

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 14 (201) ЛИПЕНЬ

2010

2010 липень № 14 (201)

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

Заснований у лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію:
серія КВ № 14441-3412ПР,
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено
до переліку наукових фахових видань України
(філологічні науки)

Постанова президії ВАК України
від 18.11.2009 р. № 1-05/5

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 10 від 30 квітня 2010 року)

Виходить 2 рази на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор **Курило В. С.**

Заступники головного редактора –

доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.,**

доктор педагогічних наук, професор **Савченко С. В.**

Випускаючі редактори –

доктор історичних наук, професор **Бур'ян М. С.,**

доктор медичних наук, професор **Виноградов О. А.,**

доктор філологічних наук, професор **Галич О. А.,**

доктор педагогічних наук, професор **Горошкіна О. М.,**

доктор сільськогосподарських наук, професор **Конопля М. І.,**

доктор філологічних наук, професор **Синельникова Л. М.**

Редакційна колегія серії «Філологічні науки»:

доктор філологічних наук, професор **Єрмоленко С. Я.,**

доктор філологічних наук, професор **Загнітко А. П.,**

доктор філологічних наук, професор **Коваль В. І.,**

доктор філологічних наук, професор **Лисиченко Л. А.,**

доктор філологічних наук, професор **Мокієнко В. М.,**

доктор філологічних наук, професор **Синельникова Л. М.,**

доктор філологічних наук, професор **Глуховцева К. Д.,**

кандидат філологічних наук, доцент **Лєснова В. В.**

РЕДАКЦІЙНІ ВИМОГИ

до технічного оформлення статей

Редколегія «Вісника» приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, *.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, правє й лівє) — 3,8 см; верхній колонтитул — 1,25 см, нижній — 3,2 см.

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***) , 2010.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прізвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга — номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13–14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова „Література” або після слів „Література і примітки” (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю заключають 3 анотації обсягом 3 – 4 рядків українською, російською та англійською мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора (прізвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

ЗМІСТ

ЛІНГВІСТИЧНА ТЕОРІЯ

1. **Альошина І. Г.** Тенденції розвитку дієслівної полісемії в латинській та сучасних романських мовах..... 5
2. **Bunina L. N.** The peculiarities of nonverbal communication in Chinese and European cultures 12
3. **Васильєва О. О.** Комунікативні стратегії в автомобільній рекламі 60 – 70-х років ХХ ст. і початку ХХІ ст. 20
4. **Зеленько А. С.** Когнітивна лінгвістика та концептуальний аналіз в аспекті лінгвістичної парадигми..... 29
5. **Змиевская О. Г.** Механизмы возникновения межъязыковой интерференции при обучении двум и более иностранным языкам..... 37
6. **Кіресенко К. В.** Фольклорно-міфологічна концептуалізація дійсності в замовляннях в аспекті когнітивної лінгвістики..... 46
7. **Ковальова Ю. В.** Взаємодія вербальних та невербальних компонентів у процесі комунікації 52
8. **Степаненко В. В.** Англійські фразеологізми, які мають у семантичній структурі власні імена..... 58
9. **Яскевич Ю. В.** Особливості вивчення семантики емоцій у когнітивній парадигмі..... 63

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ

10. **Батальщикова Е. Ю.** Застосування інтерактивних технологій кооперативного навчання в середній загальноосвітній школі..... 71
11. **Vitrenko I. P., Novikova O. M.** Activities in the Reading for Information Class..... 78
12. **Горбуліна Р. О.** Особливості креативності майбутніх учителів англійської мови..... 85
13. **Климова О. А.** Иноязычная культура речевого общения в процессе обучения иностранному языку..... 92
14. **Марченко Ю. Г.** Сутність та структура соціокультурної компетенції учнів загальноосвітньої школи (на прикладі англійської мови)..... 99
15. **Мацько Д. С.** Підготовка опорних схем у навчанні студентів заочних відділень університетів видо-часових форм дієслів англійської мови 103
16. **Мілова О. Є.** Сучасні форми та методи активного навчання в шкільній практиці..... 112
17. **Муромець В. Г.** Методика використання інтерактивних завдань у процесі опанування англомовними студентами російської мови як іноземної у вищих медичних закладах 119

18.	Novikova O. M., Mryhina T. V. Oral practice for the learning of grammar	125
19.	Tike Tetik Melike Bahar A short glance at the Turkish education system.....	133
20.	Ткачева Е. А., Яловенко С. Н. Игра-драматизация на уроках английского языка.....	138
21.	Fedicheva N. V., Tike Tetik Melike Bahar Keeping Up to Date as an EFL Professional.....	143
22.	Чепурна І. М. Проблематика перекладу художніх творів.....	149
23.	Чернова Т. О. Суггестологія як метод інтенсивного навчання іноземних мов.....	158
24.	Шинкаренко К. В. Читання на старшому ступені в середній загальноосвітній школі.....	165

ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

25.	Климова Н. І. Способи актуалізації художньої деталі в оповіданнях А. П. Чехова та особливості її перекладу.....	170
26.	Петров Е. В. Вымышленные имена собственные в контексте фэнтезийных произведений Дж. Роулинг.....	176
27.	Ronevchynska N. V. Intertextual dialogue between Edgar Poe's "Berenice" and classical literature.....	182
28.	Тертычная Н. Н. Художественное своеобразие рассказа Виктории Токаревой «Один кубик надежды».....	187
29.	Юган Н. Л. Личность и общество в «Картинах из русского быта» В. И. Даля.....	192
	Відомості про авторів	207

ЛІНГВІСТИЧНА ТЕОРІЯ

УДК 81-115:81'373-611=13

І. Г. Альошина

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ДІЕСЛІВНОЇ ПОЛІСЕМІЇ В ЛАТИНСЬКІЙ ТА СУЧАСНИХ РОМАНСЬКИХ МОВАХ

Узагальнюючи принципи системного опису багатозначних слів, Ю. Д. Апресян зазначає, що «у сучасному мовознавстві склалося два основних напрямки опису семантичної єдності багатозначності слова: 1) перший базується на ідеях і методах когнітивістики або концептуально близьких до неї напрямків (А. Залізняк), 2) другий є продовженням традиційних лексикографічних методів опису багатозначності (Московська семантична школа) [1, с. 407]. Пропоноване дослідження виконано під впливом традиційних лексикографічних методів, згідно яких базою лінгвістичних пошуків, пов'язаних із встановленням семантики слова, є тлумачний словник, який описує мову через мову.

Полісемія – це один з проявів розвитку, еволюції семантичної структури мовної одиниці. Лексичне значення – найрухоміший елемент мови, воно перебуває у стані постійної зміни і чутливіше відгукується на всі зміни, що відбуваються у сфері, яка зумовлює само існування мови, - в історії народу. Поділяючи думку А. Залізняк, що полісемія розуміється як лексична багатозначність, на відміну від більш широкого поняття «багатозначність» по відношенню не тільки до слова, але й до виразу і всього висловлювання [2, с. 20], у роботі як робочий ми обрали термін «полісемія», а не «багатозначність».

Як стверджує С. М. Толстая, проблема багатозначності – це не суто лексична чи семантична проблема, вона тісно пов'язана зі словотвором [3, с. 792]. Дослідниця підкреслює, що «суб'єктом» багатозначності, носієм ознак багатозначності і одночасно простором, на якому виявляється ця ознака, є одиниця, більша за слово, а саме – лексико-словотвірне гніздо, різні члени якого маніфестують різні значення ключового слова, доміанти гнізда [3, с. 791]. С. М. Толстая акцентує увагу на тому, що семантика похідних, які модифікують значення твірного слова у тому чи іншому напрямку, часто є сигналом і індикатором багатозначності первинного слова і дозволяє чіткіше визначити його окремі значення [3, с. 792].

