантем. Слід припустити, що саме на ньому можна буде виявити семантичну специфіку жанру публіцистики перської та української мов і визначити "остаточні" групи семантичних полів, притаманних для обох зіставляваних мов зі своїм етноспецифічним наповненням, або властивих лише одній із мов.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Вихованець І. Р. Частини мови в семантико-гаратичному аспекті / І. Р. Вихованець. – К. : Наукова думка, 1988. – 256 с.
2. Киссен И. А. Опыт статистического исследования частотности лексики передовых статей газеты «Кизил Узбекистон» / И. А. Киссен // Научные труды Ташкентского государственного университета им. В. И. Ленина. Филологические науки. – Ташкент, 1964. – Вып. 247. Иранская, тюркская, арабская филология. Лингвостатистика. – С. 44–58.
3. Кочерган М. П. Основи зіставного мовознавства. – К. : Вид. центр "Академія", 2006. – 424 с.
4. Липатов А. Т. Лексико-семантические группы слов и моносемные поля синонимов // Филологические науки, 1981. – № 2. – С. 51–57.
5. Максимів О. Й. Етноспецифіка лексичної системи перської мови (на матеріалі публіцистичного стилю) : дис. канд. філол. наук : 10.02.13 / Максимів Ольга Йосифівна; Київський національний університет імені Тараса Шевченка. К., 2012. – 304 с.
6. Максимів О. Й. Лексико-семантична етноспецифіка перської та української публіцистики / О. Й. Максимів // Вісник Львівського університету. – Львів, 2014. – С. 62–71. – (Серія філологічна. Вип. 61).
7. Максимів О. Й. Мікросемантична етноспецифіка перської та української публіцистики / О. Й. Максимів // Вісник Львівського університету. – Львів, 2011. – С. 118–129. – (Серія філологічна. Вип. 54).
8. Полюга Л. М. Словник українських морфем: понад 45 000 / Л. М. Полюга. – Вид. 3-є, допов. і випр. – К. : Довіра, 2009. – 554 с. – (Словники України).
9. Тулдава Ю. Проблемы и методы квантитативно-системного исследования лексики / Ю. Тулдава. Таллин : Валгус, 1987. – 204 с.
10. Українсько-перський словник / Уклад. Бочарнікова А. М., Мазєпова О. В., Салімі Х. Р., Храновський В. А. – К. : Кондор, 2006. – 376 с.
11. Ярцева В. Н. О сопоставительном методе изучения языков / В. Н. Ярцева // Филологические науки. – 1960. – № 1. – С. 3–14.
12. Яценко І. Т. Морфемний аналіз. Словник-довідник. У 2 т. / І. Т. Яценко. – К. : Вища школа, 1981.
13. فرهنگ روز سخن / حسن انوری. – تهران: سخن، 1383. – 1376 ص. انوری ح.
14. صدری افشار غ. فرهنگ فارسی امروز / مؤلفان غلامحسین صدری افشار، نسرین حکمی، نسترن حکمی. – ویرایش 3. – تهران: مؤسسه نشر کلمه، 1377. – چهارده، 860 ص.
1380. 2 ج. فارسی به روسی / بتصحیح و اهتمام یوری روبینچیک. – مشهد: جاودان خرد، 15. فرهنگ

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Максимів – кандидат філологічних наук, доцент кафедри сходознавства імені професора Ярослава Дашкевича філологічного факультету Львівського національного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: частотна лексикографія, корпусна лінгвістика, лексична етноспецифіка української та перської мов.

УДК 811.161.2'371.623: 811.161.2'373.611

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНО-СТИЛЬОВІ ВЛАСТИВОСТІ СКЛАДНОНУЛЬСУФІКСАЛЬНИХ АД'ЕКТИВІВ З ДІЄПРИКМЕТНИКОВИМ, ДІЄСЛІВНИМ, ПРИСЛІВНИКОВИМ І ЗАЙМЕННИКОВИМ КОМПОНЕНТАМИ

Ольга МІЗИНА (Полтава, Україна)

У статті окреслено дериваційні, структурно-семантичні й функціональні можливості узуальних та індивідуально-авторських ад'єктивних композитів з матеріально не вираженим суфіксом з дієприкметниковим, дієслівним, прислівниковим і займенниковим компонентами, з'ясовано їх місце, роль та сфери функціонування в сучасній українській мові.

Ключові слова: нульовий суфікс, формант, нульсуфіксальний спосіб словотвору, узуальний дериват, ІАН (індивідуально-авторський новотвір), ад'єктивний складнонульсуфіксальний композит, мотивований, напівмотивований, немотивований дериват.

This article dwells on derivational, structural-semantic and functional capabilities of usual and specifically authorial adjectival composites with non-material suffix, which has participial, verbal, adverbial and pronominal components. The author of the article has found out their place, role and the sphere of functioning in the modern Ukrainian language.

Keywords: zero suffix, formant, method of derivation with zero suffix, usual derivative, SAN (specifically authorial neologism), adjectival composite with zero suffix, motivated, half-motivated, non-motivated derivative.

Поняття нульової морфемі в лінгвістичну науку вперше ввів І. Бодуен де Куртене. Його вчення далі розвивалося в працях зарубіжних та українських мовознавців Е. Балаликіної, Г. Бикової, П. Білоусенка, О. Земської, В. Лопатіна, В. Маркова, Г. Марчанда, Г. Ніколаєва, З. Оліверіуса, О. Тихонова, Л. Третевич та ін. Ці ідеї не знайшли серед учених одностайної підтримки. Однак на сучасному рівні розвитку дериватології все більше науковців визнають нульову морфему не тільки серед словозмінних, а й серед словотворчих афіксів. Поширеною є думка про те, що нульовим суфікс може бути тільки при словотворі іменника. Що ж до прикметників, то навіть серед тих мовознавців, які визнають поняття нульової морфемі, відсутня одностайність у поглядах на цей компонент як морфему чи дериватему. Принагідно про словотвірні типи прикметників з матеріально не вираженим суфіксом згадувалося в роботах П. Білоусенка, А. Грищенка, А. Зверева, Н. Зверковської, О. Земської, Ж. Колоїз, В. Лопатіна, О. Рудь, І. Торопцева та ін.

Визначні дериватологи П. Білоусенко, О. Земська, В. Лопатін та молоді вчені Т. Біленко, В. Васильченко, І. Процик та ін., слухно зауважують, що нульсуфіксальний засіб творення прикметників існує як у чистому вигляді, так і в складі змішаних способів словотворення.

Серед ад'єктивів, утворених за участі форманта з нульовим суфіксом помітне місце займають ад'єктивні композити з дієприкметниковим, дієслівним, прислівниковим і займенниковим компонентами. Дотепер складнонульсуфіксальні деривати з матеріально не вираженим формантом зокрема і композити досліджуваного словотвірного типу, утворені за структурами «дієприкметник (ДПР) + іменник (І) + нульовий суфікс (θ) + закінчення **-ий**», «прикметник (П) + ДПР + θ + **-ий**», «дієслово (Д) + І + θ + **-ий**», «П + Д + θ + **-ий**», «прислівник (ПРСЛ) + Д + θ + **-ий**», «І + Д + θ + **-ий**», «ПРСЛ + І + θ + **-ий**», «займенник + І + θ + **-ий**» взагалі, не були предметом спеціального дослідження, чим і зумовлена **актуальність обраної теми.**

Матеріалом для дослідження послужила картотека, укладена шляхом суцільної вибірки зі Словника української мови [10] (узуальні одиниці), словників інновацій [1; 4; 5; 7; 9] (композитні новотвори).

Мета статті – виявити активність вживання складнонульсуфіксальних ад'єктивних дериватів з дієприкметниковим, дієслівним, прислівниковим і займенниковим компонентами, специфіку їх функціонування у мові, дериваційні, структурно-семантичні та функціональні можливості.

Ступінь вивченості проблеми. Аналізуючи композитні деривати з дієприкметниковим, дієслівним, прислівниковим і займенниковим компонентами в загальному масиві композитів, більшість мовознавців називає їх дериватами, що утворилися шляхом композиції основ без

участі афіксів (Г. Вокальчук, О. Рудь та ін.), з огляду на формант, до складу якого входить нульовий суфікс, ці композити не вивчалися.

Виклад основного матеріалу. Попри неузгодженість поглядів лінгвістів на частиномовний статус дієприкметника, незаперечними його ознаками визнається віддієслівне походження і семантико-синтаксична ад'єктивність.

О. Рудь, беручи за основу епітетну функцію складних дієприкметників, зараховує останні до складних прикметників. Функціональна тотожність прикметників та дієприкметників як складників епітетного словосполучення, на думку дослідниці, дає підставу розглядати прикметникову та дієприкметникову форми як рівноцінні в структурі складного прикметника [6: 3]. Це означає, що функціонально композити з другою дієприкметниковою основою, слід відносити до таких, що творяться на базі атрибутивного словосполучення. Однак, з огляду на семантику процесуальності, яка простежується в дієприкметниках, слід виділяти такі деривати в окрему підгрупу.

Композити з дієприкметниковим, дієслівним, прислівниковим і займенниковим компонентами, так само як і решту досліджуваних складнонульсуфіксальних одиниць, можна поділити за встановленням відношень між похідним словом і його твірною основою на семантично **мотивовані**, **напівмотивовані** та **немотивовані** деривати [3: 51–52]. До **мотивованих** відносимо композити, що вільно перифразуються в речення, до **напівмотивованих** – ті, для перифразування яких треба додаткові слова, що не фіксуються в основі деривата, до **немотивованих** – лексеми, для перифразування яких необхідні додаткові слова, що не фіксуються в основі деривата. Наприклад, в узуальному словотворі (УС) зафіксовано полісемантичний композит **чорномазій**, що у 1-ому значенні виступає як **мотивований**, а у 2-ому – як **немотивований**, та два **напівмотивовані деривати (видроокий та кислоокий)**. Ад'єктиви цього словотвірного типу утворені на базі синтагм «П + ДПР» і «ДПР + І» за словотвірними структурами «П + -о- (сполучна голосна) + ДПР + *o* + -ий» та «ДПР + -о- (сполучна голосна) + І + *o* + -ий».

Композит **чорномазій** (перифраз «той, що мазаний (чимось) чорним»), заснований на інверсивному словосполученні *мазаний чорним* → **чорномазій**, бере участь у формуванні негативної оцінності та виступає у прямому значенні «чорний від бруду, замазаний в землю, грязь та ін.» [10 (11: 359)]: *Просовують до його [нього] рученята голі, чорномазі діти, страшні, сухі, тремтять од холоду...* (П. Мирний) [10 (11: 359)]; та переносному – «із темним кольором шкіри, дуже смуглий» [10 (11: 359)]: *Шубу одягай Замерзнеш у степу, – гукнув їй якийсь літній, чорномазій, як циган, козак* (З. Тулуб) [10 (11: 359)].

У ролі постпозиційного компонента, до якого приєднується нульовий суфікс, виступає іменникова основа – назва соматичного поняття **-окий**, що вказує на ознаку за віднесенням до людини. Ці деривати означають істоту за зовнішніми аномативними анатомічними показниками і маркують негативну оцінку. Композит **видроокий** має значення «з очима, повіки яких вивернуті або розтягнені»: *З погляду якась [панія] витрішкувата, чи видроока, чи надута* (І. Нечуй-Левицький) [11 (1: 382)]. Прикметник **кислоокий** означає людину, «яка має закислі очі»: *І чую крізь гомін стихій над тілами рабів свист батогів... берегами женуть кислооких немитих і голих...* (Г. Осьмачка) [1: 244].

У індивідуально-авторському словотворі (ІАС) виявлено два **напівмотивовані** оказіональні **деривати зіпрілотілий та роззявлеротий**, де перший з них указує на ознаку за фізичним станом людини: *...Я бачив вас тоді зчорнілих, Промерзлих і зіпрілотілих. Безсонням змучених солдат* (В. Ярмолюк) [5; 104], а другий перефразовується реченням «той, що нагадує роззявлений рот істоти» і вступає в дистрибуцію з іменником *кут*, маркуючи негативну оцінку: *...Запізнений кут роззявлеротий Мене ховає темно* (М. Семенко) [1: 383].

Під час основоскладання на морфемному шві між першою та другою кореневою морфемами відбуваються певні **морфонологічні явища**, а саме: 1) усічення суфікса **-т-** та випадіння голосної **-е-** у похідній дієприкметниковій основі (*видерті очі* → **видроокий**); 2) усічення суфіксів **-а-**, **-н-** та **-ен-** у похідній дієприкметниковій основі (*мазаний чорним* → **чорномазій**, *роззявлений рот* → **роззявлеротий (кут)**) (М. Семенко) [1: 383]; 3) усічення префікса **за-** у похідній дієприкметниковій основі *закислі* (← *закисати* у значенні «той, який

заплив виділеннями внаслідок запалення, пошкодження та ін. (про очі)) → *кислоокій*.

Досліджувана лексико-семантична група – малопродуктивна як в УС, так і в ІАС. Серед репрезентованих дериватів переважають напівмотивовані.

В УС виявлено 10 композитів із матеріально не вираженим афіксом, утворених на базі словосполучень, що мають в основі власне дієслово: 5-ть складнонунульсуфіксальних ад'єктивних дериватів (*карнавухий, клаповухий, чеверногий, шиверногий, шеверногий*) утворені на базі синтагми «Д + І», дериват (*сліпородий*) – «П + Д» і 4 композити (*рясноцвітий, густоцвітий, мимоходий, прямоходий*) – «ПРСЛ + Д». В ІАС виявлено 5-ть складнонунульсуфіксальних ад'єктивних дериватів (*бисторолетий, широколетий, швидколетий, прудкоходий, літоростий*) утворених на базі синтагми «ПРСЛ + Д», 2 ад'єктивні новотвори (*злорікий, пожежновий*) – на базі синтагми «І + Д» і 1 дериват *сторчоголовий*, утворений на базі відфразеологічного словосполучення – ідіоми *сторч головою* («ПРСЛ + І»).

Узуальні складнонунульсуфіксальні ад'єктивні деривати *карнавухий, клаповухий, чеверногий, шиверногий, шеверногий*, утворені на основі дієслівно-іменникового словосполучення, вживаються в розмовному та діалектному мовленні й означають істоту за зовнішніми аномативними анатомічними показниками, як видається, з точки зору синхронії, мають слабо виражену внутрішню форму через маловживаність першої основи. Їх композитний характер простежується через вільну (подільну) другу основу, що легко вичленовується на сучасному рівні, хоча для з'ясування семантики першого компонента довелося вдатися до етимологічного словника: композит *карнавухий* у значенні «з відрізними або короткими вухами» (*карнавухий хлопець*) може мати подвійну мотивацію: з одного боку, може бути утвореним з основ рос. прикметника [*корный*] «короткий, куций», а з другого, – від українського дієслова [*корняти*] «рубати, колоти» або [*карнати*] (очевидно, «обрізувати; стригти») [2 (2: 394)]. Лексема *клаповухий* (у значенні «з обвислими вухами») синонімічна до *каповухий, карнавухий*. Вони можуть уживатися як для номінації людини, так і тварини. За даними етимологічного словника, ад'єктив *клаповухий* [*клопоухий*], *каповухий* [*капоухий*] – складне слово, утворене з основ дієслова *клатати* «хляпати» та іменника *ихо* «вухо» [2 (2: 454)]: *Гостям служили Рустем та хлопець Бекір, тонкий, високий і клаповухий* (М. Коцюбинський) [10 (4: 173)]; *Капітан посміхається і показує фото... тупорилого, клаповухого здорового пса* (з газети) [10 (4: 173)].

Композити *чеверногий, шиверногий, шеверногий* мають значення «клишоногий, клишавий» і є фонетичними різновидами однієї лексеми. У словнику Б. Грінченка зафіксовано дієслово *чевріти* зі значенням «чахнути, хиріти» [8 (4: 449)], тому, очевидно, ці деривати утворені на базі дієслівно-іменникового словосполучення «*чевріють ноги*», напр.: *Їй здавалося, що вона така залишиться й повік – така важка, черевата, неповоротка й чевернога* (Ю. Смолич) [10 (11: 289)]; *Це був високий мужик, що мав праву ногу скривлену в коліні досередини. Як ішов, то писав нею півколесо, достоту, як шевернога корова* (Л. Мартович) [10 (11: 450)].

Мотивований прикметник *сліпородий* вступає у відношення абсолютної синонімії зі складносуфіксальним композитом *сліпонароджений* і вживається у значенні «той, який народився сліпим (людина або тварина)», означуючи істоту: *Дарма й сонцеві, що в глухих нетрях землі риється яесь сліпороде звір'я [кріт]: хай собі риється та підпуше землю* (П. Мирний) [10 (9: 363–364)].

Мотивовані узуальні композити, утворені на базі прислівниково-дієслівного словосполучення *рясноцвітий* і *густоцвітий*, перефразовуються словосполученням «той, що рясно або густо цвіте» і означають рослину «з великою кількістю квіток» [10 (8: 926)], напр.: *Він міг, милуватися красою буйних лип, дубів і молодих рясноцвітих беріз* (П. Автомонов) [10 (8: 926)]; композит *мимоїжджий* має значення «який проїжджає мимо кого-, чого-небудь; проїжджий» [10 (4: 709)], а стилістично маркований прикметник *прямоїжджий* (нар.-поет.) співвідноситься з морфологічно простим прикметником *прямий* (про шлях, дорогу): *Ілля Муромець узяв прямоїжджою дорогою, мимо того лісу, де Соловей-розбойник [розбійник] сидів* (Українська казка) [10 (8: 369)].

Індивідуально-авторський дериват *літоростий* (← *рости літом*, перша прислівникова основа усікається) також означає рослини: *І літорості древа родоводу Дбайливими нащадками зростуть...* (О. Ундір) [5: 118]. Стилістично маркованими, передусім такими, що вживаються тільки в поетичному тексті, є композити-новотвори із першою прислівниковою основою *бистро-, прудко-, швидко-, широко-* та постпозиційними основами *-летий* і *-ходий*, що означають здатність тварин (птахів, комах) швидко пересуватися. Відповідні деривати можуть мати подвійну мотивацію: їх можна розглядати як такі, що утворені на базі синтагм «ПРСЛ + Д» (*бистролетий* – «той, що бистро летить») або «П + І» (*бистролетий* – «той, що має бистрий лет»). Сполучаючись з іменниками різної семантики, що номінують неістот, ці композити вживаються у переносному метафоричному значенні: *бистролетий дар* (М. Рильський) [7: 43], *прудкоході вітрила* (Ю. Клен) [1: 369], *швидколеті хмари* (Т. Осьмачка) [4: 164], *широколетий день* (М. Рильський) [1: 483], *широколеті думки* (М. Рильський) [7: 58].

В ІАС зафіксовано два мотивовані деривати інверсивного характеру *злорікий* і *пожежновий*. Композит *злорікий* (← від старослов'янського *рікти* або архаїчного і говіркового *ректи* (*говорити*), перифраз «той, що рече зло») має значення «той, який віщує зло, нещастя; зловісний»: *Я вас любив, побожний, то злорікий, ви ж обминали, боячись, мене, і через те прощайте все навіки, і хоч тепер вас серце обмине* (Т. Осьмачка) [4: 59], а індивідуально-авторський нульсуфіксальний композит *пожежновий* вжито у значенні «вити, як на пожежу»: *Я круторогий, я пожежновий, зміїно вогневіє жовтий хвіст...* (В. Стус) [9].

Прикметник *сторчоголовий* семантично мотивується фразеологічною одиницею «летіти / полетіти сторч головою (сторчака)», що має іронічне забарвлення і вживається у значенні «дуже швидко йти, їхати, бігти; поспішати кудись». Перший прислівниковий компонент *сторч* ужитий у значенні «униз головою», а в основі другого лежить назва соматичного поняття, що вказує на ознаку «віднесення до істоти». Уступаючи у дистрибуцію з іменником *світ*, цей дериват набуває переносного метафоричного значення «спотворений, неправильний», напр.: *О білий світе сторчоголовий, oprіч oprичний – куди подітись?* (В. Стус) [4: 148].

За несподіваною оказіональною моделлю на базі займенниково-іменникового словосполучення утворено композит-новотвір *моєокий* у значенні «з очима, схожими на когось»: *... і ти – моєоке дитя...* (О. Короташ) [1: 283].

Висновки. Складнонульсуфіксальні ад'єктивні деривати, що утворені на базі словосполучень, які мають у своєму складі дієслова, прислівники і займенник є мотивованими та стилістично маркованими й переважають у розмовному та діалектному мовленні. В ІАС фіксуються деривати інверсивного характеру, утворені за оказіональними моделями.

Словотвірні типи складнонульсуфіксальних ад'єктивних дериватів, утворені на базі синтагм з дієприкметниковим, дієслівним та прислівниковим компонентом, – непродуктивні. Серед композитів досліджуваних словотвірних груп переважають мотивовані деривати; напівмотивованих зафіксовано значно менше; немотивовані деривати трапляються рідко.

Серед складнонульсуфіксальних ад'єктивних дериватів, утворених на базі прикметниково-іменникового сполучення, виділяються такі, що препозиційним компонентом мають прикметники неколірної семантики, які означають істоту за внутрішніми та зовнішніми характеристиками, рослини, якісну характеристику ландшафту, одягу та взуття, назви предметів, речей, механізмів, машин, зброї, небесних тіл, природних явищ, масть тварин тощо. Ця лексико-семантична група потребує **подальших розвідок**.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вокальчук Г. М. Короткий словник авторських неологізмів в українській поезії ХХ століття // Авторський неологізм в українській поезії ХХ століття (лексикографічний аспект) : [монографія] / Г. М. Вокальчук ; за ред. А. П. Грищенка. – Рівне: Науково-видавничий центр «Перспектива», 2004. – С.94–491.

2. Етимологічний словник української мови [Текст]: [у 7 т.] / [Нац. акад. наук України, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; Уклад.: Р. В. Болдирев та ін.; Редкол. О. С. Мельничук (голов.ред.) та ін.]. – К.: Наук. думка. Т.І. – 1982. – 631 с., Т.ІІ. – 1985. – 570 с., Т. ІІІ. – 1989. – 550 с., Т. ІV. – 2003. – 656 с, Т.V. – 2006. – 704 с.

3. Клименко Н. Ф. Словотворча структура і семантика складних слів у сучасній українській мові / Н. Ф. Клименко – К. : Наук. думка, 1984. – 251 с.
4. Колоїз Ж. В. Тлумачно-словотвірний словник okazionalizmів / Ж. В. Колоїз. – Кривий Ріг : ТОВ «ЯВВА», 2003. – 168 с.
5. «Регіональний» словник поетичних неологем (Рівненщина) / [відп. ред. Г. М. Вокальчук]. – Вид. 2-е, випр. і доп. – Острог: Вид-во НаУ «Острозька академія», 2008. – 192 с.
6. Рудь О. М. Структура, семантика та функціонування складних прикметників в українській поетичній мові ХХ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова» / О. М. Рудь. – К., 2002. – 21 с.
7. Рудь О. Поетичне слововживання складних прикметників та дієприкметників / О. М. Рудь – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2001. – 270 с.
8. Словарь української мови [Текст]. / упоряд. Б. Грінченко. – К. : Довіра – УНВЦ «Рідна мова», 1997. – Т. I. – 494 с; Т. II. – 588 с.; Т. III. – 516 с.; Т. IV. – 616 с. – (Надруковано з вид. 1907–1909 рр. фотоспособом).
9. Словник поетичної мови Василя Стуса [Електронний ресурс] / [укладач Леся Оліфіренко] – Режим доступу : <http://ukrlife.org/main/minerva/sloynykstus.htm>
10. Словник української мови : в 11 т. / АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; [гол. ред. І. К. Білодід]. – К. : Наук. думка, 1970–1980.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Мізіна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри українознавства, культури та документознавства Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка.

Наукові інтереси: морфеміка і словотвір, семантика і стилістика української мови.

УДК 811.16-13

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІРРЕАЛЬНОЇ МОДАЛЬНОСТІ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

Тетяна НЕСТЕРЕНКО (Кіровоград, Україна)

Статтю присвячено аналізу підходів до опису модальності як лінгвістичної категорії, визначенню теоретичних засад дослідження ірреальної модальності.

Ключові слова: модальність, ірреальна модальність, оптативна семантика, імперативна семантика.

The paper explores the approach to the qualification of modality as a language category, defines her integration component with projection on the definition of modality and on the definition of theoretical limits.

Main words: modality, modal meaning, unreal modality, optative semantics, imperative semantics.

Модальність, згідно з одним чи не найвідоміших її визначень, «відображає встановлене мовцем відношення змісту висловлення до дійсності [1: 53]. Вона є однією з найважливіших мовних категорій, що визначають розуміння та інтерпретацію мовлення, а отже, мають вихід у сфери комунікативно-прагматичну та когнітивну. У царині модальності для лінгвістики відкриваються можливості впритул наблизитися до розв'язання цілої низки питань, пов'язаних з проблемою відношень мови й мислення до явищ об'єктивного світу: «якщо функціонування природної мови якимось чином пов'язане з відношенням мислення до об'єктивного світу, то дослідження модальності має спричинитися до рішення принаймні деяких питань, що стосуються природи й структури «відношення змісту висловлення до дійсності з точки зору мовця», відношення, структуру якого й варто визначити в рамках відповідної теорії» [5: 11].

Модальність кваліфікують по-різному – як категорію універсальну понятійну, семантичну, логіко-граматичну, граматичну, функціонально-граматичну, функціонально-семантичну – залежно від того, який її аспект стає предметом наукового вивчення. Відсутність єдності в наукових поглядах певним чином прогнозована, адже «не існує висловлення, яке б не містило в собі певного компонента модальної семантики» [1: 56]. Звідси випливає, що модальність є організувальним компонентом висловлення, а модальна семантика слугує своєрідним стрижнем, на який нанизуються рівні мовної та домовної системи і ознаки якого виявляються на різних рівнях.

Модальність як мовна категорія розглядається у вигляді єдиної підсистеми, котра обслуговує відносно самостійну лінгвістичну галузь, що має складну, розгалужену структуру, володіє численними взаємозв'язками з різноманітними смисловими і граматичними (формалізованими) утвореннями в мові. Установлення арсеналу лінгвістичних

форм вираження, що виявляють неоднаковий ступінь участі в організації синтаксичної структури речення й тексту і вступають у багатоаспектні взаємовідношення, становить особливу складність у дослідженні модальності.

Вивчення мовної модальності відзначається досить стійкою лінгвістичною традицією, однак основні її прояви, функціональні властивості, типологічні характеристики й семантика форм-репрезентантів не дають змоги віднести її до одного неподільного класу мовних утворень (так звана дихотомія модальностей). Незважаючи на те, що мовознавча наука за майже сімдесят років вивчення модальності розглянула не тільки основні її типи, але й детально проаналізувала найважливіші форми реалізації, її граматичні й «надграматичні» показники, її функції і роль у формуванні повноцінних комунікативних структур тощо, саме поняття модальності в лінгвістиці досі є неоднаково трактованим.

У теорію дослідженні модальності помітний внесок зробили Ш. Баллі, Ф. Брюно, В. В. Виноградов, Т. П. Ломтев, І. Р. Распопов, Г. О. Золотова, В. Г. Гак, Л. С. Єрмолаєва, М. Є. Петров, Б. В. Хричиков, В. З. Панфілов, Ф. Палмер, Дж. Лайонз, О. В. Бондарко, О. В. Зеленщиков, Г. В. Немец та ін. В україністиці певний внесок у теоретичну розбудову модальності зробили О. С. Мельничук, Л. О. Кадомцева, І. Р. Вихованець, А. П. Загнітко, В. Д. Шинкарук, М. В. Мірченко. Існує декілька оригінальних концепцій модальності, запропонованих російськими лінгвістами, зокрема, В. В. Виноградовим, Г. О. Золотовою, О. В. Бондарком, О. В. Зеленщikovим, однак жодна з них не була апробована на українському мовному матеріалі, не визначено досі специфіки способів вираження модальних значень у сучасній українській мові. Утім, окремі аспекти модальності в українській мові або в українській у порівнянні з іншими висвітлено в роботах В. М. Ткачука, Н. М. Сафонові, Т. В. Телецької, О. Л. Доценко, С. Т. Шабат тощо.

Проблема загострюється на тлі беззаперечно прийнятого лінгвістичною спільнотою твердження, що модальність як мовна універсалія, категоризується і набуває власної специфіки вираження в кожній з конкретних мов. Для української лінгвістичної традиції (на відміну від російської) характерним є вузьке (І. Р. Вихованець, М. В. Мірченко) або звужене (А. П. Загнітко, В. Д. Шинкарук) трактування модальності, яке, на думку М. В. Мірченка «є обґрунтованішим з огляду на можливість вибудувати порівняно чіткі межі її функціонування» [8: 290]. У відповідності з таким підходом, зреалізованим у низці граматичних досліджень, модальність інтерпретується як один з параметрів предикативності, є обов'язковою ознакою кожного речення-висловлення і виражає стосунок реченнєвого змісту до дійсності з погляду реальності й ірреальності, відтак охоплює три грами: граму реальності, граму потенційності, граму ірреальності [8: 290].

Особливо багато спірних питань виникає за спроби охарактеризувати різноманітні прояви ірреальної модальності – так, навіть самі межі ірреальної модальності з позицій сучасної науки є досить дифузними, не з'ясовано місце ірреальності в системі та структурі модальності, досі не вироблено чіткої системи критеріїв, що регламентують участь тих чи тих мовних категорій у формуванні ірреальних модальних мовних значень. Таким чином, дослідження ірреальної модальності, її категоризація та опис на матеріалі української мови є актуальними й необхідними.

Маємо на меті висловити власне бачення й інтерпретацію категорії ірреальної модальності в українській мові.

У ході дослідження модальності сформувалися різні підходи до розгляду цього лінгвістичного феномена, основними з яких є логіко-граматичний, структурно-семантичний, функціонально-прагматичний, когнітивний. Ураховуючи переваги й недоліки кожного з підходів, у зв'язку з визнанням єдності та багатофакторності мови й тим, що «мовна модальність – вельми широке й складне мовне явище, а її ознаки не уміщаються в рамках однопланової операції» [10: 12], у нашому дослідженні розглядаємо результати кожного з підходів до опису модальності як «свою правду на шляху до істини» [3: 77]. Логіко-лінгвістичний підхід уможливує дослідження модальності не тільки на поверхневому її рівні, а й у зв'язку з глибинними рівнями, на яких вона формується, а отже, виявляє зв'язки між мовою та мисленням. Структурно-семантичний підхід дає змогу репрезентувати категорію модальності явищем, що відображає системність мови, а кожний засіб її

вираження як особливу систему, що в ній елементи нових якостей виникають на основі певних взаємодій і відношень. Функціональний підхід розкриває різноманітні способи стилізації одного й того ж мовного явища в досліджуваних мовах, що уможливує більш глибокий аналіз структурних особливостей української мови. Когнітивний підхід дозволяє виявити ментальне підґрунтя функцій мовних одиниць, їхню репрезентацію на мовленнєвому комунікативному матеріалі.

Вихідною точкою дослідження модальності з позицій функціонального підходу може стати морфологічна категорія способу, тобто вузький, традиційний для україністики, погляд на модальність, який умовно можна назвати формальним (тобто, здійснюваним у напрямку від форми до змісту), з урахуванням того, що в ході дослідження за необхідності встановлення функціональних еквівалентів ірреальних модальних форм на часі стане розгляд «від змісту до форми». Такий підхід правильно було б назвати «поміркованим» як щодо визначення семантичних опозицій та категорій, що є виразниками модальності, так і стосовно домінування функціонально-граматичного підходу в описі модальності.

Та навіть поміркований підхід до вибору семантичних опозицій, що організують численну сферу модальних значень, як-от: «відношення висловлення до дійсності», «відношення суб'єкта дії до дії», «відношення мовця до висловленої думки» [4; 6; 7; 9], що вони виражаються різнорідними засобами, у межах однієї мови, зокрема української, не дає змоги зарахувати модальність до суто граматичних категорій.

На часі створити модель опису ірреальної модальності в українській мові, яка не може бути неправильною, вона може бути інакшою. З огляду на складність плану змісту і різнорівневість плану вираження, об'єднуювальною ланкою в описі модальності може стати функціонально-категорійний підхід, оскільки він базується на уявленні про мову як про систему підсистем, що слугують інструментом думки й комунікації. Методологічною перевагою цього підходу до опису мови є установка на вивчення діалектичної взаємодії як одиниць однієї підсистеми, так і самих підсистем та опис мовних явищ з огляду на центр та периферію засобів їх вираження.

Інтегративним чинником цієї моделі виступає функціонально-комунікативна категорія, побудована за принципом польової організації, методологічна цінність і практична зручність якої як інструмента лінгвістичного пізнання значною мірою ґрунтується на універсальності та апріорності комунікативних функцій, покладених в її основу. Сама структура функціонально-комунікативної категорії, співвідношення її ядерної та периферійної частин, ступінь граматичності семантики, що виражається, її розподіл і закріплення за певними мовними засобами тощо – усе це зумовлено облаштуванням конкретної мови (у нашому разі – української).

Для диференціації модальності важливим є з'ясування прототипів – базових значень і відношень модальності з одного боку, з іншого, визначення основного, специфікованого засобу вираження модальності, – у яких знаходить своє вираження характерна для категорійної граматики орієнтація на центр.

Прототипними значеннями, а значить і семантичною домінантою модальності є протиставлення реальність / ірреальність. На одному полюсі шкали знаходиться значення «реальність у вузькому розумінні» (фактична), на іншому – ірреальність (гіпотетичність). Це дає змогу простежити поступові переходи від фактичної реальності до реальності в широкому значенні через сферу потенційності в напрямку до ірреальності. На крайніх точках полюсів значення абсолютизуються і створюють опозицію, яка виявляється в категорійній організації функціонально-комунікативної категорії модальності, що охоплює підкатегорії реальності, потенційності та ірреальності.

Прототипний характер, на нашу думку, мають також основні засоби вираження модальності. Так, ядро грамеми реальності становить морфологічна категорія часу. Грамему потенційності характеризує відсутність спеціального морфологізованого засобу вираження, роль якого беруть на себе модальні модифікатори (модальні дієслова та прикметники й прислівники модальної семантики), які на формально-синтаксичному рівні речення створюють змістові варіації між підметом і присудком (можливість, необхідність, бажаність). Грамему ірреальності маркує морфологічна категорія способу дієслова, яка є еталонним

засобом вираження ірреальних модальних значень: за висловом В. В. Виноградова, «уже саме визначення категорії способу містить вказівку на її синтаксичне призначення, на можливість маніфестувати суб'єктивно-об'єктивні відношення» [1: 56]. Таким чином, категорію модальності можна визнати поліцентричною, оскільки головну опозицію становлять різні морфологічні категорії – часу, що організовує підкатегорію реальності, та способу дієслова, що організовує підкатегорію ірреальності. На перетині реальності та ірреальності вибудовується підкатегорія потенційності, в основі якої грамаема майбутнього часу та аналітичні конструкції, що маркують відношення суб'єкта висловлення до предиката і складаються з інфінітива, що є виразником основної дії, і допоміжного дієслова *могти*, *хотіти* та їхні еквіваленти, які передають потенційно можливу чи потенційно необхідну дію.

Модальність як категорія комунікативного рівня виявляється не лише в морфологічних категоріях часу та способу, передусім вона не існує поза реченням. Це вищий реченнєвий параметр, інша категорійна структура, що може моделюватися лише в реченні-висловленні сукупністю формальних засобів різних рівнів – морфологічного, лексичного, синтаксичного, спрямованих на виконання визначеного кола комунікативних завдань. Модальність «цементує» рівні мовної системи – мовна реалізація впливає з комунікативно-прагматичної специфіки мовлення: формальні й семантичні засоби мови підпорядковані інтенції мовця. Згадана закономірність, очевидно, стосується також різних аспектів синтаксичної системи, які перебувають у взаємозв'язку і взаємних нашаруваннях. Формально-синтаксичний і семантико-синтаксичний рівні підпорядковані функціонально-комунікативному, а з комунікативними функціями найтісніше пов'язаний саме синтаксичний лад мови як той рівень, що реалізує спілкування. Ігнорування цих ієрархічних зв'язків, очевидно, й спричинило те, що модальність до сьогодні залишається однією з найбільш контраверсійних категорій мови.

Мотивує віднесеність модальності до категорій функціонально-комунікативних, на нашу думку, таке:

1) думки основоположників сучасної теорії модальності В. В. Виноградова та Ш. Баллі про здатність модальності інтегрувати речення у сферу висловлювання;

2) більшість дослідників кваліфікує модальність як вираження відношення речення-висловлення до дійсності з погляду мовця. У цьому визначенні мінімум два компоненти вказують на комунікативний характер категорії: відсутність протиставлення речення висловлюванню (а це вже рівень мовлення); акцентована роль мовця у формуванні модальних відношень, які накладаються на пропозитивну основу висловлювання, що відображає ситуацію позамовної дійсності та роль мовця й слухача в інтерпретації цієї ситуації;

3) інтеграція для вираження модальності одиниць різних рівнів – морфологічних, лексичних, синтаксичних та їхня організація відповідно до принципу функціонально-семантичних категорій з ядром і периферією.

З огляду на різноманітність підходів до вивчення модальності та на широкий спектр значень, яким приписується модальний характер, на сьогодні створити цілісний і викінчений опис цього категорійного утворення не видається можливим, тому більш продуктивний характер можуть мати дослідження окремих різновидів модальності, у центрі яких стоїть певна граматична категорія, на підставі яких з часом можна буде створити цілісну картину модальності. Наприклад, предметом такого опису в нашій науковій розвідці стає ірреальна модальність.

Ірреальну модальність ми репрезентуємо як комплекс значень, об'єднаних центральним поняттям ірреальності (від потенційності до гіпотетичності), які не є основними імпліцитними смислами слів, а лише накладаються на основні значення лексичних одиниць як граматикалізоване чи лексикалізоване відношення висловлення до дійсності з погляду мовця, представлене низкою морфологічних категорій, лексико-граматичних класів слів. Функціонально-комунікативна категорія модальності перетинається з категоріями темпоральності, аспектуальності, персональності, часової локалізованості, сферами оцінності, емоційності та прагматики, чим і зумовлюється склад семантичних комплексів у структурі ірреальності. Під кутом нашої особливої уваги, таким чином, опиняється

підкатегорія ірреальної модальності, а також ті елементи підкатегорій потенційності та реальності, що на перетині з ірреальною модальністю створюють напівпериферійну чи периферійну її зону.

Оскільки серед засобів вираження ірреальної модальності спосіб займає центральне місце, то на особливу увагу заслуговує структурно-семантичний аналіз цієї морфологічної категорії, який сприятиме визначенню категорійних інваріантів ірреальної модальності. Це цілком слушно з огляду, по-перше, на те, що категорійному синтаксисові підпорядковано категорійну морфологію, яка закріплює у граматичних формах опорні пункти взаємодії цих граматичних рівнів [2: 3]. По-друге, морфологічні категорії диференціюються відповідно до трьох аспектів синтаксису – комунікативного, семантичного і формального, категорія ж способу (також часу, особи) є комунікативно спрямованими, через категорію модальності (підпорядковану предикативності) актуалізують ситуацію мовлення [8: 260]. Підкатегорія ірреальної модальності є моноцентричною структурою, у центрі якої знаходиться морфологічна категорія способу. Найбільш суттєвою властивістю категорійної структури способу є об'єднання членів граматичної категорії – граем, базою для інтеграції яких є загальнокатегорійна семантика ірреальності. Спосіб має бінарний характер і об'єднує граєми умовного й наказового способів. Утім, слід зазначити, що питання про кількість протиставлень у значеннєвій парадигмі дієслівного способу є нагальним для української граматики.

Категорійна грамматика, у руслі якої належить здійснювати дослідження ірреальної модальності, передбачає детальне опрацювання правил функціонування граматичних категорій. Правила функціонування категорії способу визначатимуть функціонально-комунікативні типи способів, які є «способом репрезентації» дієслівної дії в реченні, що визначає спосіб мотивації дієслівної дії суб'єктом мовлення і спосіб очікуваних суб'єктом мовлення впливу на адресата. Передбачається, що функціонально-комунікативні типи способів не є абсолютними відповідниками структури морфологічних способів (порівняймо опозицію граем морфологічного способу: умовний – наказовий з опозицією функціонально-комунікативних типів способів, запропонованих у монографії «Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность»: когнітивні (супозитив, відповідник умовного) і волітивні (оптатив та імператив)) [11].

Функціонально-комунікативні типи способів покладено в основу виокремлення комунікативно орієнтованих семантичних категорій, які репрезентують ірреальну модальність, серед яких: категорія ірреальної умови; категорія імперативності; категорія оптативності.

Дослідження та опис кожної з категорій опирається на теоретичні основи та принципи дослідження, викладені раніше, але якщо структурно-семантичний аналіз категорії способу як головного морфологічного репрезентанта ірреальної модальності здійснюється в напрямку «від форми до значення», то, маючи прототипні, основні значення та засоби вираження, необхідні для диференціації категорій ірреальної умови, оптативності, імперативності, розгляд варто здійснювати в напрямку «від форми до значення».

Отже, для всебічного опису категорії ірреальної модальності необхідно з'ясувати таке: 1) дати визначення значення ірреальної умови (і, відповідно, імперативного та оптативного) та здійснити семантичну класифікацію ірреальних умови, оптативних та імперативних речень з опорою на формальні (в основному синтаксичні) ознаки; 2) дати характеристику ірреальних умови, оптативних та імперативних ситуацій; 3) виділити модально-синтаксичну категорію ірреальної умови (оптатива, імператива) та обґрунтувати їх зарахування до класу комунікативно-орієнтованих категорій модальності, зокрема ірреальної; 4) використовуючи принцип польової організації, систематизувати мовні засоби вираження категорії ірреальної умови (оптатива, імператива).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Виноградов В. В. Избранные труды: Исследования по русской грамматике [Текст] / В. В. Виноградов. – М. : Наука, 1975. – 558 с.

2. Вихованець І. Р. Теоретичні засади категорійної граматики української мови / І. Р. Вихованець // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського : [зб. наук. праць. Серія : Філологія]. – Вінниця, 2000. – Вип. 2. – С. 3–6.
3. Всеволодова М. В. Поля, категории и концепты в грамматической системе языка / М. В. Всеволодова // Вопросы языкознания. – 2009. – № 3. – С. 76–99.
4. Загнітко А. П. Дієслівні категорії в синтагматиці і парадигматиці [Текст] / А. П. Загнітко. – К. : НМК ВО, 1990. – 139 с.
5. Зеленщиков А. В. Пропозиция и модальность [Текст] / А. В. Зеленщиков. – [изд. 2-е, доп.]. – М. : Книжный дом «Либроком», 2010. – 216 с.
6. Золотова Г. А. Очерк функционального синтаксиса русского языка [Текст] / Г. А. Золотова. – М. : Наука, 1973. – 351 с.
7. Ломтев Т. П. Предложение и его грамматические категории / Т. П. Ломтев. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 172 с.
8. Мірченко М. В. Структура синтаксичних категорій [Текст] / М. В. Мірченко. – [2-е вид., переробл.]. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2004. – 392 с.
9. Панфилов В. З. Категория модальности и ее роль в конструировании предложения и суждения // Вопросы языкознания. – 1977. – №4. – С. 37–48.
10. Петров Н. Е. О содержании и объеме языковой модальности [Текст] / Н. Е. Петров. – Новосибирск : Наука. – 187 с.
11. Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность [Текст] / [А. В. Бондарко, Е. И. Беляева, Л. А. Бирюлин и др.]; под ред. А. В. Бондарко. – Л. : Наука, 1990. – 263 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Нестеренко – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: словотвір, морфологія, проблеми функціональної граматики української мови.

УДК 811.161.2 + 81'367

СКЛАДНОПІДРЯДНІ РЕЧЕННЯ ПРИСЛІВНО-КОРЕЛЯТИВНОГО ТИПУ З ЛОКАТИВНИМИ ПІДРЯДНИМИ ОДИНИЦЯМИ

Тетяна ОГАРЕНКО (Кіровоград, Україна)

У статті проаналізовано складнопідрядні речення прислівно-корелятивного типу з локативними фразовими номінаціями – блоками «корелят + підрядна частина» із значенням місця. Визначено коло корелятивних пар, які беруть участь у формуванні локативної семантики, здійснено поділ визначених конструкцій за значенням.

Ключові слова: займенниково-співвідносні речення, прислівно-корелятивний тип, фразова номінація, корелятивна пара, локативне значення.

Nominative-predicative units (phrase nominations) with locative meaning that serve as the elements of pronoun-correlative sentences are examined in the article. The circle of the correlative couples that take part in the formation of the relative semantics is defined, the division of defined constructions on the basis of external factors is made.

Key words: pronoun-correlative sentences, phrase nominations, correlative couples, locative meaning.

У сучасній українській мові активно функціонують складнопідрядні речення з підрядною частиною, що позначає місце дії. Кваліфікація складнопідрядних речень з просторовим значенням викликала суперечки між мовознавцями. Тракткування таких структур як розчленованих чи нерозчленованих обґрунтовувалося різними дослідниками по-своєму.

У “Русской грамматике” конструкції із значенням місця розглядаються серед нерозчленованих [5: 531, 534, 536]. В окремий тип виділяє аналізовані речення Л.Ю. Максимов [3: 85], а автори посібника “Синтаксис сучасної української мови: Проблемні питання” зазначають, що “...доцільніше розглядати складнопідрядні речення місця серед нерозчленованих структур. Однак їх необхідно виділяти в окремий тип речень, оскільки вони дуже поширені в мові і виражають не менш важливу ознаку ситуації, ніж час” [6, 481]. І.Р. Вихованець у “Граматиці української мови” аналізує такі конструкції серед складнопідрядних речень займенниково-співвідносного типу симетричної структури (корелятивні пари *там – де, туди – куди, звідти – звідки, туди – де*) [1: 338].

Враховуючи, що “...складнопідрядні речення місця мають багато спільного з іншими реченнями, які пояснюють займенникові слова” [6: 480], у статті будемо дотримуватися погляду на них як на конструкції нерозчленованого типу.

Мета статті: розглянути структурно-семантичні особливості складнопідрядних речень прислівно-корелятивного типу, у яких функціонують блоки «корелят+підрядна частина» з локативним значенням.

Завдання:

1. визначити коло корелятивних пар, які беруть участь у формуванні локативної семантики (місце дії, напрямок);
2. проаналізувати конструкції із значенням місця дії;
3. дослідити семантичні відтінки у позначенні місця дії через різні корелятивні пари;
4. з'ясувати структурні особливості блоків «корелят+підрядна частина» з локативним значенням.

З-поміж складних речень із просторовою семантикою можна виокремити невластиво-локативні та власно-локативні. Останні, у свою чергу, на формально-граматичному рівні поділяються на речення з корелятом, без корелята і з обставиною – прислівником. Для нас насамперед інтерес становлять структури прислівно-корелятивного типу зі співвідносним словом локативної семантики. Структурно і семантично вказівне слово у головній частині і підрядна частина становлять єдність, яку у роботі названо фразова номінація (далі – ФН).

Із погляду семантики займенникові слова-кореляти у головній частині можуть називати місце дії, напрямок до певного об'єкта, напрямок від об'єкта.

Для вираження того чи того значення залучаються різноманітні корелятивні пари. У таблиці 1 продемонстровано можливі варіанти поєднань прономінативних компонентів у головній частині та співвідносних слів у залежній.

Таблиця 1

Варіанти корелятивних пар з локативним значенням

Місце	Напрямок	
	від	до
скрізь-де	звідки-туди	туди-де
там-де	звідти-де	туди-звідки
тут-де	звідти-звідки	туди-куди
там-куди	відтіля-де	
тудою-де		
кудою-тудою		
куди-всюди		

Як зазначав В.М. Ожоган, “за семантико-синтаксичними відношеннями виокремлюються статичні, статично-динамічні, динамічні і динаміко-статичні корелятивні блоки” [4: 288] (див. табл. 2).

Таблиця 2

Корелятивні пари за семантико-синтаксичними відношеннями

Статичні	Статично-динамічні	Динамічно-статичні	Динамічні	
			одно-спрямовані	різно-спрямовані
там-де	там-куди там-звідки	туди-де звідти-де	туди-куди звідти-звідки	туди-звідки звідти-куди

Проаналізуємо детальніше одиниці із значенням місця дії.

Зрозуміло, що “...не поліпредикативність, а зовсім якісно нового рівня думка та нового типу семантико-граматичні відношення відрізняють докорінно будь-яке складне речення від простого” [2: 89]. У складнопідрядних конструкціях локативна синтаксема може виражатися словоформою або ж цілим блоком “корелят + підрядна частина”. Усе залежить від мети та обсягу інформації, яку необхідно передати. За умови, що слово не вміщає в собі всю семантику, яка потребується для точного розуміння висловлення, використовується більш складна одиниця називання – фразова номінація, що характеризується предикативністю і, водночас, номінативною функцією.

Типовим показником місця дії виступає корелятивна пара *там – де*. Речення з такими формальними засобами становлять кількісно найбільшу групу з усіх проаналізованих (≈80%). Наведемо декілька прикладів: **Там, де** ще стіни стояли, вони ледве тримались, і кризь широкі шпари синіло небо (М. Коцюбинський); *А море падає й гергоче, мій неосяжний синій край!.. І там, де* піни білі клоччя, то гори, то безодні – враз (В. Сосюра); *Буруни й буруни гуркочуть там, де* влітку тихо мерехтіла Овідієва доріжка (О. Гончар); **Там, де** верби хляють віти, **Там, де** лози струнко гнуться, *Там, на озері розкішнім, Хвиля срібная жила* (О. Олесь).

Набагато рідше використовуються інші корелятивні пари, зазначені у табл. 1, як-от:

– *там – куди*: своєрідне зазначення місця дії через напрямок, у якому ця дія відбувалася: *Прийняли мене там, куди я вирішив удатись, дуже добре. Раді були свіжій людині* (Д. Бузько); *Козак, як голуб: куди не прилетить, там і пристане* (УНПП);

– *куди – всюди*: узагальнення місця дії (у часовому плані дія підрядної частини передусе дії у головній): – *А вже сей Колісник. Куди не ткнися, всюди він устряє і завжди його верх і затичка* (П. Мирний); *Уранці йде Олеся дружок збирати. Куди не вступить, усюди одмовляють, інші аж плачуть...* (Марко Вовчок).

– *скрізь – де*: сема тотальності, пов'язана із словом *скрізь*, накладається на значення усієї ФН: – *...Ферми одна на одну схожі... Глухо, пусто, і собака не гавкне... Тільки по колях і орієнтувався. – По колях? – Атож. Води в них повно поналивало: блищать, світяться скрізь, де ми проїхали* (О. Гончар).

– *тудою – кудою; тудою – де; тудою – звідки*: розмовний варіант, що вживається із значенням “яким шляхом; через яке місце”: *Мурашкова пішла садком. Селаброс пішов слідком за нею. Кудою шла вона, тудою йшов і він* (І. Нечуй-Левицький); [Мати:] – *Шлях той? Ох, моє голуб'ятко, сей шлях проводить тудою, де я зроду-віку не бувала* (Марко Вовчок).

Найчисельнішу групу, як було зазначено вище, становлять синтаксичні конструкції з корелятивною парою *там – де*. Прислівник *там*, виступаючи антонімічним до *тут*, спеціалізується на вираженні віддаленого поняття (*тут* – позначає наближений об'єкт). Однак у межах локативної ФН цей прономінатив набуває іншої семантики – він допомагає позначити певне статичне поняття, тобто місце взагалі, узагальнене, а не його наближений чи віддалений варіант. Окрім того, вживання у функції корелята прислівника *там* зумовлене тим, що він здійснює вказівку на місце через підрядну частину, де локативна характеристика названа конкретно, точно. *Там* є сигналом того місця, яке буде розшифроване у традиційно виокремлюваній підрядній частині, наприклад: **Там, де** лиш кози тонку між коріннями скубли травичку, нині лежать, розіславшись, незграбні і ситі тюлені (М. Зеров); *Сонце било в мокру землю, і там, де* почепилися краплі дощу, – вони блискали іскрами, немов промені сонця прохромали землю (Ю. Яновський).

Поряд із синтаксичними одиницями, у яких функціонують локативні фразові номінації, в українській мові використовуються речення, у яких прислівник-обставина *там* розкриває своє значення через іншу, уточнювальну обставину, як-от: **Там, на заході**, хмарні овали, небокрай помарнів і поблід. *Ти нічого мені не сказала, тільки довго дивилась услід* (В. Сосюра); **Там, за порогами, в степах**, де землі щедрі та розлогі, сидять лелеки на стовпах і ріллі дихають вологі... (Ліна Костенко). Аналогічно вживається і прономінатив *тут*: *Десь у гірських глибинах глухо вигримував бій, а тут, біля Сагайди, було затишно і спокійно* (О. Гончар); *З-над річки лине пісня голосна, А тут, біля гостинної веранди, Іде безкровна, лагідна війна Червоної та білої троянди* (М. Рильський). Однак часто уточнювальний член-обставина не може вмістити всю необхідну для даного випадку інформацію. За таких умов залучаються інші одиниці. Це може бути просте речення, яке розкриває поняття *там*: *Замовте словечко у сенаті. Там шанують вас* (П. Наніїв); *На знайому стежку до тину я не гляну тепер і на мить... Там під вітром печальна шипшина про минуле на сонці шумить* (В. Сосюра). Але частіше у таких ситуаціях локативна характеристика, обтяжена іншими додатковими відомостями, має вигляд фразової номінації, яка дозволяє повно, поширено і водночас точно назвати місце дії.

Корелятивна пара *там – де* у межах локативної ФН може функціонувати контактної і дистантно. У більшості випадків (≈73%) зафіксовано контактне розташування, яке сприяє здійсненню вказівки на місце дії без додаткових семантичних нашарувань; місце сприймається як щось статичне: *Там, де з годину тому дрімав степ, зашумів зеленим листом молодий парк* (П. Наніїв); *[Вчителька:] – ...Росте там, де не росло, родить там, де не родило – хіба ж це не варто вивчення і захоплення?* (О. Гончар). У випадку, коли корелят і співвідносне слово розміщені на відстані, локативні ФН обтяжені другорядними відтінками, переважно умови (зрідка переплітаються семантики умови, причини і наслідку). Така тенденція характерна для синтаксичних конструкцій у творах УНТ (зокрема, прислів'їв, приказок), наприклад: *Де кінь покачається, там хоч шерсть та зостанеться* (УНПП) – *шерсть зостанеться, бо кінь покачається* (причина); *Де треба руки грить, там треба і огню* (УНПП) – *треба вогню, щоб грить руки* (мета); *Де піп стане, там трава в'яне* (УНПП) – *піп стане, тому трава в'яне* (наслідок); *якщо піп стане, то трава в'яне* (умова); *трава в'яне, бо піп стане* (причина). Інколи й за умови дистантного розташування місце може називатися без додаткових семантичних ускладнень, як-от: *Так вій же, вітре кучерявий, щоб молодів тобою я, щоб стигли зорі, мліли трави. Де гнуться верби понад ставом, там пройде дівчина моя* (В. Сосюра).

Характеризуючи локативні ФН з формального боку, слід відмітити, що підрядна частина в рамках таких ФН майже завжди містить компоненти, які семантично й структурно її ускладнюють. Це другорядні, однорідні, відокремлені члени речення. Завдяки цьому ФН із значенням місця вигідно різниться від слова як показника локальності, оскільки характеризується більшою інформативністю. Наведемо декілька прикладів:

– з однорідними членами: *Це буде, друзі, буде, любі! Там, де шумить, цвіте Донбас, де мій завод високотрубний...* (В. Сосюра); *Товариші! Спасибі вам за гарне ваше слово, що пролунало саме там, де розцвіли чудово і геній Пушкіна ясний, і спів Чайковського живий!* (М. Рильський);

– з другорядними членами: *Там, де соша привітно лине в село долиною з гори, звучить із вікон піаніно, і у садку за синім тином веселий гомін дітвори* (В. Сосюра);

– з відокремленими членами: *Час від часу підводячи голову, Ганна Остапівна бачить маленьких трударів, їхні смаглюваті, в самих трусах і майках постаті, що позгинались над роботою, – тільки сапки мелькають в руках, і земля аж куриться там, де вони йдуть, заштриховуючи сапками ще одне поле* (О. Гончар); *Навіть іноземні делегації приїждять на мамину ділянку приглядатись, як це воно в неї виходить, що там, де, крім молочаю, ніщо не росло, де тільки іржаві снаряди та міни валялись поміж розпечених кучугур, тепер рядками зеленіють, викидають листя виногради найкультурніших сортів* (О. Гончар).

Нерідко до складу локативної ФН входить декілька підрядних частин із сполучним словом *де*. Оскільки місце можна позначити по-різному (наприклад, беручи за орієнтир певний географічний об'єкт: будівлі; дороги тощо; звертаючись до певних відчуттів: зорових, слухових; спогадів та ін), то автори творів, особливо поетичних, широко використовують супідрядність, щоб точніше, яскравіше зобразити місце події і цим вплинути на читача. Тому виникає цілий ряд підрядних частин у межах локативної ФН, кожна з яких уточнює, підкреслює, доповнює значення попередньої і створює цілісний, повний локативний образ. Наприклад: *Там, де недавно ще пишалась на сонці буйна рослинність, де кипіло життя та радість, там буде гола, дика пустеля без тіні, без билінки...* (М. Коцюбинський); *Її [дівчину] на греблі я зустріну. Яка ж то буде зустріч ця? ...Це буде там, де залізниця біжить, дзвенить кругом села, де в вечорах завод іскриться, де рідні і трава, і птиці, де наша юність протекла* (В. Сосюра).

Частина синтаксичних одиниць, до складу яких входить ФН із значенням місця, будується за принципом віддзеркалення і завдяки антонімічному лексичному наповненню витворює стилістичний паралелізм (така риса властива реченням-прислів'ям, приказкам), як-от: *Де м'яко стелять, там твердо спать* (УНПП); *Де умному горе, там дурню сміх* (УНПП).

З погляду семантики локативні ФН можуть позначати конкретне географічне місце або ж давати узагальнену, часто невизначену адвербіальну характеристику. Таких випадків більше,

що пов'язано, очевидно, з тим, що реальне, конкретне географічне поняття можна назвати однією лексемою, наприклад: *Це було в Лондоні (власна геогр. назва); Ми зустрілися в саду (загальна назва)*. Якщо ж місце події сприймається не на рівні ландшафту, а створюється через відчуття, образи пам'яті, через певні асоціації, то вживається фразова номінація.

Завдяки використанню ФН можливо через формальні показники місця *там* – де позначити не географічний, а чуттєвий простір. Порівняйте:

- ФН із просторовим значенням: *“Гаразд, я принесу”, – мовила Прися, статечно вийшла за ворота і лише там, де її не бачили гості, припустила щодуху (Ю. Яновський) – тобто “за ворітьми”;* *Там червоні вагони, де по рейках я йшов, і летять ешелони на пожари, на кров...* (В. Сосюра);

- ФН називають не географічний простір: *І загуде зима холодними крилами у мрій моїх садах, оголених, пустих, печальних, як і я, завіяних снігами, там, де сіяв твій зір і де звучав твій сміх (В. Сосюра); ... Та сором сліз, що ллються від безсилля. ... Доволі вже їм литись, – Що сльози там, де навіть крові мало?! (Леся Українка)*.

Якщо з'являється необхідність найточніше позначити місце дії, то, поряд зі ФН, залучаються інші додаткові засоби, зокрема, обставини, виражені прислівниками чи сполукою прийменника з іменником. Вони можуть посідати препозицію – вживатися перед локативною ФН, яка, по суті, виконує в цьому випадку функцію відокремленої уточнювальної обставини. Наприклад: *Вона їм в ноги: “Пани мої, лебедоньки, згляньтесь на мене, бідну, одріжте ближче, там, де пшениця родить”, – а вони регочуть (М. Коцюбинський); Сидять хлопці тепер з ним на лавці серед розімлілих тамарисків та булки гризуть. Дядько Іван розповідає, що сім'я його зараз на лимані, там, де інспекторський пост (О. Гончар); Мінометники били на крайньому заряді, і влучити в бронетранспортер було важко. Однак кілька мін лягло за машинами, там, де брели десантники, і коли дим розвіявся, Черниш побачив, як німці збирались по кілька чоловік у гурт, напевне, біля вбитого або пораненого (О. Гончар)*. Обставина, виражена прийменниково-іменниковою сполукою (частіше) або прислівником (рідше), може стояти безпосередньо за корелятом; у таких ситуаціях традиційно виокремлювана підрядна частина, відриваючись від прономінативного слова, поряд з адвербіальним значенням місця набуває паралельної атрибутивної семантики, оскільки опосередковано характеризує вже й іменник у складі прийменниково-іменникової конструкції, напр.: *Таких, як він, у нас багато, тому й безсмертний рідний край. Там, на полях, де стонуть гони і не втихає смертний бій, ідуть Михайлів мільони, – ти будеш вільним, краю мій (В. Сосюра); Тихо падав вогуватий, синюватий пізній сніг, як і там десь, біля хати, де в життя мій шлях проліг (М. Рильський)*.

Заміна локативної ФН обставиною-лексемою (прислівником, дієприслівником, прийменниково-іменниковою конструкцією та ін.) вкрай ускладнена у зв'язку з обмеженими можливостями одного (чи навіть декількох) слова умістити всю семантику ФН із значенням місця. При трансформації речень із ФН втрачається (більшою чи меншою мірою) не тільки зміст, але й динамізм синтаксичної конструкції, її емоційність, яскравість. Порівняймо: *Вкрай здивувався полковник, коли побачив, що там, де колись височів над площею грізний восьмибаштовий замок Бастилії, мертво лежали руїни, з яких де-не-де струмився димок (П. Наніїв) – Вкрай здивувався полковник, коли побачив, що на місці грізного восьмибаштового замка Бастилії мертво лежали руїни, з яких де-не-де струмився димок*.

Локативні ФН, не ускладнені додатковими елементами, структурно досить легко перетворюються на звичайні обставини-лексеми, однак семантично вони набувають певного відтінку офіційності, сухості, що дисонує із рештою лексичного наповнення речення. Спостерігаймо: *Поспіває хлопських пісень, шматків нажебрає та й зникає геть, а через день чи два там, де він співав, з'являються напасники (П. Наніїв) – Поспіває хлопських пісень, шматків нажебрає та й зникає геть, а через день чи два на місці його співу з'являються напасники; Мабуть, одразу помітили, в якому стані перебуває дівчина: до шаріння розхвильована чимось, очі горять, іще вона там, де щойно була (О. Гончар) – Мабуть, одразу помітили, в якому стані перебуває ця дівчина: до шаріння розхвильована чимось, очі горять, іще вона на місці попереднього перебування*.

Отже, проаналізувавши окремі структурні та семантичні особливості локативних ФН, можна дійти висновку про доцільне та ефективне використання такої одиниці. Не останнім доказом цього можна вважати використання ФН у номінативно-евфемістичній функції. Досить часто автори хочуть не прямо, а опосередковано позначити місце дії, тим самим створюючи цілісний образ: *Минула тривожна беззоряна ніч, і там, де попелясті сніги єдналися з небом, почав відділятися світанок* (М. Стельмах) – тобто “на горизонті”; *Страшенної сили чоловік, дарма, що віку пенсійного. Не пробуй і вирватись, коли він схопить тебе та, як обценьками, стисне там, де пульси б'ють* (О. Гончар) – у значенні “на руці, ший”. Крім того, використання локативної ФН замість слова-адвербіата нерідко зумовлене небажанням автора (з певних моральних, етичних причин) прямо назвати необхідне місце. Наприклад: *І от він там, де нють кулі у перехресному рою, де з автоматами “зозулі” сидять на соснах у гаю* (В. Сосюра) – тобто “на війні”.

Таким чином, локативні фразові номінації активно функціонують у сучасній українській мові. Виступаючи інформативно і стилістично багатшим номінативним засобом, ніж синтаксема-лексема, вони дають змогу точно, повно, емоційно позначити не лише географічний простір, але й чуттєвий.

БІБЛЮГРАФІЯ

1. Вихованець І. Р. Граматика української мови: Синтаксис / І.Р.Вихованець. – К.: Либідь, 1993. – 367 с.
2. Каранська М. У. Типи складних речень за семантико-граматичними відношеннями / М.У.Каранська // Українське мовознавство. – 1983. – № 11. – С. 85 – 93.
3. Крючков С.Є. Современный русский язык. Синтаксис сложного предложения / С.Є. Крючков, Л.Ю.Максимов. – М.: Просвещение, 1977. – 191 с.
4. Ожоган В. М. Займенникові слова у структурі сучасної української мови: дис. ... доктора філол. наук: 10.02.01 / Василь Михайлович Ожоган. – К., 1998. – 388 с.
5. Русская грамматика. – М.: Наука, 1982. – Т. II. Синтаксис. – 709 с.
6. Слинько І. І. Синтаксис сучасної української мови: Проблемні питання / І. І.Слинько, Н. В.Гуйванюк, М. Ф. Кобилянська. – К.: Вища шк., 1994. – 670 с.
7. Федорова М. В. О типах номинации в русском языке / М.В.Федорова // Вопросы языкознания. – 1979. – №3. – С. 132 – 137.
8. Шульжук К. Ф. Складне речення в українській мові / К.Ф.Шульжук. – К.: Рад. школа, 1989. – 134 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Огаренко – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: синтаксис української мови, структурно-семантичний, формально-граматичний аспекти вивчення синтаксичних одиниць, функціонування синтаксичних одиниць у творах українських письменників.

УДК 811.112.2

РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ КАТЕГОРІЇ НЕОБХІДНОСТІ ЗАСОБАМИ ДЕОНТИЧНОЇ МОДАЛЬНОСТІ (НА МАТЕРІАЛІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ)

Ірина ПЯНКОВСЬКА (Кіровоград, Україна)

У статті розглянуто категорію необхідності та деонтичну модальність як засіб її мовного вираження, проаналізовано різновиди цього типу модальності та їх функціонування в німецькій мові.

Ключові слова: модальність, деонтична модальність, комісивна модальність, директивна модальність, волітивна модальність.

The paper deals with the category of necessity and deontic modality as means of its linguistic expression, variations of this type of modality and their functioning in the German language are analysed.

Keywords: modality, deontic modality, commissive modality, directive modality, volitive modality.

Постановка проблеми у загальному вигляді, її актуальність та зв'язок із науковими завданнями. У лінгвістичній літературі модальність здебільшого розглядають як прагматичне поняття, яке визначає ставлення мовця до повідомлюваного. Традиційно при вивченні модальності увагу зосереджують не лише на формально-граматичній дієслівно-морфологічній категорії модусу, а й на типах речення та іллокутивних структурах (ствердження, запитання, спонування). Існують різноманітні класифікації засобів вираження модальності, які залежать від приналежності лінгвіста до тієї чи іншої наукової школи. Так

наприклад, І.В. Корунець зауважує, що “модальність, будучи екстралінгвістичною категорією, яка виражає відношення мовця до реальності, має загальні для багатьох мов засоби реалізації, зокрема

- фонетичні засоби (наголос та інтонація);
- лексико-граматичні засоби (модальні дієслова);
- лексичні засоби (модальні слова та модальні вирази), що виражають суб’єктивну модальність;
- граматичні засоби, що виражають граматичну модальність“ [3: 308].

Таким чином, модальність як універсальна семантична категорія може бути репрезентована в німецькій мові за допомогою різних формальних засобів та на різних мовних рівнях: морфологічними способами дієслова, словотвірними засобами на зразок деривацій із суфіксом *-bar-* (*waschbar, lösbar*), низкою лексичних засобів (модальні дієслова та прислівники) та синтаксичними конструкціями. Беручи до уваги багатоманітність гетерогенних мовних засобів та теоретичних понять, які охоплює категорія модальності, виникає необхідність глибшого вивчення та детального аналізу деяких з них.

Об’єкт дослідження становлять семантичні особливості репрезентації деонтичної модальності в німецькій мові.

Завдання пропонованої статті передбачають вивчення категорії необхідності, визначення деонтичної модальності як одного з основних типів модальності та мовного репрезентанта необхідності та аналіз різних видів деонтичної модальності.

Ставлення того, хто говорить чи пише, до дійсності постає як основна ознака модальності, властивої будь-якому висловлюванню. Оскільки воно може бути виражене різними засобами (формально-граматичними, лексичними, фразеологічними, синтаксичними, інтонаційними, композиційними, стилістичними), модальність виявляється категорією, властивою мові у дії, тобто мовленню, і тому є самою суттю комунікативного процесу [8: 20].

Модальність насамперед є категорією логіки. Модальна логіка – розділ, у якому вивчаються логічні зв’язки модальних висловлень. Теорія логічних модальностей (алетичної, епістемічної, деонтичної, булетичної, динамічної та телеологічної) вивчає зв’язки логічних модальних висловлень, які включають поняття ‘логічно можливо’ (алетична, епістемічна модальність), ‘логічно необхідно’ (деонтична, телеологічна модальність), ‘логічно випадково’ (динамічна модальність), ‘логічно бажано’ (булетична модальність) тощо [2: 47].

Таким чином, визначаючи поняття модальності, лінгвісти розмежовують дві його основні складові: логічну і мовну. Логічний компонент ґрунтується на онтологічних категоріях „можливість“ і „необхідність“, при цьому йдеться про абстрактні передумови: можливість є необхідною, а необхідність – достатньою умовою для реалізації певної дії. Мовний компонент модальності характеризується висловленням ставлення мовця (ствердження, зобов’язання, бажання тощо) до повідомлюваного [13: 31].

Необхідність – це особлива галузь модальної оцінки, яка об’єднує модальні значення й відтінки, котрі передають єдиний тип модальних відношень і володіють власними одиницями вираження. Загальне поняття необхідності, яке є підґрунтям формування відповідного функціонально-семантичного поля, розкривається в категорійній ситуації, що вміщує типові для оцінки необхідності компоненти і яка, в свою чергу, набуває кінцевого оформлення в умовах конкретного висловлення [1: 7].

Модальність необхідності – це зумовленість ситуації „тими або іншими (об’єктивними або суб’єктивними) факторами, які на погляд певної особи (суб’єкта модальної оцінки) вимагають обов’язкового перетворення потенційного в актуальне“ [7: 142]. Необхідність може бути водночас волюнтативною ситуацією, яка вимагає для своєї реалізації вольових передумов, спрямованих на забезпечення реалізації дії. Основними репрезентантами модальних значень необхідності виступають лексичні засоби, які становлять центр відповідного функціонально-семантичного мікрополя.

У логіці деонтична модальність, або нормативна модальність, модальність повинності – це характеристика практичної дії з погляду певної системи норм. Нормативний статус дії зазвичай виражається поняттями „*unbedingt*“, „*erlaubt*“, „*verboten*“, які

використовуються у висловлюванні, напр.: *Man muss sich unbedingt um die Nächsten kümmern*; *Man darf mit dem Bus fahren (Es ist erlaubt)*; *Man darf hier nicht rauchen (Es ist verboten)*. Обов'язок є характеристикою певного кола дій з позиції принципів моралі; дозвіл стосується дії, яка не суперечить системі правових норм. Замість слів „*unbedingt*“, „*erlaubt*“, „*verboten*“ можуть використовуватися конструкції з модальними дієсловами на зразок „*man muss*“, „*man soll*“, „*man darf*“, „*man muss nicht*“ і под. При вживанні цих понять завжди мається на увазі певна нормативна система, яка передбачає обов'язок, надає дозвіл тощо.

Поняття деонтичної необхідності можна пояснити шляхом протиставлення його іншим видам необхідності. Залежно від підстави твердження про необхідність можна виокремити три її види: логічну, фізичну (також онтологічну або каузальну) і деонтичну (нормативну) потребу. Логічно необхідним є все, що випливає із законів логіки. Фізично необхідним є те, що пов'язано з законами природи. Деонтично необхідним є те, що випливає із законів або норм, які діють у суспільстві. Що стосується взаємних зв'язків між трьома видами необхідності, то передбачається, що дія, яка є обов'язком, повинна бути логічно і фізично можливою, оскільки неможливо зробити те, що суперечить законам логіки або природи [6: 154].

Деонтична модальність (від грец. δέον (deon) – „обов'язок“) стосується того, що є можливим, необхідним, допустимим чи обов'язковим, спираючись на моральні принципи, правові норми та ін. Цей тип модальності має значення „примусовості“, що включає відтінки „дозволеності/ недозволеності“, „обов'язковості / необов'язковості“, „можливості / неможливості“ виконання дії суб'єктом мовлення або його співрозмовником, зважаючи на вимоги закону, попередні домовленості, моральні принципи, права, обов'язки тощо. Підґрунтям деонтичної модальності постають норми, цінності, уявлення і бажання. За допомогою засобів деонтичної модальності мовець висловлює дозвіл, пропозицію, заборону, а також порівнює відповідність стану реальної дійсності до існуючого або уявного ідеалу. Стандарти можуть бути встановлені в різній формі та різними інстанціями. Наприклад: *Du sollst Rauchen aufgeben!* (Ти повинен покинути паління, бо...: а) так вимагає закон, б) тут не палять, в) інакше ти захворієш, г) я так наказую і под.); *Er darf nicht dorthin gehen* (Йому не можна туди іти, тому що: а) це неможливо, б) я не дозволяю, в) це заборонено правилами і т. д.) [9].

Конструкції деонтичної модальності вміщують вказівки, відповідно до яких реальний світ має наблизитися до ідеального. Мовець, таким чином, висловлює свою думку стосовно етики певного стану речей.

Різні автори по-різному визначають деонтичну модальність: одні лінгвісти наголошують, що вона фокусується на поняттях обов'язку і дозволу (Дж. Байбі, С. Фляйшман); інші вважають, що деонтичні висловлювання стосуються соціальних, моральних або етичних норм (П. Х. Метгьюз).

Деонтична модальність як тип об'єктивної або суб'єктивної модальності (перша виражає відношення до дійсності того, хто повідомляє, в плані реальності та ірреальності, натомість суб'єктивна модальність є відношенням мовця до того, про що повідомляється і є факультативною ознакою висловлювання) поділяється, в свою чергу, на декілька підвидів [11: 176]:

1. Комісивна модальність (kommissive Modalität), яка включає визнання, відповідальність, обіцянку, напр.: *Ich sollte dir helfen*; У своєму висловленні мовець обіцяє або гарантує, що певна подія відбудеться, напр.: *Ich soll diese Situation gerecht behandeln*. Комісивні форми можуть використовуватися як обіцянки і як погрози, залежно від того, у позитивному чи негативному напрямку спрямовані дії мовця. Наприклад у реченні *Du sollst alles machen, wie es dir gesagt wurde* чітко висловлено погрозу, що слухач матиме неприємні наслідки, якщо він не вчинить так, як від нього вимагають.

Мета комісивних мовленнєвих актів – „певною мірою зобов'язати мовця здійснити якусь майбутню дію або дотримуватися певної лінії поведінки“ [5: 182]. Визначальною інтенцією текстів з дієсловами комісивної модальності *sollen*, *müssen* із семантикою „зобов'язуватися, гарантувати“ є висловлення гарантії майбутньої дії або її декларація.

2. Директивна модальність (*direktive Modalität*), котра охоплює накази, вимоги, претензії, запити, напр.: *Das musst du probieren*. Під директивною модальністю розуміють форми дозволу або наказу, які використовують задля того, щоб змусити інших осіб робити те, що вимагає мовець, напр.: *Die Teilnehmer sollen ihre Liebling-CDs mitbringen*. При цьому інтенції агенса до уваги не беруться, тобто умови визначає не діюча особа, а спостерігач, напр.: *So meinte sie, man müsse seinen Kindern vermitteln, dass sie auch "nein" sagen dürfen*. Основними семантичними проявами директивної модальності є форми дозволу (пермісивність) і форми наказу (облігаторність). У німецькій мові головними репрезентантами дозволу є модальні дієслова *können* і *dürfen*, напр.: *Du kannst hereinkommen*. *Du darfst hereinkommen*. Для вираження наказу використовують модальні дієслова *müssen* і *sollen*, а також наказовий спосіб дієслова.

Репрезентація директивного змісту є важливим аспектом описової функції мови, який охоплює основоположні комунікативні дії. Директивні акти мовлення структурують комунікативний процес на підставах взаємності й компактності, які є визначальними характеристиками діалогічного мовлення. При цьому не лише маркування характеру висловлювання як директивного має фундаментальне значення (оскільки наказовість є універсальним явищем у всіх мовах), а й систематичне вираження такого змісту певними мовними засобами. У німецькій мові головними виконавцями цієї функції директивної модальності є модальні дієслова *sollen* та *dürfen*, оскільки вони представляють стан, який виявляється для реципієнта у формі вказівки, яку необхідно виконати. Зокрема дієслово *sollen* слугує для висловлення позитивної або негативної вимоги, а *dürfen* – для вираження дозволу на виконання певної дії. Той факт, що зазвичай просять дозволу щось зробити, а не навпаки, пояснює відсутність внутрішнього заперечення дієслова *dürfen*. Частотність використання зовнішнього заперечення з цим дієсловом демонструє, що реакція на прохання полягає не завжди у виконанні цього прохання (надання дозволу), а часто у відмові. Таким чином заперечна конструкція з *dürfen* визначає такий стан суб'єкта речення, при якому він не отримує дозволу, про який просить. Оскільки репрезентація відмови вміщує сильніший міжособистісний компонент, ніж висловлення вимоги, то різниця між *nicht dürfen* і *sollen* теж очевидна: *nicht dürfen* висловлює відмову на прохання, яка не може бути відхилена, натомість *sollen* із внутрішнім запереченням, так само як *sollen* без заперечення, виражає існування заборони, яка може бути відхилена [12: 137], напр.: *Er soll den Müll runterbringen = Er soll nicht den Müll im Haus lassen – Er darf nicht den Müll im Haus lassen*.

На думку К. Неустроєва, директивна модальність вступає в складну взаємодію з іншими конституентами модального комплексу, наприклад, з одиницями плану волюнтативної модальності (яка характеризує ситуацію з кута зору її можливості та необхідності), оптативної модальності (виражає бажання мовця з приводу вчинення /невчинення певної дії) тощо. У мові вона реалізується за допомогою спонукальних (директивних) мовних актів, загалом, і спонукальних висловлювань зокрема. Основними граматичними показниками директивної модальності виступають наказовий спосіб (*Halte!*), вживання модальних дієслів (*Er darf/kann um eins Uhr gehen*) та ін. [4: 14].

Такі директивні мовні акти як вимога і наказ відрізняються від директив на зразок застережень, рекомендацій та переконування тим, що вони вміщують специфічну семантику успішного завершення дії, яка виявляється в тому, що мовець повинен хотіти, щоб дія, яку він вимагає, відбулася. Окрім того, мовець повинен вірити, що реципієнт у змозі дотримуватися директивних вказівок. Граматична форма вираження цих мовних актів тісно пов'язана з вокативом [10].

3. Волітивна модальність (*volitive Modalität*), оперує поняттями, які стосуються уподобань, бажань і намірів суб'єкта речення, напр.: *Wenn ich doch bloß reich wäre; Er möchte auf seinem Grundstück ein Haus bauen*. Деякі лінгвісти не визначають волітивну модальність як окремий вид, а розглядають її у межах диспозиційної модальності (Ф. Палмер, М. Планк). Подібність між ними полягає насамперед у тому, що поняття „бажання“, „намір“ тощо можуть сприйматися певною мірою як диспозиції (схильності) суб'єкта. Проте на відміну від волітивної диспозиційна модальність спрямована на характеристику внутрішніх або зовнішніх здібностей і нахилів суб'єкта, напр.: *Durch ihr mutiges Verhalten konnte eine*

70jährige Frau einen jugendlichen Räuber in die Flucht schlagen; Aber jetzt musst du natürlich das Semester zu Ende bringen [12: 75–76].

Ряд мовознавців розглядають цей вид модальності також як інтенційну або як булетичну (від грецького *bouleuo* – ‘я вирішую’ або *boulomai* ‘я хочу’). Г. Дівальд притримується думки, що волітивна модальність оперує намірами суб’єкта або приписує йому ці наміри, а також стосується не лише інтересів, уподобань, волі і бажань суб’єкта (інтрасуб’єктивна модальність), а й іншої особи або мовця (екстрасуб’єктивна модальність) [12: 75].

Таким чином, деонтична модальність як один із основних типів модальності є засобом репрезентації категорії необхідності у мовних актах. Враховуючи широкий спектр модальних значень деонтичної модальності її розмежовують на декілька підвидів: комісивну, директивну і волітивну. Керуючись певними нормами, приписами або бажаннями мовець може висловлювати обіцянку, гарантію або відповідальність (комісивна модальність), наказ, вимогу або претензію (директивна модальність), а також бажання або намір (волітивна модальність). З-поміж різноманітних засобів вираження модальності найбільш вживаними показниками деонтичної модальності в німецькій мові є модальні дієслова та форми імператива.

Дослідження поняттєво-логічної концептуалізації дійсності за допомогою мови і мовлення є невичерпним джерелом для наукового пошуку. Функціонування модально-логічних операторів у різних типах дискурсу відкриває широкі перспективи для подальших розвідок у галузі лінгвістичної модальності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Загородская Е.А. Модальное значение необходимости и средства его выражения : (на материале соврем. франц. языка) : автореф. дис. ... к.филол.н. : спец. 10.02.05 – романские языки / Загородская Елена Александровна; [МГУ им. М.В. Ломоносова]. – Нижний Новгород : 2003. – 26 с.
2. Ивин А.А. Логика : [уч. пособ.] / Александр Архипович Ивин [2-е изд.] – М. : Знание, 1998. – 240 с.
3. Корунець І.В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад) : Підручник / Ілько Вакулович Корунець. – Вінниця : „Нова книга“, 2001. – 448 с.
4. Неустроев К.С. Способы выражения побуждения и воздействия (на материале современного английского языка) : автореф. дис. ... к.филол.н. : спец. 10.02.019 – теория языка, 10.02.04 – германские языки / Кирилл Сергеевич Неустроев. – Ростов-на-Дону, 2008. – 23 с.
5. Серль Дж. Р. Классификация иллокутивных актов/ Дж. Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1985. – Вып.17. – С. 170–195.
6. Словарь по логике / А.А.Ивин, А.Л.Никифоров – М.: Туманит, изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
7. Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность / Александр Владимирович Бондарко (ред.) – Л. : Наука, 1990. – 132 с.
8. Тураева З.Я. Лингвистика текста на исходе второго тысячелетия // Вісник Київського лінгвістичного ун-ту. Сер. Філологія. – Т. 2. – Київ, 1999. – С. 17–25.
9. Ущина В. Лінгвістична модальність у контексті конструювання позиції англomовного суб’єкта дискурсивної діяльності. – 2013 // esnuir.eenu.edu.ua/handle/123456789/694
10. Andrzejewska-Kwiatkowska J. Modalität : Zur Ausdruckbarkeit der Illokution in deutschen und polnischen Werbespots // http://www.lingua.amu.edu.pl/Lingua_15/KWIATKOWSKA.pdf
11. Bhat D.N.S. The Prominence of Tense, Aspect and Mood // Studies in Language Companion Series (Book 49) / – Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 1999. – 209 p.
12. Diewald G. Die Modalverben im Deutschen : Grammatikalisierung und Polyfunktionalität / Gabriele Diewald. – Tübingen : Niemeyer, 1999. – 454 S.
13. Gévaudan P. Sprachliche Modalität zwischen Illokution und Polyphonie // Romanistisches Jahrbuch. – B. 61. – Berlin : De Gruyter, 2010. – S. 31–66.
14. Palmer F. Modality in English : Theoretical, descriptive and typological issues // In: Facchinetti, Roberta; Krug, Manfred; Palmer, Frank (Hrsg.) : Modality in Contemporary English. – Berlin, New York: de Gruyter. – 2003. – P. 1–17.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Пянкoвська – кандидат філологічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри практики германських мов Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: комунікативна граматики, типологія німецької мови, зіставне вивчення німецької й української мов.

УДК 811.111+811.161.2

ІМЕННИКИ PLURALIA TANTUM В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

Ганна СКЛЯНІЧЕНКО (Кіровоград, Україна)

У статті здійснена спроба порівняльного аналізу іменників pluralia tantum в англійській та українській мовах. Розглянуто критерії виділення множинних іменників у кожній порівнюваній мові, джерела їх походження, а також основні лексико-семантичні групи, у межах яких вони функціонують.

Ключові слова: множинні іменники, неповна парадигма, лексико-семантична група.

The article deals with a contrastive analysis of pluralia tantum nouns in English and Ukrainian. Their criteria, origine and the main lexico-semantic groups within which they function are considered.

Key words: pluralia tantum nouns, irregular paradigm, lexico-semantic group.

Граматична категорія числа є абсолютною лінгвістичною універсалією. І хоча її реальною вмотивованістю є відображення кількісних відношень дійсності у свідомості носіїв мови, матеріал різних мов свідчить про те, що функції цієї граматичної категорії не вичерпуються лише вираженням зазначених відношень.

Граматичне оформлення числа іменників у різних мовах тісно пов'язане з їх семантикою, що виявляється в їх неоднорідності у здатності утворювати певну числову парадигму.

Незважаючи на наявність достатньої кількості наукових робіт, присвячених особливостям вираження граматичної категорії числа іменників як в окремо взятих англійській та українській мовах, так і їх порівняльному аспекті, не висвітлено певною мірою лишається низка питань. До таких, зокрема, належить проблема самої природи граматичної категорії числа, трактування якої й сьогодні є неоднозначною. Дискусійні питання у визначенні природи категорії числа, як правило, торкаються проблеми іменників singularia та pluralia tantum, тобто таких, що мають або лише форму однини, або лише форму множини, зокрема співвідношення їх лексичного та граматичного значень.

Вагомий внесок у висвітлення питання формування та функціонування іменників pluralia tantum на матеріалі окремих мов зробили

О.Ісаченко, Т. Булигіна, О. Бондарко, Л.Брусенський, В. Пługян, М.Тернер, М. Вікенс, Р. Касперавісен, М. Пазяк та ін. У поодиноких контрастивних дослідженнях стосовно проблеми іменників pluralia tantum у

порівнюваних мовах, як правило, описувалися основні лексико-семантичні групи, до яких належать досліджувані іменники. Менше уваги приділялося опису джерел їх виникнення та їх залежності від особливостей загальної лексико-семантичної класифікації іменників у кожній із порівнюваних мов.

У цій статті робиться спроба на матеріалі дібраних із чотирьох загальномовних словників англійської та української мов 2165 іменників pluralia tantum дослідити ізоморфні та аломорфні властивості у творенні, семантиці та функціонуванні зазначених іменників, що мають лише форму множини.

Вище було зазначено, що кількість як характерна риса об'єктивної дійсності і граматичне число не завжди є корелятивними, оскільки у сферу останнього залучені не тільки назви злічувальних явищ та предметів, а й назви інтернумеральних понять, які не піддаються обчисленню : збірності, сукупності, речовинності, абстрагованості. Абстрактні, збірні та речовинні іменники не утворюють граматичних опозицій однини і множини і, як правило, мають форму або тільки однини, або тільки множини. Парадигми таких іменників є некомплектними, що обумовлено характером їх предметно-логічного змісту. Ця розбіжність між обов'язковістю граматичного оформлення числа та специфічним значенням таких іменників дала підстави деяким мовознавцям розглядати категорію числа як лексико-граматичну [2;14]. Інші автори [8] наголошують на зв'язку категорії числа із словотвором, вважаючи, наприклад, слова стіл – столи різними самостійними словами, що можуть входити до різних лексико-семантичних розрядів.

Достатньо поширеними є концепції, згідно з якими категорія числа має особливий статус, що поєднує словозмінні і словотвірні компоненти. У роботах О.Бондарко число іменників кваліфікується як непослідовно корелятивна категорія [2:6].

Л. Недбайло, вважаючи категорію числа загальнограматичною, зазначає, що число набуває лексикограматичного характеру при взаємодії з окремими семантичними групами іменників – абстрактними, речовинними, збірними, власними [5:4]. Однак, на думку В. Виноградова, П. Кузнецова, сам факт числової словозмінної оформленості іменників у різних мовах свідчить про те, що це граматична категорія [3]. На формально-логічний характер числа вказує також те, що однотипний предметно-логічний зміст у різних мовах може бути виражений і часто виражається по-різному: в одній мові формою однини а в іншій – формою множини [1].

Іменники *pluralia tantum* наявні як у сучасній англійській, так і у сучасній українській мовах. Мовні факти свідчать, що у багатьох індоєвропейських мовах становлення категорії числа проходило спочатку через опозицію збірності – однина. Часто саме вираження збірності, сукупності простежується в іменниках, що мають некомплектну числову парадигму. У кожній із порівнюваних мов існує класифікація таких іменників. Однак аналіз класифікацій, взятих із сучасних англійських та українських граматик [4;9;13], показав, що критерії такого поділу в українській та англійській лінгвістичних традиціях дещо різняться, що видно із наведених нижче таблиць.

Таблиця 1

Типи незмінних іменників в англійській мові

Singular	Plural
Назви конкретної сукупності: <i>Gold, beer</i>	Іменники, що позначають сукупну множинність: <i>scissors, pyjamas</i>
Назви абстрактної сукупності: <i>Music, dirt. Work</i>	Інші іменники у множині на –s: <i>annals, manners</i>
Власні назви: <i>Henry, the Thames</i>	Власні назви: <i>the Highlands, the Netherlands</i>
Незмінні іменники, що закінчуються на –s a) <i>News</i> b) <i>назви хвороб: tumps</i> c) <i>назви галузей наук на –ics phonetics</i> d) <i>назви ігор billiards</i> e) <i>географічні назви Athens, Brussels</i>	Незмінна немаркована множинність: <i>cattle, gentry, police</i>
Абстрактні субстантивовані прикметники: <i>the good, the evil</i>	Субстантивовані прикметники, що означають групу осіб: <i>the rich, the helpless</i>

Таблиця 2

Типи незмінних іменників в українській мові

Singularia tantum	Pluralia tantum
Абстрактні іменники: <i>краса, любов, терплячість</i>	Назви парних предметів: <i>окуляри, ножиці, кліщі</i>
Збірні іменники: <i>людство, молодь, бідні</i>	Назви складних процесів, що повторюються: <i>опади, перемовини</i>
Речовинні іменники: <i>молоко, сир, цукор</i>	Назви залишків речовин: <i>висівки, змилки, помії</i>

Власні назви: <i>Київ, Дніпро</i>	Власні назви: <i>Карпати, Альпи</i> Назви відрізків часу, свят, обрядів: <i>іменини, входи́ни, за́просини</i>
-----------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Як бачимо, українська класифікація чітко базується на граматичному підході: іменниками *pluralia tantum* вважаються такі, що мають виключно форму множини і **узгоджуються** з дієсловом у множині, відповідно іменниками *singularia tantum* вважаються такі, що мають виключно форму однини і **узгоджуються** з дієсловом у однині.

Принцип поділу англійських незмінних іменників на одиничні та множинні не залежить, як видно із таблиці, від їх морфологічного оформлення, а базується лише на критерії узгодження із дієсловом в однині чи в множині. Таким чином, до одиничних іменників, як і до множинних, можуть відноситися як іменники, що мають лише форму однини, так і ті, що мають лише форму множини. Однак у цьому дослідженні ми зосереджуємо нашу увагу на англійських іменниках, що мають лише форму множини, незалежно від того, в якому числі вони узгоджуються з дієсловом.

Дослідники, які розглядають функціонування іменників *pluralia tantum* на матеріалі різних мов, принагідно коментують походження деяких із них. Огляд доступної нам літератури дозволяє виділити наступні джерела виникнення множинних іменників.

Ще О.Потебня писав про роль двоїни у формуванні множинних іменників у слов'янських мовах, що позначають назви предметів, які складаються з парних частин (ворота, двері) [6]. На можливість виникнення іменників *pluralia tantum* у результаті розпаду полісемії вказує Г.Семенова [7]. Лексикалізацію як продуктивний шлях формування множинних іменників визначають Р.Касперавісен, Є.Шамаєва [11; 10]. Деякі досліджувані іменники могли виникнути у результаті метонімізації [12]. Певна частина плюративів запозичується у такій формі з інших мов.

Аналіз наявного у нашому розпорядженні фактичного матеріалу дозволив виділити 18 англійських та 21 лексико-семантичну групу українських іменників *pluralia tantum*.

Англійські множинні іменники представлені наступними групами:

- 1) назви одягу чи взуття, що складаються з декількох частин, розташованих, як правило, симетрично: *jeans, overalls, rubbers, shorts*;
- 2) назви сукупності органів тіла людини або тварини, що являють собою складну єдність: *chitterlings, vitals, guts, lights*;
- 3) назви предметів, що складаються з двох рівних або подібних частин: *tongs, spectacles, scissors, fetters*;
- 4) власні географічні назви: *the Netherlands, the Philippines, the Highlands*;
- 5) збірні іменники, що позначають національність: *the Ukrainians, the Poles, the Japanese*;
- 6) збірні іменники, що позначають період часу: *the thirties, teens, the eighties, vacations*;
- 7) назви фізичних явищ: *alpha-rays, microwaves, X-rays*;
- 8) іменники із збірним значенням маси, речовини в її єдності: *sweetmeats, chemicals, belongings*;
- 9) назви залишків якої-небудь речовини або матеріалу: *leavings, remains, pickings*;
- 10) назви складних процесів або дій, що повторюються або складаються з багатьох рухів: *atmospherics, preliminaries, doings, Northern lights*;
- 11) назви музичних інструментів: *strings, the woods, the reeds*;
- 12) назви ігор: *dibs, marbles, billiards*;
- 13) назви наук: *didactics, linguistics, statistics*;
- 14) назви іменників із збірним значенням маси речовини в її сукупності: *beestings, greens, households, soap-suds*;
- 15) назви на позначення почуттів, емоцій, станів: *affections, spirits, thanks, solemnities*;
- 16) назви військових з'єднань, частин та інших понять, пов'язаних із військовою справою: *guards, field-works, fire arms, hostilities*;
- 17) назви приладів, пристроїв, того, що являє собою сукупність окремих предметів: *binoculars, tea-things*;

18) запозичені у формі множини іменники з грецької та латинської мов: *miscellanea, paraphernalia, mammalia*.

Українські іменники *pluralia tantum* репрезентують наступні лексико-семантичні групи, що позначають:

- 1) назви одягу та взуття: *рейтузи, штани, спортивки*;
- 2) назви будівель, споруд, їх частин: *двері, сходи, сіни, ворота*;
- 3) назви знарядь праці та предметів домашнього вжитку: *граблі, вила, ваги, ночви*;
- 4) назви парних предметів: *окуляри, ножиці, кліщі, тиски*;
- 5) назви парних частин тіла: *в'язи, вуста*;
- 6) назви засобів пересування, предметів упряжі: *сани, бігунки, шори*;
- 7) назви на позначення почуттів, емоцій, станів: *труднощі, ревнощі, гордощі, пустощі*;
- 8) назви ігор: *жмурки, шахи, гонки, хованки*;
- 9) назви відрізків часу, свят, традиційно-побутових обрядів та дій, що повторюються: *оглядини, посиденьки, запросини; роковини, канікули*;
- 10) назви залишків речовини або матеріалу: *висівки, недопитки, помії, змилки*;
- 11) назви маси речовини, матеріалу, продуктів харчування: *дріжджі, дрова, прянощі, парфуми*;
- 12) назви військових з'єднань, частин, та інших понять, пов'язаних із військовою справою: *боєприпаси, бронесили*;
- 13) назви складних процесів, що повторюються: *аплодисменти, опади, перемовини*;
- 14) назви сукупності предметів із значенням збірності: *гроші, надра, хащі*;
- 15) власні географічні назви: *Карпати, Альпи, Нідерланди*;
- 16) назви запозичених, найчастіше абстрактних, іменників, які в іноземній мові вживаються тільки у множині: *анали, аліменти, джунглі*;
- 17) субстантивовані прикметники на позначення назв сортів рослин сільськогосподарського призначення: *бобові, зернові, злакові, кормові*;
- 18) субстантивовані прикметники, які є зоологічними чи ботанічними термінами: *теплокровні, хордові, зонтичні, складно-цвітні*;
- 19) назви продуктів харчування, страв, напоїв та їх компонентів: *вертуни, крученики, деруни*;
- 20) назви людей за національною ознакою, місцем проживання, народження: *англійці, волиняни, лопарі*;
- 21) назви музичних інструментів: *цимбали, клавикорди*.

Загалом вищезазначені іменники *pluralia tantum* порівнюваних мов можна об'єднати у три великі групи: а) іменники із збірним значенням, які означають парні або складні предмети, а також виражають множинну сукупність чого-небудь; б) речовинно-збірні іменники на позначення маси речовини матеріалу в його сукупності; в) іменники з абстрактно-збірним значенням, які означають складні дії, процеси, стани, а також відрізки простору і часу, що мисляться в сукупності. Більшість множинних іменників, що збігаються формами числа і своїм значенням у порівнюваних мовах належать до першої вищезазначеної групи.

Як видно із наведеного переліку, в англійських множинних іменниках не представлені лексико-семантичні групи на позначення назв обрядів, засобів пересування та упряжі, зоологічні та ботанічні терміни, назви сортів рослин сільськогосподарського призначення, які наявні в українській мові. Натомість серед українських множинних іменників відсутні представлені в англійських прикладах лексико-семантичні групи іменників на позначення назв наук та фізичних термінів. Найбільш кількісно репрезентативними в англійській мові є іменники *pluralia tantum*, що позначають назви одягу та взуття, назви наук, назви почуттів, емоцій, станів, назви пов'язані з військовою тематикою. В українських прикладах такими є назви одягу та взуття, назви свят традиційно-побутових обрядів, дій, зоологічні та ботанічні терміни, географічні назви.

Розбіжності у вживанні іменників *pluralia tantum* більшою мірою спостерігаються у таких лексико-семантичних групах:

а) назви приладів, пристроїв, того, що являє собою сукупність окремих предметів: *binoculars* – бінокль, *shearleggs*- триніжка, *fire irons* – камінний прибор;

б) назви військових з'єднань та інших понять пов'язаних із військовою справою: *logistics*- тил та постачання, *arms*-зброя;

в) назви залишків речовин або матеріалу, що стали побічним наслідком, результатом певного процесу: *emptyings*- закваска, *lees*- осада на дні, *zaliшок*, *coffee-grounds*- кавова гуща;

г) назви іменників із збірним значенням маси речовини в її єдності:

suds- мильна піна або вода, *croats*- непросіяне борошно, *grits*- вівсяна крупа;

д) назви складних процесів або дій, які є виявом якоїсь кількості повторюваних актів, рухів: *goings-on*- поведінка, *jstters*- нервові збудження;

е) назви ігор: *roundes*- англійська ланта, *marbles*- дитяча гра, *world series*- щорічний чемпіонат з бейсболу.

Особливістю англійських плюративів, запозичених із грецької та латинської мов, є збереження деякими із них формантів множини, які вони мали в цих мовах. Наприклад: *anaerobia*, *cheiroptera*, *dejecta* та інші.

У структурі іменників *pluralia tantum* порівнюваних мов можна виділити певні словотвірні типи та моделі. Так, найбільш частотними формантами англійських плюративів є нульовий суфікс, а також форманти *-er*, *-ing*, *-ic*.

Модель з нульовим суфіксом представлена в переважній більшості лексико-семантичних груп, напр., *shorts*, *glands*, *arms*, *aids* *ashes* та ін.

Суфікс *-er* зустрічається у словотвірних типах на позначення: а) назв одягу та взуття: *knickers*, *rubbers*; б) назв приладів та пристроїв: *tweezers*; в) назв предметів, що складаються з парних частин: *pincers*, *fetters*.

Суфікс *-ing* є складовою частиною словотвірних типів на позначення: а) залишків матеріалу: *leavings*, *pickings*; б) іменників з абстрактним значенням: *belongings*; в) назв складних процесів або дій, що повторюються: *doings*, *goings-on*.

Суфікс *-ic* репрезентує словотвірні типи на позначення назв наук: *genetics*, *linguistics*, *statistics*.

Певна частина досліджуваних англійських іменників є композитами: *leading strings*, *shoulder-straps*, *alpha rays*, *microwaves*, *carryings-on*. Більша частина із них означає назви, пов'язані із військовою справою, напр., *field-works*, *ironsides*, *storm-troops*, *land forces*, *winter quarters*.

Найбільш частотні форманти, які продукують українські плюративи, складають нульовий суфікс та морфеми *-к*, *-івк*, *-оц*, *-ин*, *-еник* (*-аник*, *-яник*), *-ов* (*-ев*). Модель з нульовим суфіксом зустрічається переважно в межах лексико-семантичних груп на позначення: а) назв будівель та споруд (*сіни*, *сходи*), б) назв знарядь праці (*вила*, *ваги*), в) назв одягу та взуття (*штани*, *брюки*), г) назв парних предметів (*кличі*, *тиски*, *ножиці*).

Суфікс *-к* є складовою частиною словотвірних типів на позначення: а) назв залишок матеріалу (*висівки*, *вибірки*), б) назв ігор (*жмурки*, *гонки*).

Суфікс *-оц* зустрічається у словотвірних типах на позначення назв почуттів, емоцій, станів (*лінощі*, *труднощі*, *хитрощі*), б) назв сукупності речовини, продуктів (*прянощі*, *солодощі*).

Суфікс *-ин* представляє словотвірний тип на позначення свят, обрядів, дій (*іменини*, *відвідини*, *обжинки*).

Суфікс *-еник* (*-аник*, *-яник*) часто зустрічається у словотвірних типах на позначення назв страв (*крученики*, *гречаники*, *картопляники*).

Суфікси *-ов*, *-ев* входять до складу словотвірних типів на позначення назв сільськогосподарських рослин та різних ботанічних та зоологічних термінів (*бобові*, *метеликові*, *оленеві*, *окуневі*).

Як і серед англійських плюративів, в українській мові знаходимо складні утворення, які переважно зустрічаються в межах лексико-семантичних груп на позначення: а) зоологічних та ботанічних термінів (земноводні, багатозубі, павукоподібні), б) назв, пов'язаних з військовою справою (*боєприпаси*, *вогнетриви*, *бронесили*).

Не можна не помітити, що процес становлення та функціонування іменників *pluralia tantum* відбувається в рамках типологічних закономірностей кожної із порівнюваних мов. Так, в українській мові, яка порівняно з англійською є більш граматикалізованою, всі плуративи мають форму множини і відповідно узгоджуються з дієсловом. Англійській іменники, що мають лише форму множини, можуть узгоджуватися з дієсловом як в однині, так і у множині. Наприклад. *The shorts are too big for him. Phonetics is a science.*

Про слабший ступінь граматичної адаптації англійською мовою запозичень свідчить збереження деякими англійськими іменниками *pluralia tantum* греко-латинського походження форманта множини, характерного для цих мов. В українській мові можна знайти поодинокі приклади запозичень іменників у множині, однак у таких випадках до слова додається і український показник множини. Наприклад: чипси, типси.

Характерною рисою англійських множинних іменників є те, що в ній набагато більше слів, ніж в українській мові, побудовано за моделлю з нульовим суфіксом. Ступінь флективності української мови є значно вищим, ніж англійської, тому в цілому українські іменники *pluralia tantum* виявляють більшу різноманітність словотвірних моделей.

В обох мовах частина плуративів виникла шляхом лексикалізації форм множини. Однак таких іменників в англійській мові більше ніж в українській, і ступінь їх лексикалізації вищий. Пор. англ. *colour – колір, colours – прапор, work – робота, works – завод*. Українські множинні іменники води, вина, піски, що утворилися шляхом лексикалізації, лише конкретизують лексичне значення у зв'язку з появою у них семи «сорт». Частіше, ніж в українській мові, англійські множинні іменники утворюються шляхом метонімізації форми множини, напр., *attention – увага, attentions – залицяння; manner – спосіб, манера дії, manners – хороші манери, вихованість*.

Таким чином, творення множинних іменників у порівнюваних мовах є складним номінативним процесом. Іменники англійської та української мов з неповною числовою парадигмою відображають хід пізнання її носіями об'єктивної дійсності та вербалізації їх уявлень про кількість як сукупну або розчленовану множинність.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алтицева Л.Ю. Функціонально-семантичні параметри іменників з неповною числовою парадигмою: автореф. дис. ... канд. філол. наук / Алтицева Л.Ю.; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2003. – 20 с.
2. Бондарко А.В. Теория значения в системе функциональной грамматики / А.В. Бондарко. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 736 с.
3. Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) / В.В. Виноградов – М.: Высшая школа, 1972. – 614 с.
4. Загнітко А.П. Теоретична граматики сучасної української мови. Морфологія. Синтаксис / А.П. Загнітко. – Донецьк: ТОВ «ВКФ БАО», 2011. – 992 с.
5. Недбайло Л.И. Грамматическая категория числа в современном украинском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Недбайло Л.И.; Киевский гос. пед. ин-т им. А.М. Горького. – К., 1968. – 21 с.
6. Потебня А.А. Мысль и язык / А.А. Потебня. – К.: СИНТО, 1993. – 191 с.
7. Семёнова Г.Н. Феномен *pluralia tantum* в грамматической системе: когнитивный и прагматический аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Семёнова Г.Н.; Кубан. гос. ун-т.- Ростов-на-Дону, 2007. – 22 с.
8. Соболева Т.А. Число существительных как грамматико- словообразовательная категория // Функционирование грамматических категорий. Текст и контекст. – М.: Наука, 1984. – С. 66-75.
9. Сучасна українська літературна мова: у 5т. / Ін-т мовознавства АН УРСР; ред.: І.К. Білодід. – К.: Наукова думка, 1969. – Т.2: Морфологія. – С. 583
10. Шемаева Е. В. Когнитивные основы лексикализации форм множественного числа имени существительного (на материале английского и русского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук / Шемаева Е.В.; Белгород, 2011. – 21 с.
11. Kasperaviciene, R. Lexicalization of the plural // Studies about Languages. – 2007. – №11. – P. 5-13.
12. Turnrer M., Fauconnier G. Metaphor, Metonymy and Binding // Metaphor and Metonymy at the Crossroads: A Cognitive Perspective / Ed. by A. Barcelona. – Berlin, N.Y.: Mouton de Gruyter, 2000. – P. 133-148.
13. Quirk R., Greenbaum G., Leech I., Svartvik J. A Comprehensive Grammar of the English Language. – L.: Longman, 1985. – 1779 p.
14. Wickens M.A. Grammatical Number in English Nouns: An Empirical and Theoretical Account. – Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1992 – 321 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ганна Скляніченко – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: порівняльна типологія англійської та української мов.

УДК 811.133.1'367.4*342.8

КОГЕЗІЯ ЯК ВИЯВ СИНТАГМАТИЧНОГО ТИПУ СИНТАКСИСУ (НА МАТЕРІАЛІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ)

Ольга СТАНІСЛАВ (Київ, Україна)

У статті з'ясовуються структурні, граматичні та лексико-семантичні характеристики когезії у сучасному французькому синтаксисі. Встановлено, що за своєю структурою когезійні конструкції представлені послідовним, паралельним та змішаним типом зв'язку. Обґрунтовано, що граматичні засоби складають основу (центральні, ядерні зони) функціонування синтаксичної когезії. Досліджено, що використання лексико-семантичних способів зв'язності для організації висловлення ґрунтується на двох ключових прийомах: уживання тематичної лексики та використання засобів кореференції. Авторка доводить, що синтаксична когезія у всіх своїх аспектах вираження (структурному, граматичному, лексичному, семантичному тощо) є проявом синтагматичного виду синтаксису.

Ключові слова: синтагматика, когезія, синтаксичний зв'язок, структурні особливості когезії, граматичні характеристики когезії, лексико-семантичні засоби когезії, синтаксична зв'язність, складне синтаксичне ціле, текст.

The article deals with the structural, grammatical and lexico-semantic characteristics of cohesion in the modern French syntax. The fact is established that cohesive constructions are presented with the parallel, consecutive and mixed type of links. It is proved that grammatical means serve as a basis (central and nuclear zones) of the functioning of the syntactic cohesion. It is observed that the use of lexico-semantic means of connectivity for the organization of utterance is based on two essential techniques: the use of thematic vocabulary and the utilization of coreference means. The author shows that the syntactic cohesion in all its aspects (structural, grammatical, lexical, semantic and so on) is the manifestation of syntagmatic type of syntax.

Key words: syntagmatic, cohesion, syntactic link, structural characteristics of cohesion, grammatical characteristics of cohesion, lexico-semantic means of cohesion, syntactic connectivity, complex syntactic whole, text.

У сучасному мовознавстві більше не викликає жодних дискусій положення про те, що мова – це структурована суперсистема ієрархічної будови, елементи якої виконують різноманітні функції (комунікативну, пізнавальну, емотивну, прагматичну та інші) на всіх мовних рівнях (фонетичному, лексичному, граматичному, синтаксичному тощо). Новітні лінгвістичні концепції розглядають мову як складну, нелінійну, відкриту для зовнішнього впливу (культури, соціуму, мовленнєвої діяльності етносу) структуру, яка є синергетичною, еволюціонуючою та водночас інтегративною. Інакше кажучи, мова як самоорганізуюча система регулює свій розвиток, його динаміку та забезпечує своє самозбереження шляхом процесів кодифікації, демократизації, усунення мовних аномалій, а також за допомогою удосконалення структурних елементів та спільного функціонування підсистем.

Об'єктом нашої зацікавленості став один із рівнів мовної структури – синтаксичний, зокрема проблема синтаксичних зв'язків, що забезпечують граматико-семантичну, логічну зв'язність та цілість тексту в цілому. Означена проблематика є актуальною, оскільки на даному етапі розвитку мовознавства синтаксична будова тексту постає одним із ключових аспектів дослідження численних наукових студіювань, що ведуться у таких нових напрямках як: комунікативно-дискурсивний, генеративний, мовленнєвий, комп'ютерний, когнітивний аналізи й т. п. Наше дослідження дозволяє поновити і поглибити наукові знання в галузі французької стилістики, граматики, лінгвістики тексту, теорії тексту, графеміки абощо. На матеріалі художніх текстів (А. Базена, М. Дрюона, А. Моруа, А. Труая) маємо на меті розглянути когезійну зв'язність синтаксичних одиниць, яка генерує синтагматичний тип синтаксису.

Передусім обумовимо, що синтаксична синтагматика – це наскрізний різновид зв'язків у мовній системі, що визначає потенційну можливість та комбінаторну здатність сполучення одиниць синтаксичного рівня [2: 542]; це конструктивний синтаксис, що представлений розгалуженою системою засобів зв'язку, які знаходяться в ієрархічній співвіднесеності. Синтагматична методика представлена дистрибутивним аналізом, який передбачає послідовне членування мовленнєвого потоку та встановлення специфіки поєднання

елементів із попереднім та наступним у лінійному ряді. У даному контексті типологія комунікативних утворень представляє собою трьохрівневу структуру: словосполучення, речення (просте або складне) – складне синтаксичне ціле (сукупність двох і більше речень) – текст.

Варто сказати, що глибоко і всебічно досліджували синтаксичні зв'язки в романістиці О. Андрієвська, Ш. Баллі, Л. Г. Ведіна, В. Г. Гак, К. Долінін, Л. І. Ілія, О. Реферовська, Н. О. Шигаревська, F. Brunot, J. Damourette, J. Dubois, A. Martinet, A. Sauvageot, A. Séchehaue, R.-L. Wagner та багато інших. Учені детально й ґрунтовно описали зв'язки слів у словосполученні, простому та складному реченнях. Однак, аналіз синтаксичних зв'язків на рівні складного синтаксичного цілого, тексту залишився дещо поза увагою лінгвістів.

Зважаючи на це, вкажемо, що наша розвідка виходить за межі граматичного аналізу словосполучень, окремих речень (перший рівень синтаксичної структури); вона завбачує дослідження синтаксичних елементів вищих рівнів, що складають мовленнєві утворення із певною змістовою ємністю та структурною організацією. Маємо на увазі складні синтаксичні комплекси, надфразові єдності й інші види структурного поділу тексту (другий та третій рівні синтаксичної структури).

Важливо зазначити, що на всіх трьох рівнях синтаксичної будови виокремлюються спеціальні засоби організації того чи іншого мовного утворення. Так, при аналізі словосполучення, окремого речення важливу роль відіграє структурна схема їх будови. Структурні схеми закладені у свідомості мовця, вони складають його фонові знання, є чітко визначеними й фіксованими (підрядний, сурядний зв'язок слів у словосполученні, односкладне просте речення, неповне речення, складне речення з сурядним зв'язком, складне речення з підрядним зв'язком, безсполучникове складне речення й т. п.). Аналіз надфразової єдності, складного синтаксичного цілого, тексту звести до розгляду структурної схеми неможливо в силу їх необмеженої кількості, різноманітності та не фіксованості. Проте, в цьому разі велике значення відіграють внутрішні засоби зв'язку елементів між собою. Власне ним і присвячена наша розвідка.

У лінгвістичній традиції структурно-граматичний різновид зв'язності тексту, показниками якого є формальні засоби сполучуваності речень називають **когезією**. Термін походить від латинського слова *cohaesus*, що означає *бути зв'язаним, сполученим, зчепленим, примикати*. Поняття запозичене з фізики й уведене в обіг лінгвістики тексту мовознавцями Р. Бонграндом, В. Дресслером, М. Холлідеєм.

Оскільки когезія забезпечує формальні види зв'язку речень у тексті, то можна з упевненістю стверджувати, що – це категорія логічного плану, яка регулюється в синтагматичному розрізі. Розглянемо більш детально структурні, граматичні та лексико-семантичні характеристики когезійних структур у сучасному французькому синтаксисі й обґрунтуємо їх функціональну значущість.

Насамперед, що стосується **структурних особливостей** когезійних структур, то в залежності від актуального членування виокремлюються наступні три основні типи:

- 1) когезія із ланцюжковим (послідовним, лінійним) зв'язком, конкатенація;
- 2) когезія із паралельним зв'язком, радіація;
- 3) когезія із змішаним (комбінованим) видом зв'язку.

Когезія із ланцюжковий зв'язком передбачає, що кожне наступне речення є залежним від попереднього і водночас виступає головним реченням по відношенню до того, що слідує за ним. Інакше кажучи, кожне речення в тексті (окрім останнього) є і головним, і другорядним. Рема попереднього речення (R) стає темою (T) наступного речення. Отже, спостерігаємо синтагматичний тип синтаксису, який забезпечується у даному випадку анафоричним (сполучуваність із попереднім елементом) та катафоричним (сполучуваність із наступним елементом) зв'язком одночасно. Схематично це можна представити наступним чином:

- $$1 \text{ T} + 2 \text{ R.} \quad 3 \text{ T} + 4 \text{ R.}$$
- $$2 \text{ T} + 3 \text{ R.} \quad 4 \text{ T} + 5 \text{ R.}$$

Традиційно, ланцюжкова зв'язність використовується у текстах оповідного характеру, для прикладу:

Comme chaque dimanche, vers onze heures du matin, Marcel Lobligeois s'arrêta dans la clairière pour regarder jouer les enfants (1). Le ballon roula jusqu'à lui et il le renvoya d'un coup de pied à la fois badin et sportif (2). Tandis que la partie reprenait, il se demanda ce que pensaient de lui les mères assises à l'ombre des arbres, sur des chaises de fer peintes en jaune (3). Il se plaisait à imaginer que certaines le prenaient pour un ancien champion de football veillant avec mélancolie sur la montée des jeunes espoirs, ou pour un grand savant, resté très simple, et qui, en flânant au Bois de Boulogne, remuait dans son cerveau de quoi rapprocher la terre de la lune, ou pour un banquier soucieux, que son automobile américaine suivait à courte distance... (4) (Henri Troyat. *Le geste d'Eve*, p. 31).

У наведеному уривку тема першого речення є ремою для другого речення, тема другого – відповідно ремою для третього речення й так далі. Спостерігаємо послідовну сполучуваність речень, яка забезпечується синтаксичною когезією: тематична єдність в рамках висловлення (роздуми, уяви, фантазії головного персонажа), використання стилістичних синонімів (*Marcel Lobligeois – un ancien champion de football – un grand savant – un banquier*) тощо. У результаті використання таких способів зв'язності утворюється цілісне висловлення.

При когезії із паралельним зв'язком, кожне наступне речення складного синтаксичного цілого співвідноситься з одним і тим самим головним реченням, або з одним із членів речення (підметом, присудком, обставиною, додатком) головного висловлення. Це можна відобразити схемою:

1 T + 2 R.

1 T + 3 R.

1 T + 4 R.

Зазвичай такий вид зв'язку представлений у різного типу описах. Для прикладу :

Tu restes si vivant pour moi, Philippe (1). Je te vois dans ce fauteuil, un livre à la main, jambes repliées sous le corps (2). Je te vois à table, quand ton regard fuyait, que tu n'écoutais plus ce que je disais (3). Je te vois recevant un de tes amis et faisant tourner sans fin, de tes longs doigts, un crayon, une gomme (4). J'aimais tes gestes (5) (A. Maurois. *Climats*, p. 133).

Речення об'єднані загальною темою (1T) – спогади героїні про близьку їй людину (*Philippe*) та формально сполучені паралельним типом зв'язку. В даному прикладі паралельна зв'язність яскраво представлена синтаксичним паралелізмом: 2, 3, 4, 5 речення побудовані за однією синтаксичною моделлю й співвідносяться зі спільним підметом першого речення (*Philippe*). Крім того, синтаксичний паралелізм підсилюється антиципацією (*Tu – Philippe*) та стилістичною анафорою (*Je te vois*). Усі ці засоби забезпечують збереження теми в рамках надфразової єдності та когезійну зв'язність речень у висловленні.

Когезія із змішаним зв'язком поєднує у надфразовій єдності одночасне функціонування речень, що можуть бути зчеплені між собою і паралельно, і послідовно. Приміром:

A la même heure, le rapide de Paris file vers Le Mans et s'étire, parallèle à sa fumée, à travers le Bocage, qui est si bien l'une des régions du monde où il y a le plus de vaches qui regardent passer le train (1). Calé dans le coin droit, côté face, du comportement, je fume une cigarette en lisant, Dieu me pardonne ! en lisant Le Populaire (2). Le coin droit, côté face, parce que c'est la place réservée à Folcoche, lorsqu'il advient d'aventure que nous prenions le tortillard d'Angers (3). La cigarette, parce que mon père ne fume presque jamais, et Le Populaire, parce que ce journal est socialiste, donc anti-Rezeau (4) (Hervé Bazin. *Vipère au poing*, p. 229).

Як бачимо, перше й друге речення зв'язані між собою ланцюжково, послідовно. Їх об'єднує тематична єдність (подорож поїздом). Друге, третє та четверте речення сполучені між собою паралельно. Тема другого речення представляє рему для третього і четвертого. Когезія підкріплена синтаксичним паралелізмом (3, 4 речення), стилістичними синонімами (*le rapide – le train – le comportement, Le Populaire – le journal*), лексичними повторами (*le coin droit, côté face, Le Populaire, la cigarette*). Всі засоби разом забезпечують когезійну зв'язність висловлення.

Схематично це виглядає таким чином:

1 T + 2 R.

2 T + 3 R.

2 T + 4 R.

Отже, проаналізувавши структурні особливості когезії в синтаксисі французької мови, відзначимо їх функціональну важливість та сильну позицію у системі синтагматичних відношень.

Наступним етапом нашої розвідки є визначити **основні граматичні** (формальні) прийоми сучасної французької мови, що уможливають когезійну зв'язність тексту на синтагматичному рівні. Серед граматичних засобів, найперше, виокремлюються сполучники (*et, mais, ou, que, si, comme, quand*), сполучникові слова (*alors que, du moment que, si bien que, sans que, tantôt ... tantôt, plus ... que, non seulement ... mais*), лексеми, що вказують на часові (*d'abord, en premier lieu, jadis, récemment, puis, ensuite, maintenant, enfin, actuellement, aujourd'hui, à présent, à ce jour, quand, autrefois, lorsque, au moment, avant que, après que, dès que, jamais, toujours, encore*), просторові (*sur – sous, ici – là, devant – derrière, dessus – dessous, dedans – dehors, loin de – près de, au-dessus – au-dessous, en haut de – en bas de, à gauche – à droite, à côté de, au bord de, en face de, le long de, dans, parmi, entre, au milieu de, à travers, vers, par, autour de*), причинно-наслідкові (*à cause de, par peur de, sous prétexte de, grâce à, en effet, en raison de, comme, ainsi, alors, donc, aussi, c'est pourquoi, enfin*) та інші відношення. Ці мовні елементи вимагають обов'язкового продовження оповіді й тим самим слугують когезійній зв'язності тексту.

Не останню роль серед граматичних способів забезпечення когезійної зв'язності відіграють слова вказівної сфери, артиклі, займенники, детермінативи й тому подібне. Окрім цього, до важливих граматичних засобів синтаксичної когезії відносяться різного роду несамотійні елементи висловлення, еліптичні звороти, повтори, паралельні конструкції, сегментація тощо. Проаналізуємо кілька прикладів:

Ce fut à cinq ans que Maurice Augay-Dupin eut la révélation de son étrange talent. Ses parents lui avaient offert une boîte d'aquarelle pour son anniversaire. Au lieu de colorier les images d'un livre comme l'eût fait n'importe quel garçon de son âge, il s'assit devant la cheminée de sa chambre et reproduisit au pinceau, sur une feuille blanche, les veines sinueuses du marbre. L'imitation était si fidèle, que les grandes personnes en furent confondues. Sa mère le complimenta, ses tantes le couvrirent de baisers, seul son père, qui voyait loin, demeura perplexe. Pendant quelques années, l'enfant s'amusa ainsi à barioler tous les papiers qui lui tombaient sous la main. Quand on lui demandait ce qu'il désirait faire plus tard, il répondait avec une lumière de poésie dans ses larges yeux bleus :

– *Peindre des devantures !* (Henri Troyat. Le geste d'Eve, p. 173-174).

Спостерігаємо активне використання часових конекторів (*ce fut à cinq, pendant quelques années, quand, plus tard*), які маркують послідовність, логічність розвитку подій та зв'язують речення у семантично цілісне висловлення. Показником граматичної зв'язності тексту виступають також присвійні (*son talent, ses parents, son anniversaire, sa chambre, ses yeux*), особові займенники (займенник *il* у функції заміщення), стилістичні синоніми (*les parents – les grandes personnes – la mère – le père – les tantes, Maurice – Augay-Dupin – le garçon – l'enfant, colorier – reproduire au pinceau – barioler*) та інші.

У рамках статті неможливо охопити та детально описати всі граматичні засоби, що формують синтаксичну когезію сучасної французької мови. Однак, навіть такий побіжний огляд дає можливість зробити висновок про важливість граматичних способів вираження, які становлять основу (центральні, ядерні зони) для функціонування синтагматичного виду синтаксису.

Наше дослідження передбачає розглянути також і **лексико-семантичні засоби**, що організовують когезійну зв'язність речень у синтагматичному типі синтаксису сучасної французької мови. Ми поділяємо думку В. Г. Гака, що використання лексичних та семантичних способів зв'язності для організації висловлення ґрунтується на двох ключових прийомах:

- 1) уживання тематичної лексики;
- 2) використання засобів кореференції (повторної номінації) [1: 205].

Беручи за основу тезис В. Г. Гака про те, що в семантичному плані надфразова єдність характеризується спільністю однієї теми (мікротеми), можна виокремити два семантичних

типи надфразових єдностей: описовий і оповідний. Перший використовується для зображення ситуації, обставин, зовнішнього вигляду, переживань, емоційного стану персонажів тощо й часто будується за принципом паралелізму; другий тип – для представлення розвитку подій, формується за принципом послідовності [1: 202-203]. За нашими спостереженнями, перший семантичний тип складних синтаксичних цілих спирається на широке використання тематичної лексики, семантичних полів; другий – на засоби кореференції. Розглянемо вищесказане на конкретних прикладах:

Un pas de deux cents livres ébranla le plancher.

L'homme qui entra avait six pieds de haut, des cuisses comme des troncs de chêne, des poings comme des masses d'armes. Ses bottes rouges, de cuir cordouan, étaient souillées d'une boue mal broyée ; le manteau qui lui pendait aux épaules était assez vaste pour couvrir un lit. Il suffisait qu'il eût une dague au côté pour avoir la mine de s'en aller en guerre. Dès qu'il apparaissait, tout semblait autour de lui devenir faible, fragile, friable. Il avait le menton rond, le nez court, la mâchoire large, l'estomac fort. Il lui fallait plus d'air à respirer qu'au commun des hommes. Ce géant avait vingt-sept ans, mais son âge disparaissait sous le muscle, et on lui aurait donné tout aussi bien dix années de plus (M. Druon. Les rois maudits, p. 16).

Даний уривок представляє описовий семантичний тип надфразової єдності, в якому речення сполучені паралельно. Всі речення об'єднані спільною мікротемою – портретний опис персонажа. Можна виокремити два лексичних поля: 1) лексика на позначення зовнішності людини (*les cuisses, les poings, les épaules, la mine, le menton, le nez, la mâchoire, le muscle*), 2) лексика на позначення одягу та взуття (*les bottes, le manteau*). Стилистичні синоніми (*l'homme, le géant*) та лексичні поля лежать в основі когезійної зв'язності висловлення.

Наступний приклад:

Et, maintenant, voici l'invention des sabots.

La glaise du Craonnais est mortelle aux souliers. Grand-mère nous chaussait de galoches en été et de bottillons de caoutchouc en hiver. Madame mère les trouva dispendieux et, par ces motifs, les déclara malsains.

« *Vous me pourrissez toutes vos chaussettes* ».

Papa résista quelques semaines. Il n'avait pas vu sans déplaisir ses enfants transformés en petits serfs. Sa conception de l'honorabilité en souffrait. Mais, comme toujours, il céda. Nous dûmes porter les sabots, que Mme Rezeau commanda spécialement au sabotier du village. Et non pas des sabots de fermière, relativement légers, recouverts de cuir, mais de bons gros sabots des champs, taillés en plein hêtre et ferrés de clous en quinconce (Hervé Bazin. Vipère au poing, p. 64).

Висловлення представляє оповідний семантичний тип, у якому всі речення зв'язані послідовно. Когезійну зв'язність забезпечують засоби кореференції: синонімічні ряди (*les sabots – les souliers – les galoches – les bottillons*), антонімічні позначення (*en été – en hiver, les sabots légers – les gros sabots*), розгорнута антитеза (протиставлення відношення до дітей бабусі та батька з одного боку і матері – з іншого), частковий повтор (*sabots – sabotier, chausser – chaussettes*), прономіналізація (*les souliers – les*: іменник заміщується придієслівним займенником; *papa – il*: іменник заміщується особовим займенником) тощо.

Встановлено, що до частотних засобів повторної номінації (кореференції) належать: лексичні повтори, синонімічні позначення, гіпероніми, гіпоніми, антоніми, корелятивні слова, явище прономіналізації, метафоричні та метонімічні перенесення й т.п. Дослідження підтверджує вагомий роль лексико-семантичних засобів когезії для синтагматичної зв'язності тексту. Використання даних засобів є цілком обумовленим як у формальному (граматичному, структурному) плані, так і у семантичній площині тексту загалом.

Підсумовуючи нашу розвідку, підкреслимо важливість та актуальність порушених питань. Проведений аналіз матеріалу дав можливість ще раз переконатись в тому, що фундамент, основу синтаксису становлять синтаксичні зв'язки (складові одиниці синтаксису та відношення між ними). Центральні зони, ядро синтаксичних зв'язків представлені, передусім, формальними граматичними засобами, когезією зокрема.

Отже, когезійні синтаксичні відношення виступають проявом класичного, кодифікованого, синтагматичного типу синтаксису сучасної французької мови. Синтаксична

когезія за допомогою своїх комбінаторних можливостей (структурних особливостей, граматичних, лексико-семантичних засобів) забезпечує логічність, послідовність викладу думок, чітку композицію висловлення та завершеність тексту в цілому. Доведено, що дана синтаксична категорія перебуває у своєму подальшому розвитку й укріплює свої сильні позиції у сучасному синтаксисі.

Враховуючи принцип відкритості та динамізму синтаксичної системи французької мови, перспективним вбачається розгляд синтаксичних структур, які представляють не кодифікований, актуалізуючий синтаксис. У цьому сенсі аналіз протилежної, антонімічної до когезії категорії – сепаратизації – у порівняльному аспекті видається актуальним питанням для романістів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гак В. Г. Теоретическая грамматика французского языка. Синтаксис / В. Г. Гак. – М.: Высшая школа. 1986. – 220 с.
2. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2006. – 716 с.

ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

- Bazin H. *Vipère au poing* / Hervé Bazin. – P. : Éditions Bernard Grasset. 1948. – 318 p.
 Druon M. *Les rois maudits* / Maurice Druon. – Portugal : Éditions Gremille & Famot, 1963. – 354 p.
 Maurois A. *Climats* / André Maurois. – P. : Éditions Bernard Grasset. 1978. – 244 p.
 Troyat H. *Le geste d'Ève* / Henri Troyat. – P. : Flammarion. 1964. – 229 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Станіслав – кандидат філологічних наук, доцент, докторант кафедри французької філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: стилістика, синтаксис французької мови; проблеми синтаксичної зв'язності тексту; актуалізуючий синтаксис.

УДК 802.0-56 (075.8)

ABOUT ONE TYPE OF THE MANIPULATIVE RESPONSIVE

Ірина СУЇМА (Дніпропетровськ, Україна)

Стаття присвячена дослідженню особливостей респонсивних речень на матеріалі англійської мови. Особливу увагу звернено на маніпулюючий респонсив та його підтипи. Респонсивні речення розглядаються у семантичному, функціональному, структурному та лексичному планах.

Ключові слова: респонсивне речення, маніпулюючий респонсив, типи речень за метою висловлювання, лексичний матеріал, питальні, розповідні, спонукальні, окличні речення.

The article deals with the research of the peculiarities of responsive sentences on the material of the English language. The special attention is given to the manipulative responsive and its subtypes. Responsive sentences are considered in semantic, functional, structural and lexical aspects.

Key words: responsive sentences, manipulative responsive, types of sentences according to the purpose of communication, lexical material, interrogative, declarative, imperative, exclamatory sentences.

Despite the great amount of scientific papers dealing with the problem of sentences classification according to the purpose of communication, nowadays the mentioned question is still among the most controversial and unexplored ones. The majority of various reference books or English Grammars offer the reader two variants of such a typology: 1) declarative, interrogative and imperative sentences [8,10,11]; 2) declarative, interrogative, imperative and exclamative sentences [3, 4]. Nevertheless, in parallel with above-mentioned, traditional, generally accepted types of sentences by the aim of communication, linguists introduce the other ones, which are added to the traditional terms or substituted them. For example, optative sentences [1], conditional sentences [5] etc.

The sentences with the communicative intention “answer or reaction to the question” firstly were marked as separate class of speech units according to the purpose of communication in the article of I. I. Menshikov and are called “responsives or responsive sentences” [2: 89]. The term “responsive” is not new in linguistics. Several decades before, Charles Fries identified the following types of sentences: “situation utterance” (eliciting a response) and ‘response-utterances’. Situation utterances are subdivided into 3 groups: 1) utterances that are regularly followed by oral responses only. These are greetings, calls, questions. (Hello, goodbye, see you soon). 2) Utterances eliciting

action responding. These are requests or commands (come up to me). 3) utterances regularly eliciting conventional signals of attention to continue discourse. (I've been talking to him. –Yes.) [6: 116-117] Under the term “responsive” David G. Lockwood, Peter Howard Fries, James E. Copeland understood such structures as “They are, we are, I am, he/she is” etc. [7: 112-116]. if they are used as answers to the question. Jones Bob Morris appealed to the term “responsive” while describing “yes-no words and their equivalents” [9]. But, if consider the notion “responsive” itself, it can be supposed that it is much broader than *yes-no words* or phrase *I am, You are* etc. According to the dictionary, the word “response” means:

1. something said or done in answer; reply or reaction

2. *Eccles.*

1. a word or words used in replying to or affirming a prayer, reading, or exhortation

2. responsory

3. *Electronics* the ratio of the output to the input, as for a given frequency, of a device or system operating under specified conditions

4. *Physiol., Psychol.* any biological reaction or behavior resulting from the application of a stimulus [12]

As it can be seen from the proposed definition, the term “responsive” or responsive sentence” includes *any* verbal reaction to *any* statement or question: *Would you like a cup of tea or coffee, while you are waiting? – I would like coffee!; How was your trip? – Fantastic.; Look for your suitcase under the car! – Why should I look for it under the car! I have put the suitcase in the luggage rack!; Everything's closed. – I have seen closed shops, bars and offices.; Did you order the pizza? – He did.; Are you having a good time? – Are we ever., etc.*

Responsive sentences as special and peculiar communicative units have their characteristic differential features and their typology. As follows from the scientific research of I. I. Menshikov, they firstly can be divided into two groups: functional and non-functional responsives [2: 98], while functional responsive sentences were considered as those, answering the question directly, giving the necessary information to the questioner and satisfying the person, who asks the question or mentions some facts (*Can you advise me some flights if it is nothing to Chicago? – There's nothing to Chicago, New York, Nashville; Are we going to take another train? – We are going to take a train, if it will not be possible to take a car; I think she sings funny – She sings funny and her dancing's not all that great either*) and non-functional ones vice versa: is used for avoiding answering the question or providing a conversation partner with the information he/she needs (*Will you answer my questions? – I have no time!; What's the matter with you? – Don't you start speaking with me now; What do you think, how long will we fly? – Stop talking!*). Non-functional responsive itself can be also divided into subtypes: sabotaged, manipulative, expressing emotional reaction, rejection or correction of your own words, clichéd responsive etc.

Manipulative responsive sentences, being diverse and functionally significant language units, in their turn can be classified the following way: responsive sentence, where part of the whole phrase is actualized (*Have you broken the vase? – Vase?; Wash up the dishes! – Me?; What did you do there yesterday? – Yesterday?*); responsive with the whole actualized phrase (*You will go home tomorrow! – Why?!; I will never work in collaboration with that company! – But why?!; You room will be on the second floor! – What?!*); responsive sentence requiring no additional information (*Your bus arrives to the 3-rd platform. – What platform, sorry?; I can help you with new material for your newspaper! – Really?; My address is 56-34 Swinton Street. – Can you repeat, please?*) and responsives intended on gathering an additional information (*I saw you from the window. What did you do there yesterday? – What are you doing here?; Are you tired? – Why do you always ask me so stupid questions?; What are you doing here? – What do you think?*).

The word “manipulate” is defined as “to move, arrange or control something in a skilled manner” [12], so the manipulative responsive sentence is a verbal reaction with the help of which answering person tries to control the conversation and avoid giving a lot of information to the interlocutor while taking some information from the conversation partner. Consequently, such responsive sentences as in the following communicative situations — *I don't like it. – Don't you?; – She doesn't want to go with us. – Doesn't she?* etc. can be treated as sentences related to manipulative responsive. The above-mentioned type of responsive sentences is useful not only as

another way of repeating the question for the purpose of specification or précising of the information in the question or statement but also as mean of manipulation of the speaker. For instance, the responsive constructions in the following communicative situations – *The letter has not come. – Hasn't it?; – Mother is not sleeping. – Isn't she?* can be of different meaning and encourage the conversation partner to the concrete actions. So, in the first example, the answering person, depending on the intonation and objective circumstances of the conversation, may express by the responsive sentence his\her surprising with the fact that the letter has not come and the hidden wish to make the speaker to check again the fact of letter receiving or to send another one. The same with the other example: the answering person can show his\her surprising with the fact that mother is not sleeping at such a late time or make a speaker ask her to go to bed or to check is everything all right with her.

In some cases such a responsive construction can pursue the speaker to think over the said words ones again, as, for example, in the following communicative situation: *I will go with you tomorrow! – Will you?; He will do his homework by 5 o'clock today! – Will he?* So, in the first situation, by means of the responsive sentence of the answering person the speaker is made to overview his\her decision to go somewhere because of different reasons: the reacting conversation partners knows that the speaker will be busy at that time or he\she will not be able to go there or someone will not let him\her to go there etc. In the second example the reacting person expresses his\her uncertainty concerning the fact will he be managed to cope with his homework by 5 o'clock and tries to make a speaking person think about his\her words ones again.

Sometimes the responsive sentences under review may show the uncertainty of the reacting\answering person in some facts and, simultaneously, pursue the speaker to prove something to his\her conversation partner: *You know I am your real friend! – Do you?; She knows everything about computer software! – Does she?; My sister can bake the best cakes all over the world! – Does she?* Considering the first situation, it is possible to mark that the answering\reacting person wants to hear some words proving friendly relations of the speaker and, depending on the situation, proving these words by doing some actions, for instance, *if you really my friend, you will borrow me money, pick me up to my work, help me do any task* etc. so the speaker has no possibilities to reject the request of his\her conversation partner. So, the implementation of such a responsive sentence in the conversation will help the reacting person to hide the fact of manipulation. The same with the next example: while introducing the responsive construction “*Does she*” the reacting or answering person make a speaker to prove his\her words about his\her sister and, apparently, the next phrase, which the speaker is made to say, will be something like this “*Really, if you have questions concerning this topic or if you have problems with your computer you can address her*” etc. So, by means of these responsive sentences the reacting\answering person can avoid direct asking speaker’s sister help. In the third case (*My sister can bake the best cakes all over the world! – Does she?*) the responsive construction can be implemented for several purposes, such as for asking speaker’s sister to give the receipt of the cakes or for being welcoming for eating of these cakes, and, continuing the conversation, the reacting person tries to make the speaker to say something the reacting person wants to hear.

The responsive sentences of such type can be used also as mean of expressing irony or distrust to the person you speak with. For instance, the following examples, of course, depending on the situation can be treated in this way: – *I like this house. – Do you? ; – She wants to help us. – Does she?* For example, if person knows, that his\her conversation partner says that he\she likes a house, but really it is not true, the responsive “*Do you?*” will express not only the astonishment of the reacting person (surprising with the fact, that his\her interlocutor has changed the point of view about the house), but also some distrusting to the words heard. While considering the next example, it can also be explain in the same way: an answering person knows that the woman which is spoken about has never helped them and he\she shows a hesitation concerning the fact that she will help them now.

One more aspect of the semantic specificity of the responsive sentences of such type exists in the fact, that the responsives under review may also be used just for keeping a conversation when the reacting\answering person does not know what to say more to the conversation partner, but wants to hide this fact in order not to show his\her impoliteness or to get additional time to think

what to say. For instance, *My parents decided to move to our city! – Do they?; Director of the Microsoft company starts working on the new project! – Does he?; My uncle likes discuss different political events! – Does he?* etc. In all three cases the reacting\answering person by using the responsive construction shows his\her interest to the conversation and tries to make a speaker to give more information and to continue the conversation by himself or herself.

So, the subtype of the manipulative responsive under the review in spite of its limited lexical material and close grammatical and lexical connection to the question or statement has a significant semantic and functional loading and the responsive sentences of such type can often occur in various communicative situations.

REFERENCES

1. Гуревич В.В. Теоретическая грамматика английского языка. Сравнительная типология английского и русского языков: Учебное пособие / В.В. Гуревич. – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 168 с.
2. Меньшиков И.И. Типология респонсивных предложений в современном русском языке / И.И. Меньшиков // Избранные труды по лингвистике. – Днепропетровск: Новая идеология, 2012. – С. 85-100.
3. Crystal D. Cambridge Encyclopedia of the English language / D. Crystal. – Cambridge: Cambridge University Press, 1995. – 491 p.
4. Encyclopedia of language and linguistics / edited by Keith Brown. – 2-nd edition, Elsevier Science, 2005. – 9000 p.
5. English Grammar: types of sentences – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://learningnerd.wordpress.com/2006/09/12/english-grammar-types-of-sentences/>
6. Fries. Ch.C. The Structure of English: An Introduction to the Construction of English Sentences / Ch. C. Fries. – London: Longmans, Green and Co., 1957. – 304 p.
7. Functional approaches to language culture and cognition / edited by David G. Lockwood, Peter H. Fries, James E. Copeland. – Michigan state university: John Benjamins B.V., 2000. – 656 p.
8. Gleason H.A.J. Linguistics and English Grammar / H.A.J. Gleason. – New York.: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1965. – 519 p.
9. Jones Bob Morris. The Welsh answering system / Bob Morris Jones. – Berlin: Rotaprint Druck Werner Hidebrand, 1999. – 360 p.
10. Shopen T. Language typology and syntactic description / T. Shopen. – Cambridge: Cambridge University Press, 2007. – 499 p.
11. Soames, Scott, David M. Perlmutter. Syntactic Argumentation and the Structure of English / Scott S., Perlmutter M. David. – Berkeley: University of California Press, 1979. – 618 p.
12. Dictionary definitions. – Электронный ресурс. – Режим доступа: [http://www.yourdictionary.com/manipulate\(response\)](http://www.yourdictionary.com/manipulate(response))

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Суїма – кандидат філологічних наук, доцент кафедри перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.

Наукові інтереси: синтаксис англійської мови, особливості перекладу з англійської мови.

УДК 81-114.2: 81'36

ТАКСОНОМІЯ ЧАСТИН МОВИ: АРИСТАРХ САМОФРАКІЙСЬКИЙ VS. DUDENGRAMMATIK

Оксана ТУРИШЕВА (Київ, Україна)

У статті розглядається питання частиномовної класифікації. Здійснено порівняння класифікації частин мови, створеної представниками Александрійської школи, та сучасної класифікації частин мови на матеріалі німецької мови, зафіксованої в граматиці Duden. Виявлено спільні таксономічні характеристики обох класифікацій.

Ключові слова: частина мови, класифікація, традиція, морфологічний критерій, синтаксичний критерій, семантичний критерій.

The article deals with the problem of the parts of speech classification. The comparison of the parts of speech classification made by the Alexandrian grammarians and the modern parts of speech classification on the basis of German fixed in grammar of Duden has been made. The general taxonomic characteristics of these classifications have been stated.

Keywords: parts of speech, classification, tradition, morphological criterion, syntactic criterion, semantic criterion.

Постановка проблеми. Питання класифікації частин мови має довгу історію, яка нараховує не одне тисячоліття та не одну сотню класифікацій. Але, незважаючи на «поважний вік» зазначеної проблеми, вона протягом багатьох століть продовжує бути

центром уваги багатьох лінгвістичних досліджень. Однією з важливих та цікавих в аспекті дослідження характеристик теорії частин мови є її «традиційність», яка бере своє коріння від філологів Александрійської школи у II ст. до н.е. у вигляді восьмичленної частиномовної класифікації.

Огляд останніх досліджень і публікацій з цієї проблеми. Вивченням питань, присвячених розгляду загальних та окремих проблем теорії частин мови в її історичному аспекті, займалися багато мовознавців: ґрунтовний історіографічний опис становлення та розвитку теорії частин мови презентував О.В. Лукін («Принципи історії частиномовної проблематики», 2004); узагальнену картину розвитку частиномовної теорії представлено в роботі О. Юнгена та Г. Лонштейна «Einführung in die Grammatiktheorie» (2006), К. Ремер «Morphologie der deutschen Sprache» (2006), Л. Гофмана «Handbuch der deutschen Wortarten» (2009); принципи становлення частиномовної теорії в період античності унаочнено в роботах С. Маттаіос («Das Wortartensystem der Alexandriner. Skizze einer Entwicklungsgeschichte und Nachwirkung», 2005; «Untersuchungen zur Grammatik Aristarchs: Texte und Interpretation zur Wortartenlehre», 1999) та ін.

Формулювання завдання дослідження та матеріал дослідження. Основним завданням пропонованої роботи є порівняння частиномовної класифікації, створеної представниками Александрійської школи, та сучасної загальноприйнятої класифікації частин мови, зафіксованої у граматиці Duden (8 видання, 2009 р.), з метою виявлення подібних таксономічних характеристик. Представлену публікацію слід розглядати як одну з передумов проведення масштабної роботи в аспекті подальшої розробки теорії частин мови.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Представники Александрійської школи здійснили один з найважливіших кроків на шляху розвитку лінгвістичної традиції: вони відокремили філологію від філософії, а в межах філології – граматику. Імпульсом таких змін була необхідність нормування грецької мови епохи еллінізму – койне, зокрема шляхом літературної критики та лінгвістичного аналізу найвидатніших класичних античних творів Гомера, Есхіла, Арістофана, Гесіода та багатьох інших. Найвідомішими представниками цієї школи є Арістарх Самофракійський, Діонісій Фракійський та Аполлоній Діскол.

Саме такою філологічною діяльністю (літературна критика та лінгвістичний аналіз) займався **Арістарх Самофракійський** (217-145 рр. до н.е.), визначною заслугою якого було створення повної завершеної восьмичленної класифікації частин мови. Кожне слово він розглядав у двох аспектах: зовнішній формі та значенні (внутрішній формі). У його тлумаченні вона має такий вигляд [5: 66-169]: ім'я, дієслово, партицип, артикль, займенник, прислівник, сполучник, прийменник. В основі цієї класифікації лежить морфологічний критерій, для виділення субкласів застосовується семантичний критерій, а для диференціації в межах незмінних частин мови – синтаксичний.

1. **Ім'я.** Арістарх визначає морфологічні характеристики іменника – категорія роду, числа, відмінка. Саме в цьому, на його думку, полягає своєрідність іменника як флективної частини мови, а також є передумовою його здатності узгоджуватися з іншими членами речення [5: 290]. До цієї частини мови належать власні та загальні назви (у стоїків дві окремі частини мови!), а також прикметники (належать до іменників, оскільки в давньогрецькій мові прикметники та іменники мали єдину систему відмінювання – прим. авт.).

2. **Дієслово.** Арістарх виходить із того, що дієслово, на відміну від іменника, не змінюється за відмінками, а дієвідмінюється. Дієслова змінюються за часами (теперішній – опозиція: Präsens+Perfekt, минулий – опозиція: Imperfekt/Plusquamperfekt, Aorist/Plusquamperfekt, майбутній – Futur), способами, станами (діатеза «актив-пасив»), особами, числами, видами.