На відміну від славістики та германістики, де словотвірне гніздо (далі СГ) є предметом досить масштабних досліджень (В. В. Виноградов, Р. О. Винокур, Є. А. Земська, О. С. Кубрякова, В. В. Лопатін, О. О. Лукашанець, А. И. Моїсєєв, О. М. Тихонов, І. С. Улуханов, М. Н. Янценецька та інші), у романістиці цей напрямок досліджень

перебуває на початковій стадії, стадії становлення, хоча тією чи іншою мірою структурні та семантичні аспекти дослідження СГ знаходимо у роботах А. С. Алахвердієвої [4], Т. Д. Сваткової [5] та інш.

Мета дослідження – визначення тенденції розвитку полісемії первинних та дієслівних похідних одиниць у словотвірних гніздах (далі СГ) з вершиною дієслово «плисти-плавати» у романських мовах (латинській, іспанській, італійській, португальській, французькій): лат. *nare*, ісп. *nadar*, італ. *nuotare*, порт. *nadar*, франц. *nager*.

Об'єктом дослідження слугують первинні дієслова та їх похідні одиниці загальною кількістю 24. Взагалі лексика водного простору належить до найдавнішого мовного шару у різних народів, оскільки пов'язана з одним з основних життєво значущих видів діяльності людини. І не тільки. Вода вважається першоелементом Всесвіту. Як зазначає М. М. Маковський, давні люди вірили не тільки в рятівну силу води, але й вважали її джерелом зла, загибелі, смерті (дихотомія «життя-смерть») [6, с. 76]. Узагальнення факторів, що впливають на формування семантичної структури дієслів руху у водному просторі, доводить, що їх семантика є результатом розуміння давніми людьми водної стихії як первинного хаосу, безодні, рятівної сили. Вода асоціювалася з путами і співвідносилася з значенням «плести» [6, с. 76].

Предмет дослідження – особливості полісемічної структури первинних дієслів та їх похідних одиниць.

Досягнення поставленої мети зумовлює розв'язання таких завдань:

1. окреслити особливості етимологічного розвитку досліджуваних мовних одиниць;
2. встановити семантичні параметри, за якими формується полісемічна структура первинних та похідних одиниць;
3. запропонувати типологію семантичних параметрів;
4. зіставити універсальні та специфічні для кожної мови особливості полісемічної структури.

Методи дослідження: порівняльно-історичний метод, етимологічний, морфемний та словотвірний аналіз, зіставно-порівняльний.

Матеріалом дослідження слугували тлумачні та етимологічні словники (див. список лексикографічних джерел).

Nare належить до давнього морфологічного типу атематичних дієслів з коренем на *-a-* і нульовим суфіксом, а цей корінь бере початок в і.-с. **-sna-* "плавати". Л. Дедерлайн вважає, що *nare* походить зазначає походження *nare* від грецького дієслова *νῆσσι*, яке у давніх греків асоціювалося з активним, спортивним заняттям і часто вказувало на вміння плавати [8, с. 118]. Тобто *νῆσσι* вказувало на плавання без допоміжних засобів.

У латинській мові дієслово *nare* фіксується з часів Еннія і за часів Імперії стало часто вживаним. Але завдяки своєму моносилабічному

характеру *nare* замінено на *natare*, що утворено на базі прикметника **nato-s* і змішане з фреквентативами, звідки і дефініція: *natare - saepius nare* [9, с. 442-443]. Поясненням причини заміни *nare* на *natare* є те, що (за словами В. Г. Гака та М. А. Бородіної) коротке слово, ніби позбавлене плоти, з часом поступається місцем більш довгому і з двох синонімічних живе довше. У вимові мовець має більше часу на встановлення асоціації між словом і поняттям [10, с. 94].

А. М. Динніков і М. Г. Лопатіна теж коментують цю загальну тенденцію латинського дієслова. "Здатність народної мови до більш повних та звучних форм слів відобразилась у наданні переваги фреквентативним дієслівним формам перед відповідними простими дієсловами. Ці фреквентативні дієслова виражали не тільки повтор дії, але і його інтенсивність, і з цього боку відповідали народному смаку до всього сильного і виразного у мові. Крім того, всі вони належали до першої дієвідміни, тобто найбільш стійкого у народній мові класу. Нарешті, вони стали вживатися замість простих дієслів без істотної різниці у значенні. Однак у романські мови перейшли саме вони, а паралельні їм *verba simplicia* зникли"[11, с. 45].

Повний обсяг похідних від *nare* і *natare*, тобто склад СГ, встановлено за етимологічними і тлумачними словниками: *nare - annare (adnare)* припливати, *enare* впливати, *innare* плавати по, *renare* плисти назад, *supernans* той хто впливає, *transnare = tranare* перепливати (загалом 6); *natare - abnatare* відпливати, *adnatare* припливати, *denatare* плисти вниз течією, *enatare* впливати, *innatare* плавати, плисти в чому-небудь, *praenatare* плисти вперед, *subnatare* плавати внизу, *supernatare* перепливати, плисти поверх, *tranatare* перепливати, *natatio* плавання, *natator* плавець, *natatus,us* плавання; *natabulum* місце для плавання; *innabilis* те, що неможливо переплисти (загалом 14) [12, с. 216]. Кількісна домінація словотвірної потужності дієслова *natare* пояснюється соціальною потребою для утворення нових термінів повсякденного життя людини.

Зіставлення семантичної будови двох дієслів (*nare* – 1) плавати, 2) поет. плисти, 3) текти, 4) літати, носитися, парити, 5) бути млосним або блукаючим; *natare* – 1) плавати, 2) поет. перепливати, пропливати, плисти, 3) розпливатися, поширюватися, 4) заливатися, бути наповненим, наводнятися, 5) знаходитися у хвилеподібному русі, хвилюватися; бути нестійким; коливатися, качатися, колихатися, 6) бути у подиві, не знати, на що зважитися, 7) про очі, що блукають або тмяніють, згасають) дає можливість констатувати двосторонній процес: з одного боку, звуження семантики фреквентатива за рахунок зникнення деяких значень первинного дієслова, з іншого, її розширення за рахунок набуття нових значень.

Дієслівні похідні від *nare* за семантичною структурою полісемічні, але вони конкретизують різні види руху у водному просторі (*annare (adnare)* 1) припливати, 2) плавати біля, поряд; *enare* 1) впливати,

рятуватися плавом, 2) пропливати, перепливати; *innare* 1) плавати по, на 2) плити на судні, 3) текти, протікати; *renare* 1) плити назад, 2) знову випливати; *supernans* той, хто випливає, *transnare*= *tranare* 1) перепливати, 2) перелітати, пролітати, 3) протікати, пронизувати, пробивати, 4) благополучно проходити, долати).

Дієслівні похідні від *natare* зберігають полісемічність, але їх семантичні структури вужчі (*abnatare* 1) відпливати, рятуватися плавом, *adnatare* 1) підпливати, припливати, 2) плавати поряд; *denatare* 1) плисти вниз течією, 2) спливати, стікати; *enatare* 1) випливати, рятуватися плавом, 2) виплутуватися, вивернутися; *supernatare* перепливати, плити зверху, *innatare* плити в, втікати, плавати, плавати на поверхні, *praenatare* плити вперед, плавати, пропливати перед, повз, протікати повз; *subnatare* плавати внизу, *supernatare* перепливати, плити поверх, *tranatare* перепливати, *natatio* плавання, *natator* плавець, *natatus,us* плавання; *natabulum* місце для плавання; *innabilis* те, що неможливо переплисти).

Семантичні параметри, які визначено на базі словникових дефініцій: 1) прямі значення: активне плавання у воді істот (людина) і неістот (за рахунок коливання води); спрямований і не спрямований рух; плавання суден, спрямоване; плавання людини на кораблі; переміщення самої води. Семантика похідних дієслів пояснюється семантикою префіксів (наприклад, префікс *in* має два значення: місця і напрямку, звідси два дієслова – *innare* і *innatare*, що різняться за значеннями); 2) метафоричне значення: переміщення у повітрі, напрямок задається префіксом; метафора множинності; про об'єкти ментального середовища (поверхневий, неглибокий, не пізнає суті, нестабільний стан); метафора розмитого, нечіткого зображення; знаходиться у коливальному стані, коливатися під дією повітря.