3. **Партицип.** Основними характеристиками партиципу є рід, число, відмінок, час, стан. Наявність у нього ознак, властивих і дієслову, й імені, спричинило виокремлення останнього в окрему частину мови.

4. **Артикль.** Артикль у тлумаченні Арістарха має дві категорії – означеності та неозначеності.

5. **Займенник.** Займенники – це слова, які відповідно до категорії особи об'єднуються групи: 1 особа – мовець, 2 особа – той/ті, до кого звертаються, 3 особа – предмет розмови [4: 22].

6. **Прислівник.** Нефлективна частина мови.

7. **Сполучник.** Нефлективна частина мови, основною функцією якої є поєднання елементів висловлювання.

8. **Прийменник.** Нефлективна частина мови, основною характеристикою якої є керування.

Поняттєвий апарат опису мови, запропонований Арістархом, виявляє високий ступінь абстракції, диференціації та систематизації вчення про граматику [5: 622].

Варто зауважити, що досягнення Арістарха Самофракійського в питанні частиномовної класифікації часто нівелюється: у багатьох підручниках про нього або згадується між іншим, або взагалі не згадується. Наприклад, у підручнику О. Юнген та Г. Лонштейн «Einführung in die Grammatiktheorie» як засновника традиційної восьмичленної класифікації частин мови названо Діонісія Фракійського [3: 38], у підручнику з давньогрецької мови Л.Л. Звонської всі лаври також віддано останньому [1: 33]. Цей факт пояснюється тим, що Діонісій Фракійський, ґрунтуючись на дослідженнях свого вчителя та інших видатних філологів того часу, на відміну від останнього, матеріалізував їх у праці свого життя «Мистецтво граматики», яка гідно була сприйнята наступними поколіннями.

Автори **Dudengrammatik 2009** (під ред. К. Кункель-Разум та Ф. Мюнцберг) розрізняють лексичні та синтаксичні частини мови. Перші є предметом вчення про слово (Wortlehre), тобто морфології, а другі – вчення про речення (Satzlehre), тобто синтаксису.

Лексичні частини мови (lexikalische Wortarten) виокремлено на основі **морфологічного критерію** та представлено **п'ятьма класами**:

1) дієслово (дієвідмінювання за особою, числом, зміна за часовими формами, способами, станами)

2) іменник (відмінювання за числом, відмінком; фіксований рід),

3) прикметник (семантично обмежена компарація, відмінювання за родом, числом, відмінком),

4) артикль/займенник (відмінювання за особою (частково), числом, родом, відмінком)

5) нефлективні (незмінні) частини мови [2: 132-133].

Для виділення синтаксичних частин мови авторка підрозділу „Die nicht flektierbaren Wortarten“ проф. Нюблінг застосовує **синтаксичний критерій**, зважаючи на: позицію в реченні; здатність бути членом речення; здатність мати керування; здатність поєднувати речення; можливість опущення без втрати граматичної коректності всього речення [2:567]. Завдяки застосуванню цього критерію диференціюються нефлективні частини мови: прислівник, частка, прийменник, юнктор.

Як і в частиномовній класифікації Арістраха Самофракійського, семантичний критерій в Dudengrammatik застосовується переважно для виокремлення субкласів в межах кожної частини мови.

Загалом представлена в граматиці класифікація частин мови схематично має такий вигляд:

Wortklassen (Lexemklassen)

I. veränderbar (flektierbar):

1) nach Tempus (konjugierbar): **Verb (1)**

2) nach Kasus (deklinierbar):

2.1) mit festem Genus: **Substantiv (2)**

2.2) mit variablem Genus:

2.2.1) steigerbar (komparierbar): **Adjektiv (3)**

2.2.2) nicht steigerbar: **Pronomen (4)** (als Pronomen und als Artikelwort)

II. unveränderbar (nicht flektierbar): Adverb (5), Partikel (6), Präposition (7), Junktion (8)

Висновки з цього дослідження та перспективи.

Назва частини мови	Арістарх Самофракійський (примітка)	Duden-Grammatik (примітка)
Іменник	+ (одним із субкласів іменників є прикметник)	+
Дієслово	+	+
Прикметник	- (належить до класу іменників)	+
Партицип	+	- (партиципи, які вживаються у функції означення належать до класу прикметників)
Артикль	+	+
Займенник	+	+
Прислівник	+	+
Сполучник	+	+
Прийменник	+	+

Представлені класифікації частин мови мало чим принципово відрізняються одна від одної. Основною їх відмінністю є належність прикметників до класу іменників у Арістарха та відсутність партиципу як окремої частини мови в Dudengrammatik. При цьому питання про доречність виокремлення партиципів в окрему частину мови є, на нашу думку, актуальним і потребує подальшого більш ґрунтовного розгляду.

Отже, запропонована Арістархом Самофракійським у II ст. до н.е. класифікація частин мови на основі грецької (!) мови у XXI ст. в німецькій (!) граматиці майже не зазнала суттєвих змін. Варто відзначити той факт, що схожою є не тільки сама схема і номенклатура, а принципи виокремлення частин мови, їх категорії, критерії класифікації тощо. Важко дати однозначну відповідь на питання, чим це пояснюється. Можливо відповідь прихована у довершеності александрійської граматики, її зразковості, її канонічності. А можливо причина полягає в тому, що протягом багатьох століть мовознавці намагалися пристосувати граматику своєї мови до грецьких або римських канонів і зовсім забували про те, що увагу звертати потрібно було не на схему і номенклатуру, а на методи дослідження власної мови щодо виокремлення частин мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Звонська Л.Л. Давньогрецька мова: підручник для філософів / Леся Леонідівна Звонська. – К.: Інститут релігійних наук св. Томи Аквінського; Дух і літера, 2011. – 640 с.
2. Duden - Die Grammatik: unentbehrlich für richtiges Deutsch / hrsg. von der Dudenredaktion. [Red. Bearb.: Kathrin Kunkel-Razum ... Autoren: Peter Eisenberg ...]. – 8., überarb. Aufl. – Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag, 2009. – 1343 S.
3. Jungen O. Einführung in die Grammatiktheorie / O. Jungen, H. Lohnstein. – München: Wilhelm Fink Verlag, 2006. – 165 S.
4. Matthaios S. Das Wortartensystem der Alexandriner. Skizze einer Entwicklungsgeschichte und Nachwirkung // The Origins of European Scholarship: The Cyprus Millennium International Conference. Ioannis Taifacos (ed.) / Stephanos Matthaios. – Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2005. – S. 13-40.
5. Matthaios S. Untersuchungen zur Grammatik Aristarchs: Texte und Interpretation zur Wortartenlehre / Stephanos Matthaios. – Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1999. – 709 S.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Оксана Туришева – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії, практики та перекладу німецької мови Національного технічного університету України «КПІ».

Наукові інтереси: актуальні питання морфології та синтаксису німецької мови, класифікація частин мови, історія частиномовної проблематики.

УДК 81-115'37: 811.112.2 + 811.161.2

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ГРУПИ ЧОТИРИ- ТА П'ЯТИВАЛЕНТНИХ ІТЕРАТИВНИХ ПРЕДИКАТИВ У СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧНІЙ СТРУКТУРІ РЕЧЕНЬ НІМЕЦЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ

Микола ВЕРЕЗУБЕНКО (Кіровоград, Україна)

У статті розглянуто питання валентного потенціалу ітеративних предикатних синтаксем у німецькій та українській мовах; виокремлено групи чотири- та п'ятивалентних предикатів із семантикою множинного вияву дії; змодельовано синтаксичні конструкції за їхнім якісним та кількісним наповненням.

Ключові слова: ітеративність, предикатна синтаксема, валентність, структура речення.

The problem of valency potential of iterative syntaxemes in German and Ukrainian is handled in the article, the groups of four- and five-valency predicates with iterative semantics are singled out, syntactic structures based on their qualitative and quantitative components are modeled.

Key words: iterativity, predicative syntaxemes, valency, sentence structure.

У сучасних дослідженнях з граматики, присвячених актуальним питанням аспектології, особливого значення набуває представлення кількісного та якісного наповнення валентної рамки. Особливої уваги заслуговують зіставні аналізи на матеріалах неблизькоспоріднених мов, таких як німецька та українська.

Вивчення структурного складу речення тієї чи тієї мови не є новим у мовознавчій літературі. Над розв'язанням цього завдання працюють як вітчизняні, так зарубіжні науковці: Б. О. Абрамов, В. Г. Адмоні, Й. Ф. Андерш, Ю. Д. Апресян, В. А. Белошапкова, Й. Буша, З. Вендлер, І. Р. Вихованець, Г. Гельбіг, А. П. Загнітко, Н. Л. Іваницька, Л. Теньєр, Г. Шумахер, та ін. [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14].

Об'єктом пропонованої розвідки виступають предикатні синтаксеми із семантикою ітеративності у німецькій та українській мовах. Метою статті є проаналізувати чотири- та п'ятивалентні ІІ у зіставлюваних мовах. Реалізація цієї мети передбачає розв'язання таких завдань: 1) класифікувати групи чотири- та п'ятивалентні ІІ в українській та німецькій мовах; 2) визначити основні структурні моделі синтаксичних конструкцій з аналізованими ІІ; 3) встановити спільні та відмінні особливості досліджуваних предикатів.

У німецькій та українській мовах виділяють також вербативи, що можуть прогнозувати складнішу структуру речення. До них зараховують чотиривалентні ІІ (ітеративні предикати), які проєктують п'ятикомпонентні конструкції. Наповнення їхньої валентної рамки передбачає використання синтаксем на позначення суб'єкта, об'єкта, локатива, засобу та адресатності. З урахуванням синтаксичних особливостей цих речень у німецькій та українській мовах до чотиривалентних можна зараховувати такі ЛСГ дієслів у функції ІІ:

1) писання, яку в німецькій мові представляють такі вербативи: *anschreiben* 'записувати', *aufschreiben* 'записувати', *buchen* 'помічати відмічати', *einschreiben* 'записувати', *eintragen* 'наносити', *kritzeln* 'шкрябати, писати нерозбірливо', *nachschreiben* 'записувати, переписувати', *notieren* 'записувати', *schreiben* 'писати', *unterstreichen* 'підкреслювати', *vermerken* 'відмічати', *zeichnen* 'малювати, креслити': *Nun lag Karl ganze Nächte lang, Watte in den Ohren, unten auf seinem Bett im Schlafsaal, las das Buch und kritzelte die Aufgaben in ein Heftchen mit einer Füllfeder* (F. Kafka) 'Отже, цілими ночами Карл лежав внизу на своєму ліжку, заткнувши вуха ватою, читав книжку і занотовував ручкою завдання у записничок'; *Zuweilen schrieb er Briefe mit diesem Kugelschreiber an den Vater und die Mutter* (H. Mann) 'Іноді він писав цією ручкою листи татові і мамі' *Manchmal nahm sie das Lexikon aus dem Bücherregal, schlug die Namen der Orte auf, die sie täglich auf Briefumschläge mit ihrem einzigen Bleistift schrieb* (H. Böll) 'Іноколи вона брала довідник з книжкової полиці, відкривала назви населених пунктів, які вона щодня записувала на конверти своїм єдиним олівцем'. В українській мові цю групу наповнюють такі вербативи: *відписувати, вписувати, дописувати, надписувати, писати, обписувати, описувати, переписувати, написати, підписувати, прописувати, розписувати, списувати* тощо: ...де щонеділі кільканадцятьоро дітей боярських і купецьких, сидючи на дерев'яних лавах, **вийздряпували** на шматочках берести косяними писалами незграбні буквиці (П. Загребельний). З урахуванням семантико-синтаксичних

особливостей ІІ цієї ЛСГ, вони прогнозують чотири вільні позиції: одну лівобічну і три правобічні, а саме: об'єктну, адресатну, інструментальну. Як у німецькій мові, так і в українській суб'єктною синтаксею виступає істота у номінативі або називному відмінку відповідно. Об'єктна синтаксема представлена конкретними чи абстрактними іменниками в акузативі чи знахідному відмінку. Реалізація семантики написання передбачає наявність інструмента, вираженого прийменниковою конструкцією *mit* + D для німецької мови та безприйменниковим орудним відмінком для української. Виконання дії передбачає також компонент речення, на якому здійснюються записи, оформлений у німецькій мові прийменниковими конструкціями *in*, *auf*, *an* + субстантив у акузативі та *у*, *в*, *на* + іменник у З. в. Звертання у формі письма прогнозує також адресата, вираженого істотою в дативі та прийменниково-іменниковим утворенням *für* + Akk. в німецькій мові та давальним відмінком чи конструкцією *для* + родовий відмінок в українській. З огляду на компонентний склад речень з ІІ цієї ЛСГ для німецької мови прикметними є такі структурні моделі: $S_{N1} + Praed_{iterVf} + Obj_{N4} + Instr_{N3pr} + Obj_{N4pr}$; $S_{N1} + Praed_{iterVf} + Obj_{N4} + Instr_{N3pr} + Ad_{N3}$; $S_{N1} + Praed_{iterVf} + Obj_{N4} + Instr_{N3pr} + Ad_{N4pr}$. Водночас в українській мові синтаксичні утворення з цими ІІ проектується за такими схемами: $S_{N1} + Praed_{iterVf} + Obj_{N4} + Instr_{N5} + Obj_{N4pr}$; $S_{N1} + Praed_{iterVf} + Obj_{N4} + Instr_{N5} + Ad_{N3}$. У контексті семантики писання для німецької мови прикметною є темпоральна детермінація, яка ітеративізує предикатну синтаксему. На відміну від німецької мови, в українській – це значення лежить на поверхні й виражається дієсловом у формі НДВ, яке може уточнюватися обставиною часу;

2) переміщення суб'єкта в просторі. В німецькій мові цю ЛСГ утворюють такі вербати: *sich beeilen* 'поспішати', *bummeln* 'прогулюватися', *gehen* 'ходити', *klettern* 'лазити', *kommen* 'приходити'; *kriechen* 'повзати', *laufen* 'бігати', *rennen* 'бігати', 'сходити', *schleichen* 'прокрадатися', *steigen* 'підніматися', *treten* 'заходити' тощо: *Von dort war er früher fast jede Nacht durch die gefährlichsten Abschnitte des Central Parks zu ihrem Haus gelaufen* (W. Kaminer) 'Раніше звідти він майже щочоночі бігав найнебезпечнішими ділянками Центрального Парку до її будинку'. В українській мові ІІ з семантикою пересування суб'єкта в просторі представлені такими лексемами: *бігати*, *брести*, *бродити*, *виходити*, *забігти*, *зайти*, *іти*, *лізти*, *пересуватися*, *повзти*, *прибігти*, *прийти*, *прилізти*, *приповзти*, *приходити*, *прокрадатися*, *простувати*, *приповзти*, *прямувати*, *сунутися*, *ходити* тощо: *Імператор Костянтин до військової справи не мав жодного відношення і з столиці виходив у поле таємними стежками хіба що на лови перепілок* (П. Загребельний); *Стратон пробирався* ночами з Бахчисараю через сиваські болота до козацького Низу (Р. Іванчук); *Часом Максим виходив* із кімнати крізь сіни на танок, подивитися, що діється в світі (І. Багрянний). Семантика цих ІІ у німецькій та українській мовах проектує чотири вільні позиції, які заповнюють одна синтаксема в лівобічній позиції й три – в правобічній. У реченнях цього типу суб'єктна синтаксема представлена істотою, вираженою іменником чи його відповідником у номінативі та називному відмінку відповідно. ІІ переміщення в обох зіставлюваних мовах передбачають локативну синтаксему зі значенням початкової, проміжної та кінцевої точки руху. У німецькій мові локативна синтаксема морфологічно виражена прийменниково-іменниковими конструкціями *auf* (Akk.) 'на', *aus* (D.) 'з, із', *durch* (Akk.) 'через', *entlang* (Akk.) 'вздовж', *in* (Akk.) 'в', *nach* (D.) 'до, в', *über* (Akk.) 'над' через, *um* (Akk.) 'навколо, за', *von* (D.) 'від', *vor* (Akk.) 'перед', *zu* (D.) 'до' тощо, поодинокими випадками позначення шляху переміщення виступає також безприйменниковий акузатив. В українській мові, як і німецькій локативна синтаксема представлена у переважній більшості випадків також прийменниково-субстантивними утвореннями: *від*, *з*, *з-за*, *до* + Р. в., та *в*, *на* + З. в. тощо. Досить поширеним в українській мові є вираження шляху руху безприйменниковим орудним відмінком, напр.: *Вночі вони спускаються* невідомими тропами з гір на узбережжя (П. Загребельний). Для обох зіставлюваних мов прикметним є те, що ІІ цієї ЛСГ прогнозують облігаторний детермінант часу, який підкреслює ітеративний характер дії. Враховуючи семантико-синтаксичні особливості цих ІІ, в німецькій мові речення проектується за такими структурними схемами: $S_{N1} + Praed_{iterVf} + Loc_{N3pr} + Loc_{N4} + Loc_{N4pr}$; $S_{N1} + Praed_{iterVf} + Loc_{N3pr} + Loc_{N4pr} + Loc_{N4pr}$; $S_{N1} + Praed_{iterVf} + Loc_{N3pr} + Loc_{N4pr} + Loc_{N3pr}$; $S_{N1} + Praed_{iterVf} + Loc_{N3pr} + Loc_{N4} + Loc_{N3pr}$, а в українській – $S_{N1} + Praed_{iterVf} +$

Loc_{N2pr} + Loc_{N5} + Loc_{N2pr}; S_{N1} + Praed_{iterVf} + Loc_{N2pr} + Loc_{N4pr} + Loc_{N4pr}; S_{N1} + Praed_{iterVf} + Loc_{N2pr} + Loc_{N5} + Loc_{N4pr}. Німецькій мові властива присутність темпоральних ітеративізаторів у контексті предикатів на позначення пересування суб'єкта в просторі. З позиції аспектуального потрактування вони є облігаторними членами речення, адже за їхньої відсутності предикатна синтаксема не вказує на семантику множинного вияву дії. Водночас для української мови характерною є їхня факультативна функція, оскільки виразником цього СДД виступає НДВ дієслівного предиката.

Структурний склад німецької та української мов не вичерпується синтаксичними конструкціями, функцію ІІІ у яких виконують чотиривалентні дієслова. Для зазначених мов характерними є також більш складні утворення, хоча їхнє повне вираження в мовленні трапляється рідко, а кількість обмежена. Вони утворюють шестикомпонентні конструкції. До актантів цих ІІІ поряд із суб'єктною синтаксемою належать три просторові компоненти: вихідний, кінцевий та проміжний пункти руху та засіб пересування, який часто виступає як змістовно факультативний. З огляду на ці семантичні особливості предикатних синтаксем до п'ятивалентних у німецькій мові зараховують такі дієслова: *eilen* 'поспішати', *fahren* 'їздити', *fliegen* 'літати', *kommen* 'приїжджати', *reisen* 'подорожувати', *ziehen* 'переїжджати', *zurückkehren*, *zurückkommen* 'повертатися' тощо: *Aus Rostock fuhr ich mit der Bahn über Lübeck wieder zurück nach Hamburg* (W. Kaminer) 'З Росток я знову поїхав залізницею через Любек у Гамбург'. *Manchmal auch fuhr er an den Sonntagen mit eigenem Auto aus New York über Newark nach der Baustelle in New Jersey* (B. Kellermann) 'Іноді в неділю він їздив власним автомобілем з Нью Йорка через Ньюарк на будівельний майданчик у Нью-Джерсі'. В українській мові до п'ятивалентних зараховують такі вербативи: *виїжджати*, *випливати*, *від'їжджати*, *відлітати*, *доїжджати*, *допливати*, *заїжджати*, *залітати*, *їздити*, *летіти*, *мчати*, *надлітати*, *перелітати*, *перепливати*, *підлітати*, *повертатися*, *прибувати*, *приїждити* тощо: *Не захотіла говорити навіть з графинею Матільдою, яка двічі на Генріховій кареті приїздила з Кведлінбургу непрохідними шляхами до графського двору* (П. Загребельний); *В дитинстві я з батьками сюди часто їздила велосипедом з міста через березовий ліс* (Ю. Андрухович). Характерною рисою згаданих вербативів є альтернативність реалізації їхніх актантів, оскільки вони одночасно трапляються дуже рідко. Враховуючи семантику предикатних синтаксем, суб'єктами виступають істоти, виражені іменниками чи їхніми еквівалентами в номінативі або називному відмінку відповідно. Як у німецькій, так і українській мовах, ІІІ цього типу відкривають облігаторну позицію на позначення інструментальної синтаксеми, яка найчастіше реалізується в німецькій мові прийменниковою конструкцією *mit* + D., а в українській – орудним відмінком як основним її морфологічним варіантом та формою місцевого відмінка з прийменниками *на* і рідше *в*. Семантика цих ІІІ прогнозує також синтаксему локативного характеру, представлену в синтаксичних конструкціях німецької мови переважно за допомогою прийменників *auf* (Akk.) 'на', *aus* (D.) 'з, із', *durch* (Akk.) 'через', *entlang* (Akk.) 'вздовж', *in* (Akk.) 'в', *nach* (D.) 'до, в', *über* (Akk.) 'над' через, *um* (Akk.) 'навколо, за', *von* (D.) 'від', *vor* (Akk.) 'перед', *zu* (D.) 'до', а в українській – конструкціями іменника з прийменниками *від*, *з*, *з-за*, *до* + P. в., та *в*, *через*, *на* + З. в. Загалом же, найчастіше трапляється актант, що називає кінцеву точку руху: *Wir fuhren jeden Tag mit der S-Bahn zum Prenzlauer Berg und schauten uns dort leer stehende Häuser an* (W. Kaminer) 'Щодня ми їздили залізницею до Пренцлауер Берг і оглядали там порожні будинки'; *Я все частіше вертаюся внутрішнім зором на вуличку Спокійну, до будинку номер сім, де минуло моє безхмарне дитинство* (Ю. Покальчук). Дещо рідше реалізуються актанти, що вказують на проміжні пункти руху: *Ethel fuhr fast täglich den Broadway entlang in Allans Car* (B. Kellermann) 'Майже щодня Етель їздила по Бродвею в авті Аллана'; *Лінійка гримотіла через центр по головній площі, повз бульвар Шевченка, повз театр, повз вбогі вітрини замкнених крамниць* (І. Багрянний). Дуже рідко трапляються компоненти із семантикою початкової точки руху, що зумовлено його меншою інформаційною важливістю для мовця: *Am Ende kamen allwöchentlich mindestens zwei Gesandte aus fernen Reichen und Ländern* (E. Kästner) 'Пізніше щотижня приїжджали щонайменше двоє посланців з далеких імперій та країн'; *Щоліта приїздять із західних областей підпомагачі, щоб разом із кураївцями порати безмежні лани пшениць* (О. Гончар, с). У реченнях із досліджуваними

вербативами часто використовують різні поширювачі – атрибутивні та адвербіальні синтаксеми (часу, тривалості, причини, місця тощо). Для синтаксичних утворень німецької мови з ІІІ вони є облігаторними, а в українській – факультативними, адже на множинний вияв вказує НДВ дієслівного предиката з огляду на такий компонентний склад у німецькій мові схему речень з п’ятивалентним ІІІ можна представити у такому вигляді $S_{N1} + Praed_{iterVf} + Loc_{N3Pr} + Loc_{N4Pr} + Loc_{N3Pr} + Instr_{N3Pr}$ – *Die Studenten fahren jeden Sommer aus der Ukraine über Polen nach Deutschland mit dem Bus* ‘Щоліта студенти їздять автобусом з України в Німеччину через Польщу’, водночас в українській мові можна виокремити такі структурні типи речень: 1) $S_{N1} + Praed_{iterVf} + Instr_{N5} + Loc_{N2Pr} + Loc_{N4Pr} + Loc_{N4Pr}$ (*Щоранку водій виїжджає автомобілем з гаража на вулицю через підземний перехід*); 2) $S_{N1} + Praed_{iterVf} + Instr_{N6Pr} + Loc_{N2Pr} + Loc_{N2Pr} + Loc_{N5}$ (*Майже щодня нелегали перепливають на поромі з Африки до Європи Середземним морем*); 3) $S_{N1} + Praed_{iterVf} + Instr_{N6Pr} + Loc_{N2Pr} + Loc_{N4Pr} + Loc_{N2Pr}$ (*Коли лікар прохав, Сергійко мчав на велосипеді з села через ліс до міста за ліками*). В останньому реченні досить цікавим є компонент *за ліками*, який А. П. Загнітко потрактує як „детермінант зумовленості, що називає ситуацію, залежну від основної події“ [7, с. 201].

БІБЛІОГРАФІЯ

- 1.Абрамов Б. А. Теоретическая грамматика немецкого языка. Сопоставительная типология немецкого и русского языков : [учебник для студ. вузов] / Борис Александрович Абрамов. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 288 с.
- 2.Адмони В. Г. Теоретическая грамматика немецкого языка: Строй современного немецкого языка / В. Г. Адмони. – М. : Просвещение, 1986. – 336 с.
3. Андерш Й. Ф. Типологія простого речення у чеській мові в зіставленні з українською / Й. Ф. Андерш. – К. : Наук. думка, 1987. – 192 с.
4. Белошапкова В. А. О понятии „формула предложения“ на уровне синтаксиса сложного предложения / В. А. Белошапкова // Единицы разных уровней грамматического строя и их взаимодействие. – М. : Наука, 1969. – С. 206–216.
5. Вихованець І. Р. Семантико-синтаксична структура речення / І. Р. Вихованець, К. Г. Городенська, В. М. Русанівський. – К. : Наук. думка. АН УРСР Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні, 1983. – 219 с.
6. Вихованець І. Р. Теоретична морфологія української мови / І. Р. Вихованець, К. Г. Городенська. – К. : “Пульсари”, 2004. – 400 с.
7. Загнітко А. П. Теоретична граматика української мови. Морфологія / Анатолій Панасович Загнітко. – Донецьк : Дон ДУ, 1996. – 437 с.
8. Загнітко А. П. Теорія сучасного синтаксису / Анатолій Панасович Загнітко. – Донецьк : ДонДУ, 2006. – 378 с. Іваницька Н. Л. Синтаксис простого речення : складні випадки аналізу / Н. Л. Іваницька. – К. : Вища шк., 1989. – 63 с.
9. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса / Л. Теньер; пер. с франц. И. М. Богуславский. – М. : Прогресс, 1988. – 654 с.
10. Helbig G. Deutsche Grammatik / G. Helbig, J. Buscha. – Leipzig : Enzyklopädie Verlag Leipzig, 1986. – 737 S.
11. Helbig G. Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben / G. Helbig, W. Schenkel. – Leipzig : VEB Bibliographisches Institut, 1969. – 311 S.
12. Helbig G. Zu einigen Spezialproblemen der Valenztheorie / G. Helbig // Deutsch als Fremdsprache. – 1971. – № 5. – S. 269–281.
13. Helbig G. Zur Theorie der Satzmodelle / G. Helbig // Biuletyn fonograficzny.– Poznan : Poznańskie towarzystwo przyjaciół nauk wydział filologiczno-filozoficzny komisja jezykoznawcza. – Poznan, 1971. – № 1. – S. 51–71.
14. Vendler Z. Verbs and times / Z. Vendler // Linguistics in philosophy. – Ithca : Cornell University Press, 1967. – P. 97–121.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Микола Везубенко – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри практики германських мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.
Наукові інтереси: функціональна граматика.

УДК 81'366=512,161

СЕМАНТИЧНА КАТЕГОРІЯ ТА ЇЇ РОЛЬ У ВИЗНАЧЕННІ ПОНЯТТЯ "ЧАСТИНА МОВИ"

Єлизавета МИХАЙЛОВА (Київ, Україна)

У статті розглядається поняття семантичної категорії та її роль у визначенні поняття "частина мови". Частини мови розглядаються як загальні граматичні категорії, граматичні макрокатегорії, які формально виражаються найрізноманітнішими основними граматичними засобами. Відповідно, категорійна ознака у такому широкому трактуванні розширюється із власне семантичної чи синтаксичної до загальнокатегорійної або, як її ще називають, категорійної ознаки (семантики) частини мови.

Ключові слова: семантична, граматична та морфологічна категорії, частина мови, грамема.

The concept of semantic category and its role in determining the concept of "part of speech" are viewed in the article. Parts of speech are considered as common grammatical categories, grammatical macrocategories formally expressed by a variety of basic grammatical means. The categorial feature, in such a wide interpretation, is expanding from semantic and syntactic to common categorial or as it is called, categorial attributes (semantics) of the part of speech.

Keywords: semantic, morphological and grammatical categories, part of speech, grammeme.

Визначення системи частин мови відображає категоризацію лексичного масиву мови, як об'єктивно існуючих, виражених у мові категорій. На думку видатного російського мовознавця Л.В. Щерби, "...у питанні про "частини мови" досліднику зовсім не потрібно класифікувати слова за якимись науковими або дуже розумними, упередженими принципами, він повинен відшукати, яка класифікація особливо настійливо нав'язується самою мовною системою, або точніше, – оскільки сутність зовсім не в "класифікації", – під яку загальну категорію підводиться те або те лексичне значення в кожному окремому випадку, або ще по-іншому, які загальні категорії розрізняються у певній мовній системі" [12: 78–79].

Поняття мовної категорії ґрунтується на загальнонауковому методологічному понятті категорії, що має філософське трактування і виходить із античної філософської традиції. Мовна категорія розглядається у широкому та вузькому розумінні: у першому випадку – це будь-яка група мовних елементів, яка виокремлюється за якоюсь спільною ознакою; у другому – це якась ознака, яка лежить в основі поділу сукупності однорідних мовних одиниць на обмежену кількість класів, члени яких характеризуються одним значенням класифікаційного параметра.

Аристотель у трактаті "Категорії" визначає десять категорій як семантичних універсалій, що зумовило загальнометодологічну тенденцію у багатьох науках. Зокрема у мовознавстві, ці категорії мають великий вплив на інвентаризацію частин мови та членів речення. Такі семантичні універсалії визначаються у лінгвістиці дефініцією "понятійна категорія". "Понятійні категорії в мовознавстві – смислові компоненти загального характеру, властиві не окремим словам і системам їх форм, а великим класам слів і виражаються у природній мові різноманітними засобами. На відміну від прихованих категорій і граматичних категорій, понятійні категорії розглядаються безвідносно до того чи того конкретного способу вираження (прямого чи опосередкованого, виявленого чи невиявленого, лексичного, морфологічного чи синтаксичного)" [13: 385]. Теорія понятійних категорій як співвідношення мовної і мисленнєвої категоризації розроблена в лінгвістичних концепціях І.О. Бодуена де Куртене [1], І.І. Мещанінова [5], О.О. Потебні [6], О.О. Шахматова [10] та Л.В. Щерби [12], які базуються на діалектичній єдності мови і мислення: "Унаслідок діалектичної єдності форми і змісту думка наша перебуває у полоні форм мови, і звільнити її від цього полону можна тільки за допомогою порівняння з іншими формами її вираження в будь-якій іншій мові" [11: 27].

Отже, понятійна категорія має синтезуючу природу і розглядається як категорія мисленнєва і водночас мовна категорія: "Понятійні категорії, про які йдеться, виявляються за таких умов також і категоріями свідомості, що в тому або іншому вигляді виражаються у мові. Водночас вони є і мовними категоріями, оскільки виявляються саме у мові" [5: 240]. Понятійна категорія, виявлена у мові, називається семантичною категорією. Системний аналіз понятійних категорій у їх загальномовному вираженні представлено у функціонально-

граматичних дослідженнях. Теоретично-концептуальна модель функціональної граматики, розроблена О.В. Бондарком [2], базується на трьох поняттях: 1) семантична категорія, яка формується на понятійній категорії; 2) функціонально-семантичне поле; та 3) категорійна ситуація. "Функціонально-семантичне поле (ФСП) – це групування різнорівневих засобів певної мови, що взаємодіють на основі спільних семантичних функцій і виражають варіанти певної семантичної категорії. ФСП (аспектуальність, темпоральність, таксис та ін.) розглядаються як мовне представлення відповідних семантичних категорій в упорядкованій множинності різнорівневих мовних засобів і їх функцій. Можна сказати, що ФСП – це семантична категорія, що розглядається в єдності із системою засобів її вираження в певній мові" [2: 289]. О.В. Бондарко визначає ФСП як білатеральну єдність, яка має план змісту – семантичну категорію, і план вираження – різнорівневі мовні засоби, що служать для реалізації функцій цієї семантичної категорії. Відповідно, застосовуючи структуру ФСП, наприклад, у турецькій мові, можна визначити ФСП персональності, яке базується на семантичній категорії особи, що реалізується у мові іменниками та особовими займенниками у функції суб'єкта та об'єкта, особовими граматичними формами дієслів, іменників та прикметників у функції предиката, ізафетними словосполученнями. Різнорівневі засоби вираження семантичної категорії формують парадигматичну систему ФСП, яка проектується на висловлювання, що відображає різноманітні категорійні ситуації – змістові структури висловлювання, мотивовані сигніфікативними ситуаціями, що відображають реальні ситуації дійсності. "ГраMATика, що базується на принципі поля, має можливість інтегрувати в одній системі ті мовні засоби, які в традиційній граматиці розглядаються окремо, залежно від їх належності до тієї чи іншої формальної підсистеми. Формальна необмеженість ФСП визначає повноту представлення різнорідних засобів вираження варіантів певної семантичної категорії..." [2: 290].

У сучасному мовознавстві найбільш вивченою і системно описаною як у традиційних, так і в нетрадиційних граMATиках серед основних типів мовних категорій є граMATична категорія, оскільки, за відомим висловленням Л.В. Щерби, "...граMATика насправді зводиться до опису існуючих у мові категорій" [11: 12]. У російську граMATику поняття "граMATична категорія" було введено О.О. Потєбнею наприкінці XIX ст. у праці "Из записок по русской граMATике" [6]. ГраMATична категорія визначається як понятійна категорія, виражена граMATичними засобами: "Ті понятійні категорії, які отримують у мові свою синтаксичну або морфологічну форму, стають, як зазначалося вище, граMATичними категоріями", і навпаки, якщо формальні показники "...виявляються в граMATичних категоріях, то семантично визначені у мові категорії, які лежать в їх основі, можна назвати понятійними категоріями" [5: 237–238].

Система частин мови – це класифікація слів, яка відображає граMATичну будову мови, що формується граMATичними категоріями. Тому частини мови, власне, і є тими загальними граMATичними категоріями – граMATичними макрокатегоріями, які формально виражаються найрізноманітнішими основними граMATичними засобами: системою словозміни, різноманітними афіксальними морфемами, морфонологічними чергуваннями, порядком і позицією слів у реченні, особливими допоміжними словами, синтаксичними зв'язками тощо. О.П. Суник зазначає, що "...в основі частин мови лежать не лише формальні зовнішні ознаки слів і не їхнє власне лексичне значення, а особливі змістові категорії – загальнограMATичні значення, глибокі семасіологічні основи" [9: 31].

Визначення загальних (макратегорій) і часткових (мікратегорій) граMATичних категорій, співвідноситься деякими мовознавцями як основні – частини мови, і супровідні – часткові категорія. Зокрема Б.М. Головін зазначає: "Реально наявна в мові єдність граMATичного значення і засобів його формально-граMATичного вираження ... називається граMATичною категорією. Частини мови – не що інше, як гранично широкі морфологічні категорії певної мови. ... ГраMATичні категорії можуть бути основними, загальними і супровідними основним, частковими. Гранично загальні, основні морфологічні категорії реалізуються в часткових категоріях. Основні граMATичні значення тої чи тої частини мови, реалізуючись у граMATичних значеннях супровідних категорій, видозмінюються й розвиваються в єдності та взаємозв'язку з розвитком останніх" [7: 120].

Основою для виокремлення класу слів – частини мови, а точніше, для створення моделі, що адекватно відображає онтологічне розподілення слів у мовно-мисленнєвій діяльності, служить здатність виражати загальне для всіх слів певного класу значення або поняття, яке в кожній конкретній мові виражається чітко визначеними формальними засобами – морфологічними і / або синтаксичними. "Єдність понятійного змісту і виражальних або реалізуючих цей зміст формальних засобів утворює категорії мови. У силу сказаного, частини мови є насамперед категоріями мови, причому категоріями найзагальнішими, оскільки зміст їх пов'язаний із найбільш загальною класифікацією предметів і явищ навколишньої дійсності" [3: 250].

У мовознавчій теорії частин мови чітко розмежовуються дві концепції у визначенні природи узагальнювальної семантики категорійної ознаки частини мови. Більшість лінгвістів визначають категорійну семантику як узагальнення лексичних значень слів певної частини мови з урахуванням їх "реального речового значення", тобто референції, відповідно, частини мови визначаються ними як лексико-граматичні класи слів. Із цього приводу аргументовано є думка П.Я. Скорика, який вважає частиномовну класифікацію на основі узагальнених лексико-граматичних значень слів неприйнятною: "Ця класифікація, як і традиційна, ґрунтується на поєднанні двох критеріїв – лексичного і граматичного. Проте, як відомо, лексичні значення, якими б узагальненими вони не були, завжди залишаються лексичними, тоді як класифікація слів за частинами мови ставить цілі граматичні (морфологічні). Тому на основі суперечливого поєднання лексичної і граматичної ознак, звичайно, складно, а точніше – взагалі неможливо провести послідовне розмежування слів за частинами мови" [8: 282]. Система граматичних категорій не існує сама по собі, як система абстракцій, онтологічно вона реалізована в словах, і саме лексичний склад мови відображає граматичну будову мови. Семантика слова як знакової одиниці мови синтезує лексичний і граматичний компоненти. "Відмінність граматичного значення від лексичного справедливо вбачається в тому, що воно відіграє стосовно нашого мислення іншу роль, відмінну від ролі лексичного значення. Роль лексичних значень полягає в тому, що вони створюють основний матеріал нашої думки, граматичні ж значення надають нашій думці оформленість. Граматичні значення не є предметом нашої думки, як це роблять лексичні значення, а лише оформляють лексичні значення слів... Лексичне значення виступає як назва того чи іншого поняття, а граматичне значення ніколи в мові не називається" [4: 68–69].

Отже, граматична семантика слова завжди має узагальнювальний характер, оскільки вона репрезентує у слові через конкретну граматичну форму сукупність притаманних йому граматичних значень, а отже, граматичних категорій. "Співвідношення загальних і часткових граматичних категорій характеризується ще й тим, що часткові граматичні значення мають безпосередньо форми вираження, тоді як загальне значення виражається не якоюсь однією або рядом форм чи синтаксичних функцій, а всією їх сукупністю. Причому загальне категорійне значення пізнається за частковою категорією, а не створюється нею. У цьому розумінні дуже вагомою є думка Л.В. Щерби про те, що "...слово не тому іменник, що воно відмінюється, а тому відмінюється, що воно іменник" [3: 251].

Граматична категорія (у вузькому розумінні) – це узагальнене граматичне значення, яке об'єднує мінімум два протиставлені один одному граматичні значення і граматичні форми вираження цих значень. Граматичні категорії, залежно від характеру узагальнювальної граматичної семантики і форм її вираження, розділяються на два великі класи – морфологічні і синтаксичні категорії. Граматичні категорії, які визначають відношення слова до речення, впливають на синтаксичну функцію слова у реченні, або, навпаки, зумовлюються нею, мають синтаксичний характер. Такі категорії виражаються комбінацією морфологічних і синтаксичних засобів або тільки синтаксичними. Відповідно визначаються: морфолого-синтаксичні категорії, якою, наприклад, в турецькій мові є категорія присвійності (особи) в іменнику або категорія відмін

Отже, граматичні категорії, які виражаються морфологічними засобами, прийнято називати морфологічними. У граматиці ці терміни вживаються як синонімічні. Структуру морфологічних категорій утворюють протиставлені граматичні значення, виражені морфологічними формами, та відношення між ними. Граматичні значення називаються у

лінгвістиці також терміном "грамема". Цей термін був запропонований К. Пайком і використовується для найменування компонентів граматичних категорій, проте при цьому маються на увазі лише елементи змісту. Інколи цей термін використовується в іншому значенні – поєднання елементарних граматичних значень, які не реалізуються у словоформі одне без одного. Класифікація слів за частинами мови – це систематизація лексики мови за граматичними категоріями, яка адекватно відображає граматичну будову мови і є її структурною морфологічною моделлю. За загальним категорійним значенням кожна частина мови протиставляється іншим семантико-граматичним класам слів, причому це протиставлення може виражатися системою морфологічних форм, або однією незмінною формою, але в граматичній будові мови таке протиставлення класів за формами і буде морфологічним оформленням граматичних відношень однієї частини мови до іншої і до граматичної системи як цілості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бодуэн де Куртене И.А. Избранные труды по общему языкознанию / И.А. Бодуэн де Куртене. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1963. – 391 с.
2. Бондарко А.В. Теория значения в системе функциональной грамматики / А.В. Бондарко. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 736 с.
3. Кормушин И.В. О критериях частей речи / И.В. Кормушин // Вопросы теории частей речи на материале языков различных типов. – Ленинград, 1968. – С. 250 – 253.
4. Кучеренко І.К. Теоретичні питання граматики української мови: Морфологія / І.К. Кучеренко. – Вінниця: "Поділля-2000", 2003. – 464 с.
5. Мещанинов И.И. Члены предложения и части речи / И.И. Мещанинов. – Л.: Наука, 1978. – 386 с.
6. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике: в 4 т. / А.А. Потебня. – М.: Учпедгиз, 1958. – Т. 1/2. – 536 с.; М.: Просвещение, 1968. – Т. 3. – 551 с.; 1985. – Т. 4. – 287 с.
7. Серета Н.А. Похідні іменники з категоріальним значенням якості в сучасній німецькій мові: семантичний та прагматичний аспекти: автореф. дис.... канд. філол. наук: спец. 10.02.04. "Германські мови" // Н.А. Серета. – Київ, 2009. – 20 с.
8. Скорик П.Я. О принципах классификации слов по частям речи (на материале чукотско-камчатских языков) / П.Я. Скорик // Вопросы теории частей речи на материале языков различных типов. – Ленинград, 1968. – С. 282 – 283.
9. Суник О.П. Общая теория частей речи / О.П. Суник. – М.: Наука, 1966. – 130 с.
10. Шахматов А.А. Учение о частях речи / А.А. Шахматов. – М.: 1952. – 272 с.
11. Щерба Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике / Л.В. Щерба. – Т.1. – Л.: Ленингр. ун-та., 1958. – 182 с.
12. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.
13. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / [состав. В.Н. Ярцева]. – 2-е изд. – М., 1998. – 685 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Єлизавета Михайлова – кандидат філологічних наук, асистент кафедри тюркології Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: морфологія, морфотактика турецької мови, частиномовні теорії, структурна лінгвістика.

УДК 811.111'42:324

ДИНАМІКА ЧАСО-ВИДОВИХ ГРАМАТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ АНГЛІЙСЬКОГО ДІЄСЛОВА В ПЕРЕДВИБОРЧОМУ ДИСКУРСІ США

Олена ПОПОВА, Наталія ПРИХОДЬКО (Суми, Україна)

За основу дослідження у статті взято передвиборчий дискурс США, який за рахунок потужності сучасних ЗМІ набуває неабиякого поширення та популярності, виконуючи роль провідного чинника, що веде до узальної усталення оказіональних елементів. Складовою таких оказіональних проявів виступає розхитування норм в межах категорії часу та виду дієслова англійської мови.

Ключові слова: дієслово, категорія часу та виду, норма, оказіоналізм, передвиборчий дискурс, узальна практика.

The basic of the research in the article is the pre-election discourse of the USA that acquires special popularity due to the modern mass media and performs guiding role within protruding of the occasional elements into the speech practice. One of the components of such occasional elements is norm breach within category of tense and aspect of the verb in the English language.

Key words: category of tense and aspect, norm, occasional element, pre-election discourse, speech practice, verb.

Вважається, що граматичний рівень мовної системи є найстійкішим по відношенню до будь-яких чинників, що провокують виникнення варіантів, адже граматику, як така, представляє собою базові схеми даної мовної системи, користуючись якими за традицією чи за аналогією мовець здатен побудувати безкінечну кількість вербальних варіантів.

Ще Л. В. Щерба зазначав, що у процесах мовлення ми часто повторюємо сказане (чи почуте) нами раніше за аналогічних обставин, хоча не можна цього стверджувати про все, сказане нами, оскільки у мовленні ми часто вживаємо форми, які ніколи не чули від даних слів, утворюємо слова, які не передбачено у жодному словнику, і що найголовніше та у чому ніхто не сумнівається, сполучуємо слова хоча і за певними законами їх сполучуваності, але досить часто у найнесподіваніший спосіб, в усякому разі вживаємо не лише сполучення, які чули раніше, але постійно утворюємо нові [2: 24].

Об'єктом дослідження даної статті виступає передвиборчий дискурс США з урахуванням його лінгвальних та екстралінгвальних характеристик.

Передвиборчий дискурс представляє собою діяльність, локалізацією якої виступає час та простір передвиборчої кампанії, а також мовленнєві утворення, що виникають в результаті такої діяльності, у єдності з екстралінгвістичними факторами – соціокультурним контекстом комунікації. Питанням політичного (передвиборчого) дискурсу, його мовній складовій присвячено роботи: А. М. Баранова, Д. Болінджера, Т. ван Дейка, С. А. Жаботинської, В. І. Карасика, Ю. Н. Караулова, А. Кемпбелла, О. С. Кубрякової, Дж. Лакоффа, М. В. Піменової, Г. Г. Почепцова, П. Серіо, Д. Таннена, А. П. Чудінова, М. Шадсона, О. І. Шейгал та інших.

Саме мовленнєві утворення в рамках лексичної, граматичної, стилістичної будови дають змогу проаналізувати сутність передвиборчого дискурсу, встановити його основні функції та системоутворюючі характеристики, адже базисом політики виступає мовлення.

Предмет дослідження – категорія часу та виду англійського дієслова як граматики-стилістична складова передвиборчого дискурсу США. Наявність чи відсутність динамічних процесів в межах часо-видової категорії англійського дієслова дає змогу підтвердити чи спростувати сутність граматичної складової як непохитної константи у мові, на відміну від її лексичної складової.

Актуальність дослідження зумовлена зростанням значущості політичного дискурсу, в цілому, та передвиборчого, безпосередньо, у сучасному демократичному суспільстві. Разом з тим, на особливу увагу заслуговує антропоцентричність сучасної наукової парадигми, що зумовлює зсув важелів лінгвістичного зацікавлення від структурного представлення до когнітивно-прагматичного спрямування. Відповідно, *завданням* даної статті виступає з'ясування:

- часо-видових проявів англійського дієслова у передвиборчому дискурсі США;
- кількісного представлення тих чи інших часо-видових форм у виступах американських політиків, розділених темпорально;
- лінгвальних та екстралінгвальних чинників, що спричиняють вживання тих чи інших часо-видових форм англійського дієслова.

Політики під час агітаційних кампаній, як і будь-який пересічний громадянин країни-носій мови, користуються тими знаннями (лінгвістичними, соціальними), які вони, як індивіди, представники соціуму на даному етапі його розвитку, здобули, які і є потенціалом для здійснення дискурсивної практики. При цьому не варто переоцінювати значущість функцій та характеристик передвиборчого дискурсу, оскільки корегуючим залишається антропоцентричний фактор – адресант є продуцентом вербального тексту і точкою відліку лінгвістичних досліджень.

Особливе положення граматичного складу політичного мовлення пояснюється основними функціями та характеристиками, які виконує передвиборчий дискурс США. Дякуючи потужності сучасних ЗМІ та постійному перебуванню політичних діячів у центрі уваги, вжиті ними вербальні конструкції набувають неабиякого поширення.

Аналіз граматичної складової, що здійснювався на матеріалі дебатів, усних та письмових звернень політиків-претендентів на президентську посаду в США у 2011-2012 роках, демонструє наявність не лише варіантів, зумовлених особливостями та можливостями

системи англійської мови, а й оказіоналізмів, що ідуть у розріз із нормами граматики англійської мови, хоча й залишаються в межах компетенції даної мовної системи, адже оперують її структурними елементами. Такий процес є свідченням поширення розмовності мовлення, тобто експансіоналізму розмовного стилю.

Разом з тим, наявність оказіоналізмів в межах морфології чи синтаксису англійської мови свідчить не тільки про порушення певних норм, а й про рух мови до спрощення, економії мовних засобів. Ще У. Лабов зазначав, що боротьба за життя постійно відбувається серед лексичних та граматичних форм у будь-якій мові: кращі, коротші, легші форми отримують перемогу і завдячують цим їх власній “вродженій” якості [3: 9].

Більше того, такі порушення керовані не запозиченням елементів з інших мовних систем, а ігноруванням, пробуксовуванням певних парадигматичних аспектів у даній мовній системі, що в черговий раз підтверджує положення англійської як мови глобалізації, домінуючої мови, статус якої зростає за рахунок спрощення корпусу.

1) *We were going to say that poverty is not a disability* [7].

2) *I've lived balancing budgets. I also served in the Olympics, balanced a budget there. And – and served the states...* [7].

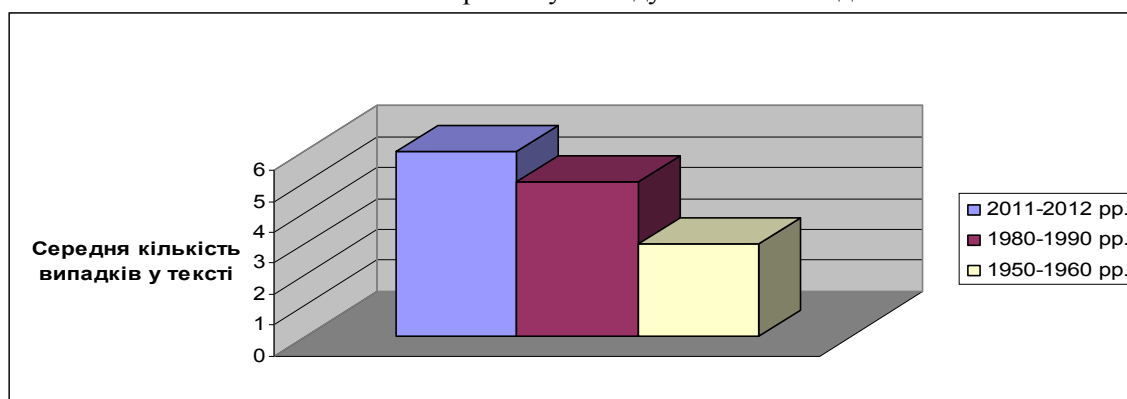
Саме аспект усного непередбаченого мовлення, адже приклади узяті з скриптів дебатів політиків-претендентів на президентську посаду в США у 2012 році, спричиняє появу порушень граматичних норм у кожному із запропонованих речень. Адресант, будучи керованим контекстуальною інтенцією, одночасно знаходиться під впливом прагматичних чинників, темпоральної обмеженості, що її задає режим роботи теле-дебатів, знаходить вербальне втілення за рахунок використання тих граматичних елементів, які у базі знань знаходяться на поверхні, тобто є найживанішими. А обмеженість у часі долучає ще й економію мовних засобів, яка здійснюється за рахунок еліптичної синтаксичної будови в останньому реченні, що в сумі сприяє підвищенню експресивності висловлювання.

Якщо ж врахувати невід'ємність усного мовлення в передвиборчому дискурсі США, то можна припустити, що подібні “пробуксовування” граматичних норм завжди мали місце. Тобто, граматичні норми вже тривалий час (в усякому разі, якщо брати до уваги не термін існування демократичної республіки в США, а дієвість засобів масової інформації та телебачення, безпосередньо, в рамках роботи передвиборчих агітаційних кампаній) піддаються частковому нищенню, адже оказіональний елемент шляхом повторення, узуальної практики набуває поширення, статусу граматичного варіанту і, зрештою, здатен увійти до норми.

Для з'ясування рівня поширення оказіональних та варіативних граматичних форм звернемось до текстів виступів та дебатів на той час кандидатів, а в подальшому і президентів США Д. Д. Ейзенхауера (промови від 1952 та 1956 рр.), Д. Ф. Кеннеді (тексти промов та дебатів від 1960 р.), Р. М. Ніксона (тексти промов та дебатів від 1960 р.), Р. Рейгана (тексти виступів та дебатів від 1979 та 1984 рр.), Дж. Г. У. Буша (тексти виступів та дебатів від 1988 р.), Б. Клінтона (тексти виступів та дебатів від 1992 та 1996 рр.). Часовий інтервал у 20 років, адже до розгляду беруться виступи політиків-претендентів на посаду Президента США від 2011-2012 рр. та виступи, що датуються 50 – 60-ми та 80 – 90-ми роками 20-го століття, дає змогу в рамках діахронії порівняти стан часо-видової категорії англійського дієслова. Вважається, що граматичні норми більш стійкі до змін у порівнянні з лексичними чи стилістичними нормами, тож отримуємо можливість з'ясувати місце варіантів та оказіоналізмів, їх кількісну представленість, чинники, що провокують до їх появи, та прогресію їх поширення.

Щоб зберегти відносний баланс в обсязі текстів, до розгляду було взято по 5 скриптів дебатів [7] та по 45 текстів виступів від кожного десятиріччя: по 15 текстів виступів Н. Гінґріча [6], Б. Обама [4] та М. Ромні [5]; Дж. Г. У. Буша [8], Б. Клінтона [9] та Р. Рейгана [13]; Д. Д. Ейзенхауера [10], Д. Ф. Кеннеді [11] та Р. М. Ніксона [12].

Рис. 1. Категорія часу та виду англійського дієслова



Результати такого дослідження свідчать про прогресуючу динаміку в межах зрушень часо-видової категорії англійського дієслова, спровокованих саме запозиченням елементів розмовності, які впливають не лише на лексико-стилістичну представленість у передвиборчому дискурсі США, а й на граматичну складову. Будучи більш статичним у порівнянні з лексичним рівнем, граматичний, за рахунок постійного вкраплення оказіональних елементів, що триває десятиріччями, причому зі зростаючою динамікою, починає лояльніше сприймати такі зрушення.

1) *I don't believe in big government, but I believe in effective governmental action, and I think that's the only way that the United States is going to maintain its freedom; it's the only way that we're going to move ahead. I think we can do a better job. I think we're going to have to do a better job if we are going to meet the responsibilities which time and events have placed upon us. We cannot turn the job over to anyone else. If the United States fails, then the whole cause of freedom fails, and I think it depends in great measure on what we do here in this country. The reason Franklin Roosevelt was a good neighbor in Latin America was because he was a good neighbor in the United States, because they felt that the American society was moving again. I want us to recapture that image. I want people in Latin America and Africa and Asia to start to look to America to see how we're doing things, to wonder what the President of the United States is doing, and not to look at Khrushchev, or look at the Chinese Communists. That is the obligation upon our generation [7].*

2) *So government as a size of the economy went down when I was in the United States Senate. Sure I had some votes. Look, I think we've all had votes that I look back on I — I wish I wouldn't have voted — No Child Left Behind, you're right, it leads to education spending. That's why I've said that we need to cut and eliminate No Child Left Behind and — and education funding from the federal government, move it back to the local level where it belongs where parents and local communities can deal with that. But if you look at my record on spending, on taking on entitlements, never having voted for an appropriation bill increase. You look at — at my record of never having raised taxes. Governor Romney raised \$700 million in taxes and fees in Massachusetts. I never voted to raise taxes. Governor Romney even today suggested raising taxes on the top 1 percent, adopting the Occupy Wall Street rhetoric. I'm not going to adopt that rhetoric. I'm going to represent 100 percent of Americans. We're not raising taxes on anybody [7].*

Якщо у першому прикладі представлено слова Д. Ф. Кеннеді з політичних дебатів від 26.09.60, то у другому – слова Н. Гінґріча з політичних дебатів від 22.02.12. В обох уривках мовці оперують широким спектром елементів у межах категорії “часу та виду” англійського дієслова.

Тим не менш, зважаючи на контекст та варіації в межах часо-видового застосування дієслів, у кожному разі мовцями допущено спрощення конструкції, економія мовних засобів за рахунок застосування форм *Present Simple* (у першому прикладі) чи *Past Simple* (у другому прикладі), які за кількістю формоутворюючих складників є коротшими, і відповідно, простішими за контекстуально бажані та граматично релевантні форми: у першому прикладі – видова форма *Present Continuous*, а в другому прикладі – *Present Perfect*. Така економія мовних засобів у черговий раз наголошує на присутності елементу розмовного мовлення, у

якому використовуються варіативні елементи, що їх надає сама система англійської мови в межах граматичної категорії.

У другому прикладі привертає увагу кількісне превалювання варіативних граматичних форм у межах категорії, що розглядається. Така частота свідчить, з одного боку, про зростаючу емоційну напругу, коли адресант, будучи під впливом власних прагматичних переконань, спровокованих комунікативною ситуацією, вдається до вживання граматичних конструкцій за аналогією, обираючи найпростіші за формою, що уможливує за економії мовних засобів вербалізувати власну інтенцію. З іншого боку, частота вживання форм *Past Simple*, де контекстуально та граматично релевантним є *Present Perfect*, спричиняє нівелювання категоричності ознак кожної з часо-видових форм у рамках категорії, розхитування даних ознак, провокуючи їх контекстуальне синонімічне вживання.

Зважаючи на меншу частоту подібних okazionalizmів та варіантів у текстах передвиборчих виступів та дебатів за 50 – 60-ті роки, буде неправильним твердження про відсутність емотивності та експресії мовлення. Відтак, у першому прикладі прагматична сторона, модальність, а звідси і емотивність мовлення виявляється за рахунок чергування тактик амальгамування та самопрезентації, повторного залучення комісивів (*we are going, we can*), некатегоричних директивів (*we need, I want us to recapture..., I want people to start to look...*) та транспонування комісива в директив (*we're going to have to do*).

Як показує аналіз звернень політиків-претендентів на посаду Президента США, на той час у політичному дискурсі відзначається домінування рис ораторського мовлення, що має художнє та естетичне спрямування. Ораторське мовлення – мовлення підготовлене, і готується воно відповідно до книжково-письмових джерел, які здійснюють безпосередній прямий вплив на структуру мовлення [1: 80]. Тому, виступам за 50 – 60-ті роки (у вищій мірі) та виступам за 80 – 90-ті роки властиве дотримання граматичних норм англійської мови, а їх порушення носить виключно okazionalnyi характер, засвідчуючи зародки розмовності, що на сьогоднішній день у межах передвиборчого дискурсу США набули неабиякого поширення.

Така динаміка пояснюється потужним розвитком технічної сторони засобів масової інформації, коли набуває поширення не лише телебачення, а й Інтернет, що розширює спектр можливостей при реалізації передвиборчого дискурсу США, і, відповідно, спричиняє постійну присутність претендентів на ту чи іншу політичну посаду на публіці, тобто повною мірою забезпечує таку характеристику передвиборчого дискурсу, як його сценічність, театральність. Разом з тим, такі результати є підґрунтям для здійснення подальших наукових студій, які були б спрямовані на поєднання елементів функціональної та структурної лінгвістики, що закладає підвалини для усестороннього вивчення предмету дослідження.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Культура русской речи : учебник для вузов / [С. И. Виноградов, Л. К. Граудина, Е. В. Карпинская и др.]; под ред. проф. Л. К. Граудиной и проф. Е. Н. Ширяева. – М. : Издательская группа НОРМА – ИНФРА М, 1998. – 560 с.
2. Щерба Л. В. О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании / Л. В. Щерба // Языковая система и речевая деятельность. – Л. : Наука, 1974. – 425с.
3. Labov W. Principles of linguistic change : Social factors / W. Labov. – Malden, MA : Blackwell Publishers, 2001. – 572 p.
4. Page of Barack Obama [Електронний ресурс]. – Режим доступу до сайту : <http://www.asksam.com/ebooks/obama-speeches/>
5. Page of Mitt Romney [Електронний ресурс]. – Режим доступу до сайту : <http://www.mittromney.com/>
6. Page of Newt Gingrich [Електронний ресурс]. – Режим доступу до сайту : <http://www.newt.org/>
7. Presidential Debates 1960 and 1976 – 2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу до сайту : <http://www.presidency.ucsb.edu/debates.php>
8. Speeches of Bush G. H. W. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до сайту : <http://millercenter.org/president/bush>
9. Speeches of Clinton B. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до сайту: http://cstlcla.semo.edu/Renka/Modern_Presidents/clinton_speeches.htm
10. Speeches of Eisenhower D. D. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до сайту : http://cstl-cla.semo.edu/renka/modern_presidents/eisenhower_speeches.htm#Pre-presidential
11. Speeches of Kennedy J. F. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до сайту : http://cstl-cla.semo.edu/renka/Modern_Presidents/kennedy_speeches.htm

12. Speeches of Nixon R. M. [Електронний ресурс]. –
Режим доступу до сайту : http://cstl-cla.semo.edu/renka/modern_presidents/nixon_speeches.htm#Vice_president
13. Speeches of Reagan R. [Електронний ресурс]. –
Режим доступу до сайту : http://cstl-cla.semo.edu/renka/Modern_Presidents/reagan_speeches.htm

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Олена Попова – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри германської філології Сумського державного університету.

Наукові інтереси: дискурсологія, політичний та передвиборчий дискурси США, питання зрушень лексичного та граматичного складу сучасної англійської мови.

Наталія Приходько – викладач кафедри германської філології Сумського державного університету.

Наукові інтереси: дискурсологія, лінгвокраїнознавство

УДК : 81'367.625(045)

РОЗМЕЖУВАННЯ АНАЛІТИЧНИХ ОДИНИЦЬ

Марина ФАХУРДІНОВА (Київ, Україна)

У статті розглядається амбівалентність природи аналітизму, специфіка аналітичних одиниць: аналітичної форми і аналітичної конструкції; демонструються різні підходи у визначенні аналітичної форми; проводиться порівняльний аналіз понять "аналітична форма", "слово", "словосполучення". Доводиться, що аналітична форма та аналітична конструкція, що володіють істотними загальними ознаками, розрізняються можливістю / неможливістю утворення граматичної категорії.

Ключові слова: аналітизм, аналітична форма, аналітична конструкція, слово, словосполучення, службове слово, повнозначне слово.

The article discusses the ambivalence of the analytism's nature and describes the specificity of such analytical units as "analytical form" and "analytical construction". It highlights various ways of an "analytical form" perception, carries out the comparative analysis of such concepts as "analytical form", "word", "phrase". The article also proves the statement that an "analytical form" and an "analytical construction" have substantially common features as well as differ in possibility / impossibility of grammatical category formation.

Key words: analytism, analytical form, analytical construction, word, word combination, auxiliary word, content words.

Студіювання проблем аналітизму, аналітичних конструкцій та форм має плідну історію (В. М. Жирмунський, М. М. Гухман, Н. Д. Арутюнова, В. М. Ярцева, В. Г. Гак, Б. О. Абрамов, І. В. Шапошникова, І. Р. Вихованець, О. А. Дубова, А. П. Загнітко та ін.). Ці вчені здійснювали дослідження способу вираження значення на матеріалі різних мов. Численні розвідки дали підстави розділити формальний (структурний) і функціональний (семантичний) аналітизм.

Визначення формального (структурного) аспекту аналітизму представлено у А. Шлейхера, який відносить до аналітичного підтипу такі мови, у яких стосунки між словами виражаються поза словом. В. Г. Гак дає визначення аналітизму з позиції функціонального аспекту, наголошуючи, що це явище характеризується роздільним вираженням основного (лексичного) і додаткового (граматичного, словотворчого) значень слова.

Центральне місце в працях, присвячених аналітизму, займають аналітичні утворення, особливістю яких є те, що вони складаються з "різнофункціональних лексичних елементів – службового і повнозначного" [6: 6].

Повнозначні слова, що мають номінативну функцію, протиставляються службовим словам, які позбавлені цієї функції. Такі лексичні одиниці співвідносяться зі світом дійсності опосередковано, через слова-номінатори [2: 28-30]. Характерною ознакою подібних елементів є їх явна десемантизація. Присутність в будь-якому словосполученні десемантизованої лексеми відносить його до аналітичних утворень.

Службові слова виступають "в ролі сателітів повнозначних слів" (тут і далі переклад наш – М. Ф.). Вони відчують з боку таких слів граматичне тягіння та зберігають певну лексичну і граматичну незалежність (наприклад, роздільне написання, вільне пересування службових слів) [1: 36].

Незважаючи на те, що при визначенні структури аналітичної одиниці, сутності та функцій службового слова виникають чисельні розбіжності, погляди лінгвістів збігаються в

тому, що характерною ознакою аналітичного утворення є десемантизоване службове слово, значення і функції якого кардинально відрізняються від його ролі у вільному вживанні.

Серед лінгвістів немає єдиної думки відносно аналітичних одиниць мови. Найбільш поширеними є поняття "аналітична форма" й "аналітична конструкція", котрі як ототожнюються, так і розмежовуються. Для детальнішого аналізу розгляньмо кожний тип утворення.

Аналітична форма (АФ). Питання визначення сутності аналітичної форми є неоднозначним і дискусійним. Низкою вчених ставиться під сумнів сама можливість існування терміна "аналітична форма". Так, наприклад, Б. О. Серебренников, прагнучи встановлення "логічно правильного поняття форми слова", вважає, що аналітичні утворення не можуть бути формою, бо саме поняття "форми слова" втрачається, оскільки тут з'являється не одне, а два слова, тобто словосполука [2: 100-104]. Проте поєднання слів аналітичних утворень не є типовою словосполучкою. По-перше, відсутні семантико-синтаксичні зв'язки, по-друге, значення, що виражаються ними, можна назвати явно "морфологічними" [12: 51]. Тому правильніше розглядати граматичну форму не з точки зору структури, а з точки зору функцій, оскільки різні одиниці, хоча й мають структурні відмінності, можуть бути подібними по функції.

Аналітичні форми як синтаксичні елементи є варіантами елементарних функціональних синтаксичних одиниць, які "можуть бути представлені не лише одним словом, а й поєднанням слів, функціонально спаяних в одне ціле" [1: 32].

П. Я. Скорик вважає, що з позиції структурного підходу існування аналітичної форми слова неможливе. Незважаючи на це, далі він зазначає, що "сама аналітична форма, про яку йдеться, безсумнівно в мові є. Вона, як і форма звичайної словосполуки, складається з окремих словесних форм, але тісно об'єднаних між собою єдиною лексичною семантикою аналітичної конструкції, загальне граматичне значення якої вони виражають. Таким чином, ця форма не є ні словом, ні словосполучкою, а формою аналітичної конструкції – специфічної мовної одиниці, що протиставляється як слову, так і словосполучці" [1: 28].

З іншого боку, численна група вчених визнає існування АФ як граматичної форми [1: 3-4, 4-6; 2: 58-59; 4; 9 та ін.]. Такий підхід можна назвати функціональним, що визнає структурні відмінності цих одиниць.

При визначенні аналітичної форми з точки зору структурних особливостей аналітичних одиниць, їх ролі в морфологічних парадигмах та ін. можна виділити три основні лінгвістичні підходи [12: 53-60]:

I. Аналітична форма – це не поєднання слів і не словосполука, оскільки складається вона не зі слів, а:

- 1) із слова і не-слова, тобто "порожнього, формального, часткового" слова, яке є "і не словом і не морфемою" [1: 76-78];
- 2) з морфем, оскільки аналітична форма може бути лише поєднанням морфем [7: 32-33, 35-37].

II. Аналітична форма – це таке поєднання службового слова з повнозначним, в якому саме повнозначне слово має словозмінний афікс, тобто аналітична форма – це переривиста морфема, що реалізується в мові у вигляді двох морфів. Формальною ознакою аналітичної форми є подвійна маркованість, тобто носієм граматичного значення є "службове слово плюс словозмінна форма повнозначного слова" [3: 67-70]. Таким чином, можна розрізнити суто аналітичні форми і псевдоаналітичні (тобто синтаксичні конструкції – словосполуки).

III. Аналітична форма – це граматикалізоване поєднання службового і повнозначного слова, що виражає нове граматичне значення повнозначного слова і входить в систему протиставлень з синтетичною формою слова [1: 3-4; 2: 58-69, 89-93; 4: 322-361; 9: 41-52].

З точки зору функціонального підходу аналітична й синтетична форми є тотожними, рівними членами парадигми, що мають різну структуру. В. М. Ярцева вважає критерієм статусу аналітичних дієслівних форм "парадигматичну цілісність". При цьому вона вказує, що "парадигматична цілісність є важливим чинником для виділення аналітичних форм слова, тому що критерій граматикалізації словосполуки (генетичного джерела аналітичної форми слова) неминуче пов'язаний з фактом входження цього складного утворення в новий

морфологічний ряд" [1: 57-58]. Тобто аналітична форма виступає як певна спільність морфологічно і синтаксично.

У синтаксисі АФ розглядається як єдине ціле, оскільки вся форма, а не окремі її частини, взаємодіє з іншими членами речення. АФ є морфологічною єдністю саме завдяки її входженню в парадигматичний ряд і протиставленню іншим формам даного слова. Зв'язок між елементами АФ аналогічний зв'язку між морфемами одного слова. Зв'язок такого типу називають також "квазі-синтаксичним, оскільки він синтаксичний за формою, але морфологічний за значенням" [10: 106]. Аналітична форма відрізняється від слова і від словосполучки (див. Табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльний аналіз понять "Аналітична форма", "Слово", "Словосполучка"

Аналітична форма	Слово	Словосполучка
роздільна оформленість компонентів	цільнооформленість	роздільна оформленість компонентів
цільне лексичне значення	цільне лексичне значення	роздільне лексичне значення
синтаксична несамостійність компонентів	синтаксична несамостійність компонентів	синтаксична самостійність компонентів

Таким чином, АФ відрізняється від слова роздільною оформленістю компонентів, а від словосполучки – цільним лексичним значенням і синтаксичною несамостійністю компонентів. Розмежування формальної і функціональної сторін аналітичних утворень призвело до формування критеріїв щодо виділення аналітичних форм. М. М. Гухман відносить до цих критеріїв [4: 345]:

- 1) особливу взаємопов'язаність компонентів, що створює їх реальну нерозкладність;
- 2) ідіоматичність як основу цієї нерозкладності;
- 3) охоплення всієї лексичної системи дієслів даної мови;
- 4) належність до системи співвідносних форм будь-якого дієслова як елемента парадигматичного ряду.

Завдяки М. М. Гухман визнано пріоритет внутрішніх змін в словосполучці (їх нерозкладність й ідіоматичність, коли нове граматичне значення є не сумою граматичних значень, а якісно новим значенням), описано процеси включення в парадигму різних типів лексико-граматичних конструкцій. До цих чотирьох ознак В. М. Жирмунський пропонує додати п'яту: "підпорядкування слабшого наголосу службового слова сильнішому повнозначного, [...] атонавання, яке нерідко супроводжується редукацією" [5: 98]. У таких випадках, вважає автор, "службове слово перетворюється на флективний афікс, і аналітична конструкція в цілому – в морфологічну форму слова" [5: 98], що можна спостерігати в процесі історичного розвитку мови.

Таким чином, узагальнивши визначення аналітичних форм, можна виділити такі ознаки:

- загальна лексична семантика та єдине граматичне значення компонентів аналітичної форми;
- ідіоматичність, тобто неможливість вивести це граматичне значення з суми значень складових;
- взаємопов'язаність компонентів, їх нерозкладність, нездатність елементів аналітичної форми вступати в самостійні синтаксичні зв'язки;
- втрата допоміжним словом його власного лексичного значення (десемантизація);
- контактне або дистантне положення компонентів аналітичної форми;
- протиставлення плану змісту (граматико-семантичні характеристики) і плану вираження (зовнішня структура);
- протиставлення аналітичної форми синтетичним формам і включення її в єдину парадигму слова;

- відтворюваність моделі, її продуктивність при необмеженому охопленні всієї лексичної системи мови.

Аналітична конструкція (АК). У сучасній лінгвістиці виділяють лексичні і синтаксичні аналітичні конструкції.

I. Лексична аналітична конструкція. Лексичні аналітичні конструкції називають також "аналітичною лексемою" або "аналітичним словом", і характеризуються вони особливою відтворюваністю, при цьому відтворюється не лише модель, а й її лексичне наповнення. Аналітичне слово є "інструментальним, знаковим, транспортабельним, легко переноситься з контексту в контекст" [11]. Аналітичні конструкції володіють багатьма ознаками, характерними для аналітичних форм: часткова десемантизація одного компонента, семантична спаяність в межах конструкції, переважно дистантне розташування елементів конструкції, співвіднесеність з простими синтетичними формами і включення в єдину парадигму слова [4: 46]. Лексичні аналітичні конструкції складаються, як правило, з дієслівного та субстантивного компонентів або з двох дієслів (це так звані дієслівно-дієслівні лексеми).

II. Синтаксична аналітична конструкція. Синтаксичні аналітичні конструкції функціонують на синтаксичному рівні та співвідносяться з синонімічною їм синтетичною структурою. Синтаксичні аналітичні конструкції розчленовано виражають один член речення, наприклад, складений дієслівний присудок. Протиставляючи аналітичні форми й аналітичні конструкції, Ю. В. Шаламов визначає останні як "побудови, що можуть функціонувати як єдине ціле, – стійкі або типові комплекси, менші за речення", крім того "характер конструкції зумовлений природою складових і функцією цілого"[12: 64].

Аналітичні конструкції можуть бути різною мірою граматикалізованими, вони займають лакуни між аналітичною формою, як кінцевою стадією граматикалізації, і словосполукою. Ознакою аналітичної форми, за словами Ю. В. Шаламова, є включення в парадигму словозмінних одиниць, а словосполуки – синтаксична самостійність й автономність компонентів [12: 66-67]. Аналітична конструкція займає при цьому проміжне положення та може бути віднесена до маргінальних утворень, які співвідносяться з синтаксичним і морфологічним рівнями. Визнаючи особливий статус АК та її розташування в граматичній системі між АФ і вільною словосполукою, не можна погодитися з позицією автора щодо питання включення лише АФ в парадигму слова.

Прикладом може слугувати аналітична конструкція tun + інфінітив, яка була поширена у ранньонімецькій мові й існує в сучасній німецькій розмовній мові та в німецьких діалектах. Конструкція є поєднанням граматикалізованого допоміжного дієслова tun та інфінітива. В. М. Ярцева вказує, що "при перетворенні повнозначного дієслова на службове жодні дієслівні властивості не втрачаються. Зміни стосуються лише лексичного значення. Всі граматичні показники, як синтаксичні (здібність до предикації, зв'язок з підметом, додатками, обставинами і т. д.), так і морфологічні (форми відмінювання), залишаються тими ж, що й були" [13: 120]. Так і дієслівний біном tun + інфінітив складає парадигму, хоча і неповну (див. Табл.2).

Таблиця 2

Часова парадигма АК tun + інфінітив
(Форми, що використовуються рідко, стоять в дужках [14: 144])

Präsens Indikativ Aktiv	er tut schreiben
Präteritum Indikativ Aktiv	er tat schreiben
(Perfekt Indikativ Aktiv)	(er hat schreiben getan/tun)
(Futurum Indikativ Aktiv)	(er wird schreiben tun)
(Präsens Konjunktiv Aktiv)	(er tue schreiben)
Präteritum Konjunktiv Aktiv	er täte schreiben

(Präteritum Konjunktiv Passiv)	(er täte geschrieben werden)
Imperativ	Tu schreiben!

Часто вживаними вважаються форми презенс і претеріт індикатив, претеріт кон'юнктив. У середині даної парадигми ці форми складають повний парадигматичний ряд і протиставляються синтетичним формам (Er tut schreiben = Er schreibt). Крім того, з підметом та іншими членами речення пов'язана вся конструкція цілком, а не її окремі частини. Тому головною відмінністю АК від АФ є, на наш погляд, не включення в парадигму, а утворення граматичної категорії (див. Табл. 3). При цьому як АФ, так і АК володіють схожістю з цільнооформленим словом, що складається з декількох морфем, де першим компонентом-модифікатором є афікс, що виражає граматичне значення, а другий компонент символізує корінь, тобто є носієм лексичного значення. В той же час, сумарне значення компонентів АК ширше, ніж значення відповідної синтетичної одиниці.

Таблиця 3

Порівняльний аналіз АФ і АК

Параметри	Аналітична форма	Аналітична конструкція
Ідіоматичність	+	+
Нерозкладність	+	+
Загальна лексична семантика	+	+
Єдине граматичне значення	+	+
Повна/часткова десемантизація	+	+
Включення в єдину парадигму слова	+	+
Відтворюваність моделі	+	+
Утворення граматичної категорії	+	-

Таким чином, АФ і АК, володіючи істотними спільними ознаками (семантичною спаяністю, дистантним розташуванням елементів, ідіоматичністю, співвіднесеністю з синтетичними формами, загальною лексичною семантикою і єдиним граматичним значенням), відрізняються лише можливістю / неможливістю утворення граматичної категорії.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аналитические конструкции в языках различных типов / [отв. ред.: В. М. Жирмунский, О. П. Суник]. – М., Л.: Наука, 1963. – 39 с.
2. Аналитические конструкции в языках различных типов / [отв. ред.: В. М. Жирмунский, О. П. Суник]. – М., Л.: Наука, 1965. – 343 с.
3. Бархударов Л. С. Очерки по морфологии современного английского языка / Л. С. Бархударов. – М.: Эдиториал УРСС, 2009. – 160 с.
4. Гухман М. М. Глагольные аналитические конструкции как особый тип сочетаний частичного и полного слова / М. М. Гухман // Вопросы грамматического строя. – М.: Изд-во АН СССР, 1955. – С. 322–361.
5. Жирмунский В. М. Об аналитических конструкциях / В. М. Жирмунский // Общее и германское языкознание. – Л.: Наука, 1976. – С. 125–827.
6. Левит З. Н. О понятии лексической аналитической единицы / З. Н. Левит // Проблемы аналитизма в лексике. – Вып. 1. – Мн.: Минский пед. ин-т иностр. языков, 1967. – С. 5–19.
7. Райхель Г. М. О природе аналитической формы слова / Г. М. Райхель // Ученые записки Калинин. пед. ин-та. – 1966. – Т. 47. – С. 29–43.
8. Серебренников Б. А. К вопросу о "морфологизме" / Б. А. Серебренников // Аналитические конструкции в языках различных типов. – М.; Л.: Наука, 1965. – С. 100–104.
9. Смирницкий А. И. Аналитические формы / А. И. Смирницкий // Вопросы языкознания. – 1956. – №2. – С. 41–52.
10. Филатова И. Б. Некоторые проблемы аналитизма. Аналитическая грамматическая конструкция и аналитическое лексическое слово / И. Б. Филатова // Проблемы аналитизма в лексике. – Мн.: Минский гос. пед. Институт иностр. яз. – 1967. – Вып. 1. – С. 101–112.
11. Эпштейн М. Н. Путь русского слова: анализ и синтез в словотворчестве / М. Н. Эпштейн. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://v-ostrov.netslova.ru/akadem/text=1.html>. – Назв. с титул. экрана.

12. Шаламов Ю. В. Аналитические конструкции в системе английского глагола: Учеб. пособие / Ю. В. Шаламов. – Ижевск : Изд-во Удм. ун-та, 1994. – 76 с.
13. Ярцева В. Н. Историческая морфология английского языка / В. Н. Ярцева. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1960. – 180 с.
14. Fischer, Anette. Diachronie und Synchronie von auxiliarem tun im Deutschen // H. Solms, S. Watts, J. West The germanik verb. – Tübingen : Niemeyer, 2000. – S. 137–154.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Марина Фахурдінова – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри німецької філології та перекладу і прикладної лінгвістики Київського національного лінгвістичного університету.

Наукові інтереси: теорія граматикизації, розробка питань діахронічного розвитку й еволюції граматичних одиниць, проблематика аналітизму та аналітичних утворень.

УДК 811.111'42

**ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ЧАСОВИХ ФОРМ ДІЄСЛОВА
В ІНФОРМАТИВНИХ СТАТТЯХ
АНГЛОМОВНОГО ПУБЛІЦИСТИЧНОГО ДИСКУРСУ**

Ярина БРУХАЛЬ (Івано-Франківськ, Україна)

У статті здійснено спробу проаналізувати особливості функціонування дієслівних часових форм в текстах англomовної преси; розглянуто особливості їх реалізації в інформаційних статтях.

Ключові слова: інформаційна стаття, часова форма дієслова, заголовок, лід, мова ЗМІ, темпоральні маркери, часова співвіднесеність.

This article attempts to analyze the features of functioning and consumption of the verb tense forms in the texts of the English press; it overviews the peculiarities of their implementation in the news texts.

Key words: informative article, verb tense form, headline, lead, media language, temporal markers, time correlation.

Мова засобів масової інформації є своєрідним функціонально-стильовим утворенням, якому властиві специфічні мовностилістичні і структурно-семантичні характеристики. На сьогоднішні її дослідження є надзвичайно актуальним в лінгвістиці у зв'язку з величезним впливом ЗМІ на перебіг суспільних процесів.

Інформаційні тексти як базові тексти масової інформації, з одного боку, представляють всі головні особливості даної сфери, а з іншого боку, як один з функціонально-жанрових типів медіатекстів мають ряд специфічних форматних і мовних ознак. Мовні особливості новинних жанрів ЗМІ досліджували Ю.С. Воротнікова (2005), Т.Г. Добросклонська (2005), К.Д. Кірія (2007), М.О. Ковальчукова (2009), Ю.В. Шемеліна (2008), І.В. Онищенко (2004), Л.Л. Черепанова (2007) А. Белл (2002), Р. Томпсон (2010), Т. ван Дайк (1988) та ін.

Найбільшу увагу серед мовних одиниць, що вживаються в ЗМІ, привертає дієслово, яке, за словами В.В. Виноградова, є “найскладнішою і ємною граматичною категорією мови, найбільш конструктивною порівняно з іншими категоріями частин мови” [3: 337]. Пояснюється це тим, що лексична семантика дієслова уможливує відкрите вираження емоційного ставлення. Особливості функціонування дієслова у сфері масової комунікації досліджували Н.С. Джамбінова (2007), А.П. Загнітко (2007), С.І. Равлюк (2003), Є.В. Бондаренко (2012) та ін., проте їх роботи не містили системного аналізу й опису функціонування даної лексико-граматичної одиниці в мові англomовних новин, що визначає актуальність і мету нашої роботи.

У морфологічному плані дієслово є єдиною частиною мови, що представляє дію як процес в граматичних формах особи, часу, способу, виду, стану (всі ці категорії мають відношення до вираження процесу), а також числа і роду [2: 49]. Слід підкреслити, що граматичні категорії дієслова “тісно пов'язані з найважливішими логічними категоріями, що відображають в людській свідомості реальну дійсність, і відіграють важливу роль у посиленні дієвості мови” [4: 3].

У синтаксичному плані роль даної мовної одиниці в реченні є надзвичайно важливою: дієслово складає ядро висловлювання, містить ситуацію у згорнутому вигляді, визначає структуру окремої пропозиції, “потенційно несе в собі типову пропозицію, що реалізується через актуалізацію дієслівної валентності” [2:49].

Поняття часу є одним з основних лінгвістичних понять. В останнє десятиліття час вивчається як універсальне когнітивне утворення, втілене в мові й дискурсі (В.П. Зінченко, Л.М. Любинська й С.В. Лепілін), і як національно-культурне явище (Ю.С. Белозьорова, В. Еванс, Р. Нуньєз, А.М. Приходько, О.С. Яковлева, К. Яшчоут) [1: 3]. Під граматичним часом зазвичай розуміють відношення моменту дії, що позначається дієсловом, до моменту мовлення [7: 52]. Головною особливістю поняття часу є його дуальність: час є або таким, що дистанціє суб'єкт і об'єкт спостереження, або таким, що залучає суб'єкт спостереження до формування образу об'єкта, що спостерігається (В. Еванс, В.С. Степін, Л.Ф. Кузнецова, М.К. Мамардашвілі, В.О. Лефевр), тобто, з одного боку, час орієнтований на фізичні явища (об'єкти), та, з іншого, – залежить від індивіда [1: 11]. Свідомість людини активно відображає події, що відбуваються протягом певного часу, і передає насамперед дієсловом, категорійним значенням якого є процесуальність у широкому розумінні. Отже, темпоральне значення є невід'ємним від дієслова.

Часова співвіднесеність служить обов'язковим елементом документного тексту, що входять не тільки в його основний зміст, але й в реквізитну частину. Для газетної публікації часові маркери важливі при викладі текстового перебігу подій. Вибір різних способів вираження часових параметрів, а також особливості взаємодії в них текстового й онтологічного часів можуть розглядатися в якості однієї з ознак, що становить функціонально-стильові та жанрові особливості газетних публікацій.

Час може виступати як текстова категорія, за допомогою якої “зміст тексту співвідноситься з віссю часу реальної історичної перспективної дійсності або її заломленням” [6]. Темпоральна структура тексту, будучи векторною характеристикою, актуалізує відношення висловлення до дійсності з точки зору мовця [6]. Мовні показники темпоральності важливі для реалізації такої важливої характеристики газетної публікації, як її точність. У журналістських текстах категорія часу співвідноситься з критерієм актуальності і достовірності повідомлення.

Категорія часу дієслова в мові виражає відношення дії до моменту мовлення. В одному з найпопулярніших у США підручників з журналістики “Виробництво новин: телебачення, радіо, Інтернет” (2008) його автор М. Стівенс зазначає, що дієслова посилюють речення, додаючи йому динаміки. Вони – кістяк радіо та телевізійної журналістики. Тексти новин – прямолінійні й суттєві [10: 39]. Дієслівні форми теперішнього часу залишаються найпереконливішим та ілюстративним для новинної інформації (оскільки свідчить, що дія відбувається в даний момент часу, це підкреслює новизну події), однак автори друкованих медіатекстів для передачі певної інформації не можуть скористатися цим, оскільки від моменту створення новинного матеріалу до моменту, коли з ним ознайомиться споживач медіапродукції, проходить певний проміжок часу; у зв'язку з цим минулий час дієслів є найбільш запитаним в друкованих ЗМІ [10: 40].

Проаналізуємо інформаційну статтю “China arrests former security chief Zhou Yongkang” (The Independent, 05 December 2014):

Chinese authorities have arrested former domestic security chief Zhou Yongkang and expelled him from the ruling Communist Party, accusing him of crimes ranging from accepting bribes to leaking state secrets.

In a statement released on the official Xinhua news agency just after midnight, the party's elite politburo said Mr Zhou's case had been handed over to judicial authorities, setting the stage for his trial.

Mr Zhou, who is in his 70s, is by far the highest-profile figure caught up in President Xi Jinping's crackdown on corruption.

Before his retirement two years ago, Mr Zhou was head of China's internal security division. According to reports, he has been accused of several crimes, including “serious violations of party discipline”, “accepting large sums of bribes”, “disclosing party and state secrets” and “committing adultery with several women”.

A year ago, Mr Zhou was placed under virtual house arrest. Two months later, authorities seized assets worth at least 90bn yuan (£8.6bn) from his family members and associates.

Як бачимо, новина представлена переважно дієслівними формами минулого часу (Past Simple та Past Perfect) із вказівкою події, що передані як процес, віддалений у часі від моменту ознайомлення читача з друкованим текстом (*the party's elite politburo said, Mr Zhou's case had been handed, Mr Zhou was head of China's internal security division, Mr Zhou was placed, authorities seized*).

О.М. Соколов підкреслює, що “форми минулого часу в мові є достатньо інформативними. Всі вони несуть інформацію про дію, що відбулося до процесу, реалізованого в сьогоденні, або до моменту мовлення” [8: 146]. Отже, форми минулого часу, завдяки високому ступеню інформативності, реалізуються для максимальної точності відтворення минулої новинної події. Чисельна перевага форм минулого часу спостерігається й у іншій статті “Boris Johnson wades into mid-air on-flight row involving ‘head butt incident’” (The Independent, 03 December 2014):

He may be an unlikely superhero, but Boris Johnson attempted to diffuse an incident that broke out on a flight from Kuala Lumpur to London.

Johnson was travelling back from a tour in the Far East when a passenger, described as “off his face” by one of the Mayor’s delegates, became angry and violent. He was restrained by the crew.

Delegate Eileen Burbridge praised the on-flight crew for their “professionalism” on Twitter. She also noted that there had been a “head-butt incident”.

Johnson was apparently among those to gallantly help calm the situation. Perhaps he waved his mane of hair in a hypnotic fashion or spoke at length about the tyranny of US taxes. However, whatever tactic he employed failed to work. “The Mayor along with a number of other passengers and members of the cabin crew did make several attempts to calm the gentleman concerned but to no avail,” the Mayor’s office said in a statement.

Police arrested the 43-year-old male passenger at Heathrow at 6am on suspicion of being drunk and for alleged assault.

One of the cabin crew is thought to have been injured during the incident.

В описі інциденту, що стався під часу польоту, вжиті дієслова, які відтворюють хронологію перебігу подій: *was travelling, became angry and violent, waved, spoke, arrested, injured* і т.д., які завдяки високій інформативності допомагають відтворити перебіг даної події.

У дослідженнях англomовної публіцистики побутує думка, що газети уникають теперішнього часу [10: 44]. Дійсно, як бачимо з вищенаведених прикладів, використання дієслівних форм теперішнього часу не є переважаючим. Проте, коли автор статті має на меті послатись на певне джерело інформації чи при введенні цитати, саме форми теперішнього часу допомагають це здійснити. Наприклад, у статті “Afghanistan: ‘British diplomat’ killed in Kabul bomb attack” (The Week, 27 November 2014) при посиланні на різні джерела та цитати використано форми дієслова теперішнього часу (*The British Foreign Office has said, CNN says, adds the paper* і т.д.):

A British national is believed to be among five people killed in a suicide attack on a British embassy vehicle in Kabul, according to Afghan police.

The bomb attack left at least five dead and 33 wounded on a busy street in the capital, Kabul’s police chief Hashmat Stanikzai told CNN.

The British Foreign Office has said that it is “aware of an attack on a British embassy vehicle. We are now working with the Afghan authorities to establish more details.” It has not confirmed any deaths.

However, a Western security source told Reuters that one of the British employees in the vehicle died in hospital, while a second British national was wounded in the attack and is currently in stable condition.

CNN says that a British “diplomat” was among the victims, and The Guardian quotes sources claiming a translator was killed. “Initial reports suggested the bomber was on a motorcycle but eyewitnesses also said a Toyota Corolla hit the convoy,” adds the paper.

The Taliban have claimed responsibility for the attack, saying it “targeted foreign invading forces”. It is the latest in a spate of bombings and comes just days after two US troops were killed in an attack on Nato forces.

The Taliban has vowed to scale up attacks after the newly elected president Ashraf Ghani agreed to allow foreign troops to remain in the country to train Afghan forces.

Також слід зазначити, що форми теперішнього часу в інформаційних текстах британської преси можуть слугувати для вираження минулих подій. Перш за все, це стосується використання часових форм Present Perfect. Загалом, Present Perfect підкреслює актуальність поточних недавніх подій, що відбулися в минулому, так пов'язуючи минуле і теперішнє, в той час як, наприклад, Past Simple просто позначає подію як таку, що відбулась в минулому.

Найчастіше, форми Present Perfect з'являється в частині статті, відомій як “лід”, що є виділеним в інтонаційний чи графічний спосіб першим абзацом журналістського матеріалу [5: 194]. Лід передує основному текстовому матеріалу, несучи в собі інтригу для читача.

Інформація не виходить за межі того, що визначає місце розташування ліду по відношенню до всього матеріалу, а також акцентує увагу на тому, що лід визначає тему, тим самим “провокує” познайомитися чи навпаки не знайомитися з запропонованим матеріалом. У проаналізованій вище статті “China arrests former security chief Zhou Yongkang” (The Independent, 05 December 2014) бачимо присутність в першому абзаці саме дієслівних форм Present Perfect: *Chinese authorities have arrested former domestic security chief Zhou Yongkang and expelled him from the ruling Communist Party, accusing him of crimes ranging from accepting bribes to leaking state secrets*. Оскільки заголовок даного матеріалу поданий у формі Present Simple, то Present Perfect слугує своєрідним містком, що поєднує заголовок статті та її зміст.

Загалом, що стосується заголовків газетних статей, то тут використання часових форм дієслова є дещо іншим. Заголовок є орієнтиром читача у вирі газетних статей. Заголовок покликаний виразити основну мету повідомлення, встановити контакт з читачем, привернути його увагу, викликати зацікавленість до теми матеріалу, що публікується. У той же час заголовок актуалізує найбільш важливу інформацію повідомлення та слугує дійовим засобом впливу на її сприйняття читачем. Обличчя видання багато в чому залежить саме від заголовків матеріалів, головне призначення яких – керувати увагою читача. Функція заголовка полягає в маркуванні тексту, тобто конституюванні тексту як товару [9: 3].

Коли йдеться про події, що сталися в недавньому минулому, зазвичай використовуються часові форми Present Simple. Це найпоширеніший тип заголовків; вживання теперішнього часу додає їм жвавості, наближає події до читача, робить його ніби учасником цих подій і тим самим підсилює його інтерес до опублікованого матеріалу. Порівняйте, наприклад: “China arrests former security chief Zhou Yongkang” (The Independent, 05 December 2014); “Boris Johnson wades into mid-air on-flight row involving ‘head butt incident’” (The Independent, 03 December 2014); “Miliband gets his Obama ‘brush-by’” (The Times, 22 July 2014); “Ukip hopes of a Labour defector rise after ‘white van’ tweet” (The Week, 21 November 2014).

Форми Past Simple вживаються в заголовках, що відносяться до минулих подій, в основному, в тих випадках, коли в заголовку є обставина часу, або якщо читачеві відомо, що описувана подія сталася в певний момент у минулому. Порівняйте: “Afghanistan: ‘British diplomat’ killed in Kabul bomb attack” (The Week, 27 November 2014); “Pennie Davis: ‘prime suspect’ arrested on suspicion of murder following armed police hunt” (The Daily Mirror, 09 September 2014); “Baby died after GP’s ‘lack of urgency’” (The Times, 01 March 2013); “Ex-MP Margaret Moran did cheat £ 53,000 of expenses” (The Independent, 13 November 2013).

Для позначення майбутнього часу в заголовках широко використовується інфінітив: “Floods to continue after Christmas” (The Guardian, 21 December 2012); “Prescription charges to rise to £7,85” (The Independent, 01 March 2013); “Government to spy on computer of the jobless” (The Telegraph, 20 December 2012).

Що стосується вживання форм майбутнього часу, то такі приклади зустрічаються досить рідко. Допоміжне дієслово *will*, за допомогою якого утворюється часова форма Future Simple, зберігає модальне значення, виражаючи, як правило, прогноз і передбачення на майбутнє, як-от:

“Prince Charles will reshape role of the monarch as king” (The Times, 20 November 2014).

Отже, з-поміж дієслівних часових форм, які закономірно широко використовуються в інформативних газетних статтях, переважають форми минулого часу. З метою зацікавлення до теми матеріалу, натомість, у заголовках найчастіше вживаються форми теперішнього часу, наближуючи тим самим до читача повідомлювані події. Дослідження мовних особливостей газетного часопростору на матеріалі саме новинних інформаційних текстів є безумовно необхідним для сучасної лінгвістики, оскільки його результати дають змогу уточнити окремі деталі когнітивних, комунікативних і лінгвостилістичних аспектів вивчення мови газетного дискурсу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондаренко Є. В. Еволюція поняття часу в англійській мові та дискурсі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / Є.В. Бондаренко. – Харків, 2012. – 35 с.
2. Ванюгина М.С. Приставочные глаголы движения в свете теории валентности / М.С. Ванюгина // Вестник Челябинского гос. ун-та, 2010. – № 4. – С. 48-52.
3. Виноградов В.В. Русский язык : (Грамматическое учение о слове) / В.В. Виноградов. – 2-е изд. – М. : Высш. шк. – 1972. – 614 с.
4. Дементьева Е. Ю. Глагол в рекламном тексте : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.01 «Русский язык» / Е.Ю. Дементьева. – Воронеж, 2004. – 16 с.
5. Євграфова А.О. Лід як компресована форма мовлення / А.О. Євграфова // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальная коммуникация». – 2008. – Т.21. – № 1. – С.194-198.
6. Ионова С.В. Специфика временных маркеров события в текстах PR-документа и журналистской публикации / С.В. Ионова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-vremennyyh-markeroov-sobytiya-v-tekstah-pr-dokumenta-i-zhurnalistikooy-publikatsii>
7. Павленко Г.М. Лінгвістична категоризація часу / Г.М. Павленко // Держава та регіони : науково-виробничий журнал. – Запоріжжя : Гум. ун-т «ЗІДМУ», 2008. – № 1. – С. 49-53.
8. Соколов О.М. Имплицитная морфология русского языка : Монография / О.М. Соколов. – Нежин : ООО «Гидромакс». – 2010. – 184 с.
9. Солодка Л.І. Лексико-семантичні особливості газетних заголовків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук із соціальних комунікацій : спец. 27.00.04 «Теорія та історія журналістики» / Л.І. Солодка. – Київ, 2008. – 14 с.
10. Стівенс М. Виробництво новин : телебачення, радіо, Інтернет / М. Стівенс / Пер. з англ. Н. Єгоровець. – К. : «Києво-Могилянська академія». – 2008. – 407 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ярина Брухаль – аспірантка кафедри англійської філології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Наукові інтереси: когнітивна лінгвістика, лінгвопрагматика, мова ЗМІ, сучасний публіцистичний дискурс.

УДК 811.111'364(09)

МОДИФІКАЦІЯ ІМЕННОЇ ФРАЗИ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Дар'я ВОЛЬНИЦЬКА (Житомир, Україна)

У статті розглянуто структурні компоненти іменної фрази англійської мови, зокрема її модифікуючі елементи. Дослідження ґрунтується на реченнях, фразах сучасної англійської мови. Використовуючи останні доробки у царині генеративної граматики, у розвідці проілюстровані приклади з різними типами модифікаторів іменної фрази у світлі теорії X-штрих.

Ключові слова: іменна фраза, модифікатор, модифікація, премодифікатор, ядро, постмодифікатор.

The article deals with the structural components of Noun Phrase (NP) namely types of modifiers in Modern English. The investigation presents basic kinds of Noun Phrase modifiers, their classification. The author reveals main structural components of NPs in English basing on the recent investigations. The research highlights modifiers of NP and the results of the analysis are interpreted according to the to-date generative theory – X-bar theory.

Key words: noun phrase, modifier, modification, premodification, head, postmodification.

Останні десятиліття характеризуються посиленням інтересом сучасних лінгвістичних студій до розвідки іменної фрази, оскільки, на відміну від дієслівної фрази, іменна фраза є малодослідженою. Більшість лінгвістів схильні до думки, що іменна фраза є комплексною конструкцією. Структурні та функціональні особливості іменних фраз проаналізовані у світлі різних теоретичних підходів: типологічного F. Plank [17], функціонального J. Rijkoff [21] та

генеративного А. Alexiadou, L. Haegeman & M. Stavrou [2]. Розглядаючи іменну фразу, її структуру, варто звернути особливу увагу на модифікуючі елементи, а тому **метою** нашої розвідки є аналіз модифікаторів іменної фрази крізь призму сучасних генеративних надбань, а саме теорії Х-штрих. Відповідно до поставленої мети можуть бути визначені такі **завдання**: висвітлити дефініції основних компонентів модифікації та цього явища зокрема, проаналізувати структуру та функції модифікації, проілюструвати на прикладах модифікацію іменної фрази сучасної англійської мови.

Іменна фраза відіграє важливу роль у побудові речень. Низка лінгвістів дискутують навколо дефініції іменної фрази. Так, наприклад, George Yule дефінує іменну фразу як таку, у якій головне слово представлене іменником і виконує функцію підмета чи додатка [23]. Аналізуючи структуру іменної фрази, К. Бейкер досліджує індивідуальні модифікатори, зазначаючи, що вони як і комплєменти, можуть слідувати за головним словом, тобто ядром фрази [3]. Х. Джексон висуває гіпотезу, що усі можливі елементи здатні комбінуватися в єдину іменну фразу [14]. Зважаючи на точку зору Х. Джексона, формула структури іменної фрази є наступною [14]:



Рис. 1 Структура іменної фрази за Х. Джексоном

Згідно моделі Х. Джексона іменна фраза складається з премодифікації, ядра, постмодифікації [14]. В іменній фразі наявність ядра є обов'язковою, у той час як премодифікація та постмодифікація є факультативними.

Прості іменні фрази з ядрами іменниками, займенниками чи числівниками можуть модифікуватися різними детермінантами (**determiner**), у свою чергу складна іменна фраза включає премодифікацію (**premodification**), ядро-іменник (**head-noun**) і постмодифікацію (**postmodification**). Слід зауважити, що іменні фрази є синтаксичною категорією не лише англійської мови, але і кожної мови світу в цілому. Опис іменної фрази у традиційній граматиці є безпосередньо тим, що Н. Gleason називає слот-філлер технікою (**slot-and-filler technique**), де іменна фраза може мати величезну кількість слотів та позицій з відповідним філлером [10].

Модифікація в англійській мові має свою структуру та компоненти. Проілюструємо це у вигляді діаграми.

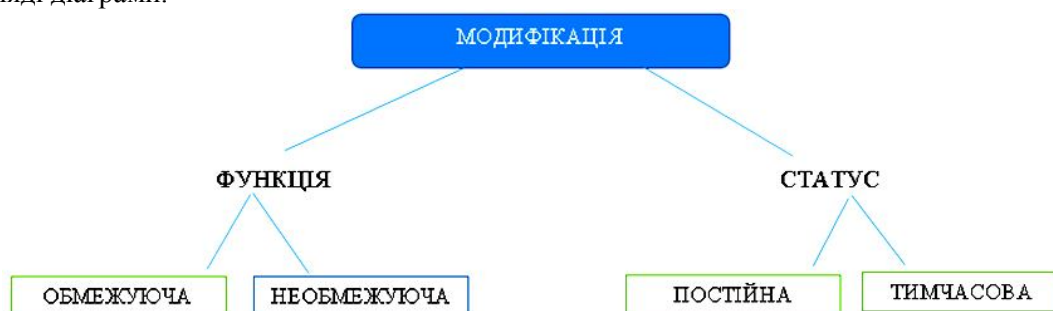


Рис. 2 Структура модифікації в англійській мові

У цілому, модифікація – це важливий граматичний інструментарій для опису і розширення певної фрази, речення [8]. Типовою моделлю структурної побудови іменної фрази є «**determiner+premodifier+head+postmodifier**». Хоча детермінант і премодифікатор передують головному слову-ядру, їх ролі в іменній фразі різні. Детермінант пов'язаний лише з референційним значенням (**referential meaning**) ядра фрази, у той час як премодифікатор – з інгерентними якостями (**inherent qualities**) головного слова фрази. Зважаючи на функцію модифікації, модифікатори в іменних фразах можуть бути обмежувачими (**restrictive**) та необмежувачими (**non-restrictive**) [18]. Особливо цей поділ стосується релятивних клауз. В цілому обмежувачий модифікатор стосується внутрішніх характеристик іменних фраз, у той час як необмежувачий модифікатор додає лише деяке пояснення. Обмежувачий модифікатор

допомагає ідентифікувати ядро та вказати обмеження на референцію ядра, надає більш просодичну виразність. Наприклад: (1) *The trees in your garden are beautiful*. Необмежуючий модифікатор надає додаткову інформацію ядру, але вона не є важливою для його ідентифікації. Наприклад: (2) *The book, which you gave me yesterday, is very nice*.

У генеративній граматиці існує певний різнобій у термінології, що стосується модифікації. Так, наприклад Е. Редфорд вважає, що ад'юнкт (**adjunct**) є еквівалентом до терміну модифікатор (**modifier**), який Р. Хадлстон використовує у своїх роботах [13; 20].

Модифікація в структурі іменної фрази може бути постійною (**permanent**) та тимчасовою (**temporal**) [18]. Постійний статус модифікації позначає референцію до характерних особливостей ядра. Наприклад: (3) *an honest man*; (4) *an easy-going woman*. У прикладі (3) представлено іменну фразу *an honest man*, з ад'єктивною модифікацією, де атрибутив *honest* модифікує іменник *man*. Проілюструємо приклад кризь призму теорії Х-штрих, наслідуючи Е. Редфорд, який використовує наступні правила [20]:

- X" ~ X', (YP) (Specifier Rule) -(A)
- X' ~ X', (YP) (Adjunct Rule) -(B)
- X' ~ X, (YP)* (Complement Rule) -(C)

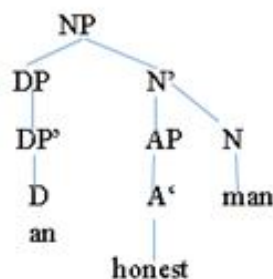


Рис. 3 Іменна фраза з постійною модифікацією

На відміну від постійної модифікації, тимчасова є презентацією лише темпоральних ознак. Наприклад: (5) *A frightened man (=A man who is frightened)*.

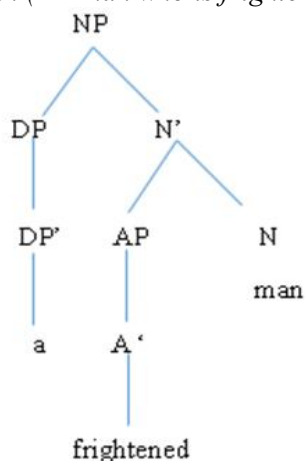


Рис. 4 Іменна фраза з тимчасовою модифікацією

Структурно приклади (3) і (5) не відрізняються, але їх семантичне навантаження є різним. Так, *an honest man* ілюструє якості характеру чоловіка, які є постійними. У свою чергу *a frightened man* репрезентує темпоральний стан чоловіка, який є наляканий у силу певних обставин.

Модифікатори в англійській мові надають граматичну чи лексичну інформацію про інше слово у реченні. В цілому англійська мова має два типи модифікації: ад'єктивну (**adjective**) та адвербіальну (**adverbial**) [11]. Однак деякі іменники та препозиційні фрази також можуть виконувати функцію модифікуючих елементів.

Сучасна англійська мова характеризується тенденцією широкого вживання премодифікаторів. Згідно А. Downing та Р. Locke премодифікатор – це елемент, що відповідає за опис чи класифікацію референта [8]. Премодифікатори можуть описувати об'єктивні якості (*the small chair*) та суб'єктивні якості (*a very interesting offer*) [16]. Зазвичай премодифікатори описують інгерентні, відносно постійні, атрибути певного явища. У більшості випадків премодифікатори реалізуються ад'єктивними фразами, але наявні й інші види фраз та клауз. Премодифікатори в англійській мові є більш фразовими, а ніж клаузальними. Зважаючи на вище згадане, ми робимо висновок, що премодифікатори є:

- атрибутивні (**attributive**): напр. (6) *a special offer*; (7) *an international project*;
- дієприкметникові (**participial adjectives**): напр. (8) *bought car*; (9) *hidden treasure*;
- іменні (**nouns**): напр. (10) *the nurse strike*; (11) *the police affair*;
- клаузальні: напр. (12) *a do-it-yourself card*.

На відміну від премодифікаторів, постмодифікатори можуть бути клаузальними (фінітні релятивні клаузи, нефінітні дієприкметникові клаузи, to-клаузи) чи фразовими (препозитивні фрази і апозитивні іменні фрази). Порівнюючи з премодифікаторами, структура постмодифікаторів є більш розширеною. Це спричинено перш за все інформаційною навантаженістю, яку експлікують постмодифікатори, що можуть мати вбудовані фрази та клаузи у своїй структурі. Існують різні класифікації постмодифікаторів, однак у нашій розвідці ми зупинилися на найтиповішій з них [22].



Рис. 5 Класифікація постмодифікаторів

Розглянемо декілька прикладів, ґрунтуючись на вище згаданій класифікації [22].

Уточнювачі:

- обмежуючі релятивні клаузи: (13) *The women who wear/are wearing black dresses*;
- ing-клауза: (14) *the man in a grey raincoat sitting in the American Bar*;
- препозиційна фраза: (15) *The women with black dresses*;
- ад'єктивна фраза: (16) *The women eager to do it*;
- адвербіальна фраза: (17) *The students there*.

Комплементи:

- препозиційна фраза: (18) *the ruins of Greece*;
- клауза: (19) *her suggestion that we should come*;
- інфінітивна клауза: (20) *the man to love*.

Апозитиви:

- іменна фраза: (21) *Peter, the school teacher*;
- обмежуюча релятивна клауза: (22) *His opinion, which is really unnecessary*;
- апозитивна that-клауза: *His opinion, that we should be serious*.

Модифікатор в іменній фразі розташований якнайближче до модифікованого слова, але у деяких контекстах поділ його на дві частини є релевантним. Така модифікація називається переривистою (**discontinuous**). Р. Квірк стверджує, що постмодифікатори у складній іменній фразі більш схильні до відокремлення від ядра [18]. У свою чергу Е. Кайзер наголошує на відділенні препозиційних фраз від іменної фрази [15]. Переривиста модифікація часто використовується з метою уникнення неясності у реченнях. Наприклад: (20) *There is no result for us of any exercises*. Отже, згідно Д. Байбер та Р. Квірк переривиста модифікація

репрезентована у вигляді комплексних іменних фраз, конституенти якої розірвані проміжною фразою [4; 18].

Підсумовуючи вище зазначене, варто підкреслити, що модифікація в сучасній англійській мові є багатограним явищем, оскільки різні лінгвістичні студії застосовують різний понятійний апарат за для аналізу цього поняття. Нами було досліджено лише окремі типи модифікацій, однак вважаємо, що іменна фраза з модифікуючими елементами, знаходиться у фокусі розвідки сучасної граматики. Ґрунтуючись на дослідженнях генеративної граматики, вбачаємо подальшу перспективу розгляду іменної фрази саме у світлі новітніх генеративних теорій.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Abney S. The English noun phrase in its essential aspect [Електронний ресурс] / S. Abney. – 1987. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.vinartus.com/spa/87a.pdf>.
2. Alexiadou A. Noun Phrase in the Generative Perspective / A. Alexiadou, L. Haegeman, M. Stavrou. – Berlin: Walter de Gruyter, 2007. – 665 p.
3. Baker C. L. English Syntax / C. L. Baker. – Cambridge, MA: M.I.T. Press, 1995. – 560 p.
4. Biber D. Noun phrase modification / D. Biber, J. Grieve, G. Iberri-Shea // One Language, Two Grammars? Differences between British and American English / D. Biber, J. Grieve, G. Iberri-Shea. – Cambridge: University Press, 2009. – P. 182–193.
5. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax / N. Chomsky. – Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1965. – 251 p.
6. Chomsky N. The Minimalist Program / N. Chomsky. – Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1995. – 420 p.
7. Crystal D. Rediscover Grammar / D. Crystal. – UK: Longman Pearson, 2004. – 253 p.
8. Downing A. A University Course in English Grammar / A. Downing, P. Locke. – New York: Prentice Hall, 1992. – 640 p.
9. Fries P. Post nominal modifiers in the English noun phrase / P. Fries // The clause in English. In honour of Rodney Huddleston / P. Fries. – Amsterdam: John Benjamins, 1999. – P. 93–110.
10. Gleason H. A. Linguistics and English Grammar / H. A. Gleason. – Orlando: Holt, Rinehart and Winston, 1965. – 519 p.
11. Gómez I. P. Nominal Modifiers in Noun Phrase Structure: Evidence from Contemporary English / I. P. Gómez. – Spain: Universidade de Santiago de Compostela, 2010. – 377 p.
12. Haan de P. Postmodifying clauses in the English noun phrase. A corpus-based study / Peter de Haan. – Amsterdam: Rodopi, 1989. – 230 p.
13. Huddleston R. Introduction to the Grammar of English / R. Huddleston. – Cambridge: University Press, 1984. – 483 p.
14. Jackson H. Analysing English: An Introduction to Descriptive Linguistics / H. Jackson. – Oxford: Pergamon Press, 1982. – 160 p.
15. Keizer E. The English Noun Phrase / E. Keizer. – Cambridge: University Press, 2007. – 394 p.
16. Nelson G. An Introduction to English Grammar / G. Nelson, S. Greenbaum. – NY: Routledge, 2013. – 292 p.
17. Plank F. Noun Phrase Structure in the Languages of Europe / F. Plank. – Berlin: Walter de Gruyter, 2003. – 846 p.
18. Quirk R. A Comprehensive Grammar of the English Language / R. Quirk, S. Greenbaum, G. Leech, J. Svartvik – L., N. Y.: Longman, 1985. – P. 59–99, 375–405
19. Radford A. Linguistics. An Introduction. / [A. Radford, M. Atkinson, D. Britain та ін.]. – Cambridge: University Press, 2009. – 451p.
20. Radford A. Transformational Grammar: A First Course / A. Radford. – New York: Cambridge University Press, 1988. – 625 p.
21. Rijkhoff J. The noun phrase / J. Rijkhoff. – New York: Oxford University Press, 2002. – 440 p.
22. Rodriguez-Navarro L. Q. Verb phrases and Noun phrases in English: a parallel approach [Електронний ресурс] / L. Q. Rodriguez-Navarro – Режим доступу до ресурсу: <http://www.ugr.es/~lquereda/VPvs%20NP.pdf>
23. Yule G. Oxford Practice Grammar Advanced With Answers / G. Yule. – Oxford: Oxford University Press, 2006. – 288 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дар'я Вольницька – аспірантка кафедри англійської філології та перекладу ННІ іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: історія англійської мови, генеративна граMATика, синтаксис англійської мови.

УДК 811.111'282.4:004.774 (047.1)

ДІЕСЛІВНІ МОРФОЛОГІЧНІ ВІДМІННОСТІ МІЖ БРИТАНСЬКИМ ТА АМЕРИКАНСЬКИМ ВАРІАНТАМИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У АНГЛОМОВНИХ НОВИНИХ ТЕКСТАХ ВВС ТА CNN (НА МАТЕРІАЛІ ОНЛАЙН НОВИН)

Вікторія ГЕТМАН (Київ, Україна)

Статтю присвячено дослідженню новинних медіатекстів британської телерадіомовної корпорації ВВС та американської телерадіокомпанії CNN на предмет функціонування у них британського та американського варіантів англійської мови з позиції дистрибуції аломорфів у системі дієслова.

Ключові слова: дистрибуція аломорфів, дієслівна словозмінна парадигма, новинний медіатекст, відносні варіантні протиставлення.

The article highlights the study of news mediatexts produced by the British Broadcasting Corporation BBC and the American Cable News Network CNN, the British and American English functioning in those texts considering the verbal allomorphs distribution.

Key words: allomorphs distribution, verbal accident paradigm, news mediatext, relational variant oppositions.

Аналізуючи той чи інший мовний матеріал, неможливо залишити без уваги граматичні його особливості. Граматика, будучи «фрагментом мовної системи, представляє закономірності словозміни і формотворення певної мови, її частиномовну і категорійну організацію, способи зв'язку словоформ у реченні» [8: 98]. Граматика навчає правилам і принципам поєднання слів у потоці мовлення, слугує об'єднуючим елементом між фонологією та семантикою [6; 5: 2]. Недотримання усталених граматичних норм певної мови може призвести до виникнення численних непорозумінь між комунікантами, або і зовсім нерозумінь.

Вивчення граматичних відмінностей між національними варіантами полінаціональних мов має важливе значення для визначення їхнього соціального статусу, тобто для визначення того, чи є досліджувані мови близькоспорідненими чи етнолектами [2: 37].

О.Д. Швейцер довів, що між британським та американським варіантами англійської мови на морфологічному рівні не існує жодних інвентарних відмінностей, і співвідношення між двома варіантами на даному рівні не можна представити як співвідношення двох різних мікросистем, бо одиниці, що складають морфологічну систему та відношення між ними, співпадають у цих двох варіантах англійської мови [11: 86]. Існують лише деякі відмінності у дистрибуції аломорфів у системі дієслова. Перша з цих відмінностей стосується утворення минулого неозначеного часу та перфектних часів. Дослідниками британського та американського варіантів англійської мови прийнято вважати, що є ряд дієслів, які у британському варіанті належать до числа неправильних чи сильних дієслів, а у американському варіанті - до числа правильних і утворюють минулий та перфектний часи з додаванням морфеми -(e)d: burn - burnt (burned), dream - dreamt (dreamed), dwell - dwelt (dwelled), kneel - knelt (kneeled), lean - leant (leaned), learn - learnt (learned), leap - leap (leaped), smell - smelt (smelled), spell - spelt (spelled), spill - spilt (spilled), spoil - spoilt (spoiled). Новинний матеріал корпорації ВВС та телерадіокомпанії CNN засвідчує, що дані дієслова можуть вживатися у будь-якій з форм безвідносно до зазначеної вище варіантної приналежності. Тобто має місце вільне варіювання аломорфів даних дієслів, без можливості виокремлення закономірностей: “*The athletic youngster - he boxed for a while and **learnt** jujitsu - was twice British junior ice dance champion and a junior member of Team GB*” [BBC, Feb.07, 2014]; “*‘I accept that a large amount of trust has been lost by us,’ said one minister. ‘We **have** certainly **learned** lessons from our last term of office’*” [BBC, Feb.10, 2014]; “*Gilles Simon might not be the biggest guy on the court, but **has learnt** how to use his weight to his advantage*” [CNN, May 25, 2012]; “*A federal grand jury investigation has been launched into the West Virginia chemical spill that left 300,000 people unable to use their water supply, CNN **learned** Tuesday*”

[CNN, Sept. 24, 2013]; “*The rapper said: ‘I guess they are such prestigious awards and I’ve always **dreamt** of being there. I’m really excited and I’m going to wear a suit*” [BBC, Jan.30, 2014]; “*She said: ‘I **have** always **dreamed** of pursuing a career in music but things in my life have challenged me*” [BBC, Feb.02, 2014]; “*For 12 bloody, horrific months, Syrian dissidents and many world leaders **have dreamt** of one outcome for the Syrian crisis: the ouster of President Bashar al-Assad*” [CNN, March 27, 2012]; “*This is not how Stanislas Wawrinka **dreamed** it would go*” [CNN, Jan. 27, 2014].

Відомою є словозмінна парадигма дієслова get, що у британському варіанті набуває вигляду get-got-got, а в американському - get-got-gotten. У досліджуваних текстах новин дієслово get переважно так і вживається: “*The government’s **got** to realise this; it’s **got** to take the problem seriously*” (about flood-hit areas of England) [BBC, Feb.11, 2014]; “*He is thought to **have got** off the bus at his usual stop about 10 minutes later, near the Hogshead pub and Rainbow Forge Primary School*” [BBC, Feb.07, 2014]; “*The Super Bowl **has gotten** so big it’s outgrown the trusty old television*” [CNN, Jan. 30, 2014]; “*Miley Cyrus **has gotten** plenty of attention in 2013, but that doesn’t mean she’s run out of things to say*” [CNN, Dec.27, 2013]. Правда, американський варіант gotten зустрічається у текстах новин корпорації BBC, але переважно у цитаціях, котрі належать американцям чи представникам інших національностей, які висловлюються англійською мовою, але не британцям: “*‘OK. He’s now **gotten** both Serry and [UN Secretary General] Ban Ki-moon to agree that Serry could come in Monday or Tuesday*” [BBC, Feb.07, 2014] - із славнозвісної розмови заступника держсекретаря США Вікторії Нуланд та посла США у Києві Джеффри Пайєтта; “*She added: ‘There has always been a marked lack of evidence. My family and I have suffered greatly from this wrongful persecution. This **has gotten** out of hand*” [BBC, Jan.31, 2014] - слова американської студентки, котру, як вона вважає, несправедливо звинуватили у вбивстві сусідки по кімнаті; “*I **had** just **gotten** into the water, killed a fish and something latched onto my leg,’ Dr Grant told the BBC*” [BBC, Jan.28, 2014] - новозеландський лікар розповідає про свою пригоду під час риболовлі.

Схожим є також протиставлення strike - struck - struck (британський варіант) : strike - struck - stricken (американський варіант), і вважається, що форма stricken є локально маркованою і притаманною американському варіанту. Як засвідчує сучасний новинний матеріал BBC та CNN, форма stricken зустрічається з однаковою частотністю у новинних текстах обох служб новин у різних контекстах: “*The **stricken** loggerhead turtle was found by a member of the public at Freshwater West in Pembrokeshire*” [BBC, Feb.19, 2014]; “*The Stornoway Coastguard search and rescue helicopter took a mobile pump to the **stricken** craft*” [BBC, Feb.12, 2014]; “*The family of **stricken** Formula One star Michael Schumacher “strongly believe” he will make a recovery from the life-threatening injuries he sustained in a skiing accident*” [CNN, Feb.13, 2014]; “*As thousands of traumatized typhoon survivors struggled to escape the **stricken** city of Tacloban, Gina Ladrera was desperate to get back in*” [CNN, Nov.19, 2013]. У наведених словосполученнях stricken зазнало процесу ад’ективації. Якщо брати до уваги лексико-семантичний вимір дієслова strike, то у значенні «бити/вдаряти, спадати на думку/вражати» вживається словоформа struck у текстах новин як BBC, так і CNN, а словоформа stricken - переважно у інших лексико-семантичних варіантах: “*An elderly woman died when she **was struck** by a car in Poole*” [BBC, Feb.20, 2014]; “*A 4.1 magnitude earthquake **struck** Friday night in west-central South Carolina, the U.S. Geological Survey reported*” [CNN, Feb.15, 2014]; “*But I’m **struck** by the fact that you let the Congress party off, you don’t blame them...*” [BBC, Feb.19, 2014].

Така ж картина спостерігається і при співставленні словоформ proved та proven (prove - proved - proved/proven), і proven, як прийнято вважати, виступає у ролі локально маркованого варіанту американського слововживання. Але у новинних текстах BBC автори оперують як формою proved, так і формою proven у всіх значеннях цього дієслова, і у всіх його синтаксичних оточеннях: “*What patients want is sometimes to try medicines that may not be clinically **proven** to be effective but are clinically safe*” [BBC, March 14, 2014]; “*None of the debris and oil slicks spotted in the South China Sea or Malacca Strait so far **have proved** to be linked to the disappearance*” [BBC, March 11, 2014]. А от автори новинних текстів CNN словоформу proved для позначення дієприкметника минулого часу не використовують, а

лише proven: “A pen and a phone may not seem too dangerous, but in the hands of President Barack Obama and congressional Democrats, they **have proven** to be devastating” [CNN, Jan.28, 2014]; “The winter of 2014 **has proven** to be one of the coldest, and upcoming storms threaten to wreak havoc across the country” [CNN, Feb.04, 2014].

Форма минулого неозначеного часу та дієприкметника минулого часу дієслова plead у британському варіанті англійської мови виглядає так: plead - pleaded - pleaded, а в американському варіанті або так само, або так: plead - pled - pled [8:967]. Тексти новин британської корпорації BBC демонструють словниковий варіант вживання цього дієслова: “Mr Pistorius **has pleaded** not guilty to all charges, including the ‘wilful and intentional murder of Reeva Steenkamp’” [BBC, March 12, 2014]; “A County Tyrone woman at the centre of an international property scam **has pleaded** guilty to stealing about £270,000 from investors” [BBC, March 13, 2014]. Але зустрічається тут і словоформа pled, щоправда слід зазначити, що лише у текстах новин, які висвітлюють події Шотландії, а як зазначає Collins English Dictionary така парадигма відмінювання дієслова plead характерна для англійської мови Шотландії [3]: “At the High Court in Glasgow, the judge told him: ‘You **have pled** guilty to a serious offence’” [BBC, March 06, 2014]; “McCardle **had** previously **pled guilty** to causing death by dangerous driving” [BBC, Jan.10, 2014]. У текстах новин американської телерадіокомпанії CNN форми pled і pleaded вживаються паралельно: “A former Credit Suisse banker **pleaded** guilty on Tuesday to fraud charges, setting the stage for prosecutors to challenge claims by the Swiss...” [CNN, March 12, 2014]; “Brown **pled** guilty in 2009 to assaulting then-girlfriend Rihanna and was ordered to serve five years probation” [CNN, Sept.11, 2012]. Як видно із зазначених прикладів, і як впливає, в принципі, і з усіх інших випадків, дієслово plead можна зустріти у текстах новин і BBC, і CNN, переважно, в оточенні іменника guilty у значенні «визнавати себе винним» у скоєнні правопорушення чи злочину.

До інших дієслівних морфологічних відмінностей між британським та американським варіантами англійської мови, котрі зустрічаються і на теперішньому етапі функціонування мови у сучасному світі слід віднести відносні варіантні протиставлення за ступенем і частотою вживаності відповідних граматичних явищ. Тобто йтиметься не про наявність чи відсутність тієї чи іншої форми у арсеналі досліджуваних варіантів англійської мови, а лише про частотність уживаності [1; 7; 10].

І тут зупинимося на використанні дієслова shall у якості граматичного показника майбутнього часу першої особи. З цього приводу існує декілька точок зору: дієслово shall взагалі не вживається у такій функції у американському варіанті, а форма майбутнього часу утворюється лише за допомогою дієслова will [2:37]; дієслово shall вживається у цьому варіанті, але рідко; дієслово shall вживається рідко, в принципі, у обох варіантах, всупереч нормативній граматиці. У новинних текстах досліджуваних служб новин спостерігається наступна ситуація. Дієслово shall як допоміжне трапляється лише у поодиноких випадках у статтях компанії CNN, однак трапляється: “‘We **shall** start the bidding at five million Swiss francs’, the Christie’s auctioneer said” [CNN, Dec.04, 2013]; “Massachusetts U.S. Senate candidate Gabriel Gomez says: ‘If I lose Tuesday, I **shall** return’” [CNN, June 23, 2013]. У ряді інших прикладів shall функціонує як модальне дієслово, що позначає рішучість, необхідність, обов’язок: “The right of the people to be secure in their persons, houses, papers, and effects, against unreasonable searches and seizures, **shall not be violated**” [CNN, Feb.12, 2014].

Діапазон і частота вживання дієслова shall у новинних текстах корпорації BBC є значно вищими. Зафіксовано чималу кількість випадків вживання shall для позначення граматичної категорії майбутнього часу першої особи: “Labour MP Ann Clwyd added: ‘I **shall** continue to talk about what I think is necessary to happen in the Welsh NHS’” [BBC, March 21, 2014]; “Lady Justice Hallett said the court would take time to consider its judgment and told the parties: ‘We **shall** let you know our decision as soon as possible’” [BBC, March 14, 2014]. Говорячи про модальне дієслово shall у новинних статтях BBC, то тут його можна зустріти, окрім як у функції позначення обов’язку (“The order issued by the Directorate General of Civil Aviation Prabhat Kumar says ‘no airline **shall** refuse to carry persons with disability or reduced mobility and their assistive aids/devices, escorts and guide dogs’,” [BBC, March 13, 2014]), ще і у складі сталого виразу “shall we say”, у якому помітний деякий відтінок значення надавання

пропозиції, і в українській мові це еквівалентно виразу «скажімо» чи «як я пропоную вважати»: “He added: ‘There have been so-called texts, source briefings and situations orchestrated that obviously make life a little awkward **shall we say**... within the party’” [BBC, Feb.16, 2014]; “It was brilliant. But my date was, **shall we say**, not too impressed” [BBC, March 07, 2014].

Дієслово will як граматичний показник майбутнього часу першої особи теж вживається у текстах новин BBC: “‘I **will** also be looking for someone with strong financial and business acumen, as this is an area where I have fallen short,’ said Mr Cohen” [BBC, March 24, 2014]. Тут не можна говорити про високу частотність вживання will, але в будь-якому випадку, ця форма не чужа британському варіанту в тому вигляді, у якому він функціонує у текстах новин служби BBC.

Британський та американський варіанти літературної англійської мови налічують незначну кількість морфологічних відмінностей у системі дієслів, котрі вживаються у новинних текстах служб BBC та CNN. Англійська мова у них виступає скоріше, як єдине монолітне утворення, у якому функціонують однакові елементи, і тільки ступінь та частота вживаності цих елементів дещо відрізняється.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Bell Allan. The language of news media. – Oxford UK, Cambridge MA: Basil Blackwell Ltd., 1991. – 277 p.
2. Варианты полинациональных литературных языков. – К.: Наукова думка, 1987. – 280 с.
3. Collins English Dictionary. – АBBYU Lingvo 12.
4. David Crystal. The Future of Language. – Routledge, 2009. – 186 p.
5. Edward Woods. Introducing Grammar. – London: Penguin Books Ltd., 1995. – 128 p.
6. Geoffrey Leech, Jan Svartvik. A Communicative Grammar of English. – Routledge, 2002. – 440 p.
7. John Algeo. British or American English? A handbook of word and grammar patterns. – Cambridge University Press, 2006. – 348 p.
8. Oxford Advanced Learner’s dictionary of current English. – Oxford University Press, 2001. – 1539 p.
9. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / Олена Олександрівна Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2006. – 716 с.
10. Trudgill P., Hannah. J. International English – a Guide to Varieties of Standard English / Peter Trudgill and Jean Hannah. – London: Edward Arnold, 1983. – 130 p.
11. Швейцер А.Д. Литературный английский язык в США и Англии / Александр Давидович Швейцер. – М.: Едиториал УРСС, 2003.– 200 с.
12. <http://www.bbc.co.uk>
13. <http://www.cnn.com>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вікторія Гегман – старший викладач кафедри іноземних мов Київського університету права Національної Академії наук України.

Наукові інтереси: територіальна варіативність англійської мови у сучасному світі.

УДК 811.111’373.72

ПАРАДИГМАТИКО-КЛАСИФІКАЦІЙНИЙ АНАЛІЗ АНГЛОМОВНОГО СКЛАДНОПІДРЯДНОГО РЕЧЕННЯ

Світлана МОЙСЕЄНКО (Київ, Україна)

У статті зібрано й систематизовано фактичний матеріал, що репрезентує парадигматичні вияви англомовного складнопідрядного речення. Досліджено й описано характер комунікативних і функціональних чинників, що актуалізують складнопідрядний тип зв’язку в англійській мові.

Ключові слова: складнопідрядне речення, парадигма, парадигматико-класифікаційний підхід, синтаксична конструкція.

Facts representing paradigmatic manifestation of English complex sentence have been collected and systematized in the article. The nature of communicative and functional factors that actualize complex type of communication in English has been investigated and described.

Keywords: complex sentence, paradigm, paradigmatic-classification approach, syntactic construction.

Дослідження складнопідрядних речень в англійській мові мають довгу історію. Теорії, які існують на сьогодні, мають переважно систематизуючий та класифікуючий характер (М.М. Алексеєва, В.В. Богдан, А.В. Лепетюха, Н.В. Лешкова, J. Firbas, K. Lambrecht). Завдання, які ставлять перед собою дослідники, найчастіше пов’язані з принципами

класифікацій складнопідрядних речень, з описом формальних та змістових особливостей окремих членів речень. Як базові використовують структурні, семантичні, функціональні аспекти або ж комбінації цих аспектів, а також характер зв'язку між компонентами речення.

Актуальність дослідження визначається потребою наукової розвідки структурних та функціональних ознак англомовного складнопідрядного речення в контексті розв'язання загальної проблеми їх походження і формування, що сприятиме розкриттю механізмів синтаксичних змін та зумовлена загальним спрямуванням сучасних лінгвістичних досліджень на розв'язання проблем функціонування мови.

Метою дослідження є комунікативно-функціональний аналіз особливостей висловлювань у формі складнопідрядних речень англійської мови, що передбачає конкретизацію, уточнення поняття “складнопідрядне речення” шляхом визначення його суттєвих ознак.

Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких **завдань**:

- зібрати й систематизувати фактичний матеріал, що репрезентує парадигматичні вияви англомовного складнопідрядного речення;
- установити закономірності парадигмоутворення;
- дослідити й описати характер комунікативних і функціональних чинників, що актуалізують складнопідрядний тип зв'язку в англійській мові.

Об'єктом дослідження є складнопідрядні речення англійської мови.

Предмет дослідження становлять комунікативні і функціональні ознаки англомовних складнопідрядних речень.

Однією з ознак сучасного мовознавства є орієнтація на принцип діяльності, що зумовлює увагу до широкого кола психологічних, соціальних, прагматичних чинників. Але це не зменшує комунікативного значення одиниць мови. Комунікативно-функціональні або комунікативно-прагматичні парадигми в мовознавстві зумовлюють врахування великої кількості чинників в процесі лінгвістичного дослідження, зокрема людський чинник як суб'єкта діяльності, суб'єкта спілкування. Увага лінгвістів повинна також бути спрямована на функціональну сторону мови, на функціональну сторону мовленнєвих одиниць. Дослідження складнопідрядних речень це не тільки встановлення формальних ознак цього мовного явища. Особливого значення набувають дослідження висловлювань у формі складнопідрядних речень, пошук відповідей на питання про те, що дає використання у мовленнєвих єдностях таких висловлювань, виявлення взаємозалежності між різновидами складнопідрядних речень, які вживаються в них. Завданнями таких досліджень можуть бути встановлення правил співіснування з реченнями інших структур та особливостей утворення правильних мовних єдностей.

В минулому, в той період, коли мовознавство бачило свою задачу у дослідженні мовної системи, мовного коду, а речення оголошувалося вищою одиницею цієї системи, необхідність в дослідженнях, зазначених вище аспектів складнопідрядного речення не виникала. Можливості постановки таких задач зумовлені, з одного боку, прагненням глибше вивчити план змісту синтаксичних утворень, з іншого боку, дослідженнями в області мовлення або тексту. Включення мовленнєвих єдностей до числа об'єктів лінгвістичних досліджень, сприяє підвищенню інтересу до речення як складової частини цих єдностей.

Функціональні характеристики складнопідрядних речень розуміються як функції в межах речення та функції, які одні компоненти складнопідрядного речення виконують відносно інших в межах складного речення. Функціональні характеристики складнопідрядного речення в межах речення досліджені достатньо повно (Буніятова І.Р., Жлуктенко Ю.О., Мороховський О.М., Почепцов Г.Г., Аллен С., Фішер О., Ласс Р., Траугот Е., Стоквел Р.), а функціонування складнопідрядних речень як складових мовленнєвих єдностей вивчено ще недостатньо (Прокопчук А.А.). Вихід у синтаксичних дослідженнях за межі речення відкриває можливості дослідження особливостей співіснування речення, порядку розташування його складових, способів формування макросинтагм, які включають у себе складнопідрядні речення.

Складнопідрядні речення – одна з мовних форм висловлення складного або ускладненого змісту. Ознакою, що відрізняє складнопідрядне речення, є, принаймні,

наявність одного компоненту у формі речення, зниженого за синтаксичним рангом. Мовленнєве спілкування в усній або письмовій формі, яке торкається різноманітних сфер дійсності, практично завжди має висловлювання у формі складних речень.

Як і інші різновиди речень, складнопідрядні речення утворюються не тільки для того, щоб виразити певні елементи денотативно-референтного змісту та логіко-семантичних зв'язків між компонентами тексту, а форму складнопідрядного речення використовують для вираження компонентів змісту, які зумовлені прагматичними чинниками, а у випадку неефективності словесної номінації, і для експлікації зв'язків, які існують між окремими фрагментами тексту.

Історія дослідження складнопідрядного речення переконує в тому, що досягти поставленої нами мети можливо шляхом побудови рядів (парадигм) синтаксичних конструкцій та співставлення одних членів ряду з іншими для осмислення специфіки конструкції, яка є об'єктом дослідження. Подібний підхід існував ще задовго до того, як у вітчизняному та зарубіжному мовознавстві було сформульоване положення про групування лінгвістичних одиниць за подібністю та суміжністю, та з'явилися поняття парадигматичних та синтагматичних відношень, парадигми. Цей підхід існує і сьогодні, хоча він не обов'язково може мати назву "парадигматичний".

Розглянемо деякі аспекти розвитку уявлень про сутність сурядності та підрядності у складних реченнях.

Наприклад, Г.Пауль, роз'яснюючи сутність сурядності та підрядності в складному реченні, використовує ряд, в який, крім складних речень з сурядним та підрядним зв'язком, включено просте речення, група речень, яка утворює певну інформаційну одиницю [4:160-161]. М.Я. Блох зазначає, що міжконструкційні зв'язки між складними та простими реченнями, складнопідрядними та складносурядними реченнями, групами слів та відповідними їм предикативними одиницями на основі семантичної еквівалентності широко були представлені у працях вітчизняних та зарубіжних лінгвістів кінця XIX – початку XX століть [1:106].

В наш час ряди синтаксичних утворень, які досліджуються для визначення специфіки тієї чи іншої синтаксичної конструкції, можуть варіюватись в залежності від особливостей завдань дослідження. Складові складнопідрядного речення співвідносяться з відповідними простими реченнями, але не можна сказати, що складнопідрядне речення побудоване з простих речень. "Будівельний матеріал" у вигляді простих речень в процесі формування складнопідрядного речення був в значній мірі трансформований, тому він не має тотожності з первинним матеріалом. Різниця, яка розділяє просте речення та співвіднесене з ним головну або підрядну складову складнопідрядного речення в деяких дослідженнях формується таким чином: складові складнопідрядного речення називаються не реченнями, а предикативними одиницями [3: 3-4].

Співставлення та аналіз синтаксичних конструкцій, які належать до складу складнопідрядного речення, дозволяють визначити ознаки, набори яких характеризують кожен з конструкцій. До таких ознак належать: 1) кількість семантичних баз (стан речей), які підлягають номінації; 2) кількість конструктивних баз; 3) форма конструктивних баз: речення, частина речення, згорнуте або потенційне речення; 4) наявність/відсутність синтаксичного зв'язку між складовими частинами; 5) характер синтаксичного зв'язку: лінійний (монотонний) зв'язок, партитурний (поліфонічний) зв'язок; 6) синтаксичний ранг (ієрархія) компонентів; 7) комунікативна самостійність/ несамостійність складових. З цього набору ознак визначальними для складнопідрядного речення є такі ознаки: наявність серед складових принаймні одного речення, яке знижене за синтаксичним рангом, наявність лінійного зв'язку між складовими [5: 8].

Типове складнопідрядне речення, тобто речення, яке займає центр відповідного функціонально-семантичного поля, визначається як комунікативна одиниця, яка називає два (та більше) стани речей та складається з лінійно пов'язаних комунікативно несамостійних речень неоднакового синтаксичного рангу. У складнопідрядних речень периферійної області, які тяжіють до області простого речення, кількість конструктивних і семантичних баз не співпадає. Такі речення можуть складатися з двох конструктивних баз, але називають один

стан речей. Номінативну функцію у такому випадку виконує знижене в синтаксичному ранзі (підрядне) речення, наприклад, *No one was seriously injured as a warning had been given.*

Речення з підрядним-вставкою, наприклад, мають той же набір ознак, як і типове складнопідрядне речення, за винятком ознаки характеру зв'язку: в такому реченні має місце партитурний (поліфонічний) зв'язок. Речення, з'єднане з іншим партитурним зв'язком, не може бути номінативно пустим, асемантичним.

У підрядного речення в англійській мові сформувалися чіткі структурні ознаки, сукупність яких є надійним засобом розмежування головного, структурно менш маркованого, та підрядного речень, засобом впізнавання складнопідрядного речення серед інших складних синтаксичних утворень. Такими ознаками є підрядні сполучники та сполучникові слова, особливий порядок слів (присудок знаходиться після підмета на другій позиції), інтонаційне оформлення. Визнання підрядного речення з його чітким структурним оформленням сприяє встановленню меж між конструкціями, зокрема між складнопідрядним реченням та реченнями ускладненими, наприклад, інфінітивними або партиципціальними групами.

Таким чином, до класу утворень, які мають назву складнопідрядні речення, належать одиниці, які розрізняються за своїми структурними, семантичними ознаками, функціональними характеристиками одних складових відносно до інших. Це обумовлює подальше дослідження складнопідрядних речень у межах "підпарадигми", яка утворюється типами складнопідрядних речень.

Багатоаспектну характеристику типам, серіям моделей і окремим моделям англійських складнопідрядних речень дає Верховська І.П., враховуючи при цьому автосемантию/синсемантию складових, кількість семантичних ядер в складному реченні, характер модальності. Особливо підкреслюється залежність специфіки моделі складнопідрядного речення від способу підрядності (сполучникового, безсполучникового, відносного). Класифікація за такими принципами включає два основних та один проміжний структурно-семантичний тип, в яких вичленовуються серії моделей [2].

У явній формі парадигматичний підхід до вивчення складнопідрядних речень в традиційному синтаксисі не формулювався, про нього можливо говорити лише як про "стихійно" парадигматичний, асоціативний підхід [5:12]. Необхідність терміну, який означає відповідний етап в історії розвитку синтаксису, викликана тим, що парадигматичний синтаксис як розділ загального синтаксису підкреслює, що в його основі знаходиться положення про існування у мові двох типів відношень, якими зв'язані усі лінгвістичні одиниці: парадигматичних та синтагматичних.

Цілеспрямованому розвитку парадигматичних досліджень в синтаксисі сприяло формування поняття типізованої моделі речення, усвідомлення зверненості речення не тільки до мовлення, але й до мови. Дійсно, речення містить у собі не тільки мінливе, те, що змінюється від одного речення до іншого, співвідноситься з безмежним та різноманітним світом, є й постійне, обмежене, відтворюване. Це обмеження пов'язане зі способами мовленнєвої та мисленнєвої організації та оцінки дійсності, яка сприймається, а також з мовними категоріями, які актуалізуються в акті предикації. Розгляд речення як одиниці мови змінює розуміння відношення речення до слова як сукупності словоформ.

Розкриття парадигматичних відношень в синтаксисі підкреслює системний характер мови. Завдяки цьому досягається компактність та системність синтаксичних описів. Поява поняття синтаксичної парадигми мала місце майже одночасно у вітчизняній та зарубіжній літературі з появою питання синтаксичної парадигматики [5:13].

Поняття синтаксичної парадигми було перенесене і на складне, зокрема, на складнопідрядні речення. Парадигма складнопідрядного речення ґрунтується найчастіше на основі категоріальних, часових, модальних, інтенційних ознак.

Парадигматико-класифікаційний підхід до вивчення синтаксичних утворень проходить через весь новий період розвитку мовознавства. Ознайомлення з цим підходом свідчить, що контактні точки у способах використання парадигми синтаксичних утворень в більш ранні періоди і в наш час. Це обумовлює актуальність даного підходу, який не залежить від певної " моди " на дослідження в залежності від змін в мовознавстві та в науці в цілому. Це

пояснюється тим, що у мовознавстві постійно існує необхідність оперувати певними одиницями, а інвентар таких одиниць, особливо на початковому етапі їх упорядкування, встановлюється передусім шляхом врахування їх особливостей у парадигматичному ряді.

Разом з цим було б невірно абсолютизувати можливості парадигматико-класифікаційного аналізу і вважати, що він дозволяє виявити усі суттєві властивості членів синтаксичних парадигматичних рядів. Обмеженість парадигматико-класифікаційного підходу в синтаксичних дослідженнях обумовлена його відірваністю від синтагматичного, функціонального аналізу. Ступінь єдності та релевантності морфологічних класифікацій та парадигм відносна, але вона набагато переважає єдність та релевантність синтаксичних парадигм, оскільки кожен член морфологічної парадигми вивчається також і в функціонально-синтагматичному аспекті як складова словосполучення або член речення. Невизначеність релевантності синтаксичних парадигм зумовлена значно більшим ступенем складності синтаксичних конструкцій порівняно із словоформами, однак вирішальним фактором цієї невизначеності слід визнати відсутність даних про функціональну значущість, синтагматичну поведінку членів парадигми.

Дедуктивність шляху (шлях від теорії) формування поняття синтаксичної парадигми проявляється в дуже великих коливаннях у значенні, яке стоїть за відповідним терміном. Якщо не враховувати таких моментів, як громіздкість, практична неосяжність деяких синтаксичних парадигм, то в іншому дуже важко оцінити переваги та недоліки того чи іншого типу парадигми, функціонально-синтагматичну релевантність/ нерелевантність відокремлюваних членів, їх варіативність / неваріативність.

Таким чином, історія досліджень складнопідрядних речень свідчить про поступовий перехід від формальних, змістових методів дослідження до комунікативно-парадигматичних методів, які широко охоплюють усі особливості речення з врахуванням контексту.

Взаємозв'язок контексту та форми речення як об'єкт дослідження потребує спостереження семантичних відношень у тексті. Для визначення семантичних особливостей перспективним є наукова розвідка особливостей англійських наукових текстів, зокрема, текстів, в яких узагальнюються результати міждисциплінарних досліджень, текстів, які системно охоплюють велику кількість наукової інформації (наукових фактів). Наукові тексти слід розглядати в залежності від галузі науки, призначення тексту, його форми. Зокрема, в сучасній англійській науковій літературі спостерігається зменшення розміру речення, що може компенсуватися збільшенням розміру слів (утворення нових складних слів).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Блох М.Л. Вопросы изучения грамматического строя языка / М.Я. Блох. -М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1976. – 107 с.
2. Верховская И. П. Видо-временные формы в английском сложноподчиненном предложении/ Ирина Петровна Верховская. – М.: Высш. школа, 1980. – 112 с.
3. Иофик Л. Л. 1968 Сложное предложение в новоанглийском языке/Л.Л.Иофик. – Л.: ЛГУ., 1968. – 214 с.
4. Пауль Г. Принципы истории языка/Герман Пауль. – М., 1960.
5. Прокопчук А. А. Сложноподчиненное предложение и текст / А. А. Прокопчук – Х. : Изд-во "Основа" при Харьков. ун-те, 1990. – 192 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Світлана Мойсеєнко – викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №1 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут».

Наукові інтереси: текстологія, дискурсологія, прагмасемантика, прагмастилістика, синтаксична семантика.

УДК 81'366=512,161

ІМЕННИКОВА СИНТАКСИЧНА ТРАНСПОЗИЦІЯ В ГРАМАТИЧНІЙ СИСТЕМІ ТУРЕЦЬКОЇ МОВИ

Антоніна КАЛЕНСЬКА (Київ, Україна)

У статті розглядається поняття іменникової синтаксичної транспозиції. Досліджується її реалізація у структурі турецького речення та вплив на морфологічні граматичні категорії.