У романських мовах дієслова зі значенням «*плавати*», які отримали свій розвиток від латинського *natare* утворюють такі СГ.

За етимологічними словниками, а саме словником О. Блока і В. Вартбурга [13, с. 426-427], встановлюємо долю дієслова *natare* у романських мовах.

Від лат. *natare* за допомогою вокалічної дисиміляції утворюється народнолатинська форма **notare*, з якої з одного боку утворилося італ. *nuotare*, з іншого ісп. *nadar* і відповідно порт. *nadar*. Походження італійської форми *nuotare* можна передбачити так: лат. *natare* > *nautare* (*verbum frequentativum* від *nare*) > *nuotare*. В іспанській та португальській мовах: *natare* > **notare* > *nadar*. Цікава ситуація виникає у французькій мові. Е. Юге пояснює так семантичний розвиток цієї форми: «Латинське дієслово *natare* у народній латині прийняло форму *notare*. У старофранцузькій мові *notare* стало *pouer*. Інше латинське дієслово *nodare* з основним значенням в'язати вузли також дало форму *pouer*. До речі, ця формі збереглася і існує у сучасній французькій мові зі значенням «в'язати вузли». Наявність омонімічних форм, які виражають

ідею плавання, а також в'язання вузла, ускладнювало спілкування. Але для позначення плавання, а саме «керувати кораблем, плавати (про кораблі)» існувала інша форма *nagier* потім *nager*, що вийшла з *navigare* (*navigare* у латинській мові позначало дію плавання, але на судні в основному значенні і серед вторинних є значення плавати про людину.). У старофранцузькій мові ця форма позначала плавати на судні, гребти веслами (у мові моряків). Поява *nager* у значенні активного плавання пов'язана з випадінням у старофранцузькій мові форми *natare* > **notare* > *noer* > *-nouer*, яка мала значення активного руху у воді. Хронологічно описана ситуація позначається XV-XVI століттям [14, с.347].

В італійській мові *nuotare* плавати утворює СГ у склад якого входять похідні іменники та прикметники: *nuotata* заплив, *nuotatore* плавець, *nuotatrice* плавчиха, *nuoto* плавання, *natante* пливучий і судно, *natatorio* плавальний. Таким чином дієслівні похідні відсутні. Первинне дієслово має полісемічну структуру. *Nuotare* vi, vt – 1. плавати, 2. непрям. плавати, купатися, потопати (у багатстві). Семантичні параметри: 1) пряме значення: активне плавання у воді.

В іспанській мові *nadar* плавати має СГ з похідних іменників та одного дієслова, яке не є полісемічним: *nadador* плавець, плавчиха, *a nado* уплав, *sobrenadar* vi- плавати на поверхні (у прямому і переносному значенні), *natacion* плавання, *natatorio* плавальний. *Nadar* vi – 1) плавати, плисти, 2) триматися на поверхні, не тонути, 3) купатися, тонути (у багатстві), 4) тонути, тонути у широкому одязі. Семантичні параметри: прямі значення: активне плавання живих істот; спрямований рух у воді; метафоричне значення: пірнання у закритому просторі (шматочки їжі). *Sobrenadar* позначає плавання на поверхні води як у відкритому просторі, так і закритому.

У португальській мові дієслово *nadar* має корінь *nad-* і утворює такі похідні одиниці, що складають СГ з одного дієслова і іменників: *nadadeira* ласті, *nadador* плавець, *nadadura* плавання, *nadante* той, хто плаває, *nadivel* те що можна переправити уплав, *nado* плавання, *natacao* плавання, *natatil* той, що плаває, *natatorio* плавальний, басейн, *sobrenadar* спливати, виринати. Семантичні параметри дієслова *nadar*: 1) прямі значення: активний рух у воді живої істоти (риби, амфібії, людина, птахи.); вміння рухатися у воді будь-якої живої істоти, спрямованість – неспрямованість за допомогою часу і способу дієслова та обставинних груп з прийменниками *para* до, *a* до, *ante* до, *en direcao* у напрямку; 2) метафоричні значення: основа переносу – спосіб переміщення у воді передбачає повне або часткове пірнання. Порівнюється з плаванням у воді знаходження у широкому одязі; метафора багатства (достатку) – володіти великою кількістю, перенос на плавання, водне середовище; у ролі середовища виступають почуття, емоції; перенос у ментальне середовище (перенос – людина потрапила у воду і не може вийти); плавання у повітрі – основа переносу – плавність рухів. *Sobrenadar* (рідко

вживається, більшою мірою бразильський варіант португальської мови) утворений з префіксом зі значенням «*наверху, зверху*». Комбінує значення динамічного та статичного стану. Вживається на позначення неспрямованного руху у воді, або знаходження у воді.

У французькій мові у зв'язку з тим, що латинське дієслово *natare* не знайшло історичного розвитку, ми не розглядаємо.

Стосовно семантичних параметрів, окреслених у полісемічній структурі досліджуваних дієслів, підіб'ємо підсумки. До типологічних семантичних параметрів дієслів зі значенням «*плавати*» у романських мовах належать такі: 1) прями значення: вміння плавати, неспрямований рух істот і неістот у воді, покачування на хвилях у воді, переміщення за течією, 2) метафоричні значення: метафора пірнання у матеріальне середовище великої кількості (багатство). До специфічних семантичних параметрів належать метафора нестійкого емоційного стану (більшою мірою хвилювання) у португальській мові, метафора подолання перешкод з силою в іспанській мові, метафора «плавного» руху у повітрі у португальській мові.

Таблиця 1.

Дієслівні похідні від *nare* у романських мовах

Латинська мова	Іспанська мова	Італійська мова	Португальська мова	Французька мова
<i>Nare > natare</i>	<i>Nadar</i>	<i>Nuotare</i>	<i>Nadar</i>	-
<i>Nare (annare (adnare); enare; innare; renare, transnare= tranare</i>		-		-
<i>Abnatare, adnatare; denatare; enatare; supernatare, innatare, praenatare; subnatare, supernatare, tranatare</i>	<i>Sobrenadar</i>	-	<i>Sobrenadar</i>	-

Висновки.

Розвиток системи дієслів плавання від латинського дієслова *natare* до романських мов йшов шляхом втрати полісемічної структури. Крім французької мови всі сучасні романські мови отримали етимологічно похідні від *nare* – *natare* дієслова: ісп. *nadar*, італ. *nuotare*, порт. *nadar*. У зв'язку з наявністю омонімічних форм у французькій мові форма похідна від *natare* зникла, але мова обрала для позначення дії плавання у воді інше латинське дієслово з спільною семантикою, що і дало сучасне *nager*.

У зв'язку з розвитком аналітичних тенденцій позначення напрямку прийменниковими конструкціями зникли префіксальні дієслова на позначення спрямованого руху у воді - дієслова утворені від

natare шляхом широкої системи префіксів, численних у латинській мові. Таким чином, з втратою синкретизму з'явилося і основне протиставлення латинської системи – протиставлення спрямованого і неспрямованого плавання.

Жодне романське слово не об'єднує семантичних параметрів плавання и переміщення води, що було характерне латинському дієслову *nare*. Втрата цього семантичного параметру мала місце вже на етапі формування фреквентативного дієслова *natare*. Таким чином, ми констатуємо відсутність певною мірою історично-мовної спадковості семантичного розвитку аналізованого дієслова *nare*.

Проте, аналіз дієслів сучасних романських мов свідчить про те, що у генетично взаємозв'язаних словах зберігаються однакові значення. Слова одного семантичного класу дають однакову полісемію у різних мовах.

До перспектив подальших досліджень належить, на нашу думку, розв'язання таких проблем, як виявлення зв'язку між словотвірними та семантичними змінами, спільних та специфічних рис еволюції всіх похідних словотвірних гнізд з вершинами дієслова *nare* у сучасних романських мовах.