Ключові слова: іменникова синтаксична транспозиція, морфологізована синтаксична транспозиція, неморфологізована синтаксична транспозиція, синтаксичний транспозит.

The notion of the nominative syntactic transposition is viewed in the article. The article is devoted to the problem of its realization in the structure of the Turkish sentence and its impact on morphological grammatical categories.

Keywords: nominative syntactic transposition, morphologized syntactic transposition, non-morphologized syntactic transposition, syntactic level.

Стала структура турецького речення визначає чітко закріплені первинні синтаксичні функції кожної повнозначної частини мови. Процес зміни первинної синтаксичної функції на вторинну у структурі речення визначається як синтаксична транспозиція, яку можна вважати морфологічною ознакою турецької мови.

Дослідження процесів транспозиції були проведені у граматичних вченнях І.Р. Вихованця, Є. Куриловича, Л. Теньєра. Проте транспозиція в граматичній системі турецької мови розглядалась у роботах Т. Бангуоглу, О.М. Баскакова, Дж.Дені, М. Хенгірмена лише як процес переходу однієї частини мови в іншу через зміну її позиції у реченні. Трирівнева організація транспозиції у граматичній системі турецької мови, кожен рівень якої визначає ступінь переходу слова, не є достатньо дослідженою на даному етапі. Разом з цим не усталилась термінологія для визначення транспозиційних явищ у турецькій лінгвістиці.

Актуальність теми статті зумовлена необхідністю теоретичного опису іменникової синтаксичної транспозиції у граматичній системі турецької мови.

Мету нашої статті вбачаємо у висвітленні проблеми іменникової синтаксичної транспозиції у сучасній турецькій лінгвістиці. Мета даного дослідження передбачає розв'язання таких **завдань**: а) описати транспозиційні явища синтаксичного рівня; б) визначити поняття іменникової синтаксичної транспозиції у межах іменних частин мови та з'ясувати її вплив на морфологічні граматичні категорії. **Об'єктом дослідження** є граматична система сучасної турецької мови, а **предметом** – іменникова синтаксична транспозиція.

Частини мови можуть виконувати у реченні свої первинні синтаксичні функції, які закріпилися за ними в процесі розвитку граматичної структури певної мови, а також вторинні. Синтаксична функція слова залежить не тільки від його належності до певної частини мови, а й від особливостей вживання у реченні.

Перехід слова із однієї частини мови в іншу пов'язаний із зміною його граматичних ознак. У слові, яке перейшло в іншу частину мови відбуваються глибинні внутрішні зміни як лексичні так і граматичні [4: 20].

"Транспозиція (конверсія) – це перехід однієї частини мови в іншу, який зумовлений функціональними потребами. Вихідною точкою транспозиції завжди є синтаксичний рівень: зміна синтаксичної функції послаблює категорійну сему слова і зумовлює її подальшу семантичну модифікацію на рівні морфологічних категорій, а далі на рівні лексичної семантики" [2: 6].

Типовими синтаксичними функціями слова вважаються первинні синтаксичні функції частини мови, які обов'язково корелюють із семантичною категорією цієї частини мови. Зміна первинної синтаксичної функції на вторинну визначає транспозицію слова, оскільки набута вторинна функція є первинною для іншої частини мови [3: 50].

Взаємоперехід частин мови здійснюється на трьох послідовних рівнях:

- 1) синтаксичний – переміщення елемента у нетипову для нього синтаксичну позицію;
- 2) морфологічний ступінь – змінювана синтаксична позиція може набувати морфологічного оформлення;

3) семантичний – семантичне завершення змінюваної синтаксичної позиції.

І.Р. Вихованець визначає ці ступені переходу, «початком якого слід вважати переміщення елемента в нетипову для нього синтаксичну позицію» [1:26].

У залежності від того, функцію якої частини мови виконує слово вирізняють різні види синтаксичної транспозиції: іменникова, прикметникова, прислівникова, дієслівна.

Іменникова синтаксична транспозиція — це процес переходу вихідної частини мови у нетипову для неї, але типову (первинну) для іменника, синтаксичну позицію у структурі речення. Унаслідок синтаксичної транспозиції в іменник утворюється іменниковий синтаксичний транспозит. Іменникові синтаксичні транспозити виступають у реченні підметом або додатком (первинні функції іменника).

У межах іменних частин мови можуть відбуватися три види іменникової синтаксичної транспозиції: відприкметникова, відчислівникова, відприслівникова. Продуктивність вираження вказаних трьох типів у граматичній системі турецької мови є неоднорідною, проте частотність виникнення таких граматичних явищ переходу є системним.

Синтаксичний ступінь переходу, який призводить до зміни синтаксичної позиції елемента, може реалізовуватись морфологізовано або неморфологізовано.

Перехід, при якому відбувається зміна первинної синтаксичної функції вихідного елемента на вторинну (первинну для іменника), та який набуває морфологічного оформлення визначається як *морфологізована іменникова синтаксична транспозиція*. У свою чергу морфологізована синтаксична транспозиція поділяється на два підвиди: 1) неповна (оформлена засобами вихідної частини мови); 2) повна (оформлена засобами невихідної частини мови, в яку переходить відповідна частина мови). І.Р. Вихованець характеризує їх як «зміни першого (початкового) порядку», та «зміни другого (завершального порядку) відповідно [1: 26].

Перехід, при якому відбувається зміна первинної синтаксичної функції вихідного елемента на вторинну (первинну для іменника), проте не має морфологічного оформлення у парадигмі слова та не призводить до зміни граматичних значень слова визначається як *неморфологізована іменникова синтаксична транспозиція*.

Неморфологізовані синтаксичні зміни представляють собою передумови для завершальної морфологізації переходу однієї частини мови в іншу: *Dün ile bugün kol kola girmişler, beni şaşırtmak için tüm hünerlerini sergiliyorlardı sanki/ Сьогодні і завтра прийшли, тримаючись за руки, вони ніби виставляли напоказ усі свої уміння, намагалися здивувати мене/ [6: 9] – синтаксичний (функціональний) іменник.*

Якщо зміна синтаксичної функції приводить до зміни природи граматичних значень вихідного слова, але цей процес не набуває оформлення морфологічно-граматичними афіксами іменника, то такий перехід визначається як неповна морфологізована іменникова синтаксична транспозиція. У такому випадку відбувається нейтралізація однієї або кількох граем вихідного елемента.

При повній морфологізованій іменниковій синтаксичній транспозиції разом із зміною синтаксичної функції вихідної одиниці відбувається повна зміна її морфологічних показників. Тобто синтаксичний транспозит оформлюється морфологічними граматичними категоріями іменника (відмінка, числа, присвійності), в який він переходить: *Yeni işçiler bir işte her zaman daha şanslı olurlar/ Новим працівникам більше таланить у професійному житті/ → Yeniler bir işte her zaman daha şanslı olurlar./ Новачкам завжди більше таланить у професійному житті/ (відприкметникова повна морфологізована іменникова транспозиція, яка оформлюється афіксом морфологічної граматичної категорії множини *-ler*; відмінка *-ø*).*

У процесі іменникової синтаксичної транспозиції вихідні іменні частини мови можуть виконувати роль підмета:

Küçük erkek yaşlı kadının yanında oturuyor/ Малий хлопчик сидить біля старої жінки/ → Küçük-o-ø yaşlı kadının yanında oturuyor/ Малий сидить біля старої жінки/. У даному випадку прикметник переходить у позиційний (функціональний) іменник, який виконує роль підмета у реченні набуває граматичних категорій відмінка (*ø*), та числа (*ø*).

Onun büyükleri inşaat mühendisliğini bitirmişti küçükü ise dışçılıkte okuyordu/ Його старпії (сини) закінчили відділення будівництва, а його молодшенька навчалася на

стоматологічній справі/ [6: 119]. Прикметники *büyük* та *küçük* транспозиціонуються в іменники, які виконують функції підмета. Ця транспозиція морфологічно оформлюється за допомогою словозмінних афіксів: множини *-ler* (*büyük-ler-i*) і знахідного відмінка (*büyük-ler-i*; *küçük-ü*).

Beş ikiden daha büyüktür/ П'ять більше за два. Числівник *beş* виконує функціональну роль підмета у реченні, набуває граматичних категорій відмінка (\emptyset), та числа (\emptyset), а числівник *iki* — додатка, який оформлюється граматичною категорією висхідного відмінка (*iki-den*).

Dün tarihtir, yarın bilmecedir, bugün hediyedir/ Вчора — це історія, завтра — загадка, сьогодні — дарунок/ [5: 79]. Прислівники *dün*, *yarın*, *bugün* отримують вторинну функцію однорідних підметів, але первинну для іменника. Таким чином, вони стають позиційними іменниками (та набувають граматичних категорій відмінка (\emptyset), та числа (\emptyset)).

Bugün iki yarından daha kıymetlidir/ Сьогодні цінніше двох завтра. У данному реченні підметом виступає субстантивований прислівник *bugün*, який набуває граматичних категорій відмінка (\emptyset), та числа (\emptyset). Прислівник *yarın* переходить у позиційний іменник, виконуючи роль додатка, та набуваючи афікса висхідного відмінка (*yarın-dan*).

Іменниковий синтаксичний транспозит у функції прямого додатка: *Zamanla unutulabiliyor, yeniler eskileri unutturuyordu, bu kötü bir şey değildi/ З часом може забутись, нове заставляє забути старе і у цьому не було нічого поганого/ [5: 105].* Прикметник *eski* на синтаксичному рівні реалізовується у функції прямого додатка, та морфологічно набуває афіксів іменникових граматичних категорій: множини (*eski-ler-i*) та знахідного відмінка (*eski-ler-i*).

Ama mademki sordun ben de söyleyeyim: "Bütün yaratılanı Yaratan'dan dolayı sevmeyi, hatta sadece iyileri değil kötülerini bile sevmeyi öğrendim"/ Проте оскільки ти спитав і я тобі скажу: "Завдяки Творцеві я навчився любити все, що він створив: не тільки хороше, але навіть й погане полюбив"/ [5: 57]. Прикметники *iyi* та *kötü* у структурі речення реалізуються у синтаксичній функції прямих додатків та морфологічно оформлюються афіксами граматичних категорій: множини (*iyi-ler-i*; *kötü-ler-i*), знахідного відмінка (*iyi-ler-i*; *kötü-ler-i*).

Bir gün mutlaka döneceğim. Sizi şimdiden özlemeye başladım. İkinizi de öpüyor, kucaklıyorum/ Одного дня я обов'язково повернуся. Я вже за вами сумую. Цілую та обіймаю вас обох/ [5: 301]. Числівник *iki* у реченні є прямим додатком, яким набуває морфологічного оформлення афіксами присвійності другої особи множини (*iki-niz-i*) та знахідного відмінка (*iki-niz-i*).

Artık dünü değil, yarını düşün /Вже не думайте про вчора, думайте про завтра [5: 73]. Прислівники *dün* та *yarın* виконують у реченні роль прямого додатка і морфологічно оформлюються афіксами знахідного відмінка (*dün-ü*; *yarın-ı*).

Іменниковий синтаксичний транспозит у функції непрямого додатка: *Hem büyüklere hem küçüklere hediye ver/ Віддай подарунки і великим і малим / Прикметники *büyük* та *küçük* транспозиціонуються в іменники, які виконують функції непрямого додатка. Ця транспозиція морфологічно оформлюється за допомогою словозмінних афіксів: множини *-ler* (*büyük-ler-e*; *küçük-ler-e*) та давального відмінка (*büyük-ler-e*; *küçük-ler-e*).*

İkimize ait bir sırды o. Ömründe ilk ve son kez sohbet eden iki insan sırrı/ То був секрет, який мав стосунок лише до нас обох. Секрет двох людей, які вперше і в останнє спілкуються між собою у житті/. O zaman İlhan ağbi geldi, ikimize baktı/ Тоді прийшов Ілхан, подивився на нас обох/ [5: 51]. У двох вищезазначених прикладах числівник *iki* синтаксично транспозиціонується у іменник завдяки переміщенню у синтаксичну позицію додатка, яка є типовою для іменника. Також числівник *iki* набуває іменникових граматичних категорій присвійності (*iki-miz-e*) та давального відмінка (*iki-miz-e*).

Kendi yarınımıza içten inanıyoruz/ Ми щиро віримо у наше завтра/ [5: 64]. Прислівник *yarın* у структурі речення виступає у ролі непрямого додатка, та оформлюється граматичними категоріями: присвійності — афікс першої особи множини (*yarın-ımız-a*), відмінка — афікс давального відмінка (*yarın-ımız-a*).

Іменниковий синтаксичний транспозит у функції післяйменникового додатка:

*Karakterinde iyileri kadar kötülerini vardır/ У його характері є стільки ж поганого, як і хорошого/. Прикметник *iyi* виконує функціональну роль післяйменникового додатка у*

структурі речення, оформлюється граматичними категоріями: числа – афікс множини *-ler* (*iyi-ler-i*), присвійності – афікс третьої особи однини *-i* (*iyi-ler-i*).

Üçümüz için çok değerlisiniz/ Ви для нас трьох дуже дорогі/. Числівник *üç* у реченні переходить у функціональний іменник, який виконує функцію післяйменникового додатка у реченні. Іменниковий синтаксичний транспозит набуває морфологічного оформлення афіксом присвійності першої особи множини *-ümüz* (*üç-ümüz*).

Отже, іменникова синтаксична транспозиція – це функціональне явище сучасної турецької мови, яке реалізується у структурі речення морфологізовано та неморфологізовано. Для граматичної системи притаманним є морфологізований спосіб вияву явища синтаксичного переходу вихідного слова. За допомогою наведених прикладів стало можливо проаналізувати вплив синтаксичної транспозиції на морфологічні граматичні категорії синтаксичних транспозитів. У межах іменних частин мови, елементи, які переходять у розряд функціонального іменника (синтаксичного транспозита), набувають морфологічного оформлення, тобто набувають морфологічні граматичні категорії іменника: відмінка, числа, присвійності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вихованець І. Р. Теоретична морфологія української мови / І. Р. Вихованець, К. Г. Городенська. – К.: Унів. вид-во "Пульсарі", 2004. – 411 с.
2. Михайлова Є. В. Функціонально-граматичні ознаки прикметника сучасної турецької мови [Текст] : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.13 / Михайлова Єлизавета Вікторівна ; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2012. – 307 арк.
3. Михайлова Є. В. Функціонально-граматичні ознаки прикметника сучасної турецької мови [Текст]: автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.13/ Михайлова Єлизавета Вікторівна; Нац. акад. наук України, Ін-т сходознавства ім. А. Ю. Кримського. – К., 2013. – 18 с.
4. Немченко В. Н. О разграничении частей речи в современном русском языке / В. Н. Немченко. – Горький, 1975. – 80 с.
5. Şafak E. Aşk / Elif Şafak. – İstanbul : Doğan Kitap, 2003. – 420 s.
6. Tan C. Yüreğim Seni Çok Sevdi / Canan Tan. – İstanbul : Altın Kitaplar Yayınevi, 2009. – 463 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Антоніна Каленська – студентка II курсу магістратури кафедри тюркології Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: розвиток морфологічних вчень турецької мови, явище транспозиції у граматичній системі турецької мови, проблема частиномовної класифікації турецької лексики.

УДК 81'36=111'01

ФОРМАЛЬНО-СЕМАНТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕРФЕКТУ В ДАВНЬОАНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Ростислав ЛЯШЕНКО (Кіровоград, Україна)

У статті здійснюється спроба аналізу сучасних західних поглядів на формальні та семантичні характеристики перфекту в давньоанглійській мові. Особлива увага приділяється визначенню природи перифразового перфекту у сучасних мовознавчих студіях. Запропоновано узагальнену типологію перифразових перфектів з подальшим виокремленням основних класифікацій, а саме: конструкцій з використанням допоміжних дієслів зі значенням «мати» та «бути», конструкцій, узгоджених з претеритами, та авторських класифікацій західних лінгвістів.

Ключові слова: давньоанглійська мова, категорія часу, категорія виду, перфект, допоміжні дієслова, граматикалізація.

The article aims at analysis of approaches of modern western linguistic paradigm towards identifying the nature of perfect in Old English, which is realized through the solving of the following tasks. Firstly, periphrastic forms are classified paradigmatically depending on their use with auxiliaries "to be" and "to have". Secondly, tendencies of grammaticalization of periphrastic forms are researched. Finally, authors' generalised typology of periphrastic perfect forms is presented.

Keywords: Old English, category of aspect, category of tense, perfect, auxiliary verbs, grammaticalisation.

У сучасному мовознавстві широкий спектр поглядів відносно діахронічного розвитку перифразового перфекту представлений західними лінгвістами (Laurel Brinton [1], Kathleen Carey [3], Östen Dahl [4], Diego de Acosta [5], Gerhard Hoffmann [9], Daniel Jacob [11], Thomas

McFadden [12], Morgan MacLeod [14], Ilse Wischer [21]), що свідчить про необхідність здобуття додаткових даних стосовно зазначеного мовного явища. Тому питання формальних та семантичних характеристик перфекту в давньоанглійській мові є **актуальним** і таким, що вимагає комплексного і ретельного аналізу з урахуванням новітніх теоретичних надбань та методологічного інструментарію.

Однак, на сьогодні бракує фундаментальних вітчизняних досліджень стосовно категоріальних характеристик перфекту в давньоанглійській мові, тому **метою** цієї статті є аналіз підходів західної мовознавчої парадигми до визначення природи цієї мовної одиниці у зазначений період.

Перифразові перфекти (граматичне значення яких виражене більше ніж однією морфемою) формуються, використовуючи ряд допоміжних дієслів, що загалом походять від дієслів із зблідненою та узагальненою семантикою [8: 30-32]. Як буде зазначено нижче, існують два найбільш розповсюджених допоміжних дієслова у германських та романських мовах, які мають значення «мати» та «бути». Враховуючи наявність семантичних відмінностей між цими дієсловами, їх граматиалізація з подальшим перетворенням їх у допоміжні відбувалася різними шляхами, а тому їхній аналіз буде проводитися нами нарізно.

Вважається, що вживання дієслів зі значенням «мати» як допоміжних має початок у дієслівних конструкціях, де ці дієслова були використані як лексичні і де їх додатком був іменник, позначуваний дієприкметником минулого часу [2: 68-69]. З часом, ці конструкції набували нового статусу, залежно від становлення типології мов. Відповідно, їх аналіз проводився таким чином, щоб темпоральність, яка була початково маркована тільки дієприкметником, стала головним значенням конструкції в цілому, іменник розглядався б не як додаток дієслова напр. *have*, але як додаток дієприкметника минулого часу (*past participle*) [14]. Результати цього аналізу засвідчили, що конструкції, які початково означали «*to have something done*», набувають значення «*to have done something*». Цей процес є характерним прикладом граматиалізації, якій притаманні такі риси, як, наприклад, утрата семантичної незалежності дієслова *have*.

Цікавим фактом в окремих мовах є розвиток допоміжних дієслів у клітики, як наприклад в англійській: *I've, you've, etc.* [10: 13-35], хоча в деяких випадках клітичні форми виникають і з лексичним *have*, наприклад: *I've two sisters*, на відміну від *I've seen it* [19: 6-8].

Існують погляди стосовно семантичних характеристик дієслова *have* як єдиного елемента на різних стадіях його граматиалізації. Д. Джейкоб [11] наголошує на ролі саме агента дії (підмета) у конструкції з *have*, що набуває досвіду в результаті цієї дії (the experiencer role), у той час як дослідник Дієго де Акоста [5] інтерпретує процес граматиалізації в рамках прилягання (pertaining) підмета до допоміжного дієслова *have*.

Дієслова з лексичним значенням «*мати*» не є єдиним прикладом граматиалізації допоміжних дієслів для утворення перфекту. У багатьох мовах дієслова, що початково мають значення «*бути*», також виконують роль допоміжних, часто паралельно із допоміжними дієсловами із значенням «*мати*», як напр. у німецькій *haben gegeben, ist geblieben*. На думку Б. В. Фортсона, в той час, як тип останньої конструкції (з дієсловом «*бути*») формується на основі пасивності дієприкметника минулого часу (де іменник стає реципієнтом дії), перфектні конструкції з дієсловом «*мати*» формуються з активним значенням дієприкметника минулого часу (цей тип виникає у багатьох індоєвропейських мовах) [7: 97-98]. Предикативні конструкції з подібними «активними» дієприкметниками виражають, перш за все стан, а не результат дії (як показано нижче) [4: 133-135]. Подібні семантичні процеси можуть бути проілюстровані у спрощеному варіанті на прикладі сучасної англійської мови: у фразі *the fallen tree* додаток *tree* знаходиться в такому ж відношенні з дієприкметником *fallen*, як і підмет в активному реченні *The tree fell*. Конструкції з подібним семантичним значенням можуть бути виділені в окрему граматиалізовану категорію результативності дії, а речення типу *The tree is fallen* можуть стати основою для нового класу результативних речень (*resultatives*) [4: 135]. Результативні речення (1) відрізняються від перфектних (2) збереженням перманентного стану агента дії, як проілюстровано у наступних прикладах:

- (1) *He is gone.*
- (2) *He has gone (and come back).*

У прикладі (1) агент дії, виражений займенником *he*, зберігає в момент мовлення перманентний стан «gone», у той час як в прикладі (2), як показано в дужках, стан агента – тимчасовий. Зауважимо, що ці приклади слугують лише як ілюстративний засіб семантичних властивостей результативів і не є твердженням існування "результативної" категорії в граматиці сучасної англійської мови [4: 133-135]. У мовах, де результати існують у вигляді окремої граматичної категорії, поняття *перманентний стан* може зникати з їх семантичного змісту, таким чином перетворюючись у суто перфекти (як напр. у класичній грецькій).

Прототип моделі цих допоміжних дієслів зі значенням «мати» і «бути» можна описати в цілому, як вживання допоміжного «бути» з неперехідними дієсловами, що позначають «зміну місця або стану» і допоміжного «мати» з перехідними дієсловами [18: 130]. З точки зору Т. Шенона, це ілюструє фундаментальну синтаксичну відмінність між цими двома групами дієслів (перехідних та неперехідних). Дослідник припускає, що неперехідні дієслова з використанням допоміжного «бути» утворюють клас «неакузативних» (unaccusative) дієслів (підмет яких знаходиться у позиції, синтаксично ідентичній додатковій перехідних дієслів), і що використання дієслів зі значенням «бути» (як допоміжних дієслів перфекту) є таким чином аналогічним їх використанню, як допоміжних пасивного стану [18: 129-163].

Отже, особливість використання перифразових перфектів з допоміжними «мати» та «бути» полягає у зікономірності їх вживання з певними типами дієслів (перехідними та неперехідними), враховуючи темпоральну семантику та контекстуальне значення перифразової конструкції, у якій допоміжне дієслово «бути» наближає значення дії до пасивного стану (результатива), а «мати» – до активного стану (перфекта).

Досліджений нами корпус фактичного матеріалу уможливило діахронічне вивчення статусу перифразового перфекту. Модель поширення цих конструкцій у ранньо-германських мовах є відносно нескладною. Згідно з нею, має місце незначна синхронічна варіація в їх використанні та стійкий діахронічний прогрес, що відбувався аж до становлення сучасної англійської мови. Ф. Т. Віссер [20: 2189-2193] тлумачив перифразовий перфект з *have* як такий, що розвинувся протягом давньоанглійського періоду від стадії, на якій він міг виникати тільки поряд з перехідними дієсловами, і до більш пізньої стадії (приблизно XI століття), на якій ці конструкції могли формуватися вже з неперехідними дієсловами. Дослідник також вважав, що власне остання стадія була досягнута тільки на початку дванадцятого століття, і припустив, що такі конструкції стали наближатися до сучасного рівня їхньої продуктивності тільки у середньо-англійській мові.

Однак, іншими авторами згадуються неточність дат, запропонованих Ф. Вісером для періодів, у яких ці етапи були досягнуті. Наприклад, Б. Мітчел наводить численні приклади перифразових конструкцій з неперехідними дієсловами з найбільш ранніх текстів [13: 289-291].

Тим не менше, інші автори часто розглядають ці перифразові конструкції, як ті, що розвинулись в давньоанглійській, аналогічно до аналізу Ф. Віссера. Професор Д. Денісон, посилаючись на аналіз Б. Мітчела і надаючи ряд прикладів ранніх конструкцій з неперехідними дієсловами з корпусу Ф. Віссера, усе ж припускає, що дієслово *have* не було доступним в якості спільного допоміжного дієслова для всіх лексичних дієслів до кінця давньоанглійського періоду. Дослідник також інтерпретує часте узгодження перифразових конструкцій з претеритами, оскільки ці конструкції, на його думку, є темпорально тотожними (вказуючи на збіг семантичних областей вживання перфекту і претерита) [6: 352].

К. Кейрі робить висновки про періоди, протягом яких перифразові форми зазнавали значних змін, підходячи до цього питання прагматично, і пояснює, що перифразові конструкції на початку давньоанглійської мови мали лише результативне значення і що сучасного значення перфект набув саме в середньоанглійській [3: 103-117]. Дослідниця також припускає, що відсутність певних семантичних категорій (напр., дієслова чуттєвого сприйняття, які вона вважає окремою семантичною категорією) є ознакою того, що графікалізація перифразових конструкцій продовжує помітно розвиватися протягом усього давньоанглійського періоду.

Отже, спільне припущення мовознавців Ф. Віссера [20], Д. Денісона [6] і К. Кейрі [3], що існування єдиної моделі, в якій перифразовий перфект прогресує протягом давньоанглійської

і до його сучасного стану, свідчить про поширеність такого погляду в мовознавчих колах, звичайно з огляду на попередню структуру давньоанглійської мови до появи цих форм, і враховуючи тенденції їх діакронії в середньо-англійській і далі.

Існують також інші студії давньоанглійського перифразового перфекту з *have*, які вказують на більшу міру його діакронічної стабільності протягом усього взятого до уваги періоду (давньоанглійського). Б. Мітчел [13] хоча і визнає присутність деяких діакронічних тенденцій, таких як, наприклад, зникнення флективних дієприкметників, усе ж наполягає на існуванні перифразових конструкцій на всіх етапах давньоанглійського періоду, структуровані як сучасні згідно з будь-якими морфосинтаксичними або семантичними критеріями [13: 282-288]. Л. Дж. Брінтон [1], так само як і Б. Мітчел, указує на присутність (очевидно подібних сучасним) перифразових перфектів у найдавніших текстах і відсутність будь-якого стійкого взаємозв'язку між семантичним змістом цих конструкцій та випадками їх морфосинтаксичних варіацій, таких як, наприклад, відмінностей в порядку слів. Дослідниця робить висновок, що розвиток перифразових форм був завершений уже в період написання раних текстів, і що ці граматичні категорії залишалися стабільними протягом усього давньоанглійського періоду. Точка зору І. Віскера [21] різниться з висновками Л. Дж. Брінтона щодо часу завершеності граматикалізації цих конструкцій, враховуючи можливість того, що подальша ¹конвенціоналізація ще мала відбутися навіть після досягнення граматикалізованого стану [8: 30-32].

Крім перфектів, утворених від *habban* «мати», в давньоанглійській також існували перфекти з *wesan* «бути», де останні функціонували як допоміжні дієслова. Давньоанглійське дієслово *habban* використовувалося з дієсловами всіх типів, включаючи неакузативні [21: 289-301]; утворення з ними перфекту з *wesan* було також можливим, враховуючи семантичні відмінності, описані вище [13: 152-160]. Отже практично неможливо дати однозначну відповідь на питання з якими з двох допоміжних дієслів буде апіорі зв'язуватись та чи інша дієслівна лексема.

Брак формальної відмінності між двома конструкціями (пасиву та перфекту з «бути») створює певні методологічні ускладнення в їх інтерпретації на відміну від перфектів з «мати», адже конструкції давньоанглійських перфектів з «бути» часто мають пасивне значення. Наприклад давн.-англ. *wesan gewanod*, залежно від контексту, можна перекласти як «бути меншим», «бути зменшеним», «зменшитися», «стати меншим» [13: 161-171]. В аналізованій літературі [14, 21, 3, 1, 13] з суто методологічних міркувань перфекти з «бути» та «мати» як правило розглядаються окремо. Зокрема, деякі автори [13, 17, 12] ставлять під сумнів можливість порівняльно-семантичного аналізу перифразових конструкцій з *habban* і *wesan*. Тому доцільно розглядати перфекти з «бути» та «мати» як окремі категорії, незалежно від ступеня їх подібності.

Власне, виокремлення та чітке розмежування критеріїв різниці і подібності між двома типами досліджуваних дієслів окреслює нам **перспективу** подальших діакронічних досліджень у царині системи англійського дієслова.

¹Конвенціоналізація (згідно з Б. Гайне [8]) – набуття граматикалізованою конструкцією нового змісту незалежно від контексту і її вживання у синтаксично і семантично несумісному з оригінальною конструкцією середовищі).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Brinton L. J. The Development of English Aspectual Systems: Aspectualizers and Post-Verbal Particles / Laurel J. Brinton. – Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
2. Bybee J. The Evolution of Grammar: Tense, Aspect and Modality in the Languages of the World / Joan Bybee, Revere Perkins, William Pagliuca. – Chicago: University of Chicago, 1994. – 398 p.
3. Carey K. The Grammaticalization of the Perfect in Old English: An Account Based on Pragmatics and Metaphor; [Perspectives on Grammaticalization, ed. by William Pagliuca, 103–117] / Kathleen Carey. – Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1994. – 306 p.
4. Dahl Ö. Tense and Aspect Systems / Östen Dahl. – Oxford: Basil Blackwell, 1987. – 213 p.
5. de Acosta D. A. <Have + Perfect Participle> in Romance and English: Synchrony and Diachrony / Diego A. de Acosta; [doctoral dissertation] Cornell: Cornell University, May 2006. – 498 p.
6. Denison D. English Historical Syntax: Verbal Constructions / David Denison. – London: Routledge, 2014. – 496 p.

7. Fortson B. W. IV. Indo-European Language and Culture: An Introduction / Benjamin W. Fortson IV. – Blackwell: John Wiley & Sons, 2011. – 568 p.
8. Heine B. Auxiliaries: Cognitive Forces and Grammaticalization / Bernd Heine. – Oxford: Oxford University Press, 1993. – 176 p.
9. Hoffmann G. Die Entwicklung des umschriebenen Perfekts im Altenglischen und Frühmittelenglischen; [Teildr.] / Gerhard Hoffmann; [doctoral dissertation]. – Breslau: Spezialdruckerei für Dissertationen Dr. H. Eschenhagen, 1934. – 57 p.
10. Hopper P. J. On Some Principles of Grammaticization; [Traugott and Heine, pp. 13–35] / Paul J. Hopper; Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 1991.
11. Jacob D. A propos de la périphrase habeo + participe parfait passif; [Latin vulgaire - latin tardif IV, Actes du 4e colloque international sur le latin vulgaire et tardif ed. Louis Callebaut, P.367-381] / Daniel Jacob. – Hildesheim: Olms-Weidmann, 1994.
12. McFadden T. Perfects, Resultatives, and Auxiliaries in Earlier English [Електронний ресурс] / Thomas McFadden, Artemis Alexiadou // Linguistic Inquiry Vol. 41(3). – 2010. – P.389-425. – Режим доступу: http://www.mitpressjournals.org/doi/abs/10.1162/LING_a_00002?journalCode=ling#.VN73IfmUcwA
13. Mitchell B. Linguistic Facts and the Interpretation of Old English Poetry; [On Old English, 152–71 pp.] / Bruce Mitchell. – Oxford: Blackwell, 1988.
14. Macleod M. The perfect in Old English and Old Saxon : The Synchronic and Diachronic Correspondence of Form and Meaning [Електронний ресурс] / Morgan Macleod // St. John's College. – Режим доступу: <https://www.repository.cam.ac.uk/bitstream/handle/1810/242374/I.pdf>
15. Perlmutter D. M. Impersonal Passives and the Unaccusative Hypothesis / David M. Perlmutter. – Berkeley Linguistic Society, 1978. – 33 p.
16. Rauch I. Use of the Germanic Past Perfect in Epic Backgrounding; / Irmengard Rauch // Journal of Indo-European Studies. – 1982. – #10. – P.301-314.
17. Rydman M. The 'Be'/'Have' Variation with Intransitives in English: With Special Reference to the Late Modern Period / Mats Rydman, Sverker Brorström. – Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1987. – 265 p.
18. Shannon T. F. Toward a Cognitive Explanation of Perfect Auxiliary Variation: Some Modal and Aspectual Effects in the History of Germanic / Thomas F. Shannon // American Journal of Germanic Linguistics and Literatures. – 1995. – #7. – P.129-163.
19. Traugott E. C. A History of English Syntax / Elizabeth Closs Traugott. – New York: Holt, Rinehart, and Winston. – 1972.
20. Visser F. T. An Historical Syntax of the English Language; [Vol.1] / Frederik Theodoor Visser. – Leiden: Brill Archive, 1970.
21. Wischer I. The HAVE-“perfect” in Old English / Ilse Wischer // New Perspectives on English Historical Linguistics; [Selected Papers from 12 ICEHL, Glasgow, ed. by Christian Kay et al, vol. I.]. – Amsterdam: Benjamins, 2004. – August 2002. – P.21-26.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ростислав Ляшенко – аспірант кафедри перекладу та загального мовознавства Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: історичний синтаксис англійської мови.

УДК 811.111'364

ДІСЛОВО *SEEM* ЯК СТРУКТУРНИЙ ЕЛЕМЕНТ РЕЙЗИНГОВОЇ КОНСТРУКЦІЇ З ПІДМЕТОМ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Анна ОЧКОВСЬКА (Житомир, Україна)

*У статті розглянуто класифікацію дієслів згідно з їхньої потенційної здатності до комплементації і відповідно до семантичної цінності і проаналізовано структурно-семантичні особливості вживання дієслова *seem* як структурного елемента рейзингової конструкції з підметом в англійській мові.*

Ключові слова: евіденційність, комплемент, комплементація, одноперехідне дієслово, рейзингова конструкція, суб'єктно-інфінітивна конструкція, тета-роль.

*The paper deals with the classification of verbs according to their potential ability to complementation and according to their semantic value. The paper focuses on the structural and semantic features of the verb *seem* as a part of subject raising structure.*

Keywords: evidentiality, complement, complementation, one-place verb, raising structure, subjective with the infinitive construction, theta role.

На сучасному етапі лінгвістичних досліджень синтаксична наука спрямовує вектор досліджень не лише на речення як цілісне утворення, а також на вивчення окремих синтаксичних одиниць, а саме їх структури, семантики і функціонування. Великий внесок у

розвиток вчення про речення та його конституенти був зроблений працями Н. Хомського та його послідовників (А. Редфорд, Л. Хегман, Р. Фрейдін).

Метою статті є проаналізувати вживання дієслова *seem* як структурного елемента рейзингової конструкції з підметом в англійській мові. Об'єктом нашого дослідження є рейзингові конструкції з підметом в сучасній англійській мові. Предмет статті складають структурно-семантичні особливості рейзингового дієслова *seem*.

Речення будь-якої мови поділяється на складові частини, тобто кожне слово у реченні є складовою частиною певної фрази, яка є складовою речення. У межах традиційної граматики розрізняють п'ять основних функціонально маркованих елементів речення: суб'єкт (S), дієслово (V), об'єкт (O), комплемент (C) та ад'юнкт (A) [8: 49]. Наприклад, як у реченні (1):

(1) *Most people [S] consider [V] these books [O] rather expensive [C], actually [A].*

Термін «комплемент» було введено до наукового обігу з метою аналізу всієї сфери облігаторних поствербальних конститuentів, а також визначення їхньої природи [5: 30]. Дієслово обирає певний тип комплемента залежно від своєї семантики. Як правило, комплементатії потребують лише дієслова неповної предикації, тобто ті, що вимагають уточнюючих елементів на завершення своєї семантики.

У сучасній лінгвістиці пропонують класифікувати всі дієслова згідно з їхньою потенційною здатністю до комплементатії на: 1) одноперехідні (відкривають позицію для одного комплемента); 2) двоперехідні (відкривають позиції для двох комплементів); 3) дієслова-зв'язки (поєднують підмет та його комплемент); 4) комплексно перехідні (доповнюються комплементом додатка). Неперехідні дієслова взагалі не відкривають позицій для комплемента будь-якого типу [8: 1779]. Комплементи можуть функціонувати як іменні фрази (NP), фінітні (finite) та нефінітні (non-finite) клаузи [10: 233]. В межах синтаксичної конфігурації дієслово і його комплементи є безпосередніми конститuentами одної фразової категорії. У випадку комплементатії головного дієслова інфінітивним реченням часто виникають труднощі у розрізненні трьох основних типів комплементатії у сучасній англійській мові – одноперехідної, двоперехідної та комплексно перехідної [8: 1185].

Значення дієслова визначає композицію речення. Залежно від значення, дієслово признає одну або більше тета-ролей, які пов'язані з аргументами клаузи. Кожен аргумент має лише одну тета-роль, а кожна тета-роль признається лише одному аргументу [3: 44].

Під ад'юнктом розуміють елемент, який не є аргументом дієслова, на відміну від комплемента, який входить до складу VP [3: 21]. Його зв'язок із дієсловом непрямий, тоді як аргументне оточення дієслова пов'язане з ад'юнктом тематично, згідно тета-теорії. Ад'юнкт може бути відсутнім у структурі речення, його присутність не залежить від будь-якого іншого конститuenta речення, тоді як наявність усіх аргументів дієслова є обов'язковою умовою граматично побудованого речення [11: 82].

Одним із прикладів конструкції з нефінітним комплементом є суб'єктно-інфінітивні конструкції (*the subjective with the infinitive construction*) (у межах традиційної граматики). Такі конструкції складаються з двох частин. Перша частина – це дієслово, яке позначає ставлення мовця до змісту речення, а друга – інфінітив, що позначає власне дію, пов'язану з підметом, наприклад (3):

(2) *He seemed to understand everything.*

Дієслівна група *seemed to understand* – це складений дієслівний присудок подвійної орієнтації тому, що дія розглядається з двох точок зору.

У генеративній граматиці на позначення суб'єктно-інфінітивних конструкцій використовують термін рейзингові конструкції. Рейзинг – це процес, під час якого підмет інфінітивної клаузи зазнає пересуву до позиції підмета дієслова у головному реченні. У таких структурах дієслово є одноперехідним, тобто відкриває позицію для породження одного комплемента, а саме неособової клаузи. Якщо клауза є нефінітною, то підмет не отримує відмінка в межах цієї клаузи, але, оскільки, позиція підмета головного дієслова є пустою, підмет зазнає пересуву до цієї позиції і набуває відмінка, тобто стає маркованим.

Переважає більшість лінгвістів вважає, що найбільш типовим дієсловом, що вживається у рейзингових конструкціях є дієслово *seem*, яке не має зовнішнього аргументу і не признає зовнішньої тета-ролі. Відтак, рейзингове дієслово *seem*-типу, за умови наявності

клаузального комплемента, не має тематичного підмета, тому позицію підмета займає безособове експлетивне *it* (*pleonastic subject*), наприклад (4):

(3) *It seems that someone forgot to lock the door.*

Наявність підмета в структурі англійського речення є граматичною умовою, яка визначається принципом розширеної проєкції (ППР). Відповідно до ППР, лексичні властивості ядра повинні відображатися в структурі речення на всіх рівнях синтаксичної репрезентації. Однак, нефінитна клауза не завжди має підмет, наприклад:

(4) *Tom seems [- to be tall].*

(5) *Robin wants [- to be rich].*

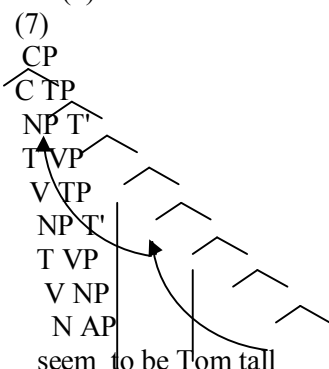
На перший погляд поверхнева реалізація речень (4) і (5) є ідентичною. Однак, оскільки дієслово *seem* у реченні (4) є одноаргументним і таким, що не вимагає породження зовнішнього аргумента для заповнення позиції підмета (позиції специфікатора TP), пересуву зазнає іменна група *Tom*, яка семантично не пов'язана з дієсловом *seem*.

Приклад (4) є зразком пересуву підмета наступним чином (6):

(6) *LF e seem [Tom to be tall].*

PF Tom' seems [t' to be tall].

Дієслово *be*, як і *seem*, наприклад у реченні (4), не має зовнішнього аргумента і не призначає тета-ролі, тому підмет *Tom*, який тематично маркований у позиції внутрішнього підмета [Spec, AP], зазнає пересуву до позиції [Spec, TP]. Таким чином, утворюється TP *Tom to be tall*, яка поєднується з дієсловом *seem* і утворює VP *seem Tom to be tall*. Згідно з ППР, найближча номінативна фраза зазнає пересуву до позиції підмета і утворює TP, яка поєднується з нульовим декларативним комплементаризером і утворює наступну структуру речення (7):



Підмет, який відсутній у нефінитній клаузі, та явний підмет головної клаузи розділяють одну тета-роль набутої від предикатива *tall*, тобто вони репрезентують єдиний аргумент.

На відміну від речення (4), у реченні (5) дієслово *want* має два аргумента: зовнішній, виражений *NP Robin*, і внутрішній, виражений інфінітивною клаузою. Про відмінність підметів в головній та інфінітивній клаузі свідчить можливість утворення граматичного речення на кшталт (8):

(8) *Robin wants [Kelvin to be rich].*

NP Robin – тематичний підмет дієслова *want*, а *NP Kelvin* – тематичний підмет *AP rich* [6: 291-292].

Необхідно зазначити, що у межах традиційної граматики відповідно до семантичної (номінативної) цінності дієслова поділяють на повнозначні і службові чи напівслужбові (неповнозначні). Неповнозначні дієслова, на відміну від повнозначних, є закритою групою дієслів, які не можуть позначати процес самостійно, але за допомогою своїх форм виражають предикативні значення в реченні, тобто є предикаторами. Серед неповнозначних дієслів виокремлюють чотири групи:

1. допоміжні службові дієслова (*auxiliary functional verbs*);

2. дієслово-зв'язки (*link verbs*), які поділяються на власне дієслово-зв'язка *to be* і специфікативні (*specifying link verbs*). Специфікативні дієслово-зв'язки уточнюють характер

зв'язку між суб'єктом і його ознакою. Характер такого уточнення може бути перцептивним (*seem, look, feel*) і фактуальним (*grow, become, get*);

3. модальні дієслова – предикатори, які передають різноманітне суб'єктивне відношення до дії (*can, may, should etc.*)

4. інтродуктори (*verbid introducers*), які використовуються для введення вербалій в синтаксичну конструкцію. Вони граматично невід'ємні від вербалій. Дієслова-індуктори виражають наступні значення:

- відносини між агентом дії і дією, здатність до вольової дії (*subject-action relations*).

Наприклад, такі дієслова як *try, fail, manage*;

- фаза дії (*phasal semantics*). Дієслова типу *begin, start, continue, finish*;

- оцінка тотожності (*modal identity*), коли мовець оцінює дію як випадкову, несподівану або таку, що здається. Як правило, використовується безособова форма таких дієслів, як *seem, prove, appear, happen* [1: 89].

Р. Квірк описуючи систему дієслова, виокремлює три класи дієслова відповідно до їх функцій, а саме повнозначні (*full or lexical verbs*), основні *be, have and do* (*primary verbs*) і модальні допоміжні дієслова (*modal auxiliaries*) [8: 96].

Виокремивши критерії для окремих класів дієслів, виявилось, що існує така група дієслів, яка не відповідає всім критеріям лише одного окремого класу, а знаходиться поміж допоміжними і повнозначними дієсловами і називається *verbs of intermediate function*, які розміщуються на шкалі (9) [8: 137]:

(9)

one verb phrase

a) central modals	can, could, may, might, shall, should, will, would, must
b) marginal modals	dare, need, ought to, used to
c) modal idioms	had better, would rather/sooner, be to, have got to, etc
d) semi-auxiliaries	have to, be about to, be able to, be bound to, be going to, be obliged to, be supposed to, be willing to, etc.
e) catenatives	appear to, happen to, seem to, get+ -ed participle, keep+ -ing participle etc.
two verb phrases	f) main verb+nonfinite clause
	hope + to-infinitive, begin + -ing participle, etc.

Катенативні дієслівні конструкції (*catenative verb constructions*) утворюються за допомогою дієслів *appear to, come to, fail to, get to, happen to, manage to, seem to, tend to and turn out to* та інфінітива.

Таким чином, у реченні (10) дієслово *seem* – перцептивна дієслово-зв'язка, а у реченні (11) – дієслово-індуктор (за класифікацією Блоха М.Я) або катенативне дієслово проміжної функції (за Р. Квірком).

(10) *Mary seems happy.*

(11) *Mary seems to be happy.*

Характер семантики дієслів *seem*-типу виражає модальне значення евіденційності. Евіденційність (англ. *evidentiality*, ґрунтування на очевидних фактах) є складником епістемічної модальності та пов'язана з джерелом інформації повідомлення, яке робить мовець, і виражає ступінь упевненості мовця у своєму повідомленні [2: 142].

Хоча, на перший погляд, речення (12) і (13) можна однаково інтерпретувати, вони мають тонку відмінність у значеннях. Речення (12), як правило, використовується, коли мовець є дійсно близький до дії в межах видимості і переконаний в правдивості свого висловлення. Речення (13) не має таких обмежень і може використовуватися для вираження часткової або повної впевненості:

(12) *Peter seems ill.*

(13) *Peter seems to be ill.*

Речення, які породжуються завдяки пересуву підмета з позиції у підрядній частині речення до головної, мають відмінне значення від основного речення. Наприклад, речення (14) є зразком перцептивного досвіду, тому мовець впевнений у правдивості повідомлюваного, а речення (15) вказує на проблематичну упевненість мовця [7] :

(14) *Julius Caesar struck me as honest.*

(15) *It struck me that Julius Caesar was honest.*

Тому, аналізуючи список рейзингових дієслів розроблений Р. Ленекером (16), твердження, що більшість з них мають модальне значення, коли використовуються у рейзингових конструкціях, є очевидним:

(16) **Some Subject-to-Subject Raising Predicates:**

a. *may, will, must, can, be, have, do, used to*

b. *sure, certain, liable, (un)likely, apt, bound, destined, supposed, set, gonna, about*

c. *seem, appear, tend, chance, turn out, prove, happen, promise, threaten, fail, get, begin, start, come, continue, cease, keep (on), persist, quit, stop, end up.*

Дієслова (16a) є модальними допоміжними дієсловами, (16b) – атемпоральними присудками, які повинні вживатися з дієсловом *be*. (16c) – аспектуальні дієслова та інші дієслова, які вживаються у конструкціях з *to + infinitive* та / або формами з *-ing* [4: 48.].

Отже, рейзинговою називається конструкція (**raising structure**), в якій відбувається пересув зовнішнього аргумента присудка з позиції підрядного речення до позиції підмета в головному [9: 196]. Дієслова *seem*-типу, коли використовуються з інфінітивним комплементом, викликають підняття підмета з інфінітивної клаузи, тому ці дієслова отримали назву рейзингові дієслова. У межах традиційної граматики дієслово *seem*, в залежності від використання, розглядається як дієслово-зв'язка, інтродуктор або катенативне дієслово, входить до складу суб'єктно-інфінітивної конструкції і є одноперехідним. З позицій генеративної граматики рейзингове дієслово *seem* не має зовнішнього аргументу і не призначає зовнішньої тета-ролі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Bloch M. Y. A Course in Theoretical English Grammar / M. Y. Bloch. – М.: Vysshaya Shkola, 2000. – 178 p.
2. Kratzer A. Modality / Angelika Kratzer // Semantics: An International Handbook of Contemporary Research / Ed. by A. von Stechow and D. Wunderlich. — B. : Walter de Gruyter, 1991. — P. 639 — 650
3. Haegeman L. English Grammar : A Generative Perspective / L. Haegeman, J. E. Guéron. – Oxford : Blackwell Publishers, 1999. – 672 p.
4. Langacker Ronald W. Raising and Transparency / Ronald W. Langacker. – Language, 1995. – Vol. 71. – P. 1-62
5. Meyer Ch. F. Grammatical relations in English // The Verb in Contemporary English. Theory and Description. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1995. – P. 27-39
6. Newson M. Basic English Syntax with Exercises / M. Newson, M. Hordos, D. Pap. – Budapest, 2006. – 463 p.
7. Postal. P. 1974. On raising: One rule of English grammar and its theoretical implications / P. Postal. – Cambridge, MA: MIT Press, 1974.
8. Quirk R. A Comprehensive Grammar of the English Language / R. Quirk, S. Greenbaum, G. Leech, J. Svartvik – L., N. Y. : Longman, 1985. – 1779 p.
9. Radford A. An Introduction to English Sentence Structure / Andrew Radford. – New York: Cambridge University Press, 2009. – 445 p
10. Traugott E. C. Complex sentences / E. C. Traugott // The Cambridge History of the English Language. – Cambridge: Cambridge University Press, 1996. –Vol. I. – P. 219–280
11. Полховська М. В. Екзистенційні речення в ранньоновоанглійській мові: структурно-семантичний та функціональний аспекти: дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Полховська Марина Володимирівна. – Житомир., 2009. – 202 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Анна Очковська – аспірант кафедри англійської філології та перекладу ННІ іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: історія англійської мови, генеративна граMATика.

УДК 811.111'367.332.6

СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ІМПЕРАТИВНОГО РЕЧЕННЯ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Наталія ТАТУРЕВИЧ (Житомир, Україна)

Стаття присвячена дослідженню імперативного речення з одним синтаксично незалежним компонентом в англійській мові. Імперативне речення розглядається з семантико-синтаксичної й морфологічної точок зору. Висвітлюються проблеми визначення імперативного речення до групи односкладних синтаксичних структур.

Ключові слова: імперативне речення, монопредикативне речення, явний підмет, прихований підмет, комунікативна ситуація, мовленнєвий акт.

The paper focuses on the analysis of the imperative sentence and its structural-semantic and morphological characteristic features in the English language. The problem of the imperative sentence composite syntactic structures' determination is highlighted.

Keywords: imperative sentence, monopredicative sentence, overt subject, covert subject, communicative situation, speech act.

У сучасній лінгвістиці залишається актуальним осмислення природи і суті імперативного речення. Обрання імперативного речення з одним синтаксично незалежним компонентом як об'єкта дослідження зумовило мету цієї роботи: аналіз проблеми визначення монопредикативного речення з одним синтаксично незалежним компонентом. Предмет дослідження складають структурні особливості наказових речень в англійській мові.

Мова як засіб комунікації не тільки виконує функції передачі інформації, але й координує спільну діяльність людей, адресата і адресанта, за допомогою інтерпретації впливу дії на їх поведінку. Одним із способів такої дії є передача значення волевиявлення, основним засобом вираження якого слугують імперативні речення, за своєю семантикою тісно пов'язані з комунікативною ситуацією й учасниками мовленнєвого акту.

Проблема тлумачення імперативного речення відображена в сучасній лінгвістиці в роботах вітчизняних (В. Г. Адмоні, Ю. Д. Апресяна, Н. Д. Арутюнової, Л. С. Бархударова, А. Г. Володіна, Н. Ю. Вихованця, А. П. Загнітка, В. А. Звєгінцева, О. С. Кубрякової, В. В. Михайленко, О. І. Москальської, І. Я. Харітонової, О. Селіванової), і зарубіжних лінгвістів (Д. Болінджера, К. Л. Хамбліна, Д. А. Штелінга, Н. Brinkman, P. Eisenberg, U. Engel, J. Erben, H. Glinz, G. Helbig, J. Buscha).

Визначення імперативного речення різняться у рамках різних підходів: функціонального, семантичного, структурного, комунікативно-прагматичного і когнітивного.

Більшість зарубіжних лінгвістів, починаючи з авторів традиційної граматики О. Єсперсена, Дж. Керма, а також деякі вітчизняні дослідники О. І. Москальська, В. Г. Адмоні, В. В. Михайленко, А. П. Загнітка, І. Я. Харітонова, А. В. Бондарко визначають імперативні речення, як такі синтаксичні утворення що виражають значення інструкції, вказівки, розпорядження одного або декількох комунікантів для реалізації вказаної дії, для здійснення якої існує величезна кількість мовних можливостей [2: 136].

Дієслово в імперативному реченні є єдиним, абсолютно незалежним синтаксичним компонентом, а власне речення є односкладним дієслівним. Наявність одного синтаксично незалежного компонента, в свою чергу, зумовлює і специфіку синтаксичної будови цього типу речення, що виражається у відсутності явно вираженого підмета. Крім того, в порівнянні з двоскладними реченнями, імперативне речення допускає вкрай обмежену внутрішню модельну парадигматику.

Особливістю імперативних речень є відсутність категорії часу. Будучи однією з форм вираження нереальної модальності, він позначає нереалізованість дії в певний момент часу – в момент вираження волевиявлення. Відсутність в імперативі часових форм не означає, що дія дієслова знаходиться або представлено поза об'єктивного часу: воно завжди пов'язане з моментом мовлення і повинно слідувати за моментом мовлення або відразу ж, або в більш віддаленому майбутньому. Часове співвідношення майбутнього часу зближається зі значенням теперішнього, виражається як вихідної формою дієслова, так і лексичними способами – включенням в структуру речення прислівників *at once*, *immediately*, *now* тощо.

Однак включення цих елементів в речення не обов'язково. Тимчасове співвідношення дії з більш віддаленим майбутнім виражається, як правило, введенням в структуру імперативного речення прислівників *tomorrow*, *afterwards* тощо, але ці елементи необхідні лише для передачі значення віддаленого майбутнього і в синтаксичному плані не є обов'язковими, оскільки наявність або відсутність того чи іншого прислівника часу не впливає на завершеність речення як синтаксичної конструкції. Слід зауважити, що в більшості випадків провести межу між безпосереднім і віддаленим майбутнім неможливо, оскільки семантика деяких прислівників *ever*, *never*, *always* охоплює обидва названі значення [4: 116-117].

Наразі найбільш дискутованим питанням стосовно англійського імперативного речення залишається питання наявності у його структурі явного/прихованого підмета.

Р. Квірк вважає, що відсутній підмет інтуїтивно відновлюється за допомогою форм займенника 2-ої особи однини. Доказом цього є вживання в імперативних реченнях питальних розділових кінцівок *will you?: Be quiet, will you!* та в рефлексивних формах: *Behave yourself*. І. П. Іванова, В. В. Бурлакова, Р. Квірк, Г. Г. Почепцов стверджують, що речення, в яких зберігається підмет *you*, носять застережливий характер і дуже часто виражають сильне роздратування: *You be quiet! You stay here!* [3: 69]. Р. Квірк зазначає, що безпідметові імперативні речення, звернені до 2-ої особи, найбільш поширені в сучасній англійській мові [9: 403-405].

В імперативному реченні підмет обов'язковий у двох випадках [7: 193]:

- 1) при невизначеному агенті дії: *Somebody, open the window.*;
- 2) у контексті протиставлення: *It'll be lunch time soon. Will you call your sister? You do it.*

Наявність власної назви в імперативному реченні, зазвичай, дозволяють інтерпретувати його як звернення, а наявність займенника *you*, якщо він виражений експліцитно, – як особливу вокативну форму [11: 71-72].

Іноді обидві названі форми – займенник *you* та власна назва, що вживається як звернення, утворюють складну єдність, яка відокремлюється від імперативного речення і функціонує в якості самостійного вокативного речення: *Okay, you four guys. Toss your arms over the side (Fleming). Here, you! Come off that wet blanket stuff (Brand). Leave it! Smiler, you nasty squirming imbecile (Wesker).*

Звертання та займенник *you* є факультативними елементами і можуть посідати будь-яку позицію в структурі речення: початкову, кінцеву, серединну наприклад: *Okay, Leonard; you go along with Ginge and Jumbo there (Rudkin). Oh, go to hell – you (Wesker). Sh! Judd, don't make a sound. He's asleep (Brand). Do me a favour, Tinkle (Deighton).*

Домінують звертання, які займають кінцеву позицію. Зазначимо, що власні імена й вислів, на зразок: *My dear* вживаються у функції звертання, а неозначено-особові та заперечні займенники *somebody*, *anybody*, *nobody* є, як правило, підметом [10: 185]. Звертання може бути виражене власним ім'ям, іменником, який позначає професію й родинні стосунки: *Sit in Mat, and let us see what you can do (Cronin). Wheest, son, - she murmured, you must calm yourself (Cronin).*

У сучасній англійській мові спонування, що спрямоване на 1-шу особу, виражається описовим шляхом – за допомогою синтаксичного поєднання «*let* + пряме (O₁) доповнення + інфінітив», разом з тим поєднання з *let* широко використовується і для вираження спонування 2-ї особи – у випадках, коли дієслово *to let* зберігає власне лексичне значення 'дозволяти, пускати' тощо, наприклад: *Then never let me hear of you going sick (Wesker)* [5: 354]. В умовах паралельного вживання *let* у функції допоміжного і повнозначного дієслова нерідко відбувається поєднання значення спонування з власним лексичним значенням дієслова *to let*, в результаті чого з'являються так звані перехідні випадки, коли важко визначити спрямованість висловлення, а отже, і значення дієслова *to let*. Так, наприклад, в реченні *Let me have a look at it* дієслово *let*, з одного боку, може мати значення невтручання 'дайте чи не заважайте', а з іншого – позначати ввічливість прохання.

Особливо гостро постає проблема категорії способу при розгляді імперативних речень в англійській мові. Наразі деякі лінгвісти ставлять під сумнів правомірність виокремлення особливого наказового способу поряд з іншими способами. З приводу цього наводяться такі аргументи:

- категорія способу утворюється в результаті протиставленні всіх форм дійсного способу всім формам умовного способу, бо тільки за допомогою цих форм, які є модально-часовими формами, можна виразити віднесеність змісту речення до дійсності.

- слід розрізняти дійсний і умовний способи від наказового способу. Форми імператива чітко вказують на спонування до дії. Таким чином, імператив розглядається як категорія, обумовлена синтаксичним функціонуванням цієї форми, її зв'язком з певним типом речення [6: 13-14; 8: 57-58].

Спонукальне значення імперативу означає, що дія дієслова мислиться мовцем не як реально існуюча, а як можлива і необхідна. У цьому плані імператив й умовний спосіб функціонують як дві різні форми вираження нереальної модальності. З іншого боку імператив позначає реальність дії, оскільки мовець розраховує на те, що цю дію буде неодмінно реалізовано. Як форми нереальної модальності імператив і умовний спосіб перетинаються при передачі деяких модальних відтінків, що виникає можливість вживання однієї з цих форм. Позначаючи нереалізованість і нереальність дії, імператив і умовний спосіб чітко протиставлені індикативу. Так, імператив, що позначає спонування до дії, протиставлений індикативу і умовному способу, які в своєму основному вживанні не мають цього значення. У свою чергу умовний спосіб, якому на відміну від інших властиве значення передбаченого, протиставлений імперативу й індикативу. Тому важко погодитися з тими вченими, які абсолютизують якусь одну з названих нами ліній протиставлення і при цьому недооцінюють значення інших [5: 344].

Таким чином, імперативне речення – це самостійне речення, оскільки має двоскладну конструкцію з присудком та підметом *you*, який є опущений. Наявність цього прихованого підмета часто супроводжувалося використанням додаткових елементів у реченні, які давали змогу розкрити природу та визначити лексично невиражений підмет. Незважаючи на відсутність категорії часу в імперативних реченнях, часове співвідношення дії виражається, як правило, введенням в структуру імперативного речення прислівників *ever, never, always, tomorrow, afterwards, at once, immediately, now* тощо. Форми наказового способу чітко вказують на спонування до дії й відрізняються від форм дійсного і умовного способів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бархударов Л. С., Штелинг Д. А. Грамматика английского языка /Л. С. Бархударов, Д. А. Штелинг. – М., 1965. – 428 с.
2. Гулыга Е. В., Натанзон М. Д. Синтаксис современного немецкого языка /Е. В. Гулыга, М. Д. Натанзон. – М.-Л.: Просвещение [Ленинградское отделение], 1966. – 223 с.
3. Иванова И. П., Бурлакова В. В., Почепцов Г. Г. Теоретическая грамматика английского языка / И. П. Иванова, В. В. Бурлакова, Г. Г. Почепцов – М.: Наука, 1981. – 285 с.
4. Иофик Л. Л. Структурный синтаксис английского языка / Л. Л. Иофик – Издво ЛГУ, 1972. – 176 с.
5. Смирницкий А. И. Морфология англ. языка /А. И. Смирницкий. – М., 1959. – 440 с.
6. Халемский И. З. Категория наклонения как морфологическое средство выражение модальности в современном английском языке. Автореф. канд. дисс. / И. З. Халемский. – Л., 1965. – 20 с.
7. Храковский В. С., Володин А. П. Семантика и типология императива: Русский императив / В. С. Храковский, А. П. Володин – Л.: Наука, Ленингр. отд., 1986. – 213 с.
8. Штелинг Д. А. О неоднородности грамматических категорий /Д. А. Штелинг. – «Вопросы языкознания», 1959, №1 – 119 с.
9. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. A Grammar of Contemporary English / R. Quirk, S. Greenbaum, G. Leech, J. Svartvik – London: Longman, 1974. – 1777 p.
10. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. A University Grammar of English. / Под ред. И.П. Верховской. – М.: Высш. шк., 1982. – 391 с.
11. Thorne. J. P. Imperative Sentences. Journal of Linguistics / J. P. Thorne – Cambridge, Vol. 2, A-1, 1966. – P. 72-73.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Татуревич – аспірант кафедри англійської філології та перекладу ННІ іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: історія англійської мови, генеративна граматики.

УДК 811.134.2'04'282.3(463):001-05А

КАСТИЛЬСЬКА МОВА В ЕПОХУ ВІДРОДЖЕННЯ

Андрій ЯХИМЕЦЬ (Львів, Україна)

Проаналізовано основні структурні та семантичні особливості у іспанській мові епохи Відродження. Фактологічною базою статті слугували художня та наукова література доби Середньовіччя та Відродження. Досліджено праці іспанського науковця Антоніо де Небріха. Виявлено вплив Антоніо де Небріха на розвиток іспанської мови та зміни, які зазнало кастильське мовлення за часів його життя.

Ключові слова: Відродження, кастильське мовлення, граматики, стандартизація, Антоніо де Небріха.

The article analyses the main structural and semantic features in the Spanish language of the Renaissance. Scientific works and fiction of the Middle Ages and the Renaissance served as the factual sources for the article. The works of the scholar Antonio de Nebrija were examined. The influence of Antonio de Nebrija on the development of the Spanish language and the Castilian dialect changes during his life was revealed.

Keywords: The Renaissance, the Castilian dialect, grammar, standardization, Antonio de Nebrija.

Кастильська мова, як і всі романські мови, пройшла тривалий шлях до своєї стандартизації та зазнала багато змін у своїй еволюції. Останнім часом виникає питання коли саме і завдяки кому у мові відбувся «переломний» період до свого утвердження, як національної мови всієї Іспанії та Латинської Америки? Щоб дати відповідь на це запитання необхідно поринути у історію кастильської мови, а саме в добу Середньовіччя та в епоху Відродження.

Завданням даної статті є виявити вплив Антоніо де Небріхи на кастильську (іспанську) мову, а також з'ясувати, як саме його писання відрізнялося від його попередників.

Матеріалом дослідження слугували праці середньовічних письменників та «Граматики кастильської мови» Антоніо де Небріхи.

Мова – явище складне і багатогранне, нескінченне у своїх можливостях фіксувати і передавати з покоління в покоління досягнення різноманітних сфер суспільно-наукової, культурно-історичної і політичної діяльності людини. Дослідженню її присвячено багато фундаментальних досліджень лінгвістів, філософів, істориків, психологів та інших учених різних шкіл і напрямів. Так само як і людина, мова привертає увагу дослідників на всьому історично доступному для огляду шляху розвитку наукової думки. Активний інтерес учених-філософів до проблеми взаємовідношення думки і мови, що виник ще в античному світі, не слабшає дотепер [2: 56].

В античному світі і Середніх віках у лінгвістичних дослідженнях, виходячи з існуючого рівня знань, неодноразово мали місце спроби розкрити творчу силу мови, вирішити питання співвідношення онтологічної сутності і суспільних функцій мови з її семіотичним устроєм, соціально-історичним аспектом, художньо-естетичними особливостями, а також пояснити вплив мови на сприйняття світу. “Як у лінгвістичній теорії, так і в емпіричних дослідженнях простежується мінлива, і в той же час безупинна традиція, що йде від стародавньої Індії і Греції через значні досягнення науки Середньовіччя й епохи Відродження, епохи раціоналізму й Просвітництва до різноманітних наукових напрямів двох останніх століть” [4: 370-371].

Кастильська мова змінювалась як в письмовій так і в усній формі. Щоб зрозуміти успіх розвитку іспанської мови необхідно дослідити деякі історичні джерела і причини її розвитку. Перші прояви бажання до створення іспанської мови були помітні ще в Середньовіччі кастильським королем Альфонсом X Мудрим (Alfonso X el Sabio 1221–1284), вплив якого безмежний у створенні кастильської мови. Альфонсо X Мудрий підготував велику кількість праць кастильським діалектом. Він також друкував твори на галісійському діалекті. Завдяки його зусиллям у світ вийшов переклад іспанською мовою Слова Божого, Біблії. Альфонс X започаткував школу перекладачів в Толедо (XIII ст.), в якій іудеї, мусульмани і християни могли обмінюватися досвідом. Перекладачі взялися за переклад арабських праць. Це були найважливіші праці, що належали грецькій, індійській, єврейській перській та сирійській культурі. Їх перекладацька діяльність дала поштовх до розвитку епохи Відродження.

Саме в цю епоху відзначився великий Антоніо де Небріха (Antonio de Nebrija, або de Lebrija, справжнє ім'я Antonio Martínez de Cala y Narana del Ojo- іспанський філолог, історик,

педагог, граматист і поет. Антоніо де Небріха, завершив освіту з риторики і граматики в Саламанському університеті, у віці 19 років виїхав до Італії, де продовжив свої заняття в Університеті Болоньї, повністю присвятивши себе вивченню латинської, грецької, єврейської мов. Повернувся до Іспанії в 1473 році, він викладав в університетах Севільї і Саламанки, написав також граматику латинської мови, створив латино-іспанський та іспано-латинський словники і низку інших праць. Небріха з повною підставою вважається засновником філологічної науки в Іспанії [7: 96].

Одна з найважливіших причин у розвитку іспанської та інших європейських мов, була публікація Еліо Антоніо де Небріха першої іспанської граматики (*Gramática de la Lengua Castellana*) в 1492 році. Цією граматикою, Небріха продемонстрував важливість наявності писемності з набором правил, завдяки якому мова встановлюється в якості законного способу спілкування.

Відзначимо досить-таки тривалу прихильність іспанських університетів до граматики Антоніо де Небріхи, попри те, що в XVI столітті з'явилися нові граматики наукового рівня не лише за межами Іспанії, але й у ній самій (зокрема, граматика Санчеса, 1587), іспанський дослідник Бассалс вбачає причину цього в тому, що підручник Антоніо де Небріхи відрізнявся обґрунтованими педагогічними характеристиками, чіткою доктриною, що лежить у його основі, і особливо тією об'єктивною позицією автора, яку він займав в питаннях мови [3: 54]. Антоніо де Небріха не ставить своїм завданням виявити причину лінгвальних явищ, а обмежується лише тим, що, спираючись на літературні авторитети великих письменників, пояснює, як виникли ті чи інші особливості мови [1: 21].

У листі до королеви Ізабелли "*Carta dedicatoria de su Gramatica Castellana a la Reina Isabel*" висловлюється думка, яка в значній мірі збагачує наші уявлення про кастильську мову XII-XV століть:

"Lo que dizimos de la lengua hebraica, griega e latina, podemos mui mas claramente mostrar en la castellana: que tuvo su niñez en los tiempos de los jueces e Reies de Castilla o de León e comenzó a mostrar sus fuerzas en tiempos de mui esclarecido e digno de toda la eternidad, el Rei Don Alfonso el Sabio" [7: 13].

Аргументуючи рівноправність кастильської мови і таких мов, як єврейська, грецька, латинська, іспанський гуманіст XV століття акцентує увагу на величчї кастильської мови, що пройшла через багато випробувань часом. Тут надзвичайно важливими для історії романістики є численні авторські характеристики цієї мови як з концептуально-філософських, так і теоретико-лінгвістичних позицій (зокрема, з урахуванням інтерпретації зв'язків між мовою і людиною, між мовою і суспільством), так і з точки зору динаміки розвитку й особливостей функціонування кастильської мови в певний історичний період її існування:

"La cual se estendió despues hasta Aragon e Navarra e de alli a Italia, siguiendo la compañía de los infantes que mandamos a imperar en aquellos Reinos. Y asi crecio hasta la monarchia e paz de que gozamos primeramente por la bondad e providencia divina; despues, por la industria, trabajo e diligencia de vuestra real magestad. En la fortuna e buena dicha de la cual los miembros e pedazos de España que estaban por muchas partes derramados se reduxeron e ajuntaron en un cuerpo e unidad de reino, la forma e trabazon del cual assi está ordenada que muchos tiempos viviría e tiempos no la podrán romper ni desatar" [7: 14].

Перша кастильська граматика Антоніо де Небріхе вийшла у 1492 р. Саме цією видатною – для історії романістики – подією відкривається епоха «перших» серйозних дослідів теоретичного осмислення й опису іспанської мови, породжених новим ставленням до народної мови, жвавим інтересом до неї як до славного спадкоємця стародавніх "граматик" і разом з тим – як до гідного об'єкта вивчення й обробки" [2: 167]. Відзначимо прагнення Антоніо де Небріхи відстоювати права народної мови і його філологічну нормалізаторську діяльність в області графіки і правопису. "Ми повинні писати так, як вимовляємо", – говорить його перше правило" [2: 163].

Захист повноправності народної мови, практично вже доведеної майстрами слова, вимагав теоретичного підкріплення: жива мова повинна була отримати науковий граматичний опис. Антоніо де Небріха "заклав перший камінь в будівлю кастильської

граматики”, намагаючись “звести в теорію або систему правил характеристику кастильської писемно-літературної мови” [2: 57]. У своїй “Граматиці” Антоніо де Небріха досить успішно це зробив, врахував при цьому своєрідність кастильської мови і підкреслюючи навіть такі її риси, як описові дієслівні конструкції, які були проявом основних закономірностей граматичної будови іспанської мови, її головною тенденцією, і які в наш час є предметом лінгвістичних досліджень в аспекті актуальної для іберо-романських мов теорії нефлективної морфології.

Небріха ділить Граматику на чотири розділи: 1. Орфографія. Ставить на перше місце орфографію на схожість класикам і зазначає «*tenemos de escribir como pronunciamos i pronunciar como escribimos*» (ми маємо писати так як вимовляємо і вимовляти так як пишемо). Таким чином Небріха бере вимову за основу для опису орфографії. 2. Просодія і склад. 3. Етимологія та дикція. 4. Синтаксис. П'яту частину він присвячує іноземцям які бажали б вивчити кастильську мову. Встановлює наступні десять частин мови: іменник, займенник, дієслово, дієприкметник, прийменник, прислівник, вигук, сполучник, герундій.

Хоча Граматика Небріхи не тільки навчає теорії, але ми можемо оцінити як Небріха вдосконалює середньовічну кастильську мову своїм писанням. Досліджуючи Граматику Небріхи ми помітили наступні зміни у порівнянні з іншими середньовічними граматистами та риториками:

-У середньовічній кастильській займенники можуть знаходитись у після-дієслівній позиції, при відмінюванні дієслів, як це відбувається в деяких варіантах, а саме в діалекті астурилеонес. Наприклад: *daregelo he* (сучасно — *se lo daré*) [5: 35], а Антоніо Небріха вже пише *...sele da gran importancia a la sílava...*[7: 46].

-У середньовічній кастильській ми спостерігаємо нечіткий розподіл літер *z* і *ç* (*facien ~ fazien; treze ~ treçero; fizieron ~ fiçieron*), то Антоніо де Небріха дуже рідко використовує літеру *ç* (*quando se hizieron señores della, cuasi dozientos años antes del nacimiento de nuestro Salvador*)[7: 81].

- Якщо у Середньовіччі вживали ще початкове *f* (*fazer; filo*), то Антоніо чітко використовує тільки *h* (*hijo de Telamón; nos otros los que estamos ia duros no podemos hazer, assi*)[7: 26].

- На противагу середньовічним писарям Небріха писання не є настільки латинізоване. Замість частки *non* він використовує тільки *no* (*por que las vocales suenan por sí, no hiriendo alguno de los instrumentos con que se forman las consonantes* [7: 33]); замість *omne* вживає *ombres* (*los ombres de nuestra nación*) [7: 26].

- Часові форми в *imperfecto* і *condicional* у Середньовіччі видозмінюють свої закінчення *-ié / -ía* (*darié, tomarié, farié, avía, fazía*), а у Небріхи тільки *-ía* (*los poetas fingieron que tenía tres cabezas*) [7: 41].

Але є ще й багато схожого між Небріхою та його попередниками. Наприклад: в орфографії ми побачили дублетність форм (*por ellas pudiésemos hablar con los absentes et los que están por venir* [7: 65]); дієприкметник в складених формах з *aver* узгоджується з іменником (*cosa qual los ombres no avian visto*). Часові форми, які зустрічаються в тексті можуть бути різноманітними.

Небріха зробив дуже великий вклад в іспанську мову. Він перший поставив кастильські звуки в алфавітному порядку і «навів порядок» в мові. Створена ним перша граматика іспанської мови дала великий поштовх та натхнення для його послідовників у розвитку та формування іспанської мови. Хтось мусив зробити перший крок і цей перший крок зробив Еліо Антоніо де Небріха.

БІБЛЮГРАФІЯ

1. Арутюнова Н.Д. Специфика языкового знака (в связи с закономерностями развития языка) // Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. – М.: Наука, 1970. – С. 170-196.
2. Данилич В.С. Становлення національної мови Іспанії (за пам'ятками писемності XII – першої чверті XVII ст.): дис. на здобуття наук. Ступеня доктора філ. наук : спец. 10.02.05 "романські мови" / Данилич Валентина Стефанівна – Київ, 2006. – 436 с.
3. Левинтова Э.И. Лебриха и Вальдес (Из истории литературной нормы испанского языка) // Общее и романское языкознание. – М.: Изд-во Московск. ун-та, 1972. – С. 167–176.

4. Малявина Л.А. У истоков языкознания нового времени (Универсальная грамматика Ф.Санчеса “Минерва”, 1587 г.). – М.: Наука, 1985. – 110 с.
5. Якобсон Р. Избранные работы. – М.: Прогресс, 1985. – 455 с.
6. González Jiménez M. El reino de Castilla durante el siglo XIII. Historia de la lengua española / González Jiménez M. – Barcelona: Ariel, 2004. – 428 с.
7. Nebrija Antonio. Gramática de la lengua Castellana, 1492. – 167 с.
8. Lapesa R. Historia de la lengua española/ Lapesa R. – Madrid: Gredos, 1981. – 690 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Андрій Яхимець – аспірант кафедри французької філології Львівського національного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: історія іспанської мови, діалекти Іберійського півострова, історія розвитку граматики та фонетики.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ТА ПЕРЕКЛАДАЧА

УДК 811.134.2'35(072)

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ ОСВІТНЬОГО САЙТУ

Оксана БІГИЧ (Київ, Україна)

У статті представлено авторське трактування проблеми формування у майбутніх учителів іспанської мови професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні. Зокрема акцентовано особливості організації навчання з використанням освітнього сайту.

Ключові слова: компетентність в аудіюванні, майбутній учитель, іспанська мова, освітній сайт.

The authoress interpretation about challenge of forming of professionally oriented competence in listening comprehension of future teachers of Spanish is introduced in the article. Especially there is an emphasis on peculiarities of teaching process organization using an educational site.

Key words: competence in oral comprehension, future teacher, Spanish Language, educational site.

Викладачі іноземних мов, зокрема іспанської, яка за даними Інституту Сервантеса в 2012 р. зайняла друге місце за розповсюдженістю в світі після китайської мови, є другою мовою міжнародного спілкування після англійської та другою за використанням у Twitter [<http://inosmi.ru/world/20130115/204651649.html>], при укладанні планів-конспектів аудиторних занять і сценаріїв позааудиторних заходів активно залучають дидактичні матеріали освітніх сайтів. Освітній сайт є цілісною, концептуально обґрунтованою й структурно вибудованою системою, яка об'єднує взаємопов'язані між собою веб-сторінки, зміст яких підпорядкований загальній ідеї та виражений у конкретних цілях і завданнях кожної з них [4].

З огляду на низку об'єктивних і суб'єктивних чинників, зокрема тривалість аудиторного заняття з іноземної мови (80 хв.), його цільову спрямованість (формування 4-х мовних і 4-х мовленнєвих, лінгвосоціокультурної і навчально-стратегічної компетентностей) та дотичне змістове наповнення, кількість студентів в академічній групі тощо, унеможливується якісне формування у кожного студента компетентності в аудіюванні саме протягом аудиторного заняття. На мою думку, цей вид мовленнєвої діяльності (особливо на початковому ступені навчання іноземної мови) потребує тривалого часу для оволодіння, зокрема кількарядового слухання кожним студентом пропонованого аудіотексту, що уможливується лише протягом самостійної позааудиторної роботи.

Метою статті є опис особливостей організації процесу формування професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні майбутніх учителів іспанської мови на початковому ступені навчання з використанням освітнього сайту.

Компетентність в аудіюванні є здатністю студентів розуміти зміст автентичних текстів різних жанрів і видів в умовах прямого й опосередкованого спілкування. У процесі формування компетентності в аудіюванні студенти оволодівають низкою вмінь:

- мовленнєвими вміннями виділяти в аудіотексті основну інформацію і прогнозувати його зміст; виокремлювати головні факти, не звертаючи уваги на другорядні; вибірково розуміти необхідну інформацію прагматичних текстів в опорі на мовну здогадку, контекст тощо;

- компенсаторними вміннями (як складником мовленнєвих умінь аудіювання) використання мовної та контекстуальної здогадок для розуміння почутого; ігнорування незнайомого мовного матеріалу, несуттєвого для розуміння; паралінгвістичних засобів (міміки, жестів тощо) за умови контактного аудіювання тощо;

- інтелектуальними вміннями ймовірного прогнозування, критичного оцінювання почутої інформації, поєднання в процесі слухового сприймання мнемічної та логіко-сміслової діяльності, класифікації й систематизації отриманої інформації тощо;

- організаційно-навчальними вміннями, зокрема самостійної роботи в позааудиторний час, спрямованої на оволодіння компетентністю в аудіюванні, з використанням електронних засобів навчання, наприклад, освітнього сайту.

Ефективний розвиток аудитивних умінь передбачає сформованість у студентів низки мовленнєвих навичок: слухових навичок сприймання й розпізнавання окремих звуків та їхніх сполучень у мовленнєвому потоці, а також різних інтонаційних моделей; лексичних навичок розпізнавання звукових образів лексичних одиниць та їх розуміння; граматичних навичок розпізнавання на слух граматичних форм і прогнозування синтаксичних структур та їх розуміння.

Ефективність розвитку аудитивних умінь та формування мовленнєвих навичок аудіювання зумовлюється наявністю у студентів декларативних і процедурних знань. Декларативними є мовні знання (фонем, інтоном, лексичних одиниць, граматичних структур тощо) та країнознавчі знання (культури країн іспанської мови, зокрема фонові знання). Процедурні знання включають лінгвосоціокультурні знання, зокрема мовленнєвої і немовленнєвої поведінки носіїв іспанської мови в процесі аудіювання.

Комунікативні здібності студента до іншомовного аудіювання включають його адекватну реакцію на пропозиції інших; вміння вислухати, не переривати співрозмовника, брати почуте до уваги; цінувати мовленнєвого партнера незалежно від ступеня своєї прихильності до нього, визнавати його чесноти; орієнтуватися в ситуаціях усного спілкування тощо.

Успішність перебігу аудіювання зумовлюється також індивідуально-психологічними особливостями самого студента: його кмітливостю, вмінням чути й швидко реагувати на сигнали усномовленнєвої комунікації (паузи, логічні наголоси, риторичні запитання, фрази зв'язку тощо), вмінням переключатися з однієї розумової операції на іншу, швидко схоплювати тему повідомлення, співвідносити її з широким контекстом тощо. Вагомим для процесу формування компетентності в аудіюванні є також рівень розвитку / сформованості у студента уваги, артикулювання, мовленнєвого слуху, аудитивної пам'яті, ймовірного прогнозування. Останні три є психофізіологічними механізмами аудіювання, які в реальній комунікації функціонують майже синхронно.

Також на успішність перебігу аудіювання суттєво впливають спрямованість студента на пізнавальну діяльність та його мотивація: наявність потреби пізнати щось нове, інтересу до теми аудіювання, усвідомлення потреби вивчати іспанську мову тощо.

Узагальню у вигляді таблиці (табл. 1) чинники, які зумовлюють успішність перебігу аудіювання, в контексті особистісно-діяльнісного підходу. При цьому кожен із зазначених чинників потребує спеціального формування, розвитку й удосконалення в спеціально організованих викладачем завданнях.

Таблиця 1

Чинники, які зумовлюють успішність перебігу аудіювання

Особистісно-діяльнісний підхід			
Особистісний складник		Діяльнісний складник	
Мотиваційний складник	Інтелектуальний складник	Навчальний складник	Мовленнєвий складник
Мотивація та спрямованість на пізнавальну діяльність в аудіюванні	Когнітивні процеси, задіяні в процесі аудіювання: увага, артикулювання, мовленнєвий слух, аудитивна пам'ять, імовірне прогнозування	Організаційно-навчальні вміння (самостійного учіння з використанням електронних засобів навчання)	Мовленнєві й компенсаторні вміння аудіювання. Мовленнєві навички аудіювання. Декларативні та процедурні знання.

Вагомим складником занять з іноземної мови на початковому ступені навчання є випереджувальна професіоналізація [5], зокрема формування професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні у майбутніх учителів іспанської мови. При цьому супроводжувальна професіоналізація, яка постійно збільшується, стає домінуючою на випускових курсах.

У результаті кореляції змісту етапів навчання іншомовного аудіювання студентів мовних спеціальностей [3] зі змістом етапів навчання іншомовного аудіювання школярів [1, 2] виокремлю підетапи, на яких, на мою думку, доцільно здійснювати випереджувальну професіоналізацію, зокрема формувати у майбутніх учителів іспанської мови професійно орієнтовану компетентність в аудіюванні, а також дотичні організаційні форми навчання студентів (табл. 2). При цьому зразком для наслідування для студентів слугують передусім професійні мовленнєві й методичні дії викладача іспанської мови щодо організації навчання аудіювання.

Таблиця 2

Кореляція етапів навчання аудіювання та організаційних форм навчання студентів з іноземної мови

Етап навчання аудіювання	Підетап навчання аудіювання	Організаційна форма навчання
Дотекстовий	Зняття мовних (фонетичних, лексичних і граматичних) труднощів аудіювання іспанською мовою	Попереднє аудиторне заняття
Текстовий	Презентація аудіотексту у виконанні носія іспанської мови в цифровому записі, наприклад з освітнього сайту	Позааудиторна самостійна робота
Післятекстовий	Використання невербальних і вербальних способів контролю розуміння основного й детального змісту аудіо тексту	Наступне аудиторне заняття

Прокоментую зміст табл. 1 через призму студента як активного суб'єкта іншомовної освіти.

На дотекстовому етапі, який організується викладачем іспанської мови наприкінці аудиторного заняття власне для підготовки студентів до позааудиторної самостійної роботи, це підетап усунення мовних (фонетичних, лексичних, граматичних) труднощів запропонованого для слухання іспаномовного аудіотексту.

На текстовому етапі, який реалізується протягом позааудиторної самостійної роботи студента з освітнім сайтом (як електронним засобом навчання), це підетап власне слухання студентом аудіотексту у виконанні носія іспанської мови в цифровому записі.

На післятекстовому етапі, який доцільно здійснювати на початку наступного аудиторного заняття в якості контролю, це підетап виконання студентом різних видів контрольних завдань для перевірки розуміння основного й детального змісту аудіотексту, зокрема підтвердження чи спростування тверджень; вибір пунктів плану аудіотексту; виконання різних видів тестів; відповіді на запитання; переказ змісту аудіотексту іспанською мовою; переклад окремих слів, словосполучень, речень; укладання плану чи запитань до аудіотексту; бесіда в опорі на його зміст тощо.

Отже, до- та післятекстовий етапи навчання аудіювання реалізуються викладачем іспанської мови на аудиторних заняттях, а текстовий етап (власне аудіювання студентом тексту в цифровому записі з освітнього сайту) – протягом його позааудиторної самостійної роботи. При цьому кожен студент отримує пам'ятку, як найкраще опрацьовувати аудіотекст, залежно від властивих йому (студенту) домінуючих особливостей сприймання й засвоєння інформації:

для аудіалів: I прослуховування – аудіювання тексту; II прослуховування – аудіювання тексту з опертям на його друкований варіант;

для візуалів: I прослуховування – аудіювання тексту з опертям на його друкований варіант; II прослуховування – аудіювання тексту;

для кінестетиків: I прослуховування – аудіювання тексту з оперттям на його друкований варіант на паперовому носії; II прослуховування – аудіювання тексту. (Дискретети серед студентів-філологів зазвичай не зустрічаються).

У такий спосіб кожен студент щонайменше двічі слухає аудіотекст. І за необхідності може прослуховувати аудіотекст необхідну йому для розуміння його змісту кількість разів.

Таким чином, електронним засобом навчання, який уможливорює самостійне аудіювання студента іспанською мовою протягом позааудиторної роботи, є освітній сайт. Проаналізую низку освітніх сайтів за критерієм наявності на них дидактичних матеріалів для навчання іспаномовного аудіювання. Так, на сайті «don Quijote» (<http://www.donquijote.org>) представлено іспаномовні аудіотексти «Los Reyes Magos», «Sociedad» та «España». Також розміщено двомовний (іспано-англійський) словник (Vocabulario) та виокремлено дієслова (Verbos), що є важливим для зняття лексичних труднощів аудіювання, особливо в групах так званих «початківців» – студентів, які розпочали вивчення іспанської мови після англійської.

Так, аудіотекст «Los Reyes Magos» супроводжує кольорова ілюстрація та речення (рис. 1), за якими студенти вчать прогнозувати основний зміст аудіотексту. У такий спосіб усуваються його смислові труднощі.



Рис. 1. Ілюстрація до аудіотексту «Los Reyes Magos»

В аудіотексті (рис. 2) описується традиція святкування дітьми Іспанії та Латинської Америки el Día de los Reyes Magos.

La tradición más querida entre los niños durante las Navidades es Los Reyes Magos. Santa Claus es muy conocido por dar regalos, pero las estrellas en España son Los Reyes. Son aquellos que siguieron una estrella para conocer al Rey de Reyes (el niño Jesús) y ofrecerle tres presentes: oro, incienso, y mirra al recién nacido en Belén.

Cuando llega diciembre, todos los niños de España y Latinoamérica empiezan a escribir sus cartas a los Reyes o a su Rey favorito: Gaspar, Melchor o Baltasar. Les piden las cosas que les gustaría recibir la mañana del 6 de enero (día en que se reparten los regalos) y también cuentan su comportamiento durante el año. Si los niños han sido buenos, reciben regalos, pero si han sido malos reciben un trozo de carbón.

Sus Majestades viajan en camellos y debido a esto cuando vienen del este, tardan en llegar a España. Una vez aquí, visitan todas las ciudades y pueblos, y escuchan las peticiones de los niños, después de la Cabalgata. En la noche del día 5, los niños ponen sus zapatos en la puerta antes de ir a dormir, así los Reyes saben cuantos niños viven allí. También ponen algo para que los Reyes coman y beban, así como agua y hierba para los camellos (es verdad, pueden pasar un mes o más sin beber agua, pero esa noche tienen mucho que hacer, así que necesitan un extra).

La mañana del 6 de enero los niños encuentran sus regalos dentro y fuera de sus zapatos (no es habitual que sus Majestades dejen carbón, porque ningún niño se porta tan mal, y mucha gente dice que no es verdad que los niños traviesos reciban sólo carbón. La comida y la bebida de los platos ha desaparecido. Los niños comienzan a jugar, y a esperar a que el próximo 5 de enero vuelva.

Рис. 2. Друкований варіант аудіотексту «Los Reyes Magos»

На жаль, на освітньому сайті «don Quijote» не представлено способи контролю розуміння основного та детального змісту аудіотекстів. Тому до кожного аудіотексту викладач на власний розсуд обирає дотичні до його змісту способи контролю почутого. Так, до

аудіотексту «Los Reyes Magos» магістрантка М. М. Вовк (група МЛі 51-13 факультету романської філології) уклала дотекстові запитання та два види тестів. Запропоновані дотекстові запитання знімають смислові труднощі аудіотексту.

- ¿Quién son las estrellas en España?
- ¿Qué hacen los niños cuando llega diciembre?
- ¿Cómo se llaman los Reyes Magos?
- ¿Qué reciben los niños traviesos?
- ¿Cuándo los niños reciben sus regalos?

Також укладено два тести:

Verdadero – Falso

La tradición más querida entre los niños durante las Navidades es Santa Claus.

Los Reyes son aquellos que siguieron una estrella para conocer al Rey de Reyes y ofrecerle tres presentes.

Los niños piden las cosas que les gustaría recibir la mañana del 6 de diciembre.

Sus Majestades viajen en renos y debido a esto cuando vienen del este, tardan en llegar a España.

Los niños también ponen algo para que los Reyes coman y beban, así como agua y hierba para los camellos.

та перехресного вибору

- | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Santa Claus es muy conocido por dar regalos 2. Cuando llega diciembre, todos los niños de España y Latinoamérica empiezan a escribir 3. Si los niños han sido buenos reciben regalos 4. En la noche del día 5, los niños ponen sus zapatos en la puerta antes de ir a dormir 5. No es habitual que sus Majestades dejen carbón | <ol style="list-style-type: none"> e. porque ningún niño se porta tan mal. b. sus cartas a los Reyes o a su Rey favorito: Gaspar, Melchor o Baltasar. a. pero las estrellas en España son los reyes. c. pero si han sido malos reciben un trozo de carbón. d. así los Reyes saben cuantos niños viven allí. |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Особливістю освітніх сайтів, зокрема використовуваних викладачем іноземної мови як електронного засобу навчання аудіювання, є одночасне представлення тексту в звуковому й друкованому варіантах. Так, освітній сайт «StudySpanish.com» (<http://www.studyspanish.com/comps/studyspanish2.htm>) пропонує скорочений та повний варіанти аудіотексту в опорі на його друкований варіант.

Повний варіант аудіотексту супроводжують чотири запитання, за допомогою яких викладач може перевірити детальне розуміння студентами змісту аудіотексту.

Однак, на мою думку, відповіді на запитання не є ефективнішим способом контролю розуміння змісту аудіотексту, оскільки на них зазвичай відповідає один чи радше пара студентів. Тому я віддаю перевагу різним видам тестів (залежно від змісту аудіотексту), які уможливають одночасну перевірку рівня його розуміння всіма студентами. При цьому я ні в якому разі не ігнорую запитання, місце яких саме на дотекстовому етапі в якості смислового орієнтиру для студентів під час прослуховування аудіотексту.

Багаторазове виконання студентами завдань дотекстового, текстового й післятекстового етапів навчання аудіювання уможливають набуття майбутніми вчителями іспанської мови процедурних знань щодо послідовності перебігу та змісту цих етапів. (Бажаним також є спеціально організоване викладачем іспанської мови спостереження студентів за його професійними мовленнєвими й методичними діями щодо навчання аудіювання).

Водночас аудіотексти слугують дидактичним матеріалом для формування у студентів – майбутніх учителів іспанської мови – лінгвосоціокультурної компетентності. Так, наприклад, аудіотекст «Los Reyes Magos» містить такі фонові та безеквівалентні лексичні одиниці як las Navidades (Різдвяні святки), sus Majestades, los Reyes Magos (волхви), el día de los Reyes Magos (день Волхвів), la Cabalgata (парад Волхвів). Тематично дотичними є лексичні одиниці el Gordo De Navidad («товстун» – Різдвяна іспанська національна державна лотерея), Nochebuena (ніч перед Різдвом 24 грудня), villancicos (традиційні новорічні іспанські пісні), aguinaldo (Різдвяний подарунок у вигляді солодоців, нуги, пісочного печива, монеток тощо),

Roscón de Reyes (солодка випічка, всередині якої обов'язково сховано сюрприз у вигляді невеличкої фігурки).

З огляду на випереджувальну професіоналізацію обов'язковим є також включення до самостійної позааудиторної роботи студентів з навчання аудіювання професійно орієнтованих завдань, націлених на формування у майбутніх учителів іспанської мови фахових лінгводидактичних навичок:

проаналізувати аудіотексти з підручників іспанської мови для початкової / основної / старшої школи з метою

визначення потенційних мовних (фонетичних, лексичних і граматичних) труднощів цих аудіотекстів;

виявлення в них національних реалій: реалій-антропонімів, етнографічних реалій, реалій культури й освіти, реалій шкільного життя, реалій-топонімів, фонові лексики, безеквівалентної лексики;

виявлення в них джерел потенційного словника школярів: інтернаціональних слів, складних слів, похідних слів, конвертованих слів, нових значень відомих учням багатозначних слів, слів, про значення яких можна здогадатися з контексту, «слів-родичів»;

визначення соціокультурної інформативності та пізнавальної цінності описових аудіотекстів;

визначення цікавості фабули та виховної цінності фабульних аудіотекстів;

- проаналізувати фонозаписи аудіотекстів, звернувши увагу на їхнє інтонаційне оформлення та темп мовлення (слів/хвилину);

- укласти добірку вербальних (рецептивних і репродуктивних) способів контролю розуміння змісту аудіотекстів;

- самостійно знайти й проаналізувати щодо доцільності їх залучення до навчання аудіювання освітні сайти, які студенти – майбутні вчителі іспанської мови – зможуть використати протягом педагогічної практики як електронний засіб навчання школярів цього виду мовленнєвої діяльності тощо.

Формувати у студентів компетентність в іспаномовному аудіюванні доцільно також на матеріалі дібраних з Інтернет-мережі аудіо-/відеозаписів тематично дотичних пісень (див. нижче слова пісні «La estrella con campanita»), віршів, приказок, прислів'їв, загадок, римуваль тощо, наприклад на етапі фонетичної зарядки, адже аудіювання є не лише метою, але й засобом навчання майбутніх учителів іспанської мови інших видів мовленнєвої діяльності та її мовних аспектів.

La estrella con campanita
De cielo baja una estrella
vestida de camión,
tocando su campanita tilín, tilín, telón.
Al paso de la estrellita
vestida con camión
florecen todas las flores tilín, tilín, telón.
Din-bom-din-bom-din-bom-bom
a los pastores les anuncia
que el Niño Jesús nació
y toca su campanita tilín, tilín, telón.

Pasando por el desierto
los Reyes Magos la ven
y siguen la estrellita
llegando hasta Belén.
Din-bom-din-bom-din-bom-bom.
La estrellita se ha dormido
encima de un nubarrón
y el mundo sigue cantando
tilín, tilín, telón.
Bim-bom-bim-bom-bim-bom-bom

Водночас цей автентичний матеріал слугує джерелом формування лінгвосоціокультурної компетентності. Наприклад, у кросворді «Navidades en España» (режим доступу http://www.bbc.co.uk/languages/spanish/news/crossword/flash/index_christmas.shtm) наведення курсору на цифру уможлиблює прослуховування іспанською мовою визначення слова, яке потрібно вписати (рис. 3).

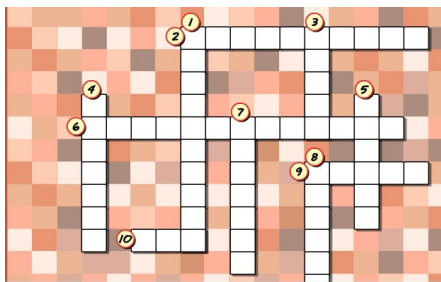


Рис. 3. Кросворд «Navidades en España»

Таким чином, формування у студентів початкового ступеня навчання іспанської мови цільової компетентності в аудіюванні передбачає її професійну орієнтацію на фахову діяльність учителя, одночасне формування лінгвосоціокультурної компетентності, а також активне залучення до самостійної позааудиторної роботи студента дидактичних матеріалів освітнього сайту як електронного засобу навчання. Перспективу подальших наукових розвідок вбачаю в дослідженні особливостей організації професійно орієнтованого навчання читання майбутніх учителів іспанської мови з використанням дидактичних матеріалів дотичного освітнього сайту.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні / О. Б. Бігич // Іноземні мови. – 2012. – № 2. – С. 19-30.
2. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні / О. Б. Бігич // Методика навчання іноземних мов і культур: теорія та практика : підручник для студ. / під ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – С. 280-296.
3. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетенції в аудіюванні у студентів мовних спеціальностей / О. Б. Бігич // Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : Курс лекцій (схеми і таблиці) : Навчальний посібник. – К. : Ленвіт, 2011. – С. 175-189.
4. Габова М. А. Мастер-клас «Образовательный сайт: технология создания и использования» / М. А. Габова // Електронний ресурс з режимом доступу <http://wiki.kgpi.ru/mediawiki/index.php>
5. Funk H. Berufsbezogener Deutschunterricht mit Jugendlichen. Grundlagen – Lernziele – Aufgaben / H. Funk // Fremdsprache Deutsch : Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. – 1992, Sondernummer. – S. 4–15.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Оксана Бігич – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри методики викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету.

Наукові інтереси: методична підготовка майбутніх учителів іноземних мов; професійно орієнтована мовна підготовка майбутніх фахівців; іншомовна освіта в початковій школі; мультимедійні засоби навчання іноземних мов.

УДК 378.147:811.111

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЛІНГВІСТИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Ольга ВАЛІГУРА (Київ, Україна)

У статті здійснено огляд мультимедійних технологій другого покоління сервісів мережі Інтернет та наведено обґрунтування доцільності їх використання у навчанні англійської мови як іноземної в лінгвістичному університеті.

Ключові слова: мультимедійні технології, друге покоління сервісів мережі Інтернет, навчання англійської мови як іноземної.

The paper presents a survey of some Web 2.0 Internet-technologies and gives substantiation of their usage in EFL teaching in a linguistic university.

Key words: multimedia, Web 2.0 Internet-technologies, EFL teaching.

Сучасний світ – це світ інформації, яка відіграє важливу роль в життєдіяльності суспільства. Саме тому одним із пріоритетних завдань сучасної освіти, визначених Національною доктриною розвитку України у XXI столітті, є формування високого рівня інформаційної культури кожного члена суспільства та впровадження сучасних інформаційних, зокрема мультимедійних, технологій у навчальний процес.

На сьогодні використання мультимедійних технологій у вищій школі з метою вдосконалення і оптимізації навчального процесу, стимулювання когнітивних аспектів навчання, активізації пізнавальних інтересів суб'єктів навчання стало вже звичним явищем. Зокрема, у викладанні англійської мови складаються тенденції, що відповідають сучасному рівню технічного прогресу. Ефективність застосування інформаційних технологій на заняттях з англійської мови вже не підлягає сумніву. Навіть побіжний огляд вітчизняних і зарубіжних публікацій останніх років засвідчує широкий інтерес викладачів іноземних мов до використання тих засобів Інтернету, які допомагають опанувати іншомовними знаннями, навичками та вміннями (див., напр. [1-8]).

Інтернет-технології розвиваються дуже швидко, нові можливості для вивчення іноземних мов з'являються постійно і надають все більше змоги по-новому організувати навчальний процес. Графіка, анімація, фото, відео, звук на додаток до тексту в інтерактивному режимі роботи створюють інтегроване інформаційне середовище, в якому студенти набувають якісно нових можливостей у вивченні англійської мови. Однак, недостатньо висвітленим у наукових працях залишається питання застосування мультимедійних технологій другого покоління сервісів мережі Інтернет та обґрунтування доцільності їх використання у навчальному процесі сучасної вищої школи.

Тому метою цієї статті є розгляд деяких видів мультимедійних технологій другого покоління сервісів мережі Інтернет та обґрунтування доцільності їх використання у навчанні англійської мови як іноземної в лінгвістичному університеті.

Ця стаття є поглядом лінгвіста, фахівця з іноземних мов, щодо використання мультимедійних технологій для навчання англійської мови в лінгвістичному університеті і результатом участі автора у міжнародному проекті Державного департаменту США і Університету штату Айова (США) "*Engaging Materials Development for Global English*": відвіданих тренінгів з використання Інтернет-технологій у навчальному процесі, організованих і проведених викладачами Університету штату Айова (США) (*червень-липень 2012 р.*); виконання науково-дослідної роботи із зазначеної проблематики в он-лайновому режимі (*лютий-травень 2012 р., вересень-грудень 2013 р.*). Апробація деяких видів мультимедійних технологій другого покоління сервісів мережі Інтернет та обґрунтування доцільності їх використання у навчанні англійської мови в лінгвістичному університеті була здійснена автором статті на майстер-класах на тему «Використання електронних освітніх ресурсів у навчанні іноземною мовою в лінгвістичному університеті» (*травень-червень 2013 р.*, Київський національний лінгвістичний університет), а також під час стажування автора в Астонському університеті, м. Бірмінгем (*червень 2014 р., жовтень 2014 р.*) та в Педагогічному університеті, м. Фрайбург (*січень 2015 р.*) у межах розробки спільного міжнародного проекту Темпус 544161-TEMPUS-1-2013-1-UK-TEMPUS-JPCR Aston University «Вдосконалення викладання європейських мов на основі впровадження онлайн-технологій для підготовки вчителів» DeTEL (2013-2016).

Мультимедіа (від «multi» – багато і від лат. «media» – носій, засіб, середовище, посередник) – це спеціальна інтерактивна технологія, поєднання спеціальних апаратних засобів і програмного забезпечення, що дозволяє на якісно новому рівні сприймати, переробляти і надавати різноманітну інформацію: *графічну, текстову, звукову, анімаційну, телевізійну* тощо. Мультимедіа часто вживається і як аналог терміну «засоби масової комунікації» (друк, фотографія, радіо, кінематограф, телебачення, відео, мультимедійні комп'ютерні системи, включаючи Інтернет). Підґрунтям впровадження мультимедійних технологій до освітнього простору є гармонійний синтез різних видів інформації – *статичної* візуальної (графіка, текст) і *динамічної* (мовлення, музика, анімація, відео).

Відтак *мультимедіа* розглядається нами як спеціальна інтерактивна технологія, яка за допомогою технічних і програмних засобів забезпечує роботу з комп'ютерною графікою, текстом, мовленнєвим супроводом, високоякісним звуком, статичними зображеннями, відео. Мультимедіа є корисною і плідною освітньою технологією завдяки притаманним їй *якостям* інтерактивності, гнучкості й інтеграції різних типів мультимедійної навчальної інформації, стимулювання когнітивних аспектів навчання, а також завдяки можливості враховувати

індивідуальні можливості студентів і сприяти розвитку їхнього інтелектуального потенціалу, підвищенню мотивації студентів до навчання.

Загальновідомо, що навчання дає тим кращі результати, чим багатшим є багатоканальний спектр потоку інформації між окремими елементами комунікації. Мультимедійні технології дають можливість одночасної дії на декілька органів чуття людини (зір, слух, дотик), передачі інформації в різноманітних відчуттях, дії на довготривалу пам'ять, а внаслідок цього міцне засвоєння нових знань. Адже 83% інформації ми отримуємо за допомогою зорових органів, 11% інформації – за допомогою слухових органів, 3,5% – за допомогою запахів і 1,5% інформації надають нам тактильні органи. Щодо ступеня засвоєння інформації, то за дослідженнями інституту Євролінгвіст (Нідерланди) більшість людей запам'ятовують 20% побаченого і 5% почутого. Проте, одночасне використання аудіо- і відеоінформації підвищує запам'ятовування до 40-50% і, відповідно, сприяє кращому засвоєнню інформації на заняттях з іноземної мови. Підтвердженням цього є численні дослідження, зокрема, здійснені польськими вченими Я. Гайдою С. Ющиком, Б. Семеніці, К. Вентою, які виявили, що застосування мультимедіа в освіті сприяє підвищенню ефективності навчання порівняно з традиційним навчанням, а саме: дієвість навчання вища на 56%; розуміння теми виростає на 50-60%; непорозуміння при передачі знання зменшилися на 20-40%; ощадливість часу зросла на 38-70%.

У контексті розгляду деяких видів мультимедійних технологій з метою обґрунтування доцільності їх використання у навчанні англійської мови як іноземної в лінгвістичному університеті зупинимося на низці сервісів мережі Інтернет, за допомогою яких можна завантажувати мультимедійні веб-ресурси, а також спільно діяти – обмінюватися інформацією, зберігати посилання та мультимедійні документи, створювати і редагувати публікації тощо.

Одним з найефективніших навчальних веб-сайтів, що дозволяє студентам покращити навички аудіювання та вимови під час перегляду аутентичних відеофрагментів різної тематики: культурознавчої, ділової, освітньої тощо є *English Central* (<http://www.englishcentral.com>)

За допомогою цієї технології у процесі роботи над вимовою виконується низка функцій: *звуковідтворення, повтор, виведення на екран спектрограми, показ артикуляції органів мови на екрані і пояснення*, як правильно вимовляється звук. Ефективність таких систем пов'язана з візуальними можливостями ПК, а також з використанням експертних систем, заснованих на комп'ютерних методах аналізу і обробки мови.

Зокрема, у вправах цього режиму *Диктант* пропонується ввести через клавіатуру слово або словосполучення, що прозвучало. Використовуючи *функції управління звуком*, можна прослухати це слово, словосполучення кілька разів. Після закінчення введення відповідь можна порівняти з правильним варіантом. Ця програма дозволяє користувачам дивитися відео, читати діалоги і записувати власні варіанти їх начитування. До того ж вона аналізує вимову студентів, порівнюючи з оригінальним текстом, при цьому ще й радить, як її покращити. Програма також допомагає користувачам розширити словниковий запас.

Такий сервіс, як *Voki* (<http://www.voki.com>), є ефективним навчальним засобом, який мотивує студентів до мовленнєвої діяльності, сприяє розвитку їхнього інтелектуального потенціалу, покращує розуміння усного повідомлення, знайомить з навчальними технологіями у вигляді рольової гри. Сайт *Voki* є творчим самостійним завданням на створення рольових монологів на певні теми, оскільки дозволяє створювати анімаційні персонажі (аватари), що розмовляють, і записувати до 90 секунд власного мовлення. Програма налаштована на збереження співпадіння роботи артикуляційних органів, зокрема губ, з мовленням аватара. При цьому користувач може розмістити створеного ним аватара на іншому вебсайті чи блозі.

Сервіс *MapSkip* (<http://www.mapskip.com>) – це освітній веб-сайт, який надає можливість створювати й ділитися оповіданнями, світлинами й відеоматеріалами, що пов'язані з певними місцями у нашому житті. Цей сайт з'єднаний з мапами Google і користувачі можуть завантажувати оповідання один одного, читати їх і залишати коментарі у них. Пошук певних

місць дозволяє коригувати мапи, збільшувачи чи зменшуючи їх. На сайті є можливість перекладу інформації багатьма мовами світу.

Що ж таке *MapSkip*? За допомогою цього сайту мапа світу перетворюється на полотно для оповідань і світлин користувачів. Це закладено в людській природі – ділитися своїми враженнями, почуттями, історіями, про що свідчать наскельні малюнки кам'яного віку. І багато з цих історій розповідають про місця, де люди закохувалися, мали чудовий відпочинок чи якісь пригоди. І, звісно ж, про рідні серцю місця, де люди живуть, працюють, вчаться, розважаються. Про все це можна написати у *MapSkip* і отримати відгук інших користувачів цього сайту на письмове повідомлення. Безумовно, *MapSkip* як освітній сайт сприяє формуванню і розвитку писемної компетенції студентів, їхнього інтелектуального й творчого потенціалу.

Освітній сайт *ToonDoo* (<http://www.toondoo.com>) – це сайт, за допомогою якого створюються комікси (мультфільми чи навіть книжки), у яких висловлюються власні думки, погляди, враження. Сайт підвищує мотивацію студентів до пізнавальної діяльності, забезпечує розвиток їхніх комунікативних і творчих вмій.

Навчальний сайт *GoAnimate* (<http://www.goanimate.com>) надає можливість створювати відеофільми різної тематики (освітньої, розважальної, ділової тощо), персонажів мультиплікаційних фільмів, бути режисером власних кінофільмів і переглядати відеофільми своїх колег. При цьому у користувачів є можливість вибирати із значної кількості персонажів, мовлення котрих представлене регіональними варіантами сучасної англійської мови. До того ж, користувач може записати своє мовлення і актори у відеофільмі використовуватимуть голос користувача. Сайт, якому властива простота використання, доступність застосування, сприяє розвитку творчих здібностей студентів, удосконаленню усних видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання).

Сайт *LiveInk* (<http://www.liveink.com>) надає можливість перетворити текст у стандартному блочному форматі на текст у вигляді каскаду з фраз чи синтагм. За допомогою цієї технології студент може швидко зрозуміти значення складних фрагментів тексту і точно відновити прочитане. Процес читання стає доступним, зручним і цікавим. На наш погляд, ця технологія особливо корисна для навчання читання та розвитку навичок синтагматичного членування речення з метою донесення коректної інформації до слухача, що, на жаль, недостатньо розвинуті у студентів. За допомогою цієї технології користувач може перетворити будь-який текст на текст у вигляді сходинок і таким чином розвивати навички синтагматичного членування речення.

Такий навчальний сервіс, як *Wordle* (<http://www.wordle.net>) дозволяє створювати *Word Clouds* – картини, створені зі слів, що ґрунтуються на частотності слів у сайті *Wordle*. Користувачі можуть завантажити будь-який текст у програму *Wordle* і за мить отримати яскравий, неповторний колаж із літер. Картинки-хмаринки, створені зі слів за їхньою частотністю вживання у тексті, користувачі можуть виділяти за допомогою різних шрифтів, розміщення, кольорових схем, роздрукувати їх, зберегти та поділитися зі своїми друзями. Ця технологія також є основним засобом корпусної лінгвістики.

Що стосується сервісу *Google Docs* як одного з інструментальних засобів мережного призначення і додатку *Google Docs Aps* для освітніх закладів, то за його допомогою одноосібно або в групі можна створювати документи та презентації в он-лайн режимі, завантажувати файли, які вже були створені, одночасно працювати з одним документом групі користувачів, які мають до нього доступ (тобто, були запрошені до співпраці та зареєструвалися), публікувати результати власної роботи у вигляді Веб-сторінки або бути доданим до блогу. Загалом *Google Docs* дозволяє легко організувати роботу зі своїми документами, якщо є доступ до комп'ютера з під'єднанням до Інтернету.

Google Forms і *Spreadsheets* є двома видами документів *Google*, доступних всім зареєстрованим.

Google Forms надають можливість створити і поділитися такими документами, як опитування, оцінювання, анкетування, тестування, розміщеними на веб-сайті чи надісланими через електронну пошту. Результати цих документів оформлюються за допомогою таблиці *Spreadsheet*, яка створюється автоматично. *Google Forms* використовуються, щоб

здійснювати оцінювання і опитування для студентів, батьків і колег. Такі статистичні порівняльні дані можуть бути конфіденційними, доступними тільки для викладача і самого студента. При цьому зазначимо, що використання мультимедійного тестування в цілому підвищує результативність навчання англійської мови.

Серед проблемних питань, що стосуються використання мультимедійних технологій другого покоління сервісів мережі Інтернет у навчанні англійської мови як іноземної в лінгвістичному університеті, зазначимо знання персонального комп'ютера та навички роботи зі спеціальним програмним забезпеченням, мотивації щодо використання сучасних мультимедійних технологій навчання, рівень інтерактивної взаємодії користувача з мультимедіа, відповідність між апаратними засобами та мультимедійними програмами.

Таким чином, розгляд деяких видів мультимедійних технологій другого покоління сервісів мережі Інтернет та обґрунтування доцільності їх використання у навчанні англійської мови як іноземної в лінгвістичному університеті дає підстави стверджувати, що використання описаних вище та інших видів мультимедійних технологій сприяє значній активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, розвитку їх самостійності, творчого потенціалу, інтелектуальних здібностей, робить процес навчання англійської мови змістовнішим, динамічнішим та ефективнішим.

Використання мультимедійних технологій є перспективним напрямом у навчанні іноземних мов і розкриває величезні можливості комп'ютера як засобу навчання, оскільки комп'ютерні навчальні програми мають значні переваги перед традиційними методами навчання: дозволяють тренувати різні види мовної діяльності і поєднувати їх в різних комбінаціях, допомагають усвідомити мовні явища, сформувати лінгвістичні здібності, створювати комунікативні ситуації, автоматизувати мовні дії, а також забезпечують реалізацію індивідуального підходу і інтенсифікацію самостійної роботи студента.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андрієвська В.М. Мультимедійні технології у початковій ланці освіти / В.М. Андрієвська, Н.В. Олефіренко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – №2 (16). – Режим доступу до журналу: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>.
2. Дацька Т. Особливості використання технологій Web 2.0 у навчанні країнознавства Великобританії та США / Т. Дацька // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Філологічні науки (мовознавство). У 2 ч. – Вип. 96 (2). – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – С. 366–370.
3. Коваль Т.І. Розвиток інноваційної діяльності викладачів вищої школи / Т.І. Коваль // Україна і світ: діалог мов і культур: Мат-ли міжнар. наук.-практ. конф., 21-23 березня 2012 р. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2012. – С. 529–531.
4. Огурцова О.Л. Навчання ділової англійської мови з використанням Інтернет-ресурсів / О.Л. Огурцова // Іноземні мови. – 2006. – № 4. – С. 26–29.
5. Филатова А.В. Характеристика трудностей, возникающих при работе над групповыми Веб-проектами, и способы их преодоления / А.В. Филатова // Вестник МГУ. Сер.19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2007. – № 2. – С. 169–179.
6. Свиридюк В.П. Інтернет-технології у процесі оволодіння студентами-заочниками вищих мовних навчальних закладів іншомовним писемним спілкуванням / В.П. Свиридюк // Іноземні мови. – 2006. – № 4. – С. 22–25.
7. Свиридюк В.П. Навчання писемного мовлення студентів-філологів за допомогою інтерактивних вправ в Інтернеті (на матеріалі німецької мови) / В.П. Свиридюк // Іноземні мови. – 2009. – № 1. – С. 43–46.
8. Нестеренко О.А. Інтернет у навчанні читання іспанською мовою як другою іноземною / О.А. Нестеренко // Іноземні мови. – 2006. – № 3. – С. 39–43.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Валігура – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри східної філології Київського національного лінгвістичного університету.

Наукові інтереси: мультимедійні технології у навчанні іноземних мов, міжкультурна комунікація.

УДК 81'42(07):811.11

КАК УБЕДИТЬ ПОТЕНЦИАЛЬНОГО НАНИМАТЕЛЯ В ПОЛУЧЕНИИ РАБОЧЕГО МЕСТА: ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ СОСТАВЛЕНИЯ РЕЗЮМЕ

Вера ЗИРКА (Днепропетровск, Украина)

У статті розглядаються проблеми навчання студентів розвитку навичок створення ділового письма – резюме. Вказано, що цілі рекламного тексту, лексика його створення та питання мовного маніпулювання характерні для самореклами, яким і розглядається резюме є важливими для досягнення прагматичного комунікативного ефекту. Спостереження та дослідження виконано на матеріалі українських, російських та англійських листів ділової комунікації.

Ключові слова: резюме, створення, рекламний текст, самореклама, лексика, маніпулювання, вплив.

The article deals with the problems of students training in crafting a resume. It is pointed out that advertisement aims, its lexis as well as the manipulation issues in it are typical for a resume which is regarded as a self-advertisement. Observations and a research have been made on the basis of the Ukrainian, Russian and English business letters –resume.

Keywords: a resume, creating, crafting, advertisement, self-advertisement, lexis, manipulation, impact.

Одной из характерных особенностей функционирования современного языка является формирование таких типов текстов, до настоящего времени привлекавших недостаточное внимание лингвистов. К таким можно отнести и общение в «чатах», «бегущую строку», рекламное описание товаров на этикетках, самопрезентацию и др. С давних времен известно, что человек, может управлять поступками других людей (манипулировать ими), используя определенные ресурсы языка, ибо именно язык является важнейшим орудием воздействия на сознание людей. Ученые подчеркивают, что самым главным средством подчинения есть язык как система понятий, слов, с помощью которых человек воспринимает мир, социум и свое место в нем [3].

Занимаясь изучением дискурса рекламы, рекламного обращения к потребителю, языковыми манипуляциями в рекламе, в том числе и манипулятивной лексикой рекламы, с учетом гендерного аспекта, обучением студентов-переводчиков развитию навыков составления рекламного текста, можем утверждать, что основой языкового манипулирования являются психологические и психолингвистические механизмы. Такие механизмы вынуждают потребителя не критично воспринимать рекламное (как, впрочем, и любое речевое) обращение, способствуют возникновению в его сознании мифов, иллюзий, заблуждений, обманчивых представлений и подталкивают к совершению поступков, выгодных манипулятору.

Наша статья стала результатом проведения круглого стола научно-практической конференции, прошедшей в Днепропетровском университете имени Альфреда Нобеля, посвященной проблемам содержания обучения переводчиков с учетом современных требований к специалисту этого профиля. Наряду с множеством уместных, дискуссионных вопросов, студенты-переводчики поднимали вопросы, вне всякого сомнения, злободневные, и присутствующие представители переводческих компаний в полной мере отвечали на них, давали практические советы, касающиеся, в частности, механизмов получения желаемой работы – должности переводчика. Таким образом, возник вопрос о *рекламном представлении СЕБЯ* перед потенциальным работодателем. Такой саморекламой является умение правильного, профессионального составления РЕЗЮМЕ, которое должно отражать личность соискателя работы и демонстрировать его мастерство, умение, профессиональные навыки, сноровку – то, что в английском языке соответствует слову «*craft, crafting*» – *использование (профессионального) мастерства, навыков, сноровки или искусных приёмов.*

Резюме представляется объективной презентацией заявителя, того, кто обращается к работодателю для принятия на работу. Оно (резюме) «упаковывает» все его полезные качества в виде *убедительной рекламы*, которая «продает» аппликанта для конкретной работы. Резюме – краткий, но открытый список образования, опыта, интеллектуального уровня, интересов заявителя. При правильной подаче себя самого – составлении такого рода саморекламы, цель будет непременно достигнута.

Задачей любого рекламного текста, как известно, является *привлечение внимание потребителя*. Вопросами манипуляции сознанием потребителя в рекламе в большей мере занимается «*Persuasive advertising*» – *убеждающая реклама*, нацеленная на убеждение потенциального потребителя купить товар; характерными чертами такой рекламы являются *броскость, преувеличение и навязчивость*. Намерением соискателя резюме также должно быть привлечение внимания работодателя к своему «письменному портрету», в его заинтересованности, желании убедить в том, что он – податель резюме – как нельзя лучше подходит для этой работы.

Как при создании рекламного текста должно быть чувство непревзойденности качеств рекламируемого товара [2], так и при составлении резюме следует употреблять такую лексику, с помощью которой будут подчеркнуты сильные стороны соискателя – его *активность, креативность, прогрессивность, успешность, способность быстро принимать решения* – все то, что поможет обойти конкурентов. В резюме должна ощущаться уверенность (но не самоуверенность!) и амбициозность соискателя. Как *краткое описание* всего того, что можно предложить потенциальному нанимателю в своем лице, от резюме зависит первое впечатление возможного нанимателя, и, следовательно, надо постараться так, чтобы оно было написано наиболее профессионально, и подчеркивать те качества, которые работодатель хотел бы видеть в подателе резюме.

Содержание резюме требует точности и полноты. Излагать следует только факты, отдавая предпочтение кратким фразам, а не длинным предложениям. Поскольку резюме следует уместить *на одном листе* (так советуют исследователи такого рода деловой корреспонденции - чтобы у нанимателя сложилась четкая и ясная картина о соискателе [1; 4]), следовательно, необходимо отобрать только те сведения, которые заслуживают упоминания, и умело их расположить.

На занятиях со студентами-переводчиками мы ставим задачу предварительно составить свой заранее скомпонованный и обдуманый список, где рекомендуем указать такие моменты: *учебные заведения, которые посещал потенциальный соискатель; область специализации; знание иностранных языков; посещение различных специальных курсов, стажировка, учебная практика, опыт волонтерской работы; членство в обществах; полученные сертификаты - награды и благодарности; хобби, виды спорта, которыми интересуется; опыт любой ранее занимаемой работы.*

Подчеркивая, что ни один факт биографии не должен быть пропущен, мы обговариваем это, сопровождая примерами, ибо каждый факт может повлиять на положительное решение работодателя. Все, что вызывает сомнение, рекомендуем пропустить.

Итак, на верху страницы студентам предлагается напечатать в столбик свое имя и фамилию, адрес и почтовый индекс, а также номер телефона. Эти сведения можно расположить по центру или сместить влево.

*Valeria Kalina
49000 Gagarin Avenue
Kiev 18/065
(066) 701-2015*

Само слово «резюме» не печатают. Далее следует излагать факты из своего составленного списка. Исследователи предлагают возможные варианты подзаголовков [1:115; 4: 22], как, например:

1. *WORK EXPERIENCE* – трудовая деятельность
2. *EDUCATION AND OR/TRAINING* – образование
3. *SPECIAL SKILLS* – специальные звания
4. *EMPLOYMENT (OR CAREER) OBJECTIVE* – цель обращения
5. *IMPORTANT CERTIFICATES (AWARDS, HONORS)* – награды, почетные звания (поощрения)
6. *RELATED OR EXTRACURRICULAR ACTIVITIES* – дополнительные сведения
7. *PERSONAL DATA* - разное
8. *REFERENCES* – рекомендации

При этом мы подчеркиваем, что студентам вовсе не обязательно составлять описание всех указанных пунктов. Выбирать следует только те заголовки, которые помогут *впечатлить* работодателя и предложить ему прийти на собеседование. Порядок изложения фактов биографии может быть произвольным. На первое место можно поставить те действительные явления, события, обстоятельства, данные, которые характеризуют соискателя с *наилучшей стороны* или подчеркивают профессиональную пригодность именно к этой сфере деятельности. Например, если недостаточно, (мало) опыта работы, но получено *блестящее* образование в *престижном* вузе, описать этот факт следует в начале резюме. Или, например, образование не соответствует профилю предполагаемой работы, но есть *большой* опыт практической работы в этой сфере, поставить первым пунктом следует WORK EXPERIENCE.

Отметим, что стиль деловой корреспонденции важен в той же мере, как и правильное оформление, как и безупречность с точки зрения грамматики и орфографии, пунктуации. Еще раз подчеркнем, что следует использовать короткие, информативные предложения и/или параграфы, *оценочную лексику*, которая, ни в коем случае, не должна *переоценивать* аппликанта, *dynamic verbs*, которые будут характеризовать соискателя *активным, энергичным, динамичным сотрудником компании и укрепят во мнении работодателя: achieved, completed, created, improved, increased, introduced, organized, strengthened, transformed, upgraded etc.* [2] Следует помнить, что идеальное резюме – шанс показать себя ЛУЧШИМ претендентом на работу.

Предваряя самостоятельную работу студентов, мы вместе с ними рассматриваем каждый (имеющийся вариант) подзаголовков в отдельности. Некоторые исследователи составления резюме полагают [1: 116; 4], что в начале делового письма следует рассмотреть пункт EMPLOYMENT OR CAREER OBJECTIVE, полагая, что четкая формулировка цели всегда производит благоприятное впечатление – составитель резюме выглядит организованным и целеустремленным человеком.

EDUCATION AND TRAINING. В этом пункте следует перечислить в обратном хронологическом порядке учебные заведения, которые соискатель посещал с указанием названий, сроков обучения и упоминанием полученных дипломов и свидетельств. Мы рекомендуем обязательно указать те предметы, которые имеют непосредственное отношение к будущей работе. Если образование (ЕЩЕ ПОКА) не закончено, следует перечислить дисциплины, которые уже изучены.

WORK EXPERIENCE. В этом условном пункте, следует в обратном хронологическом порядке упомянуть все места, где соискателю пришлось работать после окончания школы. Можно включать работу по совместительству (почасовую) или сезонную работу. При описании каждого конкретного места работы необходимо отобразить следующие факты и события: должность или звание, фамилию нанимателя и адрес (желателен и номер телефона компании), даты работы и (возможно) краткое описание служебных обязанностей.

RELATED OR EXTRACURRICULAR ACTIVITIES. Под этими заголовками можно перечислить все факты, которые заслуживают упоминания, но не всегда подходят под заголовки WORK или EDUCATION. Например, если податель письма умеет быстро печатать, владеет компьютером, но никогда не работал секретарем, следует указать в этом пункте, как быстро вы набираете текст. Выгодно упомянуть знакомство с компьютером, знания других иностранных языков (если их 2 и больше), умение составлять краткий рекламный текст/слоган, вести деловую переписку и т.д.

PERSONAL DATA. В этом пункте необязательно сообщать такие сведения, как возраст, рост, вес, состояние здоровья и семейное положение. Работодатель при собеседовании может задать эти вопросы. Однако если любой из перечисленных факторов играет роль для получения искомой работы, его следует включить в резюме.

REFERENCES. В этот пункт следует внести список лиц, их фамилии и адреса, которые могли бы поручиться за претендента на должность. Лучшие поручители (рекомендатели) – преподаватели и бывшие работодатели. Сведения о них должны быть также предоставлены: фамилия, адрес учреждения, телефон. Возможно, потребуются и рекомендательные письма

от них. Для этого следует заранее заручиться согласием предоставления таких писем от поручителей.

Из всех писем делового общения, резюме представляет визитную карточку аппликанта, ту «одежку», по которой встречаются. Именно по ней у нанимателя складывается первое впечатление. Написать хорошее резюме несложно, если быть честным, объективно оценивать ситуацию и свои возможности в ней. И не бояться, что вам откажут – излишняя самокритика и неуверенность в себе – не самый лучший помощник в поиске работы.

БИБЛІОГРАФІЯ

1. Гуринович В.В. деловая переписка на английском языке: Учебно-справочное пособие. – Мн.: Харвест, 2003. – 256 с.
2. Зирка В.В. Манипулятивные игры в рекламе: Лингвистический аспект. Изд. 2-е, испр. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 256 с.
3. Копнина Г.А. Речевое манипулирование: учеб. пособие / Г.А. Копнина. – 2-е издание. М.: Флинта, 2008. – 176 с.
4. Особливості ділового письма англійською мовою: Практичний посібник (Business writing specifics: Practical manual)/ Укладачі Л.В. Федоряченко, О.В. Куровська. – К.: Товариство «Знання», КОО, 1998. – 114 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Віра Зірка – доктор філологічних наук, професор кафедри англійської філології і перекладу Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля, завідувач Дніпропетровським відділенням Центру наукових досліджень і викладання іноземних мов НАН України.

Наукові інтереси: рекламний дискурс, сатурація РТ – лінгвостилістичні засоби, питання запозичень, лінгвістика маніпуляції і психологія впливу, проблеми перекладу, культурологія.

УДК 811.111'255:001.4

КОНЦЕПТУАЛЬНІ Й ТЕРМІНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ «ФАХОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕРЕКЛАДАЧА»

Леонід ЧЕРНОВАТИЙ (Харків, Україна)

Подано результати критичного аналізу підходів до змісту фахової компетентності перекладача (ФКП). Визначено переваги й недоліки мультикомпонентних і мінімалістських підходів. Показано негативні наслідки невирішеності термінологічних проблем. Запропоновано п'ятикомпонентну робочу модель ФКП, що включає білінгвальну, екстралінгвістичну, перекладацьку, особистісну та стратегічну складові.

Ключові слова: фахова компетентність перекладача (ФКП), мультикомпонентні підходи, мінімалістські підходи, термінологічні проблеми, п'ятикомпонентна робоча модель ФКП, складові ФКП.

The paper presents a critical analysis of approach to the translator's professional competence (TPC) definition. It shows advantages and disadvantages of multicomponent and minimalistic models and dwells on the negative consequences of terminological problems. The author offers a penta-component TPC working model comprising bilingual, extralinguistic, translation, personal and strategic components.

Key words: translator's professional competence (TPC), multi-component approaches, minimalistic approaches, terminological problems, penta-component TPC working model, TPC components.

Методика навчання перекладу є відносно молодою наукою, а тому природно має пройти етап узгодження термінології, що вживається різними дослідниками не тільки в межах кожної країни, а й у міжнародних масштабах, зважаючи на глобалізацію усіх сфер людської діяльності, включаючи й науку. Одним із ключових термінів у цій галузі є так звана перекладацька компетентність (ПК). Раніше вживався термін компетенція, але оскільки, внаслідок дій, спрямованих на уніфікацію термінології, було прийнято термін компетентність, у подальшому викладі вживатиметься саме він. У найбільш узагальненому вигляді ПК тлумачиться, з одного боку, як здатність перекладати на фаховому рівні, а з іншого – як номенклатура знань, навичок та умінь, необхідних для забезпечення згаданої здатності. У такій інтерпретації важливість поняття, що розглядається, не викликає сумніву, оскільки подібний перелік, за умови його обґрунтованості, утворив би надійну основу для розробки змісту й методики навчання будь-якого виду перекладу. З іншого боку, серед

дослідників бракує однаковості навіть щодо самого терміну, не кажучи вже про його зміст. Це й зумовлює актуальність нашого дослідження, метою якого є обґрунтування вибору терміна на позначення змісту поняття, що розглядається, та встановлення його змісту й структури. Така мета зумовила й формулювання завдань дослідження, які зводились до аналізу наявних підходів до вирішення термінологічної проблеми, визначення змісту поняття, що аналізується, його структури і складових, а також побудову його робочої моделі.

Вважається, що до сфери перекладознавства термін компетентність (competence) був введений Г.Турі [11]. Спочатку кількість компонентів ПК була відносно невеликою і коливалась у незначних межах, включаючи компетенцію аналізу ТО та компетенцію породження ТП. Згодом почали додавати по 1-2 компоненти, зокрема, мовну (language competence) і предметну (subject competence) компетенції та компетенцію переносу (transfer competence) [7] або вміння розуміти ТО і створювати ТП, елементи двох культур, фонові знання тощо. Цієї мінімалістської тенденції помірно дотримуються й більш пізні дослідники. Наприклад Е. Пім [9] пропонує обмежити склад ПК вміннями породжувати більше одного варіанту ТП одного й того ж ТО та вибирати найкращий з них, вважаючи будь-які інші компоненти відносно важливими для фахової діяльності, але такими, що не мають безпосереднього відношення до перекладацьких дій та операцій. Така позиція має певний сенс, до логіки якої ми повернемося дещо пізніше.

Іншою тенденцією у дослідженні компонентного складу ПК є намагання дати якомога детальніший перелік знань, навичок та умінь, необхідних фаховому перекладачеві. Різні дослідники (див. огляд в [4]), на додаток до перекладацьких дій (сприймання ТО, породження першого варіанту перекладу, породження остаточного варіанту перекладу), пропонують додатково включати до складу ПК так звані периферійні компетентності (предметні знання, використання словників, документації, резюме і технічних засобів), а також \square ад компетентніс компетентності (адекватна конфігурація пам'яті, гнучкість переключення з одного мовного коду на інший, опір інтерференції). До периферійних (у термінології згаданих авторів) компетентностей, вірогідно, також відносяться вміння перекладача користування комп'ютером та друкарські вміння, здатність забезпечення детального резюме з боку замовника та вибору необхідних довідкові матеріали, встановлення зворотного зв'язку із замовником, забезпечення оцінки ТП з боку замовника, а також так звана трансляторіальна компетенція (translational competence) (уміння аналізу резюме замовника та ТО, перекладацькі стратегії, презентація ТП (включаючи його розташування на сторінці), документація, термінологія, знання професійної поведінки перекладача тощо).

В останні роки опубліковано кілька оглядових робіт [1; 2; 3; 6; 8; 10], автори яких намагалися проаналізувати стан речей, пов'язаних з поняттям ПК, та запропонувати власні думки щодо компонентного складу останньої.

Аналіз згаданих праць дозволяє зробити кілька висновків щодо поточного стану проблеми. По-перше, хоча термінологія, яку використовують різні автори, іноді збігається, її зміст збігається не завжди. Наприклад, хоча більшість дослідників [1; 2; 3] виділяють комунікативну компетентність як складову ПК, її зміст дещо різниться у різних дослідників.

Одні [3] розглядають її як здатність перекладача до формування вірних умовиводів, однак видається, що в такому змісті її доцільніше було б назвати інференційною. Інші тлумачать її як таку, що включає мовну, мовленнєву та лінгвосоціокультурну. Комунікативна двомовна компетентність в деяких роботах [1] включає мовну та мовленнєву складові, однак до змісту мовної включено вміння застосовувати знання граматичних правил, слів та фонетичних норм на практиці, яке доцільніше було б віднести до мовленнєвого компоненту. До мовленнєвої складової деякі автори [1] досить логічно відносять і способи побудови різних типів текстів, хоча інші дослідники виділяють це вміння в текстотвірну [3] компетентність. Визнаючи важливість для перекладача уміння створювати тексти різних типів, все ж видається, що його доцільніше включити до складу білінгвальної компетенції, яка у найширшому значенні поглинає ще й комунікативну (лінгвістичну, прагматичну та соціологічну), дискурсивну [2 : 30-32], а також соціокультурну компетенції, запропоновані [1; 2] в інших моделях ПК.

Предметна [2; 7] або предметно-спеціальна [1] компетентність пропонується більшістю дослідників, хоча деякі з них включають її (як фонові знання) до складу соціокультурної. Предметна компетентність загалом визначається як певний діапазон знань, необхідний для перекладу у відповідній сфері, без наявності якого переклад суттєво ускладнюється або взагалі унеможливується. Окремі дослідники [2: 38] включають сюди й уміння порівнювати предметні знання автора ТО та адресата ТП. У деяких моделях [8] ця компетенція називається екстралінгвістичною і складається із енциклопедичного, тематичного та бікультурного знання.

Перекладацька компетентність виділяється практично усіма дослідниками, хоча деякі з них пропонують і інші назви, наприклад, «трансференційна» (transfer competence) [1;7], «професійно-технічна», «операційна» [3] або «базова» [2]. Загалом ця компетентність визначається як знання принципів, на яких ґрунтується переклад (процеси, методи та процедури тощо) [8] та уміння застосовувати їх на практиці. Деякі автори розбивають її зміст на дві окремі компетентності: перекладацьку та технічну [3] або технологічну та базову [2 : 37-46]. У деяких моделях до змісту перекладацької компетентності відносять знання принципів, на яких ґрунтується професія перекладача [8] або зовнішніх ресурсів, що можуть використовуватися у перекладі, та їх практичне застосування [2]. Для згаданих компонентів в інших моделях ПК пропонуються окремі компетентності.

Ще однією компетентністю, спільною для кількох моделей, є психофізіологічна [1; 8] або особистісна [3], яка включає чинники, що відносяться до когнітивних, поведінкових або психомоторних механізмів. [8]. Окремі дослідники включають до цієї компетентності також морально-етичні якості, а інші виділяють їх в окрему. Схожа ситуація спостерігається і щодо здатності постійно розширювати діапазон власних знань, яку деякі автори відносять до складу особистісної компетентності [3], а інші [1] – розглядають як окрему компетентність самовдосконалення.

Окремо стоять дві компетентності, що спостерігаються лише в одній з моделей ПК. Першою є дослідницька або пошукова компетентність (research competence) [1], тобто здатність швидко знайти інформацію, необхідну для розв'язання перекладацьких завдань. Інша, запропонована в моделі РАСТЕ [8], одержала назву стратегічної, і вважається найголовнішою, оскільки забезпечує вирішення проблем та ефективність перекладу загалом. За змістом стратегічна компетенція є інтегрованим умінням перекладати, а відтак і метою навчання перекладу.

Результати аналізу компонентного складу перекладацької компетентності дозволяють зробити кілька висновків. По-перше, доцільно узгодити базові поняття («компетентність», «субкомпетентність», «□ад компетентність») між собою, аби запобігти тому, що спостерігається при аналізі вживання терміна «компетентність» у методиці навчання іноземних мов, де одиниці різних рівнів іноді йменуються однаково, що не сприяє однозначному розумінню змісту викладу. Схожі випадки трапляються й під час аналізу ПК. Наприклад, в одній із розглянутих вище праць [1 : 12] до складу перекладацької компетенції входить комунікативна субкомпетентність у двох мовах (communicative sub-competence in two languages), яка, у свою чергу, включає мовну та мовленнєву субкомпетентність та соціокультурну компетентність. Як бачимо, у цьому прикладі одиниці різних рівнів («комунікативна субкомпетентність» і «мовна (або мовленнєва) субкомпетентність», з одного боку, та «перекладацька компетентність» і «соціокультурна компетентність», з іншого) називаються однаково (при цьому «перекладацька компетентність» знаходиться на першому (найвищому) рівні в ієрархії даної поняттєвої категорії, а соціокультурна компетентність – аж на третьому), в той час як одиниці одного й того ж рівня («мовна (або мовленнєва) субкомпетентність» та «соціокультурна компетентність») йменуються по-різному. Оскільки наявна ситуація із вживання термінології у даній галузі не сприяє її однозначності, бажано вживати різні терміни для понять різних рівнів.

Для вирішення даної проблеми доцільно звернутися до думок, які вже висловлювалися в науковій літературі. По-перше, в англійських працях спостерігалися спроби [5] відокремити перекладацьку компетентність (translation competence), тобто здатність продукувати прийнятний ТП, від ширших сфер компетенції перекладача (translator's competence). По-

друге, англійський термін *competence* необов'язково перекладається як компетенція, оскільки він може означати і компетентність, і саме в цьому значенні він вжитий у словосполученні *translator's competence*. Зваживши на контекст, зміст згаданого словосполучення можна точніше передати за допомогою додавання слова, тобто як фахова компетентність перекладача.

Грунтуючись на принципах організації ФКП, сформульованих в моделі РАСТЕ [5], можна стверджувати, що вона уособлює експертну систему, яка не є автоматично притаманною будь-якому білінгву, а потребує цілеспрямованого формування, що відбувається у процесі спеціально організованого навчання. Ця система складається з різних взаємопов'язаних компетентностей переважно процедурного (а не декларативного) характеру, які інтегруються за допомогою стратегічної компетентності в процесі здійснення перекладацької діяльності.

Кількість компонентів ФКП є поняттям відносним. Наприклад, когнітивні аспекти жанру передбачають перетворення процесів розпізнавання текстів різних жанрів на автоматичні та розуміння жанру як концептуального шаблону (в якому встановлено логічний зв'язок між інформацією і формою її презентації). Ці параметри, на погляд дослідників, можуть сприяти формуванню таких елементів білінгвальної та екстралінгвістичної субкомпетентностей в моделі РАСТЕ 2005 року [8] як розуміння текстів мовою оригіналу, тематичні знання, когнітивні механізми пам'яті та уваги.

Кожен із згаданих компонентів можна деталізувати далі. Наприклад, до змісту поняття «розуміння текстів мовою оригіналу» дослідники [8] включають такі операції як розпізнавання типу інформації, залежно від частини тексту, в якій вона перебуває; розпізнавання імпліцитної інформації конкретного жанру, залежно від типу адресата; розуміння ступеня експліцитності ТП, необхідного для даного типу адресата; розпізнавання ключових понять, що традиційно містяться у текстах відповідного жанру; розуміння жанру як певного шаблону, що має сенс, тільки якщо розглядати його як єдине ціле; розпізнавання головних та другорядних думок; встановлення □ад компетентність відношень; розпізнавання іллокуційного впливу ТО і перенесення його у ТП тощо.

Як зазначають інші автори [7], для визначення компонентного складу ФКП слід враховувати складність, неоднорідність та приблизність експертного знання перекладачів, оскільки вони принципово не можуть глибоко знати увесь діапазон галузей та сфер, в яких вони перекладають. Внаслідок приблизності такого знання, ФКП кожного окремо взятого перекладача завжди знаходиться у стані незавершеності, змушуючи його постійно поглиблювати власні знання та розширювати діапазон наявних умінь. Сказане відноситься й до теоретичної моделі ФКП – вона теж, вірогідно, завжди буде характеризуватися певною незавершеністю, оскільки теоретична модель процесу перекладу у найближчому майбутньому буде розвиватися, до того ж існує вірогідність одночасної наявності кількох моделей згаданого процесу, а отже й кількох моделей ФКП. Різні моделі ФКП можливі навіть в межах однієї й тієї ж моделі процесу перекладу, тому що кількість та характер компетентностей та субкомпетентностей є достатньо суб'єктивними речами, як ми вже спостерігали під час аналізу деяких підходів. Тобто доцільно констатувати відкритий характер поняття ФКП на даному етапі досліджень.

З іншого боку, для систематизації подальшого викладу варто запропонувати робочу модель ФКП, яка була б достатньо простою для оперативного користування, і не була б переважана компетентностями, субкомпетентностями та їх складовими, а забезпечила б чітке розуміння рамок викладу. Найсприятливішим підґрунтям для такої робочої моделі видається підхід, запропонований групою РАСТЕ [8].

Отже до складу робочої моделі ФКП доцільно, на наш погляд, включити п'ять компетентностей: білінгвальну, екстралінгвістичну, перекладацьку, особистісну та стратегічну. Узагальнено структура ФКП показана на рис.1 (модифіковано із [8]).

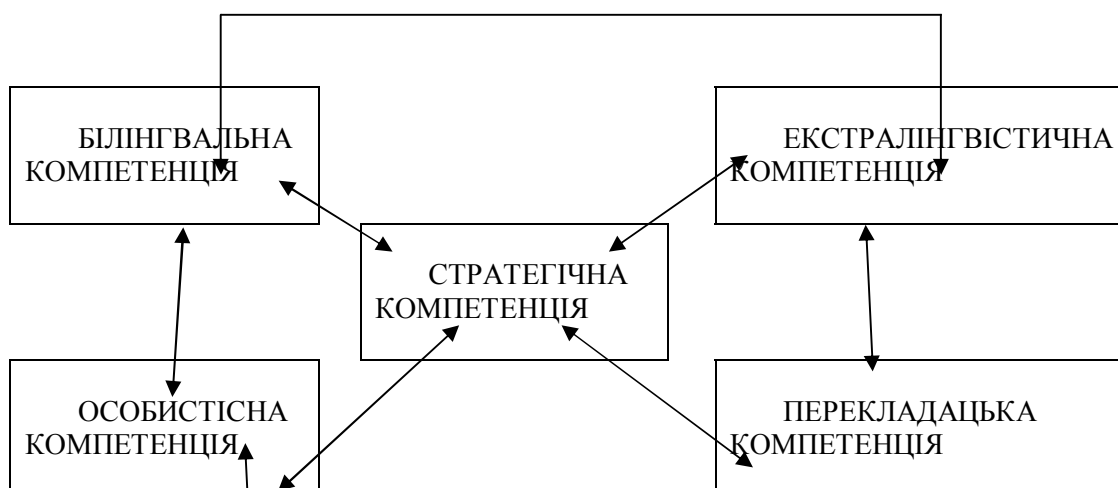


Рис. 1. Робоча модель фахової компетентності перекладача (ФКП) (модифіковано із [8]).

Білінгвальна компетентність включає мовну (тобто знання двох мов, у тому числі, у □ад компетентні плані), а також мовленнєву (володіння ними у тих видах мовленнєвої діяльності, які задіяні у перекладі) субкомпетентності. Кожна (мовна та мовленнєва) із згаданих субкомпетентностей може, у свою чергу, бути розчленованою на відповідні складові, однак їх формування є переважно відповідальністю навчальної дисципліни «Практика усного та писемного мовлення», а тому у цьому викладі не розглядається.

Екстралінгвістична компетентність включає усі знання, що виходять за межі лінгвістичних та перекладознавчих, тобто сюди відносяться будь-які фонові (енциклопедичні, тематичні, соціобікультурні тощо) і предметні (інформація щодо поняттєвого складу певної галузі людської діяльності та □ад компетентні зв'язках) знання.

Перекладацька компетентність включає знання загальних принципів перекладу, а також навички та уміння його здійснення – як базові (тобто необхідні перекладачу для здійснення усіх видів перекладу), так і ті, яких потребують лише один або кількох видів перекладу текстів відповідних стилю та жанру. До перекладацької компетентності доцільно також включити ті субкомпетентності, що мають безпосереднє відношення до процесу перекладу, тобто інструментальну (використання документальних та технологічних ресурсів, що мають відношення до роботи перекладача) [8] та дослідницьку або пошукову (здатність швидко знайти інформацію, необхідну для розв'язання перекладацьких завдань) [1].

До складу особистісної компетентності доцільно включити психофізіологічний компонент (когнітивні, психомоторні та поведінкові механізми – пам'ять, увагу, психологічна стійкість, критичне відношення тощо) [1], морально-етичну субкомпетентність (почуття відповідальності за якість власної праці; об'єктивність та надійність; скромність, ввічливість, дотримання конфіденційності) [1; 3], субкомпетентність самовдосконалення (готовність та потреба у постійній самоосвіті та розвитку), а також фахово-соціальну субкомпетентність (прийоми та норми спілкування у професійному середовищі, уміння пропонувати свої послуги на ринку праці, укладати договір на виконання перекладу, співпрацювати з фахівцями у відповідній галузі тощо).