Література

- 1. Апресян Ю. Д.** Лексическая семантика. Синонимические средства языка. – М.: Наука, 1974. – 367 с.
- 2. Зализняк А. А.** Многозначность в языке и способы её представления. – М.: Языки славянских культур, 2006. – 671 с.
- 3. Динамические модели:** Слово. Предложение. Текст: Сб. статей в честь Е.В.Падучевой. – М.: Языки славянских культур, 2008. – 1056 с.
- 4. Алахвердиева А. С.** Система словообразовательных гнезд в современном французском языке: Автореф. дис. канд. филол.наук. – М., 1984. – 20 с.
- 5. Сваткова Т. Д.** Структурно-семантическая характеристика отадекватных словообразовательных гнезд современного французского языка: Автореф. дис. канд. филол. наук.– Киев, 1987. – 22 с.
- 6. Маковский М. М.** Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках. Образ мира и миры образов. – Магадан, 2006. – 416 с.
- 7. Бережан С. Г.** Семантическая эквивалентность лексических единиц. – Кишинев, 1973. – 192 с.
- 8. Doederlein L.** Lateinische Synonyme und Etymologieen. – Leipzig, 1826. – 200 p.
- 9. Ernout A., Meillet A.** Dictionnaire etymologique de la langue latine. Histoire des mots. – Paris: Klincksieck, 2001. – 833 p.
- 10. Бородина М. А., Гак В.Г.** К типологии и методике историко-семантических исследований (на материале французской лексики). – Л.: Наука, Ленингр. отд-ение, 1979. – 231 с.
- 11. Дынников А. Н., Лопатина М.Г.** Народная латынь : учеб.пособие. – 2-е изд., исправл. и допол. – М.: Изд-во Москов. ун-та, 1998. – 256 с.
- 12. Breal V, Bailly A.** Dictionnaire etymologique latin. – Paris : Librairie Hachette, 1885. – 494 p.
- 13. Bloch O., Wartburg W.** Dictionnaire

de la langue francaise. – Paris: Presses universitaires de France, 1968. – 682 p.
14. Huguet E. Mots disparus ou vieillis. – Geneve: Librairie Droz, 1967. – 356 p.

Альошина І. Г. Тенденції розвитку дієслівної полісемії в латинській та сучасних романських мовах

У статті на матеріалі словотвірних гнізд романських мов з вершиною дієслово *плисти- плавати* розглянуто тенденції розвитку полісемії і встановлено, що при переході досліджуваного дієслова у романські мови відбувається звуження полісемічної структури дієслова *natare* завдяки розвитку аналітичних тенденцій у романських мовах.

Ключові слова: дієслово, романські мови, полісемія.

Алёшина И. Г. Тенденции развития глагольной полисемии в латинском и современных романских языках

В статье на материале словообразовательных гнезд романских языков с вершиной глагол *плавать-плыть* рассмотрено тенденции развития полисемии и установлено, что при переходе исследуемого глагола в романские языки происходит сужение полисемичной структуры глагола *natare* в связи с развитием аналитических тенденций в романских языках.

Ключевые слова: глагол, романские языки, полисемия.

Alyoshina I. G. Tendencies of verb polysemy development from latin to modern romance languages

On the material of word-formation nests of Romance languages, verb *natare* being the head-word, the article dwells on the polysemy development tendencies and formulates the conclusion that in the process of the arrival of the verb under consideration into Romance languages there takes place the narrowing of polysemantic structure of verb *natare* due to development of analytical tendencies in Romance languages.

Key words: verb, Romance languages, polysemy.

УДК 811. 111'42

L. N. Bunina

**THE PECULIARITIES OF NONVERBAL COMMUNICATION
IN CHINESE AND EUROPEAN CULTURES**

Nonverbal behaviors, one of the important means for human communication, are of great significance in cross-culture communication. The behaviors, however, differ greatly from each other because of their cultural background, and may bring about misunderstandings among people. Problems

of cross-cultural communication have become crucial in the process of ongoing globalization for the reason that they create obstacles to successful personal and professional communication.

The aim of the article lies in comparative analysis of nonverbal communication in European and Chinese cultures and their realization in different nonverbal cultural communities.

The cross-cultural comparison of nonverbal communication has been paid considerable attention in the past decade. Such scholars as A. Cohen, A. Giannini, C. Knott, and R. Miller made a great contribution to the empirical studies concerning the nature of such nonverbal behaviors and acts as agreements, refusals, sorrows, and happiness.

Generally, communication can be divided into two groups: verbal and nonverbal. According to the research, words convey only 7 percent of a person's message. Intonation and voice quality communicate 38 percent, and nonverbal cues transmit a whopping 55 percent [1]. That means that people pick up more from nonverbal communication than from the words a person says.

Nonverbal communication (NVC) is usually understood as the process of communication through sending and receiving wordless messages [2].

NVC can be communicated through gesture; body language or posture; facial expression and eye contact; object communication such as clothing, hairstyles or even architecture; symbols and infographics. Speech may also contain nonverbal elements known as paralanguage, including voice quality, emotion and speaking style, as well as prosodic features such as rhythm, intonation and stress.

Much nonverbal behavior is culture-bound. Certain types of nonverbal behavior seem to be universal. For example, there is strong agreement among members of most literate cultures about which facial expression represent happiness, fear, surprise, sadness, anger, and disgust or contempt. Many nonverbal expressions do vary from culture to culture, however.

We will try to analyze what the differences are in Chinese and European cultures from these categories of nonverbal communication.

Different gestures have different meanings. Different nationalities have specific gestures and emotions. However, due to the different background and culture, even the same gesture and emotion has different meaning for different people in certain contexts. Thus, it is very useful for us to understand people by understanding their basic nonverbal communicative skills.

We offer a few examples in Chinese and European cultures to see how gestures communicate.

1. Different meaning of hand-waving. In most areas of Asia, including China, people would wave hand to say goodbye or hello to others. Waving hand means “no” or “nothing” in Europe. Their formal way of saying hello is stretching out arm with the hollow of palm outwards and moving fingers up and down. In Greece, waving the whole hand is a kind of insult to the person nearby, which may cause unexpected trouble.

2. Call for coming. When signifying “come here”, the Chinese would extend their open hands palms down, toward the person with all fingers crooked in a beckoning motion. But in Britain, it means “go there”. And in English-speaking countries, it means calling in the animals [3]. When British want to indicate “come here”, they would extend their closed hands, palms up, with only their forefingers moving back and forth. In China it means calling in the children or animals, or an expression of provocative behavior.

3. Number Expression. Either in China or other countries, people would like to indicate numbers with fingers, but their way of expression is quite different from each other. Chinese often stretch out index finger to indicate “1”, while the European people use their thumb. To indicate number “2”, Chinese stretch out their index and middle fingers, whereas in Europe people uses his thumb and index finger, which is used to indicate, number “8” in China. The Chinese always use one hand to express the number “0” to “10”, but the Europeans always use both hands. For example, a Chinese always stretches out the thumb and little finger to express “6”, while if a European wants to express “6”, one would open the whole fingers of one hand and plus another thumb of the other hand [4].

4. Showing shyness. More or less, people always feel shy when they speak in the public. They don’t know where to place the hands. In some English-speaking countries, people often stretch out their arms, crossing downwards and grasping their fingers backwards, and turning face beside at the same time. While in China, people would rub their hands quickly and then put their hands beside and cannot help quivering. Or they may put their hands on the table or play with their fingers.

5. “V sign” in communication. During World War II, Winston Churchill, the British Prime Minister, held up his index finger and middle finger to form a “V” sign, to indicate “victory”, and with his palm outwards. This sign has spread across all over the world. If one forms the same sign in Britain, only to change the direction of palm, say, from outwards to inwards, such a sign will enrage others. It is blank in Chinese gestures.