Нарешті стратегічна компетентність у нашій робочій моделі розглядається у тому змісті, який до неї вкладається в моделі РАСТЕ [8], тобто ця компетенція тлумачиться як □ад компетентність, інтегроване уміння перекладати, що ґрунтується на координації решти компетентностей у процесі здійснення перекладацької діяльності.

Специфічними для перекладу є стратегічна, перекладацька та більшість компонентів особистісної субкомпетентності, оскільки, як слушно зауважують дослідники [8], білінгвальна та екстралінгвістична (так само як і відповідні психофізіологічні характеристики) можуть бути притаманними і певним білінгвам, які не є перекладачами.

З іншого боку, формування білінгвальної компетентності у майбутніх перекладачів відрізняється від простого навчання іноземної мови тих, хто навчається за іншими спеціальностями. Згадана відмінність стосується переважно обсягу лексичних одиниць, які мають засвоїти майбутні перекладачі (він має бути максимально великим) та їх диференціації (накопичення синонімів із засвоєнням стилістичних тощо відмінностей їх вживання), а також інтеграції вправ на формування певних перекладацьких умінь та навичок (механізмів компресії та трансформації, навичок та умінь роботи з довідковими та інформаційними ресурсами, формування умінь відходу від дослівного перекладу тощо) до змісту навчання іноземної мови вже на першому-другому курсах.

Свою специфіку при навчанні перекладачів має і формування екстралінгвістичної компетенції. Обсяг фонових знань майбутнього перекладача має наближатися до відповідного обсягу освіченого носія мови. З іншого боку, згаданий обсяг є настільки великим, що жоден підручник іноземної мови не може забезпечити його засвоєння. Виходом може бути комплексний підхід, що полягає у створенні навчально-методичних матеріалів нового покоління, які комплексно враховували б потреби підготовки майбутніх перекладачів, та у координації змісту і взаємодії усіх дисциплін навчального плану за спеціальністю «Переклад».

Що стосується особистісної компетенції, то неважко помітити, що переклад може здійснюватися навіть без усвідомленого формування певних її субкомпетентностей. Наприклад, відсутність у змісті навчання спеціальних вправ на розвиток обсягу пам'яті та психологічної стійкості не спричинить значного впливу на якість письмового перекладу. Недостатня сформованість морально-етичної субкомпетентності може створити певні незручності або навіть проблеми для перекладача, однак зазвичай мало впливає на якість його перекладу (за винятком порушення критерію об'єктивності). Так само неповна реалізація субкомпетентності самовдосконалення, наприклад, ігнорування нових публікацій у галузі теорії перекладу, не справляє помітного впливу на якість перекладу, оскільки самовдосконалення усе таки має місце, бо є природним результатом практичної перекладацької діяльності. Недостатня сформованість фахово-соціальної субкомпетентності може створити проблеми при працевлаштуванні та на початковому етапі трудової діяльності, однак згодом її вплив значно зменшується за рахунок накопичення досвіду перекладачем. З іншого боку, врахування субкомпетентностей особистісної компетентності при визначенні змісту навчання майбутніх перекладачів, безумовно, покращить його якість і закладе сприятливе підґрунтя для подальшого їх розвитку у процесі професійної діяльності.

Безумовно головними компетентностями ФКП є перекладацька та стратегічна. Детальний перелік знань, навичок та умінь, що входять до складу ПК за різними видами перекладу, подано в інших наших працях [4]. Там же пропонується і система, підсистеми, типи, групи і види вправ для формування перекладацької та стратегічної компетенцій письмового й усного перекладу.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у дослідженні співвідношення згаданих підсистем, типів, груп і видів вправ у процесі розробки методик навчання різних видів перекладу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вербицкая М.В. Компоненты и уровни переводческой компетенции / М. В. Вербицкая, М.Ю.Соловов // Вестник Моск. Ун-та. – Сер. 19. – Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2010. – №4. – С. 9 – 18.
2. Гавриленко Н.Н. Обучение переводу в сфере профессиональной коммуникации: Монография / Н. Н. Гавриленко. – М.: РУДН, 2008. – 175 с.
3. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение : [учеб. Пособие] / В.Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 2004. – 424 с.
4. Черноватий Л.М. Методика викладання перекладу як спеціальності : Підручник для студ. вищих заклад. Освіти за спеціальністю “Переклад” / Л.М.Черноватий. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – 376 с.
5. Alves F. Modelling translator's competence: Relevance and expertise under scrutiny / F. Alves, J. L. Gonçalves // Doubts and Directions in Translation Studies. – Amsterdam & Philadelphia : Benjamins, 2007. – P. 41-55.
6. Faber, P. Translation Competence and Language Awareness // Language Awareness. – Vol. 7. – No. 1. – 1998. – P. 8-21.

7. Neubert, A. Competence in Language, in Languages, and in Translation / A. Neubert // C. Schäffner and B. Adab (eds.) *Developing Translation Competence*. – Amsterdam : Benjamins, 2000. – P. 3-18.
8. PACTE 2005: Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues / A. Hurtado A., Beeby, M. Fernández, O. Fox, I. Kozlova, W. Neunzig, M. Presas, P. Rodríguez, L. Romero // *Meta*. – Vol. 50. – N 2. – 2005. – P. 609-619.
9. Pym A. Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In *Defence of a Minimalist Approach* / A. Pym // *Meta: Translators' Journal*. – 2003. – Vol. 48, № 4. – P. 481–497.
10. Shreve G. M. *Cognition and the Evolution of Translation Competence* / Gregory Shreve // *Applied Psychology: Individual, Social and Community Issues*. – Thousand Oaks, CA : SAGE Publications, 1997. – P. 120–136.
11. Toury G. *In Search of a Theory of Translation* / G. Toury. – Tel-Aviv : The Porter Institute for Poetics and Semiotics, Tel-Aviv University, 1980. – 159 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Леонід Черноватий – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та практики перекладу англійської мови Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна, почесний доктор (doctor honoris causa) Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Президент Української асоціації викладачів перекладу.

Наукові інтереси: методика викладання перекладу у вищій школі.

УДК 37.011.3(73) – 051

КОНЦЕПЦІЯ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОСТІ В КОНТЕКСТІ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ США

Світлана ШАНДРУК (Кіровоград, Україна)

В статті проаналізовано актуальні проблеми мультикультурності та іношомовної освіти в США; вивчено досвід культурно-інформаційних перетворень та визначено тенденції у сфері вивчення іноземних мов у Сполучених Штатах Америки.

Ключові слова: мультикультурність, іношомовна освіта, етнічні та соціальні спільноти.

Immediate issues of multicultural and foreign language learning in the USA are analysed in this article; experience of culture-informative transformations and tendencies in the field of foreign language learning in the United States of America are defined.

Keywords: multicultural, foreign language learning, ethnic and social associations.

Процеси глобалізації, інформатизації, посилення взаємодії і взаємозалежності країн і народів з метою взаємозбагачення культур спонукають до підготовки покоління, здатного до співжиття з іншими людьми і соціальними групами. У цих умовах проблема толерантного співіснування різних етнічних і соціальних спільнот стає надзвичайно актуальною, оскільки у світі практично немає моноетнічних держав. Акцентується значимість мультикультурної освіти, проводяться численні дослідження іношомовної освіти через призму мультикультурності.

З позиції тенденції глобалізації освіти проблема мультикультуралізму виглядає надзвичайно актуальною. Шкільна мультикультурна практика постійно суперечлива, загострює проблеми та робить учителів противниками мультикультурної освіти. Потрібно відходити від практики конфліктів та напруги, які неодмінно з'являються унаслідок культурних відмінностей, а педагогічна освіта повинна запропонувати шляхи і можливості мультикультурної освіти [14: 473-495]. Національні та міжнародні організації, як-от: Агенція Міжнародного Розвитку США (U. S. Agency for International Development) та Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО), охоплюють ці завдання. Разом з масовою фінансовою підтримкою шкіл технологічні досягнення дозволили дистанційній освіті транспортувати західні концепції на екстремальні кордони суспільства, надаючи новим регіонам та населенню знання, генеровані культурно домінуючими групами та допомагаючи їм приєднатися до споживчого суспільства. До такої дистанційної підготовки належить також професійна підготовка вчителів, яка здійснюється через міжнародні організації (Міжнародна організація з підготовки вчителів (International Teacher Training Organization (ІТТО)), Міжнародний центр підготовки вчителів (International Teaching & Training Centre), Он-лайн інститут підготовки вчителів (Online Teacher Training Institute (ОТІІ)), чисельні он-лайн курси з он-лайн сертифікацією (наприклад, TEFL, TESL,

TESOL з підготовки вчителів англійської мови) та різноманітні дистанційні програми підготовки вчителів середньої школи [6: 106].

Відомі американські науковці (М. Епл (M. Apple), М. Атуотер (M. Atwater), Дж. Бенкс (J. Banks), П. Чінн (P. Chinn), Д. Крістал (D. Crystal), Дж. Франклін (J. Franklin), Д. Гольник (D. Gollnick), Г. Маркс (H. Marx), Д. Мосс (D. Moss), Б. Нго (B. Ngo), Дж. Рілі (J. Riley), П. Сандрок (P. Sandrok) та ін.) досліджують проблеми мультикультурності та іншомовної освіти. Так, в сучасних дослідженнях американських педагогів (Г. Маркс, університет Східного Коннектикуту; Д. Мосс, університет Коннектикут) розглянуто проблему уніфікації світової педагогічної освіти й міждержавних програм професійної підготовки вчителів. Зокрема в їхній спільній праці „Беріть до уваги культурні розбіжності: міжкультурний розвиток в програмі підготовки вчителів за кордоном” (Please Mind the Culture Gap: Intercultural Development During a Teacher Education Study Abroad Program) [13: 35-47] проаналізовано досервісну міжкультурну підготовку вчителів за програмою підготовки вчителів протягом семестру в Лондоні, Англія. Це дослідження пропонує інноваційні засоби промоції досервісної міжкультурної підготовки вчителів з наданням таким студентам унікальної можливості подолати свій етноцентричний світогляд та почати вивчати вплив культури на викладання й навчання. Участь у міжнародних програмах позитивно впливає на міжкультурний розвиток як культури, так і школи, активізуючи рефлексивну діяльність навколо проблем культури й особистості.

У праці „Глобальна криза, соціальна справедливість та педагогічна освіта” (Global Crises, Social Justice, and Teacher Education) М. Епл з університету Вісконсін, США, зазначає, що станом на січень 2010 р. 12% населення США, більше ніж 38 мільйонів людей, народилися за кордоном [8: 222-234]. Діаспори є групами населення, які постійно збільшуються по всій країні, а зростаюча пропорція в бік діаспорних дітей засвідчує потребу сприймати освіту в глобальному аспекті. Сполучені Штати та низка інших країн беруть участь в експерименті, який до цього часу ще не проводився, з розв’язання питання, чи можливо створити націю й культуру з ресурсів та людей з усього світу. Саме у США на протязі століть накопичувався багатий теоретичний і практичний матеріал, який ще недостатньо вивчений і зрозумілий і є як ніколи актуальним сьогодні. Будучи багатонаціональною, багатоетнічною державою, США відчують на собі вплив культурно-інформаційних перетворень і міграційних процесів, що відбуваються в сучасному світі. В цих умовах досить актуальною є проблема акультурації, адаптації один до одного представників багаточисленних культур, націй, рас, які проживають і приїзять до цієї країни. Значну роль при цьому відіграє знання ними іноземних мов.

На початку 50-х років ХХ століття у доповіді ЮНЕСКО вимагалось забезпечити дітей різних країн освітою рідною мовою, що посилювало увагу до навчання етнічних та расових меншин у США. Починаючи з 1959 року, громадські школи в Маямі запровадили двомовні програми. Ситуація загострилась у кінці 1960-х років, коли відбулося посилення боротьби мільйонів американців, які належать до етнічних меншин (американських індіанців, американців мексиканського походження, пуерторіканців та ін.), за збереження національної культури, мови, вірувань. З огляду на це державний апарат США не міг не здійснити реформи в освіті. Національні меншини вимагали змін умов навчання та введення у школах з національним контингентом викладання рідною мовою. Протягом 1964–1974 років було прийнято низку законів на користь національних меншин, що уможливило іммігрантам отримувати освіту рідною мовою. Закон про двомовну освіту забезпечив федеральне фінансування на підтримку місцевих шкільних округів у їхній спробі здійснювати навчання корінними мовами. Більшість штатів підтримали федеральний уряд, прийнявши свої власні закони про двомовну освіту або, по крайній мірі, відмінивши кримінальне покарання за використання інших мов у навчальному процесі. У 1970-х роках виникла ціла низка нових тенденцій, що визнавали цінність різних культур: програми етнічних досліджень, які цікавилися культурними традиціями різних етнічних груп; програми двомовної освіти, що давали можливість дітям етнічних меншин здобувати освіту рідною мовою. Визнання необхідності для всіх учнів розуміти культури, які відрізняються від їх рідної, сприяло становленню програм мультикультурної освіти [7: 47].

У сучасній філософській, педагогічній та політичній літературі паралельно з поняттям “мультикультурна освіта” можна зустріти терміни “багатокультурна освіта”, “полікультурна освіта”, “інтеркультурна освіта”, “транскulturна освіта”. Існування різноманітних дефініцій поняття “мультикультурна освіта” пропонується широким колом науковців [9: 661-668.; 10: 3-49; 11: 1-17], які мають різні погляди при обговоренні етнічного розмаїття та культурного плюралізму, одні з них базуються на культурних характеристиках різноманітних груп, в той час як інші підкреслюють соціальні проблеми. Деякі дослідники обмежуються у своїх поглядах расовою приналежністю людей, а інші включають всі основні групи. Існують визначення, що обмежують мультикультурну освіту характеристиками місцевих шкіл, тим не менше, інші передбачають напрямки шкільної реформи у всіх сферах, незалежно від їх особливостей. Ці види мультикультурної освіти ставлять перед собою різні цілі: починаючи з того, щоб внести в підручники більше інформації про різноманітні групи, до боротьби з расизмом, до повного реконструювання шкільництва і реформування суспільства, щоб зробити школи більш культурно збалансованими.

Такі науковці, як Д. Голлнік та Ф. Чінн стверджують, що мультикультурна освіта повинна бути концептуалізована таким чином, щоб враховувати етнічні, соціальні, вікові, статеві, мовні, расові відмінності, а також особливості людей з фізичними та розумовими відхиленнями [12]. Українська дослідниця І. Білецька [1] стверджує, що цей підхід може бути проілюстрований трициклічною моделлю, яка містить центр або ядро, внутрішнє коло і зовнішнє коло. Концепції, які становлять цю модель, є прийнятними не лише для Сполучених Штатів Америки, але й для будь-якої країни в світі.

Центральне коло в моделі презентує поліетнічну освіту і стосується змісту етнічного навчання. На думку дослідниці, воно включає історичні, економічні, політичні, соціальні і психологічні перспективи та певні етнічні групи. З розвитком нації воно також може стосуватись усіх етнічних груп, представлених у всьому суспільстві певної країни.

Внутрішнє коло має справу з мультикультурною освітою і презентує культурні групи у США. Це поле включає взаємодію та реакції між і серед етнічних та культурних груп. За цією концепцією, більша культурна група у США знаходиться під впливом етнічних груп, які колективно становлять чисельнішу культурну групу. Реакції та взаємодії у більшій групі частково визначаються рівнем, на якому етнічний досвід демонструється індивідуальними етнічними групами. Наприклад, жіночі та релігійні групи не сприймаються як етнічні групи, але можуть розцінюватись як культурні. Вивчення жіночих та релігійних груп так само, як і інших культурних груп, можна краще зрозуміти, якщо аналізується етнічний компонент. Етнічність – це суттєва частина того, що становить ширшу сферу культури.

Зовнішнє коло показує третій вимір і полягає в міжнародній освіті – вивченні культури інших країн. Таким чином, часто міжнародна культура опановується в школах під час вивчення дисциплін мультикультурного спрямування. Міжнародна освіта не стає мультикультурною освітою, доки певні аспекти, що дають знання про країну, не входять до стилів поведінки чи життя етнічних груп, які живуть у Сполучених Штатах Америки, але предки яких є вихідцями з тієї країни, що вивчається. Іншими словами, має бути встановлений місток на зразок того, що в минулому поєднав Європейські та англо-саксонські культури в цій країні. З цієї точки зору, є можливим втілювати в життя поліетнічну освіту без мультикультурної, але остання не може бути зреалізована без включення поліетнічного компоненту. Міжнародна освіта не може бути ні мультикультурною, ні поліетнічною, доки не встановляться такі зв'язки. Таким чином, питання про межі мультикультурної освіти в американській педагогіці лишається відкритим [1: 122-130]

Концепції мультикультурної освіти охоплюють чотири головні характеристики: 1) базуються на загальних принципах; 2) розвиваються із загальних суспільних інтересів; 3) містять загальні вказівки до дій; 4) мають на меті зробити культурний плюралізм та етнічне розмаїття невід'ємною частиною навчального процесу. Існування різних концепцій і підходів зумовлене не просто розходженнями з приводу включення тієї чи іншої групи до програми мультикультурної освіти, а тим, як заклади освіти повинні реагувати на притаманні учням етнічні та культурні відмінності. Дії на рівні навчального закладу з метою прийняття

мультикультурної освіти повинні враховувати расу, мову, етнічність у всьому глобальному суспільстві [1: 122-130].

Сучасні глобальні тенденції розвитку європейського та світового співтовариства, регламентація іноземної мови як носія глобальної загальнолюдської культури, розширення міжнародної інтеграції та міжкультурної взаємодії, посилення культуротворчої і когнітивно-комунікативної функцій мов, переорієнтування в цілях іншомовної освіти на формування суб'єкта міжкультурної комунікації, а в якості змісту іншомовної освіти – на вибір оволодіння культурою через мову та інші чинники детермінували потребу кардинального перегляду методології іншомовної освіти, основних понять і категорій цієї сфери. Так, на початку XXI століття відбулося розширення понятійних меж шкільної навчальної дисципліни „іноземна мова”, опанування якої тісно пов'язане з такими поняттями, як „мова” і „культура”, „лінгвокультура” і „менталітет”, „особистість” і „мовна свідомість”, „компетенція” і „здібність”, „саморозвиток” і „самонавчання особистості”. Розширення предметної галузі „іноземна мова” до рівня „іншомовної освіти” і заміна об'єкта наукового і дидактичного вивчення „мова” на категорію „лінгвокультура” зумовило зорієнтованість шкільної іншомовної освіти на кінцевий результат – формування міжкультурної компетенції і здібностей особистості до міжкультурної комунікації [4: 11-12].

Іншомовна освіта визначається низкою параметрів, а саме:

- аксіологічним, із диференціацією категорій цінностей за рівневими ознаками (державна, суспільна, особистісна);
- антрополого-педагогічним, який відповідає за формування особистості;
- якісно-ціннісним, із диференціацією результатів іншомовної освіти за рівнями (індивідуально-особистісним, суспільно-державним, загально-людським);
- організаційно-систематизуючим, в руслі якого іншомовна освіта розглядається як об'єкт дослідження на рівні соціальних інституцій, закладів освіти, освітніх процесів [4: 12].

Сьогодні у Сполучених Штатах Америки освітня галузь “Іноземна мова” разом з іншими предметами гуманітарного циклу відіграє особливу роль у формуванні та розвитку підростаючої особистості. Здатність послуговуватися кількома іноземними мовами, крім рідної, є необхідністю, оскільки часто мови виконують різні функції, зокрема виступають засобом вираження етнічної приналежності та запорукою забезпечення конкурентноздатності на світовому ринку праці.

В наш час змінюються тенденції у сфері вивчення іноземних мов на світовому рівні. В деяких країнах, зокрема в США, сьогодні сам термін «іноземні мови» трактується як «світові мови» вченими-лінгвістами і фахівцями з методики викладання мов, такими, як Д.Крістал (D. Crystal), Дж.Франклін (J.Franklin), П. Сандрок (P.Sandrok) [3: 10-11]. У цьому контексті термін «іноземні мови» недостатньо відображає галузь освіти з другої мови і не може поєднати в собі міжнаціональні зв'язки різних народів світу, особливості їх мов та культур. Слово «іноземний» більше пов'язано з поняттями ізоляції, розрізнення, ніж з поняттями співробітництва, злагоди і спорідненості різних народів та країн. Не можна назвати чужими або чужомовними мови і культури народів, що проживають на території США та інших країн світу. Зміна цільових установок у навчанні іноземних мов, зорієнтованих на формування міжкультурної компетенції і здібностей до мультикультурної комунікації особистості викликала розширення предмету “іноземна мова” до рівня “іншомовної освіти” [3: 10-11].

Підготовка майбутнього фахівця іноземної мови передбачає оволодіння ним спеціальних професійних компетенцій, таких як: – лінгвістична, яка передбачає знання системи мови, правил її функціонування в іншомовній комунікації; – соціолінгвістична, яка передбачає знання про те, як соціальні фактори в двох культурах (рідній та іноземній) впливають на вибір лінгвістичних форм; – лінгвокраїнознавча, яка передбачає знання про основні особливості соціокультурного розвитку народу, мова якого вивчається; – комунікативна, яка передбачає здатність сприймати та породжувати іншомовні тексти відповідно до поставленого комунікативного завдання; – навчально-пізнавальна, яка передбачає оволодіння технікою і стратегією вивчення іноземних мов, формування у студентів способів автономного набуття знань та розвиток іншомовних навичок і вмінь; – лінгвометодична, яка передбачає оволодіння мовою на адаптивному рівні, визначеному конкретною педагогічною

ситуацією, і оволодінням вміннями педагогічного спілкування (управління інтелектуальною діяльністю учнів, стимулювання їх мовленнєвої діяльності); – соціальна, яка складається з бажання та вміння взаємодіяти з учнями, батьками та колегами; – стратегічна, яка передбачає вироблення лінгводидактичних стратегій, які допоможуть майбутньому фахівцю здійснювати вибір технологій навчання з урахуванням психологічних і вікових особливостей учнів [5: 24].

У Національних стандартах освіти з іноземних мов (National Standards in Foreign Language Education) Сполучених Штатів важливість та інтерес до вивчення іноземних мов обґрунтовується через «п'ять К» (five Cs):

- Communication – комунікація (обмін, взаєморозуміння, презентація ідей);
- Cultures – культура різних народів (розуміння, досвід і перспективи вивчення);
- Connections – зв'язки (підбір інформації від інших культур, її зміст);
- Comparisons – порівняння (порівняння інших мов і культур з рідними);
- Communities – суспільство (використання мов за межами школи для праці і відпочинку) [15].

Питання про оволодіння іншою мовою пов'язано з соціокультурним та соціолінгвістичним контекстом. У середній школі США іноземні мови є вибіркоким предметом. За статистичними даними на 2006 р. 45% усіх школярів вибирають іноземні мови як предмет: 30% - іспанську, 8% - французьку, 2% - німецьку, 0,5% - італійську, 0,4% - японську, 0,1% - російську та 1,3% - інші мови. Іспанська мова залишається найрозповсюдженішою іноземною мовою не зважаючи на популярність окремих іноземних мов через політичні та соціальні тенденції [2].

Після подій одинадцятого вересня була створена Мовна ініціатива з національної безпеки (2006), завдяки якій сто мільйонів доларів було вкладено у факультети іноземних мов для підготовки фахівців з арабської, фарсі, китайської та інших мов з важливих для США геополітичних районів світу, так званих критичних мов (critical languages). Викладання критичних мов також було підтримано на шкільному рівні. Школи отримали необхідні фінанси для запрошення учителів з Єгипту та Китаю викладати протягом навчального року. Ці програми є доволі успішними. Наразі найпопулярнішою іноземною мовою є китайська, частково завдяки фінансовій допомозі від уряду Китаю. Як результат, частка початкових та старших шкіл, у яких пропонується китайська мова зросла з одного до чотирьох відсотків [2]. Прагматичні американці, за потреби вивчити іншу мову, обирають найкращий варіант – вивчають її в тій країні, мова якої вивчається.

Висновки Визнання необхідності для всіх американських учнів розуміти культури, які відрізняються від їх рідної, сприяло становленню програм мультикультурної освіти. Мультикультурна освіта повинна враховувати етнічні, соціальні, вікові, статеві, мовні, расові відмінності, а також особливості людей з фізичними та розумовими відхиленнями. Концепції трициклічної моделі (поліетнічна освіта, мультикультурна освіта, міжнародна освіта) є прийнятними не лише для Сполучених Штатів Америки, але й для будь-якої країни в світі.

Культурно-інформаційні перетворення та міграційні процеси, що відбуваються в сучасному світі, значно підвищують роль іншомовної освіти, яка є комплексним явищем завдяки соціокультурним, соціолінгвістичним, психолінгвістичним та когнітивним факторам. Основним завданням іншомовної освіти є оволодіння особистістю нерідною мовою як засобом міжкультурного спілкування; пізнання чужої і рідної культури, своєї та інших мов; орієнтація в сучасному мультикультурному світі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Білецька І.О. Полікультурні засади іншомовної освіти у середніх навчальних закладах США: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / І.О.Білецька ; Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Умань, 2014. – 494 с.
2. Зіноватна О. Мовна освіта у США в контексті мовної ситуації та мовної політики / О.М. Зіноватна [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.vuzlib.com.ua/articles/book/33479-Movna_osv%D1%96ta_u_ssha_v_konteks/1.html
3. Тадесва М.І. Розвиток сучасної шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи: Монографія / М. І. Тадесва. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 432 с.

4. Тадеєва М.І. Сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи (порівняльний аналіз): автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / М. І. Тадеєва ; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. – Луганськ, 2011. – 40 с.
5. Тен Э. Контроль понимания иноязычного текста / Э.Г. Тен // Иностранные языки в школе. – 1999. – №4. – С. 23-26.
6. Система професійної підготовки вчителів середньої школи у Сполучених Штатах Америки : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / С. І. Шандрук; Класич. приват. ун-т. - Запоріжжя, 2013. – 525 с.
7. Шутова М. О. Проблеми формування загальної середньої освіти в США (1950-90 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. О. Шутова. – К., 2005. – 195 с.
8. Apple, M. Global Crises, Social Justice, and Teacher Education / M. Apple // Journal of Teacher Education, 2011. – No 62. – P. 222-234.
9. Atwater M., Riley J. P. Multicultural science education : Perspectives, definitions and research agenda / M. Atwater, J. P. Riley // Science Education. – 1993. – № 77 (6). – P. 661-668.
10. Banks J. A. Multicultural education : Historical development, dimensions, and practice / J. A. Banks // Review of Research in Education, 1993. – № 19. – P. 3-49.
11. Gollnick D. M. Multicultural education / D. Gollnick // Viewpoints in Teaching and Learning. – 1980. – V. 56. – № 1. – P. 1-17.
12. Gollnick D. M., Chinn P. C. Multicultural education for exceptional children [Electronic resource] / D. M. Gollnick, P. C. Chinn. – Mode of access : <http://www.ericdigests.org/pre-9220/exceptional.htm>
13. Marx, H. Please Mind the Culture Gap: Intercultural Development During a Teacher Education Study Abroad Program / H. Marx, D. Moss // Journal of Teacher Education, 2011. – No 62. – P. 35-47.
14. Ngo, B. Problems and Possibilities of Multicultural Education / B. Ngo // Practice Education and Urban Society, 2010. – Vol. 42(1). – P. 473-495.
15. Standards for Foreign Language Learning [Electronic resource]. – Mode of access : www.actfl.org/node/192#sthash.G8WAAIOx.dpuf

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Світлана Шандрук – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри лінгводидактики та іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси – лінгводидактика, американістика, компаративна педагогіка.

УДК 378.013 + 418.020.92

ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГУ ЗАДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Наталія АБАБІЛОВА (Миколаїв, Україна)

В статті обґрунтовується доцільність використання тренінгу з метою формування конкурентоздатності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: перекладач, тренінг, підготовка, конкурентоздатність, самопрезентація, вправи,
The article proves the necessity to use the training aiming at the formation of the future translators' competitiveness in the process of their professional training.

Key words: translator, training, professional training, competitiveness, self-presentation, exercises

Збільшення соціальних зв'язків і повсякденних інтеракцій, залучення до великої кількості соціальних груп призводять до необхідності майбутніх перекладачів управляти враженням про себе. Самопрезентація стала невід'ємною частиною професійного іміджу ділової людини, який доводиться підтримувати протягом усього життя. Навіть, якщо досягнути основні цілі, пов'язані з кар'єрою, однаково доведеться займатися самопрезентацією, щоб залишатися конкурентоздатним.

Конкурентоздатність майбутніх перекладачів трактується нами як інтегральне динамічне утворення, що характеризується успішним функціонуванням перекладача в полікультурному просторі; досягненням бажаного соціального статусу в умовах постійного суперництва за рахунок якісного прояву своїх професійних знань, умінь і навичок, особистих якостей та нестандартного вирішення професійних завдань.

Таким чином нами було розроблено та використано тренінг «Успішна самопрезентація перекладача», програма якого була розрахована на п'ять занять та забезпечила досягнення наступних цілей: засвоєння студентами знань, необхідних для свідомого та цілеспрямованого формування та вдосконалення вмінь з самопрезентації, тобто інформаційні блоки, які містили теоретичну інформацію про підходи до визначення самопрезентації, важливість

володіння прийомами самопрезентації для перемоги у конкурентній боротьбі; забезпечення студентам можливість розвитку складових структурних компонентів конкурентоздатності перекладача шляхом виконання вправ; мотивування учасників тренінгу на засвоєння матеріалу, що пропонується, та формування своєї конкурентоздатності шляхом оволодіння стратегіями та техніками ефективної самопрезентації.

Ураховуючи специфіку майбутньої діяльності, ми визначили, що успішна самопрезентація конкурентоздатного перекладача складається з таких умінь: встановлення контакту з представниками інших національностей та бізнес-партнерами; справлення позитивного першого враження; здійснення вербального та невербального спілкування; входження в контакт, активне слухання та толерантне ставлення до партнерів; адекватне реагування на ситуації, що виникли несподівано.

Кожне заняття тренінгу складалося зі вступу, основної та заключної частин. На початку заняття було повідомлено тему, мету, план та основні поняття, що мають бути висвітлені. Основна частина кожного заняття містила в собі теоретичний матеріал, необхідний для засвоєння та виконання комплексу вправ, які допомагали досягнути поставленої мети та самі практичні вправи. Підсумки, висновки та обговорення досягнення мети заняття визначалися на заключному етапі.

Протягом першого дня студентам було повідомлено, що в сучасному світі однією з умов досягнення успіху є вміння подати себе та справити потрібне враження. Визначну роль самопрезентація відіграє під час влаштування на роботу та є необхідною в ситуаціях професійної поведінки та ділового спілкування, оскільки дозволяє: надавати про себе лише значущу та бажану інформацію, акцентувати свої позитивні якості, приховувати недоліки, переживання, контролювати прояв ситуативних та неочікуваних емоцій, складати потрібне враження. Розкриваючи сутність понять «стратегія» та «техніка», було визначено, що вони відносяться одне до одного як частина та ціле, оскільки стратегія, в нашому розумінні, є послідовністю дій, які мають забезпечити кінцевий результат, а техніка – це засоби, що цьому сприятимуть. На цьому етапі студентам повідомлялось, що на важливість умінь із самопрезентації наголошувалось ще в давні часи, оскільки в народному фольклорі існує певна кількість прислів'їв, пов'язаних з цим явищем. Так, було запропоновано переглянути українські народні вислови (наприклад: «Зустрічають по одягу – проводжають по розуму», «По одягу простягай ніжки», «По Савці свитка», «Не в свої сані не сідай» та ін.) та прокоментувати їх.

Задля визначення сформованості самопрезентації на початку тренінгу, очікувань студентів від нього, для того, щоб розпочати роботу над розумінням особливостей вербального та невербального спілкування, було запропоновано виконати ряд вправ. Так, метою вправи «Добрий день, шалом, салют!» [4] було краще пізнати одне одного, зменшити відстань у спілкуванні, знизити почуття напруги завдяки включенню до ігрової ситуації; створити атмосферу толерантності, поваги один до одного. Для кожного учасника групи була заготовлена картка із привітанням різними мовами світу. Студенти повинні були не лише привітатися тією мовою, що була на картці, а й використовувати ритуали привітання, притаманні іншим культурам. Отже, студенти дізналися, що в Китаї при зустрічі люди злегка кланяються та схрещивають руки на груді. Для французів характерним є потиснути один одному руки та поцілувати обидві щоки, на відміну від німців, які теж потискають руки, але при цьому просто дивляться один одному в очі.

З метою визначення динаміки формування умінь із самопрезентації протягом проведення тренінгу було запропоновано придумати й продемонструвати себе на першому та на останньому заняттях, а в подальшому порівняти обидві самопрезентації. Так, студенти мусили замислитися про те, що в них, у їх характері є найважливішим, істотним, вартим того, щоб про це дізналися всі учасники заняття. Після декількох хвилин обдумування учасники по черзі представлялися групі. Ця вправа допомогла визначити здатність до імпровізації, винахідливість.

На цьому ж занятті за допомогою методу незакінчених речень було визначено, що саме очікують учасники від тренінгу, які професійні завдання студенти хочуть навчитися вирішувати. Так, студенти мали завершити наступні фрази: «Я думаю, що моя професія...»,

«Життя вдалося, якщо...», «Коли я беру участь в тренінгу, я розумію, що...», «Я сподіваюся, що після закінчення тренінгу, я...».

Розвинення навички ввічливих форм прохання та відмови, планування своєї вербальної поведінки для того, щоб досягти зазначену мету було організовано вправу «Прохання» [3]. Учасникам тренінгу було повідомлено, що багато залежить від того, як саме людина висловлює прохання, яким тоном, з яким настроєм. Студентам пропонувалося обрати собі партнера та попросити його про послугу, при цьому пам'ятати, що співрозмовники завжди цінують тактовність, дипломатичність, оригінальність та винахідливість. Важко відмовити «другу», тому студентам необхідно було створити дружній настрій, оскільки в такому разі шансів на успіх більше. Після виконання вправи було обрано найкращий варіант, що був продемонстрований.

На наш погляд, конкурентоздатному перекладачеві необхідно не лише правильно розуміти вербальну мову того, для кого він перекладає, а й невербальну, оскільки відомо, що значна частина інформації передається саме так. Крім того, розуміння невербальної мови допоможе фахівцю, який хоче виграти в конкурентній боротьбі, не драгувати колег та партнерів зайвий раз, тим самим він справить позитивне враження на працевдавців. Тому на занятті студентам пропонувалося декілька вправ з метою закріплення матеріалу про значення жестів, міміки, рухів тіла. Однією з вправ цього заняття була «Навчаємося розуміти один одного» [4], під час виконання якої студенти мали ходити по кімнаті, а по сигналу зупинитися та встати перед тим учасником, хто виявився ближче. Не говорячи ні слова, необхідно було сприйняти емоційний стан іншої людини та оцінити свій. Через півхвилини партнери ділилися враженнями, які отримали один від одного. Ми давали змогу проекспериментувати в декількох парах для того, щоб учасники експерименту могли точніше описати, що сприяло та завадило встановленню контакту та розумінню мови тіла та настрою за мімікою, положенням тіла, виразом обличчя. Після виконання вправи було проведено групову дискусію та обговорено наступні запитання: Чому людям важливо розуміти мову тіла? Наскільки добре вони зрозуміли один одного під час виконання вправи? Що ставало перешкодою у розумінні емоційного стану партнерів?

Другий день тренінгу був здебільше теоретично спрямований та мав на меті виокремити складові здатності подібати оточуючим. Так, студенти були ознайомлені з поняттям «перше враження», факторами, техніками та закономірностями його формування, ефектами першого враження. Щодо практичних вправ, то серед таких можна виокремити вправу «Вертушка першого враження» [2]. У ситуації тренінгу в учасників була можливість отримати інформацію про те враження, яке вони справили на колег при первинному контакті. Одержання про себе зворотної інформації відбувалося під час мовчазної взаємодії протягом однієї хвилини. При зустрічі в парах учасники вправи обмінювалися блокнотами, де описували своє враження про партнера. Після того відбувався перехід учасників до нових партнерів, де алгоритм повторювався. Завданням викладача було організувати перехід учасників від партнера до партнера та контролювати чітко виконання завдання, оскільки в блокноті потрібно було заповнити дві колонки: в першій написати, що є його сильною стороною, а в другій – слабкою. Таким чином, здійснювалась рефлексія, кожен учасник отримував скарибничку точок зору про себе. Вправа виконувалася мовчки. Учасники тренінгу могли побачити, що різні люди сприймали їх по-різному.

Третій день тренінгу був присвячений знайомству зі складовими професійного іміджу, його характеристиками, основними принципами та технікою створення. Було повідомлено, що імідж є однією з найважливіших складових у представленні себе та результатом добре спланованою і здійсненою самопрезентації. На цьому етапі студентам було запропоновано взяти участь у вправі «Метафора» [1]. Її суть полягала в тому, що увага учасників завдання була зосереджена на одному студенті, образ якого пропонувалося оцінити шляхом відповіді на такі можливі запитання: Який образ у Вас виникає при погляді на цього героя?, Які люди можуть його оточувати?, Що можна додати до його образу? та інш. Отже, студенти мали змогу дізнатися, яке враження вони справляють на оточуючих, які викликають асоціації, що приваблює інших у їх образі, що вважається суттєвим, а на що не звертають увагу. В якості

самостійної роботи студенти отримали завдання створити проект «Професійний імідж конкурентоздатного перекладача».

Четвертий день тренінгу мав на меті подальше розвинення навичок вербального та невербального спілкування, здатності до імпровізації, оскільки під час самопрезентації не можна передбачити поведінку партнера, тому майбутній перекладач має бути готовий до несподіваного, непередбаченого розвитку подій. За допомогою спеціальних тренінгових вправ невербальні засоби самопрезентації можна розвивати в наступних напрямках: накопичення інформації про різні невербальні прояви та їх значення; оволодіння навичками аналізу станів іншої людини за невербальними ознаками; вміння розумно користуватися невербальними засобами, свідомо вибудовуючи свою поведінку. Перед тим, як виконувати вправи, студентам було повідомлено, що для адекватного сприйняття іншої людини в процесі спілкування з нею важливо розуміти особливості співвідношення його вербальної і невербальної поведінки, які можна поділити на три типи: 1) невербальне (НВ) повідомлення узгоджується з вербальним (В) (коли людина каже, що партнер по спілкуванню йому цікавий, симпатичний, і при цьому користується відкритими жестами, дивиться в очі і т.д.); 2) НВ суперечить В (приклад: жінка каже, що щаслива у шлюбі, і при цьому хитає головою; керівник фірми говорить, що налаштований демократично, а сам при цьому стукає кулаком по столу; при такому протиріччі люди схильні довіряти невербальній поведінці); 3) НВ стосується зовсім іншого предмета, ніж В (приклад: людині кажуть, що у фірмі немає вакансій, а висловлюють при цьому небажання брати саме цю людину) [2].

Одним із завдань, що виконували студенти під час заняття, було розповісти про характер партнера за видом рукостискання. Так, студентам було запропоновано інтерпретувати такі потиски рук на знак вітання: потиск руки партнера двома руками, рукостискання напруженою рукою, короткий і м'який потиск, потиск руки разом із посмішкою тощо. Нами було обрано цей засіб невербального спілкування, оскільки він є одним з найдавніших та найпоширеніших форм привітання, будь-яка ділова й офіційна розмова починається та закінчується ним, є знаком укладання угоди, підтвердження взаємної поваги та довіри.

З метою навчитися розпізнавати внутрішній стан співрозмовника, учасникам тренінгу пропонувалося інтерпретувати таку можливу поведінку майбутнього партнера: сидить у кріслі, закинувши ногу на ногу; схрестив руки на грудях; знімає та протирає скло окулярів; починає щось малювати або креслити на папері під час розмови та ін.

Оскільки перекладач є посередником між різними культурами, то в нагоді стала вправа, метою якої було прокоментувати особливі значення одного й того ж жесту для представників різних націй. Щоб студенти краще зрозуміли мету завдання було наведено наступний приклад. В українців та в японців існує жест «потирання брови кінчиком пальця». Однак, для наших співвітчизників цей жест не є усвідомлюваним, в той час як в Японії він сприймається як знак обдурювання, шахрайства. Отже, якщо український бізнесмен мимоволі проведе пальцем по брові, його японський партнер може встати і без пояснень піти. На наш погляд, перекладачеві вкрай необхідно знати такі двоякі знаки та різницю між ними. До переліку таких невербальних засобів було включено: помах рукою на прощання (Україна/ Греція), прогладжування щоки (Україна/Італія) та ін.

В ході заняття студенти дійшли висновку, що на основі невербальної поведінки розкривається внутрішній світ особистості, здійснюється формування психічного змісту спілкування та спільної діяльності. Відомо, що люди досить швидко навчаються пристосовувати свою вербальну поведінку до обставин, що змінюються, але мова тіла виявляється менш пластичною. Розроблено спеціальні засоби спілкування. Найбільш значущі невербальні засоби – кінетичні, зорове сприйняття рухів іншої людини, виконують виразно-регулятивну функцію у спілкуванні. До кінетичних відносяться виразні рухи, що проявляються в міміці, позі, жести, погляді, ході, поставі, на обличчі як виразній складовій іміджу, в очах, погляді як особливому засобі самопрезентації.

Учасникам тренінгу було повідомлено, що в процесі розмови необхідно підтримувати партнера, показувати вашу прихильність позою, кивками голови. Позитивний результат спілкування можливий, якщо: перед тим, як вступити в ділову бесіду, чітко уявити те, що особистість хоче повідомити, обдумати це в деталях; бути уважним до можливих смислових

бар'єрів; стежити за своєю невербальною мовою; бути уважним до почуттів партнера по спілкуванню, відкритим і здатним до співпереживання; домагатися адекватного зворотного зв'язку.

З метою формування уявлення про власні вміння з самопрезентації на одному із занять нами здійснювалося відеоспостереження за виконанням студентами експериментальної групи певних вправ, що потім ставало предметом групового обговорення. Зображення на відео дозволило учасникам тренінгу аналізувати одну й ту ж саму ситуацію, порівнювати себе з іншими, оцінювати самого себе як конкурентоздатну особистість, яка прагне виконати поставлене завдання на високому рівні, отримувати цінний документальний матеріал для спостереження за процесом формування конкурентоздатності, її складових, що безумовно, було чималою перевагою для того, щоб зафіксувати зв'язок між теорією та практикою. Так, у нагоді стало завдання «Рекламний ролик», метою якої було провести акцію та розрекламувати найкращий в світі продукт – самого себе. Кожен учасник протягом 2-3 хвилин готував імпровізацію з теми. До основних вимог було віднесено: зміст реклами мав бути чесним, заборонялося приписувати собі риси та вміння, якими учасники насправді не володіють; необхідно було знайти для презентації коротку форму вираження, у вигляді салогана, вірша, розповіді, пісні, танка. Учасникам дозволялося залучати до виступу інших членів тренінгу. Після перегляду всіх рекламних роликів ми провели дискусію, метою якої було проаналізувати виступи, встановити, хто найкраще впорався із завданням, тобто кого з учасників вони б узяли на роботу.

Метою п'ятого дня було закріплення здобутих знань, вмінь та навичок із самопрезентації. Так, вправа «Невербальний подарунок» [2] мала на меті закріпити навички невербальної комунікації; вміння розуміти мову жестів; концентрувати увагу на партнері. Іншими вправами, що також сприяли вдосконаленню навичок розуміння невербальної поведінки та були використані під час заняття, були «Вгадай риму» та «У кого предмет?» [1]. Однією з вправ, яка мала за мету закріпити навички імпровізації, вербальної комунікації, ефективного спілкування, відповідність певному іміджу, була «Казкова самопрезентація». Завдання полягало в тому, що кожен зі студентів отримав картку з персонажем, мав влаштувати самопрезентацію від його імені, вибравши при цьому відділ і посаду, на яку персонаж претендує. Решта учасників протягом самопрезентації повинна була вгадати, що ж це за персонаж. Зауважимо, що завдання створило такий енергетичний підйом, що для багатьох учасників потім було дуже складно переключитися і працювати.

З метою відпрацювання навичок ефективної самопрезентації, закріплення здобутих знань, було запропоновано рольову гру «Бомбосховище», що була адаптована під умови нашого дослідження. Її особливість полягала в тому, що, якщо в попередніх іграх учасники мали змогу спостерігати за відповідями одnogрупників, оскільки декілька студентів програвали одну й ту саму роль, то в ході даної рольової гри кожен учасник отримав певну роль та не мав можливості порівняти своє бачення ролі з баченнями інших студентів. Щодо суті гри, то учасники мали зробити таку презентацію себе, своїх здібностей та значущості для суспільства, щоб залишитися в бомбосховищі та вижити під час небезпечної ситуації. Після закінчення гри студенти обговорювали свої враження від дій та презентацій інших, намагалися визначити, що спонукало їх залишити ту чи іншу людину.

Не викликає сумнівів той факт, що під час реальної роботи набагато складніше переконати роботодавця у своїй здатності не лише займати певну посаду, а й спроможності до просування по службі. Тут у нагоді стала рольова гра «Переговори про підвищення», мета якої полягала в тому, щоб продемонструвати значущість умінь вести успішний діалог та переконувати в своїх перевагах. Було запропоновано два варіанти розвитку подій. За першою легендою роботодавець не проти посадового підвищення працівника та хоче обговорити деталі. Завдання студента в цьому випадку полягало в тому, щоб скористатися цією нагодою. Як бачимо, перший варіант гри не вимагав від учасників значних зусиль у демонстрації своїх переваг. Згідно з другим варіантом було визначено, що роботодавець налаштований проти підвищення, вважаючи, що у робітника не має підстав претендувати на вищу посаду. В цьому випадку студент-«працівник» мав завдання презентувати свої переваги та провести переговори так, щоб його імідж не було зіпсовано, а він отримав бажану посаду. Як бачимо,

дана ситуація вимагала від студентів певних вмінь із самопрезентації та давала нагоду практикувати теоретичні знання, здобуті під час занять. По закінченню гри було обговорено враження учасників від їх програвання ролі «працівника» та «роботодавця». Так, під час проведення першого варіанту гри студенти почувалися більш упевнено, оскільки розуміли, що їх імідж кваліфікованого працівника вже сприяв їх презентації, вони не докладали значних зусиль, щоб переконати роботодавця у своєму професіоналізмі. Щодо другого варіанту проведення гри, то «роботодавцю» пропонувалося визначити, які саме аргументи, наведені «працівником» справили на нього враження та були найбільш вагомими. Студенти, які виконували роль «працівника» зазначили, що саме слід змінити в їх поведінці під час реальних переговорів. «Програвання» ролей дало студентам можливість усвідомити важливість не лише складових іміджу конкурентоздатності майбутніх перекладачів, а й усіх компонентів досліджуваного феномену.

Треба зазначити, що ми розуміли важливість формування інших складових конкурентоздатності під час проведення тренінгу «Успішна самопрезентація», тому нами було запропоновано декілька вправ, які допомагали практикувати мобільність, здатність до імпровізації, а саме: «Відповідь-запитання», мета якої полягала у тренуванні вміння адекватно реагувати на певні фрази в швидко мінливих ситуаціях спілкування; «Дивні відгадки», «Синоніми-антоніми», «Іншими словами» [1], які сприяли навчання пошуку незвичайних варіантів відповідей на стандартні запитання, фрази, «Карусель» [3], що була націлена на вдосконалення здатності до імпровізації.

Отже, в ході проведення тренінгу студенти: сформували вміння застосовувати здобуті знання в ситуаціях з різним контекстом; оволоділи навичками та вміннями, які допоможуть їм підвищити ефективність самопрезентації; покращили знання щодо особливостей здійснення вербальної та невербальної комунікації, мали можливість навчатися та демонструвати своє толерантне ставлення до інших учасників тренінгу, свою соціальну мобільність; сформували поняття про самопрезентацію, її місце в бізнес-процесах; про основні підходи, стратегії та техніки самопрезентації; дістали уявлення про мистецтво керування іміджем; навчилися корегувати поведінку на основі аналізу тих ролей, які вони грали; сформували вміння з ефективною самопрезентації. Переваги тренінгу полягали в тому, що він створив неформальне, невимушене спілкування учасників (викладача і студента), яке відкрило можливості засвоєння чужого досвіду шляхом наслідування, сформувало навички аналізу та вибору форм презентації інформації. Крім того, відомо, що на відміну від традиційних форм навчання, тренінг ініціює весь потенціал людини: професійні знання, вміння та навички, її самопрезентацію, здатність до прийняття нестандартних рішень, до взаємодії. Зазначене збігається з визначеними показниками конкурентоздатності майбутніх перекладачів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Грецов А. Г. Лучшие упражнения для обучения эффективной коммуникации : учебно-методическое пособие / А. Г. Грецов; [Под общей ред. С. П. Евсеева]. – СПб. : НИИ физической культуры, 2006. – 48 с.
2. Михайлова Е. В. Самопрезентация. Теории, исследования, тренинг / Е. В. Михайлова. – СПб. : Речь, 2007. – 224 с.
3. Суховершина Ю. Тренинг делового (профессионального) общения. / Ю. Суховершина, Е. Тихомирова. – М. : Академический проект; Триста, 2006. – 128 с.
4. Фопель К. Сплоченность и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения: [пер. с нем] / К. Фопель. – М. : Генезис, 2002. – 336 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Абабілова – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германських мов і перекладознавства Миколаївського національного університету ім. В.О.Сухомлинського.

Наукові інтереси: професійна підготовка підготовка перекладачів, граматичні та лексичні аспекти перекладу.

УДК 37(092):371(063)

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ КАЗАХСКОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ ПРОЕКТА TUSANEА

Акмаржан АКЫЖАНОВА (Алматы, Казахстан)

У статті розкриваються різного роду компетенції та навички, розроблені проектом TuCAHEA в напрямку «Мови», у тому числі професійні компетенції, які будуть пов'язані з особливостями його майбутньої спеціальності. Наводяться можливі методи формування необхідних компетенцій при навчанні казахської мови.

Ключові слова: діяльнісний та компетентнісний підходи, проект TuCAHEA, «Компетентнісний модель» випускників.

In the article different competences and skills developed by the TuCAHEA project in the Languages direction are given, including professional competences which will be connected with features of its future specialty. Possible methods of formation of necessary competences in teaching the Kazakh language are given.

Keywords: activity and competence-based approaches, TuCAHEA project, "competence-based model" of graduates.

В связи с процессом интеграции Казахстана в мировое образовательное пространство одной из актуальных проблем является повышение качества образования за счет его переориентации на деятельностный и компетентностный подходы. Подобные изменения предполагают не только определение целей в виде ожидаемых результатов обучения, построения ролевых моделей деятельности преподавателя, но и пересмотра роли субъекта (обучающегося) в целом. В связи с наметившимся переходом возникает ряд проблем, связанных как с особенностями учебного процесса, так и с построением качественно новой модели двухуровневого обучения студентов в рамках высшего профессионального образования, ориентированного на компетентностный подход [4: 57]. Нельзя не отметить тот факт, что Сорбонская и Болонская декларации стали импульсом в освоении и развитии многоуровневой системы в странах Европы. В рамках Болонского процесса европейские университеты в разной мере и с различной степенью энтузиазма принимают компетентностный подход, который рассматривается как своего рода инструмент усиления социального диалога высшей школы с миром труда, средством углубления их сотрудничества и восстановления в новых условиях взаимного доверия. Эта проблема затронула и систему высшего профессионального образования в нашей стране, где также появилась необходимость в разработке «компетентностных моделей» выпускников. По мнению В.И. Байденко, при разработке «компетентностных моделей» выпускников целесообразно принять во внимание рекомендацию Еврокомиссии относительно восьми ключевых компетенций, которыми должен овладеть каждый европеец. К ним относятся: 1) компетенции в области родного языка; 2) компетенции в сфере иностранных языков; 3) математическая фундаментальная естественнонаучная и техническая компетенции; 4) компьютерная компетенция; 5) учебная компетенция; 6) межличностная, межкультурная и социальная компетенции, а также гражданская компетенция; 7) компетенция предпринимательства; 8) культурная компетенция [1: 23].

С целью внести вклад в развитие пространства высшего образования Центральной Азии в соответствии с европейским пространством высшего образования, принять во внимание и оценить специфические потребности и потенциалы региона в целом и стран-партнеров в частности, отвечая таким образом на запросы высшего образования в частности и всего общества в целом был создан проект TuCAHEA, консорциум которого включает 34 университета Центральной Азии и пять Министерств образования Республики Казахстан, Кыргызстан, Таджикистан, Туркменистан и Узбекистан, а также 8 ведущих европейских университетов. Проект поддерживается Европейской комиссией посредством программы Темпус. В рамках проекта TuCAHEA предвидится повышение качества образования и способность взаимного понимания учебных программ в странах Центральноазиатского региона.

В ходе работы над проектом комиссии разработали навыки и компетенции по 8 предметным направлениям, учитывая рекомендации Еврокомиссии.

Разработчики компетенций и навыков в направлении «Языки» взяли во внимание тот факт, что студент должен будет овладеть разного рода компетенциями, а его профессиональные компетенции будут связаны с особенностями его будущей специальности. Для того чтобы научить студента решать профессиональные задачи, необходимо поместить его в контекст его будущей профессиональной деятельности, где одной из главных компетенций будет «Способность общаться на изучаемых языках (устно и письменно) в различных ситуациях (общие, бизнес, академические, профессиональные и многоязычные)».

В связи с этим возникает необходимость в эффективной организации учебного процесса в обучении деловому казахскому языку, ориентированной на компетентностный подход и учитывающей особенности учебной деятельности студентов. Так в Международном университете информационных технологий обучаются будущие специалисты в сфере информационных технологий, и в соответствии с разработанными компетенциями: «Способность применять методы изучения языков с использованием компьютера», «Способность использовать изучаемый язык в практических ситуациях», «Способность использования подходящих методологий для различных видов лингвистических исследований», сочетая профессиональные компетенции с компетенциями, полученными при изучении казахского языка, разработали программы и приложения для обучения казахскому языку: «Интерактивный электронный учебник для дистанционного обучения казахскому языку», «Многопрофильный сайт для самостоятельного изучения казахского языка», мобильное приложение «Полиязычный словарь-разговорник», в разработке «Медико-анатомический электронный учебник», «Путеводитель-разговорник для англоязычных иностранцев».

Научить непринужденному общению на иностранном языке в реальных жизненных ситуациях – очень сложная задача. Ведь именно это умение позволяет судить об уровне овладения языком. Поэтому целесообразным является развитие навыков и умений неподготовленной устной речи. Сегодня среди педагогов все большую популярность завоевывает коммуникативная методика. Она базируется на межгрупповом взаимодействии, использовании коммуникативных заданий, игр и так называемых «коммуникативных мероприятий». Важно, отбирать такой учебный материал, который способствует углублению знаний обучающихся, стимулирует их мыслительную деятельность, позволяет им раскрыть свой творческий потенциал. Для того, чтобы обучающийся мог достаточно свободно общаться с носителями языка, необходимо формировать у него речевые навыки и умения [2,3]. У обучающихся в средних школах Казахстана с русским языком обучения, речевой навык в казахском языке, является автоматическим и бессознательным, что недостаточно для полноценного общения. Необходимо формировать и развивать коммуникативно-речевое умение, с помощью которого, обучающийся ориентируется в речевой задаче. В основе коммуникативно-речевых умений лежит творческий аспект, позволяющий по-разному подходить к одной и той же ситуации общения. На основе результатов опытного обучения, мы пришли к выводу о том, что одним из самых эффективных приемов коммуникативной методики – является применение «коммуникативного мероприятия». Сущность и эффективность данного приема заключается в том, что «коммуникативное мероприятие» ставит обучающихся в определенную ситуацию, при которой они должны общаться и обмениваться мнениями на заданную тему. Причем участники свободно выбирают фразы и переигрывают ситуации, таким образом, раскрывают свой творческий потенциал. Важную роль играет коммуникативная целесообразность высказываний, а также использование игровых приемов, так как они позволяют обучаемым не заучивать наизусть языковые формы, а овладеть языком. В процессе обучения необходимо учитывать такие аспекты как: психологические особенности обучающихся, доступность, заинтересованность тематикой урока, создание благоприятной психологической обстановки. Поэтому данный прием можно использовать с большой эффективностью на всех ступенях обучения. Коммуникативное мероприятие позволяет преодолеть языковой барьер, неуверенность, страх высказать свою мысль неправильно, поскольку используются реальные жизненные ситуации. Это является результатом того, что на уроке полностью исключается говорение на родном языке и вместо

традиционных упражнений используются упражнения соревновательного характера. Самыми распространенными коммуникативными мероприятиями являются проблемные задания (шарады, головоломки, игры), интервью, дискуссии, ролевые игры, коммуникативные этюды/ситуативные задачи, составление рассказа. Каждое из этих заданий ставит своей целью развитие коммуникативно-речевых умений, умения четко и грамматически правильно выстраивать свое высказывание, быстро ориентироваться в речевой ситуации и выбирать наиболее подходящие для нее языковые средства. Безусловно, такая форма обучения очень сильно отличается от традиционных уроков и имеет много преимуществ. Поскольку коммуникативные мероприятия носят соревновательный характер и подразумевают межгрупповые взаимодействия, то следует отметить, что командная работа – это творческая работа, в которую вовлечены все обучающиеся. Работая в группах, участники учатся слушать других людей, а также привлекать их внимание к своим высказываниям. Актуализируется потребность что-либо сказать, спросить, выяснить, доказать. Активизируется стремление учащихся к контакту друг с другом и учителем, создаются условия равенства в речевом партнерстве, разрушается традиционный барьер. Эффективность этих мероприятий заключается в том, что обучающиеся поставлены в такие ситуации, при которых они вынуждены общаться и обмениваться мнениями на заданную тему. И в процессе выполнения заданий они реализуют себя как лингвистически интересные личности. Коммуникативные мероприятия являются одним из самых интересных и значимых приемов, направленных на развитие умения неподготовленной устной речи. Использование этих заданий должно способствовать созданию благоприятного психологического климата на уроке и как следствие непринужденного общения на казахском языке как иностранном в реальных жизненных ситуациях. Так как именно это умение является показателем способности думать и обобщать идеи при изучении языков, а также использовать изучаемый язык в практических ситуациях.

Некоторые примеры использования коммуникативных ситуаций на уроках: при прохождении темы «Знакомство, приветствие», «Биография», «Семья» даются официальные и неофициальные слова-обращения, и для закрепления этих слов даются жизненные ситуации:

На остановке хотите познакомиться с девушкой и завести разговор. 3 года работали программистом в банке. Сменили работу. Представьте себя новым коллегам.

Пришел в гости к приятелю по группе. Представьте себя, расскажите о своей семье.

Как представитель университета пришли на выпускной вечер школы. Поздравьте выпускников, пригласите поступить в ваш вуз и т.д.

При преподавании профессионального казахского языка, для развития способности правильно и конкретно изъясняться на изучаемых языках, учитывая соответственно потребности аудитории, студентам задается ситуация: вы в магазине компьютерной техники, группа – покупатели, один студент – продавец-консультант магазина. Дайте техническую характеристику и разъясните покупателю преимущества компьютера, смартфона, Iphone, ноутбука, планшета нового поколения.

Работа над развитием способности работать с источниками массовой информации при изучении языков проводится на всех этапах обучения казахскому языку. При работе с источниками массовой информации, в том числе и интернетом, развиваются навыки чтения, понимания прочитанного и извлечения необходимой информации, расширяется общий кругозор. В этом плане существует огромное разнообразие заданий: от элементарного нахождения информации на заданную тему, до обзора, классификации и написания своих суждений об определенных событиях, явлениях, изобретениях.

Таким образом, разработанные проектом TuСАНЕА компетенции в обучении языкам, особенно казахскому как иностранному, создают предпосылки для повышения качества образования за счет его переориентации на деятельностный и компетентностный подходы и усовершенствования методов обучения ориентированного на обучающегося.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие. –М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
2. Бим И.Л. (2001) Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – № 4. – 2001.
3. Вульфсон Б. Л. Мировое образовательное пространство на рубеже веков. Учебное пособие. М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2006. – 235 с.
4. Кузина Л.С. К вопросу об эффективной организации учебной деятельности студентов-лингвистов в рамках перехода к двухуровневой системе высшего профессионального образования, ориентированного на компетентностный подход/Реализация компетентностного подхода в системе бизнес-образования / Науч.ред.: И.П. Башкатов, А.Г. Чернявская. – Жуковский: МИМ ЛИНК, 2008. – 120 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Акмаржан Акижанова – кандидат філологічних наук, асоційований професор кафедри мов Міжнародного університету інформаційних технологій, м Алмати, Казахстан.

Наукові інтереси: синтаксична стилістика сучасної казахської мови, методика навчання іншомовної аудиторії казахської мови.

УДК 4И(07)

**ІНШОМОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ
РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Наталія БОЖКО (Кіровоград, Україна)

У статті розглядаються умови підготовки майбутнього вчителя іноземних мов, які сприяють організації розумової діяльності. Наведено результати наукових спостережень підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Ключові слова: *структурні особливості, професійна підготовка, професійні якості, мотивація, інноваційність, комунікація.*

The article deals with the conditions of the preparation of the future foreign language teachers, which help to organize mental activity at the classes. The results of the scientific observations of the preparation of the future foreign language teachers are introduced.

Key words: *structural peculiarities, professional preparation, professional qualities, motivation, innovation, communication.*

Визначаючи змістовні, структурні та функціональні особливості майбутнього вчителя іноземної мови, на наш погляд, потрібно враховувати наступні особливості: вимоги до змісту професійної підготовки та рівня фахової і професійної компетентності вчителя іноземних мов, визначені у державних кваліфікаційних характеристиках та навчальних планах ВНЗ, інших нормативних документах [21; 22]; зміст професіограм вчителя іноземних мов у контексті визначення його базових професійно важливих якостей і характеристик; аналіз особливостей та структури професійної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови; наукові підходи до визначення змісту і структури професійної культури фахівця, вчителя, педагогічної культури; структуру і функції культури як соціального явища.

Згідно з навчальною програмою з іноземних мов для середньої школи, основною метою навчання іноземних мов є формування комунікативної компетенції учнів на засадах міжкультурного спілкування. Ми поділяємо думку В. О. Калініна [5], Р. П. Мильруда [9; 10], Є. І. Пассова [15], що міжкультурним спілкуванням слід вважати функціонально зумовлену взаємодію людей, які виступають представниками різних культурних спільнот, у зв'язку з усвідомленням останніми їхньої належності до різних геополітичних, а також соціальних субкультур. Під час іншомовного міжкультурного спілкування інструментом виступає мова, яка є іноземною для всіх чи деяких учасників цієї міжкультурної взаємодії. Таким чином однією з основних складових підготовки майбутнього вчителя іноземної мови має бути комунікативна компетентність на основі знання іноземної мови та володіння вміннями і навичками міжкультурної взаємодії.

Серед визначальних якостей сучасного вчителя іноземних мов науковці [20; 23] називають креативність та інноваційність як здатність до подолання традиційності в процесі навчання іноземних мов, а також рефлексивне мислення як здатність коригувати власний

понятійний апарат, попередній досвід, робити його адекватним до сучасної педагогіки. Як наслідок, виокремлюють кілька типів діяльності майбутнього вчителя, зокрема й іноземної мови:

- пізнавальна діяльність – формує світогляд, потребу в освіті, сприяє інтелектуальному розвитку й оволодінню науковими знаннями;
- ціннісно-орієнтаційна – спрямована на раціональне осмислення загальнолюдських і соціальних цінностей світу;
- комунікативна – цілями є спілкування з іншими людьми [7].

Поруч із тим, на думку науковців, для діяльності вчителя характерні перевага розумової праці і наявність ґрунтовної фахової освіти (професійних знань і професійних вмінь і навичок), широка автономія відповідної соціально-професійної групи (субкультури). Ці норми безумовно закріплені у професійній культурі вчителя іноземної мови.

Вивчення наукової літератури [7; 11; 12; 16] дає змогу стверджувати, що процес професійної адаптації майбутнього вчителя іноземної мови, а, отже – формування його професійної спрямованості і підготовки буде успішним за умови його цілеспрямованої мотиваційної діяльності. Відповідно, професійна спрямованість особистості визначається сукупністю стійких, властивих їй мотивів, які орієнтують її діяльність і поведінку незалежно від фактичних ситуацій. Отже, в широкому сенсі під мотивом розуміємо сукупність зовнішніх і внутрішніх чинників, пов'язаних із задоволенням певної потреби індивіда, що обумовлюють ступінь прояву і спрямованість його активності.

С. Л. Рубінштейн вважає, що до складу мотиваційної сфери входять потреби особистості, її інтереси, спрямованість, тобто те, що особливо значуще для людини, що в кінцевому рахунку втілюється в якості мотивів і цілей її діяльності і визначає справжній стрижень, ядро особистості [17; 3; 4].

Мотиви діяльності майбутнього вчителя іноземної мови можуть бути усвідомленими і неусвідомлюваними і, на нашу думку, насамперед пов'язані з пізнавальними процесами, а також із потребою здобути професію і відповідну кваліфікацію. Сукупність таких інтеріоризованих мотивів утворюють мотивацію особистості майбутнього вчителя як систему чинників, що спонукають до відповідної активності, до дії або бездіяльності у певних ситуаціях.

Саме тому розрізняють принаймні дві групи мотивів: зовнішні і внутрішні. У першій групі переважає орієнтація на досягнення певних результатів, у другій – на сам процес. При цьому зовнішні мотиви здебільшого задаються ззовні (мотиви-стимули), тоді як внутрішня мотивація (власне мотиви) породжуються самою людиною. Відрізняють також потенційні й актуальні мотиви. Під час діяльності, спілкування, пізнання завуальовані мотиви активності переходять в актуальні: потреба стає установкою, наміри – діями, відносини – вчинками, плани – діяльністю.

За змістом діяльності найчастіше виділяють такі групи мотивів: професійні (пов'язані з професійною діяльністю); широкосоціальні (бажання посісти певне місце у суспільстві, підвищити соціальний статус); вузькосоціальні (спілкування, прагнення мати визначений статус у конкретній соціальній групі (трудовому колективі, академічній групі)); пізнавальні, саморозвитку; досягнення (прагнення домогтися певних результатів у діяльності); утилітарні (прагнення одержати безпосередні переваги або уникнути небезпеки).

Подекуди виокремлюють негативну мотивацію, під якою розуміють спонукування, викликані усвідомленням ймовірних неприємностей і негативних наслідків, прогнозуванням покарань, можливих у випадку невиконання роботи або порушення соціальних норм і острахом перед ними. Вчинені індивідом під впливом такої мотивації дії є захисними, а сама діяльність – примусовою.

Розвиток мотивації – процес нелінійний, що йде не лише за висхідною лінією й бажаному напрямку. У реальному житті можуть спостерігатися як позитивні, так і негативні тенденції.

Соціальні мотиви ґрунтуються на усвідомленні себе як члена суспільства з першочергово властивим обов'язком працювати на благо суспільства, що передбачає власний саморозвиток і самореалізацію як зрілої особистості. О. І. Арнольдов зазначає, що

оптимальний сенсоутворюючий ефект діяльності досягається за умови поєднання у професійній культурі цієї групи мотивів з суспільним та особистісним сенсом праці [2 : 119].

До соціальних мотивів діяльності майбутнього вчителя іноземної мови безумовно слід віднести мотиви, пов'язані з усвідомленням своєї соціальної ролі вчителя, а також – з формуванням в структурі професійної культури потреб суспільного визнання. До соціально цінних мотивів педагогічної діяльності, на нашу думку, належать почуття професійного й громадянського обов'язку, відповідальність за виховання дітей, чесне й добросовісне виконання своїх функцій, усвідомлення високої місії вчителя.

Група мотивів самовдосконалення, саморозвитку ґрунтується на потребі в наскрізному особистісно-професійному зростанні й пов'язаним з цим усвідомленням необхідності відповідати певному, сформованому в межах професійної субкультури, ідеалу. Вона включає в себе мотиви, що визначають функцію професійної культури спрямовувати майбутнього вчителя постійно поповнювати свої професійні знання, загальний інтелектуальний рівень, вдосконалювати професійні вміння і навички.

Група мотивів професійної діяльності визначає інтерес до сутності самої педагогічної діяльності, її результатів і наслідків.

Вибір педагогічної професії відповідно до певного мотиву багато в чому визначає й мотиви навчання у ВНЗ. Якщо взяти до уваги, що мотив – це не що інше, як предмет потреби, то для майбутніх вчителів таким предметом можуть бути “чистий” пізнавальний інтерес, намагання краще підготуватися до самостійної професійної діяльності, почуття обов'язку і відповідальності чи бажання через учіння виділитися серед колег, посісти престижне місце в колективі, заслужити похвалу, отримати підвищену стипендію.

Володіння методикою зумовлює знання та навички, які має використовувати учитель іноземної мови, щоб чітко навчити учнів мови (різні методичні вправи, ігри, наочність, тести тощо). Методичні якості тісно пов'язані з предметними, адже знання теорії іноземної мови та рідної мови уможлиблює прогнозування помилок та труднощів учнів. Від наявності методичних знань залежить уміння вчителя спланувати тематику уроків, враховуючи рівень навчання, зміст матеріалу, підготовленість учнів, їхні інтереси. Крім того, учитель повинен мати знання з організації позакласної та позашкільної виховної роботи з фаху.

Серед чинників формування підготовки майбутніх вчителів іноземної мови до розумової діяльності, безумовно – одне з найважливіших місць посідає професійна освіта, мета якої – сформувати високий рівень підготовки фахівця до педагогічної діяльності та його професійну компетентність і майстерність, сприяти його професійному розвитку.

Теорія професійного розвитку особистості розглядалася Б. Г. Ананьєвим, Є. Ф. Рибалко, І. М. Кондаковим, О. В. Сухаревим. Узагальнюючи їхні висновки, можна виокремити основні передумови професійного розвитку особистості:

- успішність професійного розвитку визначається ступенем відповідності індивідуально-психологічних атрибутів особистості вимогам професії;
- кожна людина відповідає вимогам ряду професій;
- ступінь співвідношення індивідуально – психологічних особливостей і професійних вимог визначає рівень інтересу до професії, задоволеності в ній, прагнення до професійного самовдосконалення;
- характер співвідношення індивідуального психологічного складу, здібностей і вимог професії визначає особливості професійного і психологічного розвитку особистості, її цілеспрямованість, інтенсивність тощо;
- визначальним у професійному розвитку особистості є характер головної діяльності, а також співвідношення з нею домінуючої та субдомінуючої діяльності.

Загальновідомо, що координація всіх виховних впливів на особистість майбутнього вчителя та основне спрямування його професійного розвитку, а отже – і формування основних компонентів професійної культури відбувається у процесі професійної підготовки.

Поділяючи думку В. І. Андрєєва, який кваліфікує педагогічну умову як “обставину процесу навчання, яка є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання й використання елементів змісту, методів (приймів), а також організаційних форм навчання для досягнення певних дидактичних цілей” [1 : 151], ми маємо змогу розглядати сукупність

педагогічних процесів і відношень під час професійної освіти як педагогічні умови формування професійної культури майбутніх учителів іноземної мови.

Уявлення про своє професійне майбутнє, вміння вибудувати свій професійно-освітній простір на різних етапах професійного становлення та готовність реалізувати себе в ньому є діагностованим результатом розвитку особистості під час професійної підготовки, організації розумової діяльності.

Опосередкований вплив на особистість, що формується, найоптимальніше виявляється в іншомовному середовищі, в якому вчитель іноземної мови, вихователь “розміщує” стимули, що нібито самостійно, без прямого впливу педагога сприяють формуванню особистості. Ще А. С. Макаренко, зазначав, що “виховує не стільки сам вихователь, скільки середовище, яке організується найбільш вигідно” [8 : 415].

Узагальнюючи ідеї І. А. Зязюна [4] та С. О. Сисоевої [18], головними організаційно-педагогічними засадами неперервної професійної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови та педагогічними стимулами формування особливостей підготовки майбутнього вчителя до розумової діяльності стосовно вихованців слід визначити: системність усього освітнього процесу; єдність загальної і професійної освіти, гнучкість і різноманітність змісту, засобів і методик навчання; орієнтація всіх рівнів освіти, зокрема навчально-виховного процесу у ВНЗ на формування професійної культури у майбутніх вчителів ІМ; інтеграція професійної освіти та професійної діяльності; послідовність і наступність професійної освіти на різноманітних освітньо-кваліфікаційних рівнях; активність особистості майбутнього вчителя іноземної мови в процесі самоосвіти, самовиховання, самооцінки; індивідуалізація навчання та стимулювання мотивації до збагачення професійної культури.

Беручи до уваги вищевикладене, потрібно зазначити, що ми зможемо отримати висококваліфікованого вчителя іноземної мови з достатнім рівнем підготовки до розумової діяльності учнів лише в тому разі, коли підготовка його буде вестися на ідеях професіоналізму, різнопланово, багатоаспектно, на різних рівнях системи освіти. Система професійної освіти, на нашу думку, повинна мати таку послідовність: домашня освіта – початкова освіта – середня освіта – старші класи – ВНЗ – післядипломна освіта – наукова діяльність – самоосвіта – самовдосконалення.

Підготовка фахівців на ідеях професіоналізму є визначальною ланкою формування педагогічного мислення та збагачення професійної культури студента, котрий вивчав іноземні мови та визначає їхнє місце в системі навчально-виховної діяльності ВНЗ як невід’ємну складову частину, що впливає на майбутню професійну діяльність [6].

Аналіз сучасної методичної літератури свідчить, що мета вивчення предмета “іноземні мови” у ВНЗ має бути комплексною і містити 5 рівнозначних та взаємопов’язаних аспектів:

1. Навчальний (практичний) – полягає в оволодінні іноземною мовою як засобом міжособистісного спілкування в основних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні та письмі).

2. Пізнавальний (загальноосвітній), що передбачає збагачення духовного світу особистості, формування професійних знань про культуру країни, мова якої вивчається (історію, літературу, музику, живопис, звичаї, традиції), та мови рідної країни, методичних знань про будову іноземної мови, її систему, характер, особливості, подібність до рідної мови тощо.

3. Розвивальний аспект, що передбачає розвиток мовленнєвих здібностей особистості, а саме – фонетичного та інтонаційного слуху, мовної здогадки, імітації, логічного викладу думок тощо; психічних функцій особистості – різних видів пам’яті (слухової й зорової, оперативної та тривалої), уваги (довільної і мимовільної), уяви, вміння спілкуватися з іншими людьми.

4. Виховний аспект, що передбачає у процесі навчання іноземним мовам виховання культури спілкування, прийнятої у сучасному цивілізованому світі; комунікативної культури, таких рис характеру, як доброзичливість, толерантність, колективізм, активність, працьовитість.

5. Професійний аспект, котрий передбачає оволодіння іноземною мовою як основи формування професійної підготовки, умови розширення знань та навичок, умінь професійного навчання та виховання учнів.

Сьогодні від майбутнього вчителя іноземної мови вимагається глибоке засвоєння провідних концепцій, ідей, основних законів професійної освіти. Він повинен володіти високорозвиненим аналітичним мисленням, інтелектуальними вміннями та навичками, мати високий творчий потенціал [14 : 3–36].

Основною функцією іноземної мови як професійного предмета є досконале оволодіння студентами однією з іноземних мов: англійською, німецькою, французькою, іспанською, тобто формування комунікативних знань та умінь: говоріння, сприймання на слух, читання та письма.

Іноземна мова сприяє розширенню кругозору, поліпшенню етикету, збагаченню знаннями про різні сфери життєдіяльності іноземців, а також впливає на особистісні якості людини (характер, звички тощо). Опанування іноземною мовою відбувається під час засвоєння досвіду творчо-пошукової діяльності й зумовлює формування в студентів: механізму мовної здогадки; мовних, інтелектуальних та пізнавальних здібностей; ціннісних орієнтацій, почуттів та емоцій; готовність вступати в іншомовне спілкування, до подальшої самоосвіти іноземною мовою.

Освіта засобами іноземної мови на нашу думку є умовою: а) усвідомлення студентами суті мовних явищ, іншої системи понять, крізь призму яких може сприйматися дійсність; б) розуміння особливостей власного мислення; в) зіставлення мови, що вивчається, з рідною і залучення студентів до діалогу двох культур (якщо раніше ми використовували цей термін для педагогічної та професійної культур, то зараз він співвідноситься з культурою рідної та іноземної мов); г) знання про культуру, історію, реалії та традиції країни, мова якої вивчається.

Оволодіння і навчання іноземної мови складається з трьох взаємопов'язаних компонентів: користування мовою, усвідомлення природи мови, розуміння іноземної та рідної культур. Кожна з цих частин є невід'ємним складником загальної освіти студентів, а також підготовки до життя після закінчення вищого навчального закладу. Поряд із тим кожен із цих елементів не залежить від інших. Важко передбачити, з культурою якої країни буде пов'язана професійна діяльність майбутнього вчителя іноземної мови. Але головним для всіх студентів є те, що вони повинні розуміти важливу відмінність між їхньою рідною та іншими культурами, а також розвивати позитивне сприйняття інших культур і набувати вмінь долати соціокультурні відмінності. Є різні підходи щодо визначення умов ефективності навчання іноземним мовам у ВНЗ, зокрема, ученими (Е. І. Пасов, В. Л. Скалкін, М. Уест) визначені типові комунікативні ситуації, що за принципом схожості об'єднуються у великі групи під назвою "сфери спілкування". В. Л. Скалкін виділяє 8 сфер спілкування, котрі притаманні будь-якому сучасному мовному колективу: соціально-побутову; сімейну; професійно-трудова; соціально-культурну; сферу громадської діяльності; адміністративно-правову; сферу ігор та захоплень; видовищно-масову [19 : 61–67].

Щоб вільно володіти іноземною мовою та безпомилково орієнтуватися у поданих "сферах спілкування", майбутньому вчителю іноземної мови необхідно мати розвинену комунікативну культуру, знати та вміти використовувати ґрунтовну лексику, різні стилі спілкування. Існує декілька видів лексики: побутова, сімейна, офіційна, документальна, молодіжна та інші. А також існує два типи лексики – це активна та пасивна. Активна лексика – це той вокабуляр (словник), яким людина користується щодня (у спілкуванні на роботі, вдома, з друзями, на вулиці). А от пасивна – це та, яка використовується в разі нагальної потреби, коли людина хоче показати всю красу та чарівність мови, якою вона розмовляє. Розвиваючи й тренуючи власний інтелект та розширюючи базу для спілкування, лексика сприяє цим самим формуванню професійної культури майбутнього вчителя іноземної мови, її комунікативної складової.

З огляду на це на сучасному етапі розвитку вищої педагогічної освіти в Україні одним з найважливіших завдань є підготовка студентів, (майбутніх вчителів) до професійного спілкування. Внаслідок цього в педуніверситетах створюються спеціальні програми й

технології, які дали б змогу формувати в майбутніх учителів комунікативні вміння, навички та професійно значущі якості особистості.

Необхідною умовою формування підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до розумової діяльності учнів у процесі комунікативної взаємодії у іншомовному середовищі є також його навчальна і пізнавальна активність. У науковій літературі [24] розрізняють такі види активності як: інтелектуальна (внутрішня), емоційна, мовленнєва (зовнішня), які в сукупності забезпечують сприятливі умови оволодіння іноземною мовою.

Зважаючи на вищевикладене, доречно констатувати, що для майбутнього вчителя іноземної мови важливі наполегливість та свідоме залучення до художньо-естетичних цінностей, які широко використовуються у різних галузях спілкування й професійної діяльності. Оволодіння майбутнім учителем іноземної мови високою культурою мислення реалізується насамперед на основі підвищення якості власної успішності та інших видів діяльності. Культура мислення майбутнього педагога відзначається потребою оволодіння методологічного розв'язання професійних завдань. Вплив ІМ на формування розумового розвитку викладача дуже важливий. Він відбувається через процес сприймання – інтерпретування – ретрансляції іншомовного спілкування та мислення.

Підсумовуючи теоретичні положення та результати наукових спостережень за організацією процесу професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови, ми визначили кілька груп умов формування підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до організації розумової діяльності учня.

Такі характеристики, як здатність до самостійного творчого мислення; вміння бути вправним комунікатором; взаємна повага та рівність сторін; висока активність та міра свободи; здатність до самовдосконалення є, на нашу думку, головними.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1988. – 231 с.
2. Арнольдов А. И. Человек и мир культуры. Введение в культурологию / А. И. Арнольдов. – М. : МГИК, 1992. – 240 с.
3. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. Науково-методичний посібник / І. А. Зязюн. – К., 2000. – С. 5–9.
4. Зязюн І. А. Професійна освіта педагога: новий рівень / І. А. Зязюн // Освіта. – 1994. – 23 березня. – С. 6.
5. Калінін В. О. Особливості формування соціокультурної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійно-педагогічної підготовки / В. О. Калінін // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2003. – № 12. – С. 154–157.
6. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости: Монография / З. И. Калмыкова. – М. : Педагогика, 1981. – 200 с.
7. Кобзар Б. Підготовці вчителя – методологічне забезпечення / Б. Кобзар // Педагогічна газета. – 1999. – лютий.
8. Макаренко А. С. Про мій досвід. Твори в 7 т. / А. С. Макаренко. – К., 1954. – Т. 5. – С. 247–249.
9. Мильруд Р. П. Компетентность в изучении языка / Р. П. Мильруд // Иностраный язык в школе. – 2004. – № 7. – С. 30–37.
10. Мильруд Р. П. Формирование профессиональных убеждений у будущих учителей / Р. П. Мильруд // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 77.
11. Ніколаєва С. Ю. Концепція підготовки вчителя іноземної мови / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 1995. – № 3–4. – С. 5–10.
12. Ніколаєва С. Ю. Про проект програми з англійської мови для університетів (факультет іноземних мов) / С. Ю. Ніколаєва та ін. // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 61.
13. Ніколаєва С. Ю. Тестові завдання для визначення ступеня володіння учнями комунікативною компетенцією на рівні виживання / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 1997. – № 2. – С. 54–60.
14. Особливості організації і підготовки вчителя іноземної мови у країнах західної Європи // Іноземні мови. – 1994. – № 1. – С. 35.
15. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычной речи / Е.И.Пассов. – [2-е изд.]. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
16. Пискунов А. И. Профессионально-педагогическая подготовка будущего учителя / А. И. Пискунов // Советская педагогика. – 1985. – № 12. – С. 42.
17. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. – М., 1958. – 159 с.
18. Сисосва С. О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня / С. О. Сисосва. – К. : Політкнига, 1986. – 406 с.
19. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В. Л. Скалкин. – М. : Русский язык, 1982. – С. 61–67.

20. Скульський Р. П. Підготовка майбутніх вчителів до педагогічної творчості / Р. П. Скульський. – К. : Вища школа, 1992. – 135 с.
21. Слостенін В. А. Формирование профессиональной культуры учителя / В. А. Слостенін. – М. : Прометей, 1993. – 178 с.
22. Слостенін В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Слостенін, А. Н. Мищенко // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 19.
23. Фадеева Т. О. Професійна підготовка майбутнього вчителя по роботі з першокласниками / Т. О. Фадеева // Наукові записки КДПУ імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград. – 2001. – Вип. 39. – С.95–97.
24. Хомич Л. Цивілізаційні процеси і професійна підготовка вчителя / Л. Хомич // Рідна школа. – 1998. – № 7–8. – С. 76.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Божко – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри практики германських мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: інтелектуальний розвиток, розумова діяльність, міжособистісне спілкування, тестовий контроль знань студентів.

УДК 378.147.85(045)

САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Ельза ВАСИЛЬЄВА (Маріуполь, Україна)

У статті розглянуто важливість самостійної роботи в професійній підготовці майбутнього перекладача, визначено сутність самостійної роботи та її рівні, а також встановлено передумови формування професійної самостійності студентів-перекладачів.

Ключові слова: самостійна робота, рівні самостійної роботи, передумови формування професійної самостійності.

The article deals with the importance of self-study work for the professional training of the future translators. The essence of the self-study work as well as its levels is being defined. The background for the formation of the future translators' professional competence is being described.

Key words: the self-study work, levels of the self-study work, the background for the formation of the professional competence.

У контексті модернізації вищої освіти України, приєднання до європейського освітнього простору особливої актуальності набуває проблема розвитку творчої активності та самостійності студентів-майбутніх перекладачів, їхньої готовності до самостійної професійної діяльності. Загострилось соціальне замовлення на перекладачів, які володіють навичками самостійної роботи.

Самостійна робота студентів була об'єктом дослідження ряду вчених [1; 2; 3; 5; 6; 7]. Водночас проблема самостійної підготовки саме перекладачів є недостатньо висвітленою у фаховій літературі.

Стаття має на меті дослідити роль самостійної роботи в процесі професійної підготовки перекладача та вирішити такі завдання: уточнити поняття самостійної роботи, окреслити зміст роботи з формування навичок самостійної діяльності майбутніх перекладачів, сформулювати рекомендації для формування навичок самостійної роботи у майбутніх перекладачів.

Об'єктом дослідження є процес підготовки перекладача. За предмет дослідження обрано самостійну роботу майбутніх перекладачів.

Актуальність статті зумовлена тим, що в сучасних умовах перед кожним вищим навчальним закладом постає завдання підготувати для ринку праці конкурентоспроможного фахівця, який є здатним до постійного професійного самовдосконалення та саморозвитку, а також до освітньої інноваційної діяльності.

У цьому контексті значно підвищується значення самостійної роботи студентів, що відображає сучасну освітню тенденцію – так зване *discovery learning*, тобто застосування дослідницької, пошукової моделі навчання, яка спонукає студентів творчо мислити, самостійно планувати свої дії, прогнозувати можливі варіанти вирішення завдань, обирати способи та засоби їх реалізації [4:151]. Самостійна робота студента-майбутнього перекладача має на меті навчити його прийомам роботи з інформацією різного роду, сформувати навички

самоорганізації та самостійного отримання знань, що, в свою чергу, сприятиме намаганням студента постійно підвищувати свою кваліфікацію у майбутньому. Інакше кажучи, вся організація навчального процесу має бути спрямована на розвиток у студента уміння вчитися, самовдосконалюватися та творчо застосовувати знання у майбутній професійній діяльності, тобто сприяти повній самореалізації та соціальної інтеграції майбутніх фахівців у галузі перекладу.

Важливою соціальною характеристикою студентства є зростаюча самостійність у різних сферах життєдіяльності, в тому числі й в сфері навчання. Значне місце в учінні студента посідає самостійна робота як найвища форма навчальної діяльності.

У фаховій літературі пропонуються різні визначення самостійної роботи. Наведемо декілька з них. За твердженням В.І.Загвязинського, самостійну роботу можна розглядати як діяльність студентів з отримання знань і вмінь, яка спрямовується викладачем, але виконується студентами без його безпосереднього керівництва [1: 155].

Самостійна робота також трактується як виконання різних завдань навчального, виробничого, дослідницького та самоосвітнього характеру, яке є засобом опанування системою професійних знань, способів пізнавальної та професійної діяльності, формування навичок і вмінь творчої діяльності і професійної майстерності [6: 45]. Самостійна робота студентів загалом і перекладачів зокрема характеризується накопиченням певного обсягу знань, навичок і вмінь, необхідних для вирішення пізнавальних завдань; формуванням у студентів психологічної установки на систематичне поповнення знань и розвиток умінь працювати з науковою літературою; самоорганізацією студента в оволодінні методами професійної діяльності, пізнання і поведінки.

Самостійна робота за визначенням І.О.Зимньої – це цілеспрямована, внутрішньо мотивована, структурована самим суб'єктом у сукупності здійснюваних дій, коригуюча ним за процесом і результатом діяльність, виконання якої потребує досить високого рівня самосвідомості, рефлексивності, самодисципліни, власної відповідальності та яка надає студенту задоволення в самовдосконаленні та самопізнанні [2: 96; 3: 255]. Не можна не погодитись з думкою І.О.Зимньої про те, що саме в самостійній роботі більш за все виявляється мотивація студента, його цілеспрямованість, самоорганізованість, самостійність, самоконтроль та інші особистісні якості [3: 249].

Самостійна робота майбутніх перекладачів характеризується накопиченням певного обсягу знань, навичок і вмінь, необхідних для вирішення пізнавальних завдань, особливо перекладацького характеру; формуванням у студентів психологічної установки на систематичне поповнення знань и розвиток умінь працювати з науковою та галузевою літературою; самоорганізацією студента в оволодінні методами професійної діяльності, пізнання і поведінки в процесі навчання та професійного самовизначення [6].

В.А. Сластьонін и В.П. Каширін [7] підкреслюють важливість стимулювання активності та самостійності студентів. За твердженням дослідників, самостійність передбачає впевненість у собі, критичний розум, наполегливість у досягненні мети, спроможність взяти на себе відповідальність за свої дії.

Згідно з результатами дослідження М.І.Махмутова [5: 52], показниками наявності навчальної самостійності є сформованість у студентів наступних умінь: уміння самостійно набувати нових знань з різних джерел і формувати нові навички та вміння в ході самостійного дослідження; уміння використовувати набуті знання, навички та вміння для подальшої самоосвіти;

уміння застосовувати їх у практичній діяльності для вирішення будь-яких освітніх і життєвих проблем.

Важливою психологічною детермінантою самостійної роботи є здібність студента до саморегуляції. Саморегуляція студента полягає в умінні програмувати самостійну діяльність: в залежності від умов відповідної мети діяльності здійснювати вибір способу перетворення заданих умов, відбір засобів для цього перетворення, визначення послідовності окремих дій. Важливим проявом предметної саморегуляції є вміння оцінювати проміжні та підсумкові результати своєї діяльності. Предметна саморегуляція тісно пов'язана з особистісною саморегуляцією, яка обумовлена високим рівнем самопізнання, адекватністю самооцінки,

рефлексивністю мислення, самостійністю, організованістю, цілеспрямованістю особистості, сформованістю її вольових якостей [3: 253-254].

У методичній літературі загальноприйнятим є виокремлення таких рівнів самостійної роботи:

1. Відтворюючий (репродуктивний) рівень самостійної роботи, який є підґрунтям для інших рівнів і відповідає за формування вербальної (фонетичної, лексичної, граматичної) бази, за створення еталонів у пам'яті. Це рівень засвоєння та закріплення нового матеріалу.

2. Напівтворчий (перехідний або реконструктивний) рівень самостійності витікає з попереднього. На цьому рівні набуті раніше знання, навички і вміння застосовуються студентом в аналогічній ситуації. Самостійна роботи цього рівня вимагає більшої розумової активності та творчості.

3. Творчий (креативний) рівень самостійності є тісно пов'язаним з розвитком навичок і вмінь вирішувати складні комунікативні завдання. Саме на цьому рівні формується творча особистість.

Кожний з вищезазначених етапів процесу формування професійної самостійності майбутніх перекладачів має свій зміст. В узагальненому вигляді зміст трьох етапів можна представити наступним чином.

На першому етапі викладач презентує зразки виконання основних перекладацьких дій та рішення типових перекладацьких завдань на основі вивченого студентами раніше алгоритму. Прикладами вправ є переклад ізольованих мовних одиниць, переклад значень зазначених одиниць і структур у складі висловлювань, переклад висловлювань, що містять певні одиниці і структури. Перша група вправ спрямована на ідентифікацію методу або прийому, застосованого в виконаних перекладах. Студентам пропонується зіставити вихідні висловлювання з їх перекладами і вказати, які стандартні методи були використані в кожному випадку. Висловлювання, які складають такі вправи, можуть бути перекладені або одним окремим способом, або різними прийомами. При виконанні вправ другої групи студентам пропонується не тільки ідентифікувати використаний прийом, а й оцінити доречність його застосування. Цей тип вправ включає два різновиди. В одному випадку наводиться як оригінал, так і переклад і оцінюється правильність вибору прийому. В іншому випадку студентам даються висловлювання на мові оригіналу та пропонується оцінити, чи можна при їх перекладі використовувати даний прийом. У третій групі вправ ставиться завдання застосувати при перекладі певний прийом, навіть якщо висловлювання в оригіналі могло б бути перекладено і яким-небудь іншим способом.

На другому етапі студенти виконують комплексні завдання, що поєднують у собі знання, перекладацькі навички та вміння, які студенти отримали раніше на попередньому етапі. У завданнях чітко формулюються умови і результат виконання перекладу, використовуються вивчені алгоритми.

Прикладами вправ є зіставлення паралельних текстів на вихідній мові та мові перекладу з метою виявлення їх відмінностей, зіставлення опублікованих перекладів з їх оригіналами і критичний аналіз використаних перекладачем методів і прийомів, відповіді на питання до тексту, які перевіряють глибину розуміння та наявність необхідних фонових знань, обговорення концепцій, що лежать в основі змісту тексту, і пов'язаних з ними термінів і понять, різні вправи з удосконалення володіння мовою перекладу (складання синонімічних рядів і диференціація значень синонімів, стилістична оцінка запропонованих варіантів, перефразування висловлювань, виступи на задану тему і пр.).

На третьому етапі студенти виконують вправи на прийняття самостійних рішень у нетипових (нестандартних) перекладацьких ситуаціях. У завданнях представлена тільки мета, але вибір перекладацьких дій залишається за студентом. Прикладами вправ є визначення контекстуальних значень мовних одиниць, інтерпретації змісту висловлення, підбору відповідностей і варіантів перекладу і комплексне рішення перекладацьких завдань при перекладі висловлювань і відрізків тексту різного жанру, різного рівня складності та для різних рецепторів. Особливу групу складають завдання з перекладу різними способами одного і того ж тексту в залежності від поставленої мети перекладу і передбачуваного типу рецептора. В якості мети може бути вказаний характер джерела, де буде опублікований

переклад; використання перекладу в різних цілях (рекламних, політичних, пропагандистських); передбачуваний вплив на рецептора; прагнення модернізувати переклад і т.п. Завдання може передбачати різні варіанти перекладу для професіоналів і непрофесіоналів, для різних вікових і освітніх груп, для конкретних прагматичних ситуацій.

Для успішного формування професійної самостійності майбутнього перекладача необхідні наступні умови: індивідуальний підхід до студента, який передбачає врахування вихідного рівня його професійної самостійності (репродуктивний, напівтворчий, творчий); професійна спрямованість процесу навчання, що забезпечує перехід від пізнавальної до професійної діяльності; розумне поєднання репродуктивної та продуктивної пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання; активність студентів у навчанні. Важливу роль відіграють психічні та психологічні властивості майбутнього перекладача, а саме, рівень розвитку у студентів комплексу психологічних механізмів: механізми уваги, слухового сприйняття, ймовірного прогнозування, пам'яті (оперативна, довгострокова), мислення (перш за все якість абстрактно-логічного мислення), культури мовленнєвої поведінки, а також механізм швидкого переключення з однієї мови на іншу та подолання інтерференції мовної системи рідної мови в процесі перекладу на іноземну мову.

Важливими передумовами успішної реалізації самостійної роботи під час навчання є забезпечення кожного студента індивідуальним робочим місцем при виконанні робіт теоретичного і практичного характеру; достатня забезпеченість різноманітними інформаційними ресурсами за фахом та їх доступність для студентів; наявність та доступність методичних рекомендацій та матеріалів для самоконтролю; проведення викладачами індивідуальних консультацій для студентів; можливість для студента здійснювати апробацію результатів своєї роботи (наприклад, конференції, конкурси з перекладу).

Підсумовуючи все наведене вище, можна визначити самостійну роботу студентів загалом і перекладачів зокрема як важливу форму організації навчального процесу у вищому навчальному закладі, як діяльність студентів з отримання знань і вмінь під опосередкованим керівництвом викладача. В процесі самостійної роботи у студентів формуються навички самоорганізації та самоконтролю, а також такі необхідні для майбутніх фахівців якості як активність, креативність, ініціативність, відповідальність за результат діяльності. Забезпечення всіх зазначених вище умов, правильна організація самостійної роботи майбутніх перекладачів сприяє повній самореалізації студентів під час навчання та їх успішній подальшій професійній діяльності. Перспективним напрямком дослідження вважаємо вивчення організації самостійної роботи майбутніх перекладачів на різних етапах навчання при формуванні різних перекладацьких навичок і розвитку різних перекладацьких умінь.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2007. – 192 с.
2. Зимняя, И.А. Психология обучения неродному языку / И.А.Зимняя. – М.: Рус. яз., 1989. – 219 с.
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. / И.А.Зимняя. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
4. Колесникова, И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И.Л.Колесникова, О.А.Долгина. – С-Пб.: Блиц, 2001. – 223 с.
5. Махмутов, М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории [Текст] / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
6. Пидкасистый, П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы [Текст] / П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
7. Слостёнин, В.А. Психология и педагогика [Текст]: учеб. пособие / В.А. Слостёнин, В.П. Каширин. – М.: Академия, 2001. – 480 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ельза Васильєва – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови та перекладу Маріупольського державного університету.

Наукові інтереси: методика викладання англійської мови у вищих навчальних закладах, методика викладання перекладу, методика викладання англійської мови професійного спрямування.

УДК 378.01:811.111.25

ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ПИСЬМОВОГО ПЕРЕКЛАДУ

Олена ВЕЛИКОДСЬКА (Київ, Україна)

У статті висвітлюються особливості навчання письмового перекладу студентів-лінгвістів, розглядається фахова компетенція перекладача.

Ключові слова: переклад, фахова компетенція перекладача, методика навчання.

This article aims at providing a comprehensive analysis of teaching written translation practice, explores the concept of "professional translation competence".

Key words: translation, competence, professional competence, competence of translator, methodology of teaching

Створення оптимальної моделі навчання перекладу, з урахуванням досягнень теорії перекладу, лінгвістики, психології та педагогіки і практичного досвіду професійної діяльності перекладача стало предметом багатьох дидактичних розробок.

Методика навчання перекладу висвітлена у роботах В.Н. Комісарова, В.Г. Гака, Т.А. Казакової, Л.К. Латишева, Л.Л. Нелюбіна. Але як зазначає Л.М. Черноватий порівняння кількості робіт з методики викладання перекладу та аналогічної кількості праць з методики викладання іноземних мов свідчить про наявність значного обсягу невирішених проблем у навчанні перекладу як спеціальності [6: 7].

Навчання письмового перекладу направлено на розвиток професійних перекладацьких вмінь та навичок, формування перекладацької стратегії, накопичення досвіду перекладу різних типів текстів різного ступеня складності, тобто формування перекладацької компетенції. Слід зазначити, що фахова компетенція перекладача потребує спеціального формування, що відбувається в процесі спеціально організованого навчання і головними компетенціями є перекладацька і стратегічна [6: 174-178]. Варто зазначити визначення перекладу, яке наводить Селіванова О.О., «переклад – це цілеспрямована лінгвопсихоментальна діяльність особистості перекладача як рекреативної системи, що поєднує в одному перетворювальному процесі дві фази: інтерпретацію оригінального тексту та породження на підставі цієї інтерпретації тексту-перекладу» [4: 452]. Процес перекладу складається з кількох етапів: сприймання на мові оригіналу, аналітичне розуміння та відтворення тексту мовою перекладу. Необхідно з'ясувати загальний зміст тексту, а потім переходити до аналізу окремих елементів. Важливо, що результатом такого аналізу повинно бути чітке усвідомлення поза лінгвістичної ситуації, яка описана засобами мови оригіналу. Аналіз необхідний для свідомого засвоєння особливостей граматичної будови речення та особливостей речення. Аналіз англійського речення спрощується прямим порядком слів і характерними морфологічними ознаками дієслова. Процес синтезу являє собою перехід від семантичного матеріалу оригіналу (актантів і предикатів) у нову синтаксичну структуру (модель речення). Аналітична будова англійської мови створює умови для багатофункціональності граматичних форм і синтаксичних конструкцій. Тому в процесі перекладу необхідно насамперед враховувати конкретну функцію кожної форми та конструкції, щоб правильно передати її значення. Смислова функція кожної граматичної форми синтаксичної конструкції може визначатися синтаксичною функцією; логічною (смисловою) структурою речення; контекстом речення; особливостями його лексичного наповнення. Як відомо, традиційний переклад мовної одиниці – це переклад із використанням мовної одиниці, яка вважається регулярною відповідністю (це відповідність, яка регулярно використовується для перекладу даної одиниці вихідної мови). Як звернутися до класичної порівняльної стилістики Віне та Дарбельне, то відзначається головний принцип, яким керувалися відомі науковці: принцип перекладацьких шпальт відповідностей і невідповідностей, за допомогою якого з'ясуються перекладацькі дії «на автопілоті» (термін Дугласа Робінсона).

Співвідношення оригінального тексту і тексту перекладу відбувається завдяки присутності незмінної, інваріантної складової, яка виявляється в процесі сприйняття тексту і виділення інваріантної складової. Для перевірки інформаційної відповідності при порівнянні текстів оригіналу та перекладу зазвичай виконують наступні дії: виокремлення та співставлення основних слів оригіналу та перекладу; оцінка емоційного фону текстів

оригіналу і перекладу; встановлення інваріантного змісту за компонентами інваріантної відповідності; аналіз якості трансформацій при перекладі для досягнення передачі змісту; аналіз ключової інформації (переданої, не переданої, доданої) для встановлення невідповідності; аналіз ролі розкритої імпліцитної інформації у змісті повідомлення; аналіз відповідності/невідповідності інформації, що повторюється і уточнюється; перевірка збереження специфічних стилістичних характеристик тексту, його жанрових особливостей тощо [3: 6-19].

Важливу роль у формування навичок перекладу відіграють знання з теорії перекладу. Це не тільки розуміння суспільного призначення перекладу, але й знання основних вимог до тексту перекладу, а саме три умови перекладацької еквівалентності: тексти оригіналу та перекладу повинні мати (відносно) рівні комунікативно-функціональні властивості; бути максимально аналогічними один одному у семантико-структурному відношенні; між текстами оригіналу та перекладу не повинні виникати семантико-структурні розходження), уявлення про текст як про систему змістових елементів різної функціональної значимості, які передбачають відповідно різну ступінь повноти їх відтворення при перекладі. Черноватий Л.М. вважає, що методику викладання перекладу можна розглядати як своєрідний фільтр між перекладознавство та практикою навчання перекладу – вона відсіює усе недоцільне для формування фахової компетентності, залишаючи лише ту інформацію, яка після відповідної переробки може бути включена до змісту навчання [6: 36].

Метою методики навчання письмовому перекладу є підготовка спеціалістів, які зможуть на практиці застосовувати як теорію так і отримані навички і вміння і на високому професійному рівні вирішувати перекладацькі проблеми. Наприклад, розглянемо текстотипологічну модель навчання письмового перекладу за Корольковою С.А., [2: 248-259]. Виокремлення трьох етапів при викладанні письмового перекладу обумовлено тим, що не зважаючи на комплексний характер перекладу, можна виділити в перекладацькій компетентності основні компоненти, без яких процес перекладу неможливий і додаткові, які забезпечують адекватність і повноцінність міжкультурної і міжмовної комунікації, а також необхідний етап перетворення отриманих навичок і вмінь на професійну компетенцію перекладача. Кожний етап підготовки майбутнього спеціаліста-перекладача має свої цілі і завдання. Перший етап – формування текстотипологічної компетенції і розвиток соціокультурної компетенції. Значна увага на цьому етапі приділяється доперекладацькому аналізу тексту (встановлення основної ідеї тексту, його прагматичної функції, виділення екстралінгвістичних даних культурного, наукового характеру, виокремлення конкретних елементів тексту оригіналу, які можуть викликати труднощі). Другий етап присвячений розвитку операційної компетенції. Метою цього етапу є формування вміння знаходити стандартні і нестандартні перекладацькі проблеми і знаходити адекватне і мотивоване рішення, орієнтуючись на тип і жанр тексту. Вміння та навички перекладацьких трансформацій становлять істотний компонент компетенції перекладача, і тому їх виробленню та правильному застосуванню слід надавати належної уваги. Застосування трансформацій у перекладі має спрямовуватися на адекватну передачу смислу оригіналу та враховувати норми мови перекладу. Вимоги адекватності мають оптимальний характер, інакше кажучи, переклад може бути адекватним навіть тоді, коли текст перекладу еквівалентний вихідному хоча б на одному із семіотичних рівнів або в одному з функціональних вимірювань. Обов'язково використовуються трансформації при перекладі відсутніх в українській мові граматичних явищ англійської мови. Третім етапом навчання є професіоналізація навичок та вмінь письмового перекладу. Саме на цьому етапі студенти повинні навчитися перекладати спеціальні тексти, складати власні глосарії тощо.

Вміння швидко і успішно знаходити відповідник у словнику, знання системи словників є запорукою адекватного перекладу. Проте студентів недостатньо просто знати різні типи словників. Багато бути в курсі проблем, якими займаються укладачі словників. Можна почати зі складання термінологічного словника до кожного з текстів практичного курсу перекладу. Складання термінологічного словника для успішного засвоєння лексики не тільки дає суттєвий внесок у удосконалення підготовки майбутніх спеціалістів, а також скорочує

процес адаптації молодих спеціалістів, які починають свою роботу як перекладачі, наприклад, на виробництві.

На наш погляд, можна скласти локальний термінологічний словник, тобто вузькоспеціалізований (локально обмеженою), направлений на розуміння конкретного технічного тексту певної сфери, наприклад, інформаційних технологій. Бурхливий розвиток цієї сфери, плідне співробітництво спеціалістів, носіїв різних мов, дає можливість порівняти цю сферу з інтернаціональним будівництвом. Отже за Татаріновим В.А. термін «локальний термінологічний словник» вноситься на обговорення і має наступне визначення – це двомовний словник термінів, які вживаються в локально обмежених сферах виробництва (будівництва), в яких відбувається активний обмін науково-технічною інформацією спеціалістами двох конкретних країн. Слід зазначити, деякі проблеми які треба вирішити при складанні студентами термінологічних словників: включення до словника, і відповідно пошук адекватного відповідника, термінів, які вживаються виключно в професійній сфері, врахування метонімії, синонімії термінів, термінологічної неології, лексикалізації скорочень тощо.

Заняття з практичного курсу письмового перекладу може бути наступної структури: завдання на обговорення теми тексту, огляд словника, який складає основу тексту, ключові слова, важливі для розуміння всього тексту і окремих його частин; текст і завдання для оглядового читання, виділення основної думки, ознайомлення з текстом за схемою «слово – речення – абзац – текст»; завдання після тексту включають детальний аналіз лексичного матеріалу, а саме слово - частина мови - вузький і широкий контекст; граматичні труднощі, а саме опис граматичної структури – приклад – передача смислової насиченості через переклад. Лексико-граматична і синтаксична складність текстів збільшується з кожним наступним заняттям. При навчанні письмового перекладу доцільно використовувати перекладацький коментар, як окрему науково-дослідну роботу, де наводяться результати лінгвістичного аналізу перекладу і дається опис перекладознавчих рішень, пов'язаних з підбором для одиниць тексту оригіналу контекстуально обумовлених одиниць тексту перекладу, які не є їхніми регулярними відповідниками. Перекладацькі рішення представляють інтерес з точки зору адекватності перекладу. Методологічною основою коментаря може стати трансформаційно-семантична модель перекладу. Слід також зазначити, що знання теорії перекладу взагалі, і трансформаційного аспекту зокрема, допоможе студентів перекопати у тому, що його рішення (наприклад, використання тих чи інших трансформацій) є об'єктивним.

З розвитком теоретичних підходів до перекладу і виходом теорії перекладу на рівень моделювання стає можливим оцінювати переклад з наукової точки зору.

Оцінювання повного письмового перекладу може базуватись на наступних критеріях пов'язаних з прагматичною нормою перекладу, нормою еквівалентності перекладу і відсутність у перекладі функціонально – змістових, функціонально-нормативних і культурологічних помилок, включаючи їх підвиди. Під типовою помилкою ми розуміємо помилку, яка відноситься до певного типу. Різні типи помилок співвідносяться з різними нормативними вимогами. Функціонально-нормативні помилки ведуть до порушень норм перекладацької мови; функціонально-змістові – до порушення норми еквівалентності; культурологічні – до порушень прагматичної норми. Всі три типи помилок ведуть до порушення прагматичної норми, оскільки через будь-які помилки порушується функція тексту, його комунікативне завдання. Але знайти помилку недостатньо. Необхідно знати конкретні способи її рішення, тобто доречні перекладацькі перетворення. Критерії оцінювання повного письмового перекладу повинні бути орієнтирами у вирішенні перекладацьких задач, тобто повинні бути засобом не тільки оцінки, а самооцінки результатів діяльності.

У курсі письмового перекладу можуть бути застосовані посібники які містять як тексти з перекладацькими коментарями, які ілюструють певні перекладацькі труднощі, так і вправи, які можна використовувати для аудиторної роботи і для самостійної роботи студентів. У цьому випадку викладач забезпечений учбовим матеріалом, хоча певним недоліком таких посібників може бути те, що тексти з часом втрачають новизну. На заняттях з письмового

перекладу викладач може обрати інший підхід, наприклад, використовувати тексти, які постійно оновлюються. У такому випадку тести даються без перекладацьких коментарів, оскільки це потребує часу при підготовці, проте такий підхід дозволяє урізноманітнити заняття за допомогою вправ.

Слід відзначити неможливість ізольованого формування окремих компонентів перекладацької компетенції: текстотипологічної без операціональної і соціокультурної компетенції. На кожному етапі відповідно до поставлених задач підбираються відповідні типи текстів і комплекс вправ і завдань, адекватні поставленим цілям, за умови обов'язкової присутності вправ та завдань, спрямованих на формування інших компонентів перекладацької компетентності. Наприклад, завдання першого етапу, спрямовані на доперекладацький аналіз тексту (прагматичний, смисловий, структурний, лексичний та граматичний аналіз тестового матеріалу); завдання другого етапу, спрямовані на сам процес перекладу і набуття відповідних навичок та вмінь з урахуванням варіативності перекладацьких рішень і застосування перекладацьких трансформацій; завдання третього типу, пов'язанні на набуття навичок корекції та редагування.

Запропонована текстотипологічна модель навчання письмового перекладу передбачає активну творчу діяльність викладача з розробки моделей заняття з письмового перекладу, що дозволяє підібрати методичний зміст кожного заняття з урахуванням рівня підготовки групи. Текстотипологічна модель дозволяє підготувати майбутніх перекладачів до професійної діяльності і надати їм необхідні знання та навички, які вони зможуть не тільки використовувати, а і удосконалювати самостійно в своїй професійній діяльності, орієнтуючись на засвоєний алгоритм.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Полуян И. В. Семантико-синтаксические процессы и перевод (с русского языка на английский и с английского языка на русский). – М.: Р. Валент, 2005. – 240 с.
2. Подготовка переводчика : коммуникативные и дидактические аспекты : колл. монография / авт. колл.: В. А. Митягина и др. ; под. общ. ред. В.А. Митягиной. – 3-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2014. – 314 с.
3. Сапогова Л. И. Переводческое преобразование текста : учеб.пособие / Л. И. Сапогова – М. Флинта : Наука, 2009. – 320 с.
4. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / Олена Олександрівна Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
5. Татаринев В.А. Методология научного перевода: К основам теории конвертации. / В.А. Татаринев. – М.: Московский Лицей, 2007. – С. 304-313.
6. Черноватий Л.К. Методика викладання перекладу : підручник для студ. Вищих заклад. Освіти за спеціальністю «Переклад» / Л. М. Черноватий. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – 376 с. – (Серія «UTTA Series»)
7. Цатурова И.А., Каширина Н.А. Переводческий анализ текста. Английский язык: Учебное пособие с методическими рекомендациями. / И.А. Цатурова, Н.А. Каширина – [2-е изд.] – СПб.: Перспектива, Изд-во «Союз», 2008. – С. 26-41.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Великодська – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови факультету лінгвістики національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут».

Наукові інтереси: проблеми перекладацької еквівалентності та адекватності, загальна теорія перекладу.

УДК 811.111(07):378.147

РОЗВИТОК УМІНЬ КРЕАТИВНОГО ПИСЬМА НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Олена ГЛАДКА (Кривий Ріг, Україна)

У статті розглянуто питання розвитку умінь креативного письма, конкретизовано поняття «креативне письмо» з точки зору діяльнісного підходу до навчання писемного мовлення, запропоновано комплекс вправ для розвитку умінь креативного письма студентів на заняттях з іноземної мови.

Ключові слова: креативне письмо, уміння, розвиток, студент, діяльнісний підхід.

The article deals with developing students' creative writing skills. The notion «creative writing» from the point of view of the active approach to teaching writing is concretized. The set of tasks for developing students' creative writing skills at the English lessons is suggested.

Key words: creative writing, skills, developing, student, active approach.

Постановка проблеми. Відповідно до Державної національної програми "Освіта" ("Україна XXI століття"), стратегічне завдання виховання та навчання – "формування освіченої, творчої особистості". У законі України "Про освіту" висунуті нові вимоги до фахівців: творче та нестандартне мислення, бачення багатогранності світу, вміння аргументувати та зв'язно висловлювати думки в усній та письмовій формі [4; 5]. Виходячи із вище окресленого, у нових умовах розвитку освітніх процесів саме цілеспрямована робота з формування та розвитку умінь креативного письма студентів спроможна допомогти вирішити завдання, поставлені у нормативних документах.

Огляд останніх досліджень і публікацій з проблеми. Проблему навчання креативного письма було досліджено у працях багатьох вітчизняних та іноземних методистів. Серед авторів зарубіжних досліджень можна назвати І. Бьотхер, П. Вітті, Ф. Германнса, Н. Гольдберг, Н.Еверетт, Дж. Кемерон, Л. ЛаБрантс, А. Ламотт, С. Ліпінську, М.Марксберри, Г. Поммерін, П. Портманна, Г. Ріко, А. Серетни, Дж. Ямагачи. Проблемою розвитку письмової компетенції та технологією творчого письма займалися такі вітчизняні науковці як О. Пеліщенко, О. Соловова, Н. Станкевич, О.Тарнопольський та ін.

Незважаючи на багатий науковий доробок зазначених дослідників, питання розвитку умінь креативного письма на заняттях з іноземної мови у вітчизняній методиці викладання іноземних мов донині не отримала належного теоретичного обґрунтування.

Тому метою статті є дослідити особливості розвитку умінь креативного письма на заняттях з іноземної мови та запропонувати комплекс вправ за темою «University Education» для розвитку зазначених умінь.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній методиці викладання іноземної мови існують декілька підходів до навчання писемного мовлення. О. Соловова виділяє директивний, лінгвістичний та діяльнісний підходи [7: 6-14]. Метою директивного або формального підходу є правильність написаного, а зміст залишається поза увагою. За лінгвістичного або формально-структурного підходу текст вважають засобом регламентованості та контролю процесу письма з боку викладача. Результатом формально-структурного підходу є "текст-продукт", призначений певному адресатові. Це може бути лист, автобіографія, заява тощо. При діяльнісному підході на перший план виступає мотивація студентів до творчої діяльності, ознайомлення з різноманітними стратегіями та прийомами роботи. Мета діяльнісного підходу – продукція тексту на основі індивідуальної творчої діяльності. За діяльнісного підходу викладач орієнтується на процес написання твору, а не на результат, студенти отримують можливість самостійно обирати тему, жанр та мовні засоби для написання письмової роботи. Результатом діяльнісного підходу є текст "від себе". Отже, в межах діяльнісного підходу створюється особливий вид письма – креативне письмо, що розглядається як спосіб вільно інтегрувати мовні знання, дати змогу продемонструвати кількість та якість знань, спосіб його особистого самовираження [8: 229].

Дослідники виділяють такі ознаки креативного письма як особливого виду діяльності:

- головна мета креативного письма – самовираження автора;
- креативне письмо суб'єктивне за суттю;
- креативне письмо передбачає нестандартність мислення автора;
- креативне письмо передбачає звернення до уяви;
- креативне письмо передбачає свободу творчості, можливість реалізації нестандартних думок, почуттів, ідей;
- креативне письмо відбувається на рефлексивній основі;
- креативне письмо реалізується в жанрах розповіді, нарису, п'єси, вірша тощо [3; 8].

Л. Кінах розрізняє креативне письмо у двох формах: індивідуальне та колективне. Індивідуальне креативне письмо передбачає самостійне планування та роботу над текстом [1: 30]. Форми колективного (кооперативного, групового) креативного письма застосовуються рідше, проте мають такі переваги над формами індивідуального письма: полегшують процес письма для студентів, створюють ситуацію успіху, передбачають обмін думками і колективну роботу над усуненням помилок.

Отже, креативне письмо – це особливий вид писемного мовлення, що відбувається на рефлексивній основі і результатом якого є оригінальний продукт – нарис, розповідь, вірш, п'єса тощо. Технологія креативного письма узагальнює провідний педагогічний досвід і дозволяє перетворити освітній простір у творчий.

Уміннями креативного письма не можна оволодіти автоматично: це довгий процес, що складається з двох етапів: навчання писемного мовлення, навчання креативного письма як особливого виду писемного мовлення.

Методологічною основою першого етапу навчання писемного мовлення є комплекс вправ, що розвивають вміння письма. Їх типологія ґрунтується відповідно до мети навчання – оволодіння технікою письма чи вироблення вміння створювати письмове повідомлення [8: 226]. Щоб навчитися створювати письмові тексти, потрібно включити в навчальний процес дії, спрямовані на оволодіння логіко-інформаційною, композиційно-логічною структурою тексту, ознайомлення зі способами викладу (описом, оповіддю, поясненням, доказом, розмірковуванням), жанровою різноманітністю, розвиток навичок контролю й редагування [6: 173].

Важливим для творення письмових текстів є вміння оформити текст, стилістичні вміння, вміння висловлювати думки в писемній формі, тобто забезпечувати змістовну, композиційну, структурну цілісність, завершеність та адресованість текстів, композиційні вміння [9: 192-193].

Вироблення вміння креативного письма – довготривалий процес, який здійснюється послідовно в три етапи: початковий, впровадження, завершальний. Кожний етап має власну мету та включає спеціальні вправи, характерні лише для цього етапу [2].

Зрозуміло, що неможливо досягти значних результатів протягом одного заняття. Тому доцільним вважаємо розроблення системи вправ з навчання креативного письма, наприклад, за темою "University Education", що охоплює всі етапи навчання креативного письма.

Початковий етап навчання креативного письма – найбільш важливий для успішного створення оригінального продукту. Тому ми пропонуємо відвести заняття для виконання підготовчих вправ.

Exercise 1

A) Complete the following phrases.

University is the place....

I do not like University because....

If you learn well,....

What I like at University....

What I don't like at University is....

B) Compare your answers with a partner.

Exercise 2

Complete the following sentences making the answer unexpected and interesting.

If I were the Rector of our University, I....

If I were our lecturer of English, I....

Our University is as...as....

Knowledge is....

Exercise 3

Say the opposite. There is more than one variant possible for each sentence.

My University is the best place on the Earth.

Ignorance is strength.

I think entering this University is very important for the future career.

Exercise 4

Find mistakes in the paragraphs below.

A) Knowledges are not just information but the organization and interpretation of informations, what can be achieved through a good university curriculum. Beside, the group work, teamwork and games in class can help students define themselves and the way they relate to others. It mean that universities, like the Internet, provide people with knowledge, critical thinking skills and social skills.

B) Some students like university, others think they hate it. For student who are done well, university is an attractive place. But those, who is not successful with their grades and are always pressed by lecturers and their parent, consider university boring and uninteresting.

C) After the home, university isn't the main social environment for young people. At the university we make our best friends, with whom we spend considerable time going together to excursion, concerts, parties and discos.

Exercise 5

In 5 minutes give reasons why getting higher education is or is not important.

Exercise 6

Match synonyms.

- | | |
|-----------------|--------------------|
| 1. Since | a) Consequently |
| 2. Nevertheless | b) Furthermore |
| 3. Moreover | c) Likewise |
| 4. Similarly | d) Notwithstanding |
| 5. As a result | e) Because |

Exercise 7

Find the words which can be used in the conclusion.

Firstly, finally, as a result, as a matter of fact, thus, however, all in all, moreover, but, consequently, in conclusion.

На другому занятті ми пропонуємо завдання та вправи, які відповідають етапу впровадження.

Exercise 1

Make the mind-map for the notion "university".

Exercise 2

Write the arguments for and against entering the University. Write as many arguments as possible. Compare your ideas with a partner.

Exercise 3

Paraphrase the following sentences. Use from two to five words. Make sure you don't change the word given.

1. If you try harder, you'll do better.

The _____ The _____.

2. He is the best instructor at the university.

Good

No one else at the university is _____ he is.

3. Sally is more educated than Pam.

Less

Pam is _____ Sally.

4. I advise you to do more grammar exercises.

Should You _____ grammar exercises.

5. She doesn't have many friends because she is rude and unpleasant.

Reason

The _____ have many friends is that she is rude and unpleasant.

6. He got a promotion because he worked extremely hard.

Therefore

He worked extremely hard _____ a promotion.

Exercise 4

Write a story using the following words: university, home assignment, lecturer, elephant, dog, copybook, iPad. Use the technique of Free Writing.

На третьому занятті обговорюються оповідання, створені студентами, опрацьовуються типові лексичні, граматичні та стилістичні помилки. Другу частину заняття пропонується присвятити вправам завершального етапу у парах/групах. Студентам надається можливість ще раз обміркувати виконання власного оригінального продукту.

Exercise 1

Work in group. Create your own fairy tale according to the plan. Each student in a group should answer only one question of the plan. Thus, the first student answers the first question; the second one answers the second question, etc.

Start your fairy tale with words "Once upon a time". The story should be connected with your university life.

Plan to the fairy tale

1. Who lived there?
2. What did he or she do?
3. What happened next?
4. What did the main character decide when this had happened?
5. What was the result of his or her decision?
6. Who helped the main character?
7. What happened next?
8. Did the main character achieve success? What did he or she do?
9. What is the end of the fairy tale?

На завершальному етапі студенти отримують завдання написати твір на тему "The Ideal Place to Study". При цьому їм надається можливість варіювати назву теми та самостійно обрати жанр для твору. Це може бути казка, есе, оповідання, вірш тощо. Студенти можуть скористатися складеною ними казкою, інтелектуальною картою (mind-map), або оповіданням, яке вони створювали у техніці вільного письма.

Наступне заняття починається з обговорення та коригування текстів та їх повторного написання.

У процесі роботи над розвитком умінь креативного письма студентів враховувалось, що розвиток креативного мислення повинен відбуватися на проблемно-пошуковому рівні активності. Цього рівня можливо досягти при вирішенні проблемних задач, виконанні завдань різного ступеня складності. Тому система вправ опосередковано орієнтується на три рівні моделі творчого навчання, представлених Д. Треффінгером: розвиток дивергентних функцій (швидкості, гнучкості, оригінальності, пам'яті, допитливості, впевненості в собі тощо); розвиток складного мислення та афективних процесів (аналіз, синтез, метафора, аналогія, фантазія, уява тощо); залучення учасників до постановки та рішення реальних проблем [10: 51].

У висновках доцільно зазначити, що цілеспрямована робота з розвитку умінь креативного письма на заняттях з іноземної мови має величезний вплив на розвиток особистості студентів взагалі: їхнє мислення, творчий підхід до виконання завдань, фантазії. Запропонована система вправ, що поєднує три компоненти: методичний (урахування методичних рекомендацій з навчання креативного письма), психологічний (орієнтація на розвиток дивергентного (творчого) мислення) та дидактичний (технологія інтерактивного навчання) успішно поєднує фронтальну, групову та індивідуальну форми роботи та позитивно впливає як на розвиток мотивації до навчання іноземної мови взагалі, так і на розвиток творчих здібностей студентів, їх здібність неординарно підходити до вирішення майбутніх професійних завдань.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Близнюк Л.М. Креативне письмо як засіб мотивації студентів до вивчення іноземної мови / Л.М. Близнюк, Л.С. Кінах // Науковий вісник Волинського державного університету імені Лесі Українки. Філологічні науки – 2007. – № 3. – С. 28-32.
2. Гладка О.В. Навчання креативного письма на заняттях з іноземної мови як засіб формування комунікативної компетенції студентів / О.В. Гладка // Педагогічка вищої та середньої школи: зб. наук. праць. – Кривий Ріг: КПІ КНУ, 2012. – Вип. 34. – С. 431-436.
3. Гладка О.В. Формування письмової комунікативної компетенції студентів засобами технології креативного письма / О.В. Гладка // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології: Зб. наук. праць. – Херсон, 2012. – Вип. №1(6). – С. 265-268.
4. Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI ст.). – К. : Райдуга, 1994. – С. 5–8.
5. Закон України "Про освіту" № 1060 – XII, із змінами від 11 червня 2008 р. : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.osvita.org.ua/pravo/law_00/.

- Лінгводидактична організація навчального процесу з іноземних мов у вузі: Колект. монографія / За ред. К.Я. Кусько. – Львів: Світ, 1996. – 228 с.
6. Лінгводидактична організація навчального процесу з іноземних мов у вузі: Колект. монографія / За ред. К.Я. Кусько. – Львів: Світ, 1996. – 228 с.
7. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций / Елена Николаевна Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
8. Станкевич Н. Розвиток писемного мовлення у студентів-іноземців / Н. Станкевич // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : Зб. наук. праць. – Львів: Видавн. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2009. Вип. 4. – С. 226-237.
9. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / Олег Борисович Тарнопольський. – К.: Інкос, 2006. – 248 с.
10. Treffinger D. Encouraging creative learning for the gifted and talented / Donald Treffinger. – Ventura, CA: Ventura County Superintendent of Schools Office, 1980. – 112 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Гладка – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови з методикою викладання Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».

Наукові інтереси: навчання креативного письма та читання, формування комунікативної компетенції у письмі, розвиток критичного мислення студентів на заняттях з іноземної мови.

УДК 378:81'271

ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ЛЕКСИКОЛОГІЇ І ФРАЗЕОЛОГІЇ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Марія ГРЕБ (Бердянськ, Україна)

У статті окреслено ефективні шляхи реалізації активного типу навчання майбутніх учителів початкових класів під час засвоєння лексики і фразеології. Проаналізовано практичні та теоретичні вектори лінгвометодики початкової школи з огляду на функції лексики і фразеології в комунікативно спрямованому оволодінні мовою на всіх етапах мовної освіти.

Ключові слова: активні методи навчання; активний тип навчання; майбутні вчителі початкових класів; навчання лексики і фразеології; методика розвивального навчання, психологічні чинники активного типу навчання.

The article deals with the effective ways of realization of active type of education of future primary school teachers while mastering Lexicology and Phraseology. The author analyses practical and theoretical vectors of linguo-didactics of primary school basing on the lexis' function in the communicatively oriented process of mastering language at different stages of language education.

Key words: active methods of education, active type of education, future primary school teachers, teaching Lexicology and Phraseology, methods of developing education, psychological peculiarities of active type of teaching.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку системи вищої педагогічної освіти характеризується прагненням науковців цілеспрямовано розв'язувати актуальні проблеми забезпечення якості освіти. З огляду на це в теорії педагогічної освіти намітилась тенденція до інноваційних змін у контексті нових вимог до методичної підготовки фахівців в умовах багаторівневої університетської освіти.

Аналіз теоретико-експериментальних досліджень, виконаних в останнє десятиліття, дозволив виокремити пріоритетні напрями наукових пошуків ефективних шляхів підвищення якості вищої педагогічної освіти, такого важливого її сегмента, як лінгводидактика початкової школи.

Попри значні лінгводидактичні здобутки науковців у царині методики початкової школи, приведення її у відповідність до Галузевого державного стандарту, методиці навчання лексики і фразеології майбутніх учителів початкової школи присвячено публікації, які лише частково висвітлюють методичні орієнтири в розробленні обраної проблеми дослідження. Тому актуальність порушеного у статті вектора студіювання визначається як відсутністю спеціальних досліджень з означеного напрямку, так і необхідністю оновлення змісту та технології навчання лексики і фразеології в лінгводидактиці початкової школи відповідно до вимог та умов сучасної університетської освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психолого-педагогічне обґрунтування методики активного розвивального навчання, як і спроба розробити на її основі спеціальні

педагогічні методи і прийоми, подано у працях психологів та педагогів різних поколінь: Л. Варзацької, М. Вашуленка, Л. Виготського, Д. Ельконіна, В. Давидова, Л. Занкова, І. Зимньої, Ю. Смельянова, А. Канищенко, О. Копусь, О. Кучерук, В. Семиченко, А. Смолкіна, В. Рибалки та ін.

У науковій літературі поряд із поняттям «активне навчання» [6] можна натрапити на такі поняття як «розвивальне» [2], «проблемне» [4], «групове» [7], «інтерактивне» [1], «особистісно орієнтоване» навчання [8]. З одного боку, відмінності у вживанні цих термінів пов'язані, на наш погляд, із контекстом розгляду самого поняття «активне навчання», яке розглядається нами як «розвивальне» на протигагу традиційному «формуальному» передусім за критерієм педагогічного результату, а також може репрезентуватися і як «проблемне», і як «групове» залежно від задіяних у ньому провідних психологічних механізмів активізації (механізмів мислення або ж механізмів функціонування групи). Термін «особистісно орієнтоване навчання» підкреслює первинне існування особистості і суб'єктної активності педагога стосовно спеціально організованої педагогічної дії [9: 104].

З іншого боку, функціонування вказаних понять у сучасному науковому обігу і підчас невизначеність їх уживання обумовлена недостатньою увагою до психологічного обґрунтування самого навчання як комунікативного інтерсуб'єктивного явища, як форми існування та реалізації відносин між викладачем і студентом.

Метою статті є окреслення шляхів практичної реалізації активних навчання майбутніх учителів початкової школи під час засвоєння лексикології і фразеології.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні відбувається пошук нових освітніх ресурсів, розширення освітнього простору, переосмислення місії педагогічних вишів у розвитку інноваційних процесів підготовки педагогічних працівників і передусім у створенні бази для розроблення сучасних навчально-методичних комплексів, які сприяли б формуванню і задоволенню запитів на навчальні, дослідницькі та інноваційні види освітніх послуг.

На відміну від традиційних підходів до вищої освіти, які орієнтовані на підготовку спеціалістів до певного виду професійної та функціональної діяльності, в основі сучасної парадигми педагогічної освіти має знаходитися цілісний розвиток та збагачення загальної культури майбутніх учителів початкової школи, що відображає як професійні, так і особистісні якості, потреби, інтереси та здібності, можливості адаптуватися та ефективно діяти в динамічних умовах сучасного життя [5: 14–15].

Нагальною потребою сучасної вищої педагогічної освіти є пошук шляхів кооперації між наявними освітніми парадигмами: культурологічною, особистісною, когнітивно-інформаційною (знаннєвою), компетентнісною [5; 8], що дозволяє значною мірою реалізувати диференціацію змісту навчання майбутніх учителів початкових класів.

Для неперервного освітнього процесу з-поміж названих освітніх парадигм пріоритетною у процесі вивчення лексикології і фразеології ми вважаємо культурологічну. По-перше, вона найбільш повно виражає глибинні, кінцеві цілі освіти, дозволяє піднятися над кон'юнктурним мисленням, навіть продиктованим чесним прагматизмом; по-друге, формує ціннісний погляд на якість освіти в контексті культурологічної парадигми, орієнтує організацію навчального процесу на гуманістичні, особистісно значущі цінності. Поза загальним контекстом культури вирішення будь-яких інструментальних, адаптаційних педагогічних завдань втрачає сенс, перетворює того, хто навчається, в об'єкт маніпуляцій, засіб для вирішення другорядних для нього цілей [5].

Прагнення побудувати цілісний освітній процес на ціннісній основі зумовлює визнання культурологічної парадигми як домінуючої в системі вищої педагогічної освіти. Культурологічна парадигма не тільки не суперечить особистісно орієнтованій освіті, а й є її глибинною, сокровенною сутністю, сприяє успішній реалізації активного типу навчання майбутніх фахівців [2].

Коли знання стають надбанням особистості, вони впливають на її особистісні якості, передбачаючи включеність індивідуальної свідомості, першорядну самоорганізацію, зростання якої відбувається при педагогічно ініційованому зіткненні двох контекстів: знань і свідомості [6].

Відповідно, для визначення нового змісту освіти виникає об'єктивна потреба надання простору освітнім закладам, однак відсутність вивіrenих критеріїв не дозволяє відібрати зміст навчального матеріалу в плані його доцільності і достатності для забезпечення формування стрижневих компетентностей майбутніх учителів початкової школи.

Практика показує, що кожен, хто навчається, має проходити індивідуальну траєкторію професійного зростання, а процес навчання має бути максимально умотивований і глибоко самостійний. У такому випадку він «є керованим через модульну структуру, тобто через точне визначення цілей, встановлення вихідного рівня знань, побудову і пред'явлення індивідуальних, мотивованих навчальних програм, що передбачає диференціацію знань та їх корекцію, забезпечення систематичного зворотного зв'язку, встановлення кінцевого рівня знань, визначення ефективності, процесу навчання через досягнення результату, заданого метою навчання» [9: 115].

Значущі й доступні для педагога проблеми є своєрідним навчальним матеріалом, дидактичне оброблення якого визначає рівень його активності. Тому методи навчання і, загалом, тип активного навчання за таких умов, з одного боку, сприяють створенню різнорівневих освітніх, програм, а з іншого, – зростанню індивідуального рівня методичної компетентності. За такого підходу норми і вимоги, що ставляться перед педагогами, не можуть бути жорстко фіксованими.

Пропонована методика активного розвивального навчання є не просто окремою ініціативою викладачів чи студентів, а виступає частиною самостійного плану навчальної, методичної та науково-дослідної роботи.

Активне розвивальне навчання нами визначено як форму відносин між викладачем і студентом, при яких усі учасники займають у навчанні активну позицію (викладач – як суб'єкт навчання, ті, кого навчають, – як суб'єкти учіння). Суб'єкт-суб'єктний характер відношень, що складається між учасниками спільної навчально-виховної діяльності, є суттєвою відмінністю між активним розвивальним навчанням і традиційним навчанням, що абсолютизує активну позицію педагога, а також гуманістичною освітою [6]. Отже, розвивальне навчання – це навчання, «центроване на студентів», коли активною стороною в навчально-виховних стосунках виступає студент, а викладач створює умови для його творчого самовираження.

Разом з тим активне «особистісно зорієнтоване» навчання, забезпечуючи майбутнім учителям початкової школи можливість самовизначитися і самореалізуватися в пізнанні через вибір та оволодіння способами навчальної діяльності, все ж зберігає форму зовнішнього соціального впливу на цілеспрямований розвиток особистості й цим відрізняється від стихійного навчання, яке супроводжує і ніби підтримує спонтанне, самодовільне цілепокладання індивідуального розвитку, тому й виступає як провідна форма в контексті гуманістичної освіти.

В активному розвивальному навчанні кооперативність взаємодії (коли мета спільної навчальної діяльності досягається шляхом розподілу функції між учасниками процесу) виступає як головна характеристика способу спільної роботи викладача і студента (на протигагу індивідуалізованому і загальногруповому способам, які переважають у традиційному навчанні). Основною формою конкурентної взаємодії в активному розвивальному навчанні стає продуктивний конфлікт, що сприяє формуванню більш усебічного розуміння проблеми, яка виникла, визнанню законності іншої аргументації, розвитку елементів кооперативної взаємодії і загалом організації спільної діяльності [11: 145].

У виборі конкретних методів і форм активного навчання нами враховано специфічні умови університетської освіти, які пов'язані, по-перше, з особливостями педагогічного контингенту, що отримує освіту; по-друге, з просторово-часовими характеристиками педагогічного процесу; по-третє, з особливостями самого педагогічного результату.

Незважаючи на велику варіантність психологічних характеристик майбутніх учителів початкової школи, нами виокремлено ті особливості, які є спільними для них як студентів і становлять основу реалізації групових форм роботи: якісні характеристики, досвід роботи, запити, інтереси, можливості.

Пропонованою методикою активного типу навчання передбачено застосування таких конкретних методів і форм активного розвивального навчання: обговорення конкретних ситуацій і ділові ігри в основній навчальній діяльності; метод мозкового штурму і сенситивний тренінг у навчально-методичній та дослідній роботі творчих груп й експериментальних майданчиків; неімітаційні методи активного навчання на початковому етапі навчання з подальшим застосуванням імітаційних методів; індивідуальні та мікрогрупові творчі завдання; матеріали, виконання яких використовуються як педагогічний засіб; залікові й тестові завдання, контрольні-модульні роботи як форми індивідуального рейтингу студентів.

Такий підхід до вибору методів, форм діяльності, способів взаємодії викладача і дозволяє оптимізувати функціонування системи навчання майбутніх учителів початкових класів, поліпшення організації індивідуальної діяльності студентів і викладачів. Разом з цим результати аналізу психологічних характеристик і закономірностей активного навчання мають також теоретичне значення: вони розкривають зв'язок психологічних і педагогічних факторів у навчанні, конкретизують і доповнюють зміст педагогічного процесу активного розвивального навчання, репрезентують подальшу розробку суб'єкт-суб'єктної освітньої парадигми.

Відповідно до розробленої методики активного типу навчання нами запропоновано під час вивчення лексикології такі форми організації навчальних занять, як лекції, практикуми, тренінги, семінари, лабораторні роботи, заняття з обміну досвідом, тематичні дискусії, круглі столи тощо; види робіт: випускні творчі роботи, атестаційні роботи, презентації; пропонуються й інноваційні технології, які уможливають реалізацію інноваційних форм організації навчальної роботи через активне навчання. На практичних заняттях запрограмовано проведення тренінгів, різноманітних дидактичних ігор, аналіз конкретних педагогічних ситуацій. Лекції супроводжуються дискусіями, консультаціями викладача на запитання студентів, елементами «мозкової атаки».

Проектування змісту навчання лексикології і фразеології в умовах вищого навчального закладу відбувається у кількох напрямках: оволодіння системою знань і оперування ними, оволодіння системою дій, операцій та прийомів навчальної роботи (уміння, навички, фахова компетентність), становлення і розвитку, коригування мотивації навчання; удосконалення способів управління навчально-пізнавальною діяльністю та контролем над нею. Така схема потенційно можливої співдіяльності суб'єктів навчання репрезентує зміст різнопредметного навчального матеріалу, який обумовлений метою навчання і знаходить свою опредметнену форму в засобах навчання, відповідає положенню загальної дидактики: змістом кожного навчального предмета є знання, уміння, навички, професійна компетентність, а також досвід творчої діяльності [9].

Значна кількість проблем організації навчального процесу під час вивчення лексикології і фразеології пов'язана з тим, що вибір конкретних методів і форм не завжди враховує специфічні особистісні фактори навчальної групи.

Ознаками активності на рівні окремих психічних процесів (пізнавальних, емоційно-вольових, самосвідомості та ін.) у навчальній діяльності є: розуміння навчального матеріалу; вирішення різноманітних завдань і проблем, визначення цілей (цілепокладання), рефлексивна регуляція (володіння прийомами управління діяльністю, самоконтролю, саморегуляції на основі аналізу закономірностей самої діяльності).

В організації активного навчання лексикології і фразеології у спільній навчальній діяльності пропонуємо враховувати загальні психологічні характеристики і закономірності побудови суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем і студентом. У такому разі специфіка організації активного типу навчання у спільній навчальній діяльності виражається в переважному використанні таких елементів педагогічного процесу: дискусійних та ігрових методів навчання; контролю за процесом, а також попереднього й індивідуального контролю; рейтингової оцінки; полімодальних навчально-методичних засобів та навчально-наочних посібників, відносно малих за обсягом, більшу з порівняно традиційними засобами конкурентоспроможності, а також навчально-груповий характер ініціації, розробки й апробації; функціональних засобів наочності; кооперативних і складових педагогічних форм.

В організації активного навчання традиційні методи, засоби і форми можуть застосовуватися як допоміжні елементи.

Методи навчання (наприклад, наслідування, метод спроб і помилок) мають в активному навчанні значення фонового навантаження, виступають невід'ємним елементом спільної навчальної діяльності: гра, як і дискусія, дозволяє майбутнім учителям початкових класів не тільки актуалізувати власні здібності, а й спостерігати та копіювати поведінку інших, що веде до успіху.

Студіювання психолого-педагогічних джерел, власні спостереження, переконують, що традиційні форми навчання лексикології і фразеології майбутніх учителів початкової школи доцільно наповнювати новим змістом адекватним сучасним вимогам суспільства, урахувати як системотвірні чинники практичну реалізацію загальнодидактичних та специфічних принципів навчання для організації багатоаспектної навчально-розвивальної діяльності студентів, застосовувати в органічній єдності всі компоненти активного навчання (активізація позиції суб'єкта навчальної діяльності; залучення його в процес самостійного здобування знань, умінь і навичок та дослідницьку діяльність; залучення до проектування навчального процесу на основі педагогічної взаємодії, творчості та рівноправного партнерства).

За таких умов, на нашу думку, створюються можливості для активного залучення до формування змісту навчальних програм, з урахуванням їхніх професійних запитів і потреб; участь у методичних заходах різного статусу й тематики, розробленні навчально-методичного забезпечення, самостійного формулювання конкретних цілей особистісно-фахового зростання, розвитку творчої особистості.

Запропонована нами методика активного типу навчання лексикології і фразеології майбутніх учителів початкової школи – це не оволодіння окремими словами, поняттями, а засвоєння системи правил, формування усвідомленого висловлення, що здійснюється через психічні процеси уваги, пам'яті, уявлення, сприйняття, мислення тощо, які слугують базисом для побудови речення, висловлення взагалі та ситуацій спілкування зокрема. Когнітивні й діяльнісні категорії активного навчання є невід'ємною складовою процесу навчання лексикології і фразеології, саме тому підхід до навчання як до навчально-пізнавальної діяльності має бути фундаментальним й інноваційним [5].

Висновки. Отже, навчання лексикології і фразеології майбутніх учителів початкової школи доцільно будувати не як викладання, заучування та відтворення теорії, а як розуміння змісту слова, його багатозначності, конкретності чи абстрактності. Саме тому стратегічними напрямками у навчанні суб'єктів дидактичного процесу визначено: 1) ідею опори активного навчання на безпосередній їхній досвід та пізнавальний інтерес; 2) навчально-пізнавальну діяльність як продуктивну за таких умов і за таких навчальних ситуацій, в яких вони не зможуть не навчитися; 3) процес навчання як певної форми життєдіяльності, що охоплює такі послідовні фази: відчуття труднощів, формулювання проблеми як суті труднощів, висування та перевірка гіпотез для подолання труднощів, висновки та діяльність, відповідно до одержаних знань, що сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного процесу в педагогічному виші.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вашуленко М. С. Удосконалення змісту і методів навчання української мови в 1-4 класах. Науково-теоретичні засади та методичні рекомендації / М. С. Вашуленко. – К. : Рад. школа, 1991. – 110 с.
2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
3. Дідух К. І. Збагачення мовлення школярів синонімами / К. І. Дідух // Початкова школа. – 1996. – № 8. – С. 11–16.
4. Запрудский Н. И. Моделирование и проектирование авторских дидактических систем : пособие для учителя / Н. И. Запрудский. – Минск, 2008. – 336 с.
5. Зязюн І. А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії / І. А. Зязюн // Світло. – 1996. – № 1. – С. 12–18.
6. Копуць О. А. Застосування активних методів навчання у формуванні фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології [Електронний ресурс] / О. А. Копуць // Науковий вісник Донбасу : електронне наукове видання. – 2012. – №1 (17). – Режим доступу : http://almamater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN17/12koammf.pdf

7. Кремень В. Г. Освіта і наука України – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 304 с.
8. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі : теорія і практика : монографія / О. А. Кучерук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 420 с.
9. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навч. закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
10. Пономарьова К. М. Робота над синонімами як засобом увиразнення мовлення / К. М. Пономарьова // Початкова школа. – 1997. – № 6. – С. 10–15.
11. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ ДАНА, 2002. – 437 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Марія Греб – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Бердянського державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: лінгводидактика; методика навчання української мови студентів нефілологічних спеціальностей.

УДК 378: 81'373=111

КОМПЛЕКС ВПРАВ ДЛЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ДРАМАТИЗАЦІЇ

Ольга ДАЦКІВ (Тернопіль, Україна)

У статті розглядається комплекс вправ для вдосконалення лексичних навичок говоріння майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації. Обґрунтовано необхідність продовження роботи з удосконалення лексичних навичок студентів на початковому ступені навчання у мовному ВНЗ, розглянуто форми драматизації, які можуть застосовуватися для вдосконалення лексичних навичок говоріння майбутніх учителів англійської мови, визначено структуру комплексу, типи і види вправ. Наведено приклади вправ.

Ключові слова: комплекс вправ, майбутні вчителі англійської мови, лексичні навички говоріння, форми драматизації, професійно спрямовані лексичні навички говоріння.

The article analyses the complex of exercises for improvement of future English teachers' vocabulary skills in speaking by means of dramatization. The necessity of construction of the above mentioned complex, the forms of dramatization used for future teachers' vocabulary skills in speaking improvement, the types and kinds of exercises have been determined. The examples of exercises have been given.

Key words: future English teachers, the complex of exercises, vocabulary skills in speaking, professionally oriented vocabulary skills in speaking, forms of dramatization.

Важливим компонентом комунікативної компетентності майбутніх іноземних мов (ІМ) є лексична компетентність (ЛК), методика формування якої не втрачає актуальності з огляду на зростаючі суспільні потреби в спілкуванні та недостатній рівень володіння студентами зазначеною компетентністю. Проаналізовані методичні дослідження, спрямовані на вирішення проблеми формування ЛК у майбутніх філологів, також вказують на необхідність подальшого її дослідження. Зокрема, О. Д. Вокуєва (1998) обґрунтувала необхідність використання різних типів текстів для формування лексичних навичок усного мовлення на початковому ступені навчання у мовному ВНЗ, С. П. Єгорова (2006) розглядала проблему вдосконалення англомовних лексичних навичок говоріння студентів мовного ВНЗ, О. Є. Сиземіна (2009) запропонувала методику розвитку англомовної ЛК студентів лінгвістичного ВНЗ на основі формування мотиваційної бази навчання, І. І. Липська (2010) розробила методику формування франкомовної ЛК продуктивного усного мовлення у студентів мовних спеціальностей.

Однак, незважаючи на значну кількість досліджень, проблема формування ЛК, зокрема вдосконалення лексичних навичок (ЛН) говоріння у майбутніх учителів АМ, досі є невирішеною у методичних дослідженнях.

Метою статті є створення комплексу вправ для вдосконалення ЛН говоріння у майбутніх учителів АМ засобами драматизації на заняттях з дисципліни «Практичний курс усного та писемного мовлення» на початковому ступені навчання.

Завдання статті: 1) розглянути сучасні вимоги до рівня сформованості ЛК майбутніх учителів АМ на початковому ступені навчання; 2) обґрунтувати доцільність використання

драматизації для цілеспрямованої роботи над удосконаленням ЛН студентів і розглянути форми драматизації, які можуть застосовуватися для удосконалення ЛН говоріння майбутніх учителів АМ; 3) визначити структуру комплексу і навести приклади вправ для вдосконалення ЛН говоріння студентів із застосуванням драматизації.

У сучасній методичній науці ЛК трактується як одна із мовних (лінгвістичних) компетенцій і визначається як здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і лексичної усвідомленості [6, с. 215]. Особлива роль ЛК серед мовних компетентностей майбутніх учителів АМ, зумовлена, з одного боку, неможливістю досконало оволодіти АМ, не знаючи лексики цієї мови, а з іншого, труднощами лексичного матеріалу, яким студентам потрібно оволодіти. Погоджуючись із І. П. Задорожною та ін., вважаємо, що оволодіння англійською ЛК повинне здійснюватися протягом усіх років навчання та продовжуватися після закінчення ВНЗ [4, с. 271], однак зазначимо, що початковий ступінь навчання є особливо важливим для вдосконалення мовних компетентностей, зокрема ЛК.

Оволодіння ЛК передбачає засвоєння лексичних знань, формування мовленнєвих рецептивних і репродуктивних ЛН та лексичної усвідомленості [6, с. 216].

Рецептивні мовленнєві ЛН – це навички інтуїтивно-правильного впізнавання і розуміння іншомовної лексики на основі наявності в студентів лексичних зв'язків між зорово-графічною формою слова і пригадуванням його значення в безпосередньому зв'язку з іншими словами [8, с. 129]. Рецептивні ЛН базуються загалом на дискурсивно-аналітичних діях, які призводять до встановлення значення тієї чи іншої одиниці. Відповідно студенти можуть визначити значення незнайомої лексичної одиниці (ЛО) за її словотворчими компонентами, контекстним оточенням, подібністю звучання зі словами української мови.

Репродуктивні навички – навички правильного вживання іншомовної лексики в різних ситуаціях відповідно до реєстру мовлення. Аналітичний характер оволодіння репродуктивними ЛН передбачає аналіз ЛО з погляду їх сполучуваності, імпліцитної соціокультурної інформації тощо.

У цій статті об'єктом нашої уваги є мовленнєві ЛН говоріння, оскільки розроблений комплекс вправ спрямований на вдосконалення саме цих навичок.

ЛН функціонують у мовленнєвій діяльності в ситуаціях спілкування, які є визначальним фактором для вибору форми. Тому навчання лексики має базуватися на використанні ЛО у ситуаціях, що моделюють реальне спілкування, оскільки вони конкретизують мовленнєві дії, зумовлюють сприйняття, розуміння чи вибір ЛО.

Далі розглянемо сучасні, уточнені І. П. Задорожною, вимоги до рівня володіння ЛК студентами мовних ВНЗ. За наведеним дослідницею переліком вимог студенти 1 і 2 курсів повинні знати: форму та значення не менше 2500 нових ЛО, словотворчі суфікси і префікси, морфологічну будову слова, значення вивчених синонімів і антонімів; мати сформовані репродуктивні ЛН: використовувати вивчені ЛО в усному і писемному мовленні, правильно поєднувати слова в синтагмах і реченнях, підбирати слова відповідно до комунікативного наміру, вибирати необхідне слово із синонімічних та антонімічних рядів [4, с. 512]; усвідомлювати необхідність вивчення і застосування прийомів та стратегій самостійної роботи з ЛО під контролем викладача [4, с. 274].

Як бачимо із переліченого вище, вимоги до рівня сформованості ЛН говоріння майбутніх учителів АМ є високими, а тому викладачі «Практичного курсу англійської мови», «Практичної фонетики», «Практичної граматики» та інших дисциплін повинні використовувати різноманітні методи, прийоми і способи для того, щоб успішно формувати ЛК студентів. Кінцевою метою є ЛК учителів іноземної мови (ІМ) на рівні С1 - С2 за Загальноєвропейськими рекомендаціями.

Вважаємо, що досягнення визначеної вище мети навчання лексики можливе за умови поєднання традиційних засобів навчання (аудіозаписів та друкованих джерел інформації) і новітніх технологій особистісно-орієнтованого навчання, які б створювали атмосферу міжкультурного спілкування, викликали та підтримували позитивну мотивацію студентів. Одним із таких засобів ми вважаємо драматизацію як сукупність прийомів взаємодії

викладача і студентів у драматичних та рольових іграх, імпровізаціях, симуляціях та театральних проєктах, спрямованих на формування іншомовної комунікативної компетентності [2, с. 6], а отже і ЛК як її важливої складової.

Далі розглянемо форми драматизації, які можуть застосовуватися для вдосконалення ЛН говоріння майбутніх учителів АМ. Аналіз наукових джерел, досвід викладання нормативних дисциплін «Практичний курс англійської мови» «Практична граматики», спецкурсу «Метод драматизації у навчанні іноземних мов», бесіди з колегами і студентами дозволив зробити висновок про те, що усі визначені нами форми драматизації (драматичні ігри, рольові ігри, імпровізації, симуляції, театральні проєкти) мають великий потенціал для вдосконалення ЛК. Однак, як засвідчило проведене нами опитування викладачів ВНЗ України, такі форми драматизації як симуляція і театральний проєкт застосовуються у навчальному процесі рідше через великий обсяг підготовчої роботи і недостатню кількість аудиторних годин.

Застосування різних форм драматизації забезпечує формування у студентів професійного компонента ЛК та рефлексивного підходу до процесу навчання і вивчення ІМ шляхом самовдосконалення. Драматизація сприяє розвитку педагогічних здібностей та вмінь, на необхідності розвитку яких наголошують науковці [1; 5; 9].

У системі вправ для формування вмінь говоріння засобами драматизації, створеній нами з урахуванням особистісно-, діяльнісно- та культурно-орієнтованих дидактичних та методичних (мовленнєво-мисленнєвої активності, індивідуалізації, ситуативності, функціональності і новизни) принципів організації процесу навчання говоріння, етапів формування і розвитку умінь діалогічного і монологічного мовлення та особливостей застосування драматизації як засобу навчання говоріння, виокремлено групу вправ для вдосконалення фонетичних, граматичних, лексичних навичок висловлюватись у формі монологу та діалогу в підсистемі вправ для формування загальних умінь говоріння [2, с. 91]. Комплекс вправ створено з метою практичної реалізації згаданої вище системи на заняттях з «Практичного курсу англійської мови» із студентами 2 курсу під час вивчення теми «Work and Employment» («Робота і працевлаштування»), а також на заняттях з дисциплін «Практичний курс англійської мови» (інтегроване навчання), «Практична фонетика» і «Практична граматики» (аспектне навчання) на початковому ступені навчання для вдосконалення ЛН говоріння та професійно-орієнтованих ЛН з метою випереджувальної професіоналізації.

Головна мета створеного нами комплексу – вдосконалення вже сформованих ЛН говоріння, однак слід зазначити, що одночасно відбувається вдосконалення окремих фонетичних і граматичних навичок та мовленнєвих умінь.

З огляду на обґрунтовану дослідниками [1; 2; 5] необхідність удосконалення ЛН майбутніх учителів і випереджувальної професіоналізації, вважаємо доцільним виокремлення у структурі комплексу трьох груп вправ: 1) для вдосконалення рецептивних ЛН; 2) для вдосконалення репродуктивних ЛН 3) для вдосконалення професійно-орієнтованих ЛН.

До комплексу входять репродуктивні умовно-комунікативні вправи на імітацію зразка мовлення (ЗМ) з новою ЛО, підстановку у ЗМ, трансформацію і доповнення ЗМ, розширення-завершення ЗМ, відповіді на запитання, продуктивні умовно-комунікативні вправи на об'єднання ЗМ у понадфразові діалогічні єдності, у мінітексти (монологи і діалоги) і комунікативні вправи і завдання у формі драматичних ігор, рольових ігор, інсценізацій, імпровізацій, симуляцій. Наведемо приклади вправ:

I. Група вправ для вдосконалення рецептивних ЛН.

Вправа 1.

Форма драматизації: драматична гра.

Мета: вдосконалити ЛН вживання так званих «заповнювачів пауз».

Інструкція: Work in pairs. Read the alphabetical list of “filler words”. Talk about summer jobs using the “fillers” where appropriate. Each “filler” gives you a point. The student who uses more “fillers” is the winner.

A- ahh, anyway

B- but

C- come to think of it

D- doesn't that mean...?

E- Errr

F- Fine, but...

G- Good point. ...

Вправа 2.

Форма драматизації: драматична гра.

Мета: вдосконалити ЛН з теми.

Інструкція: Work individually. Make a list of jobs. In groups of three compare your lists and create a rhythmic chant based on words from your list. Perform your chant in class.

Example.

Teacher, trainer and instructor

Firefighter and conductor,

Doctor, driver, barber, vet –

Have you chosen your profession yet?

Вправа 3.

Форма драматизації: імпровізація.

Мета: вдосконалити ЛН непередготовленого мовлення з теми.

Інструкція: Work in pairs. Choose one of the ads below and improvise a job interview. S1 is an interviewer, S2 is an interviewee.

Wanted: Nanny to look after three young children. Some cooking and cleaning. Driver's licence essential.

Wanted: English teacher to teach beginners. Training given, but experience an advantage.

Wanted: Actors/actresses for small parts in popular daytime soap. Good acting ability essential.

II. Група вправ для вдосконалення репродуктивних ЛН.

Вправа 4.

Форма драматизації: драматична гра.

Мета: вдосконалити лексичні навички вживання вчених ЛО в описі зовнішності.

Інструкція: Work in pairs. Observe your partner very carefully for two minutes. Stand back to back, take turns to describe your partner in as much detail as possible from memory. When both partners have finished, turn to face each other again and evaluate the accuracy of your descriptions.

Вправа 5.

Форма драматизації: драматична гра.

Мета: вдосконалювати навички вживання ЛО з теми.

Інструкція: Work in 2 groups. Group 1 arranges itself for a group photograph. Group 2 carefully observes. Repeat the process with group 2 posing and group 1 observing. After that both groups will reconstitute the initial posing by giving oral instructions.

Вправа 6.

Форма драматизації: рольова гра.

Мета: удосконалювати ЛН студентів.

Інструкція: Work in pairs. Read short telephone conversations with one speaker's utterances removed. Work in pairs. Dramatise your versions with a partner after supplying the missing utterances.

III. Група вправ для вдосконалення професійно-орієнтованих ЛН

Вправа 7.

Форма драматизації: імпровізація.

Мета: вдосконалювати навички вживати ЛО у ситуаціях професійного спілкування.

Інструкція: You are a teacher of English at a professional conference in London. At an informal gathering you have been asked about your duties and responsibilities.

Вправа 8.

Форма драматизації: рольова гра.

Мета: удосконалювати ЛН і методичні вміння студентів.

Інструкція: Work in groups of 4. S1 is a teacher. Ss 2, 3, 4 – elementary school students. Take turns teaching your students 5 new words. Topic – “Jobs”.

Вправа 9.

Форма драматизації: симуляція.

Цілі: удосконалити ЛН і методичні вміння студентів.

Інструкція: Work in groups of 4. You are trainees on your teaching practice. The teachers you work with asked you to choose fairy tales for a school English drama contest. How will you choose the fairy tales? What would the casting be like? When will you rehearse? How will you teach students to speak their lines correctly? Who will be responsible for costumes, make-up, props etc?

Отже, у цій статті нами було запропоновано комплекс вправ для вдосконалення ЛН говоріння у студентів II курсу – майбутніх учителів АМ. Вважаємо, що виконання вправ запропонованого нами комплексу сприятиме ефективному вдосконаленню ЛН говоріння студентів та готуватиме їх до майбутньої професійної діяльності. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в укладанні комплексу вправ для формування у студентів умінь комунікативної взаємодії засобами драматизації на заняттях з дисципліни «Практичний курс англійської мови».

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бориско Н. Ф. Формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции на практических занятиях по иностранному языку или СКОЛЬКО МЕТОДИКИ НУЖНО БУДУЩЕМУ УЧИТЕЛЮ? / Н. Ф. Бориско // Иноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 3–11.
2. Дацків О.П. Методика формування вмінь говоріння у майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Дацків Ольга Павлівна. – К., 2012. – 321 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / [Наук. ред. укр. видання д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Задорожна Ірина Павлівна. – К., 2012. – 770 с.
5. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / Виктор Абрамович Кан-Калик. – М. : Педагогика, 1987. – 190 с.
6. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
7. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : Курс лекцій : [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня „магістр”] / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої – К. : Ленвіт, 2011. – 344 с.
8. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : [учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов] / Сергей Филиппович Шатилов. – Л. : Просвещение, 1986. – 223 с.
9. Maley A. Drama techniques: a resource book of communication activities for language teachers. Third edition / Alan Maley, Alan Duff. – Cambridge : Cambridge University Press, 2005. – 246 p.
10. Nunan D. Designing Tasks for the Communicative Classroom / David Nunan. – Cambridge : Cambridge University Press, 1991. – 211 p.
11. Thornbury S. How to Teach Vocabulary / S. Thornbury. – Longman, 1999. – 182 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Дацків – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови та методики її викладання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Наукові інтереси: навчання іноземного говоріння, драматизація у навчанні іноземної мови, новітні технології навчання іноземної мови.

УДК 81'44 (811.161.2 + 811.111): 81'373

THE VALUE OF CITIZENSHIP EDUCATION IN PRACTICES OF STUDENT GOVERNING BODY

Надія ІВАНЕНКО (Кіровоград, Україна)

У статті розглядається сутність громадянського виховання через моральні цінності, мета студентського самоврядування як посередника між студентами та адміністрацією, як джерела зміцнення університетського середовища. Актуалізується цінність громадянської позиції як зв'язку між особистим та універсальним.

Ключові слова: громадянське виховання, моральні цінності, студентське самоврядування, університетське середовище, вирішення, відповідальність, особисте, універсальне.

The article views the goal of citizenship education through moral values, the aim of student council as a liaison between the student body and the administration and the sauce of fostering and strengthening University community. The value of citizenship is described as a connection between the particular and the universal.

Key words: citizenship education, moral values, student governing body, University community, decision-making, responsibility, particular, universal.

Developing citizenship is a gradual dissemination, a number of learning experiences which encourages constructive meetings with the needs, values, rights and varying perspectives of others. This process should encourage learners to understand the role they can play in influencing the social and political environment, and the ways in which they interact with other members of their communities.

This process should begin in families and educational establishments, which are the earliest and most immediate communities that young people become members of. The article views the development of educational establishments as communities in which all members have a share, should be seen as city states, composed of citizens with their own interests, rights and responsibilities.

All universities embody a set of values. These values contribute to an overall ideal of transparency, achievement, shared responsibility and mutual respect between students, teachers, staff and parents. It is necessary to give way to opportunities for debate, reflection and shared decision-making. Educators should not feel threatened by this shift of power and responsibility, should not resist the idea that decision-making authority should lie with the students. The positive impact on motivation, responsibility and behaviour among students should be seen there.

Tools for developing such an ideal include Student Councils and behaviour policies which are genuinely the joint responsibility of staff and students.

Student Council is an organization that is comprised of student leaders who represent their fellow students and department / university. It has a highly active and functional role. Its purpose is not to govern the students, but to serve as a liaison between the student body and the administration. Additionally, the Council seeks to foster and strengthen University spirit and pride. Throughout the year the Student Council members contribute positively back to their University and community in a variety of ways. They actively participate in University wide initiatives, lend their hands to community causes, and see democracy in action. While representing their University the student leaders will gain responsibility, increased pride in their educational establishment, and an overall awareness of events at a local and / or global level.

As a rule many educational establishments publish statements about their values and missions, especially as they become more adept at marketing themselves to the outside world. It symbolises a careful process of reflection, discussion and synthesis, which has been actively considered by every member of the University community. As a set of rules, it has limited value. But as a contribution to a shared ideal, and to the strengthening of positive norms of behaviour and the reasons which lie behind them, it is a much greater achievement. It marks a point where rules overlap with norms, and shows that responsibility for sustaining those norms lies with every individual.

Some education establishments have extended this process even further, consulting members of their wider community on their statement of values, sustaining it. With this part come a series of rights and responsibilities. These can be expressed in formal rules of conduct and in the expectations that a student should fulfil in coming to University. But they are most effective when they also become internalised norms governing behaviour and relationships. Young people's ability to take an active part in these processes is strengthened, as in any other form of learning, by practice.

It is a common complaint among teachers that when they have given students a chance to say what they want, or to make decisions for themselves, they immediately begin to behave irresponsibly, making unrealistic demands, failing to complete the tasks they set themselves, and omitting to set the ground rules they need to accomplish their objectives. But this is hardly surprising when such opportunities are isolated moments in a longer experience characterised by control and the removal of choice.

The capacity to take responsibility for oneself and to recognise the needs and interests of others is acquired progressively, through repeated experience, careful guidance and reflection. Virtue, the exercise of character and the practise of ethical conduct, is built out of experience rather than

instilled as a set of rules or abstract values, and, as Aristotle pointed out, such experience comes from active participation in the rules and norms governing an institution or a community. Over time, such experience bears fruit, often in unexpected ways. An example from the Faculty of Foreign Languages Department comes from the interaction of the approach to conflict resolution and the student council. In conflict resolution, the department has been developing a method through which students are encouraged to reflect on their own behaviour and communicate their complaint directly to the peer that they have been fighting or arguing with, rather than submitting their version of a story to a staff member and then being expected to wait by the time-pressed adult's instant judgement of the merits of the case. The student council, meanwhile, has been developing its capacity to identify issues of concern to students, and search for solutions and new approaches.

So, learning to be a moral agent, and to be a citizen, begins in the family and the educational establishment. But surely citizenship extends beyond these institutions. The goal of citizenship education is to enable young people to develop into active, responsible citizens in the wider world. Schools and universities are the institutions which contain a young person's activity for most of their first two decades, but they also live in the wider world. They are members of numerous communities, and their experiences and sources of learning are far richer and more diverse than school-based learning opportunities, however good those might be. As young people grow into the wider world, it is appropriate to seek opportunities to extend their problem-solving abilities, their concern for others, and their exercise of ethical conduct beyond the school gates and university walls.

This can be done in numerous ways, some of which have already been set out earlier [5]. Without prescribing how this should happen, the article suggests three principles:

- 1) the issues with which young people engage should be ones which matter to them, and which they are responsible for identifying;
- 2) they should be rooted in aspects of citizenship which are manifested in the local environment that young people encounter every day;
- 3) learning about citizenship should be both active and practical. It should involve active engagement in practical activities which tackle problems or issues that young people have identified as being important.

Beyond this, the possibilities are almost too numerous to categorise. Current examples include raising money for disabled or cancer-ill people; a county-wide anti-litter campaign, which lobbies local councils, produces information and awareness-raising materials, and advises local groups on strategies to reduce litter and mess; an oral history project in the town, where young people interviewed grandparents and other elders to find out about holocaust of 1932-33 and record their experiences, and then produced a book based on their interviews; neighbourhood crime-prevention initiatives; and projects to help younger students with homework, supervising after-classes clubs and providing peer tutoring and listening services. Journalism projects, like University and department's students' newspapers, also involve practical citizenship. Their stories involve investigating issues and questions which very often relate young people to wider communities and to society, such as students' study and travel abroad, participating in the national debating championships, or the prejudices surrounding young people with HIV.

First, they involve collaboration. Organising such projects will always involve contacting people outside the school, asking them for information, advice or help. Working on a project team involves breaking a project down into different tasks, agreeing on who will perform each task, and planning how the different components will come together to achieve the full set of objectives. Participants must establish different roles within a team, understand the roles of others, and understand the norms of collaboration. They must also often seek to persuade others that what they are doing is useful, and secure appropriate help from other individuals.

Second, they require young people to set their own goals. Rather than slotting into a predefined framework of activity and achievement, participants must define for themselves what counts as an achievement, and then assess how far they have attained it.

Third, the process of deciding what counts as an important issue should also require young people to reflect not only on why it is important to them, but also on how it might affect other members of their communities. This is a crucial element of citizenship, and of developing emotional

maturity, since it requires empathy and the capacity to appreciate the perspectives of others. It is not an automatic part of the process. It is perfectly possible for young people to decide on an issue which appeals or matters to them, and then rush into doing something about it without really thinking about how it matters to others. But most cases show young people thinking about how they can help other people, as well as pursuing something which interests and motivates them. It is also a component that teachers and other adults can assist with, prompting reflection about what a particular project will mean to others, and encouraging young people to take others' perspectives into account.

Moral decision-making and citizenship require that an individual can take into account the needs and perspectives of others. Organising and acting in the real world requires young people to confront these perspectives, to compare them with their own, and to examine the ways in which what they do alters or reinforces the perceptions of others. This combination, of practical action, direct experience and reflection, is the foundation of responsibility.

Overall, the aim of this kind of activity should be to help young people to understand the public and moral spheres of their lives, to learn to be effective in them, and to help build trust. The role of trust in underpinning healthy civil society, as well as economic activity, has become the focus of mutual goals and expectations, was a crucial determination both of the effectiveness of government institutions and of citizens' satisfaction with them. Francis Fukuyama, in his influential book "Trust" (1995), showed that levels of trust in different societies had a measurable effect on economic performance. In particular, high levels of trust help facilitate the growth of large-scale economic organisation.

Fukuyama's criterion for success is what he calls the level of 'spontaneous sociability', the capacity to collaborate effectively with people who are relative strangers. Even in relatively prosperous, high-trust communities, the ability to engage with others, establish common goals and collaborate, is crucial to young people's prospects. In more depressed, disadvantaged communities this need is even more urgent [3: 27].

We would suggest that the opportunity to interact, to collaborate, and to present one's achievements to others in the communities beyond school, family and immediate peer group is a crucial opportunity for building trust.

One of the deepest historical divides in educational thinking is between the idea that education systems should prepare young people for adult life by controlling them, teaching discipline through domination in order to transfer the knowledge, skills and values which society considers necessary, and the idea, which can be traced back as far as Rousseau, that education is the process by which each individual creates their own reality, flowering spontaneously into the world. This divide has seen some bitter conflicts. But the implication of this research is that the dichotomy is false. Without clear knowledge of the values, principles and institutions on which our moral and civic life is founded, young people will not develop the moral fluency they need in order to be responsible moral agents.

Understanding authority, history and the value of the past is essential. Being familiar with the framework of rules is also vital. But culture, values and societies all change. Without the opportunity to help shape their own modes of action, to apply values in real-life situations, and to play an appropriate part in making decisions, the risk is that young people will grow up demotivated, disconnected and unable to make a full contribution to their social and political environment.

So, the kinds of citizenship learning we have described is open-ended, project-based activity which requires young people to

- formulate their goals;
- work as a team to achieve them;
- approach and persuade others whose help or permission they might need; and
- review and present the results of their work

Educators can support young people in becoming both more sophisticated and more effective citizens. The constellation of contacts, both individual and institutional, which a young person will experience during his / her formative years would be far broader and richer than those he / she currently meets through family, friends and school.

As far as these outward-facing activities impact on the life of the university, young people should be able to draw confidence, insight and self-esteem from their activities as members of the University community. Wider citizenship projects help to establish and sustain a network of contacts which can bring significant benefits to educational institutions, giving them access to information and resources and helping to legitimise what they do by making it more transparent.

The practice of citizenship can be described as a connection between the particular and the universal. Through everyday activities such as voting, debating, consulting and working for others, people can connect their lives, their concerns and their abilities to the abstract concepts and beliefs which help to define our civic and political universe - concepts such as democracy and the rule of law, beliefs such as the inviolability of human rights or the importance of treating others with respect.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Bentley, T. Learning Beyond the Classroom. Education for a Changing World. – London: Routledge and Kegan Paul, 1998. – 200 p.
2. Bottery, M. Education, Policy and Ethics. – London: Continuum, 2000. – 256 p.
3. Fielding, M. 'New wave' student voice and the renewal of civic society / London Review of Education, vol. 2, no. 3, 2004. – P. 197-217.
4. Fukuyama, F. Trust. – New York: The Free Press, 1995. – 457 p.
5. Hare, R. The Language of Morals. – Oxford: Oxford University Press, 2000. – 202 p.
6. Ivanenko, N. Learning morality and citizenship // Наукові записки Острозької академії. Серія Філологічні науки. – Острог, 2012. – С. 206-218.
7. Rogers, C. On Becoming a Person. – Boston: Houghton Mifflin Co, 1991. – 282 p.
8. Rudduck, J. Pupil voice and citizenship education / Report for the QCA Citizenship and PSHE Team, Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Надія Іваненко – кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики германських мов, заступник декана з навчально-виховної роботи факультету іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: міжкультурне спілкування, громадянське виховання, порівняльна типологія.

УДК 378.147:004

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОЦЕСУ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ В КОНТЕКСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Богдан КАЛИНЯК, Наталія МОРСЬКА (Львів, Україна)

Розглянуто характеристики, принципи і форми навчальної діяльності, які можуть бути методологічною основою для індивідуалізації навчання англійської мови за професійним спрямуванням. Подані деякі вимоги до дистанційного навчання і віртуального навчального середовища на основі наведених методологічних засад.

Ключові слова: методологія, методологічні засади, іноземна мова, індивідуальний підхід, дистанційне навчання, віртуальне навчальне середовище, Moodle.

The characteristics, principles and forms of individual learning activities that may be used as methodological base for teaching English for specific purposes have been considered. Some requirements to the distance learning and virtual learning environment on the base of mentioned methodological principles have been presented.

Keywords: methodology, methodological principles, foreign language, individual approach, distance learning, virtual learning environment, Moodle.

Останнім часом дедалі більше уваги приділяється в Україні питанням освіти і вихованню молоді. Зокрема у новому законі про вищу освіту відмічено, що [5] «1. Основними завданнями вищого навчального закладу є: ... 4) формування особистості шляхом патріотичного, правового, екологічного виховання, утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності, громадянської позиції та відповідальності, здорового способу життя, вміння вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах; 5) забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності; 6) створення необхідних умов для реалізації учасниками освітнього процесу їхніх здібностей і талантів. ... Вищі навчальні заклади зобов'язані: ... створювати необхідні умови для здобуття вищої освіти особами з особливими освітніми

потребами. ...Науково-педагогічні, наукові та педагогічні працівники вищого навчального закладу всіх форм власності мають право: ... обирати методи та засоби навчання, що забезпечують високу якість навчального процесу ... Там же передбачена участь студентів у формуванні індивідуального навчального плану».

Подібні думки наявні і у [9] «Законодавчо легалізувати сімейну й індивідуальну освіту. Освіта має продукувати індивідів, здатних забезпечити прискорене економічне зростання і культурний розвиток країни, свідомих, суспільно активних громадян, конкурентоспроможних на європейському і світових ринках праці.»

Якщо врахувати іноваційність освіти [4], психологічні особливості особи у плані здобуття освіти [3], а також, що людина створена на Божу подобу [10] та є істотою суспільною, то питання індивідуалізації освіти у швидкозмінній інформаційній дійсності набуває першорядного значення саме з точки зору сукупності методів, методології освіти зі збереженням природних нахилів і мотивації особистості (диференціація освіти). Ці положення особливо актуальні при вивченні іноземної мови за професійним спрямуванням у вищих навчальних закладах, оскільки мова містить також культурну складову того чи іншого народу і є потужним виховним засобом як щодо розуміння власної ідентичності студента, так і засобом міжкультурного порозуміння. Індивідуалізація навчання при вивченні іноземної мови важлива також через сильну нерівномірність попередньої підготовки абітурієнтів та студентів початкових курсів та їх здатності самостійно здобувати знання [11;12], що суттєво ускладнює і робить малоефективною працю викладача іноземної мови у неспеціалізованих вищих навчальних закладах. Тому при існуючій кількості годин і програмах викладач іноземної мови не може підготувати кваліфікованого фахівця, здатного спілкуватися та публікувати свої праці іноземною мовою. Не секрет, що англійська мова є мовою науки і необхідною складовою підготовки кваліфікованих українських інженерів та науковців.

В даній праці розглянуто деякі методологічні аспекти індивідуалізації освіти з точки зору їх використання в дистанційному навчанні іноземних мов за професійним спрямуванням.

Методологія – це вчення про організацію діяльності [7]. Автори притримуються цього визначення методології. Отже методологія направлена на організацію діяльності, а тому, зокрема, розглядає процес організації у напрямі його індивідуалізації у дистанційному навчанні. Організація процесу навчання передбачає її впорядкування у цілісну систему з чітко визначеними характеристиками, логічною структурою і процесом її втілення.

З характеристик процесу навчання розглянемо особливості та принципи індивідуалізації дистанційного навчання, зокрема, англійської мови, а також його логічну структуру, з якої розглянемо предмет та методи навчальної діяльності [8]. Часову структуру в існуючих умовах викладання розглядати не варто, оскільки зміна робочих програм і планів не передбачається найближчим часом.

Характеристики навчальної діяльності:

1. Індивідуалізація навчання англійської мови спрямована на освоєння самого процесу навчання – «навчитися вчитися» поряд з освоєнням практичного володіння англійською мовою і розумінням та оволодінням людської культури через культурну спадщину англослов'янських народів. Основний акцент робиться на практичну діяльність – здатність порозумітися з іноземними фахівцями, використовувати культурні здобутки інших народів, активно включатися у спільне вирішення наукових та інженерних проблем у світовій спільноті народів, участі у міжнародних проектах, використання досягнень світової науки, публікація власних досліджень англійською мовою.

2. На відміну від інших видів людської діяльності, більшість з яких спрямована на отримання зовнішнього стосовно суб'єкта результату (матеріального чи духовного, як в науці, мистецтві і т.п.) навчальна діяльність спрямована на себе, на отримання внутрішнього стосовно суб'єкта результату, засвоєння нового досвіду у вигляді знань, умінь, навиків, розвитку здібностей, цінностей тощо.

3. Навчальна діяльність є завжди іноваційною. Тому вона є надзвичайно складною для осіб, які навчаються. Навчальна діяльність, на відміну від рутинних робіт, постійно

спрямована на засвоєння нового досвіду для учня. Дивно, як дорослі, зокрема батьки, педагоги, професори забувають, як важко їм було засвоювати знання самим, зокрема при вивченні іноземної мови.

4. Мета навчальної діяльності найчастіше визначається зовнішніми факторами – програмами, навчальним планом, викладачем, тощо, при дуже малому акценті на необхідність навчальної діяльності. Свобода вибору учня обмежена в ранньому віці і зростає з подорослінішанням. Тільки після закінчення базової освіти особа може вибирати подальшу освітню програму: професійне училище, університет і т.д. Цей парадокс – іноваційність навчальної діяльності та обмеження свободи волі або відсутності власної цілеспрямованості є однією з найважливіших проблем сучасної педагогіки і психології.

5. Вплив на навчальну діяльність вікової сприйнятливості, тобто оптимальних вікових періодів розвитку психологічних властивостей та якості особистості може бути недостатньо ефективним у зв'язку з його несвоєчасним врахуванням. Наприклад, відомо, що чутливість до розвитку фонетичного слуху найкраще виявляється у віці біля п'яти років, оволодіння іноземними мовами найкраще відбувається у віці 5-6 років. Суттєво впливають на навчальну діяльність вікові кризи, одного року, трьох років, семи років, підліткова криза 11-12 років, 40 років, після чого навчальна здатність різко знижується. Це, як правило, не враховується при організації навчального процесу у ВНЗ, що, зокрема, суттєво знижує ефективність праці викладачів іноземної мови.

6. У процесі розвитку індивіда учень засвоює способи діяльності, які властиві організаційним типам культур, що сформувалися у процесі суспільно-історичного розвитку людства: традиційної (умовно до періоду пізнього середньовіччя), ремісничої (до епохи Відродження), професійної (до другої половини ХХ віку), проектно-технологічної (з кінця ХХ віку). Організаційна культура визначається як основна форма організації діяльності, що переважає у суспільстві в той чи інший історичний період.

Важливо відзначити, що ці типи організаційної культури [8] не замінюють одна одну, а існують одночасно і паралельно. До раніше засвоєних типів організаційної культури додаються нові. Важливо відмітити, що життя об'єднує на практиці різні підходи до навчання, які не виключають один одного. Ця особливість дуже чітко виражена, зокрема, у науках гуманітарного циклу.

7. В ранні історичні епохи при різних провідних типах організаційної культури жили різні типи учнів: особа, яка навчалася у 19 столітті суттєво відрізнялася від такої ж особи у 20 і тим більше у 21 столітті. Точно так само змінювались і змінюються системи протягом суспільно-історичних процесів. Це обумовлено, з одного боку провідними типами організаційної культури суспільства, а з іншого – масовістю освіти. Індивідуальна форма навчання змінилася на індивідуально-групову, а пізніше на класну-урочну чи аудиторно-лекційну.

Принципи навчальної діяльності. Мова йтиме про принципи саме навчальної діяльності учня, вихованця, студента, слухача, тощо. Основні принципи навчальної діяльності виділимо з точки зору результату навчальної діяльності. Результатом навчальної діяльності завжди є новий досвід. Новий досвід класифікуватимемо виділенням таких структурних компонентів: досвід пізнавальної діяльності, який фіксується у формі знань; досвід репродуктивної діяльності, зафіксований у формі способів її здійснення (уміння і навички); досвід творчої діяльності, зафіксований у формі проблемних ситуацій, пізнавальних задач, тощо; досвід емоційно-ціннісних відносин. В даному випадку найсуттєвішим є те, що результатом навчальної діяльності є новий досвід. Для класифікації принципів учбової діяльності за основу візьмемо об'єкти/суб'єкти – джерела нового досвіду учня. Вони наступні: об'єктивна реальність, педагог, попередній досвід, учень. Тому утворюються такі відношення, взаємини:

- новий досвід – об'єктивна реальність;
- новий досвід – педагог;
- новий досвід – попередній досвід учня;
- новий досвід – сам учень.

Цим відношенням відповідають відповідно чотири принципи.

Перший принцип – принцип наслідування (передавання) культури. Важливо, що поряд з освоєнням дійсності на рівні відчуттів, людина освоює і відображає людську культуру. Культуру розуміємо як предметні результати діяльності людей з одного боку, а з другого суб'єктивні людські сили (знання, вміння, навички, способи взаємодії між людьми, світогляд, тощо). Основою розвитку стає сама Людина, її позиція, діяльність, культура, освіта. Це зміщує акценти в освіті з суспільних на особистісні компоненти в освіті. .

Другий принцип – принцип соціалізації. Ролі педагогів виконують батьки, сім'я, вчителі, товариші, тобто всі люди, від яких учень отримує новий досвід. Кожна людина є твоїм вчителем, бо особою можна стати тільки у спілкуванні з іншими людьми. Такий підхід несе як свободу так і рабство, бо людина може не набути досвіду вирішення проблеми вибору, якщо сидить, наприклад, біля телевізора. Тоді за нього вибирають обставини на екрані.

Третій принцип – принцип послідовності. Життєвий досвід здобувається поступово, від простого до складного. Все наступне повинно базуватися на попередньому досвіді.

Четвертий принцип – принцип самовизначення. Самовизначення розглядається як вибір життєвого шляху, свого місця у суспільстві, способу життя і видів діяльності, поведінки у конфліктних ситуаціях, що базується на вільному волевиявленні. Самовизначення студента в навчальній діяльності має вирішальне значення. Це особливо важливо при вивченні саме англійської мови, оскільки один і той же навчальний матеріал різні люди сприймають та розуміють по-різному, що, в значній мірі, пояснюється їх різною мотивацією, а також початковою підготовкою. Цей аспект навчального процесу порівняно мало досліджений. Тому правом учня і обов'язком викладача має бути засвоєння змісту навчального матеріалу разом з його зовнішньою метою. Вивчення віршів для того, щоб прочитати перед аудиторією з власними інтонаційними акцентами, написання реферату на власну тему за власним планом, власною логікою мають бути «двигуном» освітнього процесу. Слід зауважити, що освіта, орієнтована на особу, є лише часткою загальнішої проблеми особистого вибору життєвого шляху, зокрема щодо освіти.

З логічної структури розглянемо тільки деякі форми навчальної діяльності, які методологічно можуть бути використанні при індивідуалізації навчання іноземної мови, зокрема, дистанційного.

Форми навчальної діяльності. Класифікувати форми навчальної діяльності можна по-різному, в залежності від того, що береться за основу. При цьому слід зауважити, що вибір принципу класифікації залежить від культурно-світоглядних характеристик особи-класифікатора. Форми навчальної діяльності часто переплітаються, їх потрібно змінювати з метою урізноманітнити і зробити цікавішим сам процес навчання, що частково мотивує учня.

Це, зокрема, класифікація щодо способу отримання освіти: очна, заочна, дистанційна, самоосвіта і т.д. Форми навчання можна класифікувати також щодо механізму декомпозиції змісту навчання (як частковий випадок сюди входить модульне навчання або метод навчальних одиниць), щодо безпосереднього або опосередкованого спілкування з педагогом і (або) навчальними матеріалами, щодо сталості чи епізодичності роботи педагога з даним контингентом учнів, на основі «монолог-діалог», кількості студентів та педагогів, які беруть участь у навчальному процесі (індивідуалізовані форми чи системи такі як індивідуальна форма навчання, (застосовна при підготовці митців, а також фахівців вищої кваліфікації – кандидатів і докторів наук, необхідна при навчанні іноземної мов), індивідуально-групові форми, Дальтон-план, Келлер-план тощо та колективні системи навчання (найзастосовніші тепер) – класно-урочна, лекційно-семінарська тощо [8].

Враховуючи згадані методологічні засади викладач може використовувати їх в існуючій системі методів навчання на заняттях, а також при підготовці робочих програм і навчальних матеріалів для дистанційного навчання як допоміжного засобу для ліквідації студентами своїх недоробок при вивченні іноземної мови у шкільні роки. Така діяльність викладачів, а також створення власних методичних систем закріплена у [5].

Науковцями доведено, що застосування у навчальному процесі інформаційних технологій сприяє підвищенню ефективності практичних та лабораторних занять з природничих дисциплін приблизно на 30%, об'єктивності контролю знань учнів - на 20-25%, прискорює накопичення активного словникового запасу з іноземних мов у 2-3 рази. [6].

Інтернет є невичерпним джерелом як лінгвістичної так і предметної інформації. Це дає можливість не тільки викладачам, але і студентам за завданням викладачів знаходити там швидко величезну кількість автентичних матеріалів, які можуть використовуватися як навчальні. Це дозволяє багаторазово збільшувати використання іноземної мови, яку вивчаєш. Особливо важливо це для навчання мови у професійних цілях, оскільки студенти отримують вільний доступ на фахових інтернет-сторінках до величезної кількості автентичної професійної інформації, переданої засобами іноземної мови.

Використання Інтернету у навчанні іноземної мови дає можливість виділити такі позитивні моменти його впровадження:

- мотивує навчання, можливо навіть більше, ніж аудіо- та відеоматеріали;
- дає можливість викладачеві застосовувати індивідуальний підхід;
- сприяє розвитку самостійності студентів, спонукає користуватися інформацією, що безпосередньо стосується їхнього професійного спрямування;
- завдяки наявності різноманітних типів текстів підвищує мовні компетенції.

Тому в існуючих умовах з метою покращення якості навчального процесу важливим є використання дистанційного навчання. Метою використання методів дистанційного навчання є можливість самоосвіти з іноземної мови для покращення знань і здатності виконувати навчальну програму. Суттєвим засобом дистанційного навчання є системи віртуального навчального середовища (ВНС), наприклад, Moodle, яка базується на тих принципах [9;12;13], що підтримують індивідуалізацію навчання, зокрема. У цьому середовищі учасники є одночасно потенціальними вчителями та учнями. Викладач стає радше «провідником» до знань для учня і направляє його на самостійний пошук інформації. Студенти навчаються в дії, особливо при передаванні та поясненні інформації іншим, у зв'язку з чим зростає особиста відповідальність, більше часу є для самоперевірки та роздумів. Це значно покращує навчання. Надання більше можливостей для самоаналізу та самореалізації студентів. Розуміння інших людей дозволяє вчити їх індивідуально; Детальна праця з ВНС «Moodle» подана у [9;12;13].

Висновки. Мету вивчення англійської мови за професійним спрямуванням можна визначити як

- підтримання і вдосконалення фахового рівня у своїй професії;
- обмін інформацією з колегами з інших країн у фаховій та культурній галузі англійською;
- публікація результатів власних фахових досліджень та професійного досвіду;
- ознайомлення з культурою англосовітських країн і інших як джерело необхідного досвіду для самовизначення в існуючих умовах.

Отже, вивчення англійської мови за професійним спрямуванням в сучасній системі освіти є невід'ємною частиною розвитку особистості, що автоматично передбачає врахування її індивідуальних особливостей з метою всестороннього розвитку. Це приводить до застосування відповідних методів індивідуалізації навчання у вивченні інших предметів, а особливо іноземної мови, яка вимагає комплексних здібностей від особи з одного боку, а з іншого – розуміння і емоційного відчуття необхідності вивчення іноземної мови для самореалізації як фахівця. Тому процес індивідуалізації навчального процесу буде, мабуть, основним у розвитку методів отримання освіти у найближчому майбутньому.

Цей процес, який передбачає вибір освітнього матеріалу, встановлення власного темпу і розкладу навчання, мотивацію через діяльність, тощо може і повинен використовувати сучасні методи дистанційного навчання, які частково можуть це забезпечити, зокрема в тих аспектах, які нездатні зробити викладачі.

Оскільки методи дистанційного навчання, особливо ті методи, які базуються на комп'ютерних технологіях суттєво сприяють індивідуалізації освіти, то методологія індивідуалізації є напрямною для побудови методів дистанційного навчання.

Однак при цьому не можна виключати людського фактору спілкування з оригінальними носіями мови, яке не зможе найближчим часом замінити будь-яка технологія, бо тільки розуміння культурного та історичного середовища разом з відповідним культурним у

найширшому розумінні досвідом може дати повноцінне вивчення знання і застосування мови у динаміці її розвитку, а також розвитку культури того чи іншого народу.

Тому при вивченні англійської мови методи дистанційного навчання можуть сприяти індивідуальному плануванню навчального процесу, ознайомленню англійською мовою з фаховою літературою і досягненнями у своїй спеціальності, збільшенню словникового запасу; аналізу свого поступу у вивченні іноземної мови.

Останні вимоги можна було б задовольнити, запрошуючи, зокрема, гостей професорів з англійськомовних країн зі спеціальності (читання лекцій з основної спеціальності англійською), синхронізацією програм фахової підготовки і заняттями англійської мови, де б повторювався, доповнювався цей самий навчальний матеріал англійською. Це вимагає спільної розробки навчальних програм та планів, відповідних ресурсів дистанційного навчання спільними зусиллями спеціалістів профільюючих кафедр фахової підготовки зі знаннями англійської та викладачів англійської мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання. / О.О. Андреев, К.Л. Бугайчук, Н.О. Каліненко, О.Г. Колгатін, В.М. Кухаренко, Н.А. Льюлькун, Л.Л. Ляхоцька, Н.Г. Сиротенко, Н.С.Твердохлебова, за ред. О.О Андреева, В.М. Кухаренка – ХНАДУ, Харків: «Міськдрук», 2013. – 212 с.
2. Анисимов А.М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle. Учебное пособие. 2-е изд. испр. и дополн. /А.М. Анисимов – Харьков, ХНАГХ, 2009. – 292 с.
3. Волобуєва І. В. Індивідуалізація навчання як психолого-педагогічна проблема сучасної вищої школи / І. В. Волобуєва // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. - 2013. - Вип. 2. – С. 227-231. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/apdyptp_2013_2_47.pdf.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підручник / І. М. Дичківська. - 2-ге вид., доповн. - К. : Академвидав, 2012. - 349 с.
5. Закон України про вищу освіту // Відомості Верховної Ради (ВВР) . – 2014. – №37-38, ст.2004 . ел. варіант: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
6. Марченко Д.О. Використання інтернету у вивченні іноземної мови студентами III–IV курсів (поглиблена підготовка) / Д. О. Марченко // Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного суспільства : матеріали Всеукраїнської наукової конференції викладачів, аспірантів, співробітників та студентів факультету іноземної філології та соціальних комунікацій, м. Суми, 19-20 квітня 2013 р. / Відп. за вип. В.В. Опанасюк. – Суми : СумДУ, 2013. – Ч.2. – С. 102-103.
- 7.Новиков А.М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков – М.: СИНТЕГ. – 2007. – 668 с.
- 8.Новиков А.М. Методология образования. Издание второе. – М.: «Эгвес»,2006. – 488 с.
9. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років. http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files/project_30102014.doc.
10. Святе письмо Старого та Нового Завіту [Текст] : новий пер., здійснений за ориг. євр., арамієв. та грец. текстами / пер. тексту о. Іван Хоменко, 3-го ЧСВВ. - Л. : Вид-во Отців Василіян "Місіонер", 2007. – XX, 1123. – 350 с.
11. Chia-Hui Lin. Using Moodle in a General Education English as a Second Language Program: Taiwanese College Student Experiences and Perspectives. / Lin Chia-Hui //Journal of Educational and Social Research MCSER Publishing, Rome-Italy. – 2013, V. 3 No 3. – P.97-104.
12. Stanford Jeff Moodle 1.9 for Second Language Teaching. Engaging online language-learning activities using the Moodle platform. / Jeff Stanford. – Birmingham: Packt Publishing Ltd. UK. – 2009. – 524 P.
13. <https://moodle.org/>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Богдан Калиняк – кандидат фізико-математичних наук, старший науковий співробітник Інституту прикладних проблем механіки і математики ім. Я. С. Підстригача НАН України.

Наукові інтереси: механіка деформівного твердого тіла, інтегральні рівняння, математичні методи в різних науках, проблеми української термінології й перекладу, християнське суспільне вчення, педагогіка.

Наталія Морська – старший викладач кафедри іноземних мов Інституту гуманітарної освіти Національного університету «Львівська політехніка».

Наукові інтереси: методика викладання англійської мови за професійним спрямуванням, аудіювання.

УДК 378.091.33.018.43:811

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ ТА ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ У ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Ірина КЛЮФІНСЬКА (Івано-Франківськ, Україна)

Галина СОКОЛ (Івано-Франківськ, Україна)

У статті розглядається питання відмінностей методичних підходів та прийомів у викладанні іноземної мови професійного спрямування та іноземної мови для спеціальних цілей для студентів - майбутніх інженерів нафтогазового профілю.

Ключові слова: іноземна мова професійного спрямування, іноземна мова для спеціальних цілей, методичний підхід, спеціалізована комунікація, технічний та науковий дискурс.

The article discusses the differences of methods and techniques in teaching foreign language of professional orientation and foreign language for specific purposes for students - future engineers (gas profile).

Keywords: foreign language professional orientation, foreign language for special purposes, methodical approach, specialized communication, technical and scientific discourse.

Вступ. Іноземна мова не належить до точних наук, це – гнучка дисципліна, яка швидко розвивається і постійно змінюється. Викладачі даного фаху повинні позиціонувати себе як помірковані практики, що прагнуть поєднати методичні принципи і прагматизм та запропонувати студентам сучасні, ефективні, реалістичні методики, адаптовані до їх очікувань, потреб і звичок навчання.

Більше того, навіть якщо можна прослідкувати "історію" викладання іноземних мов і виділити основні етапи та видатні течії, еволюція дисципліни описується частіше як безперервна, а методи викладання нерідко співіснують і перекриваються аніж змінюють чи заміняють один одного.

Опираючись на власний досвід, викладач має набуті професійні навички, які можуть бути особливо ефективними, навіть якщо вони не належать до найновіших методик.

Кожен викладач прагне досягнути на заняттях якомога більшої ефективності, зробити навчання актуальним, своєчасним, дійсними і стійким. З цієї точки зору, він повинен збудувати власний методичний підхід, що базується як на передових ідеях у викладанні мови, так і на його досвіді та навичках, а також на врахуванні специфічних контекстуальних елементів, в тому числі на інституційних очікуваннях.

Важливі дослідження застосування методичних підходів і принципів для викладання іноземної мови професійного спрямування зробили українські та іноземні дослідники Завалевська О. В., Бібікова Е. В., Кручиніна Г. А., Нікітіна О.С., Ноздріна О.В., Патяєва Н. В., Адам Ж.-М., Манжіант Ж.-М. [1; 2; 3; 4] та ін.

Мета статті – показати можливість поєднання вимог різних методологічних течій та існуючих підходів для одержання результату на заняттях іноземної мови, проаналізувавши умови, так званого, «методологічного еkleктизму».

Актуальність статті обумовлена винятковим значенням нашого дослідження, яке знаходиться на перетині двох особливих підходів до іноземної мови: з одного боку методика за відмінністю, яку ми встановлюємо між двома окремими прийомами викладання/навчання іноземної мови – іноземна мова професійного спрямування та іноземна мова для спеціальних цілей і, з іншого боку лінгвістика дискурсів, яка дозволяє уникнути будь-якої категоризації мови, коли появляються «підмови», які інколи називають «технолектами», або ще професійними жаргонами [7: 11].

Доречно нагадати, що не мова є спеціалізованою, а її використання мовцями-фахівцями в певних умовах їхнього життя, коли вони надають їй специфічного застосування в рамках певної ситуативної комунікації. Таким чином вони створюють спеціалізовані дискурси. Тому помилково, з мовної точки зору, буде говорити про іноземну мову спеціальності чи про комерційну іноземну або наукову іноземну мову.

Крім того, слід відмітити, що предметом методики викладання іноземної мови є не сама мова, а якраз підходи, за допомогою яких студенти знайомляться з нею та опановують її,

послугуючись індивідуальними та навчальними стратегіями, що розвиваються у відповідності до певних навчальних методик, які залежать від роботи викладача в особливих контекстах.

Мова йде про прагматичний підхід, спрямований на мовленнєву діяльність у процесі комунікації, під час якої необхідно говорити не про мовні, а про комунікативні цілі, яким сприяє мовний зміст. Яку б методику викладання мови не вибрав викладач, студенти матимуть успіх у сукупності комунікаційних можливостей, у щоденних загальних контекстах, навіть якщо вони стикаються з дуже вузькоспеціалізованим використанням іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Майбутні інженери, що навчаються, до прикладу, в технічному університеті нафти і газу і опрацьовують технічні та наукові дискурси на занятті іноземної мови за професійним спрямуванням, зможуть після закінчення навчання поспілкуватись з іноземцями й у повсякденному житті (купити квитки чи диски, запитати про дорогу ...).

Якими ж є відмінності між фаховою іноземною мовою та іноземною мовою для спеціальних цілей? Як зазначають Манжіянт Ж.-М. і Парпетт С. у своїй книзі «Французька мова для спеціальних цілей», відмінність полягатиме у методичному підході викладача [6: 79].

Якщо предмет методичного прийому стосується спеціальності, окремої професійної сфери, яка охоплює сукупність спеціалізованих комунікативних ситуацій, властивих певній дисципліні чи професії без попередніх знань студентів, для яких створена навчальна програма мовної підготовки, ми можемо говорити про методику викладання іноземної мови професійного спрямування.

У випадку, коли програма мовної підготовки фокусується на спеціальній групі студентів і, щоб бути зрозумілою, вимагає попереднього розгорнутого знання уточненої потреби підготовки, ми застосовуємо прийом методики викладання іноземної мови для спеціальних цілей. Цей підхід надасть пріоритет зовнішній комунікативній компетенції, а не спеціалізованому середовищу, до якого належать студенти цієї спеціальної групи.

Отже саме на початку освітнього мовного проекту буде визначений методичний підхід викладача. Цей підхід залежатиме від складу групи студентів, які мають однакову мету навчання або мають точно визначені потреби, серед яких і потреба короткотермінового курсу навчання. У цих умовах викладач повинен охопити сукупність комунікативних ситуацій у спеціалізованій галузі, до якої належать студенти, у нашому випадку це нафтогазова галузь промисловості, навіть якщо індивідуально їхні потреби та цілі відрізняються. Єдність групи забезпечується їхньою приналежністю до професійної чи інституційної спільноти, а не їх згодою на спільний проект, що вимагає володіння іноземною мовою в цільових і відносно обмежених комунікативних ситуаціях.

Фахова іноземна мова (або, згідно з нашими навчальними програмами, іноземна мова професійного спрямування) залежить від проекційного підходу викладача чи освітнього закладу до мовних потреб, властивих якійсь професії чи спеціалізованому виду діяльності: саме залежно від цього підходу ми викладаємо наукову іноземну мову в науковому закладі, технічну іноземну мову в технічному університеті і т.д.

І навпаки, якщо починати викладання іноземної мови виходячи з потреби групи студентів у визначеному університеті, з точною метою розуміння і сприйняття навчальних занять, університетських дискурсів, з визначеним обсягом їх потреб і зі збірником письмових та усних текстів, які вони повинні читати, розуміти, коментувати та редагувати (курсіві проекти, дипломні роботи, магістерські дослідження, письмові спеціальні тексти ...), мова йде про викладання мови для спеціальних цілей.

Наведемо приклад. Студенти спеціальності «Видобування нафти і газу», які їдуть на міжнародну студентську конференцію в Інститут нафти у Париж, повинні будуть розуміти не тільки доповіді, представлені на пленарних засіданнях, чи виступи на секційних зустрічах, вони змушені будуть спілкуватися зі своїми іноземними колегами під час перерв, на екскурсіях, за спільним обідом. Вони опиняться в численних «побутових» комунікативних ситуаціях, які не стосуються спеціалізованої сфери нафтогазового профілю.

Відмінність у двох різних підходах проявляється у вивченні дискурсів, необхідних для побудови змісту навчання. Якщо знову звернутися до прикладу групи студентів, які беруть участь у конференції закордоном, то ми побачимо міждисциплінарні типи дискурсів. Ці дискурси не характеризуються мовними формами властивими спеціалізованій комунікації окремої галузі, а вираженням загальних комунікативних та міждисциплінарних навичок.

До цих міждисциплінарних дискурсів додаються спеціальні фахові дискурси, які характеризуються специфічними мовними формами, або, більш конкретно, окремим і специфічним застосуванням мовних форм мовцем-фахівцем: дискурс для демонстрації схеми та опису роботи обладнання для видобування нафти, дискурс для опису новітнього методу газового зварювання труб при спорудженні газонафтопроводів і т.д.

Використання мовного аналізу або, більш точно, аналізу дискурсу за відмінностями, установленними Ж.-М. Адамом між аналізом самого мовлення і аналізом дискурсу як продукту різноманітних практик людської комунікації [5: 93], є необхідним для обох наведених у цій статті методичних підходів, але буде більш вибірконим у випадку викладання іноземної мови для спеціальних цілей і більш поширеним для викладання іноземної мови професійного спрямування.

Інша велика відмінність стосується програмного оцінювання: у програмі курсу іноземної мови для особливих цілей оцінювання є поверховим і педагогічна практика складає в певному сенсі прогресивне моделювання реальної практики, яка наступить після завершення курсу підготовки. У програмі курсу іноземної мови професійного спрямування кінцеве оцінювання є необхідним, щоб зорієнтувати педагогічний підхід, часто з допомогою певної спеціалізованої сертифікації, яка дозволяє збудувати компетентісний базис, своєрідну систему координат володіння навичками, що служитиме для спрямування викладача у розробці свого курсу мовної підготовки.

Іноземна мова для спеціальних цілей передбачає потребу визначеної підготовки певної групи студентів, навички яких не обов'язково обмежуються їх приналежністю до окремої професійної галузі, як ми це побачили вище. Тому, на нашу думку, типовий методичний підхід до викладання цієї дисципліни повинен складатися з наступних етапів:

– визначення мети мовної підготовки: вона може бути точною, неточною чи навіть відсутньою;

– аналіз потреб: викладач розробляє гіпотези щодо комунікативних ситуацій, з якими зіткнуться студенти після закінчення курсу мовної підготовки. Такий аналіз містить три стадії: використання та поширення на студентів власного професійного досвіду самого викладача, опитування студентів про мету використання здобутих мовних навичок у майбутньому та прямий контакт з професійним середовищем. Ці три різні стадії приведуть викладача до розробки гіпотетичних комунікативних ситуацій, які вимагатимуть у студентів особливого застосування навичок з іноземної мови.

– Підбір матеріалу: це головний етап, який доповнює аналіз потреб. Він спонукає викладача звернутися до специфічної професійної галузі своїх студентів та зібрати дискурси, які група буде опрацьовувати та відтворювати під час занять. Саме цей етап є основним у методичному підході викладання іноземної мови для спеціальних цілей, тому що він веде викладача до контакту з тим професійним чи інституційним середовищем, у якому опиняться студенти після закінчення курсу мовної підготовки.

– Аналіз та обробка зібраного матеріалу: необхідно визначити мовні та мовленнєві характеристики зібраних дискурсів. Цей етап є підготовчим для розробки видів педагогічної діяльності та дозволяє виділити лексичні та синтаксичні характеристики дискурсів і надати їм пріоритетного вивчення під час розробки програми курсу.

– Навчально-методична розробка: вона опирається на аналіз зібраного матеріалу та на аналіз потреб. Викладач розвиває такі форми роботи, які дозволяють максимальну мовну практику з одного боку та важливий професійний внесок студентів з іншого. Така методика забезпечує вивчення, а не тільки викладання мови. Для цього слід обмежити до ненав'язливої участі викладача у ході заняття. Навчальна аудиторія стає полем дії студентів, викладач повинен якомога більше сприяти реальній комунікації, обміну інформацією та думками,

обговоренню; він повинен комбінувати колективну роботу з індивідуальною та навіть самостійною.

Іноземна мова професійного спрямування приймає ширші риси. Її метою є не окрема спеціальна група студентів, а цілий спеціалізований окремий професійний сектор. Її предметом є не студенти, а мова чи, скоріше, сукупність професійно спрямованих дискурсів.

Висновок. Відмінність у викладанні іноземної мови професійного спрямування та іноземної мови для спеціальних цілей тягне за собою використання різних педагогічних підходів. На відміну від методики викладання іноземної мови професійного спрямування методичний прийом викладання іноземної мови для спеціальних цілей відповідає ідеальній ситуації мовної підготовки, збудованій на визначеній потребі однорідної за своєю метою групи студентів, які прагнуть опанувати певні визначені дискурси.

У цих двох підходах є спільні і відмінні точки: вивчення певного дискурсу і мовної практики буде в обох програмах, але підхід до викладання іноземної мови професійного спрямування буде усестороннім і охопить усі дискурси за цією спеціальністю, тоді як підхід до викладання іноземної мови для спеціальних цілей обмежиться методикою викладання для спеціальної групи студентів і виходитиме інколи за рамки їхньої спеціальності тільки для того, щоб охопити комунікативні ситуації, які не стосуються предмету, але в яких студенти спеціальної групи все ж можуть опинитися в рамках проекту, через який і розпочато курс мовної підготовки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бибикина Э. В. Формирование основ иноязычной коммуникативной компетентности у будущих экологов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Э. В. Бибикина : Майкоп, 2006. – 29 с.
2. Завалевська О. В. Інтерактивні методи формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів / О.В. Завалевська // Наука і освіта. – 2009. – №7. – С. 68–71.
3. Кручинина Г. А. Реализация компетентностного подхода в профессионально-иноязычной подготовке студентов инженерно-строительных специальностей. Инновации в образовании / Г. А. Кручинина, Н.В. Патяева // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2008. – № 2. – С. 17.
4. Никитина О. С., Ноздрин О. В. Обучение профессионально-ориентированному деловому иноязычному общению в техническом ВУЗе / О. С. Никитина, О. В. Ноздрин // Инженерное образование. – 2006. – 138 с.
5. Adam J.-M. Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes. Nathan, Paris. – 1999. – 76 p.
6. Mangiante J.-M. et Parpette C. Français sur objectifs spécifiques, de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Hachette FLE, nouvelle collection f, Paris, 2004. - [Електронний ресурс] // Режим доступу : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00840355>.
7. Mangiante J.-M. Français de spécialité ou français sur objectifs spécifiques : deux démarches didactiques distinctes. - [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=4030419>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Ірина Ключінінська – доцент кафедри філології та перекладу Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу.

Наукові інтереси: сучасні тенденції розвитку методів викладання іноземних мов, методичні принципи створення підручника з іноземної мови професійного спрямування.

Галина Сокол – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології та перекладу Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу.

Наукові інтереси: методи викладання іноземних мов, міжкультурна комунікація.

УДК 81'272 Ш103.1

ПРИНЦИПЫ ИЗУЧЕНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОРРЕКТНОСТИ

Наталія КОВАЛЬ (Одеса, Україна)

У статті розглядаються особливості чинників викладання феномена «політичної коректності», облік якої забезпечує коректну комунікацію з представниками американської культури. Дотримання принципів політичної коректності виражається у використанні нейтральної або позитивнооцінювальної лексики при позначенні або характеристичні представників різного роду меншин (національних, інвалідів та ін.).

Ключові слова: політична коректність, культурно-поведінкова і мовна категорія, меншість, змістовно-фактуальна і підтекстова види інформації, етнізм, політично коректна лексика, вербалізація, аудиторський аналіз, компонентний аналіз.

The article touches upon the problem of interpreting the phenomenon of political correctness. An indispensable condition of a successful communication with representatives of American culture is being taken

into consideration. Adherence to the principles of political correctness is viewed as a process including neutral and positively evaluative vocabulary using in identification and description of all kinds of minorities.

Key words: political correctness; cultural-behavioral and language category; minority; content-factual and implication information types, ethnonym, political correct vocabulary, verbalization, auditory analysis, componential analysis.

Наиболее деликатным вопросом в области корректного восприятия культурных явлений в процессе перевода остаётся проблема реалий – своеобразных белых пятен в системе постижения чужой культуры, основной целью изучения которых является изучение **стратегий совмещения** «своего» и «чужого» сознания при выборе тактик достижения **понимания** «чужой» культуры [2: 4]. Одной из наиболее актуальных и востребованных тем в этом аспекте исследования сегодня является проблема принципов и закономерностей культурно-языковой вербализации такого неоднозначного феномена, как «политическая корректность», проявление которого связано с представлениями о культурном плюрализме, специфике корректной интерпретации «чужих» реалий и норм, а его нарушение граничит с риском деструктуризации демократических принципов общественной и политической жизни, относящихся к представителям всех этнических и сексуальных меньшинств [1: 227].

Для наиболее полного раскрытия содержания политической корректности как культурно-поведенческой и языковой категории в аудитории преподавателем может быть предложен для анализа ряд текстов американских печатных средств массовой информации. Выбор газетных и журнальных текстов в качестве материала анализа в аудитории не случаен, так как специфика газетно-публицистического стиля предполагает обращение к наиболее актуальным проблемам жизни общества и их обсуждение в аудитории отвечает современным методическим программам. При этом дополнительным фактором приемлемости аудиторной работы над газетно-публицистическими текстами является укрепление навыков адекватной интерпретации стандартных и экспрессивных языковых средств, которые «прямолинейно отражают социально-политические идеалы, вкусовые устремления, «языковую моду сего дня»» [3: 190].

Отбор текстов для анализа по предложенной теме в аудитории студентов-филологов 4 курса, специализирующихся по английскому языку и литературе, должен происходить на основе двух факторов: 1. представленности в статье проблематики, непосредственно отражающей идею политической корректности (права национальных, преодоления дискриминации по половому, возрастному, имущественному признакам и др.) и современного американского образования; 2. наличия в тексте языковых единиц, вошедших в широкое употребление в связи с распространением политической корректности. Мы также сочли возможным исследовать лексику по указанной тематике в сопоставительном плане, включив в анализ примеры ее эквивалентов в аналогичных контекстах русского и украинского языков. При этом текстовый анализ должен сочетаться с рассмотрением политически корректной/некорректной лексики в рамках обыденной коммуникации, освоение которой может подкрепляться комплексом соответствующих упражнений.

Цель нашего исследования заключается в выявлении оптимальных способов обучения студентов принципам вербализации категории политической корректности как культурно-поведенческой и языковой категории.

Предварять непосредственную работу над текстом должен краткий экскурс, определяющий историко-лингвистические мотивы возникновения рассматриваемой категории. Следует оговорить тот момент, что в науке отсутствует единое мнение в толковании терминопонятия «политическая корректность», что, по-видимому, связано с широким спектром его применения в публицистике, на страницах прессы и на телевидении. В зарубежных, прежде всего американских изданиях, авторы акцентируют внимание на социальных и идеологических предпосылках политической корректности. Так, в предисловии к сборнику статей «Политически корректны ли вы?» (Are You Politically Correct?) Ф. Беквит и М. Бауман определяют политическую корректность как «сеть взаимосвязанных, хотя и не всегда взаимозависимых идеологических воззрений, которые подвергают сомнению основы университетского образования: традиционный учебный план, взгляды на объективность получаемых знаний, придавая первостепенное значение культурным, половым, классовым и расовым различиям» [6: 9]. Политкорректность имеет

дело не столько с содержанием, сколько с символическими образами и корректировкой языкового кода. Речь декодируется знаками антирасизма, экологизма, терпимого отношения к национальным и сексуальным меньшинствам, борьбы против СПИДа [2: 279 – 280].

Следующим этапом работы является подбор материала. Что в принципе не представляет проблемы, учитывая тот факт, что публикации, затрагивающие проблемы этнических меньшинств, встречаются довольно часто на страницах американской прессы, посвященной проблемам образования. Пристальное внимание в печати современной Америки уделяется программе «позитивных действий» (affirmative action) и ее последствиям, чему посвящен ряд публикаций, в частности, статья «Berkeley's New Colors» («Новые цвета университета в Беркли») из журнала Newsweek [см.: 7]. В статье рассматривается положение студентов в Калифорнийском университете после отмены программы «позитивных действий» в учебных заведениях штата.

Первый параграф служит вводной частью (зачин), позволяющей ознакомиться с основной темой статьи. Автор замечает, что среди разноликой толпы привлекает внимание преобладание студентов азиатского происхождения («*It's a portrait of diversity in every way but one: skin color. A disproportionate number of the students walking around Sproul are Asian-American*»).

Подобного рода статьи представляются весьма полезными с точки зрения аудиторского анализа как в плане композиции, так и содержания. В данном случае наши рассуждения сводились к обозначению аспектов проблемы, суть которой заключается в отказе властей штата Калифорния от программы «позитивных действий», предусматривавшей значительные преимущества при зачислении для представителей национальных меньшинств, что привело к сокращению количества афроамериканских, испаноязычных и индейских студентов. Следует обратить внимание студентов на тот факт, что на протяжении всего текста статьи прослеживается противопоставление двух групп студентов. С одной стороны – это американцы азиатского происхождения (*Asian Americans*), составляющие самый большой сегмент студентов университета, с другой – афроамериканцы, коренные американцы и испаноязычные американцы (*African Americans, Native Americans, Latinos*), объединенные в группу «непредставленных меньшинств» (*underrepresented minorities*).

После работы над содержательно-фактуальной и подтекстовой видами информации внимание аудитории должно быть обращено к анализу лексики, употребление которой направлено на соблюдение факторов политической корректности. В данном виде работе неизменно работа студентов с английскими толковыми словарями. Студенты сами отыскивают тематическую лексику и, прежде всего, слова, обозначающие представителей различных национальностей. В рассматриваемой статье они выступают сигналами категории политической корректности: *Asian-American* (7 употреблений), *African-American* (4 употребления), *Native American* (2 употребления). Для всех рассматриваемых здесь и далее этнонимов характерна архисема «национальная (расовая) принадлежность».

Лексемы *Asian(-)American* и *African-American* образованы путем словосложения и включает основы *Asian/African* и *American* и означает «*A US citizen or resident of Asian/African descent*» [5: 49]. В английском языке XX века были распространены существительные *Oriental* («выходец из стран восточной Азии», «азиат») и *Negro* (обозначает черных американцев), которые теперь признаны оскорбительным [1]. Лексемы *Asian* и *African* лишены отрицательной коннотации, выступая нейтральными этнонимами, а компонент *American* призван подчеркнуть принадлежность данной категории людей – многие из которых не являются еще гражданами США – к американскому народу. Компонентный анализ существительных *Asian American* и *African American* позволяет выделить семы «азиатское/африканское происхождение» и «американец». Слова *Oriental/Negro*, кроме основной семы «азиатское происхождение», содержит коннотативные семы «устаревшее название» и «оскорбительное название». Таким образом, интегральной семой *Asian/African American* и *Oriental* является сема «азиатское/африканское происхождение», семы «американец», «устаревшее название» и «оскорбительное название» можно отнести к дифференциальным. Именно отсутствие семы «оскорбительное название» предопределяет использование слова *Asian-American* в текстах современной американской прессы.

Следующим этнонимом, предложенным для рассмотрения, выступает обозначение *African American*, при анализе которого студентам должно разъяснено его предпочтение лексеме *negro*, сравнительно недавно получившей статус политически некорректной. В американской прессе прошлого века при обозначении черных американцев употребляется преимущественно слово *Negro* с заглавной буквы. Нужно отметить, что тогда этноним *Negro* не вызывал столь негативных ассоциаций, как в настоящее время.

Наряду с номинацией *African-American* в статье используется выражение *students of color*, которое является корректным эквивалентом распространенного ранее словосочетания *colored students (people)*. В словосочетании *students of color* существительное находится в препозиции, дабы подчеркнуть важность, первостепенность личности, а не ее принадлежность к какой-либо национальной или расовой группе.

Приверженцы политической корректности уделяют значительное внимание вопросу диверсификации подходов к оценке знаний учащихся из различных слоев населения, о чем, в частности, пишет автор статьи «Reveal the racial data on SAT scores» [10]. В этой предложенной для анализа в аудитории статье рассматривается проблема оценки знаний учащихся при сдаче теста *Scholastic Aptitude Test*, сокр. *SAT*, по результатам которого выпускники школ зачисляются в вузы США. Подстиль данной публикации можно отнести к информативно-экспрессивному, где, кроме информативной составляющей, отчетливо прослеживается субъективная авторская позиция, выраженная экспрессивными языковыми средствами, которые вполне адекватно воспринимаются и интерпретируются студентами четвертого курса.

К корректным относится словосочетание *students with learning differences*, которое можно перевести как «учащиеся с иным уровнем усвоения знаний». В недавнем прошлом эквивалентом этого выражения была фраза *retarded students (children)* «умственно отстающие школьники (дети)».

Rock Creek, which focuses on students with learning difficulties, cut its base daily rate from \$ 250 to \$ 212 in October and to \$ 175 in January [10].

Следующая тематическая группа статей, включаемых в тему обсуждения вопросов политической корректности, содержит публикации, посвященные преодолению дискриминации женщин в современном обществе. В статье «Harvard Black Guide Will Delete Offending Pages» из газеты *The New York Times* [8] рассматривается один из эпизодов борьбы с «языком ненависти» (*hate speech*) в студенческой среде.

При изучении собственно фактов проявления категории политической корректности в данном ракурсе внимание студентов должно быть сосредоточено на эффекте нейтрализации гендерной принадлежности объекта номинации. Прежде всего, это инклюзивный вариант предложения «*But any high school teacher worth his or her shiny apple will tell you...*». Конструкция *his or her* с антецедентом *teacher* предполагает, что под словом *teacher* может подразумеваться лицо как мужского, так и женского пола (согласно традиционным грамматическим нормам предложение должно иметь форму *But any high school teacher worth his shiny apple...*).

Политически корректная лексика представлена в тексте формой обращения *Ms.* - словом, вошедшим в английский язык в 70-е годы XX века под влиянием феминистского движения: *Ms. [miz]* 1. *Used as a courtesy title before the surname or full name of a woman or girl: Ms. Doe; Ms. Jane Doe.* 2. *Used in informal titles for a woman to indicate the epitomizing of an attribute or activity: Ms. Fashionable; Ms. Volleyball* [5: 546].

Борьба с сексизмом английского языка привела к появлению в американских печатных средствах массовой информации названий, заменивших слова с компонентом *man*: *mail carrier, firefighter, policeofficer* (вместо *mailman, fireman u policeman*): *When mail carrier Teresa Heller was diagnosed with cutaneous anthrax several weeks ago, investigators thought she might have handled one or more terrorist letters before they reached Hamilton...* [9].

На заключительном занятии преподаватель, подытоживая пройденный материал, обобщает представление о политической корректности как культурно-поведенческой и языковой категории, которая проявляется в повышенном внимании, уделяемом в американском обществе проблемам этнических меньшинств (в том числе в образовательных

учреждениях), дискриминации по половому признаку, адаптации физически и умственно неполноценных граждан, помощи людям старшего поколения и социально незащищенным слоям населения. Повторно оговаривается понимание политической корректности как языковой категории, находящей выражение в использовании нейтральной или позитивнооценочной лексики при обозначении или характеристике представителей различного рода меньшинств (национальных, инвалидов и др.) и одновременном избегании слов, оскорбляющих достоинство этих групп людей. При этом следует отметить, что в текстах газет и журналов в подавляющем числе случаев присутствуют политически корректная лексика, получившая широкое распространение, признанная в качестве общеупотребительной и зафиксированная в большинстве толковых словарей: *African American, Native American, Ms, police officer, firefighter, children (students) with learning difficulties* и т.д.

Выполненный анализ газетных текстов и обобщенные преподавателем функциональные особенности проявления политической корректности могут быть закреплены соответствующим комплексом упражнений и контрольной работой, содержащей тексты различной тематики с пропущенными лексическими единицами или комбинациями и в качестве возможных вариантов, предлагающих студентам синонимическую оппозицию политически корректных и некорректных оборотов.

Таким образом, факт существования категории политической корректности обусловлен сменой культурных и общественных ценностей, которые нашли своё отражение в языке и на которое должно быть обращено внимание в курсах лингвокультурологии и этнопсихолингвистики. Изучение данной категории, также как и группы репрезентирующих её лексических единиц, является актуальной и перспективной в аспекте подготовки как студентов филологов, так и базового обучения английскому языку, так как данное знание обеспечивает корректную коммуникацию с представителями американской культуры.

БИБЛІОГРАФІЯ

1. Адлер Д. Борьба против политической корректности // Америка / Д. Адлер. – № 442. – 1994. – С. 5 – 11.
2. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка: учеб. пособ. / Н. Ф. Алефиренко. – М.: Флинта, 2010. – 288 с.
3. Костомаров В. Г. Язык на газетной полосе / В. Г. Костомаров. – М.: Издательство Московского Университета, 1981. – 267 с.
4. Цурикова Л. В. Политическая корректность как социокультурный и прагмалингвистический феномен // Эссе о социальной власти языка / Л. В. Цурикова. – Воронеж: ВГУ, 2001. – С. 94 – 102.
5. American Heritage Dictionary. – N.-Y.: Laurel, 1994. – 952 p.
6. Beckwith F. J., Bauman M. E. If Are You Politically Correct?: Debating America's Cultural Standards. / F. J. Beckwith, M. E. Bauman. – N.-Y.: Prometheus Books, Buffalo, 1993. – P. 9 – 12.
7. Berkley's new colors // Newsweek, September 18, 2011.
8. Harvard black guide will delete offending pages // The New York Times, February 7, 2012.
9. Living with limits building business // The Washington Post, Thursday, July 24, 2011.
10. Reveal the racial data on SAT scores // The Christian Science Monitor, December 17, 2003.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталья Коваль – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів факультету романо-германської філології Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова.

Наукові інтереси: лінгвокультурологія, теорія перекладознавства, теорія дискурсу, теорія мовленнєвої комунікації.

УДК 378.147.091.2:811.111

ПОРТФЕЛЬНА ТЕХНОЛОГІЯ У САМОСТІЙНІЙ РОБОТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Ірина КОРОТЯЄВА (Слов'янськ, Україна)

У статті розглядаються проблеми організації самостійної роботи студентів-філологів з англійської мови з використанням Європейського Мовного Портфеля; аналізується функціональне призначення ЄМП та його структура; визначаються ефективні прийоми роботи з Мовним Портфелем в аудиторній та позааудиторній роботі студентів мовних спеціальностей.

Ключові слова: самостійна робота, студенти-філологи, Європейський Мовний Портфель, Мовний Паспорт, Мовна Біографія, Досьє

The article deals with the problem of organizing philology students' independent work and self-study in English with the use of the European Language Portfolio; the functions of the Language Portfolio and its structure are analyzed; effective techniques of work with the English Language Portfolio in class and out-of-class activities are defined.

Key words: independent (self-study) work, philology students, European Language Portfolio, Language Passport, Language Biography, Dossier.

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасних умовах розвитку суспільства наголос все більше робиться на якості вищої освіти, універсальності підготовки випускника та його адаптованості до ринку праці, на особистісну орієнтованість навчального процесу, визначальну важливість освіти у забезпеченні постійного індивідуального розвитку. Необхідність реформування системи вищої освіти диктується європейською орієнтацією України в цілому, та входженням України в європейський освітній і науковий простір, зокрема. У сучасному вищому навчальному закладі виникає потреба підготувати студентів до самостійного навчання у продовж всього життя. З цією метою все більше уваги приділяється організації самостійної роботи студентів, удосконаленню форм та пошуку більш ефективних шляхів та способів її організації.

Самоосвіта є невід'ємною частиною систематичного навчання у ВНЗ, що сприяє поглибленню, розширенню і кращому засвоєнню знань, формуванню всіх необхідних професійних компетенцій. Шлях до самоосвіти лежить через самостійну роботу студентів, яка є особливою, вищою формою навчальної діяльності, що обумовлюється індивідуально-психологічними особливостями студента як суб'єкта. Самостійна робота є усвідомленою, вільною за вибором, внутрішньо мотивованою, цілеспрямованою діяльністю. В системі вищої освіти України згідно з кредитно-модульною системою навчання провідною стає саме самостійна навчальна діяльність студентів.

Актуальність дослідження проблеми організації самостійної роботи студентів університету визначається тим, що в процесі підготовки сучасного фахівця існує суперечність між традиційною системою підготовки та вимогами до підготовки фахівців європейського рівня; необхідністю підвищення ефективності автономної самостійної навчальної діяльності студентів у рамках кредитно-модульного навчання та рівнем сформованості особистісних компонентів, необхідних для цього.

Аналіз останніх джерел і публікацій, присвячених проблематиці роботи. Проблема організації самостійної роботи студентів у мовних і немовних вищих навчальних закладах розглядалася у багатьох сучасних дослідженнях з педагогіки та психології (В.М. Буринський, Г.Л. Гаврилова, І.О. Зимня, В.Д. Ковальчук, В.В. Луценко, В.Д. Мороз, І.В. Хом'юк та ін.) [2; 6]. Чимало досліджень з цієї проблеми проведено і в галузі методики викладання іноземних мов (Г.М. Бурденюк, С.Г. Заскалета, Л.І. Іванова, Н.Ф. Коряковцева, Н.З.Магазова, Л.В. Онучак, Ф.М. Рабінович, Г.В. Рогова й І.Т. Качан, Т.Г. Сорокіна, Н.В. Ягельська, Р. Benson, P. Voller, D. Boud, L. Dickinson, H. Holec, D. Gabrys, D. Little, A. Scharle, A. Szabo, A. Wenden та ін.) [3; 7].

Більшість дослідників розглядає самостійну роботу студентів як організовану і контрольовану викладачем позааудиторну діяльність учнів з урахуванням їхніх індивідуально-психологічних особливостей і рівня інтелектуальних знань. Самостійна робота є засобом формування професійної компетентності, способом саморозвитку, самоорганізації та самоконтролю студентів.

Так, Н.В. Ягельська визначає самостійну роботу як форму організації і реалізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, яку спрямовує і контролює викладач або сам студент відповідно до програми навчання та індивідуальних потреб на аудиторних заняттях або в позааудиторний час з метою оволодіння професійними знаннями, навичками й уміннями та для самовдосконалення [7].

Сучасні дослідники визначають наступні цілі самостійної роботи студентів:

- вироблення у студентів міцних навичок самостійної роботи з навчальною, науковою, довідковою літературою;
- формування вмінь раціонально організувати розумову працю, в процесі якої студент активізує свої зусилля на розумінні, запам'ятовуванні та засвоєнні навчального матеріалу;

- розвиток здатності до самопізнання, самопостереження, рефлексії, спрямованих на вивчення своїх індивідуально-психологічних особливостей і характеристик;
- підвищення впевненості в собі, самоефективності, адекватної самооцінки;
- формування здатності до саморозвитку, самовдосконалення;
- складання програми саморозвитку і самовдосконалення із зазначенням термінів її виконання.

Зміст самостійної роботи з конкретної дисципліни повинен відповідати курсу та визначатися його програмою. Орієнтуючись на вимоги Болонської конвенції та на тенденції мовної освіти, висвітлені у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [1] перед ВНЗ постає завдання підготувати фахівця, рівень підготовки якого відповідав би європейським стандартам. Сучасні тенденції мовної освіти та Загальноєвропейські рекомендації знайшли втілення у програмі з англійської мови для студентів мовних факультетів ВНЗ України [5]. З метою формування у майбутніх філологів та вчителів англійської мови умінь раціональної організації їхньої самостійної роботи та покращення рівня володіння іноземною мовою у програмних документах слідом за ЗЄР вказується на потребу впровадження у навчальний процес Європейського Мовного Портфеля.

Автори та дослідники технології мовного портфеля (Н.Д. Гальськова, К.М. Ірисханова, О.С. Полат, Н.Г. Соколова, Н.В. Ягельська, М. Glaboniat, M. Muller, L. Wertenschlag, D. Little, R. Perclova, J.L. Trim, A. Dobson, R. Sherer, G. Schneider, P. Lenz та ін.) високо оцінюють досвід і можливості використання мовного портфеля на всіх ступенях навчання іноземної мови у всіх типах навчальних закладів [4; 7].

Необхідність впровадження професійного мовного портфеля для студентів різних спеціальностей університетів, зокрема філологів, з метою оптимізації організації самостійної аудиторної та позааудиторної роботи в умовах реформування системи освіти України складає актуальність теми дослідження.

Мета даної статті полягає у теоретичному обґрунтуванні доцільності використання портфельної технології у самостійній роботі з англійської мови студентів-філологів та розробці методичних рекомендацій для викладачів англійської мови щодо використання Мовного Портфеля у навчальному процесі в умовах кредитно-модульної системи підготовки фахівців.

Виклад основного матеріалу. Самостійна робота студентів разом з аудиторною роботою є однією з форм навчального процесу і суттєвою його частиною. Для успішної організації самостійної роботи необхідне чітке планування її обсягу в навчальних планах спеціальностей профільюючими кафедрами і контроль з боку викладачів. Згідно з сучасними нормативними документами, співвідношення між аудиторною та позааудиторною роботою змінюється на користь останньої. Нові підходи до вищої освіти орієнтовані на розвиток рефлексії і стан емоційного задоволення в процесі самостійної роботи, а також на поступове самоусвідомлення своїх можливостей. Студенти самі повинні побачити сенс власної роботи, стати справжніми суб'єктами освітньої діяльності. Саме такі можливості дає студенту сучасна технологія Європейського Мовного Портфеля. Європейський Мовний Портфель був розроблений і апробований відділом мовної політики при Раді Європи у Страсбурзі (1998-2000 рр.). Ідея пройшла успішне випробування у багатьох країнах – членах Ради Європи.

ЗЄР рекомендують використовувати Мовний Портфель для типової сертифікації рівнів оволодіння іноземною мовою та детального відображення власного досвіду їх вивчення, набутих мовних кваліфікацій та змісту мовних курсів, стимулювання самоосвіти та самооцінки у процесі навчання іноземною мовою. Сучасні дослідники погоджуються у тому, що Мовний Портфель повинен відбивати потреби свого власника і відображати його досягнення у вивченні іноземної мови, сприяти розвитку автономності студентів у процесі навчання та плюралінгвізму [4].

Європейський Мовний Портфель (European Language Portfolio) є документом / пакетом документів, за допомогою яких ті, хто навчаються (власники Портфеля), систематизують свої досягнення, відображують свій досвід у вивченні іноземної мови, збирають зразки виконаних робіт, а також отримані свідоцтва, дипломи та сертифікати.

Найперспективнішим для запровадження у ВНЗ України є Мовний Портфель як засіб автономного вивчення іноземної мови, оскільки саме він забезпечує студентів засобами визначення рівня володіння іноземною мовою на певний відрізок часу, рефлексії, самоконтролю, планування процесу власного навчання, інструкціями, рекомендаціями і пам'ятками для набуття іншомовних умінь спілкуватися для здійснення майбутньої професійної діяльності [7].

Мовний Портфель виконує дві основні функції: звітну та педагогічну. Звітна функція Мовного Портфеля полягає у наданні вичерпної інформації студентам, викладачам та роботодавцям про власника Портфеля, рівень досягнутих іншомовних комунікативних умінь, досвід міжкультурного спілкування, що засвідчуються сертифікатами, одержаними по закінченні певного ступеню навчання, іншими свідоцтвами про досвід і майстерність володіння особою іноземною мовою (мовами) та зразками робіт, що обираються власником Портфеля. Педагогічна функція Мовного Портфеля полягає у заохоченні його власника до безперервного навчання впродовж усього життя, підвищення мотивації, формування навчальної компетенції та посилення автономності студентів у процесі навчання, що відповідає прагненням Ради Європи щодо розвитку сучасної освіти.

Обидві функції Мовного Портфеля реалізуються через його структуру, яка, як вважають автори проекту та його дослідники [1; 4], повинна складатися з трьох розділів, кожен з яких надає можливості для реалізації функцій Мовного Портфеля:

- Мовний Паспорт / Language Passport;
- Мовна Біографія / Language Biography;
- Досьє / Dossier.

Така структура дозволяє відобразити актуальний рівень володіння іноземною мовою власником Портфеля, зібрати найціннішу інформацію про його мовленнєві компетенції, тобто залучити його до організації навчального процесу, підвищити рівень відповідальності за свою роботу та її результати, активізувати прагнення до творчої праці по самовдосконаленню.

Запропоновані у Мовному Портфелі таблиці самооцінки для кожного рівня володіння ІМ, що містять твердження, сформульовані у формі переконання (“Я можу...”, “Я вмію...” / “I can...”), таблиці для визначення індивідуальних поточних і кінцевих цілей навчання (у таких таблицях студенти самостійно обирають власні цілі та вказують їх реалізацію), описання досвіду міжкультурних комунікацій, вільна форма ведення Досьє сприяють підвищенню мотивації студентів до пізнавальної навчальної діяльності не лише в умовах аудиторної керованої роботи, але й самостійної, самостійно ініційованої, спрямованої на досягнення мети, яку вони визнали для себе першочерговою на даному етапі. Тому дослідники вбачають єдиним варіантом запровадження у навчальний процес в Україні засобом самооцінки та рефлексії саме Європейський Мовний Портфель, національні версії якого у межах програми “Загальноєвропейський Мовний Портфель” пройшли пілотування у країнах Європи.

З метою ефективної організації самостійної роботи з використанням Мовного Портфеля недостатньо визначити її зміст, засоби активізації та технологію укладання МП. Оскільки науковці визначають двоєдину мету самостійної роботи студента: розвиток здібностей, знань, навичок і вмінь студента (головна мета) і формування самостійності студента (специфічна), необхідно також дослідити вікові та індивідуально-психологічні характеристики студентів як суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності, що активно впливають на навчальний процес, їхні потреби й інтереси, готовність брати на себе відповідальність за результат навчання, рівень усвідомлення вимог та особливостей їхньої майбутньої роботи [3; 7].

В останні роки в Донбаському державному педагогічному університеті (м. Слов'янськ) на англо-німецькому відділенні філологічного факультету активно впроваджується в навчальний процес Європейський Мовний Портфель. Викладачі кафедр германської філології та іноземних мов працюють над створенням банку прийомів використання ЄМП у аудиторній та позааудиторній роботі студентів-філологів та цілісної моделі організації самостійної роботи студентів, зокрема з англійської мови, з використанням ЄМП. Були розроблені методичні рекомендації для викладачів англійської мови для впровадження

портфельної технології у навчальний процес на філологічному факультеті. Методичні рекомендації включають, насамперед, наступні важливі позиції та прийоми роботи:

1. Розповідь викладача про функціональне призначення ЄМП та його структуру.
2. Обговорення зі студентами у міні-групах правил заповнення контрольних листів для самооцінки професійно орієнтованих мовленнєвих умінь з чотирьох видів іншомовної мовленнєвої діяльності (говоріння, письмо, читання, аудіювання).
3. Обговорення особливостей роботи з підрозділом «Мої цілі» (Target levels).
4. Контроль викладачем наявності у Досьє всіх робіт та творчих звітів, зазначених власником портфеля у підрозділах Мовної біографії та ін.

Функція результативності Європейського Мовного Портфеля засвідчує комунікативну майстерність студентів за шкалою критеріїв оцінювання згідно навчальних рівнів (Common Reference Levels: The Council of Europe Framework of Reference) [1].

Практика впровадження портфельної технології у навчальний процес свідчить, що найбільший інтерес у студентів викликає робота зі складовою портфеля «Досьє». Студенти вибирають і систематизують створені ними творчі роботи різних жанрів, реферати, тексти доповідей, сценарії, відгуки на переглянуті фільми та прочитані книги тощо. Досьє включає також матеріали індивідуальних та групових проєктів, мультимедійні презентації, колажі, слайд-фільми, відео з аудиторної та позааудиторної іншомовної мовленнєвої діяльності. Компонентами досьє також можуть бути термінологічні словники, пам'ятки та рекомендації щодо розвитку навчальних навичок та вмінь, результати участі в університетських, регіональних та всеукраїнських олімпіадах, конкурсах, грамоти, сертифікати, дипломи тощо.

Відкритість ЄМП дозволяє ефективно використовувати його у комплексі з іншими навчальними матеріалами, якщо вони комунікативно спрямовані, професійно орієнтовані, сприяють автономії творчої навчальної діяльності та враховують потреби сучасного українського суспільства та європейської спільноти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження свідчить про необхідність розробки ефективної методики організації самостійної роботи студентів з іноземної мови на мовних факультетах університетів, яка передбачає залучення студентів до автономної навчальної діяльності у вивченні іноземної мови, урахування індивідуально-психологічних особливостей студентів-філологів, майбутніх викладачів іноземної мови. Впровадження Мовного Портфеля, який сприяє активізації автономності студентів, є одним з перспективних шляхів реалізації такої методики у навчальному процесі.

Створення Європейського Мовного Портфеля дає змогу студентам застосовувати креативність в процесі вивчення іноземної мови, поглинути в плюралізм мов та культур; створює кращі умови для повноцінної участі у сучасних європейських освітніх та професійних проєктах; забезпечує можливості інтегрування в загальноєвропейське суспільство.

Подальші перспективи дослідження ми бачимо у створенні та вдосконаленні цілісного банку прийомів використання Європейського Мовного Портфеля у самостійній аудиторній та позааудиторній роботі з іноземної мови з урахуванням вимог кредитно-модульної системи підготовки сучасних фахівців.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання // Науковий редактор українського видання доктор пед. наук С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Канівець М.В. Роль самостійної роботи в процесі саморозвитку студентів / М.В. Канівець // Теорія і практика управління соціальними системами // Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ «ХП», 2012. – № 2. – С. 87-94.
3. Корнева З.М. Самостійна робота як провідна форма організації навчальної діяльності з оволодіння іноземною мовою професійного спрямування у немовному вищому навчальному закладі / З.М. Корнева // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка : збірник наукових праць. – 2007. – № 1(19). – С. 141–145.
4. Литл Д. Європейський мовний портфель: посібник для учителів і преподавателей педагогических факультетов / Д. Литл, Р. Перклова. – М: Моск. гос. лингв. унів., 2003. – 72 с.
5. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проєкт / Кол. авторів: С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей (керівники), Ю.В. Головач та ін.; Київ. держ. лінгв. ун-т. – К.: The British Council, 2001. – 247 с.
6. Шайдур І.А. Організація самостійної роботи студентів педагогічних університетів на основі

індивідуально орієнтованого підходу: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І.А. Шайдур. – К., 2003. – 21 с.

7. Ягельська Н.В. Методика організації самостійної роботи студентів з англійської мови з використанням професійного мовного портфеля: автореферат на здобуття наукового ступеня дис. канд. пед. наук: спеціальність 13.00.02 «Теорія та методика навчання: германські мови» / Н.В. Ягельська. – К., 2005. – 24 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Коротяєва – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології Донбаського державного педагогічного університету (м. Слов'янськ).

Наукові інтереси: методика викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах; інноваційні технології у навчанні іноземних мов.

УДК 378.14:81'25 (71)

TRAINING TRANSLATORS: MODERN NEEDS AND DEMANDS

Anna KOSENKO (Chernivtsi, Ukraine)

У статті подано аналіз основних аспектів роботи перекладача у сучасному суспільстві. Виокремлено низку вимог, що всебічно охоплюють всі сторони особистості перекладача.

Ключові слова: перекладач, вимога, компетенція, культура, особистість, вміння, підготовка.

The article focuses on key aspects of translator's work in modern society. A number of requirements that comprehensively cover all aspects of translator's personality are singled out.

Keywords: translator, requirement, competence, culture, personality, skills, training.

Topicality of the research is due to the fact, that nowadays there is the unprecedented growth of need in translation, and, consequently, in training translators, aimed at developing a multicomponent competence, involving sets of skills that are linguistic, cultural, technological and professional with the ultimate objective of meeting market demand [4]. This is what Douglas Robinson calls a hybrid methodology involving social, cultural and cognitive approaches [5].

The aim of the paper is to single out the qualities translator should have to correspond to the needs and demands of modern society.

No doubt, the main quality should be the perfect knowledge of the target language [2: 151-152]. The translator must have the ability to produce a target text serving the desired function even though the source text may be badly written or poorly reproduced.

Language competence is the basic competence a translator must have. It departs from the definition of translation as has been mentioned with some considerations above. Without mastering languages, someone is disabled to translate a text from source language to target language. Here, a translator at least must have competence in both source language and target language. The translator is demanded to have a good understanding of language aspects of source language and target language.

The translator is not only demanded to master target language in one rank, but also every rank. As mentioned before that language ranks are lexical (word), to phrasal, clausal, sentence and discourse.

Language competence is basic and essential to be mastered by a translator. The language competence covers the competence in language ranks (lexical to discursal) and language functions (expressive, informative and vocative). If we see deeper, it is found that it is not only linguistic features of the language plays important role, but also metalinguistic feature such as socio-culture aspect of language, psychological aspect of language, they also play important role. The role of the translator to master linguistic competence is to produce a communicative translated text; here linguistic competence is knowledge of language concerned comprising communicative competence and metalinguistic competence.

A good translator should be able to spot the “rich points” [1: 168], where the behavior of the representatives of a particular pair of cultures or diacultures in a given situation is so divergent that it may lead to communication conflicts or even breakdowns, and finds ways and means to solve cultural conflicts without taking sides.

The translator should be able to hear the music of the target text, the different registers and styles, and he/she should be careful not to change that style and substitute it for his/her own idiolect, since “like the original poet, the translator is a Narcissus who in this case chooses to contemplate

his own likeness not in the spring of nature but in the pool of art" [3: 139]. So, he/she must also be both humble (so that he/she does not correct the author) and distrustful (he/she must check all doubtful terms).

Textual competence is knowledge of regularities and convention of texts, genres and text types. It is important to distinguish texts; this is closely related to how a text is translated. For instance, translating a narrative text is different from translating expository text, because the structures of those texts are different. Having competence to distinguish texts is very crucial for a translator.

However, working with text translation is not only about distinguishing texts, but also knowing the convention of those texts. For several foreign languages, similar expression may be written in different way, this phenomenon is really about social convention of the language users. A translator must be competent to look deeply how different is target language receiver utter or write certain expression which differs from source language user; failure on this regard may create misunderstanding on reading the translated text produced. Translating a letter is different from translating advertisement or invitation, translating a novel is different from translating a scientific paper. Word selection in translating texts based on the genre or the text type becomes very important for a translator.

A good translator must have a perfect knowledge of the social and cultural background - literature, arts, history, politics - of the two cultures involved. This is especially true in the case of literary, philosophical or artistic texts. The translator, says Nida, must have "the gift of mimicry", the capacity to act the author's part, impersonating his demeanor, speech, and ways, with the utmost verisimilitude [2: 151]. In the early stages of translation theory, translation was defined as replacing a text in one language by another in a different language, with the two texts having approximately the same meaning. The main emphasis was on the linguistic and the semantic aspects of translation, whether in the process of the product. The meaning in translation has always been problematic; what meaning is intended? Is it semantic or pragmatic or social? Finally all these types of meaning were thought relevant, and have been resumed under 'cultural aspects of translation. Nowadays translation is rarely envisaged without one taking into account the source culture and the target culture. Can culture be translated? Can a text be translated in isolation of its culture? It is a linguistic fact recognized by every scholar that language is interwoven with the threads of culture, and that it is difficult, probably impossible, to separate the two. A translator is a cultural mediator, who may move from the source culture to the target culture, choosing as much as he/she thinks appropriate to serve the aim of the translation. One basic purpose why we translate from language A into language B is to enrich linguistically and culturally language B. In this case the translator aims at preserving as much as possible the source culture. He/she translates the content and the style of the source text and introduces these into the target text. Gradually these foreign elements are integrated into the target language and culture and become part of the new environment. However, there is always the danger of rejection, similar to that which takes place in the medical transplant of organs in the new body. Integration or rejection awaits every work of translation.

Since language is an integral part of culture, and since literary texts are embedded in the source culture, translators need not only proficiency in two languages, but they must be at home in two cultures. In other words, they must be bicultural as well as bilingual.

Translators have to render into another language what the language with the original message means in their culture. As a rule, literary text contain a number of realia, that is, cultural terms, names of culture-specific items and historic events, characteristic of the source culture but often unknown in the target culture. The term realia itself has two meanings. It is either used to denote objects, ideas, symbols or habits (a number of them connected with eating and drinking), specific to a given language community, or it may be used to name these things or concepts.

So that they should improve communication across cultures, translators have to find the various ways of how to translate realia. This is a culture-specific problem which has to be solved by linguistic means.

Translation can be considered as cross-cultural communication and is associated with two cultural contexts in which the cultural content is conveyed in two different languages.

Personality qualities are also essential for translators. They must be able to work fast, cost-efficiently, and to perfection, even under high pressure.

Beauty translators must be knowledgeable about the market in which they translate in order to understand their target audience and produce high-quality translations that hold the consumer's attention

A good translator must not only love beauty products but also love writing about them and feel passionate about language in general.

Communication professionals who truly love language usually understand that they are not dealing with a static immovable force but rather with a living, breathing and constantly changing entity. They are not afraid to show off their own originality, imagination and creative flair.

Openness to feedback and criticism from others is a must for a translator. Translating is not only about "getting it right"; it is also about having the right attitude.

At the same time, translators must know when to take a stand. Holding one's own voice against others is a necessary part of consulting with clients, especially when helping them avert a costly or embarrassing mistake. Finding that right balance between humility and self-confidence is key.

He/she must have a high level of professional knowledge, that is be aware of the fact that, in today's translation practice, translations are needed for a variety of communicative functions (which are not always the same as that which the corresponding source text may have been intended to achieve).

Not the last thing in translator's work is media competence, which is knowledge of both traditional and modern (i.e. electronic) translation aids and knowledge sources.

Nowadays writing and reading is done mostly on screen. Thus every translator needs to know how to use a computer and all the included translation tools. There are several programs designed for editing, writing, collecting, saving and sending which help and ease a translator's work. When used correctly, translation memories, machine translators and translation editors can help translators to work more efficiently and profitably. In addition software translation and localization set their own challenges to translators' technical skills. However some tools ease the translators' work.

Online working is a big trend also in translation world. The ability to use online translator tools is important, but virtual working asks for other kind of abilities, too. Online working can be extremely lonely. It is possible to work without seeing or meeting other project participants. Communication through online methods, like e-mail, Skype, chat, message boards can be problematic due to the different time zones, languages or cultures. To avoid any possible misunderstandings, one should pay attention to online communication style. Likewise all the instructions and other materials should be written carefully. Unclear communication and imprecise instructions can lead to many questions which can lengthen the project remarkably, especially when the project participants are located on different sides of the globe.

Virtual working environment challenges translators old working methods and habits. It is totally different to translate a full-length novel than a small smart phone application. While the availability to hire a translator has expanded within the virtual revolution, the size of a translation project can be anything starting from only a few words. This trend also applies to the duration of the project: smaller project take less time. Today translators' work can be very fragmented.

Translator's research competence presupposes a good general education and a better specific knowledge of the topic the source text is about (or how to compensate efficiently for any lack of knowledge).

Thus, these are the main aspects, which should be taken into account, if we speak about training efficient, highly qualified and professional translators, who will be able to act as bridges for conveying knowledge and ideas between cultures and civilizations.

BIBLIOGRAPHY

1. Agar M. The Biculture in Bilingual / M. Agar // Language in Society. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991. – Vol.20. – PP. 167-181.
2. Nida E. Basic Requirements for the Translator. Toward a Science of Translating with Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating / Eugene Nida. – Leiden: Brill, 1964. – 331 p.
3. Poggioli R. The Added Artificer. On Translation / Renato Poggioli. – New York: Oxford UP, 1966. – 146 p.
4. Pym A. Redefining translation competence in an electronic age: In defence of a minimalist approach / A. Pym // Meta. – Montréal: L'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal, 2003. – 48(4). – PP. 481-497.
5. Robinson D. Becoming a Translator. An Accelerated Course / Douglas Robinson. London and New York: Routledge, 1997. – 330 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Анна Косенко – кандидат філологічних наук, асистент кафедри теорії і практики перекладу Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Наукові інтереси: когнітивна лінгвістика, концептологія, термінологія, перекладознавство.

УДК 371.315:811.111

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ
НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ

Костянтин КОСТЮЧЕНКО (Кіровоград, Україна)

Стаття присвячена дослідженню особливостей навчання монологічного мовлення студентів на заняттях з англійської мови у ВНЗ. Автор розкриває зміст та структуру монологічного мовлення, аналізує труднощі з якими зустрічаються студенти у підготовці монологічного висловлювання, наводить прийоми навчання монологу, пропонує методику навчання монологічного мовлення студентів на заняттях з англійської мови у ВНЗ.

Ключові слова: навчання студентів, монологічне мовлення, викладач, труднощі у підготовці, прийоми навчання монологічного мовлення, методика, заняття з англійської мови.

The article focuses on the research of peculiarities of teaching students monologue in the lessons of English in higher educational establishments. The author defines the contents and structure of a monologue, analyses difficulties of students in the development of speaking skills, examines teaching techniques, provides methods of teaching monologue.

Keywords: teaching students, monologue, teaching techniques, method, English classes.

Постановка проблеми. В умовах інтеграції в єдиний загальноосвітній простір із країнами Європейського союзу мовленнєві уміння випускників ВУЗУ повинні відповідати і загальноєвропейським вимогам володіння нерідними мовами. До них належать уміння вільно приймати участь у будь-якій розмові, дискусії, володіючи при цьому різноманітними ідіоматичними і розмовними засобами мови, чітко висловлюватися, виражати будь-які нюанси значення слів, вільних і стійких словосполучень. Досягнення високого рівня розвитку студента усної англійської мови забезпечує готовність майбутніх спеціалістів до реального використання отриманих знань і умінь в професійній діяльності. Отже, володіння англійською мовою це є запорукою зросту професійної майстерності сучасного спеціаліста.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема навчання монологічного мовлення займає провідне місце у науково-методичній літературі. Досліджувана проблема розглядається багатьма методистами, серед яких можна виділити роботи В.Л. Скалкина, Г.В.Рогової, І.Л. Бім, І.О. Зимньої, Г.Я. Зиминої та Л.К. Маркелової, С.І. Пасова, С.Л. Захарової та багатьох інших. В психолого-педагогічній та методичній літературі висвітлено досвід методичної організації навчання монологічного мовлення: низку вітчизняних і зарубіжних досліджень, присвячених структурі навчання говорінню (І.А. Зимова, А.А. Леонтєв), загальнотеоретичним питанням навчання монологу, таких як лінгвістична характеристика монологічного висловлювання (А.А. Алхазішвілі та інших), функціональні типи монологічних висловлювань (А.К. Артикбаєва, Н.В. Долгалова, М.Н. Калнінь, О.А. Нечаєва, Л.І. Новожилова, О.Г. Резель та інших), різноманітних аспектів методики навчання монологічного мовлення іноземною мовою у неповній середній школі (А.А. Вейзе, Л.І. Лазаркевич та інших).

Мета: дослідити особливості навчання монологічного мовлення студентів на заняттях з англійської мови у ВНЗ: розкрити зміст та структуру монологічного мовлення, окреслити труднощі з якими зустрічаються студенти у підготовці монологічного висловлювання, описати прийоми навчання монологу, запропонувати методику навчання монологічного мовлення студентів на заняттях з англійської мови у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Вчені виділяють два види усно-мовленнєвої діяльності: діалог і монолог. Уміння будувати монологічні висловлювання є більш складним умінням, ніж уміння вести діалог. Як стверджує В.Л. Скалкін [11, с.6], монологічне мовлення є контекстуальним, на відміну від діалогу, що знаходяться в найтіснішій залежності від ситуації. У діалогічній мові «передача інформації направлена в двох і більше напрямках, у кожного комуніканта періоди мовленнєвої активності змінюються періодами сприйняття й

обробки інформації», що сприяє полегшенню під час спілкування [8, с.19]. Монологічне мовлення, на відмінну від діалогічного мовлення, характеризується активністю тільки одного комуніканта, що означає «планування і програмування не тільки одного висловлювання або речення, як, наприклад, в діалозі, «але й всього повідомлення» [3, с.20].

Зазначаємо, що монологічне мовлення – процес тривалого, послідовного, зв'язного викладу системи думок. Монологічна мова, яка являє собою усне висловлювання однієї людини з метою повідомлення інформації, впливу або побудження до дії, яке обдумується раніше [8, с.53].

В.Л. Скалкін [11, с.3] розуміє під монологічним мовленням процес комунікативно-мотивовано, логічно послідовно і складно, досить повно і правильно в мовленнєвому відношенні викладати свої думки в усній формі.

На думку С.І. Пассова [9, с.31], у науковому контексті поняття „монологічне мовлення” не існує. Він пояснює це протиріччя тим, що, коли ми говоримо, що ніякого монологічного мовлення не існує, ми маємо на увазі, що будь-яке спілкування (а ми навчаємо йому) діалогічно по своїй суті. У ньому завжди беруть участь дві сторони: не тільки той, хто говорить, але і той, для кого говорять. В цілому це означає, що не існує висловлювань, які б не мали спрямованості, цілеспрямованості, не існує говоріння в порожнечу.

Вчений А.А. Алхазішвілі вважає, що монологічне мовлення відіграє велике значення в контексті змістовної точки зору усної мови. Він переконує, що монологічне мовлення менш складне за кількістю використання мовленєвих зразків, ніж діалогічне [1].

Монологічне мовлення має велику композиційну складність, вимагає завершеності думки, дотримання граматичних правил, строгої логіки і послідовності у викладанні змісту монологу. Тому навчання монологічного мовлення являє великі труднощі для студентів.

Підготовка студентів до монологічного мовлення на заняттях з англійської мови є спеціальною задачею, яка вирішується викладачем на протязі багатьох етапів навчання. Прикладом тому є звернення студентів до раніше підготовленого тексту виступу, який має монологічний характер [2,7,9]

Враховуючи вивчений і власний досвід викладання іноземної мови можна виділити наступні труднощі з якими стикаються студенти працюючи над монологічним висловлюванням на заняттях:

- неуміння працювати над різними типами текстів, в яких представлені наступні типи інформації (розповідь, опис, міркування);

- неволодіння засобами вираження суб'єктно-емоційного відношення до предмета висловлювання;

- ігнорування одного з принципів комуніканта соціального портрета слухача, вік адресата, його поінформованість з даного питання, потреб і інтересів.

- незнання того, що слухачі є одночасно і глядачами, тому при висловлюванні необхідно думати не тільки про зміст, але й як потрібно говорити;

- незнання того, що промова власного монологічного висловлювання є продуктивною, але не репродуктивною;

- відсутність цілісності, зв'язності, аргументованості і висловлювання.

Низка вчених в методиці виділяє наступні характеристики монологічної мови [2, 7, 12]:

1. безперервність (дозволяє тому, хто говорить повно висловлювати свої думки), доступність і зрозумілість

2. послідовність і логічність

3. повнота і зв'язність викладу думок, розгорнення

4. повноскладовість речень, односпрямованість

З лінгвістичної точки зору монологічна мова характеризується повно складовістю речень і, як правило, розгорнутим викладом думок.

Згідно комунікативної мети розрізняють наступні монологічні висловлювання:

1. за метою висловлювання:

- монолог – повідомлення

- монолог – опис

- монолог – міркування

- монолог–оповідання
- монолог – переконання
- 2. за ступенем підготовленості:
 - підготовлена монологічна мова
 - не підготовлена монологічна мова (власні судження, без опори)

Основні властивості монологічних мовних умінь:

1. логічність і зв'язність викладу думок
2. комунікативне, мотивоване і творче користування мовними засобами
3. правильність мови на комунікативно достатньому рівні [2, 7, 12, 13]

Наведемо лінгвопсихологічну характеристику монологічного мовлення:

З погляду психології монологічному мовленню властиві такі риси:

1. Однонаправленість. Монологічне мовлення не розраховане на відповідну реакцію у вигляді мовлення уголос.

2. Зв'язність, яка відрізняє монологічне мовлення від випадкового набору речень і розглядається у двох аспектах – психологічному та мовному.

У першому випадку йдеться про зв'язність думки, що виражається в композиційно-смысловій єдності тексту як продукту говоріння, в другому – про зв'язність мовлення, яка передбачає володіння мовними засобами міжфразового зв'язку.

3. Тематичність як співвіднесеність висловлювання з будь-якою досить загальною темою. Монологічне висловлювання має певну комунікативно-смыслову організацію. Перш за все, в ньому чітко виступає наявність певної теми, яка, у свою чергу, розпадається на ряд підтем або мікротем.

4. Контекстуальність, яку, однак, не слід протиставляти ситуативності – властивій рисі діалогічного мовлення. Монолог теж може бути ситуативним (наприклад, спонтанне висловлювання - розгорнута репліка (мікромонолог) у діалозі). В деяких випадках монологічне мовлення може бути наочно-ситуативним (наприклад, у кінофільмі, телепередачі).

5. Відносно безперервний спосіб мовлення. Монологічне висловлювання, як правило, не обмежується однією фразою і триває протягом певного часу, не перериваючись, завдяки чому досягається завершеність думки.

6. Послідовність і логічність. Ці якості монологічного мовлення реалізуються в розвитку ідеї основної фрази шляхом уточнення думки, доповнення до неї, пояснення, обґрунтування тощо [4].

Відмічаємо, що згідно з державним освітнім стандартом вищої освіти результати навчання англійської мови повинні відповідати наступним вимогам: 1) сформованість комунікативної англійської компетентності, необхідної для успішної соціалізації; 2) володіння знаннями про соціокультурну специфіку країни, вміннями будувати свою мовленнєву поведінку відповідно до цієї країни, вміннями знаходити спільне і різне в культурі рідної країни і країн, мова якої вивчається; 3) досягнення порогового рівня володіння англійською мовою, який дозволяє випускникам спілкуватися в усній і письмовій формах як з носіями англійської мови, так і з представниками країн, які використовують англійську мову як засіб міжособистісного і міжкультурного спілкування; 4) сформованість умінь використовувати англійську мову як засіб для отримання інформації із англійськомовних джерел в освітніх і самоосвітніх цілях; 5) сформованість умінь перекладу з англійської мови на українську при роботі з нескладними текстами з тематики вибраного профілю; 6) досягнення рівня володіння англійською мовою, який перевищує порогів, достатнього для ділового спілкування в межах вибраного профілю.

Змістовна сторона монологічного мовлення повинна поєднуватися з виразною стороною, яка створюється за допомогою мовних засобів (використання слова, словосполучення), немовних комунікативних засобів (інтонації, системи пауз).

[7, с.86 – 87].

Для визначення видів монологічних вправ необхідно враховувати наступні критерії:

- 1) вид монологу (повідомлення, розповідь, опис, трактування);

2) зв'язність і логічність викладу думки, структурно композиційна завершеність висловлювання;

3) об'єм висловлювання - ступінь розкриття теми і кількості речень;

4) ступінь комбінування мовних (лексичних і граматичних) засобів;

5) лексично-граматична правильність.

Ряд вчених вважають методично важливими характер опор у навчанні монологічному мовленню, за допомогою яких виконуються вправи і ціллю є висловлювання. До опор вчена відносить текст, мовленнєві ситуації, наочність, тема, проблема. У процесі формування контекстної мови головною опорою є письмовий або усний текст, зразковий текст з трьома частинами: вступ, основна частина, висновок.

Дослідниця Н. Тальськова до особливих труднощів оволодіння монологічним мовленням відносить вибір порядку слів в реченні в монологічному висловлюванні, постановка правильного логічного наголосу у фразах [13].

У методиці навчання монологічного мовлення на заняттях з англійської мови прийняті два шляхи: «шлях зверху» і «шлях знизу».

«Шлях зверху»:

1) вихідною одиницею навчання є завершений текст;

2) максимальне «присвоєння» змістовного плану тексту, його мовного матеріалу і композиції:

– ознайомлення студентів з текстом (вправа: прочитати текст, відповісти на запитання; план, порядок речень; короткий переказ);

– передача змісту тексту (від однієї особи);

– змінення ситуацій.

«Шлях знизу»:

1) в основі навчання лежить речення, яке відображає елементарне висловлювання;

2) передбачає розгортання висловлювання від речення до закінченого монологу:

– висловлювання студентів на визначену тему (висловлювання будуються в логічному порядку, студенти за допомогою вчителя висловлюють власні думки);

– етап встановлення текстових й логічних зв'язків між висловлюваннями;

– студенти розповідають свій монолог із заданої теми, висловлюючи власні думки і оцінку.

Контроль:

– відповідність видам монологу, конкретній ситуації;

– логічність, зв'язаність висловлювань;

– об'єм висловлювання, лінгвістична правильність [10, с. 49 – 50].

Велику роль у навчанні монологічного мовлення слід відводити створенню мотивів і умов, за яких студенти проявляють пізнавальну активність і відчують бажання реально використовувати знання, сформовані уміння й навички. Але стимулювання інтересу і підтримки високої мотивації у вивченні англійської мови є однією з проблем вищої школи. П.М. Якобсон до такої мотивації відносить мотивацію, закладену в самому процесі діяльності [15, с. 133].

Таким чином, прийоми, вправи, організація, створення певних умов організації мовних вправ спроможні впливати на силу мотивації. Тому викладачу важливо застосовувати на заняттях з англійської мови оптимальні прийоми навчання монологічного мовлення. Зазначимо, що прийом, це конкретні дії і операції викладача, мета яких – передати знання, сформувані уміння і навички, стимулювати навчальну діяльність студентів для вирішення задач в процесі навчання. [6, с. 79].

Для подолання вище зазначених труднощів, з якими можуть зустрітись студенти у підготовці монологічного висловлювання, викладачу слід оволодіти різноманітними методичними прийомами навчання монологу.

До одних з прийомів навчання монологічного мовлення належить проект (Project). І.А. Сокол зазначає, що «проект представляє собою реалізацію самостійно спланованої роботи, в якій монологічне висловлювання органічно поєднується в інтелектуально-емоційний контекст з іншою діяльністю» [12, с. 17].

Багато дослідників зазначають, що монолог являє собою форму усного спілкування котра має трьох-рівневу структуру. До цієї структури входять: перша спонукально-мотиваційна фаза, за якою той хто говорить знає тільки загальний предмет чи тему висловлювання і форму взаємодії зі слухачем; друга аналітико-синтетична фаза – фаза формування думки засобами мови, для якої характерні логічна послідовність і синтаксична правильність мовленевого висловлювання; і заключна третя – виконавча фаза, яка відповідає власно за вимову і інтонацію монологу [5, с. 45].

Бухаркіна відмічає, що фази монологу і етапи роботи над проектом висловлювання є подібними. Проектна діяльність включає наступні основні етапи 1) вибір проблеми і формулювання конкретної теми проекту; 2) збір і обробка інформації; 3) підбиття підсумків і презентація нового проекту [2, с. 25].

Тому можна окреслити етапи роботи над проектом як прийому навчання монологічного мовлення. Перший етап – початок і планування. Завдання цього етапу полягають в тому що викладач мотивує студентів на досягнення результату та пояснює мету. Другий етап роботи – формування і формулювання монологічного висловлювання. Саме на цьому етапі студенти зустрічаються з труднощами: що і як промовляти на англійській мові, оскільки ще не володіють структурою висловлювання. Для цього викладачу необхідно запропонувати студентам наочну опору, яка допомагає будувати монолог (вступ, основна частина, висновок) і зосередити зусилля на засвоєнні активної лексики з теми. Що безумовно полегшить студентам процес підготовки монологічного висловлювання і надасть впевненості в його реалізації на третьому етапі [5, с. 47 – 49].

В цілому робота над проектом полягає в тому, що студенти працюють з інформацією, синтезують, аналізують різні ідеї, тобто формують і формулюють власні думки. Проект необхідно виконувати в межах однієї теми. Проектна діяльність сприяє тому, що студенти поступово оволодівають усією інформацією з теми, починаючи добре орієнтуватися в ній. Отже, проект може бути ефективним прийомом навчання монологічного мовлення на заняттях з англійської мови.

Наступним прийомом навчання монологічного мовлення є презентація (Presentation) – презентація або усне висловлювання на конкретну проблему. Особливостями цього прийому є глибинність змісту, розгорнутість висловлювання, чітка організація, що характеризується мовною та інформаційною складністю (насиченістю) і має ефективний вплив на аудиторію. Наприклад, презентація може відображати результати вирішення проблеми, або підбивати підсумки дослідницької роботи.

До цілей презентації належать: детальний виклад інформації, вираження і представлення власного бачення, аргументованість точок зору, переконання.

Усне висловлювання передбачає, що той, хто навчається уміє встановлювати контакт з аудиторією, взаємодіяти з слухачами.

«Presentation» має наступну структуру: 1) короткий виступ, що містить основну ідею і постановку цілей; 2) детальний виклад інформації, розвиток основної ідеї, її обґрунтування, уточнення; 3) доводи і висновки; 4) залучення до обговорення (дискусія).

До комунікативних прийомів навчання монологічного мовлення на заняттях з англійської мови можна також віднести – прийоми створення семантичних асоціацій (word associations): “Brainstorming” («Мозковий штурм»), “Mind-mapping” (складання семантичної карти) котрі являють собою завдання на генерацію ідей. В процесі їх виконання студенти виявляють інтерес до пошуку яскравих, оригінальних, «метафоричних» аналогій. Стимулюючим чинником до створення семантичних асоціацій може слугувати ключове слово чи поняття, тема або візуальний образ, з яким у студентів асоціюється широкий семантичний ряд.

“Brainstorming” и “Mind-mapping” дозволяють стимулювати у студентів мовну і мисленнєву діяльність, актуалізувати мовленнєвий досвід, збагачувати лексичний запас. Наприклад, складаючи семантичну карту студентам пропонується побудувати власні монологічні висловлювання котрі будуть адресовані певній аудиторії. У роботі з текстом можна поставити студентам наступні завдання: «Визначте основну ідею тексту і сформулюйте її у вигляді одного ключового поняття зверненого до певної аудиторії» -

“Formulate the main idea of the text in a purpose sentence addressing some concrete audience”; «Складіть план до тексту у вигляді речень, що відповідають основним композиційним частинам тексту: вступ, основна частина, висновок» - “Make up a sentence outline of the text. Each point of your outline should correspond to Exposition, Complications, Climax, Outcome of the story”; «Знайдіть в тексті ключові слова і вирази, котрі вказують на ставлення автора до фактів і подій, що відображені в тексті» - “Find in the text words and word expressions showing the author’s attitude to the facts and events of the text”; «Дайте заголовок тексту, що узагальнює ставлення автора до подій, що відображені в тексті» - “Entitle the text taking into account the author’s attitude to the events of the text”; «Поділіть текст на логічні (композиційні) частини і озаглавьте кожну з них» - “Dividing the text into the logic parts taking into account its plot, name each part”; «Прогляньте текст і знайдіть слова, речення котрі вживаються для узагальнення фактів, доводів, висновку» - “Look through the text and find words, sentences showing conclusion”; «Використайте складену вибірку ключових слів з тексту, яка характеризує вступ, основну частину, висновок, ставлення автора і підготуйте власне монологічне висловлювання, що відповідає емоційній складовій тексту» - “Using these key words which correspond to Exposition, Complications, Climax, Outcome of the story, author’s attitude and make up a story of your own” [14, с. 17]

Висновки. Автором досліджено особливості навчання монологічного мовлення студентів на заняттях з англійської мови у ВНЗ: розкрито зміст та структуру монологічного мовлення, окреслено труднощі з якими зустрічаються студенти у підготовці монологічного висловлювання, описано прийоми навчання монологу, запропоновано методику навчання монологічного мовлення студентів на заняттях з англійської мови у ВНЗ.

Перспективи подальших розвідок напрямку. У подальшому планується використовувати цей матеріал для підготовки методичних рекомендацій до навчання монологічного мовлення студентів немовних факультетів на заняттях з англійської мови у ВНЗ.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алхазішвілі А.А. Основы овладения устной иностранной речью. – М.: Просвещение, 2000. – 334 с.
2. Бухаркина М.Ю. Метод проектов в обучении английскому языку // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 3. – С. 24 – 28.
3. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие. – М., 2004 – 336 с.
4. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. – М.: РАО/МПЦИ, 2001. – 248 с.
5. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 1978. – 159 с.
6. Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения иностранным языкам. – М., 1996. – 144 с.
7. Опроушко Н.А. Речевое воздействие как лингвистическая проблема // Мир русского слова. 2002. – № 5 (13). – С. 86
8. Основы теории коммуникации: учебник / под ред. проф. М.А. Василика. – М., 2005. – 615 с.
9. Пассов С.И. Урок иностранного языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.
10. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранному языку в средней школе. – М.: Просвещение, 2000. – С. 49 – 50.
11. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи. – К.: Рад.шк., 1989. – 158 с.
12. Сокол И.А. Проект как метод реализации коммуникативного подхода в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 1. – С. 16 – 21.
13. Тальскова Н.Д., Тез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. М.: Академия, 2004. С. 224 – 225.
14. Тарлаковская Е.А. Обучение студентов лингвистического вуза способам реализации функции воздействия монологической речи: автореф. дис ... канд. пед. наук. Н.Новгород, 2009. – 204 с.
15. Якобсон П.М. Проблема мотивации в психологии поведения человека. М., 1969.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Костянтин Костюченко – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри лінгводидактики та іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження проблем професійного становлення майбутнього фахівця в умовах сучасного освітнього простору, особливості комунікативного підходу навчання іноземної мови у ВНЗ.

УДК 81.111 (045)

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Лілія КРАВЧУК (Бережани, Україна)

Автором здійснено аналіз сучасних інтерактивних методів навчання на уроках іноземних мов. Розглянуто їх сутність структурний та методичний компонент; розкрито основні способи, прийоми та методи їх застосування; проаналізовано структуру інтерактивного уроку; виявлено організаційно-педагогічні аспекти іншомовної підготовки учнів з використанням сучасних мультимедійних та інтернет-технологій.

Ключові слова: інтерактивні технології, інтерактивні методи, урок, іноземні мови, евристичні бесіди, дидактичні ігри, відео презентації

The author analyzes the modern interactive teaching methods at the lessons of foreign language, considers their essence, structural and methodological components; discloses the basic methods and techniques of their use; analyzes the structure of an interactive lesson; finds organizational and pedagogical aspects of foreign language training students with the use of modern media and Internet technologies.

Keywords: interactive technology, interactive methods, lesson, foreign languages, heuristic conversation, didactic games, video presentation

Постановка проблеми. Сучасний процес входження України в європейський освітній простір відзначається активним запозиченням освітніх стандартів, одним із яких є досконале знання іноземних мов. Українська педагогічна наука і практика, опановуючи цінності європейського суспільства, переосмислює попередні надбання вітчизняної педагогіки, активно вивчає зарубіжний досвід, вносить корективи в усі складові навчально-виховного процесу. Нова парадигма іншомовної освіти потребує концептуально нового підходу до її реалізації; реформування всієї системи навчання іноземних мов і її цільового компонента; створення дидактико-методичного ресурсу цього процесу; модернізації процесу підготовки вчителів іноземних мов, здатних забезпечувати компетентісний підхід у своїй педагогічній діяльності.

Іншомовна підготовка усе ще суттєво відстає від вимог сучасності, та потребує всебічної модернізації. Наразі спостерігаються протиріччя між: інноваційним характером сучасного освітнього процесу і традиційним формулюванням провідних цілей навчання іноземних мов; усталеним змістом іншомовної освіти, формами, методами і засобами навчання іноземних мов та потребою в їх модернізації відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти; спрямованістю навчальних програм на визначення кінцевих цілей навчання і недостатністю наукових розробок окресленого аспекту в цій галузі.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Актуальні проблеми становлення сучасної філософсько-освітньої парадигми та модернізаційних зрушень в системі освіти проаналізовані в роботах В. Андрущенка, В. Астахової, К. Астахової, В. Вікторова, Б. Гершунського, Д. Дзвінчука, А. Джуринського, М. Згуровського, І. Зязюна, І. Каленюк, С. Клепка, К. Корсака, В. Кременя, В. Кудіна, В. Кушерця, В. Лугового, М. Лукашевича, В. Лутая, М. Михальченка, О. Навроцького, С. Ніколаєнка, В. Огаренка, В. Огнев'юка, Л. Рижак, М. Розова, М. Романенка, П. Таланчука, В. Шинкарука та ін.

Мета статті – здійснити аналіз сучасних інтерактивних методів навчання іноземних мов. Розглянути їх сутність структурний та методичний компоненти; розкрити основні способи, прийоми та методи застосування; проаналізувати структуру інтерактивного уроку; визначити перспективи використання сучасних мультимедійних та інтернет-технологій у навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу. Характерною особливістю сучасного суспільства є його переповнення інформацією та технічними засобами навчання. Водночас освітній процес не завжди встигає реагувати на всі нововведення, адже вони мають властивість швидко змінюватися, морально старіти. У зв'язку з цим обсяг знань, набутих вчителями-предметниками в учбових закладах, стає недостатнім уже після 5 років професійної діяльності. Об'єктивна потреба у пошуку нових форм та методів навчання призвела до активного вивчення та залучення зарубіжного досвіду. Зокрема використання інтерактивного навчання, яке передбачає організацію та розвиток діалогічного мовлення, спрямованих на

взаємодію, взаєморозуміння, вирішення проблемних ситуацій, є важливим показником ефективності навчального процесу.

Слово «інтерактив» (пер. з англійської «inter» – взаємний, «act» – діяти) означає взаємодіяти. «Інтерактивне навчання» можна визначити як взаємодію викладача та студента в процесі спілкування та навчання з метою вирішення лінгвістичних та комунікативних завдань. Інтерактивна діяльність включає організацію та розвиток діалогічного мовлення, спрямованих на взаємодію, взаєморозуміння, вирішення проблем, важливих для кожного із учасників навчального процесу [5: 23].

Інтерактивні методи навчання — це модель відкритого обговорення, що розвиває уміння сперечатися, дискутувати і розв'язувати визначені завдання [5: 28].

До інтерактивних методів навчання відносять дискусійне навчання, презентацію, евристичні бесіди, рольові ігри, «мозковий шторм», конкурси з практичними завданнями та їх подальше обговорення, проектування бізнес планів, проектів, проведення творчих заходів, використання мультимедійних комп'ютерних програм та залучення англомовних спеціалістів.

Сучасна комунікативна методика пропонує активне запровадження у навчальний процес нестандартних методів і форм роботи. Високу ефективність показали наступні види діяльності: індивідуальна, парна, групова і командна робота. Найбільш відомі форми парної і групової роботи: внутрішні (зовнішні) кола (inside/outside circles); мозковий шт (brainstorm); читання зигзагом (jigsaw reading); обмін думками (think-pair-share); парні інтерв'ю (pair-interviews), метод (Case study).

Однією з інтерактивних методик, що набула популярності закордоном – Case study (кейс-метод, метод аналізу ситуацій), розроблена англійськими науковцями М. Шевером, Ф. Еджем та К. Сйтс. Кейс (від англ. case – скринька, футляр, сумка) означає «всебічне активне вивчення матеріалу, як під керівництвом викладача, так і в групі, з метою отримання якомога більше відомостей з проблеми, що вивчається, для аналізу і прийняття оптимального рішення практичної ситуації» [4].

Суть методу полягає у використанні конкретних випадків (ситуацій, історій, текстів, яких називаються «кейсом») для спільного аналізу, обговорення або вироблення рішень студентами. Цінність такого методу полягає у тому, що одночасно вирішується практична проблема та актуалізує комплекс знань, який необхідно засвоїти при її вирішенні. Цей метод вдало поєднує навчальну, аналітичну і виховну діяльність, що є ефективним у реалізації сучасних освітніх функцій. Виділяють такі види проблемних ситуацій за кейс-методом: кейс-потреби, кейс-вибір, кризовий кейс, конфліктний кейс, кейс-боротьба, інноваційний кейс [4: 16].

Під час роботи в парах можна виконувати наступні справи: обговорювати проблемні завдання, міні-тексти; інтерв'ю, здійснювати опитування думки партнера стосовно певної проблематики, твердження; здійснювати критичний аналіз роботи; сформулювати підсумок теми, що вивчається тощо.

Дискусійні форми навчання – це цілеспрямований і впорядкований обмін думками, твердженнями з метою «знаходження істини» або формування в учасників певної точки зору. Головними умовами є обмеження одним запитанням чи темою, висловлена думка має бути аргументованою. Однією із ефективних дискусійних форм можна вважати «Мозковий шторм» (Brainstorm), що містить спільне розв'язання проблем. Метою цієї дидактичної гри є забезпечення генерації ідей для неординарного вирішення певної проблеми. Розглянемо перелік необхідних умов для проведення «мозкового шторму» зі студентами: 1) необхідно висловити якомога більше ідей та зафіксувати їх; 2) записуються всі висловлені ідеї; 3) відсутність будь-якої критики; 4) всі учасники мають однакові права висловити свою думку [1:8].

Наведемо приклад застосування цього методу на практиці. Викладач записує на дошці «Правила проведення мозкової атаки», а саме:

1). Записуйте кожну ідею, яка спала на думку; 2). Придумайте якомога більше ідей; 3). Не критикуйте жодної ідеї.

У кожного студента конверт із завданням, наприклад: *The most important ecological problems are...* Коли студенти підготували свої відповіді, вони активно їх дискутують та обмінюються думками.

Не менш цікавим є «Метод шести капелюхів» (*Six Thinking Hats*). Це проста і ефективна система, що значно збільшує продуктивність праці. У запропонованій системі мислення поділено на шість категорій, з кожною з яких співвіднесена метафоричний капелюх певного кольору. Коли обговорюється питання, кожний із присутніх застосовує до нього конкретний капелюх і всі думають за однією схемою. Кожний колір капелюха виконує свої функції. Білий капелюх: Детальна і необхідна інформація. Тільки факти. Яка ще необхідна інформація? Жовтий капелюх: Символічне відображення оптимізму. Дослідження можливих успіхів і позитивних сторін. Переваги. Чому це спрацює? Чорний капелюх: Застерігає і змушує думати критично. Що може статися поганого або що піде не так? Обережність. (Не зловживайте нею.) Червоний капелюх: Почуття, ідеї та інтуїтивні прозріння. (І не намагайтеся їх пояснити.) Які почуття в мене виникають? Зелений капелюх: Фокусування на творчості, альтернативних рішеннях, нові можливості та ідеї. Це можливість висловити нові поняття та концепції. Синій капелюх: Керування розумовими процесами [6].

Для фронтальних технологій інтерактивного навчання варто використовувати дидактичну гру «Мікрофон». Цей метод навчання дає можливість висловити свою думку чи позицію, у швидкому темпі, по-черзі. Студентам необхідно уявити, що у них в руках мікрофон і вони знаходяться на сцені. Вони прослуховують певний вислів чи прислів'я, на яке мають швидко відповісти, та обґрунтувати свою відповідь. Наприклад висловити думку стосовно народного прислів'я «*The apple doesn't fall far from the tree. (Like father, like son)*». До цієї гри найбільш схожа «Незакінчені речення», яка діє за таким же принципом.

Досить конструктивною є дидактична гра «Дерево рішень». Група студентів ділиться на 3 або 4 команди з однаковою кількістю учасників. Кожна команда обговорює проблемне питання й пише бачення вирішення цієї проблеми на своєму «дереві» (аркуші ватману), потім групи міняються місцями і дописують на сусідніх деревах власні ідеї.

До цікавих інтерактивних занять ми також віднесли екскурсії, що проводяться іноземною мовою, створення студентами відео презентації чи відеорепортажів. Важливим етапом проведення позакласного заходу є його підготовка: розподілення ролей між студентами, затвердження маршрутного листа, самостійний пошук інформації та затвердження її викладачем, який виступає у ролі експерта.

Головною проблемою інтерактивних ігор є те, що студенти часто не можуть висловити власну думку, або ж не наважуються це зробити через несміливість. Адже такі комунікативно насичені ситуації вимагають відповідного рівня знань студентів з іноземної мови, впевненості у собі. Окрім того їх варто використовувати систематично, щоб студенти звикли до такого виду діяльності. Найбільшою помилкою викладача було б використання лише однієї методики або однієї форми проведення інтерактивного завдання.

Основним типом уроку під час якого можна використовувати інтерактивні методи є: урок вивчення нового матеріалу і первинного закріплення нових знань; комбінований урок; урок систематизації знань.

Якісна іншомовна підготовка неможлива без використання мультимедійних та інтернет-технологій. У наш час нові інформаційні технології інтенсивно впроваджуються в освітній процес. Інтерактивні навчальні програми стали важливим джерелом навчання.

До інтерактивних методів із залученням мультимедійних технологій можемо віднести метод проектів «Presentations», демонстацію відео проектів «Videoprojects», проведення інтерактивних ігор «FirstMillion», «Thebrainoftheclass», «Blinkingframes» та інших. Основною перевагою інтерактивного навчання є її поєднання з традиційними методами. Інтерактивність методів навчання іноземної мови проявляється у синтезі вищезазначених технологій та різноманітності форм проведення занять. Досить ефективним є використання мережі Інтернет у процесі навчання іноземних мов. Все це здійснюється з допомогою проведення дистанційного навчання, роботою з навчальними та інформаційними сайтами, листування електронною поштою зі школярами інших країн, створення та проведення

спільних телекомунікаційних проєктів, можливості читання книг мовою оригіналу, участі у олімпіадах, перегляд навчальних відеофільмів, відео сюжетів [2: 229].

Висновок. Використання інтерактивних форм та методів навчання на уроках іноземних мов дають змогу суттєво підвищити комунікативний рівень студентів, виявляються цікавими для них, допомагають засвоїти навчальний матеріал у цікавій та довільній формі, урізноманітнюють навчальний процес активізуючи учбово-пізнавальну та творчу діяльність студентів, виконують дидактичні та розвивальні функції. При цьому досягається кілька цілей навчання і виховання – відбувається удосконалення набутих знань і навичок, розвиток пошуково-дослідницьких, комунікативних, інформаційних компетенцій, формування креативності, відбувається встановленню міжпредметних зв'язків та підвищує мотивацію до вивчення іноземних мов.

Враховуючи усі переваги, слід пам'ятати і про недоліки інтерактивних форм навчання: при тривалому застосуванні сприймання інтерактивних ігор стає механічним, втрачає творчу зацікавленість, тому необхідно урізноманітнювати ігри та комбінувати інтерактивні методи навчання із традиційними.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гін А. Безкровна атака: Технологія проведення навчального мозкового штурму: [Цікава і проста форма навчальної діяльності] // Завуч (Перше вересня). – 2000. – №8. – С. 7-11.
2. Кравчук Л. В. Використання інтернет-ресурсів у викладанні іноземних мов // Сучасні тенденції в комп'ютеризованому навчанні іноземних мов: матеріали шостої міжнародної науково-практичної конференції (15-16 березня 2011 р.) / [за ред. О. Л. Голубенко]. – Луганськ, 2011. – С. 226–234.
3. Крамаренко С. Г. Інтерактивні техніки навчання, як засіб розвитку творчого потенціалу учнів // Відкритий урок. – 2002. № 5-6. – С.7-10.
4. Михайлова Э. А. Кейс и кейс-метод. – М.: Центр Марк. исслед. и менеджд., 1999.
5. Пехота О. М. Освітні технології: [навчально-методичний посібник] / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. – К.: А.С.К., 2004.
6. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. В. Пироженко. – К., 2002.
7. Пометун О. І. Сучасний урок: Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. В. Пироженко. – К., 2004.
8. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / НАПН України, Педагогічної освіти і освіти дорослих. К.: ВД «ЕКМО», 2011.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лілія Кравчук – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри Гуманітарних дисциплін ВП НУБПУ «Бережанський агротехнічний інститут».

Наукові інтереси: навчання іноземних мов у другій половині ХХ ст.

УДК 378.147

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ – ПЕРСПЕКТИВНИЙ ШЛЯХ МОДЕРНИЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

Олександр ЛАБЕНКО (Кіровоград, Україна)

У цій статті автор ставить проблему застосування технології критичного мислення для пошуку нових шляхів модернізації процесу навчання іноземним мовам студентів немовних факультетів. Це потрібно для створення інноваційних технологій вивчення іноземних мов в умовах реформування освіти в Україні.

Ключові слова: методологія, технологія критичного мислення, інноваційні технології навчання іноземним мовам, процес навчання іноземній мові.

The author of the Paper rises the problem of using technology of Critical Thinking for searching new ways of modernization of foreign language teaching process for students of nonlinguistic departments. It is necessary for creating up-to-day innovative technology of foreign languages teaching in conditions of educational reforms.

Keywords: methodology, innovative technology teaching of foreign languages, technology of critical thinking, foreign language teaching process.

This study was made possible by the grant from Montclair State University for Critical Thinking training program.

Постановка проблеми. Після Другої світової війни, як відомо, значного поширення у школах та університетах Північної Америки набула академічна дисципліна під назвою «Critical thinking». Її введення, очевидно, мало завданням виховати таке покоління громадян, яке, по-перше, могло б започаткувати в США певну сталу традицію критики соціальних процесів на основі критичного мислення і, таким чином, стати противагою зародкам тоталітарного менталітету, що почали спорадично розвиватись під впливом фашистських ідей. По-друге, всебічний розвиток культури критичного погляду не тільки в освіті, але й і в соціумі загалом з часом невідворотно приніс, як свідчить історія, свої «плоди» і в сфері прискорення економічних перетворень, що було надзвичайно важливим на той час, оскільки йшов досить важкий процес змагання та конкурентної боротьби двох світових соціально-економічних систем: соціалістичної та капіталістичної.

В той же час, якщо ми подивимось на реалії життя в сучасній Україні, то побачимо, що виклики, які стоять перед українським суспільством є ще складнішими і важчими, ніж вони були в 40-50-х роках ХХ століття в Північній Америці. Революція Гідності, підписання Угоди про асоціацію з Європейським Союзом, військова агресія Російської Федерації на теренах Української держави – все це стало для більшості громадян досить жорстким нагадуванням того, що ми всі «стоїмо на порозі» просто гігантської Епохи Перемін.

При цьому, майже для всіх стало також зрозумілим, що «вітер змін», який тепер віє над українською землею далеко не лагідний, а, навпаки, із «Градами», «Ураганами» і тому подібними речами. А це значить, що проігнорувати чи традиційно «заговорити» цю величезну Проблему нікому вже не вдасться. У цьому випадку залишається тільки одне: «приймати бій», як кажуть військові, на тій частині «фронту», де кожен знаходиться особисто в даний час, ставши, до речі, вільно чи невільно, прямим учасником війни так званого 6-го покоління (нагадаємо, між іншим, радянсько-німецька війна була лише четвертим поколінням воєн).

Зрозуміло, що у військових у цій війні свій фронт, а в освітян, в тому числі й учителів англійської мови, – свій. І зусиль для перемоги потрібно докласти чимало. Тим більше, що сусіди, у свою чергу, теж не стоять на місці: апробовують та застосовують повсякчас все нові й нові військові й освітні технології. Так, наприклад, в освітніх процесах сусідньої поки що недружньої держави вже використовуються найпередовіші, венчурні технології: школи-кластери, технології віртуальної реальності, комп'ютерна графіка, різноманітні проєктивні, мультимедійні системи навчання тощо.

Проте, як свідчить аналіз, у всіх цих гібридних військових, телевізійних чи освітніх технологіях, які застосовує у своїй життєдіяльності Російська держава є один істотний недолік, який, у кінцевому підсумку, не дасть можливість зробити переможний крок. Адже російська наука опирається у своїх дослідних розробках на стару, так звану ньютонівсько-картезіанську методологію, а тому продукує всередині свого авторитарного суспільства і нав'язує українському соціуму, до речі, таку ж саму стару когнітивну модель світосприйняття та життєдіяльності, яка основана на карально-адміністративних та контролюючих функціях, а тому природно не передбачає і методологічно не узгоджується із наступним синергетичним етапом розвитку того чи іншого процесу в тій чи іншій сфері діяльності.

В той же час, в Україні, навпаки, за роки незалежності десь еволюційним, а десь революційним шляхом, в більшій чи меншій мірі, але вже досить виразно сформувалась у різних прошарках населення якісно інша когнітивна модель світосприйняття та поведінки – західного типу, яка ґрунтується на ідеалах Свободи, Демократії та Самоорганізації соціуму. І яка, у свою чергу, природно тяжіє до більш нової наукової методології, що домінує якраз у науково-культурних, освітніх, військових та інших сферах Заходу – квантово-релятивістської. Все це, у свою чергу, все більш рішуче вимагає змін як у системі освіти взагалі, так і в системі навчання іноземним мовам, зокрема.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Методологічні засади розвитку науки, і педагогічної науки зокрема, відображені в досить значній кількості праць. Це наукові дослідження В.Буряка, О.Глузмана, С.Гончаренка, В.Кременя, М.Фіцули, Е.Юдіна та ін. Значний внесок у висвітлення та розуміння основних засад Болонської декларації та їх

адаптацію до вітчизняної вищої освіти зробили такі вчені як В.Андрущенко, М.Згуровський, В.Журавський, В.Грубінко, Я.Болюбаш та ін. Трансформаційні зміни вивчення іноземних мов у контексті глобалізації висвітлені в працях А.Сбруєва, О.Коваленко, А.Мартинюк та ін. Проблеми використання критичного мислення для вдосконалення навчального процесу присвячені праці таких вчених як М.Вайнштейн, М.Ліпмен, Р.Пауль, О.Тягло, Т.Воропай та ін. [1, 2, 3,6]

Проте, зарубіжні та вітчизняні дослідники не привертали достатньої уваги перспективним шляхам модернізації процесу навчання іноземній (англійській) мові студентів немовних факультетів, використовуючи для цього квантово-релятивістську наукову методологію.

Метою написання статті є показ на певних прикладах, використовуючи технологію критичного мислення, потенційних можливостей нової квантово-релятивістської методології для вдосконалення процесу навчання іноземним мовам студентів немовних факультетів.

Виклад основного матеріалу. Підписання асоціації з Євросоюзом для науковців та освітян України означає прискорення інтеграційного процесу на основі положень Болонської декларації. Цей об'єднувчий процес, як відомо, супроводжується формуванням спільного освітнього та наукового простору і ґрунтується на двох базових складових: формування своєрідної співдружності європейських університетів під егідою спільно виробленого документа, що отримав назву Magna Charta Universitatum (Велика Хартія Університетів) та певне об'єднання національних систем освіти та науки в загально європейський простір, що передбачає єдині вимоги, критерії та стандарти надання освітніх послуг [4].

До речі, не менш цікавими у світлі даного дослідження є і рекомендації Ради Європи щодо вивчення і викладання мов.

Так, Комітет Міністрів Ради Європи вбачає пріоритетними завданнями підготовки вчителів іноземної мови серед інших наступні:

1. Сприяти впровадженню в освіту технології нового виміру у викладанні іноземних мов (Виділення наше – О.Л.), особливо в аспекті «учитися учити» («learning to learn dimension»), що є, як відомо, ключовим елементом концепції неперервної особистої освіти.

2. Допомогати та заохочувати викладачів різних освітніх навчальних закладів до використання нових підходів у викладанні іноземних мов, щоб створити в ході педагогічного процесу таку ситуацію, коли особа буде мати певну автономність у ході більш незалежного та ефективного навчання (autonomy of learner who studies modern languages) [5].

З огляду на сказане стає очевидним те, що і Болонська декларація, і Комітет Міністрів Ради Європи спрямовують нас на пошук нових шляхів удосконалення вивчення іноземних мов.

До речі, ми повинні дослухатись до думки Євросоюзу у справі освіти підростаючих поколінь України ще й тому, що після підписання Угоди про асоціацію Україна ввійшла не тільки де-факто, але й де-юре у Західний освітній простір. А це, в свою чергу, означає, що ми остаточно і рішуче відриваємось від комфортної для багатьох із нас радянської (пострадянської) системи освіти де держава фінансувала життєдіяльність ВНЗ, де держава гарантовано забезпечувала викладачів роботою, оскільки держзамовлення наповнювало студентами аудиторії, а конкурентне середовище якщо й існувало то досить формально. Через це, очевидно, викладання в українських ВНЗ іноземних мов особливо для студентів немовних факультетів здійснювалось старими, «дідівськими» методами, взятими, у кращому випадку, ще з брежнєвських часів. Тим більше, що, по-суті своїй, всі ці радянські методи, способи чи технології «роботи» із студентською аудиторією були, як багато хто пам'ятає із власного досвіду, досить прості: крикнув, а якщо не допомагає – «гаркнув» на недобросовісного студента чи пригрозив йому «двійкою» – і проблема якісного засвоєння навчального матеріалу, питання дбайливого ставлення до навчання вирішена.