Chinese always curve index finger to express number “9”. While in Netherlands, they think that tap at the temples means one has plenty of brains. If an Italian wants to remind you that there are some dangers, they will pull the lower-eyelid slightly with index finger. When noticing such a sign in Italy, one should look out. People from different countries have different understanding to this indication. The British may think that what they have done has been seen through. And the

There is a special sign in France – shaving chin with index finger, especially when a female refuse the purchaser she doesn’t like. In a French café, one would meet a girl smiling and shaving her chin, charming and lovely. The purchaser would be sensible and quit when he sees the gesture. The Dutch would like to shave along the bridge of the nose times to indicate that someone is stingy or mean. And they tap their forehead or act as driving the flies before to show that one is crazy. When they mean that there is a

phone for you, they would circle above the ear with index finger. The index finger can also have other meanings. In China, people always stretch out the index finger and draw circle around one's own face, as if they are scratching, but the finger is straight. Such a gesture means "disgraced".

Use of Little Finger. The little finger also plays a great role in communication. Stretching out little finger takes different meanings in different areas. In China, this gesture means "slightly", "not worthy of mentioning", "worst", "end", "the reciprocal first", and extends to mean "despite". Chinese consider this action to be graceful; at least it will not cause negative response. While in English-speaking countries, people would take it as a meaning of affection [5]. It means that she does not want to make her hands dirty or she cannot touch things casually, and etc.

In China, people pat his or her own stomach lightly with one or both hands open to signify "I am full"; but in England and Ukraine, they raise their hands to throats, with fingers extended and palm down while saying "I am full up to here". Besides, the actions patting on the children's heads, in European cultures, is considered rude, intrusive and offensive, sometimes, it may even arouse a strong dislike and repugnance; on the other hand, it means no harm, and is merely sign of friendliness or affection in Chinese eyes. So when the European mothers meet such things in China, they could be quite embarrassing and awkward [6, p. 87].

And people from European countries turn around their rings constantly to show nervousness or uneasiness. But if people in the mainland of China act like this, they will be regarded they are showing off richness. It is clear to see the same gesture with different meanings in different cultures, and people from different cultures will express same meaning by different gestures.

Thus, there are many kinds of gestures: rubbing chin, pointing, clenching fist, waving, clenching fist, shaking a finger, folding arms, narrowing eyes, rubbing nose, raising eyebrows, and others. They have many different meanings in different cultures; sometimes they have the same significance. In Chinese and European cultures we can observe some common features in a number of gestures. But there are a lot of them that have absolutely opposite meaning. That is why it is necessary to remember – what may be friendly in one country or region can be an insult in another.

The facial expression shift in mood and convey different meanings. Smiles and laughter usually express happiness, friendlessness and satisfaction. Crying often means sadness and pain. There are generally true in Chinese and western cultures, however, cultural backgrounds affect how, when and to whom facial expressions displayed. To illustrate, consider the following example:

A Chinese college student, while having a dinner party with a group of foreigners, learns that her favorite cousin has just died. She bites her lip, pulls herself up, and politely excuses herself from the group. The Italian student thinks, "how insincere; she does not even cry." The Ukraine student thinks,

“how unfriendly; she doesn’t care enough to share her grief with her friends” [7, p. 123].

As you can see in the western cultures, especially in European cultures, people would show their emotions to their friends, they may even cry in public. Yet it is not common in China, Chinese people want to bear their burdens by themselves and hide their expressions of anger or sorrow. Moreover, there are some situations when the Chinese will make facial expression that will cause negative reactions by westerners. For instance, when a westerner is parking his bicycle, and the bicycle accidentally falls over, he feels embarrassed at his awkwardness. At this time, if a Chinese sees, he or she may laugh, though it is not at the person or his misfortune, it is just a way of avoiding embarrassing, but for the westerner who is unaware of this attitude, it is usually quite unpleasant and cause bad feeling.

Eye language can express complicated feelings and it is an important way to judge the intimacy of communicators. People from European countries have more eye contact when they are in conversation. According to Western tradition, communicators must gaze at each other. But there are many rules about eye language: whether to look at the other communicator or not; when it is the time to look at them, how long we can look at; who we can look at and who we can’t; they all imply different meanings in communication.

And as for eye contact, Europeans like to use eye contact when talking to others. This action shows great respect and lets the person talking know that the listener is interested in what another has to say. However, the Chinese have a different theory. Chinese believe that only men and women who are in love with each other should keep very close eye contact. It is therefore a sign of respect to deliberately avoid eye contact. However, the exception is to look an elderly Chinese man in the eye when conversing [8].

According to Chinese tradition, people who are sitting have right to take charge of others: monarch sits and officer stands; father sits and son stands; leader sits and employee stands and so on. So the younger give the old a seat to show respect. But in European countries, people who are in charge of others have tendency to stand. They will make use of the height of space to indicate the high status. People who have high status choose to sit when they are conversing with you, which mean they want to create harmonious and equal atmosphere and lessen space.

Touch is probably the most basic body movement of human communication. It is experienced long before people are able to see and speak. Touching, such as, hugging, kissing are all the ways in which people communicates. They convey messages as well as our words and movements, and also it has cultural over stones as body movements. For the simple act of greeting, some high-contact European countries, including Ukraine, France, and several of the East European and Mediterranean countries, will give you a warm hug and a kiss on the cheeks to show their welcome to you. Yet in China, this practice is seldom seen, people always shake hands with each other while saying “Hello”. They do not kiss others except lovers [9].

Cultures also vary in the expectation about who touch whom. Among Chinese, holding hands or arms, no matter with the same sex or opposite sex is acceptable, so people walking with an arm across the other's shoulder or around the waist, or even grabbing an elbow to help another is common in China; on the other hand, many Euro-Americans, react negatively to the same sex touching, though they usually do not mind opposite's. They think only the homosexual, especially men, will hold hands or arms, walking on the street [10, p. 43]. Besides, men should not shake hands with ladies before they stretch out. From these we can know, touching messages change from culture to culture, and from one body part to another.

Europeans often laugh loudly in the public speech or at a delighted party, but in the daily conversations, they speak softly and gentle. This is different from that in China, Chinese people always fond of loud voice, no matter in the public or privacy, they like to speak loudly or turn on the radio or TV loudly. Especially when Chinese people have parties or ceremonies, it's obvious that they are laughing and chatting happily and loudly while they are celebrating. So when the European have conversations with Chinese or hear them talking on the phone, they couldn't bear the loud voices. They think that's rude and will cut off their conversations quickly.

Silence is another paralanguage that has the cultural variations. In the European cultures, silence is not highly valued and not a meaningful part of the life. They think silence communicates awkwardness and sometimes, causes people to be uncomfortable; they would do something, like talking, watching TV, listening to music, and other sound-producing activities, to keep them from silence.

However, in China, people believe that silence is also speech. They do not feel uncomfortable with the absence of noise or talk and are not compelled to fill every pause when they are around other people. In fact, there is often a brief among Chinese traditions that words can communicate an experience and that inner peace and wisdom come only through silence [11]. Furthermore, silence may be interpreted as evidence of agreement, lack of interest, injured feelings, or contempt. One example is some Europeans often dissatisfied Chinese people's silence when they are speaking exciting in the speech, they feel embarrassing and insult. But in fact, the Chinese are listening carefully and respect the speaker by not interrupting them. Another instance of silence differences is the meaning to the questions "Will you marry me?" In English people's eyes, silence means uncertainty, and the girl should consider for some time; in Chinese, it's interpreted as acceptance [1]. So as you can see, silence can affect interpersonal communication by providing feedback and information in the form of nonverbal messages. People from different cultures should recognize the different meanings that the messages sent.

Space or distance between two people is a key factor when communicating. Relatively, westerners, especially the northern Europeans and Americans, need more space or distances than Chinese, because of the privacy culture. E. Hall has suggested four main distances in European and American

social and business relations: intimate, personal, social, and public. Intimate distance ranges from direct physical contact to a distance of about 45 centimeters; this is for people's most private relations and activities, between husband and wife or lovers, for example. Personal distance is about 45 – 120 centimeters and is most common when friends, acquaintances and between relatives converse. Social distance may be anywhere from about 1.30 meters to 3 meters; people who work together, or people doing business, as well as most of those in conversation at social gatherings tend to keep a distance of about 1.30 – 2 meters. Public distance is farther than any of the above and is generally for speakers in public and for teachers in the classrooms [12].

As it shows, most Europeans and Americans don't like people to be too close, or they will feel their space invaded. When it happens, they may react in various ways: they may back up and retreat, stand their ground as their hands become moist from nervousness, or sometimes even react violently. However, Chinese culture doesn't have so specific space distances and privacy concept. The physical distance between people, no matter in conversation or in public is closer than what is usual in Europe and America. They can even bear body contact in a crowded lift, bus or railways. As a foreigner complains: "people stand so close that I could almost feel the air coming from their mouths".

Time orientation refers to the value or importance on the passage of time by the members of a culture. It is divided into past, present and future orientation. Past-oriented culture often views the tradition and previous experiences important, just as the proverb says "Consider the past and you will know the present". People in the past-oriented culture always use the past as a guide to do things. Consequently, they show great respect for the elders, who are links to the past sources of knowledge.

Chinese culture is such kind of example, people in China value past traditions, family experiences and tribal customs highly. And they are taught to respect parents and the elders when they are born; they set up many festivals and social rules to remember the past. However, the westerners believe that tomorrow or some other moment in the future is most important. Their cultures are future-oriented. They faith that their fate is at least partially in their own hands, so they try their best to do the current activities, in order to get prepared for their tomorrow. "Tomorrow is another day" is the expression of their life.

On the aspect of the form of time communication, Hall proposes cultures organize time in one of the two ways: either monochronic (M-time) or polychronic (P-time) [5, p. 42]. M-time culture considers time as a line that divided into several segments. Each activity should be carried through strictly according to the time segments. The Euro-American cultures are the characteristics of M-time culture. People in that cultures plan for everything; make a lot schedules; and in each segment they only arrange one thing; their ideal is to center the attention first on a thing and then move on to something else. They know when, where and with whom to engage in activities. As long as the event has planned, it will not be changed easily. As a result, they work

efficiently and purposely. But people from the P-time culture live quite differently, they can do several things or contact with more than one person at the same time. What they emphasize is the accomplishment of the work, but not the time, so they always break appointments, seldom set up exactly deadlines.

In China, one of the P-time country, it's commonly see that a shop assistant deal with several customers at a time; that people keep waiting for a scheduled appointment; that friends or acquaintances come to visit without any call ahead of time. This leads, of course, to a lifestyle that is more spontaneous. But to M-time culture's people, it must be confused and frustrated [7].

The study of culture should be complementary to the study of nonverbal communication. The understanding of one should be helpful in the further understanding of the other. Some authorities feel that the two are dependent on each other. These are certainly true in most situations.

From the comparison of nonverbal communication in Chinese and European cultures, we can see two points obviously. First, we must be careful not to assume that people are communicating only when they are talking. They are sending nonverbal messages all the time. Second, because the culture variations influence the nonverbal communication deeply, we should know the differences consciously and culturally.

References

- 1. Davis C.** Doing Culture – Cross-cultural Communication in Action / Cinell Davis. – Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2004. – 254 p.
- 2. DeVito, J.** The nonverbal communication workbook. Prospect Heights / J. DeVito. – IL: Waveland Press, Inc., 1989. – 216 p.
- 3. Morris D., Collett P., Marsh P.** Gestures: Their origins and distribution / D. Morris, P. Collett, P. Marsh. – New York: Stein & Kay, 1979. – 487 p.
- 4. Richmond P., McCroskey C.** Nonverbal behavior in interpersonal relations / P. Richmond, C. McCroskey. – Boston, MA: Allyn and Bacon, 2000. – 142 p.
- 5. Matsumoto D.** Culture and psychology: People around the world/ D. Matsumoto. – Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company, 2000. – 159 p.
- 6. Dodd Ch.** Dynamics of intercultural communication / Charley Dodd. – Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2006. – 132 p.
- 7. Downes W.** Language and Society / W. Downes. – Cambridge, 2003. – 229 p.
- 8. Lisheng X.** Introducing Intercultural Communication / Xu Lisheng. – Hangzhou: Zhejiang University Press, 2004. – 277 p.
- 9. Hu W.** Cross Culture Communication and English Studying / Wenzhong Hu. – Shanghai: Shanghai Interpret Press, 1988. – 104 p.
- 10. Samovar I., Porter R.** Communication between Cultures / I. Samovar, R. Porter. – Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1995. – 258 p.
- 11. Hall E., Hall M.** Understanding Cultural Differences: Germans, French and Americans / E. Hall, M. Hall. – NY: Intercultural Press, 1990. – 175 p.
- 12. Hall E.** The Dance of Time: Other Dimensions of Time / E. Hall. – New York: Anchor Press, 1983. – 94 p.

Буніна Л.М. Особливості невербальної комунікації в китайській та європейській культурах

Статтю присвячено порівняльному аналізу особливостей невербальної комунікації в китайській та європейській культурах. Автор на основі конкретних прикладів демонструє культурні відмінності, які слід враховувати під час невербальних комунікативних актів.

Ключові слова: невербальна комунікація, комунікативна культура, міжкультурна комунікація, китайська та європейська культури.

Бунина Л.Н. Особенности невербальной коммуникации в китайской и европейской культурах

Статья посвящена сравнительному анализу особенностей невербальной коммуникации в китайской и европейской культурах. Автор на основе конкретных примеров демонстрирует культурные отличия, которые необходимо учитывать во время невербальных коммуникативных актов.

Ключевые слова: невербальная коммуникация, коммуникативная культура, межкультурная коммуникация, китайская и европейская культуры.

Bunina L.N. The peculiarities of nonverbal communication in Chinese and European cultures

The article highlights the peculiarities of nonverbal communication in Chinese and European cultures on the bases of comparative research.

Key words: non-verbal communication, communicative culture, cross-cultural communication, Chinese and European cultures.

УДК 659,1:811.111

О. О. Васильєва

КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ В АВТОМОБІЛЬНІЙ РЕКЛАМІ 60 – 70-х РОКІВ ХХ СТ. І ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

Реклама є одним із способів подання найкращих характеристик товару потенційному покупцю. "Реклама – це інформаційний процес. Комунікативний компонент реклами, що покликаний переконати споживача в тому, що даному товару притаманні найкращі якості у порівнянні з уже існуючими аналогами" [4].

Відміною рисою реклами є її спрямованість на досягнення комерційних цілей. Їй притаманна велика сила впливу на свідомість і підсвідомість людини. Необхідно відзначити, що метою реклами є не тільки надання інформації про товар, скільки нав'язування цього товару за допомогою комунікативного впливу на аудиторію [Е.В. Медведев,

Г.А. Ван Дейк]. Комунікативний вплив на аудиторію здійснюється за допомогою комунікативних стратегій, які дозволяють рекламодавцю керувати свідомістю споживача на когнітивному рівні. Відзначимо, що подібний комплексний підхід був накреслений у працях А.Т. Квят [5].

Не можна не відзначити того факту, що через десятиріччя реклама привносить деякі зміни стратегій впливу на аудиторію. Головною відмінною рисою комунікативних стратегій є те, що вони відображають те, що відбувається в соціумі події. "Реклама повинна говорити мовою свого часу, в цьому сенсі реклама є носієм володарюючого стилю епохи" [4].

Саме це тенденція визначила мету дослідження: спроба розгляду основних комунікативних стратегій в автомобільній рекламі 60-70-х років ХХ ст. та початку ХХІ ст.

Наукова новизна статті в тому, що вона є спробою першого дослідження, присвяченого зіставленню характеру комунікативних стратегій автомобільної реклами минулого століття і сьогодення.

Теоретична значимість є в тому, що аналіз літератури дозволяє зробити внесок у розробку стратегій мовного впливу в автомобільній рекламі.

Перш ніж проаналізувати основні комунікативні стратегії, необхідно розглянути дефініції поняття "комунікативні стратегії".

Комунікативні стратегії – це сукупність запланованих промовцем заздалегідь і реалізованих в процесі комунікативного акту теоретичних ходів, спрямованих на досягнення комунікативної цілі [18]

Під комунікативними стратегіями Е. С. Попова розуміє понадзадачу, що йде від адресата, спрямовану на досягнення комунікативної або практичної цілі й розраховану на певний перлокутивний ефект. Комунікативні стратегії спрямовані на маніпулювання вибору реципієнта за допомогою мови.