Тепер же ситуація майже радикально змінилась, бо студент – це клієнт ВНЗ, який прийшов до конкретного ВНЗ, щоб отримати конкретні якісні освітні послуги, оскільки він (чи його спонсори) за це платять відповідні гроші. І це вже проблема конкретного ВНЗ, щоб він забезпечив студента таким викладачем, такого рівня фахової і методичної підготовки,

який його зможе навчити іноземній мові не дивлячись, можливо, на інтелектуальний потенціал цього студента.

Тому на студента в даній ситуації вже не «тупнеш», не накричиш, а, навпаки, викладач повинен всіма силами намагатись, щоб студентові було цікаво на заняттях, щоб мотивація до навчання виходила із системи роботи викладача із студентом чи студентською групою. Тобто керівництво навчальним процесом, на нашу думку, повинно здійснюватись з опорою на потреби самих студентів стосовно вивчення іноземної мови. І викладач повинен, як це не дивно звучить, вміти створити такі потреби у своїх вихованців, якщо вони навіть були відсутніми з якихось причин до вступу у ВНЗ, щоб вони активно, наполегливо і з «охотою», в міру своїх сил і здібностей, вивчали іноземну мову.

Іншими словами, система вищої освіти в Україні загалом, чи, навпаки, окремі ВНЗ, деканати, кафедри, викладачі кафедр перейшли після підписання Угоди про асоціацію з Євросоюзом, по-суті, від визначеності (державної детермінованості) у своїй педагогічній діяльності до невизначеності, турбулентності, пов'язаної із автономністю роботи.

Багато хто, до речі, вже зрозумів, що в цьому новому демократичному світі керують інші закони і діють інші принципи, бо він опирається на іншу філософію життя, іншу наукову методологію – так звану квантово-релятивістську. В той час як радянська система освіти опиралась на ньютонівсько-картезіанську. Щоб було зрозуміліше, порівняймо їх хоча б у загальних рисах.

Ньютонівсько-картезіанська наукова методологія:

1. Домінує розуміння, що люди – це суспільні істоти, які мають свідомість, володіють членороздільною мовою, виробляють і використовують знаряддя праці.
2. Всесвіт – це гігантський часовий механізм, де все відбувається відповідно до незмінних законів, де все детерміновано..
3. Суспільство (колектив) розглядається як стабільна однорідна макро- чи мікросистема, всередині якої не можуть відбуватися будь-які флуктації.
4. У спілкуванні переважає комунікація «один-до-багатьох» («один-ко-многим» рос.м.).
5. Домінування ієрархічної (недемократичної) «конвеєрної» системи освіти з опорою на різні класно-урочні форми навчання .
6. Переважають форми навчання іноземним мовам, які ґрунтуються на адміністративно-контролюючих функціях педагога.

Квантово-релятивістська методологія:

1. Домінує розуміння, що людина – це інформаційна само навчаюча (себе), само розвиваюча (себе) багатовимірна біологічна система, яка володіє інформаційно-поведінковим надлишковим порядком чи хаосом (у певній пропорції відповідно до віку (Іншими словами, чим молодша людина, тим більше в ній надлишкового інформаційно-поведінкового хаосу і, навпаки, чим старша людина – тим більше в ній інформаційно-поведінкового порядку. Згадайте, до речі, як важко переконати в чомусь або навчити літню людину і як легко – молоду).
2. Всесвіт – це хаотична структура, де діють не традиційні, а стохастичні процеси взаємодії між об'єктами живої та «неживої» природи.
3. Суспільство (колектив) розглядається як нестабільна неоднорідна макро- чи мікросистема в середині якої можуть відбуватися випадково чи постійно різної якості флуктації, що відтворюють і забезпечують неоднорідність соціальних систем, їхній динамічний розвиток, самоорганізацію, незважаючи на існування явищ біфуркації, тобто, вибору того чи іншого шляху розвитку (деградації) у певний період.
4. У спілкуванні переважає комунікація «багато хто – до – багатьох» («многие-ко-многим» рос.м.).
5. Домінування неієрархічних, демократичних систем організації освітнього процесу (brainstorming, CASE-technology, Morphological analysis, Project management та ін.)
6. Переважають форми навчання іноземним мовам, які ґрунтуються на різних формах дослідної роботи студентів та консультаційних функціях викладача.

У зв'язку з цим, з усією гостротою постає питання когерентності освітніх технологій тим революційним процесам, що відбуваються в нашому суспільстві. Тут під когерентністю ми

розуміємо синхронізацію темпів розвитку технологій, форм, методів освітньої діяльності з відповідними напрямками корінної перебудови соціально-економічних структур в Україні.

При цьому, на нашу думку, саме технологія критичного мислення є найбільш перспективним механізмом оновлення та реформування технологій навчання іноземним мовам в Україні у зв'язку з тим, що вона:

1. Має випереджальний характер в умовах нашого соціуму, оскільки створена, апробована і «прийшла» до нас із демократичного цивілізованого суспільства, до якого ми тільки ще намагаємось іти.

2. Сприяє розвитку громадянського суспільства, бо ґрунтується на загальнолюдських цінностях: свободі вибору, демократії, терпимості до думки опонента, толерантності.

3. Складна, інноваційна система, в якій домінують принципи самоорганізації навчальної діяльності студентської молоді та не лінійності мислення, що є теж досить характерним явищем для розвинутих освітніх систем західних демократій, які опираються на дослідницький характер проведення педагогічного процесу.

З огляду на сказане, ми бачимо наступні основні шляхи модернізації процесу навчання іноземним мовам студентів немовних факультетів:

1. В основу навчання іноземній мові студентів немовних факультетів потрібно покласти новий методологічний базис, який ґрунтується на квантово-релятивістській науковій парадигмі, а це, в свою чергу дасть:

- Можливість розробляти якісно відмінні від попередніх, перспективні інноваційні технології навчання, які опираються вже не на диктат викладача, адміністрування процесу освіти, а на самоорганізацію і розвиток такої складної психо-інформаційної системи як студентська група(колектив);

- можливість впроваджувати нові методи навчання (наприклад, фрактальні);

- можливість по-новому організувати вивчення матеріалу з іноземної мови, використовуючи для цього такий невинувачено забутий за радянських часів, але тисячолітньо апробований природний спосіб освіти (студентського) колективу на занятті як застосування mediator («медіаторів», «трікстерів») або, по-іншому, посередників між викладачем і студентами немовних факультетів. Це тим більш важливо і актуально, оскільки студенти немовних факультетів досить слабо, як свідчить практика, вмотивовані до вивчення іноземних мов. Адже для них головним є навчання своїй основній спеціальності: малюванню, співу, танцю тощо. А трікстер, у свою чергу, (якого потрібно підбирати із числа тих студентів, для яких іноземна мова є вже певним захопленням), буде прекрасним помічником у боротьбі викладача із так званим надлишковим інформаційно-поведінковим хаосом студентів, що сприятиме розвитку дисципліни і само організованості у навчанні.

- Можливість по-іншому, у незвичному ракурсі поглянути на студента як на інформаційну, само навчаючу (себе) біологічну систему, яка володіє надлишковим інформаційно-поведінковим хаосом, а, отже, є надзвичайно перспективною в аспекті впорядкування інформаційно-хаотичних процесів в когнітивній сфері кожної особистості у вигляді самодисципліни та структурованих знань з іноземної мови.

2. У процесі навчання створити нову комбінаторику методів, прийомів, способів навчання іноземним мовам студентів немовних факультетів, взявши за основний критерій негентропійність (інформаційну динамічність, не омертвілість) навчальних систем.

3. Широко використовувати у навчальному процесі (оскільки студент – це відкрита біоінформаційна система) елементи програмування мисленнєвої діяльності, якщо під цим розуміти певну інструкцію, яка повторюється як фрактальна система у ході навчального процесу.

Таким чином, такого роду модернізація процесу навчання іноземним мовам студентів немовних факультетів на основі нової квантово-релятивістської методології, на нашу думку, в кінцевому підсумку дасть нам можливість:

1) навчити викладачів іноземних мов застосовувати у своїй педагогічній діяльності:

а) навчання іноземним мовам на основі традиційних ієрархічних (адміністративно-командних) керівних систем;

б) навчання іноземним мовам на основі нетрадиційних неієрархічних (сітьових) систем, що ґрунтуються переважно на самоорганізації вивчення іноземної мови студентською молоддю;

2) навчити викладачів іноземних мов створювати та використовувати у своїй навчальній діяльності спеціальні технології навчання іноземним мовам у різномотивованих студентських аудиторіях немовних факультетів (наприклад):

а) у доброзичливо налаштованих стосовно вивчення іноземної мови студентських колективах;

б) у нейтрально налаштованих стосовно вивчення іноземної мови студентських колективах;

в) у пасивно-недоброзичливо налаштованих стосовно вивчення іноземної мови студентських колективах;

г) в активно-недоброзичливо налаштованих стосовно вивчення іноземної мови студентських колективах.

3) опиратись у науково-дослідній діяльності, пов'язаній із вдосконаленням процесу вивчення студентами немовних факультетів іноземної мови, на нові методи та технології досліджень, взяті з арсеналів, наприклад, провідних західних науково-дослідних фірм та корпорацій (RAND Corporation та ін.): Cognitive technology, CASE-technology, Morphological analysis, Project management та ін.

4) Відійти, нарешті, від радянської системи так званих критеріїв в оцінці наукових явищ і процесів пов'язаних із викладацькою роботою чи навчальною діяльністю студента і перейти до більш поширених західних систем індикації освітньої діяльності викладача чи студента. Це дасть можливість «знімати» більш адекватну інформацію в багатьох площинах педагогічного процесу, надаючи дослідникові не плоску, а об'ємну (багатовимірну) картину, як нині існуючу, так і з врахуванням часової перспективи протікання педагогічного процесу взаємодії викладача і студента у ході вивчення іноземної мови.

При цьому, під індикатором ми розуміємо показник, який надійно реєструє зародження того чи іншого когнітивного (інформаційно-лігвістичного) явища, пов'язаного із вивченням іноземної мови студентами немовних факультетів, ріст його кількісних значень і перехід на певному біфуркаційному етапі у нову якість.

Перспективу дослідження ми вбачаємо у розробці нових методів та технологій навчання іноземним мовам студентів немовних факультетів на основі використання квантово-релятивістської наукової методології.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вайнштейн М. Критичне мислення як основа демократичного навчання// Рідна школа. – 2001. – №4. – С. 49-51.
2. Ліпмен М. Значення філософії для демократії обговорення//Рідна школа. – 2001. – № 4. – С. 61-64.
3. Тягло А.В., Воропай Т.С. Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века.- Харьков:Ун-т внутр. Дел, 1999. – 285 с
4. Янковський В.В. Болонський процес: шляхом європейської інтеграції / В.В. Янковський // Дзеркало тижня.– 2003.– №40.– 18-24 жовтня.– С. 17.
5. Council of Europe (1998) Recommendation No. R(98)6 of the Committee of Ministers to Member States Concerning Modern languages (Adopted by the Committee of Ministers on 17 March 1998, at the 623rd meeting of Ministers' Deputies). – Strasllourg: Council of Europe.
6. Paul R. Critical Thinking: Basic Questions and answers [електронний ресурс].- Режим доступу: <<http://www.sonoma.edu/ctthink/University/univlibrary/questions.nelk>>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олександр Лабенко – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри лінгводидактики та іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: методика викладання іноземних мов, екологічна освіта.

УДК 373.3.016:811.161.238

ФОРМУВАННЯ СТИЛІСТИЧНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФІЛОЛОГІВ

Тетяна ЛИШТАБА (Кіровоград, Україна)

У статті аргументовано необхідність стилістичної роботи зі студентами-філологами й запропоновано систему вправ, спрямовану на формування стилістичних умінь і навичок студентів.

Ключові слова: комунікативна компетентність, стилістичні вміння та навички, студенти-філологи.

The article highlights the necessity of stylistic practice with the students-philologists. The author develops the set of exercises to develop students' stylistic skills.

Key words: communicative competence, stylistic skills, students - philologists.

Реформування школи, оновлення змісту й структури загальної середньої освіти підносять актуальність проблеми якісної підготовки вчителя, котрий усвідомлює свою соціальну відповідальність і вміє досягти педагогічної мети.

Проблемі підготовки вчителя багато уваги приділяли педагоги і методисти. Так, К. Д. Ушинський та його послідовники (М. Ф. Бунаков, В. П. Вахтеров, В. І. Водовозов, Д. І. Тихомиров та ін.), глибоко усвідомлюючи роль учительського мовлення в навчально-виховному процесі, визначили основні вимоги до нього й розробили конкретні рекомендації щодо користування словесними методами навчання молодших школярів. А. С. Макаренко, С. Т. Шацький наголошували на необхідності високої мовленнєвої культури вчителя як складової педагогічної майстерності. Надзвичайно великого значення цій проблемі надавав В. О. Сухомлинський, виділяючи такі якості мовлення вчителя, як виразність, точність, доречність.

80-90-і роки характеризуються поживленням інтересу мовознавців, психологів, методистів до питань культури мовлення (Н. Д. Бабич, О. М. Біляєв, С. К. Богдан, Л. С. Виготський, Г. Й. Волкотруб, В. М. Гриньова, Б. М. Головін, С. І. Дорошенко, С. Я. Єрмоленко, М. І. Ільяш, А. Й. Капська, Л. І. Мацько, В. Я. Мельничайко, Л. М. Паламар, С. О. Сисоєва та ін.). Ряд дисертаційних досліджень присвячено педагогічному мовленню, різним аспектам його формування у студентів вищих навчальних закладів (Л. Г. Азарова, Д. І. Балдинюк, М. В. Вікторова, Л. М. Головата, М. Г. Демидова, Л. А. Дерев'яно, Л. М. Зінченко, О. І. Кретова, В. В. Каплінський, Л. А. Струганець та інші). Однак, незважаючи на стійкий інтерес науковців до учительського мовлення, проблема формування стилістичної вправності мовлення у студентів-філологів залишається актуальною. Саме це й зумовило вибір теми нашого дослідження.

Мета статті полягає в тому, щоб обґрунтувати необхідність стилістичної роботи зі студентами-словесниками та розробити систему вправ, яка допоможе реалізувати завдання викладача в процесі удосконалення стилістичних умінь і навичок студентів.

Курс "Стилістика української мови" належить до завершальних у лінгвістичній підготовці вчителя-словесника. Він покликаний допомогти студентам опанувати стилістичними нормами сучасної української мови, засвоїти стилістичний потенціал мовних одиниць усіх рівнів мовної системи, формувати вміння використовувати стилістичні засоби відповідно до мети, завдань, умов спілкування.

Завдання курсу в теоретичному аспекті полягають у з'ясуванні та засвоєнні основних понять і категорій стилістики; визначенні критеріїв класифікації стилів; вивченні основних етапів формування й розвитку функціональних стилів української літературної мови, ролі інтра- та екстралінгвальних чинників у розбудові функціонально-стильової системи; характеристиці стилістичного багатства сучасної української мови.

Завдання вивчення курсу в практичному аспекті зводяться до оволодіння стилістичною системою української мови (стилістикою ресурсів та функціональною стилістикою); вироблення вмінь і навичок визначення стилістичних ознак мовних одиниць у текстах усіх стилів та оцінювання стилістичних можливостей елементів мовної системи; ознайомлення зі стилістичними прийомами та способами використання мовних засобів відповідно до умов та цільової настанови спілкування; оволодіння навичками текстотворення в усіх

функціональних стилях, підстилях, жанрах; піднесення культури професійної, ділової та побутової мови.

Дослідники пропонують різні шляхи формування й удосконалення стилістичної вправності особистості. Нами також розробляється й апробується методика роботи зі стилістики у вищій школі. Пропонуємо окремі її компоненти.

Навчальний курс „Стилістика української мови” базується на засадах рейтинго-модульного підходу до вивчення навчальних дисциплін. Увесь програмний матеріал поділено на 3 блоки-модулі:

1. Теоретична стилістика.
2. Ресурси стилістики української мови та їх використання.
3. Функціональна стилістика.

Змістовий модуль 1 "Теоретична стилістика" включає лекції, а також передбачає виконання самостійних завдань (на основі опрацювання рекомендованих джерел укласти опорний план-конспект).

У середині XIX ст. з'явилась думка про те, що необхідно скорочувати лекційні курси та збільшувати кількість годин, відведених на практичні заняття, які стимулюють самостійність та активність слухачів.

Дотепер деякі науковці висувають аргументи проти лекції:

- 1) Лекція привчає до пасивного, некритичного сприйняття чужих думок. При цьому чим кращий лектор, тим більша вірогідність такого явища.
- 2) Відвідування лекцій привчає до школярства й відбиває потяг до самостійних занять.
- 3) Студенти неоднаково сприймають лекційний матеріал, деякі записують слова лектора механічно, не усвідомлюючи й не аналізуючи їх.

Проте досвід роботи вищої школи доводить, що усунення лекцій з вищої школи призводить до різкого зниження наукового рівня підготовки. Лекції продовжують відігравати провідну роль у процесі навчання вищої школи.

Вважаємо доцільним проведення лекцій в 1 змістовому модулі, оскільки:

1) Саме цей модуль передбачає вступну лекцію, на якій ознайомлюємо студентів з метою та призначенням курсу, його роллю та місцем у системі навчальних дисциплін, що вивчаються майбутніми спеціалістами, пропонуємо короткий огляд курсу; показуємо зв'язок теоретичного матеріалу з практикою, з особистим досвідом студентів і практикою їх майбутньої праці. Розповідаємо про методику роботи над курсом, характеризуємо основні підручники та навчальні посібники, ознайомлюємо зі списком рекомендованої літератури, розповідаємо про вимоги до іспиту та інші види занять, що будуть доповнювати курс. Мета вступної лекції – розвинути в студентів інтерес до предмета, створити в них цілісне уявлення про дисципліну, що сприяє її творчому засвоєнню.

2) Решта лекцій цього модуля є не менш важливими, оскільки передбачають вивчення основних понять стилістики: стиль, норма, стилістичне забарвлення мовних одиниць та похідні від нього (стилістичне значення і конотація, стилістема, експресія та експресивність, образність, стилістичні засоби та стилістичні прийоми). Засвоєння цих понять студентами необхідне для подальшої ефективної роботи на парах.

Завершується вивчення матеріалу 1 модуля складанням колоквиуму. За матеріалами лекцій та рекомендованою літературою студенти мають змогу підготуватися до відповідей на такі контрольні питання:

1. Місце курсу “Стилістика української мови” в системі лінгвістичної підготовки вчителя-словесника. Предмет, завдання і значення курсу стилістики.
2. Поняття функціонального вибору як однієї з головних проблем стилістичної науки. Явища мовної варіантності та синонімії у зв'язку з проблемою вибору.
3. Методологія і методи стилістичних досліджень.
4. Структура стилістики як науки.
5. Зв'язок стилістики з іншими лінгвістичними та нелінгвістичними дисциплінами.
6. Місце стилістики в шкільному курсі української мови. Практична стилістика і культура мови.
7. Історичний розвиток стилістичної науки.

8. Антична риторика як джерело стилістики.
 9. Біблійні джерела стилістики.
 10. Фольклорні джерела стилістики.
 11. Вітчизняна риторика як джерело стилістики.
 12. Риторична спадщина Києво-Могилянської академії.
 13. "Риторика" Ф. Прокоповича як надбання української науки.
 14. Стилістичні особливості послань І. Вишенського.
 15. Стилістика творів Г. Сковороди.
 16. Історія поняття стилю. Визначення функціонального стилю. Принципи класифікації функціональних стилів.
 17. Стилї мови і стилї мовлення. Внутрішня жанрова диференціація стилів. Мовленнєва системність функціонального стилю як основна його внутрішня стилетворча ознака.
 18. Усна й писемна форми існування функціональних стилів. Нетотожність понять: усна – розмовна, писемна – книжна.
 19. Експресивні різновиди (колорити) мови. Поняття індивідуального стилю (ідіостилу).
 20. Норми національної мови; норми літературної мови; стилістичні норми. Критерії стилістичних норм.
 21. Протидія тенденцій до стабільності та змінності в стилістичних нормах. Основні напрями змін у стилістичній системі української мови кінця ХХ – початку ХХІ століття.
 22. Стилістичні помилки як наслідок несвідомого порушення стилістичних норм. Класифікація стилістичних помилок.
 23. Стилістичне забарвлення мовних одиниць та похідні від нього (класифікація різновидів стилістичного забарвлення; стилістична інформація; стилістичне значення і конотація; стилістема).
 24. Стилістичне забарвлення мовних одиниць та похідні від нього (експресія та експресивність; образність; стилістичні засоби і стилістичні прийоми).
- Змістовий модуль 2 "Ресурси стилістики української мови та їх використання" складається з практичних занять, а також передбачає виконання самостійних завдань.
- Самостійна робота для студентів передбачає написання реферату на одну із запропонованих тем. Тему реферату студент обирає із запропонованого переліку тем або формулює самостійно. Обрана тема повинна бути узгоджена з викладачем та затверджена ним.
- Орієнтовні теми рефератів:
- 1) Стилістичні функції діалектизмів у творах Ю. Федьковича, І. Франка, М. Коцюбинського, Лесі Українки, Ольги Кобилянської, В. Стефаника, М. Черемшини та ін.
 - 2) Застаріла лексика в засобах масової інформації.
 - 3) Стилістична роль неологізмів у поезіях П. Тичини, М. Зерова, Є. Плужника, М. Рильського, А. Малишка, В. Стуса, І. Драча, Ліни Костенко.
 - 4) Функціонування неологізмів у сучасних газетних текстах.
 - 5) Лексика іншомовного походження в сучасній телепубліцистиці.
 - 6) Стилістичні функції екзотизмів і варваризмів у творчості українських письменників (Лесі Українки, М. Зерова та інших неокласиків, П. Загребельного, А. Содомори та ін.).
 - 7) Стилістичні функції синонімів у творах О. Гончара, М. Стельмаха, У. Самчука, Гр. Тютюнника, І. Сенченка та ін.
 - 8) Фразеологічне багатство української мови та його стилістичне використання у творах українських письменників (І. Котляревського, Т. Шевченка, І. Франка, І. Нечуя-Левицького, Панаса Мирного, Лесі Українки, М. Коцюбинського, О. Гончара, М. Стельмаха, О. Довженка, І. Драча, Ліни Костенко та ін.).
 - 9) Стилістичне використання хронологічно маркованої лексики у творах П. Загребельного, Р. Іванченко, І. Білика.
 - 10) Стилістичні функції парцельованих конструкцій.
 - 11) Стилістичні засоби поетичного синтаксису.
 - 12) Вплив фольклорних текстів на синтаксис художніх та публіцистичних творів.
 - 13) Стилістичні функції прямої, непрямої, невластиві прямої мови, авторського введення.

- 14) Чужа мова в газетному тексті.
- 15) Учення про фігури слова і фігури думки.
- 16) Синтаксична характеристика та стилістичні можливості фігур.
- 17) Стилiстичнi фiгури в нехудожнiх та художнiх текстах.
- 18) Прийоми стилiзацiї у творчостi українських письменникiв.
- 19) Мовне вираження смiхової культури у творчостi О. Вишнi, П. Глазового, А. Крижанiвського, М. Зоценка, Л. Глiбова, С. Дудара, О. Черногуза.

Оскільки на практичних заняттях розглядаються теми, за якими не було прочитано лекції, то вважаємо доцільним, щоб на цих заняттях невелика теоретична частина передувала практичній. Це спрямовує студентів на науковий підхід до виконання та аналізу практичних робіт, підвищує їх якість.

Під час роботи на практичних заняттях важливу роль відіграють різні засоби активізації розумової діяльності студентів, зокрема проблемне навчання, основу теорії якого, як зазначає М. Пентилюк, „становить поняття проблемної ситуації та спосіб її розв’язання” [1, с.142]. Окрім того, дотримуємося принципу цілісного вивчення мови і мовлення, а це значить, що мовні засоби розглядаються в мовленнєвому контексті.

Спираючись на досягнення сучасної лінгводидактичної науки, умовно виділяємо три групи вправ і завдань, що передбачають низку мисленнєвих операцій, стимулюють самостійне мовлення, мобілізують чуттєво-мовленнєвий досвід студента й розкривають зв’язок мови з життям. Серед них виділяємо стилістичний аналіз готових текстів, конструктивно-ситуативні вправи, вправи на редагування вихідного матеріалу.

Наведемо приклади вправ кожної з груп та з’ясуємо їх значення для удосконалення стилістичної грамотності студентів.

Перша група презентує вправи, що вимагають виявлення виражальних засобів мови та стилістичного аналізу їх функцій у тексті:

Визначити стилістичну роль порівняльних конструкцій у тексті (зміст, структуру порівнянь; створений ними колорит; динаміку подій, картин, для відтворення яких використані порівняння). Створити власний текст, у якому порівняльні конструкції мали б виразне стилістичне призначення.

День був гарячий. Сонце сипало полум’ям з високого неба... На синьому морі плів здоровий корабель, розпустивши всі свої білі вітрила. Гордо й пишно, як білий лебідь, ледве сунувся корабель по воді. Пишні вітрила понадимались і білили проти сонця, ніби виткані з дорогого лебединого пуху, перемішаного з сріблом.

В одному місці, де небо сходиться з морем, де білів легенький туман, з’явилась чорна пляма. Та пляма все більшала швидко і все наближалась, неначе сунулась морем якась темна копиця, котра ніби росла і ширшала. Микола почув, що тихе море задвигтіло під човном, неначе хтось торкнув море з дна. Темна копиця стала ніби здоровою скиртою та все сунулась до берега. Тоненький край її заблищав проти сонця, неначе срібна каблучка. Білі вітрила на кораблі стали проти неї ще біліші й блищали неначе проти чорного поораного поля.

Другу групу формують завдання, що вдосконалюють уміння й навички самостійно добирати виражально-образні засоби мови та з’ясувати їх стилістичні особливості. Під час виконання таких вправ студенти розвивають свої творчі можливості. До цієї групи відносимо завдання креативно-ситуативного характеру:

Прочитайте автобіографію О. Вишні. Користуючись вимогами до лексики офіційно-ділового стилю, складіть свою автобіографію. Чим буде відрізнятися Ваш документ від запропонованого сатириком тексту?

В основу ситуативних вправ покладено певну мовленнєву ситуацію, яка стає стимулом до мовленнєвої дії. Відтворення різноманітних мовленнєвих ситуацій, які спонукають до висловлювання, полегшують процес перетворення мови в засіб спілкування.

До третьої групи пропонуємо ввести вправи на редагування та конструювання власних висловлювань. Метою таких вправ є попередження й усунення різного типу помилок у мовленні студентів. Наприклад:

Творча робота: спроба конструювання тексту за заданими стильовими та стилістичними параметрами. Твір “Мої враження про педагогічну практику”. Визначити функціонально-стильову та жанрову належність тексту.

Такі вправи допомагають студентам виявляти, аналізувати й виправляти допущені помилки, прищеплюють навички культури мовлення; виробляють критичне ставлення до власних висловлювань.

Змістовий модуль 4 “Функціональна стилістика”. Деякі питання цього змістового модуля трактуються неоднозначно (існують різні підходи до класифікації функціональних стилів, кількість цих стилів та їх назви не збігаються; не є однозначними думки мовознавців щодо кількості та назв підстилів різних функціональних стилів; розбіжності виникають у підходах до з’ясування характеру й ролі тих чинників, що формують функціональний стиль). Такі питання викликають труднощі під час самостійного вивчення за підручниками та навчальними посібниками й потребують методичної переробки, яку здійснює лектор. Тому цей змістовий модуль включає лекції, практичні заняття, а також передбачає виконання самостійної та написання контрольної роботи.

Самостійна робота передбачає дібрати по одному зразку текстів шести функціональних стилів (первинне існування текстів – в усній чи писемній формі, близько 100 – 120 слів), зазначити джерело, звідки взято текст; у розмовно-побутовому стилі – вік, стать, рівень освіти інформантів, місце й час запису тексту. Провести комплексний семантико-стилістичний аналіз дібраних уривків за схемою:

1. Стильова належність тексту, підстиль, жанр. Форма існування тексту (усна, писемна).

2. Комунікативні властивості (екстралінгвальні ознаки) тексту.

3. Функціонально-стильове навантаження мовних засобів (оформити у вигляді таблиці).

Мовленнєва системність стилю і засоби її творення (за рівнями мовної системи) з прикладами з тексту

Комунікативні ознаки тексту

4. Структурно-композиційні особливості тексту (якщо є).

Це можуть бути:

– дотримання формуляра-зразка (для текстів офіційно-ділового стилю);

– розташування тексту колонками (для газетного підстилю публіцистичного стилю);

– рядкова форма вірша (для поетичного підстилю художньо-белетристичного стилю);

– діалогічна форма мовлення (для розмовно-побутового стилю);

– великий або малий за обсягом абзац (для прозового підстилю художньо-белетристичного стилю);

– рубрикація, нумерація частин тексту (для офіційно-ділового, наукового стилів);

– нумерація рядків (речень) у тексті (для конфесійного стилю).

5. Тип мовлення (різновид тексту за способом організації).

6. Експресивний колорит (якщо є).

Таким чином, значення стилістики в підготовці філолога важко переоцінити, бо, як зазначає О. Д. Пономарів, „дуже важливо озброїти знанням стилістичних багатств нашої мови насамперед студентів гуманітарних вищих навчальних закладів, котрі використовуватимуть слово як знаряддя праці, нестимуть культуру українського мовлення в школи, в театри, в засоби масової інформації і в такий спосіб сприятимуть піднесенню культури й духовності народу” [2, с.3]. Перспектива дослідження полягає в методичному обґрунтуванні текстових дидактичних матеріалів, що презентують різні стилі мовлення, для вдосконалення стилістичних умінь та навичок студентів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Пентиліук М. І. та ін. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах : підручник для студентів філологічних факультетів університетів / М. І. Пентиліук, І. В. Гайдаєнко, А. Г. Галетова, С. О. Караман. – К. : Ленвіт, 2005. – 400 с.

2. Пономарів О. Д. Стилістика сучасної української мови : підручник / О. Д. Пономарів. – К. : Либідь, 1992. – 248 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Ліштаба – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: ономастика, українська антропоніміка, проблеми культури та стилістики української мови.

УДК 378.147:802.0

НАВЧАННЯ ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Ольга ОГУРЦОВА (Київ, Україна)

У статті досліджено питання можливості інтенсифікації навчання ділової англійської мови завдяки організації роботи студентів у віртуальному цифровому освітньому просторі, створеному за допомогою засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, розглянуто загальні питання навчання рецептивним та продуктивним видам іншомовної комунікативної діяльності на основі роботи у цьому просторі.

Ключові слова: навчання ділової англійської мови, віртуальний цифровий освітній простір, інформаційно-комунікаційні технології у навчанні, хмарні технології, платформа Moodle, парадигма навчання ділової англійської мови, комп'ютерне навчання.

The purpose of this article is to investigate how the latest achievements in the field of ICT can further transform the classroom and increase the efficiency of Business English teaching. In particular, the possibility of Business English teaching on the basis of Moodle platform.

Key words: Business English teaching, digital learning environment, learning management system, platform Moodle, mix reality classroom, computer assisted language teaching, learning in the cloud.

На сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства дидактичні можливості інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) постійно зростають, що поступово змінює роль, яку вони відіграють у навчанні ділової англійської мови. Відповідно до сучасних досліджень у галузі методики викладання ділової англійської мови використання ІКТ вже розглядається як інтегрована частина навчального процесу, а не як його надбудова [2;4;7;8;11;12]. Між тим, швидкість розробки нових технологій, включаючи системи штучного інтелекту, можливість легкого та постійного доступу до мережі Інтернет в університеті, вдома та у більшості громадських місць свідчить про можливість створення віртуального цифрового освітнього простору, наприклад з використанням програмного забезпечення Moodle, як основи для навчання ділової англійської мови у сучасному інформаційному суспільстві.

Таким чином, мета даної роботи полягає у тому, щоб послідовно дослідити загальні принципи зміни парадигми навчання ділової англійської мови, пов'язані з розвитком ІКТ, розглянути питання організації та практичної реалізації навчання рецептивним та продуктивним видам іншомовної комунікативної діяльності на основі віртуального цифрового простору.

Відомо, що з моменту розробки комп'ютеру зусилля виробників були направлені на те, щоб зробити його доступним для кожної людини [2-5;6;7]. З 1960 року цю ідею успішно реалізували і у наш час комп'ютерні технології активно використовуються в усіх галузях діяльності людини, включаючи навчання іноземної мови [2;3]. Відповідно до розвитку технологій та змін, які відбувалися у суспільстві і впливали на визначення пріоритетів у системі навчання іноземної мови, роль комп'ютеру як засобу навчання також поступово змінювалася. Так, перші комп'ютери виконували переважно допоміжну роль у межах граматико-перекладної методики навчання іноземної мови [10-12], персональний комп'ютер активно використовувався у межах комунікативної методики [10;12], а застосування мультимедійних мережевих комп'ютерних технологій стало звичайною практикою із розвитком інтегрованого підходу до навчання іноземної мови [2;12].

На початку XXI століття з'являються так звані "Хмарні технології" (Cloud technologies) [2;12], які надалі змінюють та оптимізують спосіб роботи з інформацією та спілкування людей, перетворюють сучасні комп'ютерні технології у основний засіб організації навчання у середній та вищій школі [2;10;12], забезпечують можливість подальшої оптимізації навчання ділової англійської мови. У даний час послуги у галузі "хмарних технологій"

надають такі потужні компанії як Google, Microsoft і Amazon. Що стосується галузі освіти, ці компанії розробили низку спеціальних прикладних безкоштовних програм, які можна використати для побудови віртуального цифрового освітнього простору, у якому з навчальною метою можна використати всі можливості мультимедійних засобів навчання, а засоби роботи з інформацією використати для впровадження систем керування навчальним процесом.

Навчання у віртуальному освітньому цифровому середовищі у поєднанні з роботою у навчальній аудиторії відповідає потребам інформаційного суспільства та може підготувати майбутніх економістів до успішної професійної кар'єри. Так, у новій освітній парадигмі «Навчання у XXI столітті», яка була розроблена у США, крім визначення змісту навчання основних дисциплін, наголошується, що для успішної професійної діяльності у XXI столітті, студенти повинні розвинути навички роботи з інформацією та інноваціями, засобами масової інформації та технологією, отримати навички, необхідні для успішного життя та розвитку кар'єри [7].

При цьому, особливого значення набуває визначення змісту навчання у віртуальному цифровому освітньому просторі, визначення основ управління навчальною діяльністю студентів у даному середовищі та оцінка результатів їх роботи. Нижче ми детально розглянемо ці питання, спираючись на результати останніх досліджень у галузі методики викладання іноземної мови та власний десятирічний досвід викладання ділової англійської мови у одному з провідних навчальних закладів України, Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут», надалі НТУУ «КПІ».

Відповідно до навчальної програми НТУУ «КПІ», розробленої згідно державних нормативних документів та з урахуванням Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [1], майбутні економісти повинні досягти рівня володіння діловою англійською мовою B1 наприкінці першого року навчання, рівня B2-наприкінці третього року навчання, рівня B2+-наприкінці четвертого року навчання, а рівня C 1- під час навчання за магістерською програмою. Навчальна програма розроблена та відповідає всім нормативним вимогам.

Проте, на сучасному етапі, навчання ділової англійської мови відбувається у звичайному форматі, тобто під час безпосередньої роботи викладача із студентами у навчальній аудиторії та самостійної роботи студентів вдома. Оцінювання роботи студентів також відбувається викладачем під час аудиторних занять. Тобто, хоча використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі і є інтегрованим, про що свідчать численні публікації [2-7; 10-12], але їх використання відбувається у межах звичного навчального процесу, де головну роль продовжує відігравати безпосередня аудиторна робота викладача з групою, при цьому така робота є, переважно, єдиною можливістю для тих, хто навчається проявити свої творчі здібності та особисті якості, а для викладача – оцінити поточні досягнення студентів. Враховуючи кількість студентів у групі, яка складає приблизно 18-20, можемо зробити висновок, що на сучасному етапі застосування інформаційно-комунікаційних технологій на етапі представлення та закріплення навчального матеріалу, оцінювання результатів роботи студентів за визначеним переліком критеріїв є нагальною потребою часу.

Відбір змісту навчання ділової англійської мови, що може реалізовуватися у цифровому освітньому просторі, наприклад, на основі програмного забезпечення платформи Moodle, повинен відбуватися відповідно до навчальної програми вища, з урахуванням Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [1] та вимог міжнародних іспитів з ділової англійської мови BEC [8]. На нашу думку під час відбору змісту навчання потрібно керуватися принципом доцільності, який полягає у тому, що той лексичний чи граматичний матеріал, який студенти можуть вивчити чи закріпити у цифровому навчальному просторі, повинен включатися як обов'язковий елемент роботи у даному просторі.

Нижче ми розглянемо питання навчання рецептивним та продуктивним видам іншомовної мовленнєвої комунікативної діяльності, а саме аудіювання, читання, письма та говоріння з використанням цифрового освітнього середовища на основі платформи Moodle. У межах даної статті ми зробимо відповідний аналіз на прикладі навчання студентів першого курсу факультетів економічного напрямку.

Відповідно до вимог міжнародних стандартів, рівень B1 володіння діловою англійською мовою означає, що студенти повинні бути здатними розуміти текстову та аудіо інформацію, яка містять найбільш вживану ділову лексику [1;8]. Тому, щоб допомогти студентам досягти цього рівня, викладач може розмістити у цифровому освітньому просторі відповідні тексти та аудіо матеріали, розроблені до них вправи на розуміння, які система буде перевіряти автоматично, у такому ж форматі як і роботу студентів над лексичним та граматичним матеріалом. При цьому, тексти та завдання до них можна відбирати із 2-3 сайтів, розроблених для навчання ділової англійської мови таких як www.bbc.co.uk, www.businessenglishonline.net and www.learnenglishteens.britishcouncil.org. Власний педагогічний досвід вказує на те, що немає потреби опрацьовувати велику кількість сайтів з метою відбору такого матеріалу, декілька сайтів, які надають якісну інформацію з точки зору навчання іноземної мови, є достатньою кількістю, щоб забезпечити успішне протікання навчального процесу.

Розглянемо особливості навчання продуктивним видам іншомовної комунікативної діяльності, тобто письма та говоріння на базі віртуального цифрового освітнього простору. Традиційно, письмо та говоріння вважаються більш складними та творчими видами іншомовної комунікативної діяльності іноземною мовою у порівнянні з рецептивними - аудіюванням та читанням. Це пов'язано з тим, що результати творчої роботи важко передбачити та стандартизувати. Тому, враховуючи саму сутність цієї роботи, вважаємо, що навчання продуктивним видам іншомовної комунікативної діяльності повинно відбуватися переважно у навчальній аудиторії під час безпосередньої взаємодії студентів з викладачем та між собою. Навчання може проходити з використанням вибраного підручника, чи бути повністю побудованим на виконанні творчих завдань, наскрізній діловій грі чи проектній роботі [5;12]. Крім того, на сучасному етапі розвитку технологій, під час аудиторної роботи значну увагу слід приділити навчання студентів ефективному використанню даних технологій з метою здійснення усної комунікації та створенню текстів у мультимедійному форматі, тобто поєднувати аудіо, відео та текстову інформацію з метою найбільш ефективного комунікативного впливу на цільову аудиторію.

У межах описаного підходу до навчання цифрове освітнє середовище доречно використати, наприклад, щоб ознайомити студентів із зразками ділової кореспонденції, надати інформацію у аудіо чи відео форматах щодо рекомендації з підготовки того чи іншого ділового документу, розмістити інформацію щодо найбільш вживаного лексичного матеріалу, граматичних структур та кліше у діловій кореспонденції, забезпечити засвоєння представленого матеріалу шляхом виконання певної кількості вправ.

Що стосується навчання говорінню, у цифровому освітньому середовищі викладач може розмістити інформацію у текстовому, аудіо чи відео форматах щодо стратегій успішної комунікативної поведінки у тій чи іншій діловій ситуації, зразки презентацій, зразки ефективних доповідей відомих у діловій спільноті людей, рекомендації щодо успішної підготовки до складання усної частини тесту ВЕС, рівня B1. Крім того останні публікації щодо розвитку технологій у галузі систем штучного інтелекту, технологій із розпізнавання мовлення свідчать проте, що у найближчому майбутньому може з'явитися програмне забезпечення, що дозволить викладачу організувати вправи на говоріння, використовуючи спеціально розроблене комп'ютерне програмне забезпечення.

Таким чином, можемо зробити висновок, що на сучасному етапі розвитку інформаційно-комунікаційних технологій з'явилася можливість значно оптимізувати та інтенсифікувати процес навчання ділової англійської мови за рахунок створення віртуального цифрового освітнього простору на основі програмного забезпечення платформи Moodle. Зокрема, дана платформа може бути використана для навчання рецептивним та продуктивним видам іншомовної комунікативної діяльності, а саме виконувати функції ознайомлення з навчальним матеріалом, його закріплення, надавати викладачу статистичні дані щодо ефективності роботи студентів над тою чи іншою темою. Використання віртуального цифрового освітнього простору також надасть можливість більш точного контролю результатів індивідуальної роботи студентів та можливість сконцентрувати увагу студентів на виконанні творчих завдань під час аудиторної роботи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання/ Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. –К: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Коваль Т.И. От информационного общества к обществу знаний: реальность или отдаленное будущее?// Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. – 2011. – № 6. – С. 108-111.
3. Сейдаметова З.С., Абляимова Э.И., Меджитова Л.М., Сейтвелиева С.Н., Темненко В.А. Облачные технологии и образование. –Симферополь: ДИАИПИ, 2012. – 204 с.
4. Синекон О.С. Методика інтерактивного навчання англійського писемного мовлення майбутніх фахівців з інформаційної безпеки з використанням комп'ютерних технологій// Синекон Оксана Степанівна. – К. – 2011.
5. Тарнопольский О.Б. Обучение через содержание специальных дисциплин и интернет-поиск при преподавании английского языка для профессионального общения студентам психологических факультетов// Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Випуск. –2009. –Т.70. –С. 197-202.
6. Beatty V., Ulasewicz C. Faculty perspectives on moving from Blackboard to the Moodle learning management system// Tech Trends. – 2006. –Т. 50. № 4. – С. 36-45.
7. Beetham H., Sharpe R. (ed). Rethinking pedagogy for a digital age: Designing for 21 st century learning. – Routledge, 2013. – 311 p.
8. O'Sullivan B. Issues in testing business English: the revision of the Cambridge Business English Certificates. – Cambridge University Press, 2006. – Т. 17.
9. Tarnopolsky O., Kozhushko S., Zhevaga V. Teaching/ Learning Business English by doing business in English: emotional and self-assessment aspects. Part 1// Business Issues. – 2006. – Т.1. – С. 11-16.
10. Warschauer, M. Computer-assisted language learning:an introduction. In S. Fotos (Ed.), Multimedia language teaching. Tokyo: Logos, 1996. – P. 3-20.
11. Warschauer, M. State of the art: Computers and language learning. In Language teaching/Volume 31/Issue 02. – 1998. –P. 57-71.
12. Warschauer, M. Learning in the cloud: how (and why) to transform schools with digital media. -Columbia University: Teachers Colledge Press, New York. –132 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Огурцова – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови гуманітарного спрямування № 3 Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”.

Наукові інтереси: методика навчання іноземної мови з використанням засобів сучасних ІКТ.

УДК 811.112.2'271

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ВЖИВАННЯ АНГЛІЙСЬКИХ ПРИЙМЕННИКІВ

Тетяна ПОМІРКОВАНА (Івано-Франківськ, Україна)

У статті вивчаються проблеми формування навичок вживання англійських прийменників та управління процесом їх вивчення та розглядаються підходи до формування граматичної компетенції при їх вивченні. Запропонований можливий спосіб розв'язання проблеми, який полягає в інтегрованому навчанні граматики, яке поєднує різноманітні підходи, створюючи оптимальні умови для кожного студента.

Ключові слова: полісемія, стійкі словосполучення, фразові дієслова, корпусна лінгвістика, теорія прототипів.

The article focuses on the problem of formation of skills of using English prepositions and process control of their learning and approaches to the formation of grammatical competence in their study. A possible solution is integrated teaching of grammar, which combines a variety of methods, creating optimal conditions for each student.

Keywords: polysemy, collocations, phrasal verbs, corpora, prototype theory.

Актуальність проблеми формування навичок вживання англійських прийменників та управління процесом їх вивчення пояснюється низкою чинників. Побудова англійського речення спирається на аналітизм, і тому головна роль у вираженні синтаксичних значень між членами речення належить саме службовим словам. Таким чином, прийменники відіграють важливу роль, виконуючи ряд додаткових функцій, у порівнянні з прийменниками у синтетичних мовах (наприклад, в українській). Це на самперед пов'язано з відсутністю закінчень для позначення відмінків в таких мовах.

Прийменники є надзвичайно продуктивними елементами англійської мови, які активно використовуються для утворення нових значень у комбінації з іншими частинами мови. Це сприяло надзвичайній розгалуженості і структурованості системи англійських прийменників та постійному зростанню їх ролі для забезпечення потреб комунікації, оскільки прийменники

передають просторові (стаціонарні та пов'язані з напрямком руху), темпоральні та найрізноманітніші відносні зв'язки, сприяють зміні значень слів, вступаючи з ними у комбінаторні відносини.

З іншого боку, ефективність комунікації значно знижується, коли система англійських прийменників у свідомості індивіда недостатньо розвинена, що є типовим для ситуації вивчення англійської мови як іноземної. Звідси випливає висновок про важливість категорії прийменників для оволодіння англійською мовою та її вживання як засобу комунікації.

Прийменники, як відомо, вважаються дуже складними для тих, хто вивчає англійську мову. Це пов'язано з їх величезною кількістю в англійській мові та їх багатозначністю. Численні аналізи лінгвістичних досліджень показали, що помилки у використанні прийменників стають причиною більшості синтаксичних помилок. Оскільки прийменники представляють таку величезну проблему для тих, хто вивчає мову, то важливо, розробити ефективні методи навчання. Мета даної статті дослідити традиційні та альтернативні методи їх вивчення прийменників.

Для того, щоб визначити, які методи навчання є найбільш ефективними, важливо спочатку зрозуміти, що ускладнює вивчення прийменників. На нашу думку це явище можна пояснити декількома факторами. По-перше, прийменники, як правило, багатозначні. Багатозначність прийменника особливо виразно постає при перекладі. Наприклад, англійською мовою прийменник серед перекладається одним значенням, прийменник з – чотирма, на – одинадцятьма, а прийменник за – п'ятнадцятьма, що свідчить про те, що, окрім граматичного, прийменник має ще й лексичне значення. По суті, значення більшості прийменників можна визначити тільки в контексті. Таким чином, учні часто знаходять дуже важким визначення прийменникових значень і їм дуже складно використовувати їх відповідним чином.

По-друге, в своїй роботі І. Лам зазначає, що іноді дуже складно розпізнати прийменник, особливо в усному мовленні, тому що вони, як правило, односкладні [7: 4]. Багато англійських прийменників є односкладовими, наприклад: *by, on, for, to*. Як результат, при швидкому мовленні дуже важко розпізнати такі прийменники. Більш того, використання прийменників у контексті значно варіюється від однієї мови до іншої, часто викликаючи помилки в перекладі, через те, що ті ж прийменники можуть нести різні значення в різних мовах. Наприклад, для носія української мови можуть виникнути проблеми при перекладі прийменника по на англійську мову, так як значення цього прийменника в англійській мові передаються прийменниками *on, along, by, though, in, for*. Таким чином, якщо учні при перекладі речень, в яких є прийменники, перекладають їх методом семантичної еквівалентності, це часто призводить до помилок.

І, нарешті, величезна кількість прийменників в англійській мові також сприяє виникненню складності їх перекладу. Порівняння більша кількість прийменників, ніж у більшості інших мов робить майже неможливим їх систематизування.

Традиційний підхід до вивчення прийменники є експліцитний, для якого є характерним засвоєння граматики на основі правил. У рамках експліцитного підходу виділяють два методи: дедуктивний та індуктивний. Найбільш поширеним є дедуктивний метод, який передбачає вивчення граматики від правила до практичних дій з граматичною структурою. Тобто, введення граматичного явища реалізується у процесі знайомства з правилом та прикладами, тренування включає виконання ізольованих формальних операцій (вправи на підстановку, розкриття дужок, перефразування речень, пошук та виправлення помилок т. д.), мовленнєва практика зорганізується на основі вправ на переклад. Серед переваг методу дедукції методисти виділяють його спрямованість на реалізацію принципів науковості та свідомості, можливість використання студентами у самостійній роботі, що сприяє розвитку їх автономії. Однак при такому підході граматичні структури часто відпрацьовується на однотипних реченнях поза межами контексту, активної лексики і тематики спілкування, що є його значним недоліком [1: 119].

Дослідження показують, що студенти, які навчаються за допомогою цього традиційного методу, невпевнені у своїй здатності правильно використовувати прийменники, і мають найменший коефіцієнт правильності їх використання. Як І. Лем зазначає, "намагання

запам'ятати список окремих, непов'язаних між собою значень того чи іншого прийменника не сприяє підвищенню розуміння учнів того, як прийменники фактично використовуються, і чому один і той же прийменник може виражати широкий спектр значень" [7: 3]. Таким чином, очевидно, що викладачі іноземних мов в своїй роботі повинні використовувати більш адекватні методики викладання прийменників.

Однією з альтернативних традиційних методик викладання прийменників є використання стійких словосполучень. Замість того, щоб вчити прийменники індивідуально, студенти вивчають стійкі словосполучення, або слова, які часто вживаються разом. У різних дослідженнях терміни "узагальнення", "стереотипна послідовність" і "колокації" використовуються як взаємозамінні. Багато з таких "стійких словосполучень" є дієслівно-прийменниковими словосполученнями (фразові дієслова). Наприклад, замість того, щоб вчити значення прийменника *on* як єдине ціле, студенти можуть вивчати фразові дієслова *to rely on*, *to wait on*, *to walk on*, *to work on*, *or to pick on*. Крім фразових дієслів, студентам подаються також прийменникові словосполучення, наприклад, *on time*, *on schedule*, *on...screen*, *or on...leg*. [9: 484].

Цей метод є ефективним з кількох причин. По-перше, дослідження вчених показали, що учні різного віку чутливі до повторюваності вхідної інформації [9: 480]. Такий метод навчання побудований на ідеї, що люди за своєю природою обробляють групи слів, як єдине ціле. Діти, наприклад, часто висловлюють цілі фрази, як окремі слова, такі як *alotta* замість *a lot of*, або *gimme* замість *give me*. По-друге, вивчення прийменників через стійкі словосполучення вважається попереднім кроком до лінгвістичного опису граматичних моделей. За словами Мюллера, "така асоціативна методика особливо необхідна при засвоєнні неправильних форм і стійких ідіом" [9: 481]. Такі форми спочатку запам'ятовуються як стійкі словосполучення, але після неодноразового повторення, вони більш уважно аналізуються учнями.

По-третє, вивчення прийменників через стійкі словосполучення легко дозволяє використовувати корпусну лінгвістику, до компетенції якої належить осмислення, вивчення й інтерпретація усіх процесів, пов'язаних з побудовою, обробленням, використанням і аналізом машиночитаного корпусу писемного і / або усного варіанта реалізації системи мови. Koosha та Jafarouq провели дослідження за допомогою «вивчення через дослідження» (*data-driven learning DDL*) [6: 193]. Таке навчання передбачає вживання корпусів для встановлення відношення форма - зміст. Його можна розглядати як індуктивний процес, що пов'язує значення з формою. Використовуючи корпус, учень кожного разу не просто знаходить інформацію, але і приймає самостійне і відповідальне рішення, як її трактувати і класифікувати. У цьому сенсі корпус є не джерелом прикладів для імітації, але інструментом для побудови бази даних для дослідження [3: 42].

"Цей метод змушує студентів стати ініціативними учасниками в вивченні прийменників, сприяє творчому потенціалу і самопізнанню в процесі навчання" [6: 196]. В експериментальних дослідженнях вчені з'ясували, що учні які вивчали прийменники методом вивчення через дослідження (DDL), показали значно вищі результати, в порівнянні з тими, хто в навчанні застосовував стійкі словосполучення, які подавалися традиційними підручниками [6: 200].

Вивчення прийменників за допомогою використання сталих словосполучень не залишилося без критики. Як слушно зазначає С. Линдстромберг, такий метод уникає "якихось об'єднуючих напрацювань щодо відношень між різними значеннями конкретного слова" та веде до "неекономного використання часу для вивчення прийменників як у класі так і поза класу"[8: 235]. Він припускає, що вчителі використовують семантично-орієнтований підхід, який задіює теорію прототипів в мовознавстві. Аналогічно, І. Лам підтримує семантичний підхід з використанням когнітивної лінгвістики для створення "загальної схеми" або "семантичної карти" при вивченні прийменників [7: 16].

Як С. Линдстромберг так і І. Лам стверджують, що вивчення прийменників описовим та структурно-семантичним методом дозволяє учню вивчити матеріал глибше, дає йому впевненість в своїх знаннях, матеріал запам'ятовується значно легше й утримується у свідомості довше [8: 237].

Обидва методи базуються на теорії прототипів . Ця теорія стверджує, що прийменники мають кілька значень, але одне значення вважається домінуючим, або прототиповим. При вивченні прийменників, таким значенням вважається просторове. Наприклад, прийменник *on* має кілька значень, але прототиповим є визначення "контакт об'єкта з лінією поверхні" [8: 229] . Намагаючись відповісти на питання, що саме надає базовому рівневі такий привілейований статус, О. С. Кубрякова говорить про наступне. По-перше, це його корисність для класифікації, адже він надає можливість звести все розмаїття світу до якоїсь множини, яку можна розпізнавати та якою можна маніпулювати. По-друге, очевидність або простота ознак у відповідних поняттях, що відомі з повсякденного досвіду. По-третє, виокремлення одиниць базового рівня, які не є ні дуже абстрактними, ні надмірно деталізованими, відповідає інтуїтивному уявленню людей про те, що світ не є хаотичним, та існує не як простий континуум речей. Втім, найважливішим є те, що знання одиниці базового рівня – прототипу – означає знання не лише найочевидніших та найсуттєвіших ознак, але також ознак, скорельованих між собою і певною мірою взаємозалежних [2: 110].

Теорія прототипу стверджує, що багатозначність прийменників може бути пояснена через аналіз прототипового значення. Вважається, що всі периферійні значення прототипу співвідносяться з ним, часто завдяки метафоричному розширенню значення. Аналізуючи прийменник *on*, С. Линдстромберг пояснює, "що периферійні значення цього прийменника можна зрозуміти тільки розширяючи прототипове" [8; 228]. Це означає, що викладачі повинні спочатку пояснити значення формуючого прототипу, часто за допомогою методу повної фізичної реакції (Total Physical Response), і тільки потім починати вивчати більш абстрактні значення.

Обидва підходи також беруть до уваги слова які вживаються з прийменниками. Навчання через стійкі словосполучення фокусує увагу на слова, які часто виникають перед або після прийменника, в той час як прототиповий підхід фокусує увагу на слова, що семантично пов'язані з прийменниками. Аналогічно, Коффі підкреслює необхідність навчання студентів субкатегоризації фреймів дієслів і прикметників [5: 323].

На нашу думку знання субкатегоризованих фреймів, допоможуть учням вибрати відповідний прийменник для даного дієслова або прикметника. Вчителі повинні використовувати ресурси, які б забезпечували студентів автентичними матеріалами, а також виділяти достатньо часу для дослідження різних значень прийменників і їх співвідношень один з одним.

Отже, проведене наукове дослідження свідчить, що розглянуті підходи до вивчення прийменників мають як переваги, так і недоліки. Очевидно, що від вибору підходу до організації процесу навчання залежить результативність роботи викладача. Різноманітність підходів до вивчення прийменників дає можливість відбору якісно вагомих елементів з кожного методу і їх поєднання у практичній діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Карпенко М.Н. Концептуальні підходи до формування іншомовної граматичної компетенції студентів І курсу факультету іноземних мов / Н. М. Карпенко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 111. – С. 133-136.
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. – 560 с.
3. Демська-Кульчицька О.М. Базові поняття корпусної лінгвістики /О. М. Демська-Кульчицька // Українська мова. – 2003. – № 1. – С. 42-47.
4. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. – Полтава: Довкілля-К, 2006. – 716 с.
5. Koffi E. Applied English syntax: Foundations for word, phrase, and sentence analysis / E. Koffi. – Dubuque, Iowa: Kendall Publishing Company, 2010. –125 p.
6. Koosha M., Jafarpour A. A. Data-driven learning and teaching collocation of prepositions: The case of Iranian EFL adult learners / M. Koosha, A. A. Jafarpour A.// A. Asian EFL Journal. – 2006. – № 8 (4). – P. 192-209.
7. Lam Y. Applying cognitive linguistics to teaching the Spanish prepositions *por* and *para* / Y. Lam // Language Awareness. – 2009.- № 18 (1). – P. 2-18.
8. Lindstromberg S. Prepositions: Meaning and method /S. Lind Stromberg // ELT Journal. – 1996. – № 50 (3). – P. 225-236.
9. Mueller C. M. English learners' knowledge of prepositions: Collocational knowledge of proposition. – Mode of access: www.academia.edu/1080322/locate/system.

10. Taylor J. R. Linguistic Categorization. Prototypes in Linguistic Theory/ J.R. Taylor. – Oxford: Clarendon Press, 1995. – 312 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Поміркована – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника.

Наукові інтереси: когнітивна лінгвістика, методологічні проблеми лінгвістики.

УДК 811.124'276.6 :34

ВИКОРИСТАННЯ ІНОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ В ЮРИДИЧНІЙ ОСВІТІ

Оксана РІЖНЯК (Кіровоград, Україна)

У статті розглядаються проблеми впровадження інноваційних методів навчання при викладанні дисциплін лінгвістичного циклу в юридичних вишах, а саме: різні види інтеграції, використання інформаційно-комп'ютерних технологій в лінгвістичних курсах, впровадження рейтингового оцінювання лінгвістичних досягнень студентів.

Ключові слова: інноваційні методи навчання, інформаційно-комп'ютерні технології, рейтингове оцінювання, форми контролю, тестування, завдання, методика.

The article considers the problems of the application of innovative teaching methods in teaching disciplines of linguistic cycle in higher educational institutions of the legal profile, namely: different types of integration, the use of information and computer technology in teaching language courses, the application of the rating estimation of linguistic achievements of students.

Keywords: innovative teaching methods, information and computer technologies, the rating assessment, forms of control, testing, assignments, technique.

Швидkozмінність сучасного суспільства призводить до зміни вимог як до системи освіти загалом, так і до юридичної освіти зокрема. Сучасному суспільству потрібні не просто юристи-виконавці, що мають певні традиційні знання, уміння та навички, а правознавці-особистості міжнародного рівня, які можуть успішно розв'язувати проблеми сьогодення. Зазначимо, що подібні завдання постають не тільки перед юриспруденцією, а перед всією системою освіти в цілому. Необхідність відкритості, мобільності, швидкого реагування на зміни в суспільстві призводить до постійного перегляду та адаптування нормативної бази в освіті, розробки й впровадження в педагогічний процес нових методів і форм навчання. Як наслідок – виникнення та протиставлення понять «традиційне» та «інноваційне» навчання.

Традиційність навчання пов'язують з нормами освіти, покликаними сформувати певну професійну базу знань, умінь і навичок, без яких неможливо фахова юридична підготовка. Однак традиційне навчання як система володіє певною замкнутістю, консервативністю і не завжди встигає за швидkozмінним розвитком суспільства, що викликає необхідність інновацій, під якими розуміють «нововведення, зміну, оновлення; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях» [1]. Стратегія інноваційного навчання пов'язана з нововведеннями, змінами і модифікаціями, створенням нового, а інноваційна діяльність – з критичним аналізом, творчістю, виходом за межі загальноприйнятих стандартів, введенням нових видів і форм діяльності та спілкування й вилученням старих, з готовністю до прийняття й відображення в педагогічному процесі нових тенденцій в суспільстві, культурі, науці.

Інноваційне навчання загалом орієнтоване на розвиток особистості, на формування готовності до реального життя, до творчого мислення, критичного аналізу навколишнього світу й себе в ньому, до постійного оволодіння новими видами діяльності та спілкування. Інноваційне навчання покликане передувати змінам системи норм освіти, яка володіє певною консервативністю, скоріше змінюється за принципом *Noli nocere* – «не нашкідь», тоді як інноваційне навчання більш сміливо впроваджує в навчання нове, невідоме, неприйняте ще загалом. Інноваційне навчання може виходити за рамки навчальних програм, що відображають зміст традиційної освіти.

Не маючи необхідності і можливості розглянути усі існуючі інноваційні методи навчання, зосередимося на тих, які, на наш погляд, є найбільш дієвими саме при навчанні філологічним дисциплінам студентів непрофільних факультетів, у тому числі, правознавців, а саме:

- Застосування знань з одного предмету при вивченні знань іншого (інтеграція різних типів);
- Особливості використання інформаційно-комп'ютерних технологій в лінгвістичних курсах;
- Рейтингове оцінювання лінгвістичних досягнень студентів-правознавців.

Зупинимося на вказаних напрямках детальніше.

Застосування знань з одного предмету при вивченні знань іншого (інтеграція різних типів).

Реформування вищої освіти в напрямку запровадження кредитно-модульної системи та введення нових державних стандартів [2] вимагає пошуку нових та переосмислення традиційних методів навчання. Важливе місце серед таких нових підходів до навчання займає саме інтеграція знань.

Нагадаємо, що під інтеграцією (від лат. *integratio* - відновлення, поповнення, від *integer* - цілий) зазвичай розуміють як процес і результат взаємодії елементів (із заданими властивостями), що супроводжується відновленням, встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між ними на основі достатньої підстави, в результаті чого формується інтегрований об'єкт (система) з якісно новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів [1, 340].

Існують різні рівні інтеграції: інтеграція в межах теми; інтеграція в межах розділу навчального матеріалу; інтеграція в межах однієї дисципліни; інтеграція в межах споріднених дисциплін; інтеграція між дисциплінами різних циклів і навіть інтеграція як особливий дидактичний принцип навчання.

Не маючи змоги в рамках цієї роботи розглянути всі можливі рівні інтеграції, ми зупинимось на особливостях інтегративного підходу при вивченні латинської мови студентами юридичних спеціальностей. Досвід викладання цієї дисципліни протягом багатьох років дозволяє зробити припущення, що саме цій дисципліні відводиться дуже важлива роль - об'єднання окремих елементів знань з різних дисциплін в більш-менш логічне уявлення про предмет навчання в цілому, адже давно відомо, що *Nulla est doctrina sine lingua Latina* - Нема науки без латини. Навіть в програмі курсу відображено, що метою вивчення латинської мови, в першу чергу, є здобуття загальних знань на основі латинської мови, розуміння міжнародної наукової та правової термінології, юридичних термінів, підготовка до самостійної наукової роботи, і тільки потім, - засвоєння граматичного строю латинської мови, її лексичного фонду та ін.

Нагадаємо, що студенти-правознавці вивчають, крім латини, рідну та одну з іноземних мов, як правило, – англійську. Говорячи про інтеграцію у вузькому розумінні, ми маємо на увазі, в першу чергу, інтеграцію саме між дисциплінами лінгвістичного циклу, адже всі вони професійно орієнтовані і направлені на оволодіння студентами правилами та нормами мови права, мови юриспруденції, етимологічна основа якої, безумовно, латинського походження.

Крім того, останнім часом все більше уваги надається інтеграції особливого типу, коли вивчення одного предмету стає неможливе без вивчення іншого. Хоча відомий вислів видатного римського оратора і письменника Цицерона: “*Non tam praeclarum est scire Latine, quam turpe nescire*” (“Не так почесно знати латину, як ганебно не знати її”) зазвичай цитують представники різних професій, та, в першу чергу, він стосується вивчення латинської мови на юридичних факультетах, де воно повинно бути термінологічно спрямованим, інтегрованим зі спеціальними дисциплінами, в першу чергу, – римським правом. Хоча за програмою це різні дисципліни, деякі автори об'єднують їх в одному посібнику, наприклад: Газієва І.А. *Латынь и римское право*, Гриценко С.П. *Латинська мова й основи римського права*, Сенів М.Г., Компанец Т.М. *Латинский язык с основами римського права и юридической терминологии* [3,4, 5] та ін. Як не згадати: *In via est in ius Romanum via sine lingua Latina* – «бездоріжжя в римському праві без латинської мови». Фахова направленість вивчення курсу латинської мови у вищих навчальних закладах юридичного профілю полягає також у тому, що для перекладу та граматичного аналізу використовуються відомі юридичні вислови та тексти. Та найголовніше, латинська мова – це один з найважливіших засобів підвищення рівня юридичної освіти.

Особливості використання інформаційно-комп'ютерних технологій в лінгвістичних курсах.

Немає необхідності знову обговорювати особливості сучасної підготовки фахівця. Вже багато сказано про важливість не тільки засвоєння студентами певної суми знань протягом навчання (яка, до речі, постійно змінюється), скільки оволодіння ними необхідної сукупності методів і прийомів самостійного знаходження, оволодіння та засвоєння цих знань. І хоча латина, в порівнянні з іншими навчальними дисциплінами, характеризується певною стабільністю (якщо так можна сказати про одну з найбільш загадкових і неоднозначних «мертвих мов»), упорядкованістю, певні зміни, що пов'язані, в першу чергу, з комп'ютеризацією суспільства, особливо молоді, дійшли і до цієї «вічної» мови. Доступність (точніше, доступність для більшості, але все ще далеко не для всіх) для студентів Інтернету та комп'ютерних словників при виконанні домашнього та самостійного завдань є однією з важливих проблем сьогодення. Особливість такого комп'ютерного перекладу призводить до того, що більшість студентів не можуть самостійно користуватися звичайними словниками, адже «комп'ютер сам» визначає граматичну форму, пропонує початкову, наводить основні значення, дає вказівку на можливість використання фразеологічних зворотів. Але на цьому етапі вивчення нової мови, коли у студентів ще відсутня цілісна картина уявлення про неї, її граматичні категорії та форми, особливості лексичної системи та синтаксичних конструкцій, використання технічних засобів замість великої користі може зробити велику шкоду, так як при цьому студент не встигає засвоїти певні знання, сформувати необхідні навички та навички граматичного аналізу, ознайомитись з правилами, прийомами та алгоритмами самостійного перекладу.

Так що, відмовитися від сучасних засобів навчання при вивченні дисциплін лінгвістичного циклу? Ні в якому разі. Адже зміст освіти та його цілі не залежать від форми навчання. Проте застосування комп'ютерних засобів вимагає іншої форми представлення знань, організації пізнавальної діяльності студентів і вибору методів навчання, переносючи центр тяжіння на самостійну роботу студента, активізацію цієї діяльності та підвищення її ефективності і якості, змінює роль викладача в навчальному процесі. [6, 170]. Можливість отримання знань не тільки від викладача і навіть без викладача (дистанційні форми освіти) кардинально змінює функції викладача, зводить їх до функцій управління учбовим процесом, що, в свою чергу, збільшує вимоги до професійної компетенції педагога. Згадаємо етимологію цього слова та його первинне значення: педагогом в Давньому Римі називали раба, що супроводжував дитину до школи від *pes, pedis* «нога, стопа». Подібним чином викладач сьогодення супроводжує студента на його шляху до знань. Його керівництво навчальним процесом зводиться до консультацій на всіх етапах навчальної програми і контролю якості знань студентів, що ставить зовсім нові вимоги до викладача-мовника. А це вже інше питання.

Рейтингове оцінювання лінгвістичних досягнень студентів-правознавців.

Реформування вищої освіти в напрямку запровадження кредитно-модульної системи та введення нових державних стандартів неможливе без організації об'єктивного вимірювання навчальних досягнень студентів. Відомо, що в розвинутих країнах вже давно сформувалася галузь знань «освітні вимірювання» (*educational measurement*). В українській педагогіці можна говорити тільки про початок шляху створення вітчизняної системи розробки та використання якісних стандартизованих та сертифікованих тестових матеріалів, які придатні для проведення незалежної оцінки якості знань суб'єктів навчання, якості освіти на різних освітніх рівнях у державі, а також для атестації освітніх закладів.

Становлення вітчизняної системи педагогічного тестування поки що відбувається нерівномірно: з одного боку, це модний напрям, підкріплений великою кількістю «домашніх» авторських предметних тестів, з іншого – якість таких тестів не завжди відповідає стандартним вимогам, які теж знаходяться на етапі формування. На наш погляд, це процес закономірний та позитивний. Адже тільки через «перехід кількості до якості» зазвичай відбувається становлення всього нового, тим більше, що іноді нове – це добре забуте старе: вітчизняна наука і раніше зверталася до різних видів тестування. В доробках кожного викладача завжди є різноманітні тести з окремих тем. Зазвичай вони стосуються

перевірки елементарних знань та навичок. Всі філологи вміють користуватися (в тому числі, складати самостійно, так би мовити, під власні вимоги) тести з фонетики, лексики, морфології, синтаксису. Латинська мова не є винятком. Наприклад: тести для перевірки вміння визначити відміну або відмінок іменника, час або особу дієслова, знань буквосполучень, слів, виразів, юридичних термінів тощо.

Але сьогодні досить важливого значення набувають такі форми контролю, що дозволяють найбільш точно та об'єктивно виміряти поелементну структуру навчальних досягнень суб'єктів навчання, виміряти якість та властивості особистості, вимірювання яких є можливим у процесі систематичного навчання.

Розглянемо особливості методики конструювання системи завдань з розгорнутою відповіддю для вимірювання навчальних досягнень студентів з філології. Суть даної методики полягає у визначенні структури та змісту шуканого інтегрованого завдання (або структури та змісту вимірювання навчальних досягнень тих, хто навчається) за наперед визначеною структурою складних предметних умінь, вимірювання рівня формування яких і є метою проведення контрольного зрізу.

Типологія завдань із розгорнутою відповіддю визначається багато в чому особливостями предмета. За підходами, що використовуються при оцінюванні відповідей з філології, можна виділити три підтипи завдань із розгорнутою відповіддю

- завдання, для оцінки виконання яких використовується узагальнена схема оцінювання (у процесі оцінювання відповіді враховується послідовність кроків виконання завдання, обґрунтованість ключових моментів, одержання правильної відповіді);

- завдання, для оцінки виконання яких використовується узагальнена аналітична схема оцінювання (завдання аналізується й оцінюється за кількома аспектами – критеріями оцінювання);

- завдання, для оцінки виконання яких використовується схема оцінювання, побудована на основі поелементного аналізу виконання завдання (у змісті відповіді виділяються окремі елементи, залежні або незалежні; відповідь оцінюється за наявністю в ній виділених елементів). Предмет нашого дослідження - методика конструювання певного інтегрованого завдання, що складається із завдань з розгорнутою відповіддю. Використовується схема оцінювання, побудована на основі поелементного аналізу виконання завдання, розрахованого 1-1,5 академічні години.

В основу критерію вимірювання навчальних досягнень студентів з використанням вказаного інтегрованого завдання має бути покладений співвимірний (або однаковий) підхід до вимірювання відтворення кожного елемента завдання. При цьому якість відтворення кожного елемента складного уміння може оцінюватися або ж з використанням бінарної системи оцінювання (елемент уміння відтворений – 1, елемент уміння не відтворений – 0), або тернарної (елемент уміння відтворений повністю – 2, елемент уміння відтворений частково – 1, елемент уміння не відтворений – 0), або, в загальному випадку, *N*-нарної – у залежності від необхідності виділити вагу того чи іншого елементарного уміння порівняно з іншими вміннями, рівень формування яких перевіряється.

Результати тестування мають бути легко трансльованими до прийнятої у конкретно вибраному навчальному закладі системи оцінювання навчальних досягнень студентів. Крім того, результати тестування мають забезпечити можливість формулювання висновків про абсолютний рівень формування у окремих студентів та у групи студентів як окремих складних умінь, так і їх компонентів. Очевидно, що виконання даної вимоги дасть можливість викладачеві не тільки уявляти рівень формування обраних для перевірки тестом складних умінь, а й бачити реальну картину здатності суб'єктів навчання до подальшої навчальної діяльності. А це, у свою чергу, дасть можливість внести корисні корективи у навчальний процес.

Традиційно при вивченні синтетичних мов (українська, російська, латина та ін.) велике значення надається формуванню уміння граматичного аналізу різних типів речень, без якого неможливий правильний переклад будь-якого речення, наприклад: *Par in parem non habet iurisdictionem* («Рівний проти рівного не має юрисдикції» – принцип судового імунітету

іноземної держави) або *Auroga musis amica* («Аврора – подруга муз», тобто «натхнення приходить на світанку»).

Для виконання завдань подібного типу потрібні наступні уміння:

- уміння визначити граматичну форму слів у реченні (іменника, прикметника, дієслова);
- уміння визначити початкову форму слова (іменника, прикметника, дієслова);
- уміння користуватися словниками (або відповідними комп'ютерними програмами);
- уміння визначати та термінологічні (метафоричні) особливості тексту.

Такий підхід до конструювання завдань з розгорнутою відповіддю дає можливість оцінювати виконання тестових завдань за плануванням перевірки рівня сформованості наперед заданої сукупності (або системи) складних умінь. Висвітлена методика дозволяє свідомо підійти до питання планування та організації вимірювання навчальних досягнень суб'єктів навчання, а також в цілому формалізувати конструювання завдань зазначеного типу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Матеріали міністерства науки і освіти України щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-V рівнів акредитації. – К., 2003.
3. Газиева И.А. Латынь и римское право: Учебник для вузов. – М.: Изд-во «Экзамен», 2004. – 336 с.
4. Гриценко С.П. Латинська мова й основи римського права: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 336 с.
5. Сенів М.Г., Компанец Т.М. Латинский язык с основами римського права и юридической терминологииб Учебник. – Донець: ДонНУ, 2008. – 412 с.
6. Яшанов С.М. дидактична концепція навчання на основі комп'ютерних технологій//Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 20 : збірник наукових праць / за ред. В.П.Сергієнка. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. – С. 170.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Оксана Ріжняк – кандидат філологічних наук, доцент кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: історія російської мови, латинська мова, методика викладання.

УДК 811(07)

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ЗМІШАНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Анна САВ'ЮК (Миколаїв, Україна)

У статті розглядається актуальність та доцільність використання змішаної форми навчання під час викладання англійської мови у вищих навчальних закладах. Наводяться приклади методів, форм подачі електронного навчального матеріалу.

Ключові слова: актуальність, змішана форма навчання, методи, форми, електронний навчальний матеріал.

The article deals with the relevance and feasibility of using blended learning while teaching English in higher educational institutions. Examples of methods, forms of presenting e-Learning material are given.

Keywords: relevance, blended learning, methods, forms, e-Learning material.

Новий закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. визначає наступні перспективи Болонського процесу на 2010 – 2020 р. р.: вища освіта має базуватися на наукових дослідженнях, інноваціях та розвитку креативності. Має бути побудована дуже відкрита в міжнародному відношенні освітня система, де поєднуються конкуренція в світовому масштабі з політикою партнерства з іншими регіонами світу; подальший розвиток мобільності, досягнення участі не менш 20% всіх випускників у програмах мобільності до 2020р.; всіляке заохочення вивчення іноземних мов [2].

За словами Міністра освіти України Сергія Квіта головною метою Болонського процесу є гармонізація та піднесення конкурентоздатності освітніх систем країн ЄС. Такі ключові питання, як академічна мобільність студентів і викладачів, спираються у першу чергу на знання іноземної мови. Для України це означає необхідність створення спеціальної програми. Без іноземних мов ми не зможемо інтегруватися у західний світ та конкурувати з ним на рівних [3]. Слова Міністра освіти України підтверджують той факт, що наступив новий етап в навчанні іноземній мові. Перед викладачами вищих навчальних закладів висувається нова вимоги – наряду з іншими професійними компетенціями вільно володіти принаймні англійською мовою з метою викладання свого курсу як державною, так і іноземною мовами. Тому, на ряду з традиційними методами навчання англійської мови, потрібно використовувати більш прогресивні, актуальні форми навчання, які широко використовуються в європейських країнах. Необхідно впроваджувати інформаційні і телекомунікаційні технології в навчальний процес, які зможуть забезпечити високу ефективність отримання знань з іноземних мов, а також сприятимуть підвищенню зацікавленості студентів у навчанні. Питання технологій дистанційного навчання у процесі навчання іноземним мовам розглядаються у роботах В. М. Кухаренко, В. П. Свиридюка, Є. І. Дмитрієва, Є. С. Полат, К. Ю. Кожухова, Н. В. Майєра, Н. І. Муліна, О. О. Андрєєва, Ю. М. Горвіца та інших. Автори досконало дослідили процес навчання іноземним мовам під час використання дистанційної форми навчання. У той самий час, дистанційне навчання не дає досвіду інтерактивної роботи в колективі, оскільки це більше монолог, ніж дискусія. Тому ми вважаємо, що при навчанні іноземній мові більш доцільно використовувати не дистанційну а змішану форму навчання.

Тому мета даної статті – довести актуальність та доцільність використання змішаної форми навчання під час викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах.

Інформатизація освіти в Україні – один з найважливіших механізмів, що зачіпає основні напрями модернізації освітньої системи. Сучасні інформаційні технології відкривають нові перспективи для підвищення ефективності процесу навчання іноземній мові. Так як змінюється сама парадигма освіти, велика роль надається методам активного пізнання, самоосвіті, змішаним освітнім програмам [4].

Під змішаним навчанням (blended learning) прийнято розуміти об'єднання формальних засобів навчання – роботи в аудиторіях, вивчення теоретичного матеріалу – з неформальними, наприклад, обговоренням за допомогою електронної пошти й інтернет-конференцій. Змішана форма навчання органічно поєднує в собі як денні, так і дистанційні форми навчання.

Змішане навчання складається із трьох етапів. Перший етап – дистанційне вивчення теоретичного матеріалу. Завдяки доступу до великої кількості ресурсів автентичного матеріалу про культуру іншої країни, студенти можуть здобути знання та зрозуміти особливості та специфіку матеріалу, який вони вивчають. Крім того, завдяки Інтернету можна брати участь у міжкультурному спілкуванні як дома, так і у всьому світі, тобто, можна використовувати іноземну мову як у навчальній аудиторії, так і поза її межами.

Другий етап – освоєння практичних аспектів у формі денних занять, що є необхідною умовою при вивченні іноземної мови. Викладач повинен контролювати досягнення студента під час проходження курсу з метою уникнення мовних помилок та формування правильних комунікаційних навичок у подальшому вивченні матеріалу.

Останній етап – здача іспиту або виконання випускної роботи. Оформлення свого особистого портфоліо, виконання індивідуальної проектної роботи та можливість презентувати їх перед усіма учасниками курсу може бути хорошим мотивом для вивчення іноземної мови.

Дистанційне навчання має низьку теоретичну проробку проблеми. Це проявляється, насамперед, у відсутності чітко виражених цілей навчання й необхідних початкових вимог до студента, для роботи в цій системі, слабкому рівні системи контролю його знань. Тому, по спеціальностям з іноземної мови не можна проводити підготовку фахівців за допомогою лише дистанційних курсів. В даному випадку краще використовувати змішане навчання. Воно надає можливість викладачам використовувати найрізноманітніші методи, як

традиційні, так і інтерактивні: лекційні, практичні, комп'ютерні презентації, диспути, семінари, спільні проекти, вебінари, навчання через Інтернет. Ці методи використовуються як окремо, так і в поєднанні один з одним [1].

Отже, для змішаної форми навчання характерні наступні риси: постійне двостороннє спілкування; студент активний, діяльний, залучений у навчальний процес; студент знайомий зі структурою курсу; студент перебуває під постійним керівництвом; текст навчального посібника повинен мати мотиваційний характер; студент застосовує набуті знання й навички (наявність практичних, творчих завдань); завдання й вправи розміщені по всьому тексту (для виявлення прогалин на будь-якому етапі); текст поділений на невеликі розділи; передбачені контрольні заохочувальні завдання; студент отримує відгуки про свої успіхи.

Враховуючи вище зазначені риси, пропонуємо схематичний приклад магістерського навчального плану для підготовки майбутніх вчителів іноземних мов в умовах змішаної форми навчання (Таблиця 1).

Таблиця 1

Структура магістерського навчального плану для підготовки майбутніх вчителів іноземних мов в умовах змішаної форми навчання

Очний етап. Модуль 1. Навчання працювати з дистанційною освітньою програмою, яка розміщена на платформах ILIAS, Moodle, інші.	Дистанційний етап. Модуль 2. Вивчення теоретичних, практичних дисциплін.	Семестр 1.
Очний етап. Модуль 3. Вирішення проблемних питань. Практичні заняття.	Дистанційний етап. Модуль 4. Вивчення теоретичних, практичних дисциплін.	Семестр 2.
Очний етап. Модуль 5. Вирішення проблемних питань. Практичні заняття.	Дистанційний етап. Модуль 6. Вивчення теоретичних, практичних дисциплін.	Семестр 3.
Очний етап. Модуль 7. Дипломна робота. Портфоліо. Проектна робота.	Дистанційний етап. Модуль 8. Екзамен.	Семестр 4.

Кожен семестр складається з двох етапів: очного та дистанційного. В даних умовах відсутня небезпека, що студент лишиться безконтрольним та лишиться сам на сам з матеріалом для вивчення. Адже, в даному випадку, існує два шляхи роботи з викладачем та куратором курсу: через інтернет та безпосередньо в аудиторному режимі.

Одним із найважливіших етапів є Модуль 1 – навчання працювати з дистанційною програмою, яка розміщена на освітній інтернет-платформі. Головними завданнями даного етапу є стимулювати до самоосвіти; надати чіткі та зрозумілі інструкції щодо використання освітньої платформи; переконатися, що студент засвоїв усі типи завдань та інструменти, запропоновані платформою; створити дружню та сприятливу до навчання атмосферу; познайомити між собою усіх учасників навчання; поділити усіх студентів на групи по 3-4 чоловіки з метою консультування та полегшення вирішення складних питань під час навчання.

Модуль 2, 4, 6 - вивчення теоретичних, практичних дисциплін навчального плану в режимі он-лайн. Так, наприклад, освітня платформа Moodle пропонує різноманітні форми подання навчального матеріалу (лекція, семінар, практичне і лабораторне заняття), типи завдань, контролю, самоконтролю (тести, журнал, щоденник, звіти). Створення завдань типу «Семінар» надають можливість взаємооцінки студентів. Такі інструменти як «Вікі», «Глосарій», «Форум», «Чат» надають широкий спектр можливостей студенту постійного спілкування в форматі студент – студент, студент – група, студент – викладач, викладач – група, викладач – студент.

Електронні навчальні матеріали з іноземної мови покликані автоматизувати всі основні етапи навчання – від викладання навчального матеріалу до контролю знань і виставлення підсумкових оцінок. При цьому весь обов'язковий навчальний матеріал переводиться в яскраву, захоплюючу мультимедійну форму із широким використанням графіки, анімації, звукових ефектів і голосового супроводу, включенням відеофрагментів та ін., що сприяє його глибокому засвоєнню. Особливістю електронного матеріалу, наприклад тексту лекції, є те, що вона повинна містити елементи мотивації, проблемні ситуації, запитально-відповідну форму передачі інформації. При створенні електронного навчального матеріалу з іноземної мови потрібно керуватися наступними принципами: принцип квантування: розбивка матеріалу на навчальні модулі, що складаються з розділів, мінімальних за обсягом, але замкнених за змістом; принцип повноти: кожний розділ повинен мати наступні компоненти: теоретична частина; контрольні питання (питання для роздумів); завдання для самостійного виконання; принцип наочності: кожний розділ повинен супроводжуватися презентацією з мінімумом тексту й візуалізацією, що полегшує розуміння й запам'ятовування нових понять, тверджень і методів; принцип розгалуження: кожний розділ повинен бути зв'язаний гіпертекстовими посиланнями з іншими навчальними матеріалами [4].

Практичне заняття дистанційного курсу може проводитися у вигляді ділової або дидактичної гри, аналізу виробничих ситуацій, роботи з документами, колоквиуму, дискусії, контрольної роботи. У структурі заняття самостійна робота домінує. Викладач бере участь на стадії постановки завдання, при розробленні методичних вказівок і здійснює контроль.

Модуль 3, 5 запропонованого навчального плану надає студентіві можливість компенсувати недостатньо часте очне спілкування з викладачем. При вивченні іноземної мови важливо розвивати навички спонтанної відповіді. Навчання в режимі он-лайн може вирішити дане питання лише частково. Тому аудиторні заняття, з метою розвитку комунікаційних компетенцій, необхідні.

Отже, освіта сьогодні має не просто формальне статусне значення. Освіта – це набуття нових знань, певний страховий поліс у майбутнє, частина безперервного навчання та підвищення свого професійного рівня. Тому українські освітяни повинні ширше використовувати новітні підходи до освіти, а вивчення англійської мови має бути державним пріоритетом. Саме під час навчання іноземній мові у вищих навчальних закладах змішана форма навчання – це чудовий приклад використання новітніх інформаційних технологій у поєднанні з перевіреними, вже знайомими для студентів, методами навчання. Тоді для молодого покоління українців відкриється насправді глобальний освітній простір. В іншому разі, ми опинимось на «задній парті» без шансу конкурувати на світових ринках праці. Очевидно, що, впроваджуючи в навчальний процес сучасні методи навчання, можна значно підвищити його якість, зробити навчальний процес більш гнучким, стимулювати студентів до самостійної роботи. Саме методи стимулювання студентів до самоосвіти в умовах змішаної форми навчання може бути предметом наступного дослідження.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреев А.А. Компьютерные и телекоммуникационные технологии в сфере образования // Школьные технологии, 2001. – №3.
2. Закон України «Про вищу освіту». – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
3. Квіт С. Врахували 4000 поправок. – Режим доступу: <http://m.obozrevatel.com/interview/34852-sergij-kvit-vrahuvali-4000-popravok.htm>
4. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие / Под ред. Е.С. Полат. - М.: Изд. Центр "Академия", 2004.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Анна Сав'юк – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської філології Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського.

Наукові інтереси: дослідження формування професійних компетенцій майбутніх викладачів іноземних мов в умовах змішаної форми навчання.

УДК 378.147

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Оксана СКОРОБАГАТА (Глухів, Україна)

У статті розглядаються теоретичні засади формування інтерактивної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки. Розкривається сутність поняття «інтерактивна компетентність». Обґрунтовується доцільність її формування у майбутніх учителів іноземних мов. Характеризуються основні методичні засади формування інтерактивної компетентності, зокрема принципи, зміст, засоби, методи та форми роботи, що сприяють більш ефективній підготовці майбутніх фахівців до інтерактивної комунікації.

Ключові слова: майбутні вчителі іноземних мов, інтерактивність, комунікативна компетентність, інтерактивні компетентності.

The article deals with the theoretical bases of future teachers of foreign languages interactive competence forming in the process of professional training. The essence of the concept «interactive competence» is revealed. The relevance of its forming in the process of future teachers of foreign languages training is proved. The methodical basis of interactive competence forming, namely the principles, contents, methods and forms of work that contribute to the most effective training of future specialists for interactive communication are characterized.

Key words: future teachers of foreign languages, interaction, communicative competence, interactive competence.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Інтеграції України в європейський освітній простір унормовує пошук ефективних шляхів удосконалення професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. Педагогічна Конституція Європи наголошує на тому, що система педагогічної освіти повинна орієнтуватись на «...формування повноформатного суб'єкта європейського процесу – людини глибоких знань і культури, носія гуманістичної філософії, світогляду і моралі, національних і загальнолюдських цінностей, на виховання вмінь, потреби і прагнення їх реалізації в європейському і світовому життєвому просторі» [5].

Створення концепції підготовки майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі вимагає чіткого визначення підходу до навчання, який визначає стратегію навчання і лежить в основі вибору методів, форм і прийомів навчальної діяльності. В нормативних документах Болонського процесу, який спрямований на формування єдиного освітнього та наукового простору і розроблення єдиних критеріїв і стандартів, зокрема в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти [3], наголошується на пріоритетності міжкультурного та плюрилінгвального підходів як елементів культурологічної парадигми. Таке спрямування освіти реалізується на практиці навчання, в процесі фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов, що базується на комунікативному підході.

Необхідність переосмислити професійну підготовку педагога, спроможного забезпечити розвиток мовної особистості школяра через іншомовну комунікацію, назріла й у зв'язку з оновленням змісту середньої освіти, упровадженням нового Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти [1]. Метою оновленого курсу іноземної мови в середній школі є формування такої ключової компетентності школярів, як комунікативна. Вона виявляється здатності успішно послуговуватись усіма видами мовленнєвої діяльності в процесі спілкування, розв'язання життєво важливих завдань, пізнанні навколишнього світу.

У руслі окреслених вище реалій, досить гостро постає проблема пошуку нових шляхів удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Відтак виникає потреба у пошуках нових методик, заснованих на сучасних досягненнях у лінгвістиці, комунікативній лінгвістиці й лінгводидактиці, прикладній лінгвістиці тощо. І насамперед необхідно спрямувати зусилля на створення умов для підготовки висококваліфікованих учителів іноземних мов, здатних задовольнити потреби суспільства в галузі іншомовної освіти. Зазначимо, що вчитель іноземної мови відіграє важливу роль у мовному вихованні та мовній освіті майбутніх поколінь. Саме від його комунікативних якостей, культури його мовлення, думки залежить формування та розвиток нових іншомовних комунікативних стратегій, результативність діалогу на міжкультурному рівні.

Важливою умовою розвитку в майбутнього вчителя іноземних мов умінь користуватись іншомовною інформацією, технічними й медійними засобами, критично оцінювати власні переваги та недоліки, аналізувати соціально-значущі проблеми та процеси є формування в нього інтерактивної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Незаперечно, що процес підготовки вчителя іноземних мов для України XXI століття буде ефективним за умови уточнення методологічних принципів, змісту іншомовної підготовки, визначенні провідних навчальних стратегій і технологій, модернізації практичної підготовки. Учені розкривають зміст комунікативної компетенції, уточнюють її структуру, спираючись на рекомендації Ради Європи, які викладені в документі «Сучасні мови: вивчення, навчання, оцінка. Загальноєвропейська компетенція» (1997).

Уперше термін «комунікативна компетенція» (the concept of communicative competence) був використаний у 60-х роках минулого століття Д. Хаймсом (Dell Hymes). На думку вченого це поняття охоплювало внутрішнє розуміння ситуаційної доцільності мови, та складалось із таких субкомпетенцій: граматичної, соціолінгвістичної, стратегічної, дискурсивної [10].

Схожий підхід відносно комунікативної компетенції розвивали у своїх дослідженнях М. Кенейл (M. Canale) и М. Свейн, (M. Swain). Дослідники виділили 4 основні види компетенції, які у взаємодії з системою знань та умінь формують комунікацію:

- граматична компетенція (Grammatical competence): лексика, фонетика, правопис, семантика та синтаксис;
- соціолінгвістична (Sociolinguistic competence): відповідність форми та змісту висловлювань контекстному фону конкретної ситуації;
- дискурсивна компетенція (Discourse competence): здатність до побудови цілісних, зв'язних і логічних висловлювань в усному та писемному мовленні;
- стратегічна компетенція (Strategic competence): компенсація особливими засобами недостатнє знання мови, мовного та соціального досвіду спілкування в іншомовному середовищі [9].

Аналіз і узагальнення наукового досвіду широкого кола вчених за такими основними напрямками як характеристика й упровадження компетентнісного підходу до навчання (Н. Бібік, С. Бондар, Л. Гузеєв, І. Гушлевська, О. Локшина, А. Маркова, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубочева, П. Хоменко, А. Хуторської), дослідження сутності понять «компетентність» і «компетенція» у навчанні мов (П. Бех, О. Бігич, Т. Вольфовська, Б. Гершунський, Е. Зеєр, І. Зимня, О. Пометун, В. Сафонова, О. Сібіль, О. Соловова та інші) свідчить про те, що результати досліджень уможливають розроблення положень та умов формування інтерактивної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Інтерактивний підхід до навчання мови як різновид комунікативного підходу був запропонований західними методистами. Аналіз наукових розвідок дав можливість виявити, що розробкою лінгвістичних особливостей формування інтерактивної компетентності займались П. Ур, Д. Нанен, В. Рівз та ін. Дослідженню психолого-педагогічних механізмів формування окресленої компетентності присвячені роботи Р. Еліс, Т. Лінч, Х. Д. Брауна, Л. Вигодського, Л. ван Лаєра, Р. Дж. Піетро, Д. Річардс, Б. Періш та ін. Філософське підґрунтя формування інтерактивної компетентності розкрито у роботах М. В. Ослон, В. Е. Бегерман, Ч. Фейдела, В. Тріллінга.

Зазначимо, що на часі є і виокремлення відмінностей між інтеракцією і комунікацією. Англomовний тлумачний словник Лонгман визначає комунікацію як процес, завдяки якому люди обмінюються певною інформацією чи висловлюють власні думки і почуття [11]. Тоді як інтеракція – це партнерський обмін думками, почуттями й ідеями двох або більше людей, результатом якого є позитивний вплив учасників взаємодії один на одного [8]. Поділяємо й точку зору М. Радішевської про те, що комунікація є тільки процесом обміну думок або почуттів, тоді як інтеракція, що є взаємодією – це обмін думками чи ідеями у межах співробітництва [6].

Дослідження проблеми фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов дозволяє виокремити і поняття «інтерактивна компетентність вчителя іноземної мови», пов'язане з необхідністю розвитку у взаємозв'язку загальнокультурних і професійних компетенцій.

Тож на підставі аналізу наукових досліджень інтерактивну компетентність майбутнього вчителя іноземних мов визначаємо насамперед як якість особистості, що охоплює сукупність взаємопов'язаних знань, умінь, навичок і узагальнених способів дій, необхідних для організації продуктивної суб'єкт-суб'єктної мовленнєвої та немовленнєвої взаємодії відповідно до стратегій і тактик комунікативної поведінки.

Формулювання цілей статті. У цій статті ми зупинимось на особливостях формування інтерактивної компетентності у тісному її взаємозв'язку з комунікативною в процесі фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зазначимо, що найважливішим завданням фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищому навчальному закладі є формування необхідного і достатнього рівня знань з педагогіки, психології, методики викладання іноземних мов, прикладної лінгвістики та вмінь їхнього практичного використання в загальноосвітньому навчальному закладі.

У міжнародному освітньому документі Європейське Мовне Портфоліо зазначено, що пріоритетом спілкування повинна бути взаємодія та компетентнісний підхід до вивчення іноземної мови, літератури та інших дисциплін [2]. Інтерактивна компетентність забезпечує взаємозв'язок загальнокультурних та професійних компетентностей і дозволяє у разі недостатнього знання соціокультурних особливостей чи недостатньому рівні володіння лінгвістичними ресурсами забезпечити ефективну взаємодію як рідною, так і іноземною мовами.

Формування інтерактивної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у педагогічному ВНЗ передбачає:

➤ набуття лінгвокультурологічних знань (про систему мови та закономірності функціонування її одиниць; основні лексичні одиниці, у межах тем, що вивчаються; сентенціальні висловлювання (привітання/прощання, згоди/незгоди, розчарування/радість тощо); фразеологізми; фразові дієслова; граматичні категорії, граматичні структури; національні особливості культури країни, мова якої вивчається; реєстри спілкування типової поведінки носія мови тощо);

➤ формування умінь, пов'язаних з використанням лексичних одиниць, граматичних засобів в усній та писемній формі; умінь ініціювати міжособистісні та міжкультурні контакти, включаючи фактичне спілкування в усіх сферах: соціально-побутовій, навчально-трудова, соціально-культурній з урахуванням культурних та конвенційних норм країни, мова якої вивчається; умінь долати вплив стереотипів і здійснювати міжкультурний діалог у загальній та професійній сферах спілкування; умінь будувати власне висловлювання та розуміти висловлювання співрозмовника, представника іншої соціокультурної спільноти та мовного середовища;

➤ розвивати навички використання перефрази, паронімів; володіння безеквівалентною лексикою у межах тем, що вивчаються; використання різних способів семантизації та семантичних полів, у межах тем, що вивчаються; навичок аналізу мовленнєвої поведінки і самокорекції; навичок вибору соціально маркованих мовних одиниць у різних сферах міжкультурного спілкування, сприймання схожості та відмінності між рідною мовою та іноземною тощо;

➤ розвитку здатності до аналізу результатів своєї діяльності; здатності забезпечувати зворотній зв'язок (знаходити відповідні засоби для передачі змісту та правильної орієнтації в процесі спілкування, визначати свій лінгвістичний статус, планувати мовлення, оцінювати рівень передачі інформації тощо).

Основоположними у формуванні інтерактивної компетентності майбутніх учителів іноземної мови мають стати принципи комунікативного підходу, на яких наголошує М. Кенейл (M. Canale):

➤ у процесі навчання іноземної мови необхідно враховувати те, що потреби та інтереси тих, хто навчається часто міняються;

- у студентів повинна бути можливість приймати участь у змістовній комунікативній взаємодії з компетентним співрозмовником у реальних умовах спілкування;
- необхідно організувати оптимальне використання тих комунікативних умінь, які були сформувані у студентів під час опанування рідної мови і є необхідними для вивчення іноземної. Особливо важливо організувати презентацію та тренування менш універсальних аспектів мови в контексті більш універсальних;
- реалізація програми навчання іноземних мов повинна бути спрямована на забезпечення студентів інформацією, тренуванням та досвідом, необхідними для задоволення потреб спілкування іноземною мовою. Лінгвістичні аспекти мови та соціокультурні особливості країн, мови яких вивчаються повинні викладатися студентам на заняттях з різних предметів [9].

Тоді основна мета викладача полягатиме в опорі на принцип інтерактивності, під яким у традиційному навчальному процесі зазвичай розуміють взаємодію його суб'єктів за допомогою безпосереднього контакту. Інтерактивність є основною характеристикою процесу використання інформаційно-комунікативних технологій у навчанні іноземних мов, що реалізується завдяки таким їхнім функціям:

- адаптивності – можливості підтримати сприятливі умови процесу навчання, організації демонстрацій, самостійних робіт, проєктів тощо;
- репродуктивності – можливості зміни або доповнення інформації;
- комунікативності – здатності передачі інформації за допомогою різних видів електронного зв'язку;
- креативності – можливості створення чогось, чи знаходження розв'язання проблеми на основі запропонованого матеріалу.

Як свідчить досвід викладання іноземних мов у педагогічному ВНЗ, сформованість інтерактивної компетентності майбутніх учителів іноземних мов може стати результатом цілеспрямованого формування у них досвіду інтерактивної взаємодії, зміст якої охоплює події особистого та соціального життя, об'єктивну та суб'єктивну систему стосунків у соціальній сфері, інтегроване уявлення про досвід інтерактивної взаємодії, образ «меж» під час встановлення міжособистісного та міжкультурного контакту, особистісні переживання.

Досвід інтерактивної взаємодії з'являється в результаті набуття конкретних знань, аналізу навчальної діяльності, її оцінки, вибору оптимальної лінії власної поведінки. Для професійного становлення майбутнього вчителя іноземних мов важливим є усвідомлення та інтеграція досвіду такої взаємодії, який В. Серіков назвав досвідом «бути особистістю» [7]. У педагогічному ВНЗ в результаті набуття такого досвіду інтегруються отримані знання, набуті уміння і навички та емоційно-ціннісне ставлення до процесу навчання, що стає основою для долання студентом негативних стереотипів спілкування з носіями різних культур і сприяє формуванню інтерактивної компетентності.

Як показує практика, у процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВНЗ ефективним є функціонування таких видів інтерактивності:

- інтерактивність зворотного зв'язку, яка забезпечує студентів можливістю задати питання з теми, що його цікавить і отримати відповідь чи проконтролювати процес засвоєння матеріалу;
- змістова інтерактивність надає студентів можливості змінювати, доповнювати чи зменшувати обсяг змістовної інформації;
- часова інтерактивність дозволяє суб'єкту навчання самостійно визначати початок, тривалість процесу учіння та швидкість просування у матеріалі, що вивчається;
- порядкова інтерактивність допускає черговість використання фрагментів інформації;
- творча інтерактивність проявляється під час створення студентом власного продукту інтерактивної діяльності (веб-проєкт, електронні тести чи вправи тощо).

Одним із найбільш ефективних засобів формування досвіду інтерактивної взаємодії вважається застосування інтерактивних методів навчання. Так в роботах П. Шевчука, П. Фендріха пропонуються групи інтерактивних методів відповідно до виду заняття. На лекції це можуть бути «мозковий штурм», інтерв'ю, зворотній зв'язок, тощо; під час проведення

семінарського заняття – розминка, дискусія, кейс-метод, колективне розв'язання творчих задач, ділова гра тощо; на лабораторних роботах – робота в малих групах, моделювання навчальних ситуацій, рольова гра, тренінг тощо; у самостійній роботі – метод проектів, метод навчання в парах. Слід також зазначити, що завдання мають відповідати рівню комунікативних умінь студентів і формувати у них навички легко і швидко приймати умови, запропоновані ситуацією, а також використовувати імпровізацію.

Застосування окреслених вище методів з метою формування досвіду інтерактивної взаємодії дозволить підготувати майбутніх педагогів до ефективних контактів з чужими культурами, навчить їх розуміти своїх партнерів по комунікації за умови обмеженого запасу лексичних одиниць і досягти поставлених цілей та отримати позитивні результати.

Одним із найбільш ефективних засобів формування позитивного ставлення до вивчення іноземної мови, і як результат – формування позитивної взаємодії учасників навчального процесу, є використання автентичних матеріалів: літературні, образотворчі добутки, предмети реальної дійсності та їх реальне зображення. Часто в цей перелік потрапляють повсякденні матеріали, такі як афіші-оголошення, анкети, проїзні і вхідні квитки, етикетки, меню, рекламні проспекти тощо. Вдале їх використання у процесі фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови стимулює справжню інтеракцію. Студенти немов переживають усі події, грають справжні ролі або вирішують проблеми: створення репортажу, вибір навчального закладу, проведення екскурсії, замовлення обіду відповідно до страв, зазначених у меню, перетин митного кордону тощо.

Ефективним засобом формування інтерактивної компетентності з іноземної мови вважається використання автентичних відеоматеріалів (кіно-, телефільми репортажі), які можна розглядати як своєрідні ретранслятори національної культури. Використання їх у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземних мов ґрунтується на тематиці ситуативного спілкування (дозвілля, мистецтво, освіта і наука, спорт тощо) і сприяє збагаченню предметної основи для формування досвіду інтерактивної взаємодії, розширенню їхнього понятійно-дієвого і мовленнєво-культурознавчого кругозору.

Крім того, для формування іншомовної інтерактивної взаємодії учасників навчального процесу можна рекомендувати створення клубів Євроінтеграції, організацію міжнародних проектів.

Ознакою сформованості досвіду інтерактивної взаємодії є особистісно та ситуаційно обумовлена необхідність самовизначення особистості, що виникає в спілкуванні. Це пов'язано з актуалізацією потреби у виборі позиції, рефлексивної самооцінки, узгодження власних уявлень про щось з точками зору інших учасників комунікації. Поза ціннісним самовизначенням майбутнього вчителя іноземних мов всі ці галузі самопізнання, психологічно обумовлені характером контактів з іншими людьми та установками на розв'язання певних проблем, виявляються незатребуваними [4].

Варто також зазначити, що формування досвіду інтерактивної взаємодій майбутніх учителів іноземних мов можливо в процесі вивчення будь-яких дисциплін відповідно до напряму підготовки. Звичайно, найбільшу цікавість з точки зору формування інтерактивної взаємодії становлять дисципліни мовного циклу, оскільки їхній зміст дозволяє залучати студентів до спільної діяльності, використовувати сучасні технології колективної взаємодії, створювати умови для «переживання» проблемних ситуацій.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Досвід інтерактивної взаємодії, отриманий майбутніми вчителями іноземних мов у процесі фахової підготовки у ВНЗ спроможний внести суттєвий внесок як у формування та розвиток їхньої іншомовної інтерактивної компетентності взагалі, так і в навчальний процес, сприяючи формуванню вмінь та розвитку навичок взаємостосунків студентів, активізувати у партнерів по спілкуванню бажання висловити думки та зрозуміти емоційні переживання один одного. Методично правильна організація процесу навчання забезпечує стійкий результат в стимуляції мотивації спілкування іноземною мовою, спонукає студентів до смислоутворюючої суб'єкт-суб'єктної взаємодії в «живій» міжособистісній комунікації.

Отже, одним із головних завдань фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВНЗ має стати формування іншомовної інтерактивної компетентності, яка допоможе

майбутнім фахівцям зайняти у суспільстві те місце, яке б найповніше відповідало їхнім потребам та можливостям.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. Затв. пост. Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р., № 1392. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/zagalnaserednya-osv>.
2. Європейське Мовне Портфоліо : Метод. видання / Уклад. О. Карп'юк. – Тернопіль : ЛібраТерра, 2008. – 112 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Назаров Н. В. Ценностный потенциал интерактивного взаимодействия студентов / Н. В. Назаров // Вестник Оренбургского государственного университета, Оренбург. - 2011. - №2 (121) февраль, ГОУ ОГУ, 2011. – С. 243 – 246.
5. Педагогічна Конституція Європи [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.arpue.org/index.php/uk/chasopys-yevropeiski-pedahohichni-studii/pedahohichnakonstytutsiia-uevgoru>.
6. Радишевська М. Формування інтерактивної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у США / Марія Радишевська [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://library.udpu.org.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2010/2010_2_19.pdf
7. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование / В.В. Сериков // Педагогика. – 1994. – №5. – С.16-21.
8. Brown H. D. Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy. Prentice Hall Regents, 1994. – 162 p.
9. Canale, M. Theoretical basis of communicative approach to second language teaching and testing [Текст] / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. - №1. – P. 27-31.
10. Hymes, D. On Communicative Competence. In J.B.Pride and J.Holmes (eds.), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269-293.
11. Longman Exam Dictionary. Pearson Education Limited, 2006. – 1833 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Оксана Скоробагата – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов та методики викладання Науково-навчального інституту гуманітарної освіти Глухівського національного університету імені Олександра Довженка.

Наукові інтереси: підготовка майбутнього вчителя іноземних мов до професійної діяльності; проблеми формування вторинної мовної особистості майбутнього вчителя іноземних мов; формування ключових компетенцій вчителя іноземних мов.

УДК 371.134:811'37.035

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Ліна СМІРНОВА (Кіровоград, Україна)

В статті проаналізовано сучасні концепції професійної підготовки вчителя іноземної мови, які мають вирішальне значення у формуванні соціокультурної компетентності фахівця, визначено напрямки розвитку сучасної української професійної освіти.

Ключові слова: концептуальні основи, європейський вимір, професійна діяльність, соціокультурна компетентність.

Modern teachers' training concepts, which play a decisive role in the formation of social-cultural competence of a foreign language teacher, are analyzed. The tendencies of the development of modern Ukrainian professional education are determined.

Keywords: conceptual foundations, European dimension, professional activity, social-cultural competence.

Постановка проблеми. Особливості політичного, економічного та соціального устрою України зумовили вирішення найбільш важливого для країни завдання, яким стало приєднання до об'єднаної Європи. В цьому контексті педагоги у своїх працях вживають термін «виклик», підкреслюючи тим самим складність ситуації, що склалася на цей час в країні відносно завдань, які стоять перед усіма сферами суспільства. Особливо важливим вирішення нагальних завдань-«викликів» є для системи освіти. Адже мова йде про кардинальні зрушення у функціонуванні Міністерства освіти і науки, яке має перетворитися на розробника освітньої політики та втілювати нові механізми роботи. Йдеться про переоцінку культурних та національних цінностей, подекуди про зміну ментальності та про

пристосування працюючої частини суспільства й молодих українців до конкурентної основи відносин, як всередині країни, так і за її межами, про прагнення країни вступити до Євросоюзу.

За таких обставин, необхідно розпочати процес скасування стереотипного відношення до сучасних реалій життя й до представників інших культур, будувати нові відносини на основі гуманності, взаємного порозуміння, толерантності, єдності та взаємодопомоги. На рівні держави усвідомлюється, що одним з важливих учасників цього процесу стане вчитель іноземної мови. Вплив на ментальність людей у напрямку європеїзації нашого суспільства має відбуватися професійно, через особистість вчителя. Таким чином, реформа системи вищої освіти в Україні, спрямована на євроінтеграцію, поставила на новий рівень проблему професійної підготовки сучасного вчителя іноземної мови [7].

Такі завдання вимагають нових знань, формування відповідних принципів професійної підготовки. Акцент зроблено на необхідність сформованості особистісних та професійних якостей, що складають соціально-культурні та психолого-адаптаційні основи компетентності майбутнього вчителя. Це потребує впровадження кардинальних змін у системі освіти та пошуку нової моделі підготовки вчителів. Серед комплексу методологічних та методичних проблем педагогічної підготовки у вищій школі однією з найважливіших стала проблема формування соціокультурної компетентності вчителя іноземної мови. Ця багатоступенева проблема вимагає передусім теоретичного обґрунтування, вивчення різноманітних зв'язків, дослідження її концептуальних основ.

Аналіз досліджень та публікацій. У різних джерелах знаходимо розширений перелік головних проблем, які стосуються проблеми, а саме: особистість педагога; структура, зміст і методика навчання й формування особистості вчителя; умови, перебіг та наслідки його діяльності; професійна орієнтація молоді й підбір кандидатів на вчительську професію; адаптація молодого вчителя до праці; система професійного вдосконалення та самоосвіти вчителів; зміни у функціях і суспільному становищі освітян тощо (В. Кремень, В. Радул, А. Богущ, М. Євтух, Л. Редькіна, О. Матвієнко, А. Сбруєва та інші)

Варто додати, що наразі найбільш актуальним виступає вивчення впливу на фах педагога інформаційної революції та поширення комп'ютерних технологій; проблем національної неоднорідності студентських груп; необхідність урахування ефектів глобалізації та подібних до Болонського процесів інтеграції; урізноманітнення інформаційних джерел тощо (О. Першукова, І. Голубовська, М. Красовицький, О. Локшина, Л. Пуховська та інші).

Більшість науковців виокремлюють інтелектуальний потенціал нації як необхідну рушійну силу. Їхні дослідження вказують на необхідність організації професійної підготовки враховуючи те, що майбутній фахівець має бути індивідуальністю яка розвивається і вибудовує власну траєкторію індивідуального розвитку й професійної самореалізації [1]. В таких дослідженнях суттєве значення має особливий дух здорової критики, прогресивні погляди та незмінне стійке бажання українських педагогів мати «нового» вчителя у своїй країні.

Багато дебатів точилося навколо визначення та узгодження ієрархії особистісних та професійних якостей фахівця нової формації. Одні науковці вважали, що найважливішими є риси, вроджені чи набуті в ранньому дитинстві, інші ж доводили, що всю майстерність гарантує правильне навчання і педагогічна практика. У контексті проблеми було запропоновано багато гіпотез і ще більше яскравих термінів, які стосуються компетентнісних характеристик сучасного вчителя, а саме: емпатія, душевність, контактність, педагогічна талановитість, комунікаційна компетентність, соціальна компетентність, інтеркультурна компетентність. Питання компетентності сучасного вчителя іноземної мови також досліджувалося педагогами поліаспектуально (Л. Пуховська, О. Пометун, Т. Колодько, О. Бігич, С. Ніколаєва, В. Пасинок, Е. Полатай та інші), однак термін «соціокультурна компетентність» відповідає духу освітніх змін в країні та дозволяє охопити поліаспектуальність проблеми.

Отже, спираючись на матеріали попередніх публікацій про сутність та структуру соціокультурної компетентності, робимо акцент на необхідності формування такої концепції професійної підготовки вчителів, яка б враховувала різні сучасні контексти,

передбачала створення необхідних умов для формування сучасного вчителя іноземної мови [3;4].

Таким чином, метою статті є розглянути та проаналізувати сучасні інноваційні концепції професійної підготовки вчителя іноземної мови, які мають вирішальне значення у формуванні соціокультурної компетентності фахівця.

Викладення основного матеріалу. Слід зазначити, що важливими аспектами процесу формування даної компетентності науковці вважають переміщення традиційної центрації з особистості викладача на особистість студента (відбувається не лише зміна статусу обох у процесі навчання, але й витіснення суб'єкт-об'єктного авторитарного типу педагогічної взаємодії суб'єкт-суб'єктним типом співпраці); перегляд практично всіх концептуально-методологічних засад педагогіки вищої школи, напрацювання і засвоєння нових моделей, методів і технологій особистісно-центрованого навчання у соціокультурному контексті.

Поворотним пунктом у становленні концептуальних основ формування соціокультурної компетентності вчителя іноземної мови в Україні, яка динамічно рухається в напрямку єдиного освітнього простору, свого часу стало прийняття Радою Європейського Співтовариства 24.05.1988 року та Парламентською Асамблеєю Ради Європи 22.09.1989 року спеціальних резолюцій щодо розбудови єдиного європейського простору в освіті. Аналіз цих документів свідчить, що в Європі започаткована й одержала офіційну підтримку концепція «європейського виміру», яка поширюється протягом останніх років в теорії та практиці підготовки фахівців в Україні [6].

В резолюції наголошується, що основним напрямком впровадження концепції «європейського виміру» має стати викладання іноземних мов, поширених в межах ЄС. Це стало значущим аспектом в українській освіті, особливо в змісті загальнодержавної реформи вищої школи 2014 року. Згідно з концепцією, мова йде про єровимір у навчанні в цілому й у викладанні іноземної мови зокрема.

Мовний аспект має основоположне значення. Концепція «європейського виміру» передбачає знання найбільш розповсюджених в Європі іноземних мов, що виступає необхідною умовою діяльності сучасного громадянина європейської спільноти. Водночас, наголошується на необхідності врахування культурної відмінності народу країни-члена Євросоюзу. У контексті концепції «європейського виміру» особливе значення надається програмам Erasmus, Socrates, Lingua, а також розвитку мовленнєвих компетенцій тих, хто вивчає іноземну мову.

Акцентується важливість постійного удосконалення процесу оволодіння іноземними мовами та логічного введення в зміст предметів питань, пов'язаних з європейською проблематикою. Згідно з концепцією, викладання іноземних мов має стати відкритим і поширеним засобом впровадження ідей європейського виміру. Тому відповідна коректна інформація має бути доступною кожному, хто вивчає іноземну мову. В основі розвитку принципів концепції закладено усвідомлення представниками усіх країн-членів ЄС ідеї європейської тотожності, розуміння цінностей європейської цивілізації та ідею багатомовності європростору [5; 6].

Для нашого освітнього простору визначною стала концепція гуманітарного розвитку. Гуманітарний розвиток орієнтований на максимальне розкриття потенціалу майбутнього вчителя (інтелектуальні, культурні, творчі можливості) в соціумі та його реалізацію в подальшій професійній діяльності. У освітньому вимірі гуманітарний розвиток означає створення для майбутнього фахівця, як головного національного ресурсу країни, умов реалізації всіх його соціокультурних та професійних можливостей; формування конкурентоспроможного сучасного вчителя. Головним завданням зазначеної концепції виступає гармонізація особистості з оточуючим світом, формування у них суспільних знань для соціальної й культурної активності. Таким чином, мета концепції гуманітарного розвитку вищої освіти полягає у визначенні принципів та пріоритетів професійної підготовки, обґрунтуванні її соціальних засад, як необхідної передумови формування соціокультурної компетентності вчителя.

У контексті вище розглянутої концепції, основними завданнями підготовки вчителя іноземної мови в Україні виступають: використання інноваційних технологій освіти;

формування конкурентоспроможної особистості; дотримання європейських стандартів якості освіти; розуміння культури як феномену, що інтенсивно впливає на розвиток нових технологій, на компетентність майбутніх фахівців; формування соціокультурної компетентності вчителя як запоруки гармонічного впровадження ним соціальної, культурної та професійної діяльності.

Одним із напрямків удосконалення професійної освіти України також виступає загальноосвітня концепція «інвестиції в людину». Ця концепція наголошує на тому, що умовою розвитку країни виступає досягнення європейських освітніх стандартів. Таку можливість держава вбачає лише у ефективній реалізації її людського потенціалу. На рівні держави було визначено, що інтенсивний та якісний розвиток вищої освіти, використання інтелектуального потенціалу країни, тобто її «людських ресурсів», виступає важливим пріоритетом розвитку суспільства та активізації суспільно-економічної модернізації країни та наближення її до європейських структур [7].

Стратегічні завдання концепції «інвестиції в людину» вплинули на цілі професійної підготовки вчителя іноземної мови та на бачення його компетентнісних характеристик в цілому. Відтак, згідно концепції, перед вчителем-інтелектуалом, вчителем-посередником культур ставилися завдання: передавати учням психолінгвістичні, психологічні, культурні знання про країну, мова якої вивчається; засобом іноземної мови готувати особистість, здатну адаптуватися до культурних і соціальних особливостей швидкоплинного світу; формувати моральну та соціальну культуру поляків як б стала запорукою їхнього гідного входження у європейську спільноту.

Виходячи зі свого європейського вибору, Міністерство освіти і науки приділяє особливу увагу особистості вчителя іноземної мови, започатковуючи процес змін у педагогічній освіті, поділяючи основні освітні концепції Європи. Оскільки в основу професійного розвитку закладено інтереси особистості, її прагнення жити і працювати в гармонії з своїми цінностями і полікультурним суспільством, акцент зроблено на соціокультурній компетентності.

Таким чином, можна визначити чотири напрямки розвитку сучасної української професійної освіти, які вплинули на формування соціокультурної компетентності вчителя іноземної мови як складової його професійної підготовки: 1) близькі перспективи входження до багатокультурної Європи, що передбачає розвиток європейського виміру в навчанні; актуалізацію вивчення іноземних мов, врахування культур та важливості національних ідеалів в освіті та професійній підготовці; 2) прагнення до стандартів мобільної європейської освіти, що вимагає налагодження системи взаємного визнання дипломів, здійснення обміну студентами та викладачами, представниками адміністрації, зокрема на основі міжнародних програм; 3) приведення системи підготовки молоді у відповідність до європейських стандартів у контексті підвищення якості базової освіти, у руслі економічних, технологічних та соціокультурних потреб розвитку українського суспільства; 4) наближення до відкритого європейського простору, що має на меті зміцнення зв'язків між державами, співпрацю з міжнародними організаціями, забезпечення конкурентоспроможності фахівців.

На основі загальних концепцій освіти здійснимо спробу репрезентувати власну інтерпретацію концепції професійної підготовки вчителя. Розглянемо ті концепції, у яких головну увагу приділялося компетентнісним характеристикам та актуальним у сучасному соціокультурному просторі умінням майбутнього фахівця, з огляду на його суспільні та індивідуальні потреби. Це дозволить дослідити й охарактеризувати основні позиції щодо формування соціокультурної концепції професійної підготовки фахівця з іноземної мови.

Одною з таких концепцій виступає прогресивна концепція, що сконцентрована на підготовці вчителя до усвідомлення реалій життя, уміння окреслювати і розв'язувати різноманітні проблеми, у тому числі спричинені динамічним розвитком суспільства. Згідно прогресивної концепції, зміст підготовки вчителів має враховувати необхідність підвищення психологічних знань майбутнього вчителя про себе як про об'єкт і суб'єкт діяльності; використання відповідних альтернативних методів, таких як тренінги, експертно-діагностичні завдання, професійно-психомистецькі елементи тощо; належна увага має приділятися аксіологічним аспектам навчання.

Прихильники персоналістичної концепції бачать у справжньому вчителеві насамперед особистість, а справжньому навчальному процесі – міжособистісну взаємодію. Отже, ця концепція передбачає підготовку вчителя з наголосом на максимально всебічному розвитку його особистості, а також професійних основ, мотивацій та інтересів. Персоналістична орієнтація концепції віддзеркалюється у наступних аспектах підготовки: уникання повної уніфікації професійної підготовки; співпраця викладача і студента з метою розкриття індивідуальності останнього; навчання елементам педагогічного впливу; допомога майбутньому вчителю у створенні власної методичної моделі професійної діяльності. Особливе значення надається педагогічній практиці як передумові розкриття та усвідомлення майбутнім фахівцем особистісної ролі та значення.

Загальноосвітня концепція наголошує на озброєнні вчителя широкою та різноманітною інформацією загального та культурного характеру. Це дасть йому змогу ставати інтелектуально розвинутим; задовольняти різноманітні навчальні запити учнів; інформувати їх з широкого кола питань, які стосуються фонових знань. Під час підготовки студентів за цією концепцією, викладачі приділяють увагу селекції інформації надаючи перевагу сучасним фактам, подіям, маловідомим, однак важливим, фактам, що зумовлює формування спеціалізованих знань.

Компетентнісна концепція акцентує на технологічній та інструментальній підготовці фахівця з помітною концентрацією на оволодінні сучасними методиками викладання профільної дисципліни, пов'язаних з технічними засобами трансляції та перетворення інформації. У першу чергу мова йде про уміння користуватися різними комп'ютерними програмами, мережею Інтернет (on-line словники, пошук необхідної інформації у всесвітній мережі тощо), професійне використання інформації (навчальний курс з фахового предмету), впровадження елементів e-learning.

Ідеям гуманізму, демократії та євроінтеграції відповідає критично-креативна (трансформаційна) концепція професійної освіти. У контексті цієї концепції йдеться про забезпечення процесом підготовки суспільних та індивідуальних потреб особистості майбутнього вчителя, гарантії розвитку особистісної культури в цілому. Основними її ознаками є повага до особистості; розвиток індивіда, здатного до критичного аналізу і розв'язання багатоаспектних проблем; врахування реалій життя у процесі професійної підготовки; підготовка до самостійної діяльності у динамічному демократичному суспільстві. Така концепція зорієнтована на професійну підготовку на основах розвитку вільної особистості, формування в неї нормотворчих навичок і здатності до інноваційної діяльності на основі системи гуманістично-демократичних цінностей.

Пріоритетом вважається врахування інтересів суспільних груп та окремої особи у вихованні та навчанні; діяльнісна форма «спільного» навчання через об'єднання зусиль студентів та викладачів; вчення про людину як складну багатовимірну сутність; гуманістична педагогіка; вільний доступ до правди. Таким чином забезпечується підготовка майбутніх фахівців до інноваційної діяльності, безперервної самоосвіти [2].

Концепція різнобічної педагогічної підготовки виходить з припущення про необхідність озброєння вчителя ХХІ століття розширеною та врівноваженою в усіх своїх головних аспектах компетентністю. Вона має увібрати в себе все те краще, що є в інших сучасних концепціях педагогічної підготовки. Привабливість концепції полягає у створенні можливостей для реалізації істотного феномену, який виражається в досягненні своєрідної рівноваги між усіма компонентами компетентності вчителя: науковими знаннями, системою цінностей, психолого-педагогічними вміннями та навичками. На нашу думку, саме брак цієї рівноваги зменшує шанси майбутніх фахівців на успіх у педагогічній діяльності.

Прихильники цього підходу до професійної підготовки підкреслюють, що у майбутнього вчителя будуть гармонійно формуватися засади пізнавальної, емоційної та практичної діяльності, оволодіння якими є передумовою та певною гарантією успіху в житті. Слід зробити акцент на важливості формування умінь вчителя використовувати ці засади у подальшій професійній діяльності.

В міністерських документах зазначається, що освіту необхідно інтерпретувати як суспільну справу і справу особистості, як систему підготовки до виконання різних функцій

та ролей, але водночас як двосторонній рух цінностей: від суспільного життя до людей і від людей до суспільного життя [7].

Модульна концепція, яка має витoki з ідеї індивідуального навчання та особистісного самовизначення, характеризується послідовністю розвитку професійно важливих знань та умінь майбутнього фахівця. Інтелектуальний рівень та духовність особистості виступають важливими складовими, які забезпечують цілісність освітнього процесу, наповнюють навчально-виховну діяльність відповідним змістом, максимально реалізують потенціал викладача і студента (вчителя і учня) в культурному, соціальному і духовному зростанні. Зміст навчальної програми може включати модулі різного обсягу і значення, наприклад: підготовка студентів до життя і діяльності у демократичному суспільстві; підготовка і залучення студентів до культурної взаємодії; залучення студентів до безперервної освіти тощо.

Концептуальна новизна модульного навчання полягає в тому, що ідея розвитку поширюється на завдання, зміст, форми, технології, засоби, характер і результати діяльності ВНЗ. Крім того, вона ґрунтується на соціально-культурній доктрині розвитку національної освіти, згідно з якою основним призначенням вищої школи є зосередження, збагачення і розповсюдження кожним учасником навчальної діяльності кращого етнонаціонального досвіду як у власних думках, переживаннях, вчинках, так і в життєвій активності оточуючих.

Ідея модульної концепції навчання передбачає по-перше, що у процесі навчання модуль становить програмну одиницю циклічного типу (відрізок навчання). Модульні одиниці можуть створити логічні послідовності в межах програми. Викладачами ціленаправлено проводяться опитування, анкетування серед студентів різного року навчання. Таким чином, під час створення модуля обов'язково враховуються цінності, що сповідають студенти, їхні прагнення, напрямки та види роботи, яким вони надають перевагу, рівень їхніх здібностей. Отже, у цій концепції, модуль слугує критерієм відбору матеріалів, підходів і змісту професійного навчання залежно від інноваційних технологій вищої освіти та соціального замовлення щодо особистісних характеристик вчителя та його професійних функцій.

По-друге, у контекст модуля входять необхідні професійні практичні знання, які знадобляться майбутнім фахівцям у класі, під час практичної діяльності. Таким чином, знання не є метою професійної підготовки, а засобом реалізації пізнавальних і морально-етичних цінностей студентів; знання здобуваються шляхом виконання практичних дій у реальних та імітованих ситуаціях, і таких інтелектуальних дій, як: прийняття ролі вчителя, ініціатива по практичній діяльності, аналіз, синтез, антиципація, опис, контактування тощо. Метою таких дій виступає не стільки засвоєння готового змісту, скільки критично-практичне опанування запропонованого змісту.

По-третє, у контексті концепції важливою проголошується ідея персоналізації, яка вважається основною умовою результативності модульного навчання та становлення особистості вчителя. Персоналізація процесу професійної підготовки вимагає володіння інформацією про індивідуальні схильності та потреби студента, наслідком чого є зміна акценту з процесу навчання на основи самоосвіти, на особистість студента, на формування його самосвідомості та самодостатності.

Таким чином, зазначимо важливість дотримання наступних принципів модульної концепції: цільове призначення навчального матеріалу; взаємоузгодження комплексних, інтегративних та особистісно-орієнтованих дидактичних цілей професійної підготовки; зворотній зв'язок, оскільки ефект навчального процесу неможливо забезпечити без контролю, аналізу та корекції отриманих результатів.

Як прихильники модульної концепції підкреслимо, що її вище зазначені принципи виступають передумовою формування та розвитку соціокультурної компетентності сучасного вчителя іноземної мови.

Зміни соціокультурного контексту вивчення іноземних мов, пов'язані з проблемою людини, ідеалу, цінностей, культури, зробили цей фах стратегічним інструментом розвитку молодих фахівців як свідомих культурно-історичних суб'єктів, які знають свою культуру, цінують світову, відчують відповідальність за свої вчинки, за свій народ, країну, за майбутнє Європейської співдружності. У зв'язку з цим можна дійти висновку, що

професійну підготовку вчителів іноземної мови необхідно будувати на основі соціально-культурної концепції освіти, адже тільки така теорія відповідає сучасним трансформаціям українського суспільства, виключає ідеологію як механізм управління суспільною свідомістю і робить цим механізмом самовизначення людини.

Слід зазначити, що у контексті соціально-культурної концепції, нами позиціонується психолого-педагогічна перебудова процесу навчання майбутніх вчителів іноземної мови, основними принципами якого виступають демократична відкритість, продуктивний гуманізм, внутрішня діалогічність. Основоположними ідеями цієї концепції є культура, когнітивність і розвиток. Тут має місце глибинне і найбільш прогресивне розуміння соціалізації як культури, при цьому предметом наукового пізнання виступає соціокультурний розвиток людства, у якому національні традиції доповнюються загальнолюдськими, а вчитель виступає посередником такої культурної трансформації.

Висновок. Ідея професійної підготовки сучасного українського фахівця наповнюється новим концептуальним змістом. На сьогодні соціально-культурна концепція професійної освіти виступає проектно-технологічною основою. Адже вона на теоретичному, методологічному, практичному рівнях здійснює соціально-культурне та соціально-психологічне проектування процесу професійної підготовки. Таким чином соціально-культурна концепція освіти вчителів іноземної мови у поєднанні з іншими вищезазначеними концепціями відповідає всім вимогам сучасності, зумовлює формування соціокультурної компетентності вчителя іноземної мови в структурі професійної підготовки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кремень В.Г. Інтелектуальна еліта в контексті людиноцентризму [Електронний ресурс] – Режим доступу : biblos.ioid.gov.ua/download.php?file_id=360
2. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.09 / Мартинова Р. Ю. – К., 2007. – 454 с.
3. Смірнова Л. Л. Соціокультурна компетентність як важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови / Л. Л. Смірнова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія : зб. статей : – Вип. 21. – Ч. 4. – Ялта : РВВ КГУ, 2009. – С. 185–192.
4. Смірнова Л. Л. Методичні аспекти формування соціокультурної компетентності майбутнього учителя іноземної мови / Л. Л. Смірнова // Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство): зб. наук. праць. – Вип. 104 (2). – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – С. 410–416.
5. Резолюції Єврокомісії [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://ec.europa.eu>
6. Рекомендації Ради Європи [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=994_725&test=sGh4ECEyP6oXo
7. [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files/HE%20Reforms%20Strategy%202011_11_2014.pdf

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ліна Смірнова – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри лінгводидактики та іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: психологічні аспекти сучасних методик викладання іноземної мови, проблеми білінгвальної освіти.

УДК 811.111:378.147

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Лариса СТРЕЛЬЧЕНКО (Київ, Україна)

В статті розглядається проблема формування інформаційно-комунікаційної компетентності викладачів англійської мови в вищих навчальних закладах в контексті Болонського процесу.

Ключові слова: Болонський процес, інформаційно-комунікаційна компетентність, комунікативна, лінгвістична, міжкультурна компетентність викладачів іноземних мов.

The article deals with the problems of forming information and communication competences to the English language teachers at the universities in the context of Bologna process.

Keywords. Bologna process, information and communication competences, communicative, linguistic, intercultural competence of English language teachers.

Проблема формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови набуває особливої актуальності в умовах глобалізації, широкої міжнародної взаємодії систем вищої освіти, доступу молоді різних країн до вищої освіти та визнання еквівалентності дипломів в Європейському просторі вищої освіти (СПВО), мобільності викладачів і студентів в Європейському дослідницькому просторі (ERA), Європейської інтеграції вищої освіти України в контексті Болонського процесу, підписання угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом (2014 р.). Ці процеси вимагають підготовки спеціалістів, здатних засобами іноземної мови вирішувати важливі питання професійної, суспільної, міжкультурної, особистісної та інших сфер життєдіяльності людей. Важлива роль в цьому належить викладачам англійської мови (*lingua franca*), які здійснюють підготовку фахівців різних спеціальностей у вищих навчальних закладах. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності викладачів іноземної на сучасному етапі розглядається як умова їхньої якісної професійної підготовки і запорука успіху в майбутній викладацькій роботі, підготовці спеціалістів інших галузей до іншомовного спілкування.

Професійна підготовка педагогічних кадрів в системі вищої освіти завжди викликала інтерес у вітчизняних та зарубіжних дослідників. Українські вчені досліджували реформування вищої педагогічної освіти в Англії (А. В. Парінов А. А. Сбруєва); професійну педагогічну підготовку вчителів у Великій Британії (В. М. Базуріна, Н. П. Яцишин); особливості методичної підготовки вчителів англійської мови (І. П. Задорожна); стандартизацію професійної підготовки вчителів (Н. М. Авшенюк), концептуальні засади реформи освіти в Британії (Г. А. Алексевиц), виклики сучасної мовної освіти в Європі (О. Я. Коваленко). Питання формування інформаційно-комунікаційної компетентності у студентів вищих навчальних закладів України висвітлено в працях О.Ф.Бриксіної, В.В.Волинського, А.М.Гуржія, М.І.Жалдака, Г.О.Козлакової, І.В.Левченко, Г.І.Ломаковської та ін. Використання ІКТ у викладанні іноземних мов досліджували Т.Борова, О.Грецька, О.Кужель, Є.Полат та інші.

Але досі мало здійснювалися дослідження з проблем формування інформаційно-комунікаційної компетентності в професійній підготовці викладачів іноземних мов в другому циклі вищої освіти, а саме підготовці магістрів з іноземної мови у контексті сучасних трансформацій педагогічної освіти України в єдиний Європейський простір.

Метою статті є дослідження проблеми формування інформаційно-комунікаційної компетентності викладачів англійської мови в другому циклі вищої освіти в університетах України в контексті Болонського процесу.

Основне завдання підготовки висококваліфікованих викладачів англійської мови в університетах України є формування і розвиток їх професійної компетентності під час навчання в вищому навчальному закладі та вдосконалення своєї майстерності впродовж життя. Професійна компетентність викладача іноземної мови включає лінгвістичну, комунікативну, лінгвокраїнознавчу, міжкультурну, психолого-педагогічну, інформаційно-комунікаційну та інші компетентності. Однією з умов успішного формування кожної з названих компетентностей є широке застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій в підготовці спеціалістів такого профілю. У законі України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства на 2007-2015 р.» передбачено впровадження в життєдіяльність громадянського суспільства і кожної особистості інформаційно-комунікаційних технологій та формування інформаційно-комунікаційної компетентності у спеціалістів різних галузей народного господарства [5].

В найважливішому аналітико-дослідницькому проекті Болонського процесу Тюнінг – «Гармонізація освітянських структур в Європі» (*Tuning educational structures in Europe, TUNING*), започаткованому у 2000 році,

зазначено, що підготовка фахівців в системі Європейського простору вищої освіти містить дві важливі складові: формування компетентностей (*competences*) і результати навчання (*learning outcomes*). Вони є ключовими поняттями нової методології вищої освіти. Терміни компетентності і результати навчання є найбільш вживаними в Європейському освітянському просторі. [8, 27]. Компетентності поділяються на два види: спеціальні (*subject*

specific competences) та загальні (generic competences, transferable skills). Вони мають бути заплановані при розробленні освітніх програм. Розвиток компетентностей є метою навчальних програм. Спеціальні або фахові компетентності визначають профіль і кваліфікацію майбутнього спеціаліста, область його предметної підготовки відповідно до програми і циклу навчання у вищому навчальному закладі. Стосовно викладача іноземної мови - то це складові його професійної компетентності - лінгвістична, комунікативна, міжкультурна, лінгвокраїнознавча та інші компетентності). Вони формуються в різних навчальних дисциплінах і оцінюються на різних етапах.

Загальні компетентності мають універсальний характер і набуваються студентом в процесі оволодіння певною освітньою програмою. Інформаційно-комунікаційна компетентність відноситься до загальних компетентностей і формується інтегровано зі спеціальними компетентностями під час оволодіння навчальною програмою в вищому навчальному закладі. Особливої уваги формування ІКК потребує при підготовці викладачів для вищих навчальних закладів в другому циклі вищої освіти під час навчання в магістратурі. Вдосконалення ІКК в цей час є ключовим програмним завданням.

Сьогодні неможливо уявити формування лінгвістичної компетентності (фонетичної, граматичної, лексичної, орфографічної) у майбутніх викладачів англійської мови без застосування в навчальному процесі ІКТ, так як і формування інших складових їх професійної компетентності як комунікативної, міжкультурної, соціокультурної, психолого-педагогічної без навичок роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями і без сформованої інформаційно-комунікаційної компетентності. Це потребує обов'язкового володіння як викладачами, так і студентами електронними засобами навчання. Наведені О.Б. Бігич дані про електронні засоби навчання іноземних мов для студентів лінгвістичних і нелінгвістичних спеціальностей, розроблені авторами дисертаційних досліджень, захищених в Україні протягом 2001-2013 років, показують, що з загальної кількості – 24, для студентів лінгвістичних ВНЗ запропоновано 11 електронних засобів навчання, них - 9 для майбутніх вчителів/викладачів, а для студентів нелінгвістичних ВНЗ – 13 електронних засобів навчання, що свідчить про високий рівень сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності у викладачів-дослідників і спонукають студентів до оволодіння ІКК як складником їх професійної компетентності [1, 282-283].

Під інформаційно-комунікаційною компетентністю студентів другого циклу вищої освіти ми розуміємо багатогранне наукове поняття, що характеризується як динамічне поєднання знань, розуміння, вміння і здібностей студентів, що дають їм можливість компетентно здійснювати завдання інформаційно-комунікаційної діяльності для успішної самореалізації в процесі навчання та подальшій викладацькій діяльності з застосуванням різноманітних засобів інформаційно-комунікаційних технологій. ІКК є цілісною багаторівневою особистісною характеристикою фахівця, здатного оволодіти теоретичними знаннями і практичними вміннями діяти і застосовувати знання в якісній педагогічній діяльності.

Hartoyo (2008) відмічає, що використання інформаційних технологій в навчанні збагатило методику навчання англійської мови новим методом вивчення англійської як іноземної – це методом вивчення мови за допомогою комп'ютера CALL (Computer Assisted Language Learning).

Т. Борова зазначає, що комунікативний напрям CALL підвищує можливості інтерактивних форм занять як «студент – комп'ютер» і «студент – студент», підвищує внутрішню мотивацію вивчення іноземної мови, активізує діяльність студента, яка ініціюється самим студентом і є цікавою і корисною для нього. ІКТ здатні моделювати лінгвістичну, комунікативну і міжкультурну реальність і вдосконалювати мовленнєві компетентності студентів в аудіюванні, говорінні, читанні і письмі [2, 287].

ІКК магістрів з іноземної мови формується в процесі використання ІКТ для формування і вдосконалення мовних навичок і мовленнєвих вміння майбутніх викладачів іноземної мови за допомогою представлення навчальної інформації відповідно до навчальних та методичних завдань у текстовому, графічному, анімаційному, аудіо, відео та інших форматах. Це дозволяє значно підвищити ефективність засвоєння студентами іншомовної інформації

завдяки сприйняттю її всіма каналами та розвитку зорової, слухової, логічної та образної пам'яті.

Результативність процесу навчання/ вивчення іноземної мови із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій та формування ІКК студентів залежить від вибору викладачем найбільш доцільного програмного забезпечення, що відповідає меті та змісту навчальної дисципліни, а також рівню підготовки магістрів. Орієнтація системи вищої освіти України на прикладне застосування засобів ІКТ у підготовці фахівців з іноземних мов має такі тенденції як використання ресурсів глобальної мережі Інтернет, розробка педагогічних програмних засобів, підготовка і застосування в навчальному процесі друкованих посібників, наочних засобів, карток з завданнями і тестами, схем, таблиць, плакатів, варіантів самостійних і контрольних робіт, головоломок, ребусів, кросвордів, автентичних текстів, створення мультимедійних посібників, використання комп'ютерного тестування знань студентів, оволодіння механізмами ефективною орієнтації в Інтернет просторі, інноваційними інструментами для збору, обробки, використання і передачі навчальної інформації. Крім цього, одним із перспективних напрямів оптимізації процесу навчання у вищій школі є програмоване навчання з застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій та дистанційне навчання. Досвід викладання англійської мови дає можливість стверджувати, що використання Microsoft Power Point презентації на заняттях з англійської мови сприяє більш ефективному засвоєнню лексичного, граматичного і фонетичного матеріалу, формуванню мовленнєвих умінь в монологічному та діалогічному мовленні. Застосування Power Point студентами під час практичних занять дозволяє створювати системи мультимедійних презентацій з використанням текстової інформації, графічних об'єктів, анімації, аудіо та відео матеріалів. Microsoft Producer, як спеціальне розширення для програми PowerPoint, полегшує роботу з медіа інформацією, дає змогу прослухати та переглянути її через Інтернет. Таке застосування програми дозволяє доповнити мультимедійні презентації синхронізованими слайдами, зображеннями, аудіо та відео матеріалами і робить їх більш цікавими і корисними для засвоєння студентами. Доцільним є також застосування графічних редакторів Adobe Photoshop та Corel Draw, які дають можливість створювати та редагувати зображення для наочної ілюстрації та доповнення навчального матеріалу. Формуванню ІКК майбутніх викладачів в процесі вивчення іноземної мови сприяє застосування Flash технології Macromedia Flash, за допомогою яких студенти можуть підготувати навчальні анімаційні ролики.

Повертаючись до проекту Tuning, слід відмітити, що в ньому сформульовано суть та науково-методичне підґрунтя нового підходу до підготовки фахівців в системі вищої освіти – студентоцентроване навчання (student centered approach). На відміну від викладацько-орієнтованих програм в основі студентоцентрованого навчання лежить ідея створення і реалізація таких навчальних програм, які підвищують здатність випускників університетів до працевлаштування, збільшують їх шанси до отримання першого місця на широкому ринку праці [9]. Студентоцентрований підхід до формування ІКК у магістрів з іноземної мови значно збільшить їх можливості в дослідницькій роботі, яка займає значне місце в другому циклі вищої освіти і передбачає підготовку і захист магістерської роботи, в самостійному вдосконаленні професійних компетентностей, в працевлаштуванні після закінчення університету.

Цікавим є досвід підготовки викладачів англійської мови як іноземної в університетах Великої Британії. Так, університет Ньюкасл, який входить в 20 найкращих університетів Об'єднаного Королівства за рейтингом журналу «Санді Таймз», готує магістрів з англійської мови та літератури. Програма навчання, побудована на концепції освіти протягом всього життя. Це спрямовано на оволодіння студентами знаннями, вміннями і навичками, які гарантують їм успіх в подальшій освіті і роботі. Університетська рамка вмінь і навичок випускника (Newcastle University Post Graduate Skills Framework) створена разом з роботодавцями як частина угоди щодо підготовки випускників до майбутньої роботи і студенти мають можливість формувати, визначені рамкою вміння і навички під час навчання і в поза програмний час. Сюди входять різні види діяльності в тому числі і покращення мовних вмінь і навичок спілкування. Значна увага в другому циклі вищої освіти приділяється

дослідницькій роботі. Всі дослідницькі школи університету мають світового рівня висококваліфікований викладацький склад і студенти можуть отримати знання від справжніх експертів в певній галузі знань. [www.ncl.ac.uk/research].

До послуг студентів кампусу - Wi-Fi, система запису лекцій, доступ протягом 24 годин до комп'ютерних кластерів, бібліотечне обслуговування, яке єдине в країні здобуло 5 перемог в урядових рейтингах, маючи вищого стандарту систему обслуговування користувачів, більше мільйона книг і 100000 тисяч електронних ресурсів, зали для тихої, групової і колективної роботи, відділ друку і переплітання книг. Багато користувачів мають доступ до бібліотеки протягом доби через Інтернет. Це розвиває не тільки навички дослідницької роботи, а й сприяє опануванню найновішими інформаційними технологіями і формуванню інформаційно-комунікаційної компетентності, необхідної для успішного навчання і оволодіння обраною програмою. Всі студенти мають доступ до мовного центру (Language Resource Centre), який пропонує матеріали для самостійної роботи з 50 мов світу і завдяки проекту навчання в тандемі (Tandem Learning Project) студенти можуть практикуватися в мовленнєвих вміннях на основі взаємного обміну з носіями рідної мови.

Одним із напрямків удосконалення української системи підготовки викладачів англійської мови в другому циклі вищої освіти виступає європейський підхід до мовної освіти і надання статусу пріоритетної галузі професійній підготовці фахівців на основі компетентнісного підходу та інтеграція формування інформаційно-комунікаційної компетентності в професійну підготовку майбутнього викладача в системі магістратури, що дозволить навчити студентів методично обґрунтовано підходити до вибору і використанню в професійній діяльності інформаційно-комунікаційних технологій як важливої умови для досягнення педагогічно значущого результату в майбутній викладацькій діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бігич О.Б. Електронні засоби навчання іноземних мов: аналітичний огляд вітчизняних науково-методичних досліджень/ О.Б. Бігич // Наукові записки. КДПУ імені Володимира Винниченка. Серія: Філологічні науки (мовознавство). – 2014. – Вип. 128. – С. 280-285.
2. Борова Т. Особливості застосування комп'ютерних технологій у процесі викладання іноземної мови студентам ВНЗ/ Т.Борова // Наукові записки. КДПУ імені Володимира Винниченка. Серія: Філологічні науки (мовознавство). – 2014. – Вип. 128. – С. 285-291.
3. Гуржій А. М., Карташова Л. А. Проблеми наступності навчання інформаційних технологій у школі й вищому педагогічному навчальному закладі/ Гуржій А.М., Карташова Л.А. // Інформаційні технології в освіті. – 2013. № 15. – С.11-15.
4. Жалдак М.І. Система підготовки вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі [Електронний ресурс] / М.І. Жалдак // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. – №18. – Режим доступу до журналу: http://www.ii.npu.edu.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=838%3A2009-11-27-12-10-09&catid=97%3A18&Itemid=64&lang=uk3.
5. Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» [Електронний ресурс]/ НАУ-Online Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2007. – №12. – С.102. – Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1131.142.04>.
6. Маркова Є.С. Інформаційні технології навчання. Навчально-методичний посібник /Є.С.Маркова – Запоріжжя, «Просвіта», 2012. – 118 с.
7. Шиман О.І. Використання сучасних інформаційних технологій. Навчально-методичний посібник [2-ге вид., допов. і переробл.] / О.І. Шиман. – Запоріжжя, «Просвіта», 2012. – 238 с.
8. Рашкевич Ю.М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти/ Ю.М. Рашкевич. – Львів: Видавництво Львівської політехніки. 2014. – 168 с.
9. URL: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.unideusto.org/tuningeu/publications.html>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лариса Стрельченко – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту вищої освіти НАПН України.