Основний принцип стратегічного підходу реклами міститься у відбиранні найбільш значущої в даному контексті й для даних комунікативної інформації. В широкому сенсі під стратегією розуміється деяка загальна інструкція для кожної конкретної ситуації інтерпретації [1, с. 10].

Основна мета комунікативних стратегій у рекламному дискурсі полягає не тільки в тому, щоб виділити об'єкт серед конкурентних об'єктів й акцентувати його привабливі для адресата повідомлення властивості, але й реципієнту, що даний рекламований товар є найкращим виробом для купівлі. Переконування, як правило, відбувається за допомогою емоційного впливу. Рекламований текст автомобіля додає нових знань у модель світу реципієнта або змінює уже існуючі.

Здійснення комунікативних (мовних) стратегій відбувається шляхом підбору успішних мовних тактик. Рекламодавець в свою чергу під час створення ефективної реклами використовує, як правило,

маніпулятивний вплив. Необхідно виокремити основні типи рекламних стратегій:

- побудовані на основі раціональних або емоційних аргументів;
- стратегії, побудовані на основі фактологічної або символічної інтерпретації дійсності;
- стратегії, побудовані на основі єдиної пропозиції продажу і більше, ніж одне звернення або рекламний аргумент [10, с. 13].

Крім того, виділяють позиціонуючі комунікативні стратегії (стратегія диференціації, ціннісно-орієнтовані стратегії, стратегії присвоєння оціночних значень) й оптимізуючі стратегії (стратегії узгодження мови й картин світу комуні кантів: стратегії підвищення розпізнаваності реклами; стратегії підвищення притягальної сили й "чимтаємості"; мнемонічні стратегії; стратегії розподілу інформації по осі "більш/менш важливе") [8].

Вплив за допомогою мовних стратегій відбувається, як і в прихованій формі (імпліцитна), так і в явній формі (експліцитна). Імпліцитність – одна із базисних категорій впливу не тільки сучасної реклами, але й автомобільної реклами 60-70 років. Крім імпліцитного характеру рекламного повідомлення, можна виділити, таку його особливість, як пізнавально-оціночні відношення між адресатом й адресантом. Натикаючись на рекламний текст, споживач спочатку її вивчає, потім оцінює. За допомогою візуальних і мовних тактик реклами, створюється ілюзія самостійного вибору людини під час купівлі рекламованого товару.

Загальноприйнятою моделлю сприйняття реклами Е. В. Медведєв вважає AIDMA-model: Attention – увага (залучення до рекламованого предмета); Interest – інтерес (викликати в людині інтерес, перетворюючи його в потенційного споживача); Disire – бажання (викликати в потенційному споживачеві бажання наслідувати раді реклами); Motive – мотив (знайти для даного потенційного споживача мотив придбати товар або послуги); Action - Дія (указати шлях дії) [7, с. 34].

Проаналізувати автомобільні реклами 60-70 років ХХ століття, треба зазначити, що естетичні мотиви які свою увагу акцентують на зовнішньому вигляді авто, його оригінальності й звабливості форм, відіграють значну роль під час вибору автомобіля: *To match the luxury of the Executive Zodiac... the graceful elegance of antler luggage, of course (Ford Zodiac Executive Mk 3); How to afford a luxury car and a home! Singer Chamois Mk2 — with all the excitement of lively performance, too! (1966); If you want a car thafs more spacious, powerful, handsome and luxurious - this is one has it all (Vauxhall Cresta, 1965); Body beautiful (with a nature to match) (Aston Martin DB4 Vantage, 1963)*. Головна задача даного виду реклами – це виявлення відмінних, унікальних властивостей автомобіля, за допомогою експресивної лексики ("luxury car", "beautiful", "the graceful"). Для залучення уваги потенційного споживача в даних приладах використовується стратегія диференціації, яка містить в описі

унікальності товару; унікальності дизайну. Вплив на емоційну сферу людини перетворило рекламу в інструмент створення деякої елітарної сфери багатства, розкоші, успіху, одним із атрибутів якої є рекламований товар [7, с. 77]. Так з'являється теорія іміджу – цілеспрямовано створений особливого роду образ уявлення, яке за допомогою асоціацій наділяє об'єкт (товар) додатковими цінностями і дякуючи цьому, сприяє більш емоційному сприйняттю об'єкта [7, с. 78].

Необхідно відзначити, що, крім краси сучасного автомобіля, до головних його характеристик стиль авто й спортивність: *The 911 Turbo is more powerful, efficient than ever (Porsche 911 Turbo, 2010); What is the ultimate expression of Porsches' iconic sports car? (Porsche 911 Turbo, 2010); Luxury sport performance (tires); Smooth? Sporty? How about both? (Honda Accord); Perfect Silence. The final seconds. Flowing lines. Powerful proportion merges with curiosity of an experience of ultimate power and breathtaking performance (BMW).*

Сучасні рекламодавці підкреслюють також комп'ютеризацію й багатофункціональність машин, порівнюючи тим самим з розумом людини. *It's smart, beautiful and can tell you exactly what to do (Chevy Malibu).*

Right now. Your sensible side is very, very nervous (Ford); It's smart, beautiful and can tell you exactly what to do (Chevy Malibu); Go your own way (Porsche); There is now limits when you go from strength to strength (Cayenne Turbo S); When you have more power, storage and comfort, it doesn't matter how popular your T-shirts are (Motorcycle).

У подібних сучасних автомобільних рекламних текстах переважає особисто звернення до адресата. Особовий займенник другої особи **you** й присвійний займенник **you** створюють атмосферу близького знайомства; рекламодавець наче знає, що необхідно потенційному покупцеві. В даних рекламних текстах, використовуючи стратегію узгодження мови й картини світу адресата, підкреслюються інтереси й бажання споживача. Як правило, творець (автор) реклами користується почуттями адресата. Сфера почуттів є таким же важливим, як мислення, об'єктом впливу, що це – головна або принаймні, перша сфера, на яку спрямовано вплив, бо почуттєвий ступень відбиття стоїть ближче до зовнішнього світу, ніж мислення, і реагує швидше, безпосередніше: *Right Now. Your sensible side is very, very nervous (Ford); Focus on the emotion and the form falls into place (Infinity); Satisfy your senses. Readline your senses (Nissan).*

Що ж стосується реклами автомобілів 60-70х років ХХ століття, то нами зустрілися займенники **we**, що уособлює певну соціальну групу, а також **you, I**:

We together... and enjoying life in a Morris (Morris Oxford V, 1960). We often sell this car to people who haven't got a chauffeur (Riley 4/Seventy two)L_ You get touch of genius in everything by roots (Rootes Group, 1960). You may not know the driver... but you recognize the car (Vauxhall Victor F-

type Series 2). If you want a car thafs more spacious, powerful, handsome and luxurious -this one has it all (Vauxhall Cresta, 1965). FUget a Bentley (Bentley S2, 1960).

Цей приклад рекламного тексту вказує на егоцентричну модель констатуєчого плану, в якому присутній внутрішній монолог, спрямований на впевненість того, що реципієнт придбає саме цю машину.

Рекламодавець в процесів створення даних рекламних повідомлень обрали цілісно-орієнтовані стратегії, які дозволяють пов'язати рекламований об'єкт з важливими для цільової групи ціннісними поняттями: убирання в себе змішування естетичних й утилітарних мотивів: дешевизна за насолоду, яку отримуєш від керування розкішною машиною. *Never before powered luxury in a £1, 500; 1 V2 litre performance and Wolseley luxury for only £729 (Wolseley 1500 Mk 3). Clever people know all the best places. Know how to get there in style and comfort. With real economy. 40 to 45m.p.g. Clever people understand engine performance. Accelerate away with a rear-mounted engine .Pack bags of baggage on the folding back seat. Clever people go for economy. Go Hillman Super IMP.* Необхідно особливу увагу приділити останньому прикладу, де в одному тексті і комплімент для адресата (*clever peopel*), і економічність покупки, і сценарій дії. *Clan-carrier. Big on people room, big on luggage room, big on performance. The only small thing is the price (Renault 4, 1963).* Економічність покупки відрізняє автомобільну рекламу того часу від сьогодення. До ціннісно-орієнтованих стратегій можна віднести й наступні рекламні тексти: *Family Motoring on the three wheels is Reliant. Look Dad. Fourdoor. New family-tuned Viva (Vauxhall Viva HB).* Дані приклади вказують на те, що згадані машини призначені для сімейних людей [12], [13].