Наукові інтереси: формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів з іноземних мов.

УДК 372.881.111.22

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ ІЗ ТЕКСТАМИ ПУБЛІЦИСТИЧНОГО СТИЛЮ НА ФАКУЛЬТЕТІ ІНОЗЕМНИХ МОВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ

Тетяна ТОКАРЕВА (Кіровоград, Україна)

Стаття присвячена питанням підготовки майбутнього вчителя німецької мови з огляду на розвиток та удосконалення навичок роботи із текстами публіцистичного стилю.

Ключові слова: періодичні видання, стиль публіцистики і преси, соціокультурна компетенція, стаття.

The article is devoted to the issues of a future German teacher preparation in consideration of the development and improvement of working with publicistic texts.

Key words: periodicals, publicistic style, sociocultural competence, article.

Періодична преса традиційно є одним із основних засобів у системі масової інформації і пропаганди. Так, матеріали газет містять факти, їхню оцінку, характеристику процесів і тенденцій розвитку сучасної дійсності. Відповідно до своєї позиції газета виражає думку з найважливіших політичних і суспільних проблем, прагне на основі матеріалів, що друкуються, надавати читачеві повну інформаційну картину світу, сприяє оволодінню іноземною мовою, що є умовою інтеграції особистості в систему світової культури, взаєморозуміння людей і співробітництва між ними. Тому робота студентів з газетою на заняттях з іноземної мови допомагає не тільки зняттю бар'єра, що закриває доступ до світової інформаційної системи, але й формуванню особистості як активного члена суспільства. Крім того, друкована періодика дає можливість студентам оволодівати унікальним тематичним розмаїттям лексики, тому що газета виступає як носій сучасного варіанта мови; її можна розглядати як невичерпну в значеннєвому плані основу для комунікативної діяльності.

У психолого-педагогічній і методичній літературі досліджуються питання використання періодичної преси з метою обґрунтування виховної функції засобів масової комунікації, виявлення впливу засобів масової інформації на студентство (С.А.Абдоков), виховання у студентів та школярів інтересу до політичних знань (С.А.Кіперман), формування культури молоді (Г.А.Амнієв, А.О.Копаньова та ін.). Оpubліковано посібники й науково-методичні рекомендації (Н.В.Баранова, Д.В.Малявін, М.С.Латушкіна, Е.В.Розен) з питань форм і методів роботи з газетним матеріалом.

Цілі і завдання навчання читання обумовлюються загальними цілями і завданнями викладання іноземної мови на факультеті іноземних мов педагогічного ВНЗ. Це наступні цілі та завдання: 1) комунікативно-практичні; 2) виховні та загальноосвітні; 3) професійно-методичні. Читання є важливим видом рецептивної мовленнєвої діяльності, і оволодіння ним як повноцінним засобом комунікації на рівні філологічно освіченого носія мови є однією із головних комунікативно-практичних цілей навчання іноземної мови. Оволодіння читанням передбачає повне, глибоке і безперекладне розуміння оригінального іншомовного тексту всіх літературних стилів і жанрів – художнього (прозаїчного, поетичного, драматичного), публіцистичного, наукового.

Оригінальний текст, особливо художній і суспільно-політичний, є могутнім засобом впливу на читача. Саме через писемний текст студенти долучаються до літератури і культури народу, мову якого вони вивчають. Тому глибоке та повне розуміння іншомовного тексту у єдності з мовною формою є головною умовою досягнення не лише комунікативно-практичних, а й виховних та освітніх цілей читання [3:139-140].

Навчання читання має, крім того, і професійно-методичну мету. У процесі мовної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови стосовно читання ставляться наступні професійні завдання:

1. Навчання майбутнього учителя ефективних прийомів роботи з іноземною книгою та газетою як важливими джерелами самоосвіти, поповнення та поновлення знань іноземної мови.

2. Підготовка студента до успішного виконання навчаючої функції учителя іноземної мови - до роботи над різними видами тексту при навчанні учнів читання як мети та засобу навчання мови.

У професіограмі учителя іноземної мови сформульований ряд вимог у галузі читання, які діють протягом усього періоду навчання студента у ВНЗ. Відповідно до цих вимог учитель німецької мови повинен глибоко розуміти і знати прогресивну літературу на німецькій мові і вміти використовувати свої знання у процесі навчання учнів. З цією метою він повинен оволодіти вміннями: аналізувати засоби вираження та інтерпретувати зміст оригінальних художніх текстів (ідейний зміст і композицію твору, виразні засоби і художню майстерність автора та ін.) та використовувати ці знання і вміння при аналізі текстів із художньої літератури, які вивчаються у школі, з урахуванням можливостей шкільного викладання німецької мови; пояснити історичні, географічні, побутові та інші реалії, які зустрічаються в оригінальному німецькому тексті; формувати в учнів вміння самостійного читання, розвивати у них інтерес до читання літератури на німецькій мові з метою розширення загального кругозору і підвищення мотивації вивчення іноземної мови [9].

«Наступні професійні вміння студентів формуються на базі вміння читати: 1) вміння розуміти оригінальний художній, суспільно-публіцистичний і науковий тексти з різними комунікативними установками (ознайомлювальне, загальне, глибоке розуміння); 2) вміння розподіляти текст на смислові частини, виокремлювати у кожній із них основний зміст, формулювати «смислові віхи», виявляти загальну ідею тексту; 3) вміння виразно читати з метою точної передачі естетичної і змістової інформації; 4) вміння конспектувати і анутовувати публіцистичні та наукові тексти, а також – вміння адаптувати відповідно до вимог середньої школи оригінальні німецькі тексти; 5) вміння адекватно перекладати оригінальні німецькі тексти на українську мову [3:141]».

У німецькій філологічній літературі, у багатьох статтях і посібниках, присвячених культурі писемного мовлення, часто зустрічається термін «газетна німецька мова» (Zeitungdeutsch). Але це не означає, що існує якась особлива мова преси, з особливим, властивим тільки їй, словниковим складом і спеціальними зворотами. У мові і стилі преси спостерігаються деякі специфічні явища, пов'язані із своєрідністю журналістики. Автори газетних матеріалів – кореспонденти, журналісти, редактори – пишуть на теми сьогодення, їх робота завжди поспішна, а термін життя газетної замітки короткий, стилістична обробка часто є неможливою. Багато особливостей «газетної мови» допомагають нам розкрити деякі стилістичні тенденції, які існують у мові преси (н. п., граматико-стилістичні особливості газетних заголовків, велика кількість штампів, інтернаціоналізмів, складноскорочених слів і ін.) що, власне, і складає її своєрідність.

Мова преси не є чимось монолітним, вона значно варіюється від жанру до жанру. Порівняємо, наприклад, мову і стиль передової статті, кореспонденції чи фельетона і репортажу. Мова і стиль преси взагалі відрізняється як від стилю наукового викладу, так і від стилю офіційного мовлення. Вона більш образна і емоційна, менш педантична і значно простіша. Мова публіцистичних текстів близька також до побутового стилю мовлення, але, звичайно, не допускає вульгаризмів та діалектної лексики, якщо цього не вимагають особливі стилістичні задачі.

Будь-який газетний чи журнальний твір (стаття, репортаж, кореспонденція і ін.) являють собою завершений за змістом і формою цілісний текст. Саме у такому вигляді він і доходить до читачів, які, у свою чергу, сприймають його як єдине, цілісне повідомлення. Тексти преси мають певні специфічні особливості, які організують їх цілісність. У композиції текстів преси беруть участь у якості її компонентів а) заголовок (заголовки) і б) способи оформлення висловлювань третіх осіб [6].

Перш ніж перейти до питання про організацію роботи над матеріалами преси, розглянемо основні газетні жанри.

1. Передова стаття (der Leitartikel) – виключно важливий газетний жанр, у ній найбільш яскраво виражається політичне спрямування газети, її обличчя. Темі передових статей завжди трактують найбільш актуальні питання. Їх мова і стиль суттєво відрізняється від мови і стилю інших газетних жанрів. Хоча передові статті зазвичай ідуть без підпису, їх пишуть,

як правило, досвідчені журналісти, які вміло використовують весь арсенал виразних засобів публіцистики. Залишаючись офіційним, стиль передовиць одночасно образний і виразний [6:34].

2. Інформація (*die Nachricht*) – найлаконічніший жанр у газеті. Вона завжди повідомляє один який-небудь факт, але робить це надзвичайно конкретно, називаючи документально точно всі імена, дати, організації, місце події, цитуючи висловлювання певних осіб і ін. Інформація прагне до конкретності і об'єктивності зображення факту. Специфікою є також максимальна компресія висловлювання, часто це одне-два речення, складені у стереотипних стандартних виразах і насичені зазвичай різного роду деталями факту, про який повідомляється (іменами, датами і ін.) [6:29].

3. Кореспонденція (*der Bericht*) відрізняється від інформації тим, що вона не тільки повідомляє факти, а й докладно зупиняється на основних обставинах події, розглядаючи її поряд із іншими подіями, які відбувалися раніше. Факти, які повідомляються у кореспонденції, аналізуються, узагальнюються та коментуються. Тематика кореспонденції надзвичайно різноманітна, вона завжди актуальна, але не занадто широка. Розрізняють кілька видів кореспонденції: *Parlaments -und Versammlungsberichte*, *Sportberichte*, *Gerichtsberichte*, *Reiseberichte* і ін. Кореспонденція може містити добірку певних фактів (*Sachbericht*), повідомлення очевидця (*Erlebnisbericht*), розкривати рушійні причини подій (*Hintergrundbericht*) [6:29-30].

4. Стаття (*der Artikel*). Тематика статті може бути дуже різноманітною, вона може висвітлювати проблеми науки, техніки, мистецтва і т. ін. [6:34].

5. Коментар (*der Kommentar*) – зазвичай набагато коротший, ніж стаття, і розміщується на другій або третій полосі. Його тематика може бути різноманітною, однак, в основному, це питання зовнішньої чи внутрішньої політики, економіки та ін. Стиль коментаря характеризується гострою полемічністю. Мова цього газетного жанру близька до мови передової статті, але має більшу емоційну насиченість та експресію. Робота із цим жанром буде ефективною, якщо студенти добре розуміють тонкощі різних прийомів полемічного стилю на іноземній мові [6:34].

6. Репортаж (*die Reportage*) описує із документальною точністю події, зустрічі автора з людьми, його враження про побачене. Репортаж поєднує точність у зображенні фактів із деякою літературною художністю. Репортажі можуть бути успішно використані для різних видів аудиторної і самостійної роботи студентів [6:32].

7. Фельетон (*das Feuilleton*). Фельетоном у пресі деяких європейських країн називають: 1) статті у нижній частині газетної полоси, під рисою; 2) особливу полосу, на якій розміщуються замітки з мистецтва, рецензії на вистави та книги і т.ін.; 3) статті на наукові, літературно-критичні, мистецтвознавчі та інші теми. Хороший газетний фельетон може бути використаний на заняттях для різних видів роботи з розвитку навичок усного мовлення [6:35].

8. Інтерв'ю (*das Interview*) – своєрідний звіт про бесіду журналіста із політичним діячем, вченим, діячем культури і мистецтва і т.ін. Жанр інтерв'ю цікавий тим, що це часто діалог. Інформація ведеться ніби на два голоси. Це дозволяє особливо ефективно використовувати його на заняттях з німецької мови [6:30].

9. Рецензія (*die Kritik*). Критична стаття чи рецензія – жанр, представлений майже в кожному номері масової газети. Рецензії на фільми (*Filmkritik*), театральні постановки (*Theaterkritik*), концерти (*Musikkritik*), виставки, книги (*Buchbesprechungen*) можуть бути використані як додатковий матеріал для читання або перекладу при проходженні відповідної тематики [6:33].

У газеті домінують жанри хронікального типу (*Nachrichten*, *Berichte*), власне газетні жанри у вузькому значенні (*journalistische Texte im engeren Sinn*) і так звані напівхудожні жанри – великі за обсягом статті, огляди і ін.

Такі газетні жанри, як передовиця, стаття, коментар є надто великими за обсягом і складними у мовному відношенні, теж саме можна сказати і про фельетон. Інші жанри (власне газетні – хроніка і кореспонденція і загально публіцистичні – інтерв'ю, репортаж, рецензія) є ефективним матеріалом для опрацювання.

Основними критеріями, які визначають вибір того чи іншого газетно-журнального матеріалу для використання на заняттях з іноземної мови, треба визнати доступність їх мовного оформлення, повторюваність і стереотипність лексики і зворотів мовлення, «газетність» стилю і перспективність його вивчення для подальшого читання аналогічних матеріалів. Такими жанрами є, у першу чергу, малоформатні газетні повідомлення: хроніка і кореспонденції. Розуміння їх стилістики, розуміння їх синтаксису і лексичного наповнення може підказати викладачеві різні форми використання цих матеріалів.

Для роботи з німецькою газетою в аудиторії годиться не будь-який матеріал. Його вибір повинен визначатися, по-перше, змістом і, по-друге, мовною формою матеріалу. Повідомлення, в яких мова йдеться про суто місцеві події, чи спеціальні статті з техніки, економіки та інших питань, часто зовсім не підходять для цілей навчання німецької мови. Що стосується мовної форми, то критерієм у цьому випадку повинні бути знання студентів і конкретні завдання окремо взятого заняття. Оскільки робота з газетою чергується із звичайними заняттями за матеріалами підручника, то вони і будуються відповідно до того, який лексичний і граматичний матеріал відомий студентам і вимагає спеціальної ілюстрації, закріплення або розширення на базі нової, актуальної тематики. Таким чином, кожного разу виникають інші завдання залежно від цілей, які стоять перед викладачем і, звичайно, від підготовленості студентів.

Добираючи матеріал викладач повинен зважати на те, щоб нова лексика і фразеологія достатньо мірою повторювалася на заняттях. Для цього необхідно вибирати інформації і кореспонденції, керуючись їх тематикою. Газети часто розміщують різного роду огляди і добірки стосовно різних тем та питань. Це значною мірою полегшує викладачеві завдання при доборі однотипного матеріалу. Не можна недооцінювати значення добору однотипного у мовному відношенні матеріалу для занять з газетою, оскільки у цьому випадку можна максимально виключити «випадкову» лексику і забезпечити повторюваність визначених викладачем слів та виразів. Дібраний за тематичним принципом однотипний матеріал може бути ефективно використаний для індивідуальних домашніх занять. Хоча студенти і готують кожен «свій» матеріал, вони все ж залишаються у руслі, визначеному викладачем.

Загальне уявлення про різновиди суспільно-політичних текстів дають дві групи текстів, які виокремлюють у газетно-журнальній практиці: тексти інформаційного та тексти аналітичного типу. У текстах інформаційного типу домінуючим є повідомлення одного або кількох фактів чи подій, у текстах аналітичного типу – узагальнення ряду фактів і явищ, їх коментування, тлумачення їх суті і значення. Інформаційний характер носять такі жанри, як замітка (хронікальна чи поширена), звіт, інтерв'ю, огляд. Прикладом текстів аналітичного типу можуть слугувати різні види дипломатичних документів, виступи суспільних, політичних і державних діячів, а також такі газетно-журнальні жанри, як стаття та коментар.

Роботу з більш детального ознайомлення студентів з окремими видами суспільно-політичних текстів і навчання їх прийомам орієнтації у текстах можна проводити, опираючись на певні особливості структури цих текстів і викладу змісту. Комплекс основних змістових компонентів тексту включає: тему, головну думку, підтеми та «мікроідеї». Тема та головна думка є провідними змістовими компонентами тексту. Підтеми та «мікроідеї» (тези) відображають основні моменти у розкритті теми і аргументації основної думки. Процес навчання студентів розуміння публіцистичних текстів починається із ознайомлювального етапу: на основі аналізу конкретного тексту студентам пояснюється система орієнтирів, характерна для виду суспільно-політичного тексту, який вивчається. Другий етап роботи присвячується формуванню умінь по виявленню спочатку смислових, а потім структурних компонентів. Заключний етап розрахований на формування умінь по комплексному виокремленню структурно-смислових компонентів на базі цілого тексту. Основу навчання складають серії завдань, кількість та види яких визначаються особливостями структурно-смислової організації окремих видів суспільно-політичних текстів [5:167-168].

Основні форми аудиторної роботи з газетою. Форми усної роботи.

Працюючи з газетою в аудиторії можна поставити перед собою наступні цілі: розвиток навичок розуміння офіційного німецького мовлення на слух, розвиток навичок усного мовлення, розвиток навичок усного і письмового перекладу з німецької мови на українську.

Найбільш зручним газетним матеріалом для усної форми роботи є інформації та кореспонденції. Перевага цих жанрів перед всіма іншими полягає у їх лаконичності та оглядовості. Газетні матеріали як учбовий матеріал мають суттєвий недолік: коло тем, які в них висвітлюються, може бути доволі випадковим, вони містять багато слів, дуже конкретних за своїм значенням і невідомих студентам. Вибір матеріалу повинен здійснювати викладач. Наступні види вправ можна використовувати як у чистому виді, так і різноманітні їх модифікації [6].

Вправа 1. Викладач читає інформацію вголос, або студенти читають її самостійно, потім студентам пропонується відтворити прослухану чи прочитану інформацію.

Вправа 2. Викладач читає інформацію, потім викликає двох студентів – «перекладачів», один з яких перекладає інформацію на українську мову, а інший – перекладає сказане попереднім студентом на німецьку мову (обернений переклад).

Вправа 3. Викладач задає додому підготувати до переказу яку-небудь інформацію, на вибір студентів. На занятті студенти відтворюють її близько до тексту, після чого можна виконати названі вище види вправ.

Такі вправи добре активізують увагу аудиторії, залучаючи всіх студентів до роботи.

Вправа 4. Студент готує вдома відповідну кореспонденцію для усного переказу на занятті в аудиторії. Попередньо він виписує на дошці нові слова та вирази, які він має намір вживати у повідомленні. Після повідомлення за змістом кореспонденції цей же студент пропонує декілька запитань до аудиторії з метою контролю розуміння. Можна також запропонувати іншому студенту повторити сказане.

Вправа 5. Викладач пропонує студентам використовувати під час переказу газетної кореспонденції окремі слова і вирази, н.п.: *die Zeitung bringt ...; die Zeitung berichtet ...; in der Zeitung steht, dass ...; in der Zeitung heißt es, dass...;es handelt sich um ...;es stellt sich heraus, dass...*

Вправи на матеріалі газетних інформацій і кореспонденцій можуть супроводжуватися граматичними завданнями, наприклад:

Вправа 6. Викладач пропонує зачитати текст короткої інформації, побудованої на інверсії. Потім пропонує відтворити текст, змінивши порядок слів із оберненого на прямий (не користуючись текстом). Ця вправа може бути виконана і з іншим завданням: прямий порядок слів необхідно замінити на обернений.

Вправа 7. Викладач пропонує відтворити текст прослуханої або прочитаної інформації, змінивши граматичний час.

Вправа 8. Інформація, яку опрацьовують студенти, містить пряму мову. Пропонується відтворити інформацію, змінивши пряму мову на непряму.

Вправа 9. Те ж саме завдання із невеличким уточненням: непряма мова повинна бути безсполучниковою.

Вправа 10. Інформація, яка опрацьовується, містить безсполучникову непряму мову з кон'юнктивом. Пропонується змінити конструкцію непрямой мови, побудувавши речення із сполучниками та змінивши кон'юнктив на індикатив.

Для розвитку навичок усного мовлення і усного перекладу можуть бути використані газетні інтерв'ю. Це єдиний жанр, у якому стиль публіцистики і преси представлений у писемно-діалогічній формі мовлення. Інші ж газетні матеріали, з якими ми маємо справу (інформації, кореспонденції, статті), оформлені у писемно-монологічній формі мовлення, враховуючи думку академіка Л.В.Щерби про те, що монолог є значною мірою штучною формою, а справжнє буття мови виражається тільки у діалозі. Звичайно, газетне інтерв'ю суттєво відрізняється від «живого діалогу», але воно дозволяє виконати цілий ряд вправ діалогічного характеру.

Вправа 11. Викладач дає двом студентам по примірнику текста-інтерв'ю і розподіляє ролі: один із них читає вголос питання журналіста, інший – відповіді особи, яка дає інтерв'ю. Потім інші два студенти перекладають на українську мову відповідно питання і відповіді.

Вправа 12. Один із студентів отримує список питань для інтерв'ю (у певному порядку) на українській мові. Його завдання, не читаючи вголос українського тексту, задати питання на німецькій мові. Це питання на українську мову відразу ж перекладає «перекладач». Інший

студент отримує текст відповідей на німецькій мові і, перекладаючи їх, відповідає інтерв'юіру українською мовою. Його слова теж перекладає «перекладач».

Ця вправа часто називається «двостороннім перекладом» і привертає увагу всієї аудиторії, вона відтворює реально можливу ситуацію бесіди українця та іноземця при допомозі перекладача. До роботи можна залучити чотирьох студентів одночасно.

Вправа 13. Викладач призначає додатково до чотирьох студентів, які беруть участь у двосторонньому перекладі, ще двох, завдання яких – повторювати за учасниками діалогу всі репліки на німецькій мові у формі непрямої мови.

Тренування вживання непрямої мови проводиться за типом *Er sagt (meint, behauptet), dass...* Багаторазова побудова підрядних речень із присудком в кінці речення веде до кращого закріплення цього явища, до автоматизації навички. Особливе місце в усних формах роботи займає робота з фабульними газетними жанрами: газетним репортажем та іноді фельєтоном.

Газетний репортаж зазвичай написаний досить жваво: він ведеться від особи очевидця, і в ньому, як правило, багато жанрових замальовок, діалогів та ін. Все це у сполученні із цікавим пізнавальним змістом робить репортаж придатним для багатьох видів усної роботи в аудиторії, наприклад:

Вправа 14. Викладач читає текст репортажу вголос по абзацах чи інших логічних відрізках. В залежності від підготовки студентів та від складності прослуханого (або прочитаного) тексту, студенти можуть: а) відповісти на питання викладача за текстом; б) задати питання стосовно змісту уривка; в) коротко передати зміст уривка; г) передати зміст уривка максимально близько до тексту – цей вид вправи, як показує досвід, дуже ефективний для розвитку мовної (слухової) пам'яті. Студент відтворює правильні лексичні та граматичні конструкції, що при достатньо частому повторенні цього виду роботи розвиває відчуття мови і веде до закріплення вже відомих і запам'ятовування багатьох нових конструкцій.

Цими вправами, звичайно ж, не обмежуються види роботи з фабульними жанрами. Репортажі та фельєтони можуть бути використані не тільки як матеріал для переказу, а й для всіх видів обговорення змісту.

Форми письмової роботи

Газетні статті слугують, як правило, хорошим матеріалом для оволодіння мистецтвом письмового перекладу публіцистики. Найбільш ефективним матеріалом у цій сфері є передові та політичні статті, а також політичні коментарі. Працюючи над перекладом статті викладач повинен кожного разу фіксувати увагу студентів на певній перекладацькій трудності, наприклад, на перекладі політичної термінології, на перекладі без еквівалентної лексики, на перекладі стійких словосполучень і т. ін. Необхідно не тільки навчити студентів розуміти іншомовний текст і грамотно перекладати його на українську мову, а й правильно оформляти переклади, відтворювати не лише зміст, а й форму оригіналу.

Студенти повинні бути підготовлені до письмових перекладів газетних матеріалів. Вони повинні знати синтаксис складних речень, правила побудови розгорнутих прислівникових та інфінітивних зворотів. На газетному матеріалі можна підготувати студентів і до іншого виду практичних умінь, пов'язаних із оволодінням іноземною мовою – до реферування, тобто до скороченого узагальнення змісту якої-небудь статті чи кількох статей.

Отже, робота над матеріалами преси потребує кропіткої підготовки як з боку викладача, так і з боку студентів. Виконання різних видів вправ розвиває уміння читання, перекладу, усного мовлення із суспільно-політичної тематики. Звичайно, при використанні на заняттях з практики усного та писемного мовлення електронних ресурсів також можна застосовувати відповідні види вправ із можливою їх модифікацією відповідно до тематики та завдань заняття.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вдовіна Т.О. Модель навчання майбутніх учителів іноземної мови читання художніх текстів в аспекті міжкультурного спілкування // Іноземні мови. – 2004. – №4. – С. 34-35.
2. Ляховицький М.В. Методика преподавания иностранных языков: Учеб. пособие для филол. фак. вузов. – М.: Высш. школа, 1981. – 159 с.

3. 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.
4. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій:[навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»]/Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін./ за ред. С.Ю.Ніколаєвої – К.: Ленвіт, 2011. – 344 с.
5. Обучение иностранному языку как специальности (для ин-тов и фак. иностр. яз.): Учеб. пособие/Бородулина М.К., Карлин А.Л., Лурье А.С. и др.- 2-е изд., испр. – М.: Высш. школа, 1982. – 255 с.
6. Розен Е.В. Газеты и журналы на немецком языке в школе: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
7. Склярєнко Н.К. Сучасні вимоги до вправ на формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмій/Іноземні мови. – 1999. – №3. – С. 3-7.
8. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. Навчальний посібник. – К.: Фірма «ІНКОС», 2006. – 248 с.
9. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen. – К.: Ленвіт, 2004. – 256 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Токарєва – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач секції німецької філології кафедри германської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.
Наукові інтереси: актуальні проблеми методики викладання німецької мови в середній та вищій школі.

УДК 378.011.33:051:811

АНАЛІЗ УРОКУ ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Тетяна ТРУХАНОВА (Кіровоград, Україна)

У статті розглянута проблема навчання студентів аналізу/самоаналізу уроків. Подано засоби для навчання (схема загального аналізу уроку, бланк оцінки уроку).

Ключові слова: аналіз/самоаналіз уроку, схема загального аналізу уроку, бланк оцінки уроку.

The article deals with the problem of teaching students to analyse lessons of English. Some aids for teaching are given (the scheme of general analysis, peer appraisal form).

Key Words: analysis/self-analysis of the lesson, the scheme of general analysis, peer appraisal form.

Одним з світових напрямків реформування освітніх систем є орієнтація на неперервність освіти [6, с.8]. Концепція “Якісна освіта на все життя” змінюється на більш актуальне розуміння необхідності освіти протягом всього життя, що передбачає формування в особистості готовності до постійного професійного вдосконалення [2, с.7].

Зарубіжні дослідники визначають різницю між підготовкою вчителя в навчальному закладі (teacher training) та професійним вдосконаленням протягом всього життя (teacher education). Сучасне визначення останнього терміну висвітлює процес вдосконалення знань навчального предмета, зміцнення вмій його викладати, розвиток позитивного стилю викладання [8, с. 121] вже після отримання диплома про освіту, під час практичної педагогічної діяльності.

Але сучасне становище в галузі освіти, зокрема шкільної, передбачає небагато стимулів до професійного зростання, тому, як правило, саме вчитель його ініціює. І відомо, що частина наших вчителів не усвідомлює, що, якщо вони самі не змінюються і не вдосконалюються як професіонали, не варто очікувати успішного навчання учнів.

Професійне зростання, за твердженням Д.Нунана [8, с. 123] передбачає, що вчитель є професіоналом, що рефлексує (the reflective practitioner), тобто він здатний критично аналізувати власний досвід, досліджувати альтернативні шляхи вирішення проблеми й прийти до розуміння того, як можуть бути досягнуті особистий розвиток і вдосконалення. Такий вчитель не лише пасивно сприймає і втілює навчальні плани і методи, розроблені іншими людьми, а є професіоналом, що здатний спрямовувати власну діяльність (self-directed teacher) [7, с. 133].

На прикладі навчання японської мови Т.Свердлова також зауважує, що рефлексивний аналіз викладачем процесу і результатів власної педагогічної діяльності є важливим напрямом вдосконалення викладання. Автор розглядає рефлексивний аналіз і вдосконалення педагогічної діяльності як неперервний чотирикомпонентний цикл: 1. З'ясування

проблемних моментів на основі спостереження. 2. План вдосконалення педагогічної діяльності. 3. Втілення плану вдосконалення. 4. Оцінка ефективності проведеного вдосконалення [4, с. 56].

Безумовно, що «професіонал, що рефлексує», не з'явиться зненацька. Основу для формування такої особистості треба закласти під час підготовки вчителя у вищому навчальному закладі.

Одним з перших кроків у цьому напрямку слід вважати формування здатності правильно скласти план-конспект уроку. Для цього варто застосувати певний алгоритм послідовних дій вчителя для складання плану-конспекту:

- 1) Визначте тему уроку.
- 2) Визначте місце даного уроку в тематичному циклі.
- 3) Вивчіть методичні вказівки «Книжки для вчителя» і внесіть корективи з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей групи.
- 4) Визначте тип і вид уроку, сформулюйте всі цілі уроку (практична, освітня, розвивальна, виховна), якщо урок є першим в тематичному циклі, або лише практичні цілі (як максимум – три) для всіх інших уроків тематичного циклу.
- 5) Визначте етапи уроку і цілі, прийоми кожного з них.
- 6) Продумайте форму проведення і змісту початку уроку.
- 7) Підберіть мовленнєвий матеріал і вправи, що відповідають цілям кожного етапу уроку.
- 8) Визначте режим виконання кожної вправи/ завдання і мовні засоби для реалізації визначених цілей.
- 9) Визначте способи контролю володіння навичками та вміннями учнів на уроці.
- 10) Підготуйте необхідний наочний та роздавальний матеріал, необхідний для досягнення мети уроку з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів.
- 11) Оптимально розподіліть час на кожен етап уроку.
- 12) Продумайте форму пояснення домашнього завдання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів.

Другим кроком можна вважати самоаналіз власно створених планів-конспектів уроку. С.В Роман вважає, що правомірно виділяти такі об'єкти аналізу уроку іноземної мови: 1) методичний аспект: уміння ставити і вирішувати методичні задачі, реалізовувати сучасні вимоги до методичного аспекту уроку іноземної мови; 2) психолого-дидактичний: уміння узгоджувати практичні цілі і задачі із завданнями освіти, розвитку і виховання особистості; 3) дидактико-операційний: володіння технікою вчительської праці; 4) лінгво-методичний: володіння іноземною мовою як специфічним засобом педагогічної техніки вчителя-філолога та інструментом планування й вирішення комунікативно практичних задач уроку [3, с.45]. Ці об'єкти аналізу відображені в схемі загального аналізу уроку, що наводиться в підручнику «Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах» [1, с. 246-247]. Тому варто орієнтувати студентів на застосування цієї схеми під час аналізу власного плану-конспекту.

Схема загального аналізу уроку

1. Цілеспрямованість уроку:
 - 1) визначити тему уроку, місце уроку в ситуативно-тематичному циклі, тип уроку;
 - 2) назвати цілі уроку: практичну, освітню, розвиваючу, виховну;
 - 3) встановити відповідність поставлених цілей місцю уроку в ситуативно-тематичному циклі і типу уроку.
- II. Структура і зміст уроку:
 - 1) назвати етапи уроку в їх послідовності;
 - 2) встановити відповідність прийомів навчання основним цілям уроку;
 - 3) оцінити раціональність співвідношення тренувальних і мовленнєвих вправ;
 - 4) назвати допоміжні засоби навчання, що використовувались, оцінити їх доцільність та ефективність;
 - 5) визначити розвиваючу, освітню, виховну цінність мовленнєвого матеріалу уроку і вправ, їх відповідність віковим інтересам учнів.

III. Активність учнів на уроці:

1) визначити основні форми взаємодії вчителя та учнів на уроці, їх місце (на якому етапі, для вирішення яких завдань) та ефективність;

2) назвати прийоми стимулювання мовленнєвої та розумової активності учнів.

IV. Мовленнєва поведінка вчителя:

1) визначити відповідність мовлення вчителя мовній формі, його адаптованість до рівня мовної підготовки учнів і вимог шкільної програми;

2) оцінити чіткість і доступність формулювання вчителем завдань та зверненість його мовлення до учнів;

3) обґрунтувати доцільність використання вчителем рідної мови на уроці;

4) встановити співвідношення мовлення вчителя та учнів на уроці.

V. Результативність уроку:

1) назвати, чого навчилися учні на уроці;

2) визначити відповідність рівня сформованості мовленнєвих навичок та вмінь поставленим цілям;

3) оцінити об'єктивність і мотиваційний потенціал виставлених вчителем оцінок.

Наводимо приклад такого аналізу, підготовленого студенткою 4-го курсу.

АНАЛІЗ УРОКУ

1. Я підготувала план-конспект уроку в 3-му класі за підручником "Excellent 3". Темою мого уроку є "Sport Activities", а підтемою "Water Sports". Урок знаходиться на початку ситуативно-тематичного циклу. Виходячи з цього, ми робимо висновок, що це урок формування і розвитку мовних і мовленнєвих навичок та вмінь.

2. Готуючи план-конспект уроку, я визначила такі основні цілі:

• *практична – ознайомлення учнів з новим лексичним та граматичним матеріалом, розвиток лексичних та граматичних навичок;*

• *освітня – розширення знань учнів про водні види спорту;*

• *розвивальна – розвивати кмітливість учнів;*

• *виховна – прищеплювати любов до спорту.*

3. Основною метою даного уроку є ознайомлення учнів з новим лексичним та граматичним матеріалом, що відповідає місцю уроку в ситуативно-тематичному циклі та типу уроку, адже він розміщений на початку циклу, а тому мається на увазі формування і розвиток мовних і мовленнєвих навичок і вмінь.

II. 1. Схематично даний урок можна представити як послідовність таких етапів:

• *Початок уроку, організація класу;*

• *Мовленнєва зарядка;*

• *Прослуховування діалогу та виконання вправ;*

• *Ознайомлення з новою граматичною структурою, виконання вправ;*

• *Пояснення домашнього завдання;*

• *Підсумки уроку, оцінювання.*

2. Згідно місцю уроку в ситуативно-тематичному циклі, на уроці переважають тренувальні вправи, зокрема вправи на опрацювання лексики та тренування нової граматичної структури "sb could do sth but couldn't do sth". Для перевірки розуміння учнями нового матеріалу використовується прослуховування діалогу та виконання вправ до нього.

3. План уроку складено таким чином, що тренувальні вправи передують мовленнєвим, аби дати змогу учням засвоїти новий лексичний матеріал, а вже потім використовувати його в аудіюванні та усному мовленні.

4. Допоміжними засобами, що сприятимуть підвищенню якості уроку є: аудіо запис, картки з завданнями, завдання-ребус, малюнки з зображенням водних видів спорту.

5. Основними цілями аудіювання в 3-му класі є:

- *розвиваюча – розвивати здібність до слухової диференціації;*

- *освітня – поглибити і розширити знання учнів про країну виучуваної мови.*

Для учнів дуже важливим є навчитися сприймати на слух іномовне мовлення. Так як спорт є важливою частиною здорового способу життя, додаткова інформація про його

види та їх особливості можуть бути цікавими і корисними для учнів. Саме з молодшого віку необхідно прищеплювати інтерес дітей до здорового способу життя.

III. 1. На цьому уроці основною формою взаємодії учасників навчального процесу є взаємодія учителя та учнів на усіх етапах. В молодшій школі вчитель відіграє основну роль в організації роботи на уроці, адже молодші школярі ще не вміють працювати самостійно. Тож вчитель скеровує дії учнів протягом уроку.

2. Для стимулювання мовленнєвої та розумової активності учнів на уроці, перш за все, використовується наочність (картинки, картки), не лише для кращого сприйняття учнями матеріалу, а також для їх зацікавленості в ньому. Не менш важливою є рольова гра – виконання дій у парах, виголошення реплік за зразком, де учні навчаються правильно висловлювати свої думки, а також дізнаються про уподобання своїх товаришів.

IV. 1. Протягом уроку я в основному розмовлятиму англійською мовою, звертаючись до учнів, а також даючи їм інструкції. Проте при поясненні нової граматичної структури, я використовуватиму українську мову, аби впевнитися в тому, що учні все зрозуміли.

2. Інструкції, подані мною, чіткі і прості. Учням відомі граматичні форми та лексичні одиниці, що я використовуватиму при подання інструкцій (Open your books. Now we are going to listen to a dialogue etc.).

4. Звертаючи увагу на те, що урок проводиться в 3-му класі, значну його частину займає мовлення вчителя. Це пояснення завдань уроку, організація мовленнєвої зарядки, пояснення нового матеріалу та подання прикладів. Проте учні активно включатимуться в хід уроку, відповідатимуть на запитання вчителя, виконуватимуть усні вправи.

V. Отже, я сподіваюся, що на моєму уроці учні третього класу вивчать новий лексичний та граматичний матеріал, а також навчатися використовувати його в мовленні. Для досягнення максимального результату учні повинні виконати вправи на створення речень за зразком, що допоможе їм при засвоєнні нового граматичного матеріалу.

Третім кроком ми вважаємо за доцільне аналізувати вже англійською мовою відеозаписи уроків, в тому числі й ті, що пропонуються в мережі Інтернет. Спочатку ми знайомимо студентів з бланком 'Peer appraisal form' [8, с. 246-248] (міський університет Гонконгу, відділення англійської мови). Наводимо модифікований приклад бланку.

Peer appraisal form

Teacher's name _____

Observer _____

Theme /Lesson number (if available) _____

Goals of the lesson _____

1. Aims and objectives

Were the aims and objectives for the lesson clearly explained?

Did the lesson have a clear focus?

2. Appropriacy of materials

How appropriate were the classroom activities to achieve the aims and objectives?

How effectively was the content presented?

Was the material/ content too much or too little for the lesson?

3. Organisation of the lesson

How appropriate was the organization of the lesson?

4. Stimulating learner interest

To what extent was the teacher able to stimulate and sustain student interest for the duration of the class?

5. Opportunities for learner participation

Did the students have enough opportunities to participate in the learning activities?

Did all the students get opportunities to participate in the learning activities?

6. Use of teaching aids

To what extent were the teaching aids used in the lesson effective?

7. Explaining difficult concepts

To what extent was the teacher able to explain difficult concepts to the learners?

8. Effectiveness

Was the lesson effective? Why or why not?

9. Any other general observations

Пропонуємо приклад аналізу уроку, здійсненого студенткою 4-го курсу.

Peer appraisal form

Teacher's name: Regina Gitelman

Observer: Julia Borzhak

Theme/Lesson number: "Mass Media in Our Life"; 1/9

Goals of the lesson:

Practical goals: to develop the ability of producing dialogues; to exercise the skanning skills; to familiarize the pupils with new vocabulary

1. Aims and objectives

The practical aims were clearly explained to the pupils at the beginning of the lesson. The lesson opens the thematic cycle. Thus, the objectives correspond to the place of the lesson in the thematic cycle.

2. Appropriacy of materials

Such methods as a discussion with students, making a dialogue using supporting materials were used to achieve the goal of developing the ability of producing dialogues. Reading of the text and the exercises after it contributed to the development of reading skills. Still to my mind, the exercises ("True or false", matching) influence the understanding of the contents only. I think the lesson lacks an exercise or some thought provoking questions for understanding the sense of the text.

The purpose of "familiarizing the pupils with new vocabulary" was realized through the work with a dictionary. The developmental and educational goals were immediately connected with the practical ones. The independent work predominated at the lesson. Due to this the pedagogical goal was realized.

Mostly the speech exercises were used at the lesson, which is determined by its goals. The content of the lesson was presented effectively and reflected the interests of the pupils.

3. Organisation of the lesson

There was internal logic in the organisation of the lesson. Firstly, the pupils were warmed up by the discussion. Then the main activities (according to the plan) followed. Each part of the body of the lesson was structured comprehensively. For example, before reading the model dialogue the supporting words and expressions from the orange box were read and translated.

The forms of interaction are in compliance with the types of work: e.g. pupil-pupil – dialogue (pair work).

4. Stimulating learner interest

The methods of stimulating learner interest were as follows: the questions during the discussion, interactive tasks, using the interesting contents of the textbook (the text). To my mind, the interest of the pupils was not stable all the time. The teacher might think over some additional techniques of stimulating interest.

5. Opportunities for learner participation

The pupils had enough opportunities to participate in the different learning activities.

All the pupils were involved into this or that activity.

6. Use of teaching aids

The teaching aids used at the lesson were as follows: the textbook and its contents, the dictionary. Actually, the lesson could have more supplementary materials, for example, illustrations or a short video on the topic for relaxation and stimulating the interest of the pupils.

7. Explaining difficult concepts

There were no complex grammatical structures requiring explanation. Thus, the teacher used English for giving instructions and conducting the lesson. The speech of the teacher is not impeccable, but in general grammatically correct. The used vocabulary corresponds to the pupils' knowledge of English. The advantage is that the pupils' speech predominates at the lesson.

8. Effectiveness

To crown it all, the lesson was effective as the pupils polished the ability of producing dialogues, reading and analysing the text and studied new vocabulary items. The foundation for the

further work on the theme was laid. The generated speech skills and abilities of the pupils correspond to the goals of the lesson.

9. Any other general observations

Due to the teachers' control no serious violations of discipline were observed.

The lesson involved versatile activities.

Отже, як свідчить практика, навчання студентів аналізу/самоаналізу уроків в курсі методики навчання англійської мови дає змогу мотивувати студентів до їхнього подальшого професійного становлення, до розвитку позитивного стилю викладання, вдосконалення знань навчального предмета та зміцнення вмінь його викладати. Такий вчитель буде здатний критично аналізувати власний досвід, шукати альтернативні шляхи вирішення проблем, тобто бути справжнім професіоналом.

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 "magіstr"] /Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за ред. С.Ю.Ніколаєвої – К.: Ленвіт, 2011. – 344 с.
3. Роман С.В. Аналіз уроку іноземної мови в початковій школі// Іноземні мови. – № 1. – 2005. – С. 45-49.
4. Свердлова Т.Г. Рефлексивний аналіз процесу викладання японської мови як засіб підвищення його ефективності// Іноземні мови. – № 1. – 2013. – С. 56-61.
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.
7. Nunan D. Designing Tasks for the Communicative Classroom. – Cambridge: Cambridge University Press, 1999. – 211 p.
8. Power Pedagogy & Practice. – Oxford: Oxford University Press, 1997. – 398 p.
9. Richards J.C. Curriculum Development in Language Teaching. – Cambridge: Cambridge University Press, 2011. – 321 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Труханова – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: методика викладання іноземних мов.

УДК 811.112. 2: 378. 875

**DER FREMDSPRACHENUNTERRICHT AN DER NATIONALEN
TECHNISCHEN UNIVERSITÄT DER UKRAINE „KPI“**

Zinaida TSCHEPURNA, Helena LYSSENKO (Kyjiw, Ukraine)

В статті йдеться про розвиток та вдосконалення країнознавчих навичок у студентів технічних вузів, поєднання вивчення культурних аспектів з лінгводидактикою на занятті з німецької мови, а також про особливе місце фахових текстів, лексичних вправ, спрямованих на засвоєння технічних термінів та розвиток монологічного мовлення по темі.

Ключові слова: фаховий текст, термін, лексичний матеріал, компетенція, комунікація, висловлювання, соціокультурологія.

The article deals with the development and sophistication of cross-cultural skills of technical higher educational establishments' students, combination of cultural aspects learning with linguodidactics at the German class and an important role of specialized texts, doing lexical exercises directed at mastering of technical terms and development of monologic activity in particular theme.

Key words: specialized text, term, lexical material, competence, communication, utterance, socioculturology.

Der Fremdspracherwerb zwecks der menschlichen Kommunikation setzt die Aneignung gewisser landeskundlicher Kenntnisse voraus. Das Problem besteht darin, dass an den Technischen Universitäten die Verknüpfung der kulturellen Aspekte mit der Linguadidaktik nur im Rahmen des Deutschunterrichts zustande kommen kann, weil die auf Landeskunde bezogenen Vorlesungen im Programm nicht vorgesehen sind. Die gegenwertigen Entwicklungstendenzen in der Methodik des Fremdsprachenunterrichts kommen in der kommunikativen Zielstellung zum Ausdruck so, dass die

auf ein Fachgebiet bezogene sprachliche Kompetenz der Studierenden eine Verständigung in bestimmten kommunikativen Situationen in begrenztem Fachbereich ermöglicht.

Die ständig zu erweiternden vielseitigen Beziehungen zwischen deutschen und ukrainischen Fachschulen, die Durchführung der gemeinsamen wissenschaftlichen und technischen Forschungen, Gründung der Gemeinschaftsunternehmen, der Austausch von Lehrern, Studenten und Wissenschaftlern sowie Integrationsprozesse in Europa erfordern eine gewisse Präzisierung der Lernziele unter den soziologischen Aspekt. Dementsprechend sind die Inhalte und methodische Verfahren des Deutschunterrichts auszuwählen. Dieses Problem wird differenziert je nach der Sprachtätigkeitsart in drei Etappen des Lernprozesses gelöst.

In den letzten Veröffentlichungen von N. Sajenko wurde diesen Fragen sehr viel Aufmerksamkeit gewidmet.

Sie betont, dass bei der Entwicklung des sprachlichen Könnens an der TU der größte Wert auf das Lesen gelegt wird. Der Entwicklung des verstehenden Lesens anhand der Fachtexte dient die dritte Fortgeschrittenenstufe des Fremdspracherwerbs. Stilistisch sind solche Texte durch die Terminologie markiert. Es ist bekannt, dass die Termini überwiegend internationale Bedeutungskomponenten aufweisen und etymologisch oft mit der Geschichte der Wissenschaftlichen Entdeckungen, technischen Erfindungen sowie deren Autoren verbunden sind. Darunter gibt es Termini, welche von dem deutschen Wortstamm abgeleitet sind, z.B. der Dieselmotor. Das ist ein Verbrennungsmotor, benannt nach Rudolf Diesel, einem deutschen Ingenieur, der 1892 auf die Idee der Erfindung des Motors kam.

Die grundlegende Behandlung der Termini mit kulturellen Bedeutungskomponenten trägt zur Lösung einer wichtigen methodischen Aufgabe bei, nämlich zur Verknüpfung der willkürlichen und der unwillkürlichen Einprägung der lexikalischen Einheiten im Deutschunterricht, was laut der psychologischen Aufgaben zur sicheren Fixierung der Wörter im langfristigen Gedächtnis der Studierenden führt.

Laut O. Kapinus werden auf solche Weise lexikalische Kenntnisse quantitativ bereichert und qualitativ vervollkommen [1: 145]. Gleichzeitig wird die Aufmerksamkeit der Studenten auf die nationale Spezifik des Wortschatzes gelenkt. Die Ergänzungen zur Entwicklung der Wissenschaft und Technik in Deutschland helfen den Studenten, den von den deutschen Wissenschaftlern in ihrem Fachbereich geleisteten Beitrag objektiv einzuschätzen.

Die wichtigste Bedingung für die Verknüpfung der Entwicklung der Lesefertigkeiten mit dem soziokulturologischen Aspekt des Lehrprozesses bildet jedoch die Auswahl von professionell orientierten Texten auf Grund deren Typologie, welche auf den psychologischen, linguistischen und landeskundlichen Besonderheiten der Texte basiert. Aus der thematischen Sicht sollen diese Texte den gegenwertigen Stand der deutschen grundlegenden und angewandten Wissenschaftszweige, Problematik konkreter wissenschaftlich-technischen Forschungen, Entwicklung moderner technologischer Verfahren, fortschrittliche Tendenzen in der Wissenschaft wiedergeben [2: 31; 3:45]. Die Aufgabe der Auswahl und der Systematisierung der Fachtexte wird von uns bei der Unterstützung der Mitarbeiter des Goethe-Instituts erfolgreich gelöst.

Die Fruchtbare Zusammenarbeit der Nationalen technischen Universität der Ukraine „KPI“ mit dem Goethe-Institut dauert schon seit vielen Jahren.

Die große Arbeit, welche von den Mitarbeitern des Goethe-Instituts bei der Förderung der deutschen Sprache, Kultur und Geschichte geleistet wird, spielt eine bedeutende Rolle in der Verwirklichung des soziokulturologischen Aspekte im Deutschunterricht an der TU.

Gute Möglichkeiten für die Gestaltung eines ganzen Bildes über Deutschland, dessen Geschichte und Volk ebenfalls auf den Anfangs- und mittleren Studienstadien geschaffen worden sind. Wegen der fehlenden Grundbegriffe aus dem technischen Bereich sind die Studenten der jüngeren Semester nicht in der Lage, Fachtexte zu lesen, weil an der TU die Fachausbildung erst vom 3. Studienjahr an beginnt. Die für die Anfangsetappe geeigneten Texte weisen dem Inhalt nach einen allgemeinen technischen Charakter auf. Entsprechend der in der Sprachwissenschaft angenommenen Stratifikation der Lexik der wissenschaftlichen Texte, darunter allgemein gebräuchliche, wissenschaftliche und terminologische Lexik, bilden die ersten Stillschichten den Lexikbestand der allgemeintechnischen Texte.

Die lexikalischen Einheiten der beiden Wortgruppen, die in den wissenschaftlich-technischen Texten anzutreffen sind werden unter dem Überbegriff „allgemein-literarische Lexik“ zusammengefasst. Zwei Tausend Wörter dieser Art können lexikalische Grundlagen sowohl allgemeintechnischer, als auch allgemeinliterarischer Texte bilden. Deshalb kann man annehmen, dass die lexikalischen Kenntnisse auf der Anfangsstufe des Fremdsprachenunterrichts an der TU anhand der landeskundlichen Texte am besten zu vermitteln sind [3: 57]. Diese Texte weisen einen durch außerlinguistische Faktoren bestimmten und national gefärbten Hintergrund auf. Thematisch angeordnete Texte sind in den folgenden Themenkreisen zu finden: „Geographische Lage Deutschlands“, „Hauptstadt und die größten deutschen Städte“, „Bildungswesen in Deutschland“, „Kranken- und Sozialversicherung“, „Deutsche Literatur“ usw.

Der Unterricht ist klar strukturiert und orientiert sich am Europäischen Referenzrahmen. Moderne Medien, aktuelles Kursmaterial und die Verknüpfung von Text- und Wortschatzarbeit, Grammatik und Phonetik mit Konversation ermöglichen effektives Lernen.

Die Vermittlung des Lesens ist sprachlich und thematisch mit der Entwicklung des verstehenden Hörens, einer anderen rezeptiven Sprachtätigkeit, verknüpft. Darüber hinaus ist das verstehende Hören durch die ihm immanente Perzeption zu einer Komponente des Kommunikationsaktes geworden, was eine unabdingbare Verbindung des verstehenden Hörens mit dem Sprechen im Unterrichtsprozess erfordert.

In den letzten Jahrzehnten hat die Entwicklung der Sprachtätigkeit bei der Studenten der TU durch die Realisierung des Hauptprinzips der modernen Methodik, d.h. der kommunikativen Zielstellung des Fremdsprachenunterrichts wesentlich an Bedeutung gewonnen. Einen lernfördernden Einfluss üben dabei internationale Veranstaltungen aus, wie Konferenzen und Symposien, Geschäftskontakte sowie Privatbeziehungen der Fachleute unserer Länder. Die Thematik und die methodischen Verfahren sollen bei der Vermittlung der Sprache als Verständigungsmittel im unmittelbaren Fach- und Geschäftsverkehr der Menschen miteinander übereinstimmen.

Im Deutschunterricht finden deshalb modellierte Diskussionen und Rollenspiele in bestimmten Fach- und Geschäftsbereichen eine breite Anwendung. Das professionell orientierte dialogische Sprechen in Form eines Geschäftsspiels befähigt die Studierenden die sprachlichen Mittel in Übereinstimmung mit den Aufgaben und Kommunikationsbedingungen zu gebrauchen, den Sprachverkehr unter Berücksichtigung der sozialen Verhaltensnormen sowie kommunikativer Zweckmäßigkeit der Aussagen zu gestalten. Die Rollenspiele solcher Art stellen Modelle dar, die das Verhalten der Partner im Berufsleben der künftigen Ingenieure imitieren, wodurch die professionellen Kenntnisse und Fähigkeiten der Letzteren vervollkommen werden. Zu diesem Zweck werden folgende Sprechsituationen benutzt: „Internationale Ausstellungen bzw. Messen“, „Besichtigung eines Betriebslabors in Deutschland“, „Firmenbesuch von ukrainischen Fachleuten in Deutschland“ u. a. Zu den wichtigsten Sozialrollen der Gesprächspartner zählen solche Rollen wie: Generaldirektor des Unternehmens, Oberingenieur, Technologe, stellvertretender Geschäftsleiter, Ingenieur-Mechaniker, Konstrukteur, Produktionsmeister, Leiter der technischen Abteilung, Laborleiter, Facharbeiter, Wirtschaftler, Firmenvertreter, Ausstellungsleiter, Produktionsleiter, Geschäftsleiter, Wirtschaftsberater, Geschäftsführer u. a.

Sehr beliebt unter Studenten und Lektoren der TU ist die Methodik der intensiven Fremdsprachenerwerbs auf Grund der mündlichen Sprachkommunikation, welche auf den wissenschaftlichen Beiträgen zu Fragen der Suggestologie und Suggestopädie von G. Losanov und G.A. Kiteigorodskaja beruht. Durch den intensiven Deutschunterricht in speziell eingerichteten Räumen, die Anwendung von audiovisuellen Lehrmitteln mit dem landeskundlichen Inhalt wird den Studenten der TU die Möglichkeit geboten, die Sprachfähigkeiten und -fertigkeiten in der deutschen Sprache in kürzester Zeit anzueignen und gleichzeitig die Motivation zur Spracherlernung aufgrund der Vermittlung der deutschen Kultur und Geschichte zu fördern [3:45].

An heutige Ingenieure und wissenschaftliche Mitarbeiter wird die Forderung nach dem Erlernen des produktiven bzw. kreativen Schreibens (creative writing) gestellt. Die durchgehende Computerisierung der Produktion der Anschluss der Ukraine an internationale Banken- und Produktionssysteme verlangen von den Hochschulabsolventen die Entwicklung weiterer sprachlicher Fähigkeiten. Darunter sind die Abfassung der technischen Unterlagen und der

Briefwechsel gemäß den angenommenen internationalen Normen zu erwähnen. Die Studenten der fortgeschrittenen Etappe lernen Geschäftsbriefe, Zulassungsscheine sowie Stücklisten in der deutschen Sprache schreiben

Aus dem Spektrum der für die Verwirklichung des soziolinguistischen Grundsatzes des Fremdsprachenunterrichts an der TU Kyjiw schon getroffenen Maßnahmen hat sich das Bedürfnis nach der Schaffung eines speziellen linguistisch-landeskundlichen Lehrbuchs ergeben. Der Struktur nach soll das Lehrbuch zweiteilig sein. Der erste Teil stellt ein Wörterbuch dar, erstellt nach dem Prinzip des englischen landeskundlichen Handbuchs „Großbritannien linguistisch-landeskundliches Wörterbuch... jedoch mit einem größeren Umfang von wissenschaftlich-technischen Angaben. Der zweite Teil enthält allgemeine literarische, technische und Fachtexte, die so angeordnet sind, dass diese Anordnung eine allmähliche Überwindung von sprachlichen und begrifflichen Schwierigkeiten ermöglicht sowie eine konsequente Aneignung von systematisierten landeskundlichen Kenntnissen sichert.

LITERATUR

1. Капінус Олена «Формування комунікативної компетенції у студентів вищих технічних навчальних закладів в процесі навчання іноземної мови»/Олена Капінус. Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах: зб. наук. праць. – К.: Університет «Україна», 2012. – Вип. 25. – 342 с.

2. Саєнко Наталія «Розвиток аксіологічного потенціалу студентів у навчанні іноземних мов»/ Наталія Саєнко. Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції. – К.: НТУУ «КПІ», факультет лінгвістики, 25 квітня 2012 р. – С. 32-34.

3. Саєнко Наталія «Формування соціальних і професійних якостей майбутніх інженерів у навчанні іноземних мов». »/ Наталія Саєнко. Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції. – К.: НТУУ «КПІ», факультет лінгвістики, 13 березня 2012 року. – С. 181-184.

4. <http://www.daad.org.ua/de/fachhochschulen1.htm>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Гелена Лисенко – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії, практики та перекладу німецької мови Національного технічного університету «КПІ», м. Київ.

Наукові інтереси: можливості використання граматичних трансформацій у фахових текстах, особливості навчання іноземній мові у технічному вузі.

Зінаїда Чепурна – старший викладач кафедри теорії, практики та перекладу німецької мови Національного технічного університету «КПІ», м. Київ.

Наукові інтереси: можливості використання граматичних трансформацій у фахових текстах, особливості навчання іноземній мові у технічному вузі.

УДК 371.2.43.026 (09)

ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: НОВА ПАРАДИГМА

Ярослав ЧЕРНЬОНКОВ (Кіровоград, Україна)

У статті проаналізовано зміст поняття дистанційної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов у вищих навчальних педагогічних закладах на прикладах передових прогресивних освітянських систем. Автором було ґрунтовно досліджено зміст та структуру даного поняття; визначено три основні типи дистанційної взаємодії; окреслено основні компоненти досліджуваного утворення; проаналізовано найефективніші критерії дистанційної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов (обізнаності, спроможності, схильності). В рамках докторського дисертаційного дослідження було проведено черговий етап педагогічного експерименту (дистанційної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов) в умовах спеціально створеного середовища: Черкаський та Кіровоградський виші.

Ключові слова: дистанційна підготовка, дистанційне навчання, професійно-орієнтована підготовка, майбутній вчитель іноземних мов, нова парадигма, критерії дистанційної підготовки, розвивальне середовище, експериментальна складова.

It has been analyzed the content of the concept of distance training of the future teachers of foreign languages at the higher educational pedagogical establishments on the examples of advanced progressive educational systems in the article. The author has thoroughly investigated the contents and the structure of this notion; defined three basic types of learning interactions; outlined the basic components of the formation; analyzed the best criteria of distance training of future teachers of foreign languages (awareness, capacity, inclination). According to the doctoral dissertation research it has been conducted the next stage of pedagogical experiment (distance training of future teachers of foreign languages) in a specially created environment: Cherkassy and Kirovograd universities.

Key words: distance training, distance learning, professionally-oriented training, future teacher of foreign languages, new paradigm, criteria of distance training, developmental environment, an experimental component.

Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень. Досягнення високого рівня сформованості готовності випускника філологічного факультету педагогічного ВНЗ до професійної діяльності може бути здійснене лише при побудові навчання як цілісної системи, під якою прийнято розуміти певне ціле, що складається з взаємопов'язаних між собою елементів, при чому закони, принципи чи порядок зв'язку цих елементів створюють внутрішню структуру системи, а характер її взаємодії з оточуючим середовищем – її функціонування. Сучасні тенденції в освіті вимагають великої гнучкості та динамічності в організації навчального процесу. На сьогодні загально визнано, що система освіти вступила у вищу фазу свого розвитку, завдяки інтенсивному освоєнню можливостей нових інформаційних технологій, зокрема – дистанційного навчання.

Використання технологій дистанційного навчання, зокрема мережі Інтернет, під час навчання іноземних мов є корисним підходом до опанування іншомовним матеріалом та досягнення методичних цілей. Наприклад, американські стандарти навчання іноземних мов (the American Standards of Foreign Language Learning) зосереджені на мові, спілкуванні та культурі, вони, водночас, визначають надзвичайно велику необхідність використання автентичних текстів під час навчання. В цьому контексті викладачі намагаються знайти кращі шляхи застосування їхнього досвіду з метою покращення знань та вмінь студентів у зазначеній галузі [5: 56].

Варто наголосити, що термін " дистанційна освіта ", який поширився у 1980-х роках, міцно закріпився в освітній системі США і на сьогоднішній день існує чимало його визначень. Так, у словнику " Analytic Quality Glossary " подається наступне визначення: "дистанційна освіта - це вища освіта, яку студенту отримують на відстані від закладу вищої освіти" [4].

Діячі Асоціації дистанційної освіти у США (United States Distance Learning Association - USDLA) розглядають її як "опанування знань та вмінь через опосередковане отримання інформації та вказівок" [9]. Наведені визначення, на наше переконання, є дуже вузькими і не відображають усіх аспектів дистанційної освіти, як-то не вказує на засоби, за допомогою яких відбувається навчання на відстані.

Найбільш повним та всеосяжним, на наш погляд, є розуміння дистанційної освіти членами Ради з навчальних телекомунікацій (Instructional Telecommunications Council - ITC): "дистанційна освіта - процес тривалого навчання чи постачання вказівних ресурсів до місць, віддалених від навчального закладу, до іншої будівлі за допомогою відео, комп'ютерів мультимедійних засобів зв'язку, або ж інших комбінацій цих приладів з традиційними методами доставляння" [6].

Питання технологій дистанційного навчання у процесі навчання іноземних мов розглядаються у роботах як українських, так і закордонних педагогів, серед яких О. О. Андреев, Є. І. Дмитрієва, В. М. Кухаренко, В. П. Свиридчук, Ю. М. Горвіц, Н. В. Майер, Н. І. Муліна, К. Ю. Кожухов, Є. С. Полат, А. В. Хуторський, G. Dudeney, N. Hockly, M. A. Аріян, О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Н. Д. Гальскова, Н. Ф. Коряковцева, Р. П. Мільруд, С. Ю. Николаєва, Ю. І. Пассов, В. В. Сафонова, Н. Г. Соколова, О. М. Соловова, Т. Ю. Тамбовкіна, О. М. Трубіцина, А. М. Щукін, Н. В. Язикова, J. Appel, R. Arends, A. Doff, D. Frieman, J. Hedge, E. Hutchinson, T. Hutchinson, W. Littlewood, M. J. Wallace, W. Wilen, N. Whitney) та ін.

На думку англійських учених, зокрема Л. Дікінсона, Б. Холмберга, К. Річардса, П. Роя, проблема організації та формування змісту дистанційної форми підготовки учителів ще не посідає належного місця у наукових дослідженнях і практиці. Це пояснюється об'єктивними причинами, перш за все тим, що ця проблема є відносно новою. До того ж, вивчення іноземних мов у системі дистанційної освіти за допомогою сучасних інформаційних засобів і технологій стали інтенсивно досліджуватися лише протягом останніх двох десятиліть. Такі вчені, як Д. Раунтрі, Р. Мейзон, М. Хагі, Т. Андерсон, Б. Колліс, Р. Мелтон та ін. диференціюють медіа засоби навчання іншомовного спілкування на традиційні та високотехнологічні.

Фахівці дистанційного навчання (Д. Роджерс, А. Вульф та ін.) у своїх працях розглядають доцільність використання аудіо та відео конференцій під час вивчення іноземних мов. Л. Бланшфілд, І. Патрік, О. Сімпсон та ін. визначають переваги та недоліки використання електронної пошти у дистанційному навчанні іншомовного спілкування. Окремі аспекти підготовки вчителів в системі дистанційного навчання, вчителів іноземної мови зокрема, досліджували українські дослідники: В. Биков, Ю. Жук, В. Кухаренко, В. Лапінський, В. Олійник, В. Пугач.

Проаналізувавши науково-педагогічну літературу з проблеми програмно-методичного забезпечення дистанційного навчання, ми прийшли до висновку, що найбільш продуктивними для нашого дослідження є підходи В. Бикова, Ю. Жука, В. Лапінського. Автори відзначають, що програмно-методичне забезпечення дистанційного навчання – це сукупність матеріалів, що відображають зміст навчання, системи керування навчальним контентом (learning content management system – LCMS), нормативної бази і методики дистанційного навчання [1].

Актуальність статті обумовлена необхідністю впровадження інформаційних і телекомунікаційних технологій в навчальний процес, які забезпечують високу ефективність отримання знань з іноземних мов, а також сприяють підвищенню зацікавленості студентів у навчанні. Проте залишаються нерозробленими інтеграційні аспекти дистанційного навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах України, у яких урахувалися б сучасні досягнення інформаційно-комунікаційних технологій у теорію та практику застосування дистанційного навчання.

Мета та завдання. Метою написання цієї статті є – визначити особливості інтеграційного аспекту дистанційної підготовки та обґрунтувати зміст, принципи, ефективні методи, форми та засоби дистанційної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов. Завдання цієї розвідки полягають в аналізі та узагальненні проблеми впровадження дистанційної підготовки в спеціально створеному середовищі на базі двох педагогічних ВНЗ (Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка та Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького).

Основний зміст статті. В рамках створення програми експериментального дослідження (докторська дисертація) процесу індивідуалізації професійної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах ми проводимо спостереження та аналіз дистанційної підготовки та навчання студентів в умовах спеціально створеного розвивального середовища.

Опрацювавши та проаналізувавши наукову літературу з даної теми ми дійшли до висновку, що Дистанційна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов – це технологія-система, що базується на принципах відкритої підготовки, широко використовує комп'ютерні навчальні програми різного призначення та сучасні телекомунікації з метою доставки навчального матеріалу та спілкування, у тому числі в реальному часі. Дистанційна підготовка є процесом взаємодії між викладачем і студентом, ізольованими у просторі (спеціально створене розвивальне середовище).

Зміст дистанційної освіти, спрямований на підготовку майбутніх учителів іноземних мов, окреслюється у навчальних планах і програмах та реалізується безпосередньо у навчальному процесі через підручники, посібники, дидактичні матеріали, сучасні інформаційно-комп'ютерні технології та інші засоби навчання [7].

Розроблення конкретної навчальної програми з певної навчальної дисципліни в системі дистанційної підготовки учителів іноземних мов може тривати 3–4 роки. Зазначимо також, що навчальні програми мають повністю оновлюватися кожні вісім років, а вразі необхідності – щороку або навіть щосеместрово. Така необхідність оновлення змісту програм, на наш погляд, ґрунтується на періодичному оновленні ОПП, змісту навчальних планів, необхідністю з'ясування характеру та рівня, потреб (Needs Analysis) студентів, що навчаються у системі дистанційної освіти за спеціальністю «вчитель іноземної мови» (PGCE). Це свідчить про дотримання принципів гнучкості та оперативності у розробленні навчальних курсів [3: 143-145].

Американський дослідник Раймз вважає навчання іноземної мови як парадигму, яка: 1) бачить спілкування в основі вивчення мови; 2) підкреслює справжню мету використання мови; 3) сприяє практичному опануванню мови замість звичайного вивчення граматичних правил; 4) розвиває гуманістичне та міжособистісне спілкування; 5) зосереджується на процесі навчання та навчальному середовищі [2: 55].

Наразі у країнах, які розвиваються, і де зростає потреба у вивченні іноземної мови, існує необхідність запровадження дистанційного навчання та надання інструкцій для його реалізації. З таких вимог виникає необхідність розробки нових методик для дистанційного навчання іноземних мов. Наприклад, Світовий Банк (World Bank) та Агенція Міжнародного Розвитку Сполучених Штатів Америки (the United States Agency for International Development (USAID)) створили пілотну програму з надання інструкцій для реалізації дистанційного навчання країнам, які розвиваються, щоб підвищити рівень грамотності і знищити бар'єри і обмеження можливостей спілкування між різними країнами.

Американські дослідники Мур і Кірзлі стверджують, що у дистанційному навчанні існує три типи взаємодії: а) студент – зміст, б) студент – інструктор, і в) студент – студент [2: 56].

Тип 1. Взаємодія студент – зміст. За словами Мура і Кірзлі, головна роль педагога у дистанційному навчанні полягає у наданні відповідного контенту (матеріалу для навчання) і розвитком взаємодії між цим змістом і студентом відповідно, що підштовхне студента «побудувати знання через процес особистого розміщення інформації в раніше існуючі когнітивні структури» [8: 120-122].

Тип 2. Взаємодія студент – викладач (інструктор). На думку авторів більшість студентів вважають інструктора основним помічником у взаємодії у дистанційному навчальному середовищі. Роль викладача полягає в наданні навчального матеріалу для опрацювання, підтримці мотивації і інтересу учнів, допомагаючи їм, коли вони опрацьовують матеріали курсу. Відповіді інструктора на запитання та звертання студентів вважаються особливо цінними, оскільки вони забезпечують конструктивний зворотній зв'язок для досягнення навчальних цілей [8: 122-124].

Тип 3. Взаємодія студент – студент. Автори описують взаємодію студент – студент у дистанційному навчанні як «interlearner interaction». Це взаємодія між одним студентом та іншими студентами, окремо або в налаштуваннях групах, з або без реальної присутності інструктора [8: 124-126].

Важливим етапом у розвитку дистанційної підготовки є індивідуальний підхід, в якому системи навчання повинні мати наступні компоненти:

- телеконференцію, призначену для оперативного (протягом одного-двох днів) взаємно-інформування через комп'ютерну мережу всіх користувачів, які цікавляться замовленою тематикою;
- електронну бібліотеку, тобто доступний через комп'ютерну мережу архів текстів, зображень, аудіо матеріалів тощо;
- серійні видання (ті, що систематично видаються і за певним стереотипом оформляються);
- книжкову серію - діючу послідовність видання томів (посібників, монографій, літературно-художніх здобутків тощо), що мають ознаки єдиної серії.

Беручи до уваги все вищевикладене, ми спрямовуємо нашу діяльність на те, щоб підвищити рівень самостійності і креативності майбутніх учителів. Підбір навчальних завдань відбувається з урахуванням індивідуальних особливостей і інтересів студентів, що сприяє індивідуалізації змісту дистанційної підготовки.

На початку нашого експериментального дослідження всім студентам усіх ВНЗ, які досліджуються, було запропоновано взяти участь у загальному інформаційному опитуванні з метою виявлення знань та готовності їх щодо проблеми експерименту.

З метою підвищення ефективності даного дослідження (розуміння проблеми дистанційності підготовки, готовність студентів до участі в експерименті) нами була розроблена система критеріїв та показників для визначення ефективності даної підготовки:

- критерій обізнаності як вимір ступеня інформованості, зорієнтованості особистості у предметі і засобах здійснення професійно-педагогічної діяльності на засадах використання інформаційно-комп'ютерних технологій в умовах дистанційної освіти;
- критерій спроможності як вимір ступеня практичної навченості до реалізації виокремленої діяльності в означених умовах;
- критерій схильності як вимір ступеня потреби особистості до самореалізації в означеній специфічній сфері професійно-педагогічної діяльності.

Наводимо загальні результати даного опитування на прикладі Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка та Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

АНКЕТА

I. Пізнавальний блок:

1. Що Ви розумієте під сутністю феномена «дистанційна підготовка»:

2. « Дистанційна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов» – це:

- Індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі актуальних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

- Форма організації навчального процесу у закладах освіти, яка забезпечує реалізацію дистанційного навчання та передбачає можливість отримання випускниками документів державного зразка про відповідний освітній рівень.

- Комплекс освітніх технологій, включаючи психолого-педагогічні та інформаційно-комунікаційні, які надають можливість реалізувати процес дистанційного навчання.

- Система засобів, прийомів, кроків, послідовне здійснення яких забезпечує виконання завдань навчання, виховання і розвитку особистості та гарантований результат з урахуванням особливостей учасників процесу дистанційного навчання.

- Технології створення, накопичення, зберігання та доступу до веб-ресурсів (електронних ресурсів) навчальної програми (дисципліни), а також забезпечення організації і супроводу навчального процесу за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення та засобів телекомунікаційного зв'язку, у тому числі Інтернет.

- 3. Оцініть Ваш рівень досвіду роботи з дистанційними технологіями підготовки: високий; середній; низький.

II. Контрольний блок:

1. Які, на Ваш погляд, засоби є ефективними в організації дистанційної підготовки майбутніх спеціалістів:

2. Чи дозволяє рівень Вашої сучасної підготовки створити власну програму професійної підготовки спеціаліста у галузі іноземних мов:

так; ні; не знаю;

3. Який спосіб підготовки майбутнього вчителя іноземних мов є більш ефективним (груповий чи індивідуальний) і чому?

III. Продуктивний блок:

1. Створіть план-проспект власної програми дистанційної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов у ВНЗ:

Проаналізувавши відповіді майбутніх учителів (було опитано 100 студентів в обох ВНЗ) мусимо зазначити:

I. Пізнавальний блок:

1. під сутністю феномена «дистанційна освіта» студенти розуміють:

комплекс освітніх програм, що призначені полегшити стратегію підготовки, не залежну від щоденного контакту з викладачем, а засновану на кращому використанні самостійного навчання (підготовки) студентів -14 %; формою навчання, за якої переважає самостійне навчання з використанням сучасних технічних засобів трансляції інформації -20 % ; освіту на відстані, у якій "очні і синхронні заняття з викладачем зведено до мінімуму або їх взагалі

немає – 21 %; самостійна освіта (самоосвіта), що включає в тій чи іншій формі зворотний зв'язок з викладачем (освітнім закладом)" – 45 %.

2. «дистанційна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов» на думку студентів це: варіант 1 – (30 %), варіант 2 – (15 %), варіант 3 – (20 %), варіант 4 – 30 %, варіант 5 – 5 %

3. свій рівень досвіду роботи з дистанційними технологіями підготовки: студенти оцінили як: високий – 15 %; середній – 50 %; низький – 35 %;

II. Контрольний блок:

1. найефективнішими засобами в організації дистанційної підготовки на думку майбутніх спеціалістів є: інтерактивне телебачення – 6 % ; предмети за вибором – 10 %; комп'ютерні телекомунікаційні мережі – 4 %; індивідуальний підхід – 45 %; індивідуальні плани студентів – 10 %; самонавчання – 15 %; поєднання технологій компакт-дисків та мережі Інтернет – 10 %.

2. створити власну програму дистанційної підготовки: можуть – 45 %; не можуть – 25 %; не знають – 30 %.

3. найефективнішим способом дистанційної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов є: груповий – 5 %; індивідуальний – 80 %; поєднання – 15 %.

III. Продуктивний блок: приблизний план-проспект власної програми дистанційної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов у ВНЗ 85 % майбутніх вчителів іноземних мов не змогли відповісти! Змогли скласти тільки 15 % студентів;

За блоками результати у відсотках розподілилися наступним чином: I – 55 %; II – 30 %; III – 15 %;

За критеріями результати у відсотках розподілилися наступним чином: обізнаності – 40 %; спроможності – 15 %; схильності – 45 %;

Висновки і перспективи подальших досліджень. Ми розуміємо, що наші спостереження є лише частиною створеної нами програми дослідження даної проблеми. Подальші дослідження вбачаємо в аналізі інтеграційних видів дистанційної підготовки у ВНЗ.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Інформаційні технології і засоби навчання: зб наук. праць / за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука / Інститут засобів навчання АПН України. – К. : Атака, 2005. – 272 с.
2. Ірина Постоленко. НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДИСТАНЦІЙНО: ІНТЕГРАЦІЙНИЙ АСПЕКТ / Ірина Постоленко. – Проблеми підготовки-сучасного вчителя № 9 (Ч. 2), 2014. – С. 54-60.
3. Малінко О. Г. Особливості організації та формування змісту дистанційного навчання іноземних мов / О. Малінко // Наук.-метод. конф. «Індивідуалізація навчального процесу як провідна складова модернізації вищої економічної освіти». – К. : КНЕУ, 2006. – Т. 1. – С. 143–145.
4. Distance learning. – [Electronic resource]. – Available access: <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary>
5. Dnaz-Rico L. The cross-cultural, language, and academic development handbook / L. Dnaz-Rico, K. Weed. – Boston : Allyn and Bacon, 2002. – 237 p.
6. Instructional Telecommunications Council. – [Electronic resource]. – Available access: http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=18652&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
7. Holmberg B. The Evolution, Principles and Practices of Distance Education / B. Holmberg. – Oldenburg : Bibliotheks und Informationssystem der Universität Oldenburg, 2005. – 171 p.
8. Moore M. Distance Education: A systems view / M. Moore, G. Kearsley. – Belmont, CA. : Wadsworth, 1996. – 129 p.
9. United States Distance Learning Facts and Figures. – [Electronic resource]. – Available access: <http://www.usdla.org/facts-and-figures/>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ярослав Черньонков – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри лінгводидактики та іноземних мов 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.

УДК 378.147

ОСНОВНІ ПЕРЕВАГИ ВИКОРИСТАННЯ ЗМІШАНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ

Ірина ШЕВЧЕНКО (Миколаїв, Україна)

Стаття присвячена проблемі використання змішаної форми навчання у процесі підготовки сучасних фахівців вищих навчальних закладів України. Увага приділяється основним перевагам змішаної форми навчання, яка є вдалим поєднанням традиційних методів навчання з сучасними інформаційно-комунікативними технологіями.

Ключові слова: дистанційне навчання, змішане навчання, інформаційно-комунікативні технології.

The article deals with the problem of using blended learning in training of modern specialists in higher education establishments of Ukraine. Special attention is paid to the principal advantages of the blended learning which is a good combination of traditional teaching methods with modern information and communication technologies.

Keywords: distance learning, blended learning, information and communication technologies.

Сучасні соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні, поступовий світовий процес переходу від індустріального до інформаційного суспільства вимагають значних змін у багатьох сферах державної діяльності. Особливої уваги в таких умовах потребує сфера освіти. Національна програма «Освіта. Україна XXI сторіччя» свідчить, що розвиток сучасної освіти повинен здійснюватись на основі нових прогресивних концепцій, у навчально-виховний процес необхідно залучати новітні педагогічні технології та науково-методичні досягнення. З метою входження України у трансконтинентальну систему комп'ютерної інформації повинна бути створена нова система інформаційного забезпечення освіти.

Виконання таких важливих завдань неможливо без розвитку дистанційної освіти, як зазначається у державному документі «Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні».

У документі пояснюється, що «дистанційна освіта» - це форма навчання, рівноцінна з очною, вечірньою, заочною та екстернатом, що реалізується, в основному, за технологіями дистанційного навчання. Технології дистанційного навчання складаються з педагогічних та інформаційних технологій дистанційного навчання. У свою чергу, педагогічні технології дистанційного навчання – це технології опосередкованого активного спілкування викладачів зі студентами з використанням телекомунікаційного зв'язку та методології індивідуальної роботи студентів із структурованим навчальним матеріалом, представленим в електронному вигляді [6].

Питання застосування дистанційного навчання у навчальному процесі вищих навчальних закладів стало предметом дослідження багатьох вчених і практиків (В.Дивак, Н.Думанський, Т.Крамаренко, В.Попов, В.Трохименко та ін.)

Розглянемо як трактується поняття «дистанційне навчання» у сучасній науці.

Згідно положення, під «дистанційним навчанням» розуміється індивідуалізований процес передавання і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, яке створене на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [11].

Науковець Е. Полат вважає, що «дистанційне навчання» – це форма навчання, при якій взаємодія педагога і студентів між собою здійснюється на відстані і відображає всі властиві навчальному процесу компоненти (мету, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання), що реалізуються специфічними засобами, інтернет-технологіями або іншими засобами, які передбачають інтерактивність [10].

На думку дослідника В.Кухаренко «дистанційне навчання» – це навчання за допомогою засобів телекомунікацій, при якому суб'єкти навчання (студенти, педагоги, тьютори) маючи просторову або часову віддаленість, здійснюють загальний навчальний процес, спрямований на створення ними зовнішніх навчальних продуктів і відповідних внутрішніх змін (збільшень) суб'єктів навчання [8].

За словами В.Бикова «дистанційне навчання» – форма організації і реалізації навчально-виховного процесу, за якою його учасники (об'єкт і суб'єкт навчання) здійснюють навчальну взаємодію принципово і переважно екстериторіально (тобто, на відстані, яка не дозволяє і не передбачає безпосередню навчальну взаємодію учасників віч-на-віч, інакше, коли учасники територіально знаходяться поза меж можливої безпосередньої навчальної взаємодії і коли у процесі навчання їх особиста присутність у певних навчальних приміщеннях навчального закладу не є обов'язковою) [2].

На думку науковців, система дистанційного навчання повинна мати наступні компоненти: системне середовище дистанційного навчання з необхідними засобами для комунікації учасників дистанційного навчання, електронну базу навчальних матеріалів, віртуальні лабораторії, учасників дистанційного навчання (викладачі, студенти) та технічних спеціалістів (програмісти, системні адміністратори, веб-дизайнери), інтегровану у системне середовище дистанційного навчання систему керування і обліку дистанційного навчання [2; 8; 10].

Науковці В.Кухаренко, О.Рибалко, Н.Сиротенко вказують, що дистанційне навчання здійснюється тільки за допомогою Інтернету, оскільки одержання навчальних матеріалів і завдань, і всіх інших питань, пов'язаних з комунікацією, відбувається тільки заочно. Проміжна й підсумкова атестація здійснюється також за допомогою пересилання й перевірки матеріалів [8].

У зв'язку з цим, на думку вчених, стають очевидними наступні негативні фактори дистанційного навчання, а саме: відсутність очного спілкування вчителя та студента, що не дає можливості реалізувати індивідуальний підхід у навчанні та вихованні; студенти не завжди самодисципліновані, свідомі і самостійні; відсутність гарної технічної оснащеності для постійного доступу до джерел інформації; нестача практичних занять і відсутність постійного контролю [8].

Дослідник Е.Полат, аналізуючи рівень розвитку дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України, вказує, що на низькому рівні є теоретична проробка проблеми дистанційного навчання. Це проявляється, насамперед, у відсутності чітко виражених цілей навчання й необхідних початкових вимог до студента, для роботи в цій системі, слабкому рівні системи контролю його знань, відсутності вимог до змісту дистанційних курсів і учбово-методичному забезпеченні, захисту авторських прав розробників навчальних матеріалів, сертифікації інститутів дистанційної освіти, тощо. І, крім того, не по всіх спеціальностях можна проводити підготовку фахівців за допомогою дистанційних курсів [10].

Практика та велика кількість сучасних досліджень свідчать, що тенденція навчання починає розвиватися в напрямку змішаного навчання, яке створює комфортне освітнє інформаційне середовище, системи комунікацій, що надають всю необхідну навчальну інформацію.

За словами вчених А.Андрєєва, А.Брауна під змішаним навчанням (blended learning) слід розуміти об'єднання традиційних методів навчання з інтерактивними, яке складається з трьох етапів: дистанційне вивчення теоретичного матеріалу, засвоєння практичних аспектів у формі денних занять, остання фаза – здача іспиту або виконання випускної роботи [1; 3].

Вчені пояснюють, що при змішаному навчанні використовуються елементи асинхронного й синхронного дистанційного навчання, сутність яких полягає в тому, що певну частину навчальних дисциплін (або дисципліни) студенти (слухачі) освоюють у традиційних формах навчання (стаціонарній або заочній тощо), а іншу частину дисциплін (або дисципліни) - за технологіями мережевого навчання. Співвідношення частин визначається готовністю освітньої установи в цілому до подібної побудови навчального процесу, а також бажанням і технічними можливостями студентів (слухачів). Такий підхід зветься "гнучке навчання" (flexible learning) [1; 3; 4].

На думку дослідника К.Куна важливими перевагами змішаного навчання є: двостороннє спілкування викладача та студента; студент активний, діяльний, залучений у навчальний процес і знайомий зі структурою курсу; студент перебуває під керівництвом та застосовує

набуті знання й навички; для студента передбачені контрольні завдання і він постійно одержує відгуки про свої успіхи [7].

Науковець В.Морзе вказує, що змішане навчання включає в себе елементи які прийшли з онлайн навчання, а саме:

Лекційні заняття. Матеріал оформлений як і матеріал он-лайн курсу, тобто може бути легко використаний і доступний кожному студенту курсу для самостійного освоєння.

Семінарські заняття (face-to-face sessions). При змішаному навчанні на семінарських заняттях проходить обговорення самих цікавих та важливих тем курсу, а також відбувається відпрацьовування практичних навичок.

Навчальні матеріали курсу (підручники та методичні посібники). Дані матеріали представлені в друкованому й в електронному виляді, які доповнені різними мультимедійними додатками та вставками для більш успішного освоєння дисципліни. Таким чином, курс стає більш привабливим для студентів.

Он-лайн спілкування. Цей елемент також прийшов у змішане навчання з он-лайн навчання. Існують різні інструменти - чат, форум, e-mail - які дають студентам можливості спілкуватися та працювати разом. З'являється можливість ставити запитання викладачу та одержувати відповіді.

Індивідуальні та групові он-лайн проекти. Такі проекти розвивають навички роботи в Інтернеті, аналізу інформації з різних джерел, а також навички працювати разом із групою, правильно розподіляти обов'язки та відповідальність за виконання роботи. За допомогою таких завдань студент може одержати навички, необхідні для самостійної роботи.

Віртуальна класна кімната. Цей інструмент дозволяє студентам спілкуватися з викладачем за допомогою Інтернет комунікацій, а не тільки у звичайній аудиторії [9].

Навчальні матеріали інтерактивних курсів при змішаному навчанні можуть бути представлені в он-лайн навчанні в різних форматах: текст, аудіо, відео й т.д. Вони доповнюються різними картинками, графіками й схемами, анімацією, фотографіями та посиланнями на аналогічні та додаткові ресурси. Залежно від фінансових і технічних можливостей навчального закладу можливо поєднання таких видів діяльності:

- лекційні заняття в Інтернеті з практичними заняттями в аудиторії;
- традиційні заняття з наступним їх обговоренням у форумі чи в переписці по електронній пошті;
- групову роботу над домашнім завданням із застосуванням Інтернет технологій із наступним його обговоренням в аудиторії;
- традиційні практичні заняття або семінари з відео конференціями;
- лекційні заняття в аудиторії з консультаціями з викладачем через Інтернет;
- виконання домашнього завдання і відсилання його через Інтернет на перевірку до викладача;
- рольові, симулятивні ігри у віртуальному середовищі під час заняття або у вільний час студента;
- інші комбінації електронних інтернет-технологій і традиційних методик навчання.

Оцінка успішності студентів може проводитися в різних формах. Можливе тестування, а також виконання різних, у тому числі, групових проектів, написання есе, доповідей і рефератів, виконання контрольних робіт. Все це передається викладачеві для перевірки через систему обміну файлами. Перевіривши роботу, викладач висилає студенту персональні коментарі по роботі й оцінку або рекомендації з доробки. Тестування може проводитися й у аудиторії в присутності викладача. Фінальна оцінка – залік чи іспит – проводиться тільки в аудиторії [5].

При змішаному навчанні значно змінюється роль викладача, який може виступати в різних ролях. Він може працювати як при безпосередньому контакті зі студентом, так і навчати опосередковано, через телекомунікаційні засоби. Вимоги до віртуального викладача (тьютера) комбінуються з традиційними вимогами. Головна функція віртуального викладача полягає в керуванні процесом навчання, виховання, розвитку, іншими словами, бути педагогічним менеджером. В змішаному навчанні викладач повинен створювати умови для

самостійного навчання, виступати в ролі партнера, консультанта, вихователя – тобто координатора навчання [7].

Науковець Н.Морзе, розглядаючи можливості використання інформаційно-комунікативних технологій та Інтернету в процесі навчання зазначає, що викладач перестася бути для студента єдиним джерелом інформації. Водночас зміщується акцент з формування репродуктивних навичок, таких як запам'ятовування і відтворення, на розвиток аналітичних умінь, в основі яких лежить співставлення, синтез, аналіз, оцінювання виявлених зв'язків, планування групової взаємодії з використанням інформаційно-комунікативних технологій [7].

Отже, переваги використання змішаної форми навчання під час підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах України є очевидними, оскільки ця форма навчання є вдалим поєднанням традиційних методів навчання та передових інформаційно-комунікативних технологій.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреев А. УМК для e-Learning /А.Андреев // Высшее образование в России. – 2007. – №7.
2. Биков В.Ю. Технологія створення дистанційного курсу: навч. посіб. / В.Ю. Биков, В.М. Кухаренко, Н.Г. Сиротенко, О.В. Рибалко, Ю.М. Богачков. – К.: Міленіум, 2008. – 324 с.
3. Браун А. Инновационные образовательные технологии (проблемы практического использования) / А. Браун, Дж. Бимроуз // Высшее образование в России. – 2007. – №4.
4. Демида Б. Системи дистанційного навчання: огляд, аналіз, вибір / Б. Демида, С. Сагайдак, І. Копил // Комп'ютерні науки та інформаційні технології. – 2011. – № 694. – С. 98-107.
5. Дивак В. Використання відкритих систем дистанційного навчання у підготовці фахівців з педагогіки вищої школи: [Електронний ресурс] / В.В. Дивак // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2012. – №2 (28).
6. «Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні» від 20 грудня 2000р. – Київ. – 17с.
7. Кун К. E-Learning - электронное обучение / Е.Кун// Информатика и образование. – 2006. – №10. – С. 16-18
8. Кухаренко В. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: навч. посіб. / В.М. Кухаренко, О.В. Рибалко, Н.Г. Сиротенко. – Харків: НТУ "ХП", "Торсінг", 2002. – 320 с.
9. Морзе Н. Дистанційна технологія як основа сучасних інформаційних технологій у навчанні / Н.В.Морзе //Нові технології навчання: збірник наукових праць. – Вінниця: Академія педагогічних наук України; Вінницький соціально-економічний інститут університету «Україна». – 2011. – Вип. 30. – С.32-42.
10. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева. – М.: Изд-ий центр «Академия», 2004. – 416 с.
11. Положення про дистанційне навчання: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Dist_osv/2999/. – Назва з екрану.
12. Попов В. Методичні особливості навчальних матеріалів для дистанційного навчання / В. Попов // Післядипломна освіта в Україні. – 2009. – С. 85-88.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Шевченко – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського.

Наукові інтереси – методика навчання англійської мови на початковому етапі, методика навчання англійської мови як другої, історія основної іноземної мови, лінгводидактика.

УДК 811.11

ЗАСТОСОВУВАННЯ КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АНАЛІТИЧНОМУ ЧИТАННЮ

Олена ЩЕРБАКОВА (Миколаїв, Україна)

У статті розглядаються особливості навчання аналітичному читанню студентів-філологів. Автор стверджує, що шлях придбання знань засобом читання ініціативних текстів можна скоротити, а якість отримання інформації покращити, якщо вже на початковому етапі мовного факультету застосовувати когнітивно-комунікативну методика навчання читанню.

Ключові слова: аналітичне читання, студенти-філологи, когнітивно-комунікативна методика, когнітивно-комунікативний компонент, навчання читанню.

The article deals with the peculiarities of teaching students-philologists to read analytically. The author states that the way of gaining knowledge can be shortened and the quality of getting information can be improved if the cognitive-communicative approach to teaching reading is applied at the primary stage of language departments.

Key words: analytical reading, students-philologists, cognitive-communicative approach, cognitive-communicative component, teaching reading.

Вивчення методичного досвіду свідчить про те, що проблема навчання читання досить повно досліджувалася в працях фахівців вітчизняної і зарубіжної методики.

Так, були виділені види читання з урахуванням психологічних, педагогічних і власне методичних факторів (Кличникова З.І., Рогова Г.В., Шатілов С.Ф.); розроблені методики та мовні моделі навчання різним сторонам читання, в тому числі: лексичної (Куріна Л.П.), граматичної (Виноградова Е.В., Нікітіна Т.М., Іванова М.А. та ін.) У психолінгвістиці також розглядалися процеси розуміння і сприйняття текстової інформації (Виготський Л.С., Зимова І.А.).

Багато досліджень були присвячені смислової інтерпретації текстів (Дупленко Є.П., Кірсанова С.В. та ін); робилися спроби визначення основної одиниці навчання читання (Евсікова О.М.); вивчалися методики формування комунікативної, культурно-країнознавчої компетенції при читанні художньої та країнознавчої літератури (Смирнов І.Б., Третьякова Т.А. та ін); досліджувався процес навчання читання іноземною мовою на різних етапах навчання (Андреева І.Л., Протасова Т.М., Тен Е.Г. та ін.) У цих та ряді інших робіт досліджувалися проблеми навчання читання, тобто отримання інформації в традиційному ключі, на основі розпізнавання лексико-граматичних форм.

Проте питання впровадження та аналізу саме аналітичного читання до цього часу залишається малодослідженим, що й обумовлює актуальність цієї проблеми.

Сучасні досягнення когнітивного мовознавства дають можливість досліджувати інші базисні основи методики навчання іноземних мов взагалі і навчання читання, зокрема - когнітивну і гуманістичну складові (людський фактор) [2].

Останнім часом з'явилися дослідження з проблеми навчання читання з використанням когнітивно-комунікативного компонента. Зокрема, Баришніков Н.В. обґрунтовує методику навчання читання на навичковій структурі когнітивно-комунікативного уміння читати автентичні тексти. Цей шлях видається виправданим для оволодіння умінням читати при недосконалому володінні іноземною мовою [3].

При навчанні читання студентів-філологів перевага повинна бути віддана іншій моделі декодування інформації, зокрема, від розуміння загальних фонових знань і очікувань читаючого до швидкого і безпомилкового розпізнавання лексико-граматичних форм, що розуміється як зріле читання.

На думку вченого Ананьєва Б.Г., представляється істотним починати навчання зрілому читання на початковому етапі навчання мовного вузу у зв'язку з тим, що на цьому етапі навчання студентство являє собою особливу соціально-психологічну категорію, яка відрізняється найбільш активним споживанням культури і високим рівнем пізнавальної мотивації. У своєму когнітивному розвитку студенти використовують все більш складні схеми організації та переробки інформації і розуміння навколишньої дійсності [1].

Вибір текстового прагматичного матеріалу (статті пізнавального характеру з журналів і газет, рекламні проспекти, буклети, театральні анонси тощо) обумовлений тим, що з них навчають черпають відомості про швидко мінливих процесах в культурі і мові, проте традиційно в процесі навчання читання таким текстам приділяється недостатня увага.

Сучасні студенти прагнуть до прагматичних знань, які допомогли б їм адаптуватися в іншомовному автентичній середовищі. Однак їхні пізнавальні інтереси не в достатній мірі відображені в змісті навчання читання.

Студентам мовної спеціальності необхідне широке коло знань і обсяг інформації, яку вони отримують саме за допомогою читання іншомовних текстів. У зв'язку з цим постає проблема швидкого і якісного вилучення інформації студенту-філологу, котрий досяг певної міри сформованості навичок та вмій, в читанні.

Шлях придбання знань за допомогою читання іншомовних текстів можна скоротити, а якість витягання інформації поліпшити, якщо вже на початковому етапі мовного вузу застосовувати когнітивно-комунікативну методику навчання читання.

Для реалізації когнітивно-комунікативної методики навчання читання іншомовних текстів дослідниця Вітківська Л.В. пропонує наступну модель роботи з текстовим матеріалом:

- обговорення загальної життєвої проблеми на предтекстовому етапі;
- текстовий етап, який передбачає вилучення інформації за допомогою найбільш значущих пропозицій тексту;
- комплекс послетекстових вправ, який сприяє перевірці розуміння інформації з метою подальшого застосування для вирішення прагматичних комунікативних завдань [4].

Навчання читання в лінгводидактики має багату історію і безліч методів і прийомів, які використовуються при різних цільових установках по сприйняттю інформації. Проблема навчання міжкультурної комунікації висувають нові вимоги до оволодіння цим найважливішим видом діяльності у різних умовах, у тому числі в умовах вузу лінгвістичного профілю. Перш за все змінюються вимоги до змістовної сторони читання. Навчальний текст читання розглядається в сучасних умовах не тільки як об'єкт рецептивного засвоєння, але, головним чином, як продукт спілкування, інформація якого може бути застосовна в прагматичних цілях при вирішенні комунікативних завдань. Тому студенту, що навчається в на мовних факультетах необхідний широке коло знань і обсяг інформації, які він більшою мірою отримує саме за допомогою читання іншомовних текстів.

Оцінюючи текстовий матеріал щодо його складності, викладач може визначити читабельність тексту, відповідно до чим більш точно вибрати методику роботи.

На початковому етапі вузу поряд з традиційним вивченням зразків класичної літератури, враховуючи широкий діапазон пізнавальних інтересів студентів, бажано познайомити їх і з автентичними текстами прагматичного характеру (буклети, реклами, публіцистичні матеріали тощо).

Головне місце на предтекстовому етапі займають попередні безпосередньому читання завдання по створенню розумової смисловий карти майбутньої діяльності, що занурюють учнів у проблему, актуалізуючи їх фонові знання, створюючи тим самим цільову схему для сприйняття подальшої інформації.

Створена на предтекстовому етапі цільова схема, якийсь первинно синтезований образ, зумовлює витяг особливо значимої інформації за допомогою пропозицій, що на багато підвищує швидкість її вилучення та інтерпретації.

Основне завдання послетекстового етапу - організація інформації в логічну семантичну мережу тексту, її активізація і накопичення. Невеликі тексти, пропоновані для подальшої читацької діяльності, пов'язують загальну проблему з приватною, практично застосовною, що розширює прагматичний досвід учнів [4].

Згідно способу розкриття змісту в методиці розрізняють аналітичне та синтетичне читання. Аналітичне читання – це спосіб ознайомлення з текстом, який залучає не тільки процес отримання нової інформації, але й вміння давати критичну оцінку отриманої інформації, а також усвідомлювати прагматичну мету та комунікативну настанову тексту. Дослідниця Польщикова В.І. вважає, що при аналітичному читанні увагу студентів спрямовують на детальне сприйняття тексту з аналізом мовної форми. При синтетичному – на цілісне сприйняття змісту. Аналітичне читання художнього твору як одна з окремих дисциплін практики іноземної мови є необхідною ланкою в ланцюгу надання студентам знань та умінь і займає особливе місце в процесі навчання іноземній мові. На заняттях з аналітичного читання англійської художньої літератури, крім завдання подальшого розвитку у студентів умінь та навичок користування іноземною мовою як засобом спілкування, ставиться завдання подальшого розвитку їх логічного мислення та прищеплення їм навичок критичного підходу до матеріалу, який вивчається [5].

Одним із найважливіших завдань аналітичного читання, що проводиться на заняттях в аудиторії, є виробити у студентів вміння легко і швидко аналізувати художній текст, визначати, в першу чергу, суб'єкт і предикат висловлювання та інші його складові частини, спираючись на формальні елементи.

Формування навичок і умінь аналізу художнього тексту може здійснюватись за кількома напрямками. Одно з них полягає в тому, що на матеріалі спеціально підібраних текстів

спочатку розвиваються окремі навички мовленнєвої операції й дії, необхідні для розуміння тексту, який аналізується. Інший напрямок полягає в аналізі текстів, мовного матеріалу, які раніше спеціально не опрацьовувались.

Заняття з аналізу художнього тексту є також хорошим засобом контролю, тому що дає змогу перевірити не тільки практичне володіння мовою, але й знання, отримані з теорії мови, яка вивчається. Слід відзначити, що викладач повинен не тільки брати до уваги знання та загальний рівень студентів кожної конкретної групи, а і передбачити труднощі, з якими студент може зіткнутися при аналізі даного тексту.

Через текст студент не тільки отримує можливість спостерігати за використання мови у побуті, але й ознайомитись із конкретними умовами життя носіїв мови, яка вивчається, уявити соціальну атмосферу певного періоду часу, довідатись про нові для нього історичні факти. Читання оригінальної художньої літератури грає провідну роль у пізнанні інокультури в широкому розумінні цього слова. Художній текст, що аналізується, повинен відповідати певним вимогам, які, якщо коротко, на нашу думку є такими: доступність, зразковість, дискусійність, цікавість, різнобічність.

В умовах вузу на заняттях в аудиторії рідко проводиться повний цикл роботи над аналітичним читанням; правда, на початковому етапі доцільно проводити на заняттях аналітичне читання хоча б частини непідготовленого дома тексту, щоб навчити студентів тих прийомів і способів розкриття змісту складних місць, які потім допоможуть їм у самостійній роботі над складними текстами. Проте на дальшому етапі навчання значну частину роботи над аналітичним читанням (первинне ознайомлення із змістом тексту, розкриття значення незнайомих слів тощо) студенти здійснюють самостійно в порядку підготовки до занять, а на самому занятті, після контрольного перечитування тексту, здебільшого проводиться тільки лексико-граматичний аналіз складних місць, які студенти не змогли зрозуміти самостійно або зрозуміли невірно.

Таким чином проаналізувавши теоретичні та практичні аспекти навчання аналітичного читання студентів-філологів можна зробити висновок, що саме аналітичне читання забезпечує розвиток високої культури майбутнього вчителя-філолога, здатного виховати своїх учнів вдумливими, естетично сприйнятливими читачами.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Избранные психологические труды. В 2-х т. М.: Педагогика, 1980. – 232 с.
2. Баграмова Н.В. Индивидуализация процесса обучения иностранным языком на начальном этапе в языковом вузе. // Сб. науч. тр. С.-Пб., 1991. С. 3-12.
3. Барышников Н.В. Теоретические основы обучения чтению аутентичных текстов при несовершенном владении иностранным языком: Автореф. дис. докт. пед. наук. С.-Пб., 1999. – 32 с.
4. Витковская Л.В. Когнитивные аспекты интертекстуальной коммуникации в художественном тексте. // Коммуникация: теория и практика в различных социальных контекстах. Пятигорск, 2002. – С. 83-84.
5. Польщикова В.І. Особливості навчання аналітичного читання студентів-філологів. // VII міжнародная научно-прикладная интернет-конференция «Альянс наук. Вчений - вченому». – 2012 р.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Щербакова – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського.

Наукові інтереси: методика викладання іноземної мови, комунікативна лінгвістика, дискурс.

УДК 37.091.33:81'25

КАКИМИ ЛИЧНЫМИ КАЧЕСТВАМИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ НАВЫКАМИ ДОЛЖЕН ОБЛАДАТЬ СОВРЕМЕННЫЙ ПЕРЕВОДЧИК?

Тахир БЕКБУЛАТОВ, Дияр НУРМЕТОВ (Алматы, Казахстан)

У статті йдеться про те, якими особистісними рисами і професійними навичками повинен володіти сучасний перекладач: перекладач-синхроніст, усний несинхронний перекладач, перекладач письмових технічних, економічних, юридичних, медичних текстів, художньої літератури.

Ключові слова: перекладач, переклад, синхроніст, якість, навички, знання, вміння.

The article dwells upon the personal qualities and professional skills of a modern translator: simultaneous interpreter; consecutive interpreter; translator of technical, economic, legal, medical texts and literary works.

Key words: translator; translation; simultaneous interpreter; quality; skills; knowledge and skills.

В современном мире переводчиков-универсалов, способных выполнять все виды перевода на профессиональном уровне практически нет. Однако, в условиях рынка востребованы именно те переводчики, которые могут качественно и оперативно выполнять любой вид перевода (письменный, либо устный), независимо от его тематики и направления (с иностранного на родной или с родного на иностранный). В зависимости от того, какими видами перевода занимается тот или иной переводчик, а за какие предпочитает не браться, меняется и набор профессиональных и личных качеств, которыми в идеале должен обладать современный переводчик, чтобы успешно работать в своем сегменте переводческого рынка.

Переводчик-синхронист

Переводчику-синхронисту приходится постоянно работать в очень жестких условиях и испытывать постоянные "космические" перегрузки. Постоянно приходится слышать о том, что для осуществления успешного перевода необходимо просто хорошо владеть иностранным языком. Именно это утверждение является ошибочным. Как пишет известный ученый, А.Д. Швейцер «не каждый человек, свободно владеющий иностранным языком, способен овладеть комплексом навыков и умений, обеспечивающим успешное осуществление синхронного перевода» [4: 138]. Помимо знания родного и иностранного языков переводчику необходимо: знать грамматику английского языка, иначе слова останутся лишь «кирпичами», из которых не удастся ничего «построить» [2: 4], владеть техникой перевода и уметь эффективно пользоваться словарем, иметь представление об области знания, к которой относится переводимый текст (а в идеале - хорошо ориентироваться в ней). Основными личными качествами и профессиональными навыками, необходимыми для осуществления синхронного перевода являются: быстрота реакции, четкая дикция, физическая выносливость, стрессоустойчивость и помехоустойчивость, умение абстрагироваться от внешней обстановки и всех посторонних факторов, умения сосредоточиться, высокий уровень владения как родным, так и иностранным языком.

Устный несинхронный переводчик

Помимо хороших навыков пофразового или последовательного перевода – спокойствие, общительность, умение не растеряться на публике, психическая устойчивость, презентабельный и опрятный внешний вид. В некоторых случаях может понадобиться умение работать на протяжении многих часов без перерыва, т.е. обладать хорошей физической формой. Также переводчику необходимы знания переводческой семантографии, т.е. универсальной переводческой скорописи, которая позволяет быстро кодировать устную речь, благодаря чему переводчик сможет успешно осуществить перевод. Общеизвестно, что память человека не безгранична, и даже при хорошо тренированной памяти запоминанию поддаются от одного до трех предложений, а речь оратора может содержать прецизионную информацию, которую сложно запомнить.

Письменный переводчик технических текстов

Переводчику необходимо хорошо знать два языка, терминологию современной науки и техники на языке оригинала и языке перевода, уметь осуществлять письменный перевод, он должен быть грамотным, хорошо владеть компьютером и компьютерными программами, а также интернетом для оперативного получения и отправки переводимых материалов, усидчивость, уметь работать с современными словарями и справочниками. Так как технический перевод - это трудоемкий процесс, переводчик должен быть предельно внимательным, собранным, обладать высокой работоспособностью, уметь работать оперативно, так как зачастую работодатель требует от переводчика уложиться в требуемые сроки. Для того, чтобы перевод технического текста получился близким к идеалу, переводчик непременно должен разбираться в предмете перевода. К примеру, для перевода нефтегазовой тематики нужно иметь какое-то отношение к этой отрасли: желательно получить второе высшее образование, связанное с данной промышленностью, либо иметь определенный опыт работы на месторождении, т.е. увидеть все своими глазами. Любой технический перевод это, прежде всего, точность и уникальность. Достижение результатов такого уровня невозможно без богатого опыта и высокого профессионализма.

Письменный переводчик экономических, юридических, медицинских, а также текстов в нефтегазовой сфере

Здесь переводчику необходимы хорошие знания банковской, финансовой, юридической и медицинской терминологии, а также терминологии в нефтегазовой сфере, умение правильно и грамотно оформлять переводы юридических документов, включая переводы для нотариального заверения, необходимо хорошее знание английского языка в связи с большим количеством в вышеперечисленных сферах англоязычных терминов, названий и сокращений. Переводчик должен хорошо разбираться в той или иной сфере либо области знания. Прежде, чем сдать письменный перевод заказчику, переводчик должен его отредактировать. Он проверяет грамматику, орфографию, пунктуацию, а также технические аспекты, такие как формат оригинального текста, его терминологию, соответствие формы изложения содержанию и т. д. Необходимо помнить, что переводчик несет персональную ответственность за свой перевод. Например, малейшая неточность в переводе медицинской литературы может привести к непоправимым последствиям. То же самое относится и к другим сферам и отраслям.

Письменный переводчик, переводящий с родного языка на иностранный и наоборот

Принято считать, что переводчики обычно лучше переводят с иностранного языка на родной, нежели наоборот. Основная причина этого предположения состоит в том, что в первом случае переводчики обладают более глубокими лингвистическими знаниями, а также лучше понимают особенности своей культуры. Что касается иностранного языка, то они изучают его, чтобы повысить свою квалификацию и расширить знания. К тому же, переводчик на родной язык может адекватно и органично подойти к переводу, а также отлично ориентируется в таких лингвистических сферах как семантика, синтаксис, морфология и лексикология, в отличие от переводчика на иностранный язык. Кроме того, переводя на родной язык, переводчики с легкостью могут найти эквиваленты таким культурным особенностям, как пословицы, идиомы, метафоры, словосочетания и т.д, так как они рождаются и вырастают в своей языковой среде, культуре, и им легче передать всю специфику данных аспектов. На самом деле, переводчик приобретает навыки родного языка в присущей ему культуре и окружении; практика так же играет немаловажную роль в данном вопросе. С другой стороны, переводчики получают знания иностранного языка, только изучая его. В результате, лингвистическое и культурное знание иностранного языка всегда находится в развитии и никогда не стоит на месте. При письменных переводах на неродной язык переводчику требуется знание письменной формы этого языка в тех областях, к которым относятся переводимые тексты, на уровне, близком к уровню носителя языка, а также высокая филологическая культура и грамотность на этом языке, способность к самоконтролю написанного, а также психологическая готовность для того, чтобы взяться за перевод на неродной язык. Также переводчик должен обладать фоновыми знаниями, т.е. знание реалий и культуры народа, на язык которого осуществляется перевод.

Переводчик художественной литературы

Художественный перевод – один из самых сложных подвидов перевода. В художественном переводе очень важно сохранить форму, содержание, структуру и эстетическое воздействие оригинала текста. Первой и самой очевидной является такая особенность художественного перевода, как небуквальность. Сам по себе художественный перевод – это свободный вольный перевод, который не требует точности, в отличие от технического перевода, где точность предельно важна. Однако, не следует считать его более легким, нежели технический. Перевод произведения не должен носить вольный характер, следует стараться предельно точно воспроизводить текст оригинала в языке перевода. Чаще всего переводчику приходится «иметь дело» с фразеологизмами, а также игрой слов (по-английски play on words, pun). Игра слов – это особый вид юмора, который не поддается переводу на другой язык. В таком случае переводчику нужно «обыгрывать» слова в уже переведенном тексте. Это все делается для того, что бы воссоздать юмористический эффект. Именно игра слов является сложным моментом в художественном переводе. Примером игры слов может служить такое предложение как «Молодая была не молода» - «The bride was not

young». При переведенні художественної літератури перекладач повинен прагнути до неспешної роботи з текстом, однак, якщо йому були встановлені строки, постаратися розпланувати своє час таким чином, щоб вкласти в дані строки без шкоди перекладу. Перекладач повинен бути в хорошій фізичній формі, стрессостійким, мати сильні риси характеру, володіти нервно-психологічними якостями, а також всіма необхідними навичками, знаннями і вміннями для успішного виконання художественного перекладу. А це, в свою чергу, дуже складне завдання. Переклад – це величезний кропіткий труд, що вимагає непомерного праці і величезних умовних витрат. Недаром В.Н. Комиссаров в своїй книжці «Теорія перекладу: Лінгвістичні аспекти» вказує, що колись В. Гумбольдт в листі до відомого німецького письменника і перекладача Августа Шлегеля чітко висловив ставлення лінгвістів до перекладу: «Всякий переклад представляється мені безумовно спробою вирішити невыполниму задачу. Ібо кожен перекладач неминуче повинен розбитися об один з двох підводних каменів, занадто точно дотримуючись або свого оригіналу за рахунок смаку і мови власного народу, або своєрідності власного народу за рахунок свого оригіналу» [1: 16].

Перекладач повинен прагнути «впитати саму душу свого автора, який повинен говорити через його органи почуттів». При перекладі творів художественної літератури велику роль грає словниковий запас перекладача, його досвід, творчий підхід і, безсумнівно, талант. Переклад – це, безумовно, цікавий і захоплюючий процес, окунаючись в який можна відкрити захоплюючий світ двох мов: рідної і іноземної, пізнати культуру, реалії, фольклор іншого народу, а також поповнити свій мовний запас. Перекладачі, присвятивши собі цьому захоплюючій справі, обов'язково отримують від неї величезне вдихнення і задоволення, що, в свою чергу, сприятливо відобразиться на їх подальшій творчості, адже переклад – це набуття знань, досвіду, умінь і навичок на протязі всієї життя. Це є творчість!

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Комиссаров В.Н. Теорія перекладу (лінгвістичні аспекти): Учеб. для ін-тів і фак. інозем. яз. – М.: Виш. шк., 1990. – 253 с.
2. Слепович В.С. Курс перекладу (англійський – російський мови). – Мінськ: ТетраСистемс, 2002. – 272 с.
3. Фомин С.К. Послідовний переклад (Англійський мови): Учебное пособие. – М.: Восток-Запад, 2006. – 352 с.
4. Швейцер А. Д. Переклад і лінгвістика. – М.: Воениздат, 1973. – 279 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Тахір Бекбулатов – магістр зі спеціальності «Перекладознавство», сеньор-лектор кафедри мов Міжнародного університету інформаційних технологій, м.Алмати, Казахстан.

Наукові інтереси: практична граматики, переклад і перекладознавство, педагогіка.

Діяр Нурметов – магістр зі спеціальності «Перекладознавство», сеньор-лектор кафедри мов Міжнародного університету інформаційних технологій, м. Алмати, Казахстан.

Наукові інтереси: практична граматики, переклад і перекладознавство, педагогіка.

УДК 801.111:81'27: 371.3

СКЛАДОВІ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Ірина БРОНЕТКО (Херсон, Україна)

У статті розглядаються основні складові лінгвосоціокультурної компетенції, мета їх використання на уроках іноземної мови, визначена роль автентичних матеріалів та інформаційних технологій у формуванні лінгвосоціокультурної компетенції.

Ключові слова: лінгвосоціокультурна компетенція, програмні засоби навчання, автентичні матеріали, лінгвістична компетенція, соціокультурна компетенція, інформаційні технології.

The article deals with the main components of linguasociocultural competence, the aim of its using in the lessons of foreign languages. The role of authentic materials and information technologies in forming linguasociocultural competence is defined.

Keywords: linguasociocultural competence, means of teaching, authentic materials, linguistic competence, sociocultural competence, information technologies.

В останні роки посилюється увага науковців до феномену лінгвосоціокультурної компетенції як одного з важливих показників готовності особистості до міжкультурної

комунікації. Ця проблема не є новою, питання про лінгвосоціокультурний аспект навчання іноземних мов знайшло теоретичне обґрунтування в працях багатьох учених (М.А.Аріян, Є.М.Верещагін, І.А.Воробйова, Н.І.Гез, М.Б.Євтух, І.О.Зимня, Н.Б.Ішханян, В.Г.Костомаров, О.О.Леонтєєв, Ю.І.Пассов, В.Г.Редько, Н.В. Наєнко, В.В.Сафонова, Л.М.Смелякова, Г.Д.Томахін, В.М.Топалова, П. Адлер, Д.Браун, Р.Ладо та ін.).

Досягнуто вагомих результатів: проблема паралельного вивчення мови та культури в учнів загальноосвітньої школи в процесі навчання усномовленевого іншомовного спілкування розглядається І.А.Воробйовою, Л.П.Голованчук, А.Й.Гордєєвою, О.О.Коломіною, у студентів вищих навчальних закладів – О.В.Бирюк, С.О.Могилевцевим, Л.П.Рудаковою, О.І.Селівановою, В.Н.Топаловою, М.О.Фаєнковою. Проте, як свідчить проведений аналіз наукової літератури, увагою більшості науковців оминається питання формування лінгвосоціокультурної компетенції в учнів основної школи. Лише в роботі Л.П.Голованчук йдеться про можливість та необхідність формування культурно-країнознавчої компетенції як складника соціокультурної компетенції в учнів загальноосвітньої школи.

Хоча навчання соціокультурної компетентності учнів посідає вагомє місце в методичних дослідженнях учених, розкриттю проблеми формування лінгвосоціокультурної компетентності учнів старшої школи не приділено належної уваги.

Мета статті – охарактеризувати складові лінгвосоціокультурної компетенції учнів загальноосвітньої школи.

Одним із основних видів компетенцій, що розвиваються в учнів на уроках англійської мови є лінгвістична (мовознавча) компетенція. Як і будь-яка інша, лінгвістична компетенція забезпечує "пізнавальну культуру особистості школяра, розвиток логічного мислення, пам'яті, уяви" [7:35].

Лінгвістична компетенція – це здатність учня конструювати граматично правильні форми і робити синтаксичні побудови, а також розуміти смислові відрізки в мові, організовані відповідно до існуючих норм мови [7:40].

У лінгвістичній компетенції містяться семантичні, синтаксичні морфологічні фонетичні та лексичні знання. Граматичні значення слова яскраво виражаються в його формах. Складність між значеннями і формами часто перешкоджає вербальній комунікації, тому що таких граматичних правил в англійській мові не існує. Без цих знань, без наявності певного словникового запасу і стереотипів англійської мови на вербально-семантичному рівні неможлива ніяка мовна діяльність [8:38]. Лінгвістична компетенція дає можливість передати тільки перший вид інформації, ідеї, поняття, уявлення, щодо яких здійснюється мовленнєвий акт на англійській мові.

Формування лінгвістичної (мовної) компетенції учнів є невід'ємним складовим компонентом кожного уроку іноземної мови. Без фонетичних, лексичних і граматичних вправ на уроці не можна уявити якісного та результативного процесу навчання учнів іншомовному спілкуванню. Обізнаність вчителя іноземної мови новітніми технологіями та методиками викладання, його практичний досвід і творчість, ділове співробітництво з учнями та особистісно зорієнтоване спілкування з ними сприяють формуванню і розвитку учнівської лінгвістичної компетенції з англійської мови [5].

На думку Н.Д.Арутюнової, для досягнення розуміння між учасниками комунікативної ситуації досить комунікативної доцільності висловлювання для того, щоб пресупозиція відправника повідомлення не вступала в протиріччя із загальним фондом знань комунікантів [1:23]. Така умова є, звичайно, необхідною, але не достатньою для успішності комунікації, де достатнім може рахуватися такий рівень лінгвістичної компетенції, яка забезпечує "цілісність і єдність знань про звукову оболонку і значення словесного знака у свідомості мовців" [9:78].

Розглядаючи лінгвістичну компетенцію комунікантів необхідно відзначити, що:

- а) лінгвістична компетенція має складну багаторунсну структуру, яка відповідає різноманіттю компонентів комунікативної здібності мовців;

- б) включає в себе як суспільні, так й індивідуальні лінгвістичні знання про світ;
- в) передбачає засвоєння як форми, так і змісту;

г) та обов'язкове знання про потенційність мовних явищ [3:14].

Цей компонент лінгвістичної компетенції передбачає знання про варіативні тенденції розвитку знака в даній мові, про специфіку його функціонування в різних сферах вживання, а також зумовлює рівень оволодіння мовою і засобами вираження даного змісту – інакше кажучи, знання про можливість виразити одне й те ж різними засобами; д) лінгвістична компетенція охоплює як продукування мовлення, так і його сприйняття, що пов'язано з проблемою розуміння між учасниками комунікації, а також з проблемою спільності асоціацій у адресата і адресанта мовленнєвого повідомлення [4:18].

Застосовуючи до мовленнєвої комунікації висловлювання О.О.Леонтьєва про те, що “значення не є асоціації, але знання асоціацій” доходимо висновку, що значення знака у плані його формально-змістової варіативності є знання його потенційної асоціативності [6:202]. Потенційна асоціативність як фактор лінгвістичної компетенції комунікантів визначає інтерпретацію можливого змісту повідомлення. Саме механізми асоціювання забезпечують таку організацію лексичної пам'яті людини, яка створює можливість варіювати різноманітні зв'язки слів у відповідності з комунікативними намірами мовців [6]; е) лінгвістична компетенція зумовлена такими чинниками, як рівень освіти, професія, індивідуальний досвід і т. ін.

Розбіжність рівня лінгвістичної компетенції комунікантів від звукової оболонки до оволодіння конотативним компонентом як змісту, так і форми мовного знака визначається саме суб'єктивними чинниками, пов'язаними з формуванням мовної особистості. Чим ширше коло асоціативних зв'язків мовної одиниці у свідомості носія мови, тим більш розвинутою є організація лексику мовної особистості, і більш гнучкою є запас потенційного мовленнєвого варіювання формально-змістових аспектів мовної одиниці в її мовленні.

Отже, лінгвістична компетенція передбачає оволодіння певною сумою формальних мовних знань, умінь і навичок, що пов'язані з різними аспектами мови – лексикою, фонетикою, граматику.

Здатність здійснювати вибір мовних форм, використовувати їх згідно контексту передбачає соціолінгвістична компетенція, яка є складовою лінгвосоціокультурної компетенції. Щоб навчитись цьому, важливо знати семантичні особливості слів та словосполучень, їх довжину в залежності від стилю, характеру спілкування, того ефекту, який вони можуть справити на співбесідника. Соціолінгвістична компетенція та питання мовної допустимості мають багато спільного [6: 296].

Аналіз будь-якого аутентичного матеріалу дає масу прикладів, цінних як у практичному, так і в розвиваючому і виховному аспектах. Мова відображає особливості життя людей. Вивчаючи багато виразів, можна багато зрозуміти про культуру різних країн, мову яких вивчаємо. А це вимагає формування соціокультурної компетенції.

Соціокультурна та соціолінгвістична компетенція – це знання, вміння використовувати у спілкуванні та пізнанні іншомовні соціокультурні і соціолінгвістичні реалії [5]. У свою чергу, соціокультурну компетенцію можна розділити на країнознавчу компетенцію, тобто знання про культуру країни, мова якої вивчається (знання історії, географії, економіки, державного устрою, традицій) та лінгвокраїнознавчу компетенцію. Остання передбачає володіння учнями особливостями мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування. Іншими словами, сформованість в учнів цілісної системи уявлень про національно-культурні особливості країни, „що дозволяє асоціювати з мовною одиницею ту ж інформацію, що і носій мови, і досягти у такий спосіб повноцінної комунікації” [10].

Соціолінгвістична компетенція містить у собі знання характерних рис поведінки і норм, що регулюють відносини між співробітниками всередині колективу підприємства; правил поведінки й етикету, прийнятих у сфері управління бізнесом і міжкультурним спілкуванням представників ділових кіл у конкретних ситуаціях; екстралінгвістичних знань. Вона пов'язана із практичним застосуванням англійської мови і являє собою знання та вміння, які дають змогу користуватися мовою в певному соціумі, і визначає вербальну та невербальну поведінку учасників спілкування [6: 4].

Соціолінгвістична компетенція виявляється в умінні студентів спілкуватися відповідно до певної ситуації спілкування та її контексту. Соціальні контакти великою мірою мають ритуальний характер. Вони спостерігаються в усіх актах повсякденного спілкування, таких як вітання, прощання, знайомство, початок і кінець зустрічей, нарад, телефонні переговори тощо. Для них характерна етикетна поведінка учасників, тобто “поведінка, в тому числі й мовна, за соціально, культурно й історично сформованими моделями в типових (стандартних) ситуаціях поведінки і взаємодії людей” [6: 29].

Л. В. Савельєва під соціокультурною освітою розуміє новий аспект у навчанні шкільних предметів, він пов'язаний з необхідністю формування соціокультурної компетенції. На думку автора соціокультурна компетенція припускає:

- усвідомлення того, що мова не тільки засіб пізнання й засіб спілкування, але й форма соціальної пам'яті, “культурний код нації”, розвинене вміння зіставляти факти мови й факти дійсності;

- вміння бачити культурний фон, що стоїть за кожною мовною одиницею;
- знання культури, історії, традицій, звичаїв свого народу;
- вміння виявити регіонально значимі лексеми й розуміти їх роль у тексті [1: 14].

Одним з аспектів соціокультурної компетенції є країнознавча компетенція, яка на думку М. Нефедової визначається як сукупність знань про країну, мова якої вивчається, а також здатність використовувати національно-культурний компонент мови з метою спілкування [3:135]. Помітне розходження культур у носіїв різних мов в основному визначається різними матеріальними й духовними умовами існування відповідних народів і країн, особливостями їх історії, культури, суспільно-політичного устрою, політичної системи тощо. Таким чином, загальноновизнаним став висновок про необхідність глибоко знати специфіку країни, мова якої вивчається, а тим самим і про необхідність оволодіння країнознавчою компетенцією як однією з головних у навчанні іноземних мов [3: 130].

Ряд учених виокремлюють країнознавчу (культурознавчу) компетенцію – як сукупність знань про країни, мова яких вивчається, та сукупність культурно-маркованих мовних одиниць: американізми, топоніми, антропоніми, зооніми, назви політичних реалій, суспільних громадських організацій, торговельних марок, назв фірм, крамниць, транспорту, одягу тощо.

Лінгвокультурознавча компетенція за термінологією Н. Ішханян – це вміння учнів використовувати країнознавчі та фонові знання про країни, мова яких вивчається; лінгвокраїнознавчий мінімум словникового запасу мови; факти, норми та цінності національної культури; специфіку вербальної та невербальної поведінки, яка прийнята в певній культурі. Лінгвокраїнознавча компетенція включає лінгвокраїнознавчі, соціоетнологічні та культурологічні знання і вміння [6: 18].

Для формування лінгвокраїнознавчої компетенції потрібне не знання країнознавства як комплексу наукових дисциплін, а так звані фонові знання (background knowledge), тобто знання про країну та її культуру, відомі всім мешканцям даної країни (на відміну від загальнонародських або регіональних). Володіння фоновими знаннями мови включає іноземця до іншомовної громади, дає йому “культурну письменність” (cultural literacy), і навпаки – відсутність культурної письменності робить його чужаком (outsider), який не може зрозуміти те, на що носії мови лише натякають в усному та писемному спілкуванні, – зауважує E. Hirsh [6:3].

Ще одним компонентом лінгвосоціокультурної компетенції виступає соціальна компетенція, що передбачає готовність і бажання взаємодіяти з іншими, впевненість у собі, а також вміння поставити себе на місце іншого і спроможність справитись з ситуацією, що склалась. Соціальна компетенція – це здатність вступати в комунікативні відносини з іншими людьми, орієнтуватися в ситуації та керувати нею [5].

Якщо перераховані складові сформовані на належному рівні, то це дає змогу людині легко орієнтуватися в іншомовному середовищі, швидко адаптуватися до нього та конструктивно вирішувати перешкоди, які виникатимуть у процесі міжкультурної комунікації. Це виводить процес вивчення іноземних мов на якісно новий, продуктивний рівень і дозволяє сформувати у процесі навчання різносторонньо розвинуту й багатогранну

особистість, у майбутньому – гнучкого спеціаліста, здатного адаптуватися до умов нового середовища, та до вимог суспільства, що постійно змінюються. В процесі вивчення іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування учень пізнає іншу культуру, вивчає інші зразки соціальної поведінки і має можливість порівняти їх зі знаннями, набутими у рідній для нього культурі, і таким чином учитися розуміти представників інших культур.

До вже зазначених компонентів формування лінгвосоціокультурної компетенції потрібно додати ще одну складову: інформаційну компетенцію – вміння використовувати автентичні матеріали в «живому» вигляді, які можна отримати тільки через «живі» ресурси та мережу Інтернет. Ця компетенція забезпечує навички діяльності учня по відношенню до інформації, що міститься в навчальних предметах і освітніх галузях, а також у навколишньому світі. У століття інформаційних технологій людині доводиться постійно стикатися з інформацією, представленою в різного роду знакових системах: текст, таблиця, аудіовізуальний ряд.

Пол Гілстер, автор концепції «дигітальної грамотності», називає основні відмінності цифрової грамотності від традиційної:

- Інформація не обмежується текстом. Комп'ютер дозволяє використовувати такі медіа-ресурси, як відео, аудіо та фото.
- Пошук інформації в Інтернеті відрізняється від роботи з друкованою книгою або статтею: в Інтернеті частіше використовуємо декілька джерел.
- Дигітальна грамотність – багатовимірний та інтерактивний навик. Це дає вміння не тільки читати, але інтегрувати і використовувати ресурси з багатьох джерел і передавати новостворені фрагменти інформації іншим [9].

Інформаційні технології дозволяють «докорінно змінити організацію процесу навчання учнів, формуючи в них системне мислення; використовувати комп'ютери з метою індивідуалізації навчального процесу і звернутися до принципово нових пізнавальних засобів» [8:45].

Застосування ІКТ розширює рамки освітнього процесу, сприяє його практичній спрямованості, підвищується мотивація учнів у навчанні і створюються умови для їх успішної самореалізації в майбутньому. «... Інтернет дозволяє не тільки наситити учнів великою кількістю готових, суворо відібраних, відповідним чином організованих знань, але й розвивати інтелектуальні, творчі здібності учнів, їх вміння самостійно здобувати нові знання, працювати з різними джерелами інформації» [10: 21].

Ці матеріали можуть виступати в ролі «реального « культурного носія »в процесі міжкультурної комунікації. При цьому роль учителя полягає в тому, щоб адаптувати їх до даного навчального курсу, що вивчається і мовного рівня учнів.

Інтернет дає учням величезні можливості для самовдосконалення. Треба тільки знати в якому напрямку рухатися і використовувати з розумом наявні ресурси. Треба навчити учнів орієнтуватися в цьому безмежному інформаційному просторі.

Напрямки використання ІКТ:

- Використання навчальних програм, записаних на CD («Reward», «1С- Репетитор. Англійська мова», «Bridge to English», «Open Book 2.3» та ін.)
- Використання програми Power Point для створення презентацій для введення лексичного, граматичного, країнознавчого матеріалу, що робить процес навчання привабливим і легким для розуміння.
- Широке використання Інтернет-Ресурсів, які дають можливість доступу до найбагатших джерел англомовної інформації.
- Он-лайн версії зарубіжних газет.

Незаперечна гідність версій газет, представлених на сайтах Інтернет, в порівнянні з їх друкованими версіями - це їх актуальність в міру того, як вони потрапляють в поле зору читачів. Природно, і для учнів читання та обговорення останніх світових новин цікавіше і корисніше, ніж робота зі старими друкованими версіями видань. Так як Інтернет новини постійно оновлюються, вони завжди свіжі і дозволяють учням орієнтуватися в більш широкому колі подій і заголовків. Найбільш часто використовувані сайти: <http://english.mn.ru/english/>, <http://www.whitehouse.gov/официальный сайт Білого Дому>, <http://www.bbc.co.uk/home/today/index.shtml> - домашня сторінка BBC., The Washington Post

(<http://www.washingtonpost.com/>), CNN World News (<http://cnn.com/WORLD>) також надають інформацію на декількох мовах і подвійну класифікацію статей. Можливо викликати аудіо та відео супровід. Інтеракція читачів з редакцією і між собою можлива в рамках рубрики DISCUSSION (дискусія), де є своя дошка оголошень (MESSAGE BOARDS), кімната для бесіди (CHAT) і зв'язок з редколегією (FEEDBACK). The New York Times крім перерахованого вище пропонує своїм читачам навчальну версію газети з готовими поурочними розробками.

Отже, формування лінгвосоціокультурної компетенції на уроках іноземної мови передбачає обов'язкове ознайомлення не тільки зі специфікою мови, а й з культурною спадщиною інших країн, мовною та мовленнєвою поведінкою носіїв мови. Це не лише допомагає учневі краще зрозуміти певний народ, але й підвищує мотивацію навчання іноземних мов.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гришкова Р.О. Діалог культур як проблема сучасної освіти // Наук. пр. Миколаївської філії Національного ун-ту «Києво-Могилянська академія». – Миколаїв, 2001. – Вип.1. – С. 12-15.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К. : Ленвіт, 2003. – 261 с.
3. Каменська І. Б. Формування англійської лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Каменська Ірина Борисівна ; Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Ялта, 2010. – 236 с.
4. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова 2-12 класи. – К., 2001.
5. Тарнопольский О.Б. Обучение этикету иноязычного повседневного педагогического общения в языковом вузе: предисловие к исследованию / О.Б. Тарнопольский // Иноземні мови. – 1999. – № 1. – С. 29–31.
6. Трещина И. Социокультурный компонент профессионально-лингвистической компетенции учителя / И. Трещина // Россия и Запад: диалог культур. Вып.12. - М.: МГУ, 2004. – С. 296-304.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в общеобразовательной школе. – М.: ИОСО РАО, 2002. – с.135-157.
8. Моисеева М.В., Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Нежурина М.И. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна- М.: Камерон, 2004. – С. 45;
9. http://www.literacy.smartlibrary.org/newinterface/segment.cfm?segment=2363&table_of_contents=1654
10. Мильшина А.М. Использование ресурсов глобальной сети Интернет при подготовке к урокам страноведения. В сборнике материалов I региональной конференции: Открытое образование: опыт, проблемы, перспективы. Красноярск, изд-во «Кларетианум», 2004. – С. 21.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Бронетко – аспірант кафедри англійської мови та методики викладання Херсонського державного університету.

Наукові інтереси: проблеми формування лінгвосоціокультурної компетенції в умовах середньої школи.

УДК 811.111: 371.334

ALL LANGUAGES WELCOME: THE AMERICAN ESL CLASSROOM PERSPECTIVE *Anne GIOCONDINI (Grand Rapids, United States)*

Автор обґрунтовує тезу про те, що на противагу нещодавно прийнятому законодавчому акту щодо використання виключно англійської мови в навчальному процесі в США, вчителям англійської мови доцільно заохочувати студентів використовувати рідну мову на заняттях з метою підтримки їхньої самоповаги, створення умов для позитивного переносу мовленнєвих умінь і навичок рідної мови у процесі оволодіння іноземною, розвитку самовираження та самоідентичності мовців-іммігрантів, для яких англійська мова друга/іноземна.

Ключові слова: перша мова, друга мова, рідні мови, ідентичність мовця, самоповага, самовираження того, хто навчається.

In response to recent English only legislation in the United States, many English teachers should encourage students to use their mother tongues in the classroom in order to promote high self-esteem, encourage positive transfer of L1 to L2, foster self-expression, and solidify identities in the classroom.

Key words: L1, L2, mother tongues, identity, self-esteem, self-expression.

The U.S. is one of the most linguistically rich nations in the world, home to more than 150 languages. According to the U.S 2010 Census, 20.8% of America's population, five years and over speak a language other than English. In the state of Michigan alone, 8.9% of the population, five

years and older speak a language other than English [5]. As a result, the topics of languages and in particular, the use of mother tongue, are important issues in many aspects of American society, whether it is discussed in politics, in schools, in the media, or in the workplace.

The topic is especially important in the education field as more students today originate from foreign language speaking families than in the past. When looking at the two biggest school districts in Michigan: 7% of the student body in Detroit Public Schools (the largest district) consists of English Language Learners, or ELLs [7]; and Utica Public School District (second biggest) consists of only 4% ELLs [8]. The more surprising and important discovery, however, is that the student population of Grand Rapids Public School District (third biggest) consists of 20% English Language Learners [6]. Due to the large percentage of English Language Learners in Grand Rapids, it is vital to take in account how these students are being taught in local schools.

English Language Learners need to be able to grow both in learning English and their mother tongues. A student's mother tongue should be seen as a practical tool rather than a threat as the benefits of utilizing an English learner's first language to learn English outweigh the consequences in the American ESL classroom. Scholarly research in the field of education and language acquisition today have supported this notion illustrating how bilingualism holistically supports English language learners socially, emotionally, and cognitively while the lack of can have detrimental results.

When taking into account the reality of students in a classroom alone, one sees that learners' mother tongues cannot be ignored as language is an aspect of one's self. By rejecting a person's native language in order to teach a new language the teacher rejects a part of that person, lowering self-esteem. Learning is handicapped in the classroom if students feel like they cannot be entirely themselves or do not feel valued for the multicultural individual they are. As I've even experienced in my own Russian language education at Grand Valley State University, self-esteem is a huge motivating factor that can work for or against one when learning new languages.

In her doctoral dissertation titled *Language and Literacy: Consequences of English-Only Instruction for English Language Learners*, Maria Mar (2008) gives a glimpse into the negative effects and experiences of nine second grade students when they felt inferior in an English Immersion classroom where the mother tongue is discouraged. Her observations expanded over six months. Her data includes "family questionnaires, interviews with the participants and their parents, and observations of the participants in the classroom, at play, in the presence of their families, and interacting within the community" [4: 38]. Her overall dissertation examines the personal and academic consequences of English-only instructional policy in a multitude case study, while illustrating a widening academic achievement gap between ELL students and dominant English-speaking students.

She illustrates the consequences of English-only instructional policy at a classroom behavioral level showing that students had "obvious change in behavior, emotional distress, silence as a choice, language loss, broken familial ties, and poor academic performance and achievement [4: 129]. She illustrates how many of the students reported a dread of going to school as they didn't feel like they belonged or are empowered to change the situation [4: 133]. She notes how all of them reported feeling frustrated due to misunderstandings by their teacher and experienced humiliation when their classmates laughed when they tried to speak English. "My face feel [sic] hot," stated one of the students, Sung Woo. Camila, the mother of another student, revealed how her daughter grew silent, going through crying spells, and scratches her arms and legs compulsively. According to Mar, another student, Saraí, lost her appetite and even resulted in becoming thinner. Mar quoted her mother saying "Siempre repone el estomago", (She throws up often) [4: 134]. All these negative behaviors, Mar argues, are consequences of these students not feeling valued as their mother tongues and by extension a part of themselves are excluded in their English classrooms. These behaviors directly impact the ELLs' quality of learning.

Teachers are also excluding an important resource of learning when they leave out a learner's mother tongue. Linguistic researchers Katie Brooks and Katya Karathanos (2009) argue in their study in light of Cummin's research, *Building on the Cultural and Linguistic Capital of English Learner (EL) Students*, students don't learn in a vacuum within a classroom but bring existing schemas and knowledge into a classroom. They show that English-Only classrooms are detrimental,

as the learner's world "up to this point is being dismissed as irrelevant to school learning" causing students to start into the classroom with a disadvantage [1: 47-48]. The researchers argue that learners have a foundation of "Language, culture, prior knowledge, and experience" that build "meaning-making processes" used in decoding texts and reading comprehension [1: 48]. These students bring valuable tools they learned through acquiring their native languages that transfer into their English education.

In a separate research project, Ruth Hubbard joined ninth-grade teacher Virginia Shorey to create a four year project aimed at identifying influential factors in the education of English language learners, more specifically, showcasing classroom examples of mother tongue usage in a classroom. Hubbard in particular took field-notes, conducted interviews and collected samples of the students' work in Shorey's English for Speakers of Other Languages classroom (ESOL) which had 30 students. Shorey in part kept track of student progress and classroom strategies [2: 3].

While, expanding on previous research (i.e. Hakuta 1986, Collier 1995, Krashen 1996, Cummins 1989 and 1996, Freeman 2001), they illustrate how students utilized the skills of writing with detail, using dialogue, and paying attention to word choice in their first language and how these skills ended up transferring to the second language. Their narratives regarding events in the class express this importance of continued support for native languages and give real life examples to further validate this research.

Shorey herself wrote and shared vignettes with her students from her own childhood in the Philippines using both English and her first language, Ilocano. She reveals how this process of using her first language opened more memories and details to use in her vignettes that could not have been sparked otherwise solely if written in English. Shorey (2003) proposes that thinking in one's first language, sparks different memories and details. She writes:

It had to come in Ilocano. You know, when thought of the burial-the kind of pot we cook in- I thought of the color, I thought of the texture, I thought of the corner in the kitchen where it was. I could not get that image in English. [2: 5].

Another example includes one Vietnamese student, Vi, who expressed the same sentiment of gaining more memory and details stating that the process of writing in Vietnamese, gaining the memories and details, and then translating them into English helps her learn more words in English [2: 6]. Hubbard argues how if both Vi and Shorey are allowed to think with rich detail in the first language, then they learn to write with detail in this language. As a result "writing with detail will transfer to their writing when they come proficient in the second language" as they don't have to relearn the skill [2: 6]. Students would not have to relearn the mechanics of writing; they would only have to transfer their skills to the new language.

Vi is also a good example of a learner who paid careful attention to dialogue and word choice in her writing where she used the Vietnamese word "Anh" as it has a double meaning, lending layers of meaning to her paper. The word "Anh" means more than one idea depending on the context it is used. As a result, those who know both ideas behind the word can enjoy seeing Vi using it to express more than one idea [2]. Vi realizes how dialogue is important in her writings only when she found that the Vietnamese term "hay-gay" does not translate into English

In the same researchers' narratives, another student, Julie, expanded her writing by having more conversational snatches, changing the lead, and bringing her grandfather's voice into the paper when she learned that she could use Russian dialogue. After implementing this dialogue, the authors express how her paper came "alive". According to the authors, Julie chose to then write the finished product in English and then later translate it for her family to read in Russian [2: 7]. This reinforces the authors' point that learners can learn how to implement dialogue in their first language which the skill can then transfer into their second language writing. This project ultimately reveals how students using the skills they know in their native tongues build new skills in their English language.

In addition, the authors illustrate how the knowledge of languages can hinder or support one's ability to express one's self. In Shorey's classroom, one native Spanish student, Cecilia, from Mexico has access to both English and Spanish, therefore confidently uses whichever language best meets the assigned task in class. The authors make the point to say that letting her continue to write in Spanish supports her English writing as she has multiple venues to express her opinions and

feelings [2: 3-4]. In contrast, another student, Vinh, was interviewed and expressed how he had to wait to tell his “powerful story” of his trip here from the Philippines until his English improved, as the audience would not understand it. He is unable to express it in Vietnamese or English, causing him to be caught between two worlds unable to tell his story, according to the authors [2: 3]. His lack of linguistic skills in either language hinders his ability to express himself, unlike Cecilia.

The authors also give examples of how the process of incorporating learners’ mother tongues into English writing projects validated identity, giving a sense of pride for each individual. Cecilia tells the authors that she writes her poetry in Spanish because it’s from her heart, and the language is hers, a part of her home [2: 4]. Shorey expresses in the article that using her first language Ilocano to write and tell what is important to herself “validated” her identity and gave her a sense of pride [2: 5]. The authors advocate that using the mother tongue adds a stronger and more in-depth emotional component to the ELL writings, causing their writings in both languages to be fuller and more expressive. Shorey states, “I cried when I wrote the story about the Marunguy Tree and laughed when I wrote about the time when we made salt in the ocean and how I stole my mother’s candies that she had for sale. (She never found out it was me.) I remember the nostalgia I felt with my piece “Leddeg Ken Bisokol.” [2: 5]. Readers connect with writer’s works when there are emotional components that they can relate to while reading. Thus letting ELLs use their mother tongues in writing allows them to express emotional aspects for readers to embrace, giving a purpose to why the piece was created and why a reader should read it.

If experience in the classroom does not prove this idea of positive transfer of skills from the first language (L1) to the second language (L2), then experimental research from Hui-Kai Chuang R and Joshi L. Dixon can add validity in showing how literacy in the first language is a strong predicament in achieving literacy in the second language. Researchers, Hui-Kai Chuang R and Joshi L. Dixon (2012) composed their study to test Cummin’s linguistic interdependence hypothesis by looking at Mandarin Chinese and English reading scores from 30,000 Taiwanese ninth-grade students who took the national Basic Competency Test in Taiwan and also had English instruction from 3 to 5 years. The researchers also calculated the relationship between L1 and L2 academic achievement by creating a secondary analysis of existing quantitative Basic Competency Test (BCT) 2 data [3: 102]. They analyzed the data with statistical procedures, including descriptive analyses, correlations, and regression analyses [3: 105].

The results in this study showed that there is a “strong, positive, statistically significant association” between their L1 and L2 reading as all the measures had good reliability. By proving this strong correlation, the study suggests that students with higher Mandarin Chinese reading ability tended to acquire good English (L2) reading ability. The researchers, therefore, propose that if teachers want to improve L2 reading comprehension, then they should not exclusively concentrate on the second language but also improve the learners’ L1 reading skills. The report reads, “Instruction in L1, thus, can emphasize meaning-making processes, comprehension strategies, and other aspects of reading that are more likely to transfer to L2 for efficient use of instructional time” [3: 112]. This study’s argument mirrors that of my own. Skills from an ELL’s first language can positively transfer to their second, English. This study empirically supports this while advocates teachers to teach both languages.

This experiment regarding Chinese and English reveal the science of how skills in the first language transfer to the second, or that high literacy in the first language is a high predicament of high literacy in a second language. In addition to the research mentioned, the observations of students’ abilities in Shorey’s classroom further solidifies this notion while also showing the relationship of mother tongue, self-expression, and identity. As schools around the United States of America become more heterogeneous and globalization creates more diversified classrooms with students with multilingual backgrounds, English Teachers need to promote the use of mother tongue in schools. While taking notes from these researchers, bilingualism should be seen as a practical tool rather than a threat as the benefits of utilizing an English learner’s first language to learn English out way the consequences in the American English classroom.

REFERENCES

1. Brooks, Katie, and Katya Karathanos. "Building on the Cultural and Linguistic Capital of English Learner (EL) Students." *Multicultural Education* 16.4 (2009): pp. 47-51. *Applied Social Sciences Index and Abstracts (ASSIA); ERIC;*

International Bibliography of the Social Sciences (IBSS); Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA); PILOTS: Published International Literature On Traumatic Stress; ProQuest Cri(TRUNCATED). Web. 18 Oct. 2012.

2. Hubbard, Ruth S., and Virginia Shorey. "Worlds Beneath the Words: Writing Workshop with Second Language Learners." *Language Arts* 8.1 Sept. (2003): pp. 52-61. Print.

3. Hui-Kai Chuang, R. Joshi, L. Dixon. "Cross-Language Transfer of Reading Ability." *Journal of Literacy Research*, Volume 44, Number 1 (March 2012), pp. 97-119, <<http://ejournals.ebsco.com.ezproxy.gvsu.edu/direct.asp?ArticleID=4F34BCB5D9DD62AAFCE4>>

4. Mar, Maria. "Language and Literacy: Consequences of English-Only Instruction for English Language Learners." *Applied Social Sciences Index and Abstracts (ASSIA); ERIC; International Bibliography of the Social Sciences (IBSS); Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA); PILOTS: Published International Literature On Traumatic Stress; ProQuest Cri(TRUNCATED)*. Web. 20 Oct. 2012.

5. U.S. Census Bureau, "LANGUAGE SPOKEN AT HOME 2011 American Community Survey 1 Year Estimates." *census.gov*. U.S. Census Bureau, 2011. Web. 20 Oct. 2012.

6. United States Department of Education. *District Directory Information: Grand Rapids Public Schools*. Institute of Education Sciences: National Center for Education Statistics, 2011. Web. 20 Oct. 2012. <http://nces.ed.gov/ccd/districtsearch/district_detail.asp?Search=1&InstName=GrandRapids&State=26&DistrictType=1&DistrictType=2&DistrictType=3&DistrictType=4&DistrictType=5&DistrictType=6&DistrictType=7&NumOfStudentsRange=more&NumOfSchoolsRange=more&ID2=2616440&details=>>

7. United States. U.S. Department of Education. *District Directory Information: Detroit City School District*. Institute of Education Sciences: National Center for Education Statistics, 2011. Web. 20 Oct. 2012. <http://nces.ed.gov/ccd/districtsearch/district_detail.asp?Search=1&InstName=Detroit&State=26&DistrictType=1&DistrictType=2&DistrictType=3&DistrictType=4&DistrictType=5&DistrictType=6&DistrictType=7&NumOfStudentsRange=more&NumOfSchoolsRange=more&ID2=2612000&details=>>

8. United States. U.S. Department of Education. *District Directory Information: Utica Community Schools*. Institute of Education Sciences: National Center for Education Statistics, 2011. Web. 20 Oct. 2012. <http://nces.ed.gov/ccd/districtsearch/district_detail.asp?Search=1&InstName=utica&DistrictType=1&DistrictType=2&DistrictType=3&DistrictType=4&DistrictType=5&DistrictType=6&DistrictType=7&NumOfStudentsRange=more&NumOfSchoolsRange=more&ID2=2634470&details=>>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Енн Джокондіні – дипломований вчитель англійської мови та психології в середній школі, бакалавр з англійської мови, стипендіат програми імені Фулбрайта, викладач кафедри германської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (2014-2015 навч. рік).

Наукові інтереси: лінгводидактика, прикладна лінгвістика, психологія, східноєвропейські студії.

УДК 3728:81.111(075.8) Z62

INTERACTIVE METHODS OF TEACHING PROFESSIONAL ENGLISH FOR IT STUDENTS

Aliya ZHUGINISOVA, Ainur KALIASKAROVA (Almaty, Kazakhstan)

В статті описані інтерактивні методи навчання професійній англійській мові студентів ІТ спеціальностей. Інтерактивні методи навчання мові сприяють ефективному і креативному розвитку необхідних мовних навичок студентів. Більш того, використання даних методів навчання дає змогу сформувати індивідуальний підхід до кожного студента, що в умовах сьогодення є дуже продуктивним в методиці навчання мов.

Ключові слова: опис, інтерактивні методи навчання, професійна англійська, студенти, ІТ спеціальності.

This article presents the description and actualization of interactive methods of teaching Professional English for IT students. Interactive methods of teaching a language facilitate the effective and creative development of students' language skills. Moreover practicing such kind of teaching methods lets us to form student-centered approach, which is very productive nowadays.

Key words: description, actualization, interactive methods of teaching, Professional English IT students, language skills.

Interactive ("Inter" is mutual, "act" - to operate) means to co-operate, to interact, to be in the mode of conversation, dialogue with someone. In other words, unlike active methods, interactive ones are focused on wider interaction of students not only with the teacher, but also with each other and on domination of activity of students in the process of training. They make explanations during tutorials and practical sessions, take part in workshops, presentations, discussions, role-plays, projects, video situations, and etc. The place of the teacher in interactive lessons is reduced to the direction of activity of students on achieving the lesson goals. The process of teaching in the classroom is to bring into full play both the initiative of teachers and students, through dialogue, discussion, and so on in order to achieve a variety of ways of the exchange of thought, emotion and

information, thus to achieve the best learning effects. [5] Certainly, an interactive method is not always effective at the presentation stage, especially with elementary level students, because they don't have enough skills to understand and successfully perform the exercises. As for our personal experience, our students of pre-intermediate and intermediate levels manage even the most difficult interactive tasks well. Now let us consider some types of interactive tasks for IT students of 1 course.

The system of role plays is one of the most important approaches. It encourages thinking and creativity; lets students develop and practice new language and behavioral skills in a relatively safe setting, and can create the motivation and involvement which is necessary for real learning to occur. We want to give some examples of interactive language teaching method which we use in our lessons. [1]

For example:

1. Broken tablet

a. Location: at the shop Characters: Salesperson and Customer

Student A: You bought a tablet from this shop, but it's not working properly. You want a new customer tablet from this shop at the end of the day. Ask the salesperson to give you a new one.

Student B: You're a salesperson at the shop. A customer comes in with a tablet which doesn't work properly. Ask him/her what's wrong with it. Explain that he/she cannot get a new tablet today.[2]

2. Another role-play:

Internet: 'Should I click here?'

Place: At home

Characters: You and your grandmother

Situation: You work as a professional web designer. Your grandmother's developed dog has just died, so to cheer her up you offer to help her learn how to use the Internet. It's difficult to teach her because she has never used a computer before, while you are a computer expert – and not a very patient person.

Scenes:

1) You should teach her how to use a search engine, but she can't work with the mouse

2) You should try to teach her to send an email. Clicking wildly, she accidentally sends an offensive email to your mother-in-law that you had saved as a draft.

3) You leave the room for a moment. When you get back your computer screen has been frozen. Your grandmother has downloaded virus by mistake, which has deleted your web design work – worth thousands of dollars! But you can't be too angry because she's your grandmother another dog has died.

If there are three people in the group, the third character could be:

a) *One of your grandma's friends from the day centre, who is against new technology*

b) *One of your clients, whose work has been deleted, but who needs it finished today.* [3]

For instance for the theme 'Robot' students in pairs do the role-play. Each student reads his/her role only:

Student A: You believe that space exploration is the key to the survival of the human race. Take a minute to think of other reasons why space exploration is important. When ready, ask your partner what she/he thinks of the new mission to Mars.

Student B: Governments worldwide spend billions of dollars on space exploration. You believe it's a waste of time and money. The Earth has many problems. We need to fix our own problems instead of flying off into space. Think of other reasons to support your argument. Your partner will start the conversation. [2]

3. Another task is:

Your teacher is a rich investor. He/she has sponsored a robotics design competition. The team who comes up with the best idea for a new robot will be awarded 10 million dollars to have their

product developed. You and your partner have entered the contest. You have 5 minutes to think of a new robotics product. When finished, try to sell your idea to your teacher.

For the theme Artificial Intelligence (Pair Work):

Premise 1: Humanity is becoming wiser.

Premise 2: Wiser humans can develop and utilize AI responsibly.

Conclusion: AI should be developed.

Student A You support this argument. Spend 1-2 minutes thinking of reasons to back up the conclusion. When ready, you may start.

Student B You oppose this argument. Spend 1-2 minutes thinking of reasons to reject the conclusion. Your partner will start when he/she is ready. [2]

4. The next approach is *video*.

It is very useful in motivating and stimulating. It is an efficient way to learn more about a topic, to make cross-cultural comparison and colloquial forms of English.

A lesson plan that involves video material might be thought of in terms of three distinct phases: 1) **Pre-viewing**: before viewing it is important to prepare students for what they are about to see and to introduce the broad topic. Any parts of the video that you believe will challenge students can be outlined at this time. Pre-viewing exercises such as brainstorming may help to focus attention. 2) **Viewing**: Continuous interruptions during viewing risk breaking concentration and should be avoided. However, students can be given simple tasks to carry out while watching a video which will help them to engage with the video's content. A balance has to be found which doesn't ask too much of students, but does help to keep them active. Predefined pause points may also act to engage students by eliciting opinions during the viewing process. 3) **Post-viewing**: many different types of activity might follow on from watching a video. Content might be used to begin a discussion, individual reports might be written from different perspectives or students could role-play further scenarios.

5. *Project work*

It is characterized as one of the most effective methods of teaching and learning a foreign language through research and communication, different types of this method allow us to use it in all the spheres of the educational process. The main idea of project work is considered to be based on teaching students through research activities and stimulating their personal interest. Project work provides an opportunity to develop students' creativity, imagination, enquiry and their self-expression. It must rank as one of the most exciting teaching methodologies a teacher can use. It truly combines in practical form both the fundamental principles of a communicative approach to language teaching and the values of good education.

One way to maximize the potential benefits of project work is to follow the ten-step process advocated by Stoller (1997) and Sheppard and Stoller (1995). They are:

Step 1: Students and instructor agree on a project. The teacher (instructor) designs a task in form of a project with effective input from the students for mutual understanding and agreement.

Step 2: Students and instructor determine the final outcome of the project. The teacher and students develop an understanding on the deliverables of the project in form of learning outcomes.

Step 3: Students and instructor structure the project. The student and the teacher structure the project phases and work schemes for establishing a more clear understanding.

Step 4: Instructor prepares students for information gathering. Teacher sets out guidelines and principles for students to conduct their research for the required data or information necessary for the completion of the project.

Step 5: Students gather information. Students collect the necessary information/data from different but relevant sources under teacher's supervision.

Step 6: Instructor prepares students for compiling and analyzing data. Teacher accommodates students in data filtration and cleaning.

Step 7: Students compile and analyze information. Students finalize the collected data by compiling the necessary findings in a document form.

Step 8: Instructor prepares students for the final activity. Teacher gives feedback on the completed and compiled work of the students.

Step 9: Students present final product. Students present the final work in the relevant format as mutually decided with the teacher and shares it with other students.

Step 10: Students evaluate the project. Students assess & evaluate the project on multiple dimensions and share their feedback with the core project team. [4]

The following example of students' project work can be given, in autumn term 1 year students of Pre-Intermediate level did the project 'Video voice over'.

5.1. Video voice over

Let us describe the procedure of the project. The students were given the task to choose the movie/cartoon fragment, the original language of which mustn't be English. The video fragment lasting 10 minutes has to be used as background video support for script/story created by 2-4 students. The students were required to compile a scenario in accordance with the grammar-vocabulary topics studied during the semester, so IT English had to voice-over the videos. The whole project procedure has occupied the term and was divided into parts:

1. Choice of the movie/cartoon fragment;
2. Compilation Movie script outline;
3. Compilation of the movie script;
4. Revision of the movie script;
5. Video voice over;
6. Finalizing the project.

Finally, the students presented their video products to the group and had a competition. Student found this kind of work technically difficult but very exciting and useful.

5.2. Video lesson

Creating a video lesson is another type of students' interactive independent work. It can be used both at Pre- intermediate or Intermediate levels. This type of activity aims at building up the students' professional vocabulary, raising the students' language awareness, development of the students' IT skills, development of information search, processing and presentation skills, creativity, team-work. The main requirement was that the students (pair) had to shoot a video-lesson where they teach other students how to use hardware/software. Teaching procedure has to include vocabulary presentation, theory (i.e. how to use equipment or programs) and practice (exercises for group mates to consolidate the material). So, the students should perform the project in the following steps:

1. Choice of the glossary;
2. Designing exercise types;
3. Compilation of exercises;
4. Multimedia presentation of the mini-lesson;
5. Submission and review of the project product;
6. Project presentation.

Finally, the pairs of students present their video-lessons to the group and the teacher. The mini-lesson should contain presentation, consolidation, comprehension check and speech exercises, cover 10 professional terms related to 1 topic, use a multimedia program, not exceed 5 minutes. According to the provided feedback from students, this type of interactive project work was rather challenging experience for them, because teaching someone else is always difficult especially for the first time.

Applied Linguistics develop from day to day and new methods of teaching a language appear everywhere, no matter what country do we live in and what do we teach or study. The more methods and approaches the teachers know and use the better is their teaching performance. Therefore, we should always try and seek for new methods of teaching and successful interaction with students.

BIBLIOGRAPHY

1. Guzal R. Abirova. Interactive methods in teaching foreign languages. Tashkent Branch of Russian Economic University after G.V. Plekhanov., the 3rd Uzbekistan Indonesia International Joint Conference on Economic development and Nation Character Building to Meet the Global Economic Challenges. – P. 247–249.

2. <http://www.learnenglish.de/Teachers/roleplays.html>
3. <http://www.jiscdigitalmedia.ac.uk/guide/using-video-in-teaching-and-learning>
4. Bulent Alan and Fredricka L.Stoller. Maximizing the benefits of project work in foreign language classroom. English teaching forum. Volume 43. #4. – 2005.
5. Реутова Е.А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе ВУЗа. Новосибирск 2012. – С. 4–7.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Алія Жугінісова – лектор кафедри мов Міжнародного університету інформаційних технологій, Алмати, Казахстан.

Наукові інтереси: прикладна лінгвістика.

Айнур Каліаскарова – лектор кафедри мов Міжнародного університету інформаційних технологій, Алмати, Казахстан.

Наукові інтереси: прикладна лінгвістика.

УДК 811.111:378.091.275

THE VALUE OF TESTING IN CREATING ENABLING ENVIRONMENT IN CLASS: FROM THEORY TO PRACTICE

Nataliia KOVALSKA, Nadiia PRISYAZHNYUK (Kyiv, Ukraine)

Статтю присвячено теоретичному обґрунтуванню та практичному застосуванню тестової методики навчання студентів мовних спеціальностей за умови створення середовища для розвитку можливостей. Визначено основні труднощі та страхи студентів при набутті комунікативної компетенції за допомогою навчальних тестів. Розроблено модель навчального процесу. Застосування запропонованої моделі на практиці дало можливість перевірити і підтвердити її ефективність: студенти набули практичного досвіду використання тестової методики, тестових завдань, форматів питань та власне стилю виконання тестів. Ефективність створення середовища для розвитку можливостей теоретично обґрунтовано та експериментально доведено на факультеті лінгвістики Національного технічного університету України "КПІ".

Ключові слова: *тест, тестова методика, комунікативна компетенція, оцінювання, потреби і мотивація студентів, середовище для розвитку можливостей.*

The article deals with theoretical basis and application of testing methodology of teaching linguistic department students English with the creation of enabling environment. It also gives the description of the main difficulties and fears in gaining communicative competence through teaching tests. It presents the framework of its practical realization. By using the framework students become familiar with the testing methodology, task types, question formats and style of the test papers. The effectiveness of the enabling environment was based theoretically and studied experimentally at the linguistic faculty of the National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute".

Key words: *test, testing methodology, communicative competence, assessment, needs and motivation of students, enabling environment.*

The article attempts to bridge the gap between theory and practice in applying testing methodology in the classroom. This article gives the lecturers the opportunity to implement testing in their own teaching adapting it to their own contexts. It focuses on ideas that have the practitioners. We can not neglect research and experimentation to understand the nature of foreign language as we are linguists. But we also have to understand the nature of the students and their abilities to develop and use their competences that can be a sign of their growing maturity. For this purpose creation of enabling learning environment can be regarded as a real challenge for the lecturer. The language programme has to take into account the cognitive and social needs of the students and arouse in the students willingness and need or reason to take tests. There should not be any prevalence of theory over practice but the proportion of theory and practice.

There has been much debate what and how to test. In the last decade or even two there have been considerable improvement in the quality of tests as the significance of testing methodology for evaluating students' acquisition of the target foreign language has been proved [2:253-254]. Tests are expected to be developed for the foreseeable future to improve them still further. It becomes essential that testing practices in English language teaching (ELT) are dynamic and changing. We have tried various techniques for evaluating our own teaching and student learning through student feedback. We insist on testing basics such as reliability validity fairness, authenticity, consistency and practicality. But now we have to move on to alternative testing forms such as:

- authentic assessment,
- performance assessment,

- portfolio assessment (including diversity, originality and self - confidence),
- assessment of oral language, reading, writing and content.

We have to think about matching the assessments to the goals of instruction. The endpoint is the performance assessment that is closely connected with the application of learning to a real-life or authentic communication situation. All the mentioned above assessments will be useful along the way to monitor the students' progress. These assessments can be regarded as opportunities to provide meaningful feedback to the students concerning their learning. We should see it as a rule: the better the feedback to the student, the better their final performance will be. In order to match the assessments to the goals we should take into consideration the final communication situation at the stage of unit planning. In our case we start with placement tests that sort the new students into teaching groups so that they are approximately the same level as others when they start their university life at the faculty of linguistics. In all classrooms tests take the form of progress tests. Their main goal is to motivate students creating enabling environment in order to assess the degree of success of teaching and learning and to identify students' language weaknesses and areas of difficulty. We also offer students to take diagnostic tests to identify specific weaknesses and/or difficulties on the basis of which an appropriate so called remedial programme can be developed.

The communication strategy of the faculty of linguistics, National Technical University of Ukraine "KPI" is entirely guided by principle of adaptation: adaptation to the university's curriculum, of course, adaptation also to the expectations of its target public (students) and to changes in the sphere of education, and lastly, adaptation to its limited internal resources [4:14-15]. What is more, National standards have to be developed and applied as lectures can be frustrated by various changes in them. National standards shall bring higher education in Ukraine closer to standards that are being implemented in most other European countries due to this the education environments will be the same as in all-European community. The last two decades we have noticed such recurring themes as the meaning of linguistic competence and the testing methods effectiveness within credit-based modular curriculum system. There is no argument over the fact that current language teaching methodology views communicative competence as the primary language learning objective. Today the term is widespread and is characterized by its complex nature and is subdivided into :

- linguistic competence,
- sociolinguistic competence,
- discourse competence,
- strategic competence.

By using the framework students become familiar with the testing methodology, task types, question formats and style of the test papers and develop flexibility in their learning styles. The students are given a lot of opportunities to have timed and what is more, realistic exam practice they need to succeed in their exam. The students are generally familiar with a four-skill model of communication (reading, writing, listening and speaking) and as a result a four-skill model approach is used for their assessment. The test papers have such sections as Listening, Reading, English in Use (Grammar in Use, Vocabulary in Use), and Writing. English testing has to offer that linguistic competence is tested with a multiple choice tasks in the section Grammar in Use. Sociolinguistic competence is tested in the section Vocabulary in Use. Discourse competence and linguistic competence are tested in the reading and listening sections. All four competencies are tested integratively in the writing and speaking sections. Nowadays these ideas have to be clearly understood equally by lecturers and students to see their benefits, to rate their abilities and what is more to raise students' awareness of their own abilities in using different learning strategies for different tasks. As far as many graduates of the linguistic faculty are employed at the KPI as lecturers there is a need to provide even faculty undergraduates, over four or five years of university studies, with opportunities to acquire practical skills both in taking tests and in developing tests in other words to bring theory and practice in education together.

The experience has shown that to successfully achieve the goal NTUU 'KPI' has developed a wide and tight partnership within its departments and faculties and with international organizations and domestic agencies like Ministry of Education which share the same interest in sustainable development of language learning. As a result an integrated framework for supporting and

promoting the testing and test activities at the faculty of linguistics is adopted and used. It also serves to coordinate and organize the efforts of lecturers and students providing an enabling environment, including test-based measurers such as providing access to textbooks developed according to testing methodology and mentioned above framework, test materials and examples of exam tests. International TEMPUS-TASIS projects were useful in that they offered new knowledge and skills to those who are creating the Ukrainian education today. Ukrainian lecturers became participants in seminars and workshops on the development of tests getting closer to all-European standards. Nowadays it can be stressed that topical, accurate and balanced approach to testing methodology is a distinctive feature of the Ukrainian educational realities. Test construction and evaluation criteria are based on course objectives and unified to maximum to strike a healthy balance between the necessity of teaching the target language and validating the testing that will gradually sharpen students' test and ability awareness.

Another important student's ability to define the goals and persevere in achieving them has to be developed. Careful planning may save time for additional test practice. We refuse to accept the idea that some students can succeed and others fail their tests. We are to help them define the way they approach tests.

The needs analysis project has proved that lecturers are to reliably and validly evaluate students' skills to prepare the students for internal and external proficiency and achievements exams. 'Language proficiency is not a unidimensional construct but a multifaceted modality, consisting of various levels of abilities and domains' [1]. The students have to be successful with a certain level of academic proficiency in accordance with the standards of the institution and their lecturers. It has been stressed that there are two main goals of testing:

- to provide feedback during the process of acquiring language proficiency;
- to assign a score/grade.

Issues of reliability and validity are considered to be crucial for lecturers [2:254]. It is important to students to take into account their own abilities and the levels of academic proficiency and the criteria for each grade level. During the research, the lecturers interviewed and discussed with the students on the use of tests/tests materials. It is explained to students in order to motivate them why their lecturers believe that the testing methodology is valuable and logic to them. Positive results are achieved. After being advised, most of the students have improved their awareness on tests and lecturers agreed to implement test activities in their classrooms. The lecturer here is central to the classroom to communicate the teaching approach with clear guidelines on what is expected on their students as test productivity depends in great measure on how ably they are used. Testing process is to be initially modeled by the lecturer to enable the students to cope with the tests confidently and with high rates of difficulty index. All stated above gives the students an idea of purpose and insights into the lecturer's intention and attitude which are very crucial for the achieving high test grades/ scores. The students here are more than active learners whose compatible goal is to become professionals with the world certificates and testing is treated as a challenging activity where students' abilities are triggered. We put heavy emphasis not only on the upgrading the skills and knowledge of lecturers but also on the training of lecturers as raters to promote the skill base of the students that can be regarded as the enabling environment showing that the needs and motivation of the students are of great importance [3:36]. The lecturers also should have an opportunity to remember and practice the test skills they demand from their students.

Some students badly need help as far as they can become paralyzed by negative feelings and emotions (tension/ uneasiness and problem of test anxiety/ language anxiety that can be found in the learning environment) the very moment they are given the test. As a result, some students suffer stress and breakdowns and some of them even blame nervousness for their negative results and failures. It is worth while noting that quite a lot depends on the lecturer's manner of conducting classes as stress and anxiety are counter-productive, and actually prevent concentration and clear thinking. A lecturer is strongly recommended to develop, design and exploit tests as learning activities that initiate self-confidence and encourage students to cope with them confidently and successfully. We should demonstrate openness to change and such a message can be communicated through a very common classroom test practice especially during the process of error correction to make students feel secure by:

- understanding that a test is not a shock, but an opportunity;
- explicit strategy instruction and provision of guidance in developing competent learners;
- demonstration of the lecturer's preparedness to respond to students;
- explicit error correction;
- self-correction as a learning activity.

If we mean enabling environment, the latter technique has to be currently used as it gives the students another opportunity to show that they are capable of self-correction [4:15]. In such a way they take the pressure off themselves. The lecturer's role here is to be systematic and to be sure of acting tactfully and stimulate students to ask questions. It is underlined that the lecturer should realize that weak students need more attention as positive feedback for their progress as they are usually not so active and they have lack of confidence. Self-correction as a learning activity that have to be for sure a guided one provides students with the opportunity to learn from their mistakes, to gain confidence in their abilities and allows them to take more active role in their own learning. Due to shortage of time there is room for peer correction and assessment. After the self-correction students can be suggested to compare the correction and grade/percentage correct score with the lecturers/ peer ones. Different types of correction employed in class proved to be not only educational but motivational as well. Such classes can be called language improvement ones. Both fear of making mistakes and fear of failure can be regarded as factors that impede any process of language learning. Discussion of the results and especially differences is a must. Students are advised to record their progress in the development of their skills/competences and encouraging, stimulating, motivating factors. Students' participation in the criteria development, correction depends upon their age, performance and objectives; it can be encouraged if it is planned and arranged to make testing as a kind of learning optimal and stress-free. Communication of the evaluation/assessment also gives students a sense of their progress indicating where and what to improve as far as the majority of their mistakes can be traced to precise gaps in their language competence. But students' progress is possible if they do realize that their mistakes are part of the learning process and there is nothing unachievable so testing finds its place as an efficient activity.

The practice of self-assessment is regarded as golden rule to use in class as students acquire the reflective habits of minds, growth in intelligence. In such a way students are developed into autonomous learners getting involved into the process learning to learn. They are trained to take responsibility for and make decisions about their own learning. Self-assessment makes learning process deeper and more personalized, as well as it develops students' independence.

The benefits of testing methodology far outweigh the drawbacks. The advantage of using tests relate to the enabling environment they can potentially stimulate. They are useful if students are encouraged to treat the tests as an integrated resource of learning with the sequence of tasks or activities. Our project has shown that the students' test performance is more than satisfactory and our suggestion is to assign Practice Tests to reinforce their competences. In coming time, we will continue organizing training activities to raise awareness of tests and monitoring results/progress in the groups of students participating in the project. The usage of tests is characterized by its variety, for instance, daily tests checking home assignments, Self-assessment Modules suggested in the textbooks, Assessment Modules according to the programme of studying. The students are also actively involved in the process of development and application of mini test tasks with translation as far as they are trained in order to become translators and interpreters. The statement 'Tell me, and I forget. Show me, and I understand. Involve me, and I remember' holds true. The learning of a foreign language can be actually facilitated and optimized by explicitly teaching testing, in addition to helping the students become aware of the communication strategy and competences needed. For this purpose we should develop and run some training sessions for both lecturers and students.

It is necessary to point out that we do not pretend to have solved all problems related to the testing but established a reasonable standard among lecturers encouraging their creativity and uniqueness in the class. We simply hope to have provided some help in the creation of enabling environment in class via students' participation in the testing as a positive feedback and encouragement of a real sense of optimism about a successful result of maximized learning. We need to keep developing the testing process in order to increase the motivation of the language

student as the that makes the learning a resounding success contributing to the students' personal growth and confidence. For further research we suggest discussing self-correction of Writing as a part of a test.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва, – К., Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Шматок Т.Г. Тестовий контроль як засіб оптимізації навчального процесу. / Т.Г.Шматок, О.В.Маркова, Н.В.Ковальська. – Наука. Релігія. Суспільство. – №3. – 2004. – С. 252–254.
3. Komiyama R. CAR: Means for Motivating Students to Read / R. Komiyama. // English Teaching Forum. – 2009. – Vol. 47, №3. – P. 32-37.
4. Kovalska N. Testing: assessment or evaluation // Kovalska N., Prisyazhnyuk N. - Materiały X międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji "Aktualne problemy nowoczesnych nauk - 2014" Volume 16. Filologiczne nauki.: Przemisl. Nauka i studia –2014. – P. 14-16.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Наталія Ковальська – старший викладач кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови Національного технічного університету України «КПІ».

Наукові інтереси: методичні аспекти фахової підготовки сучасного вчителя іноземних мов та перекладача.

Надія Присяжнюк – старший викладач кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови Національного технічного університету України «КПІ».

Наукові інтереси: методичні аспекти фахової підготовки сучасного вчителя іноземних мов та перекладача.

УДК 378.091.33:811.111-26

КРИТЕРІАЛЬНИЙ АПАРАТ ВИЗНАЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО НАУКОВОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ МАГІСТРІВ НА ОСНОВІ АНАЛІЗУ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Аліна МАСЛОВА (Мелітополь, Україна)

У статті розглянуто критерії та показники, за допомогою яких можливо встановити рівні володіння вміннями наукового писемного мовлення магістрів педагогічних спеціальностей. Визначено сутність адаптаційного, частково адаптаційного та неадаптаційного критеріїв. Наведений критеріальний апарат може бути використано для перевірки ефективності методики навчання англійського наукового писемного мовлення магістрів на основі аналізу фахових досліджень з педагогіки.

Ключові слова: критерії оцінювання, показники, рівні, англійське наукове писемне мовлення, знання, вміння, магістри.

The article deals with the criteria and parameters necessary to determine proficiency levels of English academic writing skills of Masters of Arts in Teaching. The essence of adaptive, partly adaptive, and non-adaptive criteria is defined. The given criterion apparatus can be used to check the effectiveness of teaching English academic writing to masters based on the analysis of research papers in Pedagogy.

Key words: evaluation criteria, parameters, levels, English academic writing, knowledge, skills, masters.

Постановка проблеми. У світлі інтеграції України у загальний європейський освітній простір та реалізації положень Болонської декларації підвищення вимог суспільства до рівня володіння випускниками педагогічних ВНЗ англійським науковим мовленням забезпечує потребу у вдосконаленні існуючих аспектів іншомовної підготовки магістрів та розробці нових прогресивних методик навчання, оновлення форм контролю та критеріїв оцінювання, які б забезпечували реальну здатність студентів старших курсів до наукової комунікації за фахом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що проблема навчання іншомовного наукового мовлення та створення критеріального апарату щодо оцінювання цього виду мовленнєвої діяльності є актуальною і висвітлюється у працях багатьох дослідників (Н.Е. Аносова, Е.В. Васильєва, О.А. Колмакова, Ю.О. Комарова, Т.М. Рибіна, О.С. Синєкоп, Т.В. Смит). На сьогоднішній день науковцями визначено критерії оцінювання наукового проблемно-тематичного повідомлення англійською мовою [2; 7]; розкрито алгоритм формування лексичних навичок англійського наукового мовлення [8; 1]; обґрунтовано інноваційні методи навчання наукового дискурсу [4]; наведено методичні дії, спрямовані на навчання виступу на наукові теми [3]; наведено критерії відбору наукових

текстів для навчання усного і писемного наукового мовлення в умовах короткострокового навчання [6].

В процесі проведення нашого дослідження ми розробили власну методику навчання англійського наукового писемного мовлення магістрів, згідно з якою навчання здійснюється в три етапи. На першому лінгвокомунікативному етапі студенти навчаються писати наукові тексти на основі осмислення прочитаного повністю адаптованого автентичного науково-педагогічного тексту (1 версія), що містить у собі раніше вивчений мовний матеріал. На другому навчально-мовленнєвому етапі студенти навчаються писати наукові тексти на основі інтерпретації прочитаного частково адаптованого автентичного науково-педагогічного тексту (2 версія), що містить у собі частину нового мовного матеріалу у поєднанні з раніше вивченим. На третьому професійно-мовленнєвому етапі студенти навчаються писати наукові тексти на основі аналізу прочитаного неадаптованого автентичного науково-педагогічного тексту (3 версія), що містить у собі весь новий мовний матеріал у поєднанні з раніше вивченим [5]. Однак запропонована нами методика може вважатись ефективною лише тоді, коли буде розроблено раціональний інструментарій для її діагностування, який на основі критеріїв та показників надасть нам змогу оцінити результати навчання.

Тому метою даної статті є визначення та обґрунтування критеріїв оцінювання ефективності методики навчання англійського наукового писемного мовлення магістрів на основі аналізу педагогічних досліджень, відповідних їм показників та рівнів володіння кожним з показників.

Виклад основного матеріалу. Враховуючи, що розроблена нами методика навчання англійського наукового писемного мовлення магістрів складається в навчанні читання й аналізу адаптованих, частково адаптованих і неадаптованих фахових досліджень з педагогіки, критеріальний апарат перевірки її ефективності буде включати адаптаційний, частково адаптаційний і не адаптаційний критерії.

Перший критерій показує рівні володіння вміннями наукового писемного повністю адаптованого мовлення, тобто такого, в якому вживатимуться раніше вивчені мовні явища. Саме тому науковий оригінальний текст буде так скорочено за змістом, щоб його смисл був виражений знайомим для студентів мовним матеріалом. У такому вигляді науковий текст являє собою його першу повністю адаптовану версію.

Другий критерій показує рівні володіння вміннями наукового писемного частково адаптованого мовлення, тобто такого, в якому вживатимуться як раніше вивчені мовні явища, так і ті, що дозволяють представити на 50% більше інформації, ніж у повністю адаптованій версії тексту. У такому вигляді науковий текст являє собою його другу частково адаптовану версію.

Третій критерій показує рівні володіння вміннями наукового писемного неадаптованого мовлення, тобто такого, в якому вживатимуться як раніше вивчені мовні явища (вжиті в першій та другій версіях), так і ті, що дозволяють представити іще 50% інформації автентичного наукового тексту, що лишилася не досягнутою. У такому вигляді науковий текст являє собою його третю неадаптовану версію.

Виходячи з сутності адаптаційного критерію, назвемо наступні його показники: 1) знання лексики, що складає першу версію наукового тексту; 2) вміння вживати лексику, що складає першу версію наукового тексту, в словосполученнях, окремих і пов'язаних змістом реченнях; 3) вміння читати і проявляти розуміння (шляхом виконання тестових завдань) першої версії наукового тексту; 4) вміння викладати прочитану інформацію, яку представлено в першій версії тексту: а) з опорою на питання; б) самостійно.

Рівнями володіння кожним з вищезгаданих показників будемо вважати: високий, достатній, задовільний і низький.

Перший показник адаптаційного критерію оцінюється на:

- високому рівні, якщо студенти можуть вірно письмово перекласти 100-95% об'єму наданих словосполучень і речень: а) з англійської мови на рідну; б) з рідної мови на іноземну;

- достатньому рівні, якщо студенти можуть вірно письмово перекласти 94-80% об'єму наданих словосполучень і речень: а) з англійської мови на рідну; б) з рідної мови на іноземну;

- задовільному рівні, якщо студенти можуть вірно письмово перекласти 79-50% об'єму наданих словосполучень і речень: а) з англійської мови на рідну; б) з рідної мови на іноземну;

- низькому рівні, якщо студенти можуть вірно письмово перекласти менш ніж 49% об'єму наданих словосполучень і речень: а) з англійської мови на рідну; б) з рідної мови на іноземну.

Другий показник адаптаційного критерію оцінюється на:

- високому рівні, якщо студенти можуть написати безпомилково англійською мовою по 10-9 словосполучень, по 10-9 різноструктурних речень і по 5 пов'язаних змістом висловлювань з лексикою, що складає першу версію тексту;

- достатньому рівні, якщо студенти можуть написати безпомилково англійською мовою по 8-7 словосполучень, по 8-7 різноструктурних речень і по 4 пов'язаних змістом висловлювання з лексикою, що складає першу версію тексту;

- задовільному рівні, якщо студенти можуть написати безпомилково англійською мовою по 6-5 словосполучень, по 6-5 різноструктурних речень і по 3 пов'язаних змістом висловлювання з лексикою, що складає першу версію тексту;

- низькому рівні, якщо студенти можуть написати безпомилково англійською мовою менш, ніж 5 словосполучень, менш, ніж 5 різноструктурних речень і менш, ніж 3 пов'язаних змістом висловлювання з лексикою, що складає першу версію тексту.

Третій показник адаптаційного критерію оцінюється на:

- високому рівні, якщо студенти обрали з кожного з 15 представлених тестів, що охоплюють весь зміст прочитаного, 15-14 вірних відповідей;

- достатньому рівні, якщо студенти обрали з кожного з 15 представлених тестів, що охоплюють весь зміст прочитаного, 13-11 вірних відповідей;

- задовільному рівні, якщо студенти обрали з кожного з 15 представлених тестів, що охоплюють весь зміст прочитаного, 10-7 вірних відповідей;

- низькому рівні, якщо студенти обрали з кожного з 15 представлених тестів, що охоплюють весь зміст прочитаного, менше 7 вірних відповідей.

Четвертий показник адаптаційного критерію оцінюється на:

- високому рівні, якщо студенти в письмовому переказі повідомляли 100-95% смислового змісту прочитаного;

- достатньому рівні, якщо студенти в письмовому переказі повідомляли 94-80% смислового змісту прочитаного;

- задовільному рівні, якщо студенти в письмовому переказі повідомляли 79-50% смислового змісту прочитаного;

- низькому рівні, якщо студенти в письмовому переказі повідомляли менше 50% смислового змісту прочитаного.

Виходячи з сутності частково адаптаційного критерію, назвемо наступні його показники:

1) знання лексики: нова термінологія і фразеологічні вирази, що складають другу версію наукового тексту; 2) вміння вживати лексику, що складає другу версію наукового тексту, в окремих і пов'язаних змістом реченнях у поєднанні з лексикою з першої версії наукового тексту; 3) вміння читати і проявляти розуміння другої версії наукового тексту; 4) вміння: а) письмово викладати прочитану інформацію, яку представлено в другій версії наукового тексту; б) інтерпретувати прочитане.

Рівнями володіння кожним з вищезгаданих показників будемо вважати: високий, достатній, задовільний і низький.

Перший показник частково адаптаційного критерію оцінюється на:

- високому рівні, якщо студенти можуть вірно письмово перекласти 100-95% об'єму представлених словосполучень і речень, які складаються з нової і раніше вивченої лексики: а) з англійської мови на рідну; б) з рідної мови на іноземну;

- достатньому рівні, якщо студенти можуть вірно письмово перекласти 94-80% об'єму представлених словосполучень і речень, які складаються з нової і раніше вивченої лексики: а) з англійської мови на рідну; б) з рідної мови на іноземну;

- задовільному рівні, якщо студенти можуть вірно письмово перекласти 79-50% об'єму представлених словосполучень і речень, які складаються з нової і раніше вивченої лексики: а) з англійської мови на рідну; б) з рідної мови на іноземну;

- низькому рівні, якщо студенти можуть вірно письмово перекласти 49% і менше об'єму представлених словосполучень і речень, які складаються з нової і раніше вивченої лексики: а) з англійської мови на рідну; б) з рідної мови на іноземну.

Другий показник частково адаптаційного критерію оцінюється на:

- високому рівні, якщо студенти можуть написати безпомилково англійською мовою по 10-9 словосполучень, по 10-9 різноструктурних речень і по 5 пов'язаних змістом висловлювань з лексикою, що складає другу версію наукового тексту, в поєднанні з лексикою з першої версії того ж тексту;

- достатньому рівні, якщо студенти можуть написати безпомилково англійською мовою по 8-7 словосполучень, по 8-7 різноструктурних речень і по 4 пов'язаних змістом висловлювання з лексикою, що складає другу версію наукового тексту, в поєднанні з лексикою з першої версії того ж тексту;

- задовільному рівні, якщо студенти можуть написати безпомилково англійською мовою по 6-5 словосполучень, по 6-5 різноструктурних речень і по 3 пов'язаних змістом висловлювання з лексикою, що складає другу версію наукового тексту, в поєднанні з лексикою з першої версії того ж тексту;

- низькому рівні, якщо студенти можуть написати безпомилково англійською мовою менше 5 словосполучень, менше 5 різноструктурних речень і менше 3 пов'язаних змістом висловлювань з лексикою, що складає другу версію наукового тексту, в поєднанні з лексикою з першої версії того ж тексту.

Третій показник частково адаптаційного критерію оцінюється на:

- високому рівні, якщо студенти обрали з кожного з 25 представлених тестів, що охоплюють весь зміст прочитаного, 25-23 вірних відповіді;

- достатньому рівні, якщо студенти обрали з кожного з 25 представлених тестів, що охоплюють весь зміст прочитаного, 22-19 вірних відповідей;

- задовільному рівні, якщо студенти обрали з кожного з 25 представлених тестів, що охоплюють весь зміст прочитаного, 18-14 вірних відповідей;

- низькому рівні, якщо студенти обрали з кожного з 25 представлених тестів, що охоплюють весь зміст прочитаного, менше 14 вірних відповідей.

Четвертий показник частково адаптованого критерію містить два вміння:

а) вміння письмово викладати прочитану інформацію, яка представлена в другій версії наукового тексту, оцінюється на:

- високому рівні, якщо студенти в письмовому переказі повідомляли 100-95% смислового змісту прочитаного;

- достатньому рівні, якщо студенти в письмовому переказі повідомляли 94-80% смислового змісту прочитаного;

- задовільному рівні, якщо студенти в письмовому переказі повідомляли 79-50% смислового змісту прочитаного;

- низькому рівні, якщо студенти в письмовому переказі повідомляли менше 50% смислового змісту прочитаного;

б) вміння інтерпретувати прочитане оцінюється на:

- високому рівні, якщо студенти викладали у власному баченні 10-9 фактів з прочитаної інформації;

- достатньому рівні, якщо студенти викладали у власному баченні 8-7 фактів з прочитаної інформації;

- задовільному рівні, якщо студенти викладали у власному баченні 6-4 факти з прочитаної інформації;

- низькому рівні, якщо студенти викладали у власному баченні менше 4 фактів з прочитаної інформації.

Виходячи з сутності неадаптаційного критерію, назвемо наступні його показники: 1) знання лексики: нова термінологія і фразеологічні вирази, що складають третю версію наукового тексту; 2) вміння вживати лексику, що складає третю версію наукового тексту, в окремих і пов'язаних змістом реченнях у поєднанні з лексикою з першої і другої версій того самого наукового тексту; 3) вміння читати і проявляти розуміння третьої версії наукового тексту; 4) вміння: а) письмово викладати прочитану інформацію, яку представлено в третій версії наукового тексту; б) інтерпретувати прочитане; в) аналізувати прочитане.

Рівнями володіння кожним з вищезгаданих показників будемо вважати: високий, достатній, задовільний і низький.

Перший показник неадаптаційного критерію оцінюється на:

- високому рівні, якщо студенти можуть вірно письмово перекласти 100-95% об'єму представлених словосполучень і речень, які складаються з нової і раніше вивченої лексики: а) з англійської мови на рідну; б) з рідної мови на іноземну;

- достатньому рівні, якщо студенти можуть вірно письмово перекласти 94-80% об'єму представлених словосполучень і речень, які складаються з нової і раніше вивченої лексики: а) з англійської мови на рідну; б) з рідної мови на іноземну;

- задовільному рівні, якщо студенти можуть вірно письмово перекласти 79-50% об'єму представлених словосполучень і речень, які складаються з нової і раніше вивченої лексики: а) з англійської мови на рідну; б) з рідної мови на іноземну;

- низькому рівні, якщо студенти можуть вірно письмово перекласти 49% і менше об'єму представлених словосполучень і речень, які складаються з нової і раніше вивченої лексики: а) з англійської мови на рідну; б) з рідної мови на іноземну.

Другий показник неадаптаційного критерію оцінюється на:

- високому рівні, якщо студенти можуть написати безпомилково англійською мовою по 10-9 словосполучень, по 10-9 різноструктурних речень і по 5 пов'язаних змістом висловлювань з лексикою, що складає третю версію наукового тексту, в поєднанні з лексикою з першої і другої версій того ж тексту;

- достатньому рівні, якщо студенти можуть написати безпомилково англійською мовою по 8-7 словосполучень, по 8-7 різноструктурних речень і по 4 пов'язаних змістом висловлювання з лексикою, що складає третю версію наукового тексту, в поєднанні з лексикою з першої і другої версій того ж тексту;

- задовільному рівні, якщо студенти можуть написати безпомилково англійською мовою по 6-5 словосполучень, по 6-5 різноструктурних речень і по 3 пов'язаних змістом висловлювання з лексикою, що складає третю версію наукового тексту, в поєднанні з лексикою з першої і другої версій того ж тексту;

- низькому рівні, якщо студенти можуть написати безпомилково англійською мовою менше 5 словосполучень, менше 5 різноструктурних речень і менше 3 пов'язаних змістом висловлювань з лексикою, що складає третю версію наукового тексту, в поєднанні з лексикою з першої і другої версій того ж тексту.

Третій показник неадаптаційного критерію оцінюється на:

- високому рівні, якщо студенти обрали з кожного з 35 представлених тестів, що охоплюють весь зміст прочитаного, 35-33 вірних відповіді;

- достатньому рівні, якщо студенти обрали з кожного з 35 представлених тестів, що охоплюють весь зміст прочитаного, 32-29 вірних відповідей;

- задовільному рівні, якщо студенти обрали з кожного з 35 представлених тестів, що охоплюють весь зміст прочитаного, 28-21 вірну відповідь;

- низькому рівні, студенти обрали з кожного з 35 представлених тестів, що охоплюють весь зміст прочитаного, менше 21 вірної відповіді.

Четвертий показник неадаптаційного критерію містить три вміння:

а) вміння письмово викладати прочитану інформацію, яка представлена в третій версії наукового тексту, оцінюється на:

- високому рівні, якщо студенти в письмовому переказі повідомляли 100-95% смислового змісту прочитаного;
 - достатньому рівні, якщо студенти в письмовому переказі повідомляли 94-80% смислового змісту прочитаного;
 - задовільному рівні, якщо студенти в письмовому переказі повідомляли 79-50% смислового змісту прочитаного;
 - низькому рівні, якщо студенти в письмовому переказі повідомляли менше 50% смислового змісту прочитаного;
- б) вміння інтерпретувати прочитане оцінюється на:
- високому рівні, якщо студенти викладали у власному баченні 10-9 фактів з прочитаної інформації;
 - достатньому рівні, якщо студенти викладали у власному баченні 8-7 фактів з прочитаної інформації;
 - задовільному рівні, якщо студенти викладали у власному баченні 6-4 факти з прочитаної інформації;
 - низькому рівні, якщо студенти викладали у власному баченні менше 4 фактів з прочитаної інформації;
- в) вміння аналізувати прочитане оцінюється на:
- високому рівні, якщо студенти: а) вірно написали назву статті та її автора; б) обґрунтували актуальність статті; в) визначили її головну ідею та прокоментували її; г) назвали переваги і недоліки прочитаного змісту; д) висловили бачення способів усунення виявлених недоліків; е) надали свої висновки з приводу прочитаного;
 - достатньому рівні, якщо студенти: а) вірно написали назву статті та її автора; б) обґрунтували актуальність статті; в) визначили її головну ідею та прокоментували її; г) назвали переваги і недоліки прочитаного змісту; д) надали свої висновки з приводу прочитаного;
 - задовільному рівні, якщо студенти: а) вірно написали назву статті та її автора; б) визначили її головну ідею та прокоментували її; в) надали свої висновки з приводу прочитаного;
 - низькому рівні, якщо студенти виконали менше, ніж три дії, вказані в попередньому рівні.

Висновки. Вищезгадані критерії, відповідні їм показники і рівні буде взято за основу для оцінювання ефективності розробленої методики навчання англійського наукового писемного мовлення магістрів в процесі аналізу фахових досліджень з педагогіки. Перспективу подальших наукових розвідок в обраному напрямку вбачаємо у використанні запропонованого критеріального апарату під час вирішення задач формуючого експерименту.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аносова Н.Э. Технология формирования общенаучной иноязычной лексической компетенции студентов технического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.Э. Аносова. – СПб, 2009. – 19 с.
2. Васильева Е.В. Навчання студентів мовних спеціальностей написання наукового проблемно-тематичного повідомлення англійською мовою: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.В. Васильева. – К., 2005. – 20 с.
3. Колмакова О.А. Методика обучения иноязычному научному выступлению будущих экономистов-международников (английский язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О.А. Колмакова. – Иркутск, 2008. – 22 с.
4. Комарова Ю.А. Дидактическая система формирования научно-исследовательской компетентности средствами иностранного языка в условиях последипломного образования: автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Ю.А. Комарова. – СПб, 2008. – 50 с.
5. Мартинова Р.Ю., Маслова А.В. Лінгводидактична модель навчання англійського наукового писемного мовлення магістрів // Науковий огляд. – 2014. – №4(5). – К. – С. 58-71.
6. Рыбина Т.Н. Методика обучения научной речи на английском языке слушателей факультета повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т.Н. Рыбина. – СПб, 2005. – 24 с.
7. Синекон О.С. Методика інтерактивного навчання англійського писемного мовлення майбутніх фахівців з інформаційної безпеки з використанням комп'ютерних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О.С. Синекон. – К., 2011. – 23 с.

8. Смит Т.В. Формирование лексических навыков научной речи на английском языке у слушателей краткосрочных курсов повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т.В. Смит. – СПб, 2007. – 26 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Аліна Маслова – асистент кафедри англійської мови Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Наукові інтереси: навчання англійського наукового мовлення, використання автентичних матеріалів під час навчання іншомовного мовлення, інтегроване навчання професійного спілкування засобами англійської мови.

УДК 81'367:001.891.3

MATERIALS DESIGN AND IMPLEMENTATION OF INDUCTIVE CORPUS-BASED GRAMMAR INSTRUCTION: A REPORT FROM THE CLASSROOM

Trista RAPPERT-MCGETRICK (USA)

Дана стаття, що ґрунтується на власному досвіді використання корпусної лінгвістики у викладанні англійської мови та на останніх наукових працях, зосереджується на перевагах і проблемах у застосуванні індуктивної корпус-педагогіки у вищій освіті і дає вказівки для роботи зі початківцями.

Ключові слова: індуктивне навчання, корпусна лінгвістика, методологія, вища освіта, дорослі учні, англійська мова для академічних цілей, використання технологій у викладанні мов.

Based my use of inductive corpus-based instruction (CBI) with adult ESL students, along with a review of the most recent literature, this paper outlines the advantages and challenges of using inductive CBI in an ESL/ EAP context and provides guidelines for designing materials and lessons for advanced beginner students.

Keywords: Inductive, corpus-linguistics, pedagogy, ESL, EAP, CALL, higher education, adult learners.

Introduction

Today's freely available, web-based corpus concordancers are not only powerful tools for linguistic research, but also for language pedagogy. Inductive learning, also called discovery- or investigative learning, using corpus concordancing allows students a previously unattainable level of autonomy, access to authentic language, and the opportunity to develop a truly critical, context-based view of grammar. While my report is not based on an empirical study, this account of my experiences using inductive corpus-based instruction (CBI) with advanced-beginner language learners will provide fellow language teachers with insight into how web corpora can be used to facilitate grammar-learning. Based my use of CBI with English as a second language (ESL)/ English for academic purposes (EAP) students enrolled in an intensive English program in a large US university, along with a review of the most recent literature, I have concluded that CBI can be used successfully with both beginning and advanced learners as long as steps are taken to avoid frustration and confusion. This paper seeks to outline the advantages and challenges of using corpus-based, inductive lessons in an ESL/ EAP context and provides suggested guidelines for designing CBI materials and lessons. Furthermore, this paper provides specific information on and suggestions for using inductive CBI with advanced beginner students, an area which has not received adequate attention in the relevant literature.

Theoretical Background: Inductive Learning

As opposed to deductive learning, which involves moving from rules to examples, inductive learning requires students to formulate rules by detecting patterns in data. Also called discovery- or investigative-learning, inductive language-learning activities cover a spectrum from highly-structured and rule-oriented to less structured and more flexible with regard to rule formation. According to Jean and Simard [2], inductive grammar learning activities can range from guided questioning or presentation of examples followed by explicit statement of rules to highly inductive activities in which students form and test hypotheses based on authentic language examples and are left to articulate patterns and rules entirely on their own.

While experimental results regarding the relative effectiveness of deductive versus inductive language learning are inconclusive, the literature nevertheless clearly indicates several advantages to inductive language learning. Inductive learning allows students more autonomy and encourages ownership of and investment in the learning process and its outcomes, increasing motivation [6]. In addition, inductive learning encourages the development of valuable research and critical thinking skills [8].

It is my belief that these benefits are of particular value to adult learners of English for specific purposes (ESP), especially in second-language contexts. First of all, increased independence and responsibility combats feelings of frustration that come with having language skills that lag behind one's intellectual abilities. Second of all, learning to learn inductively by analysing authentic language is a life-long skill that has the potential to assist students in their academic and professional endeavours outside the language classroom.

Web-based Corpora in the Classroom

Web-based corpora present an ideal tool for independent and classroom-based inductive learning. Freely available, searchable collections of authentic language such as the Corpus of Contemporary American English (COCA) provide nearly limitless material for analysis and exploration. In addition, working with corpora in the language classroom has many advantages over textbook-based instruction.

First, inductive learning based on corpus concordancing utilizes only authentic language examples, and therefore gives students a more realistic conception of how lexico-grammatical forms are used, as well as information about the frequencies with which various forms are used. Second, concordancers such as the ones used by COCA and Lextutor provide extended views of the passages in which target words or forms appear, allowing students and teachers insight into contextual factors that affect linguistic choices, such as genre, register, and context. As a consequence, corpus-based inductive learning encourages students to take a critical view of grammar, which means that they learn to make reasoned, defensible language choices based on contextual factors and communicative goals rather than mechanically following language rules. Development of such an attitude toward grammar is valuable in that it is more compatible with the lexico-grammatical and systemic-functional views of grammar that are at the forefront of linguistics today [3,4,7,8]. Vyatkina [8] further emphasizes that CBI can help students learn skills that will help them in academic and professional situations outside the classroom, such as self-confidence and autonomous research skills. Since students must gather data and make reasoned conclusions about what they find, the investigative grammar-learning process mirrors academic research, thereby fostering critical thinking and research skills necessary for academic success.

Students who have taken part in well-designed CBI lessons are also able to see the benefits of working with corpora. Vyatkina [8] reports that students in her study of corpus-based instruction of advanced German students listed benefits such as “insights into frequency of grammar forms and nuances of meaning; checking their intuitions; seeing actual examples of usage; and learning about contextual combinations and phraseological expressions” [8, p. 57]. Liu and Jiang [4] report that their study of CBI in Chinese and US ESL programs showed that CBI resulted in improved language awareness and more developed command of lexico-grammatical rules and patterns, greater appreciation of the role of context in making lexico-grammatical choices, better critical understanding of grammar, and an appreciation of inductive CBI as an interesting and effective way of learning [4]. It is also widely agreed that learning to use corpora in the classroom can help students target individual language-learning needs by giving them a tool with which to independently investigate language in terms of genre, function, register, form, etc. outside the classroom, such as in their academic and professional lives [7, 8].

Designing and Implementing Inductive CBI Activities and Materials

According to Vyatkina [8], inductive CBI activities can be divided into the following categories:

1. teacher-designed or student-designed
2. teacher-led or student-led
3. collaborative or independent
4. indirect or direct

In her work with CBI in the German language classroom, Vyatkina [8] has found that students respond best when activities proceed from the first types listed (teacher-designed and led, etc.) to the second types. In other words, beginning with teacher-designed and led, collaborative corpus research tasks before moving on to self-directed, independent or small group work helps students deal with the sharp learning curve associated with learning to do corpus concordancing and language analysis. Vyatkina [8] also recommends moving from indirect uses of corpora, in which

the teacher provides students with a curated list of concordances to analyse, to direct uses, in which students find their own concordances. These recommendations reinforce the need to ease students in to inductive CBI through careful training and gradually waning levels of mediation by the instructor. Students should be thoroughly trained in using the concordancer before beginning work. The teacher should be available to assist students with their queries and with interpreting for at least several lessons before students are asked to use the concordancer for homework or independent research.

In order to be an effective mediator during classroom CBI sessions, it is important that the instructor prepare for each activity by experimenting with various queries beforehand. Sufficient preparation entails teachers' finding guidelines for how to best make queries about the target lexicogrammatical forms and for how to limit or focus search results so that they are appropriate to the research topic and not overwhelming in number [8].

It is also important for the teacher-facilitator to clearly explain the goals and rationale for the corpus-based learning when introducing students to inductive CBI. Students are expected to respond more positively to inductive CBI if they understand the reasons for its use and its expected benefits. In my classroom, I have found that students who do not understand why I am using CBI and how it will benefit them can become frustrated, losing motivation and focus. Students may also lose motivation if they feel overwhelmed by CBI because it significantly increases their workload. Therefore, it is suggested that CBI activities replace at least some of the more traditional coursework and/or lectures. Because the basic principles of inductive grammar learning call for students to attempt pattern-discovery before they are exposed to 'rules' via lecture or textbook, teachers should find that using CBI makes extensive lecturing and rule repetition unnecessary or at least less necessary.

Using Inductive CBI with Advanced-Beginning ESL Students

The activities and materials described below combine direct, teacher-designed, independent or paired research activity with classroom discussion. While intermediate-advanced students may be capable of finding and analyzing language from large, heterogeneous corpora such as the Corpus of Contemporary American English, beginning-intermediate students will find the volume of unmodified language data in such corpora overwhelming. However, these students can still participate in inductive CBI by using more limited, learner-friendly collections of language such as Lextutor's 1K and 2K graded corpora. The 1K graded corpus is a collection of texts taken from graded readers in which 90% of the lexicon is part of the thousand most common words in the English language, while the 2K graded corpus is based on readers using primarily the two thousand most common words.

While using these corpora has disadvantages, in that the language they contain is not "authentic"¹ and is all from the same genre, it nonetheless makes CBI feasible for beginning students by ensuring that the concordances they find will be easier to understand and analyze. Moreover, most of the important benefits of inductive CBI are still available to students using corpora that contain simplified language. For one, the autonomy and critical thinking skills that come from inductive learning are of distinct advantage at the beginning of the language learning process, especially in an EAP environment, as these skills are necessary for success in the academic and professional environments students hope to enter [1, 5]. Second, students who are made familiar with corpus concordancing early in their studies will have more of a chance to make use of this valuable tool to help them throughout their language-learning and academic or professional careers. Third, if CBI starts early, students will develop a critical, functional, contextual view of grammar earlier in their studies. Last, the autonomy fostered by inductive CBI can feel especially empowering to adult beginning language learners, who may suffer more from feelings of frustration and defeat than their more advanced peers, especially when studying abroad.

Worksheets designed to make the target form and usage features more salient can be used to guide students through each corpus research activity. The worksheets that I have found to be most successful use a grid format to help students draw conclusions about interactions between form,

¹ The language in the 1K and 2K graded corpora is not truly *authentic* in that it was produced for the purpose of language learning and employs a strictly limited lexicon.

usage, and meaning. Individual or paired work following the step-by-step directions for the corpus research component and filling out the worksheet should be followed by pair and class discussions of students' findings. Discussion questions are provided on each worksheet and are designed to help students draw conclusions about grammar and usage patterns based on the examples they use to fill in the grids of each worksheet, which sections of the grids are left blank (no examples found), and the frequency information. Students discuss the questions with their partners before sharing their conclusions with the entire class in a teacher-facilitated discussion. The teacher should provide any guidance necessary to guide the students toward conclusions about the data without explicitly stating the 'rules' that govern the target words or forms (as this would put an immediate halt to the student exploration and discovery that are the cornerstones of inductive learning).

Each of the activities described below requires students to search for grammatical/ lexical items in Lextutor's 1K graded corpus and fill in teacher-designed grids with appropriate examples taken from the list of concordances they find. This allows students to practice both production of grammatical forms and analysis of their usages and functions. In order to come up with the search terms to find concordances, students have to put many of the target structures in the correct form (i.e. put verbs in the appropriate tense and aspect). Next, in order to choose examples and put them in the appropriate box on the grid, students have to figure out how these forms are being used and what meanings they have in context. Below, I describe and provide examples of three different types of worksheets, each of which is designed to guide students through a slightly different kind of corpus research, helping them organize and categorize the data they find so as to more easily draw conclusions about lexico-grammatical patterns.

The first type of worksheet helps students explore how lexical items interact with grammatical forms to create meaning. For example, the worksheet on time expressions and time clauses, shown in figure 1, helps students investigate the form and function of the time words when, while, before, after, until, and during. Students will discover not only how the meanings of these words affect which type of verbs they are used with, but also which words can be used with clauses and which can be used with nouns.

Figure 1:

Corpus Research Workshop: Time Expressions
Instructions:

1. Go to the Lextutor website: http://www.lextutor.ca/concordancers/concord_e.html
2. Choose the "1k graded corpus" from the pull-down menu marked "corpus."
3. Search for examples of each word in the far left column of the chart.
4. Choose 1 or more examples and copy-and-paste them into the correct square according to the functions listed in the top row (you might not fill in every box, but that is ok).
5. Can you make any conclusions about how the different time words work with different kinds of verbs?
 - Pay special attention to the spaces on the table that you do NOT fill in. Which time words were not used with which types of verbs?
 - Based on your completed worksheet, can you write down any grammar rules about how to use these time words?

	Present simple	Present progressive	Past simple	Past progressive	Future (will or going to)	Noun only
When						
While						
Before						
After						
Until						
During						
Since						

A second type of worksheet can guide students to focus on idiomatic usage patterns. For example, the worksheet in figure 2 is designed to help students explore how different prepositions, in, at, on, for, from, and to, can be used to create different meanings in different contexts. Students should be able to discover how the different prepositions are used to create different meanings when paired with time or place words.

Figure 2:

Corpus Research Workshop: Prepositions of time and place

Instructions:

3. Go to the Lextutor website: http://www.lexutor.ca/concordancers/concord_e.html
4. Choose the "1k graded corpus" from the pull-down menu marked "corpus."
5. Search for examples of each word in the far left column of the chart.

1. Choose 1 or more examples and copy-and-paste them into the correct square according to the functions listed in the top row (you might not fill in every box, but that is ok).
2. Can you make any conclusions about how the different prepositions are used?
 - Pay special attention to the spaces on the table that you do not fill in. Which prepositions were NOT used to do which things?
 - Based on your completed worksheet, can you write down any grammar rules about how to use these prepositions? Can you come up with more detailed rules about which time words are used with which prepositions?
 - Discuss your findings and ideas with your partner and share them with the class

	Time or Date	Place
In		
At		
On		
For		
From		
To		

A third type of worksheet can be designed to draw students' attention to how different lexicogrammatical forms are used in different speech acts. For example, the worksheet in figure 3 guides students to discover how different lexical items, in this case modals and phrasal modals, accomplish different functions in different contexts. Students are asked to search for concordances of different modal verbs and phrasal modals and find examples that fit into different usage categories, discovering which modals can be used to accomplish different speech acts, how the one modal verb can be used for multiple purposes, and which modals cannot be used for certain speech acts.

Figure 3:

Corpus Research Workshop: Modal Verbs Scavenger Hunt

Instructions:

1. Go to the Lextutor website: http://www.lexutor.ca/concordancers/concord_e.html
2. Choose the "1k graded corpus" from the pull-down menu marked "corpus."
3. Search for examples of each word in the far left column of the chart.
4. Choose 1 or more examples and copy-and-paste them into the correct square according to the functions listed in the top row (you might not fill in every box, but that is ok).
5. If you find any examples that do not fit on this chart, can you think of another category to put them in?
6. Can you make any conclusions about what the different modal verbs on this worksheet are used for? Discuss your findings with your partner and share them with the class.

	Request	Prediction	Permission	Possibility	Necessity
Should					
Would/ would like to					
Could					
May					
Might					
Must					
Can					
Need(s)to/ needed to					
Have to/ has to/ had to					

Conclusions

This review of the literature, along with my own classroom practice has led me to a series of tentative guidelines for using inductive CBI in the ESL classroom.

1. Inductive, corpus-based learning must occur in a student-centred, curiosity-fostering environment with appropriate scaffolding and support.
2. The purpose and potential benefits of inductive CBI must be made clear to students.
3. Students should be encouraged to take on a critical, functional view of grammar. While this may be a natural result of CBI, explicit emphasis on this point may make some students more receptive to CBI.
4. Instructors must prepare sufficiently by experimenting with queries prior to class.
5. Instructors must provide technical and linguistic support, appropriate sequencing of simple to complex activities, support with the transition to inductive learning, and support in developing critical thinking and research skills.

Following these guidelines will make inductive CBI more effective and increase the likelihood of positive reactions from students. If properly designed and executed, CBI is an excellent tool for increasing independence, engagement, and understanding for adult English language learners of almost any level.

BIBLIOGRAPHY

1. Bagheri, M. S., & Aeen, L. (2011). The impact of practicing autonomy on the writing proficiency of Iranian intermediate EFL learners. *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 15(1). –P. 1–13.
2. Jean, G., & Simard, D. (2013). Deductive versus inductive grammar instruction: Investigating possible relationships between gains, preferences and learning styles. *System*, 41(4), 1023–1042. doi:10.1016/j.system.2013.10.008
3. Liu, D. (2011). Making grammar instruction more empowering: An exploratory case study of corpus use in the learning / teaching of grammar review of the literature: *Theoretical Framework for the Approach*, 45(4). – P. 353–378.
4. Liu, D., & Jiang, P. (2009). Using a corpus-based lexicogrammatical approach to grammar instruction in EFL and ESL contexts. *The Modern Language Journal*, 93(1). – P. 61–78.
5. Mall-amiri, B., & Sheikhy, F. (2014). The comparative impact of autonomy and critical thinking on EFL learners’ writing achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(5). – P. 903–916.
6. Ngurah, I. P., & Myartawan, W. (2013). The correlation between learner autonomy and English proficiency of Indonesian EFL college learners. *TEFLIN Journal*, 24(1). – P. 63–82.
7. Vannestål, M. E., & Lindquist, H. (2007). Learning English grammar with a corpus: Experimenting with concordancing in a university grammar course. *ReCALL*, 19(03). – P. 329.
8. Vyatkina, N. (2013). Discovery learning and teaching with electronic corpora in an advanced German grammar course. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 46(1). – P. 44–61.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Трісра Рапперт-МакГетрик – магістр у навчанні англійській мові як другій (TESOL), стипендіат програми імені Фулбрайта, викладач Чорноморського державного університету ім. П.Могили.

Наукові інтереси: англійська мова для академічних цілей, академічне письмо, використання технологій у викладанні англійської мови.

УДК 371.3

ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРА» У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Валентина СОСНОВА (Дніпродзержинськ, Україна)

У статті розглядаються питання особистісно зорієнтованого підходу до викладання дисципліни «Українська література» у вищому навчальному закладі, обґрунтовується її актуальність в межах сучасної концепції національної освіти. Досліджуються можливості забезпечення викладачем оптимальних умов для різнобічного розвитку кожного студента через вдосконалення мовленнєвих навичок. Розглядаються характеристики окремих груп методів та прийомів навчання.

Розкрито перспективи особистісно зорієнтованих технологій в умовах сучасної національної освіти. Обрано такі методи навчання, які дозволяють студентам проявити свою активність, здібності, творчість та підвищити власний рівень мовленнєвої компетентності. Особистісно зорієнтований підхід поєднує виховання й освіту в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку студента, підготовки його до життєтворчості.

У статті виділено характеристики окремих груп методів та прийомів навчання, їх систем, які сприяють розвитку та вдосконаленню мовленнєвих навичок студентів.

***Ключові слова:** методи і прийоми навчання, особистісно зорієнтований підхід, проектні технології, метод проектів.*

The problem of individually oriented approach to teaching ukrainian literature in higher education establishments is considered in the article, its relevance within the modern concept of national education is justified. The possibility of providing the optimal conditions for comprehensive development of each student through improved speech skills is studied. The characteristics of certain groups of methods and techniques of project-based learning and their systems are considered.

The prospects of individually oriented technology in today's national education are developed. The teaching methods that allow students to demonstrate their activity, abilities, work and raise their own level of linguistic competence are elected. The individually oriented approach combines education and training in a integrated process of help, support, social and educational protection, development of students, preparing them to life creation.

The characteristics of individual groups of methods and techniques of training, their systems that contribute to the development and improvement of speech skills are highlighted in the article.

***Keywords:** methods and techniques of teaching, individually oriented approach, design technology, free writing.*

Постановка проблеми. Особистісно зорієнтований підхід до вивчення української мови передбачає створення оптимальних умов для всебічного розвитку особистості студента, враховуючи індивідуальні особливості його характеру, потреби та інтереси, а також допомогу в самопізнанні, саморозвитку та самореалізації кожного студента. У педагогічній літературі зазначається, що ідея розвитку цілісної особистості поступово стала домінантною і визначальною ознакою сучасної освіти. Зміст освіти в контексті особистісно орієнтованого навчання, базуючись на інноваційних розробках, спрямовано на всебічний розвиток особистості. Тому застосування аналізованого підходу до вивчення української літератури, на нашу думку, є актуальним етапом розвитку системи освіти в сучасному суспільстві. На думку І.С. Якиманської, в технології особистісно орієнтованого навчання особливе значення надається такому фактору розвитку, який у традиційній педагогіці майже не враховувався, ігнорувався – суб'єктному досвіду життєдіяльності, набутому студентом в конкретних умовах сім'ї, соціокультурного оточення, у процесі сприйняття і розуміння нею світу людей та речей [5, с. 27].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вдосконалення мовленнєвих навичок передбачає активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів. Внаслідок аналізу різних підходів (П. С. Атаманчук, М. С. Головань, Н. М. Звереві, Л. О. Іванові, М. Я. Ігнатенко, В.Ф. Кушиної, В. І. Лозові, В.О. Онищук) можна визначити, що активізація навчально-пізнавальної діяльності – процес, спрямований на мобілізацію викладачем інтелектуальних, морально-вольових та фізичних сил студентів, на розвиток здібності подолати труднощі та на активну самостійну роботу за допомогою спеціальних заходів.

Мета статті – розкрити перспективи особистісно зорієнтованих технологій в умовах сучасної національної освіти, обґрунтувати потребу створення проектів на заняттях української літератури.

Виклад основного матеріалу. Особистісно зорієнтована освіта – це процес, спрямований на розширення можливостей вибору особистістю життєвого шляху, на

саморозвиток особистості. Найважливішими функціями особистісно зорієнтованого розвитку є людиноутворююча функція та функція соціалізації. Для того, щоб індивід засвоював та перетворював соціальний досвід, швидко адаптувався до умов життя, що постійно змінюється, освіта та виховання повинні закласти у ньому механізм рефлексії, збереження його індивідуальності. Особистісно зорієнтована освіта передбачає таку модель, в якій студент з її індивідуальними особливостями, здібностями і схильностями знаходиться в центрі уваги педагога.

Впровадження особистісно зорієнтованих технологій на заняттях української літератури стимулює студентів до розв'язання проблем, які мають на увазі володіння деякою сумою знань; сприяє розвитку критичного мислення; студенти набувають навичок роботи з інформацією (відбирають потрібну інформацію, аналізують її, систематизують); вчать вирішувати пізнавальні, творчі завдання в співробітництві, при цьому виконують різні соціальні ролі.

Метою особистісно зорієнтованого навчання є процес психолого-педагогічної допомоги студентові в становленні його суб'єктивності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенні. Особистісно зорієнтований підхід поєднує виховання й освіту в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку особистості, підготовки її до життєтворчості тощо. Інтерес виступає важливою умовою творчої діяльності. Важливу роль у стимулюванні у студентів інтересу до праці відіграють позааудиторні завдання, що потребують творчої переробки, узагальнення, систематизації, вмінь і навичок порівнювати й аналізувати вже відоме, експериментування, пошуку; створення умов для розвитку ситуативного інтересу, який відіграє роль «пускового» механізму в здійсненні діяльності; використання ігрових моментів, що стимулюють прояв самостійності студентів, їх творчих можливостей; розв'язання творчих завдань [1, с. 15].

Провідною науковою ідеєю роботи є впровадження елементів особистісно зорієнтованого навчання під час створення проектів.

Використання проектних технологій у процесі вивчення української літератури не лише сприяє підвищенню пізнавального інтересу студентів, а й розширенню кола спілкування молоді, знайомству з іншими культурами, різними точками зору на одну проблему, створює умови для самореалізації особистості.

Робота над проектом – це практика особистісно зорієнтованого навчання, під час якої враховується вільний вибір та особисті інтереси конкретного студента.

Метод проектів розглядаємо як освітню технологію, націлену на придбання студентом знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою. Через проектну діяльність, яка передбачає розв'язання проблеми чи ряду проблем на основі певної суми знань, показуємо практичне застосування особистісно зорієнтованих технологій на заняттях з української літератури.

Сутність методу проектів полягає у запереченні необхідності стандартизованої освіти та зведення навчання до заснованого на інтересах студентів практицизму [6, с. 17].

Одним із визначальних факторів, що забезпечують ефективність використання проектної діяльності на заняттях з української літератури, є врахування вікових особливостей студентів. Період юнацтва (15-18 років), який збігається з часом навчання в медичному училищі, характеризується формуванням світогляду, створенням системи морально-етичних цінностей, самостійністю й бажанням набути певного соціального статусу, самоствердитися і самореалізуватися.

Оскільки основною метою вивчення української літератури є комунікативна культура, то дієвим стає використання методу навчальних проектів для забезпечення успішного засвоєння матеріалу, інтелектуального розвитку студентів, створення творчої атмосфери. Навчальне проектування орієнтоване на самостійну роботу (індивідуальну, парну або групову) і передбачає використання педагогом сукупності навчальних технологій. Педагогічна майстерність сучасного викладача має розвиватись «не через забезпечення його великою кількістю рецептурних посібників і широке використання ним широких поурочних розробок. Йому потрібні передусім фундаментальні знання з базового предмета, висока загальна культура і ґрунтовна дидактична компетентність» [1, с. 44].

Під час використання методу, створюючи власні проекти, студенти мають бути озброєні ґрунтовними знаннями з теми, що вивчається. Процес захисту студентами проектів можна зараховувати як пошукову роботу під час проведення позааудиторної самостійної роботи, студентських конференцій.

Так, **інформаційні проекти** спрямовані на пошук інформації про будь-який об'єкт, явище, на ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, її аналіз і узагальнення фактів. Такі проекти потребують добре продуманої структури, можливості систематичної корекції під час роботи над проектом. *Наприклад. З дрібниць складається життя: психологічний портрет Марка Кропивницького.*

Мета проекту **«Режисерський коментар»** – зрозуміти підтекст мови дійових осіб: їх бажання; почуття; ставлення до оточуючих, завдяки чому глибше зрозуміти зміст сцени, що аналізується [2, С. 34]. *Наприклад, О.Довженко. «Зачарована Десна». Енциклопедія кіно. Порівняльні міні-проекти: «Прочитане – побачене», «Приємне – неприємне очима маленького Сашка», «Знакові події в житті головного героя».*

Головна мета створення **арт-проектів** – допомогти особистості саморозкритися. Арт-проект дозволяє експериментувати з почуттями, досліджувати і виражати їх на символічному рівні. Дослідники виявили, що пишучи, малюючи чи ліплячи із пластиліну, людина позбавляється нервового перенавантаження, частота її пульсу суттєво знижується і це дозволяє їй бодай на короткий час опинитися у стані гармонії. Гармонії з собою. *Наприклад, у чому вбачає ліричний герой вірша М.Рильського «Солодкий світ» (В.Сосюра «Васильки») гармонію із самим собою? А кожен із нас?*

Одним із найбільш використовуваних завдань є створення групових пазлів. Представники групи або малюють (словесне, графічне зображення) усе, про що прочитали у творі, на загальній картині, або малюють на ній щось конкретне за змістом прочитаного, відповідно до обраної всією групою теми. (Членів групи заохочуємо коментувати свої малюнки-проекти. Такий вид роботи допомагає «розговорити» студента-читача-мовчуна. *Наприклад: Відобразити своє кольорове та незвичайне бачення твору О.Олеся «Чари ночі».* Рекомендуємо студентам перечитати ще раз вірш «Чари ночі», чітко уявляючи картини, навіяні поетичними рядками. Створити груповий арт-проект на одну з тем: «Над чим замислюємось у поезії?», «Чим причарувала нас ніч?» Озвучування проектної діяльності. «Збір» пазлів. Підпис проектів.

На формування креативної особистості спрямовано **життєтворчі пошукові проекти**. *Наприклад, «М.Коцюбинський про «себе» ВКонтаті».* Інтернет – це невід'ємна частина життя сучасного студента. Завдяки цій глобальній мережі ми мандруємо хвилями інформації. Це дуже зручний засіб надати можливість іншим побачити «прочитаний світ» твоїми очима.

Опрацьовуючи нарис про М.Коцюбинського, рекомендується прочитати текст «як анкети» для створення в соціальній мережі ВКонтаті колективної сторінки митця. Для цього об'єднуємо студентів у 4 групи. Завдання 1 групі. (Читання з позначками) Працюючи в групі, підготуйте таку інформацію про митця для анкети ВКонтаті: «Загальна інформація». 1) загальна інформація; 2) спогади дитинства. «Життєва позиція»: 1) світогляд; 2) головне в житті; 3) головне в людях. «Інтереси»: 1) діяльність; 2) досягнення; 3) інтереси. «Про себе»: 1) найвідоміші твори; 2) улюблені цитати; 3) про себе.

Висновки. Розкрито перспективи особистісно зорієнтованих технологій в умовах сучасної національної освіти. Доведено, що проектна діяльність – це особлива форма філософії освіти, спрямованої на формування творчої особистості. У процесі проектної навчальної діяльності за умов кооперації реалізується розуміння, що власний успіх залежить від успіху команди. Участь у проекті забезпечує високий рівень пізнавальної активності, до розумової діяльності залучаються емоції. Нові знання студенти набувають під час дискусій, що сприяє формуванню креативного мислення. Практика доводить, що навчання дає результат лише тоді, коли воно супроводжується не лише механічним запам'ятовуванням, а й активною розумовою діяльністю. Саме на діалогічному уроці літератури студенти навчаються осмислювати явища життя, давати їм оцінку, висловлювати особисту позицію щодо теми, яка обговорюється, обмінюватися думками, разом з викладачем та ровесниками шукати істину й розв'язувати проблеми. Головне, щоб у результаті аналізу було визначено

ідейно-емоційні оцінки, що є необхідною умовою подальшої діяльності студентів з проектування. Адже без детального розгляду ідейно-емоційних оцінок неможливо пов'язати літературний твір з життям, а це робить неможливим створення студентами проектів, бо не спрацьовує фактор мотивації, особистісної орієнтації, має відбуватися опертя на суб'єктний досвід студента. Результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що проектні технології є одним із засобів вдосконалення інноваційного процесу, здатного створити комфортні умови для саморозвитку і самореалізації креативної особистості.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження вбачаємо у розробленні й удосконаленні проектної діяльності на заняття з української літератури.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Пометун О.І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн./О.І.Пометун, Л.В.Пироженко; за ред. О.І.Пометун. - К.: А.С.К., 2004. – 192 с.
2. Куцінко О.Г. Професійний довідник учителя літератури. – Х.: Вид. група «Основа», 2012. – 381 с.
3. Фасоля А.М. Особистісно зорієнтований урок літератури: з досвіду роботи / [упорядник Г.Федяй, А.Фасоля]. – К.: Вид.дім «Шкільний світ»: Вид. Л.Галіцина, 2005. – 128 с.
4. Сергієнко А.А. Роль групових технологій у формуванні комунікативних компетенцій учнів 9-11 класів на уроках української літератури/ А.А.Сергієнко // Дивослово. – 2008. - № 10. – С.14-18.
5. Сисоєва С. Особистісно зорієнтовані технології: метод проектів// Підручник для директора. – 2005. – №9-10. – С. 25-31.
6. Соснова В.А. Метод проектів у контексті особистісно орієнтованого навчання/ Гуманітарний вимір сучасної освіти: методологія та педагогічні технології: матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції/ редкол.: Пушкін В.Ю. та ін. – Д.: Національний гірничий університет, 2011. – С.15-19.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Валентина Соснова – викладач української мови та літератури Дніпродзержинського медичного училища Дніпропетровської області, Україна.

Наукові інтереси: особистісно зорієнтоване навчання, проектні технології.

УДК 372.8:378:811

ПОРІВНЯЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ З ТЕХНІЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ В УНІВЕРСИТЕТАХ США ТА УКРАЇНИ

Оксана СТРЕЛЬЧЕНКО (Київ, Україна)

У статті розглянуто особливості порівняльного дослідження підготовки магістрів з технічного перекладу у США та Україні, розглянуто тенденції до його здійснення, досліджуються сутність порівняльного дослідження підготовки магістрів в університетах США та аналізуються методологічні підходи до професійної підготовки магістрів-перекладачів.

Ключові слова: магістр з технічного перекладу, порівняльне дослідження підготовки магістрів, методологічні підходи.

The article deals with the features of comparative research in training masters in technical translation in the USA and Ukraine, the tendencies towards its implementation, it is investigated the essence of comparative research in training masters in the United States, and we also analyzed the methodological approaches in professional training of masters-interpreters.

Keywords: master in technical translation, comparative research in training masters, methodological approaches.

Постановка проблеми. В сучасному світі взаємозв'язок між США та Україною інтенсивно розвиває та обумовлює інтерес до вивчення досвіду США в різних сферах суспільного життя, в тому числі і в підготовці магістрів з технічного перекладу. Вітчизняні вчені прагнуть запозичувати досягнення зарубіжних колег та втілювати їх досвід в практику. Таким чином, міжнародні зіставлення в галузі професійної підготовки перекладачів з технічного перекладу є однією з актуальних проблем сучасного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Найбільший внесок у порівняльне дослідження професійної підготовки магістрів внесли такі вчені, як В. Еванс [7], Е. Свінг [8], Н. Абашкіна [1], В. Мітіна [3] та інші.

Значно зріс інтерес вітчизняних вчених до зарубіжних інноваційних підходів у теорії і практиці професійної підготовки магістра, оскільки саме в зарубіжних країнах простежується очевидна орієнтація на підвищення кваліфікації магістра-перекладача завдяки використанню

сучасних технологій навчання. Методологічний аспект до здійснення професійної підготовки магістрів з технічного перекладу знайшов відображення у дослідженнях таких вчених, як М. Сміт, М. Роджерс, М. Кросслі, Є. Беседіна, С. Воробйова та інші.

Мета написання статті полягає у виявленні особливостей порівняльного дослідження підготовки магістрів з технічного перекладу у США та Україні та виокремленні ряду методологічних підходів в вивченні порівняльної освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасний розвиток національної системи освіти тісно пов'язаний із новими вимогами до кваліфікації та якості підготовки майбутніх перекладачів, а саме спеціалістів з технічного перекладу.

У зв'язку з цим доцільно обґрунтувати ключове поняття «професійна підготовка», уточнити та конкретизувати сутність дотичних понять.

Ми розглядаємо поняття професійна підготовка та професійна освіта, як синонімічні поняття. В Законі України про професійно-технічну освіту дається визначення пової професійної освіти (Professional Education), як галузі професійної освіти, метою якої є підготовка фахівців середньої ланки, задоволення потреб особистості в поглибленні та розвитку фундаментальної підготовки та професійного навчання.

Закон України «Про освіту» (2014), «Про вищу освіту» (2014), Державна національна програма «Освіта» (Україні XXI століття), Державний стандарт вищої освіти, Галузеві стандарти вищої освіти та Стандарти вищої освіти вищих навчальних закладів, та чинні програми підготовки магістрів декларують формування спеціальних умінь та знань, достатніх для виконання професійних завдань та обов'язків (робіт) інноваційного характеру певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності.

Стандарти вищої освіти розробляються для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності відповідно до Національної рамки кваліфікацій і використовуються для визначення та оцінювання якості змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів (наукових установ).

Магістр – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою. Обсяг освітньо-професійної програми підготовки магістра становить 90-120 кредитів ЄКТС, обсяг освітньо-наукової програми – 120 кредитів ЄКТС. Освітньо-наукова програма магістра обов'язково включає дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30 відсотків [2].

Департамент освіти США трактує визначення магістра, як перший кваліфікаційний випускний рівень, або другий ступінь циклу, в системі вищої освіти США. Ступінь магістра можна вважати фінальним професійним ступенем в певних областях, та даний ступінь може бути розглянутим як другий ступінь, що може або не може привести до навчання в аспірантурі. З деяких предметів, таких як суспільних та природничих наук, стає все більш поширеною практика переходу безпосередньо з бакалаврату до зарахування в аспірантуру без необхідності отримати ступеня магістра. Для цих предметів, ступінь магістра часто вважається неважливим для професійних цілей, окрім як проміжна кваліфікація, для студентів, що можуть потребувати ступінь магістра для працевлаштування [9].

Проблема підготовки фахівців з технічного перекладу, здатних ефективно працювати в умовах внутрішньої та міжнародної конкуренції, поєднувати високу професійну культуру та глибокі фундаментальні знання набуває особливої актуальності за умов політичної та економічної інтеграції України в світовий простір. Підготовка висококваліфікованих перекладачів з технічного перекладу в університетах країни та високий попит на них в різних економічних інституціях зумовлює особливу увагу до спеціалістів усіх галузей знань, які б вільно володіли іноземною мовою, як письмово так і усно. Саме тому основний акцент падає на професійну підготовку магістрів-перекладачів, в тому числі спеціалістів з технічного перекладу. Переклад як сфера діяльності швидко розвивається завдяки стрімкому технічному прогресу та участі нашої країни у міжнародному обміні інформаційними продуктами та

товарами, що потребують супровідної документації. Це зумовило необхідність створення навчальних баз саме для студентів, майбутніх професіоналів, у сфері технічного перекладу.

Сьогодні, існує ряд методологічних підходів в вивченні порівняльної освіти, що використовуються вченими.

В. Еванс вважає, що методологічні підходи, які використовуються в порівняльній педагогіці діляться на дві великі категорії, а саме традиційний та сучасний підходи (traditional approach and modern approach). Під традиційним підходом, дослідник розуміє, описовий / статистичний метод (descriptive/statistical method) і історичний підхід (historical approach). Під сучасним підходом є соціологічні, аналітичні та синтетичні підходи (sociological, analytical and synthetic approaches) [7].

Застосування порівняльного підходу у вивченні американського досвіду та адаптації його у вітчизняну підготовку магістрів з технічного перекладу полягає у системному аналізі джерельних баз освітніх систем США та України з метою виявлення глобальних закономірностей і тенденцій їх розвитку та врахування специфіки підготовки магістрів перекладачів у вітчизняній вищій школі; виявленні суперечностей і тенденцій сучасного та перспективного розвитку вищої освіти в Україні на основі аналізу досягнень і недоліків у зарубіжному педагогічному досвіді; розробленні та використанні уніфікованих, науково обґрунтованих критеріїв оцінки якості та ефективності освіти США з метою здійснення об'єктивного порівняння (виявлення досягнень і недоліків, специфічних відмінностей та подібних рис); зіставленні педагогічних ідей і університетської практики та формулюванні на цій основі теоретичних підходів універсального, прогностичного характеру.

Аналізуючи систему підготовки магістрів з перекладу в США, слід зазначити, що Федеральний уряд США не має повноважень визначати стратегії організації навчального процесу, встановлювати стандарти для розробки освітньо-професійних програм. Рішення з цих питань ухвалюються уповноваженими особами у межах штату або округу, а також професійними організаціями та асоціаціями.

Аналіз літератури в порівняльному дослідженні підготовки магістрів з технічного перекладу розцінюється як підготовчий етап збору даних. У праці «Методи дослідження в освіті» (Research methods in Education) Л. Коен та Л. Маніон зазначають, що такий вид діяльності служить для ознайомлення науковців з попередніми дослідженнями з теми, яку вони вивчають; продовження їхньої роботи без порушення традицій, чіткого планування дослідження; аналізу спроб попередників [6: 237].

Поновлення інтересу до порівняльного дослідження в освіті є наслідком процесу політичної реорганізації світового простору, ставлячи під сумнів освітні системи, які протягом століть були уявними на національній основі.

Таким чином, порівняльний підхід до дослідження проблеми в різних країнах може допомогти краще зрозуміти суть самого дослідження.

Таке вивчення є початковою стадією в цьому напрямку, з порівняльним аналізом в педагогічному дослідженні в галузі освіти США та України. З цією метою, досліджуються організаційно-педагогічні особливості підготовки спеціалістів з технічного перекладу університетах США (Гарвард) та університетах України (КП). Тут, розуміється, чотири завдання. Перше завдання – визначити рамки дослідження для порівняння методики дослідження між університетами двох країн. Друге завдання є зрозуміти, епістемологічні і методологічні відмінності і подібності між університетами США та України. Третє завдання є дізнатися як знання впроваджуються – тобто, як готують магістрів з технічного перекладу в США та Україні. Нарешті, ми зацікавлені в розумінні того які важливими компоненти стосуються двох країн.

Важливо відзначити, що методологія в порівняльній педагогіці, як і в інших навчальних дисциплінах, визначається метою дослідження. Методологічні підходи порівняльної педагогіки, поступово перетворилася в поточне застосування складних і комплексних методів соціальних наук, які в більшості випадків застосовані емпірично [7].

Порівняльно-педагогічні дослідження в підготовці магістрів з технічного перекладу мають не лише фундаментальне теоретичне, а й велике практичне значення, особливо в періоди інтенсивної модернізації педагогічної освіти в Україні. Саме тому системне

зіставлення підготовки магістрів з технічного перекладу у США та України може сприяти глибшому осмисленню вітчизняних проблем в професійній освіті, виправленню помилок і прорахунків, підвищенню ефективності навчально-виховної діяльності українських освітніх інститутів.

За твердженням, Е. Свінг, першим завданням в порівняльній педагогіці є отримання інформації про академічний і професійний світ та вивчення групи науково-думаючих фахівців з високим рівнем викладання в вищих навчальних закладах США та України [8].

Дослідження американської та української підготовки магістрів з технічного перекладу надає змогу порівнювати компоненти освіти США та України. Для того, щоб зрозуміти освітні системи двох країн, корисно порівняти систему недоліків.

Порівняльне педагогічне та соціальне дослідження, як правило, визначається двома способами: або на основі певних основних предметів, які майже завжди визначається на рівні освітніх і соціальних систем, або за допомогою описових характеристик, які спираються на розширення знань про освіту і суспільство в процесі.

Сутність порівняльного дослідження підготовки магістрів з технічного перекладу полягає в аналізі змісту професійної підготовки перекладачів в університетах США та України. Істотних змін потребує структура вітчизняної освіти підготовці спеціалістів з технічного перекладу, тому доцільним є порівняння гнучкості й відкритості інституцій та рівнів підготовки магістрів-перекладачів.

Важливим етапом порівняльного дослідження є співвідношення із зарубіжними моделями та з гуманістичними традиціями американської культури. Стратегічним напрямом в порівняльній педагогіці являється модернізація педагогічної освіти, її цілі, теоретичне підґрунтя, змісту, технологій. Система педагогічної освіти США виконує соціальне замовлення і тому веде активний пошук найбільш ефективних шляхів підготовки магістрів з технічного перекладу, тому можливим є порівняння орієнтованості професійної підготовки із засвоєння певного обсягу знань, умінь і навиків на розвиток в майбутніх перекладачів технічного перекладу професійної рефлексії як основи здатності засвоювати, інтегрувати і застосовувати нові знання й уміння впродовж усього життя [4: 80-81].

За допомогою описових характеристик, в порівняльній педагогіці виокремлюються інноваційні підходи щодо порівняння змісту і організації технічної підготовки спеціалістів з перекладу.

По-перше, компаративна педагогіка повинна включати в себе точне обґрунтування і методологію для порівняння саме сайтів, культур, народів або регіонів. По-друге, вона повинна об'єднати (procedures for studying teaching) процес навчання емпірично способами доступу до цінностей, ідей та дебатів, які інформують, формують і пояснюють їх. По-третє, тому, що ці цінності, ідеї та дискусії є частиною більш широкого освітнього дискурсу, і звичайно, які знаходяться в контексті національних державних систем освіти. Порівняльна педагогіка повинна отримати доступ до цих різних рівнів, контекстів і сфер та вивчити, як вони співвідносяться один з одним.

Багато американських вчених наголошують що в порівняльній педагогіці важливу роль відіграє освітня політика та центри обробки даних (EPDC), оскільки вони надають безкоштовні глобальні дані про освіту, інструменти для кращої візуалізації даних і політики-орієнтованого аналізу, спрямованих на поліпшення шкіл та навчання в країнах, що розвиваються.

Деякі з них пропонують порівняти й показники рівня професійної діяльності магістрів з технічного перекладу. Доцільним є і порівняння офіційних даних, щодо якості підготовки магістрів з технічного перекладу в університетах США та України.

Статистика Світового банку ПМР показує деталі на рівні країн з широкого кола областей. Тому можливим є, на думку В. С. Митина [3: 28], співвіднести й показники світового розвитку в освіті магістрів з технічного перекладу як в США так і в Україні.

Н. В. Абашкіна вказує на доцільність порівняння професійних рівнів підготовки магістрів, як необхідних умов та основним пріоритетом в модернізації вищої освіти в Україні [1: 33].

В основі системного підходу лежить розгляд об'єкта у сукупності відносин і зв'язків між елементами, а саме розгляд об'єкта як системи. Порівняння цілісної системи підготовки магістрів з технічного перекладу в США та України заслуговує особливого дослідження, так як є можливість виокремити найосновніші елементи позитивізму в підготовці магістрів в США та адаптація цих елементів в освіту України.

На думку, Н. Авшенюк та Л. Костина, без методів навчання, неможливо досягнути поставлених цілей, реалізувати зміст навчального матеріалу та організувати пізнавальну діяльність студентів. Методи навчання магістрів з технічного перекладу в університетах США та України мають багато спільних та відмінних рис, тому є доцільним та необхідним порівняльне дослідження методів навчання магістрів з технічного перекладу в США та Україні.

Методи навчання магістрів в США діляться на дві категорії або «підходи», такі як: орієнтований педагогом (teacher-centered) і особистісно-орієнтований (student-centered) [5: 34-35].

Орієнтований педагогом підхід до навчання магістрів полягає в тому, що викладачі є головними авторитетами у цій моделі. Студенти розглядаються як «порожні судини» (empty vessels), де основним завданням студентів є пасивно отримувати інформацію (через лекції та прямою вказівкою) з кінцевою метою тестування та оцінювання. Тут основна роль викладача передавати знання та інформацію своїм студентам. У цій моделі, навчання та оцінка розглядаються як дві окремі речі.

Особистісно-орієнтований підхід до навчання магістрів оснований на тому, що викладачі та студенти грають однаково активну роль в процесі навчання. Основна роль викладача полягає у тренуванні і полегшенні навчання студентів і спільне розуміння матеріалу. Навчання студента вимірюється через формальні і неформальні форми оцінювання, в тому числі групові проекти, студентські портфолію, та присутністьна заняттях. Викладання та оцінювання пов'язані; навчання студентів постійно оцінюється під час викладання педагога.

Висновки. Аналіз думок і трактувань щодо порівняльного дослідження підготовки магістрів з технічного перекладу у США та Україні, доводить, що найбільшого поширення в науковій літературі набуло порівняння статистичних даних в освіті, розробка показників та проведення міжнародних оцінок і обстежень за двома основними напрямками діяльності.

Цінність порівняльного дослідження підготовки магістрів з технічного перекладу у США та Україні полягає у порівнянні теоретичних і практичних підходів та вивченні передового досвіду підготовки фахівців цього напрямку в університетах США та України.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абашкіна Н.В. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз / Н. В. Абашкіна [та ін.] ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – 2.вид. – К. : Вибір, 2002. – 322 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» № 2984-III із змінами від 19 січня 2010 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/.
3. Митина В. С. Развитие сравнительной педагогики в США / В. С. Митина. – М., 1991. – 93 с.
4. Шандрук. С. І. Тенденції професійної підготовки вчителів у США [Текст] : [монографія] / С. І. Шандрук ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград : Імекс-ЛІТД, 2012. – 495 с.
5. Avshenyuk N., Kostina L. Teacher Professional Development as a Scientific Problem in Comparative Pedagogics / Natalia Avshenyuk, Lyudmyla Kostina. – Comparative Professional Pedagogy. Volume 4, Issue 2. – July 2014. – P. 33–39.
6. Cohen L., Manion I., Morrison K. Research methods in Education / L. Cohen, I. Manion, K. Morrison. – London: Routledge, 2007. – 638 p.
7. Evans V. Methodological approaches in comparative education. [Електронний ресурс] / Evans Vannie // – Education-line, 1999. – Режим доступу: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001309.htm>
8. Swing E. S. The Comparative and International Education Society (CIES) [Електронний ресурс] / Elitabeth Sherman Swing. – Chapter 9, Common Interests, Uncommon Goals: Histories of the World Council of Comparative Education Societies, Comparative Education Research Center, 2007. – Режим доступу: <http://www2.kent.edu/ehhs/ciie/upload/cieswcces-2.pdf>
9. U.S. Department of Education, International Affairs Office [Електронний ресурс]. – USNEI, 2008. – Режим доступу: <http://www.ed.gov/international/usnei/edlite-index.html>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Оксана Стрельченко – аспірантка Інституту вищої освіти НАПН України.

Наукові інтереси: модернізація професійної підготовки магістрів з технічного перекладу у США, застосування інформаційно-комунікаційних технологій в університетах США.

УДК 377.091.33:624

МЕТОД РОЛЬОВОЇ ГРИ У ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІН БУДІВЕЛЬНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Любов УСАЧОВА (Кіровоград, Україна)

У статті розглядаються рольові ігри як ефективний метод активного навчання, який допомагає створити умови навчання, наближені до ситуації реального виробництва, та сприяє підвищенню якості знань студентів. Пропонуються рольові ігри, які розроблені та успішно застосовуються у викладанні спеціальних дисциплін для майбутніх будівельників та архітекторів у Кіровоградському будівельному коледжі.

Ключові слова: рольова гра, методи активного навчання, спеціальні дисципліни, практична складова, будівельні спеціальності.

The article deals with the role-playing games as an efficient method of active learning, which helps to create educational conditions close to the situation of real production, and promotes to increasing the quality of students' knowledge. The role-playing games worked out and successfully implemented into teaching process of specialized subjects for future builders and architects in Kirovograd Construction College, are proposed.

Key words: role-playing game, methods of active learning, specialized subjects, practical component, construction specialties.

Методика рольової гри звісно не є новою. Ігри та ігрові методи використовують у своїй повсякденній практиці майже усі педагоги, адже гра надає змогу зацікавити школярів та студентів матеріалом, що вивчається, передати знання у більш легкій та «ненав'язливій» формі. Різноманітні ігри постійно проводять педагоги-організатори, вихователі дитячих садків, вчителі іноземних мов та інших дисциплін, психологи.

Ігрові методи, на нашу думку, необхідні в межах викладання дисциплін, що мають «практичну складову». Тобто таких дисциплін, які, окрім розвинутої теорії, включають в себе норми та процедури практичної дії. Застосування ігрових методів у навчанні дає унікальну можливість придбати досвід дії до зіткнення зі «справжньою» практикою.

Діяльність фахівців у будівельній сфері інтенсивно розвивається в умовах взаємозв'язку теорії та практики, науки та виробництва. Вона ускладнюється, зростає її зв'язок з різноманітними суміжними галузями науки і техніки. У будівництві широко розробляються та використовуються будівельні матеріали та технології. Замовники висувають підвищені вимоги до будівель різного призначення: економічні, екологічні, техніко-технологічні, естетичні, гігієнічні і т.д. Звертають велику увагу на комфортні умови життєдіяльності. Тому система підготовки кадрів повинна врахувати ці вимоги, які постійно змінюються. Система навчання повинна забезпечити готовність майбутнього спеціаліста до саморозвитку, самореалізації своїх творчих можливостей.

Як зазначає Сафін Р.С., поруч зі спеціальними знаннями, майбутні спеціалісти повинні: мати загальнометодологічні, загальносистемні уявлення та знання; скерувати логіку розвитку своєї галузі на мету свого розвитку. Усе це визначає необхідність формування у студентів професійно значущих якостей особистості. Відомо, що інтегральною професійно значущою якістю особистості є активність студента у навчальному процесі, а потім у процесі професійної діяльності, у системі виробничих відносин. Викладачі повинні створювати у навчальному закладі умови для прояву і розкриття сутнісних сил студентів. Умови навчання повинні формувати в них готовність до творчості, здатність до продуктивної діяльності. Отже, навчально-творчі завдання і задачі, кейси, ділові ігри, науково-дослідна робота підвищують рівень мотивації, творчої активності студентів, здатність до рефлексії [4].

Актуальність дослідження визначається необхідністю співтворчості викладача і студента в навчальному процесі для спільного вирішення навчальних, ситуаційних, творчих, дослідних задач та відсутністю у підручниках, навчальних посібниках спеціальних дисциплін будівельного напрямку навчально-творчих завдань, ситуаційних задач, евристичних та ділових ігор, відсутністю сучасних дидактичних та технологічних засобів, лабораторій і полігонів з діючими автоматизованими установками, які імітують реальні технологічні процеси, що забезпечують диференціацію спеціальної, багаторівневої освіти.

Мета дослідження. Теоретичне обґрунтування та практична перевірка дидактичних основ (цілей, змісту, принципів, умов, критеріїв, форм, результатів) ділових рольових ігор, які забезпечують достатньо високу якість підготовки студентів будівельних спеціальностей.

Об'єктом дослідження обрані процес та результати проектування та використання методу рольової гри в процесі навчання та творчого саморозвитку студентів будівельних спеціальностей.

Предметом дослідження є цілі, принципи, умови і критерії ефективності проектування та застосування ігрових технологій навчання студентів будівельних спеціальностей.

Методологічною основою дослідження є данні загальної та спеціальної методології. Вони базуються на принципах системного і цілісного підходу до процесу навчання. Питань методології використання рольових ігор торкалися різні дослідники у різні періоди становлення науки. Так, ідеї і принципи управління якістю підготовки спеціалістів у професійних та вищих навчальних закладах розглядаються у працях В.І. Андрєєва, В.В. Краєвського, А.О. Вербицького, В.В. Загвязинського, В.Н. Вороніна, В.С. Щипанова та інших; концепцій активних методів навчання як засобу формування знань, умінь і навичок, педагогічного спілкування, професійного та особистісного розвитку торкалися А.О. Вербицький, О.Г. Ковальов, О.О. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, А.О. Реан та інші; проблеми поетапного засвоєння розумових та практичних дій розглядали П.Я. Гальперін, Н.Ф. Талізін.

Методи дослідження: 1) теоретичні методи, які включають вивчення та аналіз філософської, психологічної, педагогічної та методологічної літератури, системний підхід до педагогічних явищ; 2) діагностичні, які включають тестування, бесіду, опитування, самооцінку і самоконтроль; 3) емпіричні, які включають вивчення практичного досвіду, спостереження; 4) експериментальні, які включають дидактичний експеримент та моніторинг якості навчання.

Матеріалом дослідження є розроблені та перевірені у практиці навчання студентів Кіровоградського будівельного коледжу рольові ігри, які розподілені за тематикою навчального матеріалу, передбаченого навчальними планами будівельних спеціальностей.

Практична значущість результатів дослідження: на основі теоретичного аналізу дидактичної системи навчання студентів будівельних спеціальностей нами розроблені та впроваджені: дидактичні, ділові та рольові ігри; навчально-творчі задачі зі спеціальних дисциплін; тестові завдання для контролю та самоконтролю знань студентів; складений навчально-методичний комплекс з підвищення якості підготовки майбутніх будівельників та архітекторів.

Мета навчання може бути визначена як навчання студентів вмінню здійснювати діяльність з рішення задач. Очевидно, що рішення нетипових, проблемних завдань, аналіз конкретних виробничих ситуацій буде сприяти формуванню творчих здібностей студентів.

Ігрова діяльність людини є невід'ємною частиною життя і супроводжує її протягом усього життя. Ця форма діяльності є явищем старішим за усі науки та практично усі форми мислення. Існує безліч визначень поняття «гра». Ми взяли за основу опис декількох суттєвих ознак гри, запропонованих П. Шиловим:

1. Гра відбувається окремо від усього іншого. Тобто гра обов'язково відокремлена від життя, від поточних повсякденних подій.

2. Гра обов'язково передбачає власну активність її учасників. Тобто у грі людина діє не по завданню, не по інструкції, а лише сама, на свій страх та ризик, за власним бажанням.

3. Гра – це значуще для її учасників дійство. Тобто, якщо виграш, вдала дія у грі для людини не має значення, то вона не грає.

4. Гра обов'язково передбачає наявність «ігрового» (або «іграшкового») виробництва.

5. Гра обов'язково передбачає двоякість відносин гравців: тобто відносини персонажів гри (формальні або «виробничі») та відносини людей, особистостей [6; 4].

Таким чином, ми будемо розуміти під грою усе, що відповідає наведеним вище умовам.

Рольова гра, у свою чергу, крім обов'язкових для будь-якої гри ознак, включає ще дві вимоги:

1. У рольовій грі обов'язково передбачається наявність організатора гри.

2. В рольовій грі основним механізмом «запуску» гри є «роль» – комплекс правил та обмежень, які приймає на себе людина, яка бажає взяти участь у грі [Там само].

Важливо зазначити, що ігрові методи самі по собі являють матеріал для організаційної та управлінської практики студентів. За нашим досвідом роботи можна зазначити, що важливим елементом ігрових програм та курсів є включення найбільш активних та підготованих студентів у роботу з організації та проведення гри. А проведення гри є достатньо складною управлінською задачею. Студент, який провів вдалу гру, багато набуває у плані особистого організаційного та управлінського досвіду. На відміну від інших професійних сфер, практика включення у роботу з проведення гри є завданням, з яким можуть впоратися студенти [2; 78].

Під час підготовки рольової гри поруч із створенням сюжету необхідно виділити ще один важливий етап – розподіл студентів по ігрових місцях. Цей процес можна поділити на два етапи: 1) складання сценарію на папері, тобто розподіл ролей між учасниками з врахуванням їх особистісних характеристик; 2) введення студентів в гру, тобто створення особливих «мостиків», за допомогою яких учасник входить в ігровий світ, стає гравцем [3].

В науково-методичній літературі опрацьовані основні вимоги до ділових ігор. Вони містять наступні елементи:

- конкретний об'єкт ігрового моделювання;
- моделі процесу діяльності працівників і спеціалістів підприємства і організацій з опрацювання управлінських рішень;
- розподіл ролей між учасниками гри;
- різницю рольових цілей під час опрацювання рішень;
- взаємодію учасників, які виконують ту чи іншу роль;
- наявність спільної мети ігрового колективу;
- колективне опрацювання рішень учасниками гри;
- реалізація в процесі гри ланцюга рішень усіх її учасників;
- багатоваріантність рішень;
- наявність системи індивідуальних або групових методів оцінки для учасників ділової гри [1; 64-68].

Нами розроблені та застосовуються в навчальному процесі наступні рольові ігри:

- гра «ССОР» - складання фрагменту кошторису на загально-будівельні роботи (для студентів III та IV курсів у межах дисциплін «Економіка будівництва» та «Ціноутворення в будівництві»);

- гра «Книжкова фабрика» з теми «Продуктивність праці та фактори її підвищення» (для студентів IV курсу у межах дисципліни «Економіка будівництва»);

- гра «Заробити на життя» з теми «Обіг грошей, товарів, послуг, ресурсів» (для студентів IV курсу у межах дисципліни «Економіка будівництва»);

- гра «Визначення ціни, ринок» (для студентів IV курсу у межах дисципліни «Економіка будівництва»);

- гра АКС з теми «Основи розрахунку заробітної плати» (для студентів IV курсу у межах дисципліни «Ціноутворення в будівництві»).

У даній статті ми наводимо опис однієї з ігор. З усіма іншими можна ознайомитися в посібнику автора «Методична розробка проведення ділових ігор на уроках «Ціноутворення в будівництві» та «Економіка в будівництві» в Кіровоградському будівельному коледжі» [5; 10-50].

Ділова гра "Книжкова фабрика"

Теоретична передмова

Продуктивність праці.

Ефективність, плідність трудових витрат в процесі виробництва характеризується продуктивністю праці, яка вимірюється кількістю продукції, що виробляється за одиницю часу, або зворотнім показником – трудомісткістю, тобто кількістю робочого часу, витраченого на виготовлення одиниці продукції.

Під підвищенням продуктивності праці розуміють скорочення витрат праці, суспільно необхідної для виробництва даного виду продукції, тобто менша кількість праці набуває здатність виробити більшу кількість споживчої вартості. Зростання продуктивності праці з суспільної точки зору означає не лише економію живої праці, але й зменшення витрат минулої суспільної праці, що знаходить своє вираження в кращому використанні основних фондів, зменшенні питомих витрат сировини, матеріалів, енергії, прискоренні темпів росту і збільшенні маси суспільного продукту. Невпинне зростання продуктивності праці є основним джерелом підвищення рівня життя населення країни.

Фактори підвищення продуктивності праці різноманітні, основним з них є технічний прогрес, який знаходить вираження в індустріалізації будівництва, тобто в підвищенні рівня збірності, рівня механізації будівельно-монтажних робіт, досконалості технології і організації процесів. Значно знижуються витрати праці при підвищенні рівня збірності та застосуванні укрупнених збірних конструкцій заводського виготовлення.

Технічний прогрес є засобом підвищення продуктивності праці та зниження собівартості будівництва. Зниження сукупних витрат праці на виробництво кінцевої будівельної продукції досягається в результаті застосування нових, більш дешевих і ефективних матеріалів, а також покращення структури матеріальної потреби.

Велике значення для росту продуктивності праці має подальша механізація будівельних робіт. Наприклад, механізація ручних операцій на земляних роботах призводить до росту продуктивності праці в 12-14 разів та більше, вантажно-розвантажувальних робіт – не менш ніж у 6 разів, штукатурних – в 4 рази, малярних – в 6-7 разів.

Важливий резерв росту продуктивності праці в будівництві – це скорочення витрат часу при використанні будівельних машин. Він сприяє досягненню більш високих темпів росту продуктивності праці в порівнянні з темпами росту заробітної платні, вдосконалюванню нормування праці.

Важливим фактором росту продуктивності праці є покращення використання робочого часу.

Розвиток спеціалізації сприяє росту продуктивності праці. Оснащення спеціалізованих організацій високопродуктивними машинами та краще їх використання істотно впливають на умови праці і різко підвищують її продуктивність.

Значний вплив на підвищення продуктивності праці здійснюють і економічні фактори – досконалість планування (збалансованість і стабільність планів, концентрація ресурсів) і управління, економічне стимулювання будівельного виробництва.

Завдання гри.

Під час гри студенти власноруч виготовляють дитячі книжки-розмальовки. Процес виготовлення поділений на етапи, які студенти самостійно планують, продумуючи способи підвищення продуктивності праці. Студенти заздалегідь купують матеріали, вартість яких враховується у розрахунках продуктивності праці (Таблиця 4-1). Час тривалості гри 90 хвилин. Час, який кожна команда витрачає на окремий етап також враховується. На обговорення теоретичних питань виділяється 10 хвилин.

Протягом гри студенти повинні:

- опрацювати різні етапи виробництва книг та визначити продуктивність праці на кожному етапі;

- назвати основні фактори підвищення продуктивності праці;

- організувати обговорення додатку 4.1, ставлячи питання: (див. п 19);

Мета гри.

Студенти повинні отримати уявлення про продуктивність праці, фактори росту продуктивності праці.

Для цього їм необхідно вивчити теоретичний матеріал та закріпити отримані знання на практиці, приймаючи участь у грі

Матеріали.

1. Плакат (додаток 4.1).

2. Копія додатку 4.1 (по одній на кожному команду).

3. Великий лист паперу з надписом "ФАБРИКА".

4. Папір, скріпки, клей, ножиці, фломастер.

5. Бажано: приз для переможців.

Послідовність гри.

1. Необхідно пояснити класу завдання та задачі гри.

2. Матеріали для гри кожна команда купує самостійно й витрати підраховуються заздалегідь.

3. Клас або студентська група ділиться на команди по 4-5 осіб. Обирається капітан команди.

4. Роль арбітра виконує викладач, йому допомагає 1-2 студенти – помічники арбітра. В їх задачу входить обов'язок спостерігати за грою, перевіряти занесення додатків 4.1 і точно фіксувати час роботи кожної команди.

5. Одного із студентів можна вибрати інспектором з охорони навколишнього середовища з виконанням його обов'язків.

6. Кожна з бригад проходить декілька етапів. Один з варіантів:

• I етап – кількість учасників 4 особи, кількість книжок – 4 штуки, кількість фломастерів – по 1 шт.

• II етап – кількість учасників 4 особи, кількість книжок – 5 штук, кількість фломастерів – по 1 шт.

• III етап – кількість учасників 4 особи, кількість книжок – 5 штук, кількість фломастерів – по 2 шт.

• IV етап – кількість учасників 3 особи, кількість книжок – 5 штук, кількість фломастерів – по 2 шт.

7. Під час гри у середині кожної команди ролі можуть мінятися. Книжка повинна бути одного стандарту (розмір книги обговорюється одразу: формат, кількість листів; оформлення книги – обгортки також обговорюються).

8. Студенти можуть використовувати коопераційну спеціалізацію в процесі виробництва або не використовувати, так як це їхнє право вирішувати методи організації виробництва. Головне, щоб вони при обговоренні могли пояснити результати і порівняти їх.

9. Внесіть корективи в процесі роботи. Нехай кожен з учасників час від часу робить перерву в роботі. Можна одягати на волосся студентам паперові пакети – це буде означати захист навколишнього середовища від забруднення. Одного з граючих можна вибрати інспектором з охорони навколишнього середовища.

10. Повторити рекомендації, викладені в п.п. 7. та 8.

11. Дайте студентам загальне визначення продуктивності, як відношення кількості отриманих товарів або послуг до кількості витрачених ресурсів. Попросіть студентів звернути увагу на показники з колонки "Зразок", використані під час підрахунку продуктивності (рядок 10). Поясніть, що кількісний показник зростає з ростом продуктивності праці.

12. Організуйте обговорення додатку 4-1, звертаючи увагу на наступні питання:

• Який ефект дав поділ праці на другому етапі? (нехай студенти проілюструють його даними із своїх табелів. Продуктивність повинна зростати).

• Яка форма організації праці вам сподобалась більше – виконання всього циклу або окремих операцій? (Відповіді можуть різнитися).

• Чи призвів розподіл праці до зменшення різниці між виготовленими зразками? (Так, тому що кожний студент виконує 1-2 операції).

• Який ефект дало придбання допоміжних фломастерів на третьому етапі? (Капіталовкладення повинні стимулювати ріст продуктивності).

• Який ефект дало "звільнення" робітників на четвертому етапі? (Якщо вклад "звільнених" був незначним, то продуктивність зростає а в протилежному випадку – зменшиться).

• Який вплив робить підвищення продуктивності праці на собівартість? (Середня собівартість знижується).

• Які витрати знадобилися для збільшення продуктивності праці? (Покупка допоміжних знарядь праці – в даному випадку – підвищує загальновиробничі витрати).

• Чому необхідно підвищити продуктивність? (Це дозволяє суспільству отримати за рахунок тих же ресурсів додаткову кількість товарів і послуг).

• Які кроки можна здійснити для підвищення продуктивності? (поділ праці, використання модернізованого обладнання, професійна підготовка, скорочення зайвих робітників і т.д.).

Оцінювання результатів гри.

Оцінити якість відповідей на поставлені Вами запитання.

Кожна група заповнює Таблицю для підрахунку продуктивності праці, на основі яких визначається переможець (Додаток 4-1). Шкала оцінювання:

- за виготовлення кожної книжки – 10 балів;
- за кожну правильну відповідь на теоретичне питання – 5 балів;
- за якість виконання книжки та використання елементів творчості – додатково 5 балів;
- за найвищий показник продуктивності праці – додатково 10 балів.

Гра поміж інших цілей несе в собі елементи самоконтролю та колективної відповідальності: якщо хоча б один студент в команді не підготований, це обов'язково відображається на результатах гри команди.

Додаток 4-1

таблиця для підрахунку продуктивності праці

Назва групи	Група	Зразок	Група				
			1 етап	2 етап	3 етап	4 етап	5 етап
1	Кількість виготовлених книжок	4					
2	Вартість матеріалів (2 грн. на кожну книгу)	8 грн.					
3	Кількість працюючих	4					
4	Заробітна плата (4 грн. на кожного працюючого)	16 грн.					
5	Рента за робоче місце (парту) - 2 грн.	2 грн.					
6	Капіталовкладення (50 коп. на кожен фломастер)	0.5 грн.					
7	Загальні витрати	26,50 грн.					
8	Собівартість книжки	6,65 грн.					
9	Загальний час праці (5 хв. x кількість робітників)	20 хв.					
10	Вихід готової продукції за хвилину (за планом)	$4:20=0,20$					
11	Фактичний вихід продукції	5: 20					
	- всього (шт.)	0,25					
	- за хвилину						
12	Продуктивність праці	$0,25 * 100\% = 0,20 = 125\%$					

Пояснення до таблиці:

Пункт 7: сума пунктів 2,4,5,6 = $8+16+2+0,5 = 26,5$ грн.

Пункт 8: витрати загальні (п.7) поділити на кількість книжок за планом (п.1) = $26,5: 4 = 6,65$ грн.

Пункт 11: фактичний вихід книжок поділити на час їх виконання = $5 : 20 = 0,25$.

Пункт 12: продуктивність праці визначається у відсотках, шляхом поділу фактичного виходу продукції за хвилину (п.11) на плановий вихід (п. 10) та множиться на $100\% = 0,25 : 0,20 * 100\% = 125\%$

Команда-переможниця отримує невеличкий приз. Усі виготовлені під час гри книжки передаються студентами нашого коледжу у дитячий будинок, що сприяє додатковому вихованню студентів.

Висновки. Суть методів активного навчання, а саме рольової гри, полягає в тому, що засвоєння знань і надбання навичок та вмій студентів відбувається в умовах, максимально наближених до реального виробництва. Рольова гра спонукає студентів швидко приймати рішення, спираючись на отриманні знання. Формується колективний пізнавальний процес. В процесі гри виникає і розвивається взаємодопомога студентів, колективна відповідальність, наукова творчість, нестандартне мислення. Викладач в процесі гри бачить здібності та якість засвоєння знань кожного студента в ситуації, наближеної до реальної.

Перспективу дослідження ми вбачаємо у подальшій розробці, вдосконаленні, застосуванні та аналізі рольових ігор у викладанні спеціальних дисциплін.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Житник Б.О. Методичний poradnik: форми і методи навчання / Б.О. Житник. – Харків: Основа, 2005. – 237 с.
2. Игровые занятия в строительном вузе: Методы активного обучения / Под ред. проф. Е.А.Литвиненко, В.Н. Рыбальского. – Киев: Вища школа; Головное изд-во, 1985. – 303 с.
3. Методика ролевой игры. – Электронный ресурс. Режим доступа: www.skady.narod.ru.
4. Сафин Р.С. Дидактические основы проектирования эргономических технологий обучения студентов инженерно-строительных специальностей: Автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08: Казань, 2001 – 47 с. – Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/didakticheskie-osnovy-proektirovanija-jergonomicheskikh-tehnologij-obuchenija-studentov.html>.
5. Усачова Л.Г. Методична розробка проведення ділових ігор на уроках «Ціноутворення в будівництві» та «Економіка в будівництві» в Кіровоградському будівельному коледжі – Кіровоград, 2011. – 52 с.
6. Шилов П. Игра и игровые методы в обучении и образовании. – Электронный ресурс. Режим доступа: www.skady.narod.ru.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Любов Усачова – викладач спеціальних дисциплін Державного вищого навчального закладу «Кіровоградський будівельний коледж».

Наукові інтереси: методика викладання спеціальних дисциплін, методи активного навчання.

ЗМІСТ

ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ, СОЦІОКУЛЬТУРНІ ТА МІЖКУЛЬТУРНІ ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ	3
<i>LUC VAN DOORSLAER</i> . TRANSLATION AND TRANSFER IN EUROPEAN MEDIA	3
<i>ОЛЕНА КАГАНОВСЬКА</i> . ВІДТВОРЕННЯ ТРОПІВ У ПЕРЕКЛАДІ (НА МАТЕРІАЛІ СУЧАСНОЇ ФРАНЦУЗЬКОЇ ПРОЗИ)	6
<i>ОЛЕНА КУЛЬБАБСЬКА</i> . «І ЩОБ ДУШІ ПОЕТОВОЇ ВИЯВ НА НАС, ЯК РІДНИЙ, З ЧУЖИНИ ПОВІЯВ» (ВАРІАНТНІСТЬ СИНТАКСИЧНИХ КОНСТРУКЦІЙ В ОРИГІНАЛІ ТА ПЕРЕКЛАДІ)	11
<i>КОСТЯНТИН БІЛІН</i> . МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ЛІНГВІСТИЧНОГО ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА: ПОШУК ВЛАСНОГО МЕТОДУ	17
<i>ВЕРА НИКОНОВА</i> . ТИПИ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ РЕЧЕВОЙ КОРРЕЛЯЦИИ: КОРРЕЛЯТ-АНАЛОГ (НА МАТЕРІАЛІ РУССКИХ ПЕРЕВОДОВ ШЕКСПИРА)	22
<i>ОЛЕНА ПАНЧЕНКО</i> . НАЗВИ АНГЛОМОВНИХ ГАЗЕТНИХ ТА НАУКОВИХ СТАТЕЙ: СТРУКТУРА, СЕМАНТИКА ТА ПЕРЕКЛАД	28
<i>АЛЛА ПАСЛАВСЬКА</i> . ПОЕЗІЯ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА В ПЕРЕКЛАДАХ ІВАНА ФРАНКА	32
<i>ОЛЕКСАНДР БІЛОУС, ОЛЬГА БІЛОУС</i> . ВІЛЬГЕЛЬМ ГОРОШОВСЬКИЙ ТА ФРАНЦІШКА ШТАЙНЦІ ЯК ПЕРЕКЛАДАЧІ ТВОРІВ УКРАЇНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ: КРИТИЧНИЙ ШТРИХ З ІСТОРІЇ ПЕРЕКЛАДУ	38
<i>АНДРІЙ БІЛАС</i> . ЕМОТИВНІСТЬ РОЗМОВНО-ФАМІЛЬЯРНИХ ПИТАЛЬНИХ ВИСЛОВЛЕНЬ В ОРИГІНАЛІ ТА ПЕРЕКЛАДІ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ А. ЖІДА «ФАЛЬШИВОМОНЕТНИКИ»)	43
<i>МАР'ЯНА БОНДАР</i> . ТУРЕЦЬКІ СОЦІАЛЬНІ ГОНОРАТИВИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ПЕРЕКЛАДУ В ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ	49
<i>ОКСАНА ВАСИЛЕНКО, ІННА ЄРМАЧЕНКО</i> . ГРАМАТИЧНІ ТА ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ТЕКСТІВ В МЕДИЧНІЙ ГАЛУЗІ	53
<i>ТАТЬЯНА ВОЛОДИНА</i> . ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НАУЧНЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ	57
<i>НАТАЛІЯ ГОМОН</i> . ПЕРСОНІФІКАЦІЯ, УСОБЛЕННЯ, ПРОЗОПОПЕЯ: ДО ПИТАННЯ ТЕРМІНА (ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ)	61
<i>ОЛЬГА ГОСУДАРСЬКА</i> . МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ У КЛАСИЧНОМУ І СУЧАСНОМУ ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВІ	66
<i>ГУЛЬНУР ДАВЛЕТОВА, АЙНУР ЖАПАРОВА</i> . К ВОПРОСУ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПЕРЕВОДА СКАЗОК С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ	71
<i>РУСЛАНА ДОВГАНЧИНА</i> . ІНШОМОВНІ ЕЛЕМЕНТИ В ПЕРЕКЛАДІ ОПОВІДАНЬ Е. ГЕМІНГВЕЯ (НА МАТЕРІАЛІ ПЕРЕКЛАДІВ УКРАЇНСЬКОЮ ТА РОСІЙСЬКОЮ МОВАМИ)	75
<i>ЛЮБОВ КОЗУБ, ОЛЬГА РУДЕНКО</i> . СПЕЦИФІКА ПЕРЕКЛАДУ АНГЛІЙСЬКИХ І НІМЕЦЬКИХ БАГАТОКОМПОНЕНТНИХ ТЕРМІНІВ З ГІДРОБІОЛОГІЇ АКВАКУЛЬТУРИ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ	79
<i>ВИКТОРИЯ КОЛЯДА, ВАЛЕНТИНА ЖУК</i> . СПЕЦИФІКА ИССЛЕДОВАНИЯ СМЫСЛОВОЙ СТРУКТУРЫ ВЫСКАЗЫВАНИЯ В СИСТЕМЕ ЦЕЛОГО ТЕКСТА И ЕГО ПЕРЕВОДЕ	83
<i>МАРИНА МЕЛАЩЕНКО, КСЕНЯ КОВАЛЕНКО</i> . ДО ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ СУЧАСНОЇ МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ	87
<i>НАТАЛІЯ МОІССЄВА</i> . ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ ІМПЛІЦИТНОЇ ТА ЕКСПЛІЦИТНОЇ ОЦІННОСТІ НЕОЛОГІЧНОЇ ЛЕКСИКИ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ НІМЕЦЬКОГО ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ	92
<i>ОКСАНА НОВИЦЬКА</i> . ТЕРМІНИ ЯК КЛЮЧОВИЙ СТИЛЕУТВОРЮЮЧИЙ ЕЛЕМЕНТ ТВОРІВ ДЕНА БРАУНА ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ВІДТВОРЕННЯ В ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧОМУ АСПЕКТІ (НА МАТЕРІАЛІ НОВОГРЕЦЬКОЇ, АНГЛІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ)	97
<i>ВОЛОДИМИР ПАВЛИК</i> . ЕКСТРАЛІНГВАЛЬНІ ЧИННИКИ ТВОРЕННЯ ПУБЛІЦИСТИЧНОГО ТЕКСТУ: ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ АСПЕКТ	101
<i>АЛЛА ПЕРМІНОВА</i> . СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ ДЕВІАНТНОСТІ У ПОЕТИЧНОМУ ПЕРЕКЛАДІ	104
<i>РОКСОЛАНА ПОВОРОЗНЮК</i> . МЕТОДИКИ ОЦІНКИ ЯКОСТІ ПЕРЕКЛАДУ МЕДИЧНИХ ОПИТУВАЛЬНИКІВ	108
<i>ТЕТЯНА ПРИСТУПА</i> . КАТЕГОРІЯ МОДЕРАЦІЇ В УКРАЇНСЬКО-АНГЛІЙСЬКОМУ УСНОМУ ПЕРЕКЛАДІ	113
<i>СЕРГІЙ ТОПАЧЕВСЬКИЙ</i> . ПЕРЕКЛАДАЦЬКА ДЕФОРМАЦІЯ ЯК ЛОКАЛЬНА ДИСКУРСИВНА СТРАТЕГІЯ	117
<i>ОЛЕНА ФАДЄЄВА, СВІТЛАНА ЗІНЧУК</i> . ВІДТВОРЕННЯ ОНОМАСТИКОНУ АНГЛОМОВНИХ АНІМАЦІЙНИХ ФІЛЬМІВ В УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ	121
<i>ОЛЬГА ВОЛКОВА</i> . СПЕЦИФІКА ВІДТВОРЕННЯ МАКРОКОНЦЕПТУ «ПОРТРЕТ» НА СИНТАКСИЧНОМУ РІВНІ (НА МАТЕРІАЛІ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ НІМЕЦЬКИХ ТА АВСТРІЙСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ ТА ЇХ ПЕРЕКЛАДІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ)	127
<i>ІРИНА ГРИЦАЙ</i> . ОПИСОВИЙ ПЕРЕКЛАД НЕОЛОГІЗМІВ В МЕЖАХ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ СИСТЕМ «ЛЮДИНА І СВІТ» ТА «СПОСІБ ЖИТТЯ І ДОЗВІЛЛЯ»	131
<i>ЯРОСЛАВА ІВАСКІВ</i> . РЕАЛІЇ В ТЕКСТАХ ЮРИДИЧНОЇ ДОКУМЕНТАЦІЇ	135
<i>ТАМАРА ПЩЕНКО</i> . ДОСВІД ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ДІЛОВОГО ТЕКСТУ: КОМУНІКАТИВНО- ПРАГМАТИЧНІ НОРМИ ТА ПЕРЕКЛАД	138
	587

<i>ЛІДІЯ КАУШАНСЬКА</i> . МОЛОДІЖНИЙ СЛЕНГ ТА СПОСОБИ ЙОГО ПЕРЕКЛАДУ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ	142
<i>ВІКТОРІЯ ПОЛЬЩИКОВА</i> . ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛІЙСЬКИХ ПОЛІСЕМІЧНИХ ЕКОНОМІЧНИХ ТЕРМІНІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ	146
<i>СЕРГЕЙ РОМАНЮК, ЛЮДМИЛА ПЕТРАШИНА</i> . ПОНЯТИЕ АДЕКВАТНОСТИ ПЕРЕВОДА НА ПРИМЕРЕ РОМАНОВ О. ГОНЧАРА	150
<i>ІРИНА СТРУК</i> . ВІДТВОРЕННЯ ЛЕКСИЧНИХ АНОМАЛІЙ ДІАЛЕКТНОГО МОВЛЕННЯ ПЕРСОНАЖІВ В УКРАЇНСЬКИХ ПЕРЕКЛАДАХ ТВОРУ МАРКА ТВЕНА «ПРИГОДИ ГЕКЛЬБЕРРІ ФІННА»	153
<i>АЛЬОНА ТРИГУБ</i> . ВОЛОДИМИР МИТРОФАНОВ – РЕДАКТОР ПЕРЕКЛАДНОЇ ЛІТЕРАТУРИ (МОВНОСТИЛІСТИЧНИЙ АСПЕКТ РЕДАГУВАННЯ)	159
<i>ІРИНА ТРОФІМЧУК</i> . ВІДТВОРЕННЯ КЛЮЧОВИХ МОВЛЕННСВИХ АКТИВ ДРАМАТИЧНОГО ТВОРУ В ПЕРЕКЛАДІ	165
ПРИКЛАДНА ЛІНГВІСТИКА ТА ОСВІТНІ КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ	170
<i>INESA BAYBAKOVA, OLEKSANDRA HASKO</i> . LINGUO-EDUCATIONAL ASPECTS OF COMPUTER-MEDIATED DISCOURSE AND ITS LEARNING FEEDBACK	170
<i>ТЕТЯНА БОБКОВА</i> . ФОРМУВАННЯ РЕЄСТРУ КОРПУСНОГО СЛОВНИКА КОЛОКАЦІЙ	174
<i>МАРГАРИТА ІЛЬЧЕНКО</i> . АСПЕКТИ ЛОКАЛІЗАЦІЇ ПРИКЛАДНОГО ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ...	179
<i>НАТАЛІЯ КУТУЗА</i> . «КОРОТКИЙ АСОЦІАТИВНИЙ СЛОВНИК РЕКЛАМНИХ СЛОГАНІВ» ЯК НОВІТНІЙ НАПРЯМ ЛЕКСИКОГРАФІЇ	183
<i>ЛАРИСА РУБАН</i> . ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	188
<i>ГАННА ХАЦЕР</i> . ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ СЕМАНТИЧНОГО АНАЛІЗУ У КОМП'ЮТЕРНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ)	192
<i>WILLIAM ADELEKE</i> . PARADIGM OF LANGUAGE PROCESSING BY MAN AND MACHINE	197
<i>ОЛЕСЯ МІХАСЬКІВ</i> . ДО ПРОБЛЕМИ ІДЕНТИФІКАЦІЇ МЕТАФОРИ	206
<i>ІРИНА ХОМИЦЬКА</i> . МОДЕЛЮВАННЯ СТАТИСТИЧНИХ СТРУКТУР ФУНКЦІОНАЛЬНИХ СТИЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	209
<i>СВЕТЛАНА ЮЩЕНКО</i> . ПОДХОДИ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ФОРМЫ И МОЩНОСТИ ТЕКСТОВЫХ КОЛЛИЗИЙ	214
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ГРАМАТИКИ	221
<i>ЯРОСЛАВА БЕЛЬМАЗ</i> . ГРАМАТИЧНИЙ ТА БІОЛОГІЧНИЙ РІД ІМЕННИКІВ У ДАВНЬОАНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ	221
<i>НАТАЛІЯ ІВАНИЦЬКА</i> . ПОЛЬОВА МОДЕЛЬ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИХ ПАРАДИГМ У КОНТРАСТИВНОМУ ВИВЧЕННІ ДІЄСЛІВНИХ СИСТЕМ	225
<i>АЛЕКСАНДР ІЛІАДИ</i> . К РЕКОНСТРУКЦІЇ НЕКОТОРЫХ ПРАСЛАВЯНСКИХ ЛЕКСЕМ	228
<i>СВІТЛАНА КОВТЮХ</i> . МОРФОЛОГІЧНА ПАРАДИГМАТИКА ІМЕННИКІВ II ВІДМІНИ ЧОЛОВІЧОГО РОДУ ТВЕРДОЇ ГРУПИ З НУЛЬОВОЮ ФЛЕКСІЄЮ	232
<i>БОГДАН МАКСИМЧУК, ІРИНА АРАБСЬКА</i> . ДО ПРОБЛЕМИ ЧАСТИН МОВИ ТА ЛІНГВАЛЬНОГО СТАТУСУ ПРИКМЕТНИКА У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ ТА АНГЛІЙСЬКІЙ МОВАХ	238
<i>ОЛЕКСАНДР БІЛИХ</i> . ОСОБЛИВОСТІ ВІДМІНЮВАННЯ ЧИСЛІВНИКІВ <i>пять – десять</i> У ЦЕРКОВНОСЛОВ'ЯНСЬКІЙ МОВІ УКРАЇНСЬКОЇ РЕДАКЦІЇ КІНЦЯ XVI – XVII СТ.	243
<i>ОЛЕКСАНДРА ГАНДЗЮК</i> . КАТЕГОРІЯ ЧАСУ УКРАЇНСЬКОГО І АНГЛІЙСЬКОГО ДІЄСЛОВА (РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ)	248
<i>ОЛЕНА ГУРКО</i> . РЕАЛІЗАЦІЯ СТВЕРДЖУВАЛЬНОГО ЗНАЧЕННЯ КОНСТРУКЦІЯМИ УМОВНОГО СПОСОБУ	251
<i>ВІКТОРІЯ ЖУКОВСЬКА</i> . КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ГРАМАТИКИ КОНСТРУКЦІЙ	255
<i>ЛЮДМИЛА ЕМЕЛЬЯНОВА</i> . СПЕЦИФИКА ПЕРЕДАЧИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ОБЪЕКТА (НА МАТЕРІАЛІ ПРЕДИКАТА <i>lie</i> В АНГЛІЙСЬКОМУ ЯЗЫКЕ)	259
<i>ЛЕСЯ КІНДЕЙ</i> . СПЕЦИФИКА ФУНКЦІОНУВАННЯ ІМЕННИКОВИХ ДЕРИВАТИВ З АРХАЇЧНИМИ СУФІКСАМИ В ПОЛІСЬКИХ ГОВОРАХ	265
<i>ОЛЬГА КОРСУН</i> . ОСОБЛИВОСТІ СИНТАКСИЧНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ СТАТАЛЬНИХ БЕЗСУБ'ЄКТНИХ РЕЧЕНЬ В АНГЛІЙСЬКІЙ І УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ	269
<i>ОЛЬГА КРИЖАНІВСЬКА</i> . ІСТОРИЧНІ КОМЕНТАРІ ВІДМІНКОВИХ ЗАКІНЧЕНЬ ІМЕННИКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ДРУГА ВІДМІНА)	274
<i>ОЛЬГА МАКСИМІВ</i> . МОРФОСЕМАНТИЧНА ЕТНОСПЕЦИФИКА ПЕРСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ ПУБЛІЦИСТИКИ	279
<i>ОЛЬГА МІЗИНА</i> . СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНО-СТИЛЬОВІ ВЛАСТИВОСТІ СКЛАДНОНУЛЬСУФІКСАЛЬНИХ АД'ЄКТИВІВ З ДІЄПРИКМЕТНИКОВИМ, ДІЄСЛІВНИМ, ПРИСЛІВНИКОВИМ І ЗАЙМЕННИКОВИМ КОМПОНЕНТАМИ	287
<i>ТЕТЯНА НЕСТЕРЕНКО</i> . ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІРРЕАЛЬНОЇ МОДАЛЬНОСТІ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ	291

<i>ТЕТЯНА ОГАРЄНКО. СКЛАДНОПІДРЯДНІ РЕЧЕННЯ ПРИСЛІВНО-КОРЕЛЯТИВНОГО ТИПУ З ЛОКАТИВНИМИ ПІДРЯДНИМИ ОДИНИЦЯМИ</i>	296
<i>ІРИНА ПЯНКОВСЬКА. РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ КАТЕГОРІЇ НЕОБХІДНОСТІ ЗАСОБАМИ ДЕОНІЧНОЇ МОДАЛЬНОСТІ (НА МАТЕРІАЛІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ)</i>	301
<i>ГАННА СКЛЯНІЧЕНКО. ІМЕННИКИ PLURALIA TANTUM В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ</i>	306
<i>ОЛЬГА СТАНІСЛАВ. КОГЕЗІЯ ЯК ВИЯВ СИНТАГМАТИЧНОГО ТИПУ СИНТАКСИСУ (НА МАТЕРІАЛІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ)</i>	312
<i>ІРИНА СУЇМА. ABOUT ONE TYPE OF THE MANIPULATIVE RESPONSIVE</i>	317
<i>ОКСАНА ТУРИШЕВА. ТАКСОНОМІЯ ЧАСТИН МОВИ: АРІСТАРХ САМОФРАКІЙСЬКИЙ VS. DUDENGRAMМАТИК</i>	320
<i>МИКОЛА ВЕРЕЗУБЕНКО. ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ГРУПИ ЧОТИРИ- ТА П'ЯТИВАЛЕНТНИХ ІТЕРАТИВНИХ ПРЕДИКАТИВ У СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧНІЙ СТРУКТУРІ РЕЧЕНЬ НІМЕЦЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ</i>	324
<i>ЄЛИЗАВЕТА МИХАЙЛОВА. СЕМАНТИЧНА КАТЕГОРІЯ ТА ЇЇ РОЛЬ У ВИЗНАЧЕННІ ПОНЯТТЯ "ЧАСТИНА МОВИ"</i>	328
<i>ОЛЕНА ПОПОВА, НАТАЛІЯ ПРИХОДЬКО. ДИНАМІКА ЧАСО-ВИДОВИХ ГРАМАТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ АНГЛІЙСЬКОГО ДІЄСЛОВА В ПЕРЕДВИБОРЧОМУ ДИСКУРСІ США</i>	331
<i>МАРИНА ФАХУРДІНОВА. РОЗМЕЖУВАННЯ АНАЛІТИЧНИХ ОДИНИЦЬ</i>	336
<i>ЯРИНА БРУХАЛЬ. ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ЧАСОВИХ ФОРМ ДІЄСЛОВА В ІНФОРМАТИВНИХ СТАТТЯХ АНГЛОМОВНОГО ПУБЛІЦИСТИЧНОГО ДИСКУРСУ</i>	341
<i>ДАР'Я ВОЛЬНИЦЬКА. МОДИФІКАЦІЯ ІМЕННОЇ ФРАЗИ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ</i>	345
<i>ВІКТОРІЯ ГЕТМАН. ДІЄСЛІВНІ МОРФОЛОГІЧНІ ВІДМІННОСТІ МІЖ БРИТАНСЬКИМ ТА АМЕРИКАНСЬКИМ ВАРІАНТАМИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У АНГЛОМОВНИХ НОВИНИХ ТЕКСТАХ ВВС ТА CNN (НА МАТЕРІАЛІ ОНЛАЙН НОВИН)</i>	350
<i>СВІТЛАНА МОЙСЄЄНКО. ПАРАДИГМАТИКО-КЛАСИФІКАЦІЙНИЙ АНАЛІЗ АНГЛОМОВНОГО СКЛАДНОПІДРЯДНОГО РЕЧЕННЯ</i>	353
<i>АНТОНІНА КАЛЕНСЬКА. ІМЕННИКОВА СИНТАКСИЧНА ТРАНСПОЗИЦІЯ В ГРАМАТИЧНІЙ СИСТЕМІ ТУРЕЦЬКОЇ МОВИ</i>	358
<i>РОСТИСЛАВ ЛЯШЕНКО. ФОРМАЛЬНО-СЕМАНТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕРФЕКТУ В ДАВНЬОАНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ</i>	361
<i>АННА ОЧКОВСЬКА. ДІЄСЛОВО SEEM ЯК СТРУКТУРНИЙ ЕЛЕМЕНТ РЕЙЗИНГОВОЇ КОНСТРУКЦІЇ З ПІДМЕТОМ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ</i>	365
<i>НАТАЛІЯ ТАТУРЕВИЧ. СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ІМПЕРАТИВНОГО РЕЧЕННЯ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ</i>	370
<i>АНДРІЙ ЯХИМЕЦЬ. КАСТИЛЬСЬКА МОВА В ЕПОХУ ВІДРОДЖЕННЯ</i>	373
МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ТА ПЕРЕКЛАДАЧА	377
<i>ОКСАНА БІГІЧ. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ АУДІОВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ ОСВІТНЬОГО САЙТУ</i>	377
<i>ОЛЬГА ВАЛІГУРА. ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЛІНГВІСТИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ</i>	383
<i>ВЕРА ЗИРКА. КАК УБЕДИТЬ ПОТЕНЦІАЛЬНОГО НАНИМАТЕЛЯ В ПОЛУЧЕННІ РАБОЧЕГО МЕСТА: ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ СОСТАВЛЕНИЯ РЕЗЮМЕ</i>	388
<i>ЛЕОНІД ЧЕРНОВАТИЙ. КОНЦЕПТУАЛЬНІ Й ТЕРМІНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ «ФАХОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕРЕКЛАДАЧА»</i>	391
<i>СВІТЛАНА ШАНДРУК. КОНЦЕПЦІЯ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОСТІ В КОНТЕКСТІ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ США</i>	397
<i>НАТАЛІЯ АБАБЛОВА. ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГУ ЗАДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ</i>	402
<i>АКМАРЖАН АКЪБЖАНОВА. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ КАЗАХСКОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ ПРОЕКТА ТУСАНЕА</i>	408
<i>НАТАЛІЯ БОЖКО. ІНШОМОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ</i>	411
<i>ЕЛЬЗА ВАСИЛЬЄВА. САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ</i>	417
<i>ОЛЕНА ВЕЛИКОДСЬКА. ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ПИСЬМОВОГО ПЕРЕКЛАДУ</i>	421
<i>ОЛЕНА ГЛАДКА. РОЗВИТОК УМІНЬ КРЕАТИВНОГО ПИСЬМА НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ</i>	424
<i>МАРІЯ ГРЕБ. ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ЛЕКСИКОЛОГІЇ І ФРАЗЕОЛОГІЇ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ</i>	429
<i>ОЛЬГА ДАЦКІВ. КОМПЛЕКС ВПРАВ ДЛЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ДРАМАТИЗАЦІЇ</i>	434

НАДІЯ ІВАНЕНКО. THE VALUE OF CITIZENSHIP EDUCATION IN PRACTICES OF STUDENT GOVERNING BODY	438
БОГДАН КАЛИНЯК, НАТАЛІЯ МОРСЬКА. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОЦЕСУ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ В КОНТЕКСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	442
ІРИНА КЛЮФІНСЬКА, ГАЛИНА СОКОЛ. МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ ТА ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ У ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ	448
НАТАЛІЯ КОВАЛЬ. ПРИНЦИПЫ ИЗУЧЕНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОРРЕКТНОСТИ	451
ІРИНА КОРОТЯЄВА. ПОРТФЕЛЬНА ТЕХНОЛОГІЯ У САМОСТІЙНІЙ РОБОТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	455
ANNA KOSENKO. TRAINING TRANSLATORS: MODERN NEEDS AND DEMANDS	460
КОСТЯНТИН КОСТЮЧЕНКО. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ.....	463
ЛІЛІЯ КРАВЧУК. ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНИХ МОВ	469
ОЛЕКСАНДР ЛАБЕНКО. КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ – ПЕРСПЕКТИВНИЙ ШЛЯХ МОДЕРНИЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ	472
ТЕТЯНА ЛІШТАБА. ФОРМУВАННЯ СТИЛІСТИЧНИХ УМІнь І НАВИЧОК У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФІЛОЛОГІВ.....	478
ОЛЬГА ОГУРЦОВА. НАВЧАННЯ ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА.....	483
ТЕТЯНА ПОМІРКОВАНА. ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ВЖИВАННЯ АНГЛІЙСЬКИХ ПРИЙМЕННИКІВ	486
ОКСАНА РІЖНЯК. ВИКОРИСТАННЯ ІНОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ В ЮРИДИЧНІЙ ОСВІТІ	490
АННА САВ'ЮК. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ЗМІШАНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	494
ОКСАНА СКОРОБАГАТА. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	498
ЛІНА СМІРНОВА. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	503
ЛАРИСА СТРЕЛЬЧЕНКО. ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ.....	509
ТЕТЯНА ТОКАРЄВА. ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ ІЗ ТЕКСТАМИ ПУБЛІЦИСТИЧНОГО СТИЛЮ НА ФАКУЛЬТЕТІ ІНОЗЕМНИХ МОВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ.....	514
ТЕТЯНА ТРУХАНОВА. АНАЛІЗ УРОКУ ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	520
ZINAIDA TSCHEPURNA, HELENA LYSSENKO. DER FREMDSPRACHENUNTERRICHT AN DER NATIONALEN TECHNISCHEN UNIVERSITÄT DER UKRAINE „КРІ“	525
ЯРОСЛАВ ЧЕРЬОНКОВ. ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: НОВА ПАРАДИГМА.....	528
ІРИНА ШЕВЧЕНКО. ОСНОВНІ ПЕРЕВАГИ ВИКОРИСТАННЯ ЗМІШАНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ	534
ОЛЕНА ЩЕРБАКОВА. ЗАСТОСОВУВАННЯ КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АНАЛІТИЧНОМУ ЧИТАННЮ.....	537
ТАХІР БЕКБУЛАТОВ, ДІЯР НУРМЕТОВ. КАКИМИ ЛИЧНЫМИ КАЧЕСТВАМИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ НАВЫКАМИ ДОЛЖЕН ОБЛАДАТЬ СОВРЕМЕННЫЙ ПЕРЕВОДЧИК?.....	540
ІРИНА БРОНЕТКО. СКЛАДОВІ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ.....	543
ANNE GIOCONDINI. ALL LANGUAGES WELCOME: THE AMERICAN ESL CLASSROOM PERSPECTIVE	548
ALIYA ZHUGINISOVA, AINUR KALIASKAROVA. INTERACTIVE METHODS OF TEACHING PROFESSIONAL ENGLISH FOR IT STUDENTS.....	552
NATALIA KOVALSKA, NADIJA PRISYAZHNYUK. THE VALUE OF TESTING IN CREATING ENABLING ENVIRONMENT IN CLASS: FROM THEORY TO PRACTICE	556
АЛІНА МАСЛОВА. КРИТЕРІАЛЬНИЙ АПАРАТ ВИЗНАЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО НАУКОВОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ МАГІСТРІВ НА ОСНОВІ АНАЛІЗУ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	560
TRISTA RAPPERT-MCGETRICK. MATERIALS DESIGN AND IMPLEMENTATION OF INDUCTIVE CORPUS-BASED GRAMMAR INSTRUCTION: A REPORT FROM THE CLASSROOM	566
ВАЛЕНТИНА СОСНОВА. ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРА» У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	572
ОКСАНА СТРЕЛЬЧЕНКО. ПОРІВНЯЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ З ТЕХНІЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ В УНІВЕРСИТЕТАХ США ТА УКРАЇНИ.....	575
ЛЮБОВ УСАЧОВА. МЕТОД РОЛЬОВОЇ ГРИ У ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІН БУДІВЕЛЬНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	580

Для нотаток

Наукове видання

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Серія:
Філологічні науки (мовознавство)**

Випуск 136

Технічний редактор: Лисенко В.Ф.

*«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»

Формат 60x84/8. Ум. друк. арк. 68,82
Облік. видан. арк. 72,54. Тираж 300. Зам. № 689

Видавець і виготовлювач СПД ФО Лисенко В.Ф.,
25029, м. Кіровоград, вул. Пацаєва, 14, к. 1, кв. 101.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи №3904 від 22.10.2010 р.