We often sell this car to people who haven V got a chauffeur (Reley 4/ Seventy two). Автомобіль необхідний для тих, хто насолоджується їздою без водія. *For people with a ZEST for living (Sunbeam Rapier Series 4).* Дану модель автомобіля вибирають тільки ті, хто віддають перевагу машинам з "родзинкою".

Прикладом стратегії підвищення привабливої сили й "читаємості" є питальні висловлювання, які зустрічаються доволі часто в рекламах 60-70х років ХХ століття і ХХІ століття *Why come second when you can be first? (Ford Ziper6, 1963).* Специфіка питальних речень полягає в тому, що вона заохочує до дій: *Smooth? Sporty? How about both? (Honda Acord).* В даному прикладі рекламодавці дають ґрунт для роздумів, переконуючи тим самим переваги володіння машиною, яка припускає автомобіль два в одному: спортивність і плавність. Як правило, питально-спонукальні речення не вимагають прямих відповідей. Адресат може лише подумки дати відповідь. У рекламах 60-70х років минулого століття більше розповсюдження одержали питально-риторичні питання, які свідомо підводять до передбаченої відповіді: *Why come second when you can be*

first? Дійсно, хто не бажає бути першим у всьому? Даний рекламний текст спрямований на те, що реципієнт відповість так, а це означає, що автомобіль Ford Zephyr 6 Mk 3 найбільш підходить йому. Або такий приклад, *YES! The car that says YES to everything you ask of it*. Прочитавши даний рекламний текст, у свідомості людини відкладається бажання мати машину, яка виконає будь-який наказ людини.

Для створення ефективної реклами використовуються стратегії присвоєння оціночних значень, саме тих, які допомагають підсилити сприйняття позитивних властивостей рекламованого об'єкта, наприклад, за рахунок повторення, підкреслюючи тим самим унікальні риси рекламованого авто: *Right now. You sensible side is very, very nervous*. Як тільки реципієнт погляне на авто Ford, одразу ж стає схвилюваним. Рекламний текст *High performance, high quality – this is MAJESTIC motoring* вказує на те що, для людини відіграє значну роль під час покупки (купівлі) авто висока його якість, як у 60-70і роки, так і сьогодні.

Для підвищення запам'ятовування автомобільного рекламного повідомлення, рекламодавці використовують мнемонічні стратегії, які представляються у вигляді асоціацій і алюзій, які залежать від фонових знань, так, наприклад, в рекламі (1967р): *NEW CORTINA ESTATE. Space to take a whole holiday of luggage! Anything, everything — except your elephant!*

Прочитавши в даній автомобільній рекламі слово elephant, людина перероблює інформацію з приводу розмірів слона, таким чином, спрацьовує стереотип – великий, величезний. Так рекламодавець нашттовує реципієнта на думку, що багажник доволі місткий.

Придбання такого розкішного автомобіля як BMW асоціюється з новим етапом в житті реципієнта: *Experience a new chapter in BMW*. Доволі часто в рекламі 60-70х років ХХ століття використовується алюзія.

Нами були відзначенні такі приклади: *Princess outside Vip inside* (сфера донор – сказка); *when experts meet – there's Zephyr!* (Ford Zephyr, 1962); *She's gay, She's safe, She's unashamedly fast, She's the Riley elf* (сфера донор – сказка). Останній приклад вказує на уособлення автомобіля у вигляді ельфа. Дана машина має дивовижні характеристики, як ельф, має унікальні таланти.

Як згадувалося вище, основна мета комунікативних стратегій диференціації полягає у виділенні рекламованого об'єкта серед конкурентних товарів, що характерно для автомобільної реклами ХХІ століття *From the Mediterranean to the Atlantic and back again - in the worlds fastest and most expensive droptop, the Bugatti Veyron Grand Sport*.

У сучасній автомобільній рекламі суперлативні конструкції зустрічаються значно рідше, ніж у 60-70і роки минулого століття. Їх місце посідають оціночні прикметники, які створюють витонченість реклами: *The exquisite luxury of you Infiniti EX. An uniquely personal expression of style; Effortless exhilaration. Intense seduction. Infiniti G*

Coupe; Inspirational design (The Audi TT); Superior Performance (S/RS models).

Що стосується вербального впливу, то пряме звернення посідає одне з перших місць, як в сучасній автомобільній рекламі, так і в рекламі 60-70х років XX століття: *Let go with new consul Carpi! (Ford Consul Capri); Experience a new chapter in BMW M; consider it a course in speed reading for the road (Mitsubishi Outlander 2010); Own a wonderful world! Own a Vauxhall! (Vauxhall Victor Super F-type Serious 2).* Рекламодавець начебто перебуває з людиною у дружніх стосунках, отже йому можна довіряти.

Проаналізувавши тексти автомобільних реклам, ми дійшли висновку, що однією із основних відмінностей є саме розмір рекламного тексту. Практично всі автомобільні рекламні тексти 60-70х років забирали багато часу для читання. У рекламах XXI століття простежується велика чіткість і виразність структури, яка розрахована на короткочасну мимовільну увагу.

Візуальний рівень організації інформації відіграє значну роль у рекламному повідомленні, виконуючи головну роль реклами в акті комунікації, а саме: залучення уваги (стратегія підвищення розпізнаваності реклами). Сила впливу графічних елементів аж ніяк не поступається мовним тактикам. Так в автомобільних рекламах XXI століття для залучення уваги споживача рекламодавці використовували зображення красивих жінок. Так як склався стереотип, що основними покупцями є саме чоловіки, то для затримання уваги й створюється такий психологічний ефект. Як зазначає В. Г. Зазикін, жінка теж зупинить свій погляд на інших красивих жінці, правда, з іншого приводу: порівнюючи себе зовнішньо з красивою жінкою [3, с. 14]. В автомобільних рекламах 60-70х років зображуються щасливі середньозабезпечені європейські сім'ї на фоні рекламованого авто, що не є характерним для сучасної реклами. Це пов'язано з тим що в 60-70і роки XX століття практично у всього населення із словом "сім'я" виникали концепти "моральне благополуччя", "запорука стабільності". Також в рекламі Jaguar marque, 1966, присутнє зображення такої сильної й красивої тварини як ягуар. Це так званий талісман, який асоціюється зі швидкістю в сонячному мерехтінні. Зображення тварини на фоні рекламованого автомобіля для 60-70х років XX століття не було характерним.

У журналах і магазинах 60-70х років минулого століття також зустрічаються автомобільні реклами, які рекламують відомі людини: спортсмени, космонавти, артисти. Так, відомий актор Eric Sykes рекламував автомобіль Mini Clubman (1976), Lieutenant Commander Tim Hale рекламував Triumph 2000 Mk1 (1968). Багато хто із шанувальників свого кумира будуть поспішати придбати товар, щоб стати ближче до нього або до досягнень того часу.

Підсумовуючи, можна сказати, що, як у 60-70і роки XX століття, так і сьогодні автомобільна реклама виконує свою основну роль –

просування свого товару споживачу. Просування здійснюється за рахунок мовних тактик і візуальних засобів, фотографій, картин. Естетичні й утилітарні мотиви в автомобільній рекламі залишаються важливими для будь-якого часу. Проте, до автомобільної реклами 60-70х років додається й економічність при покупці авто, чого не можна сказати про сучасну автомобільну рекламу. Звернення до покупця тих років представлено займенники **I, we, you**. У сучасній рекламі авто тільки займенником **you**. Більшість авто 60-70х років ХХ століття призначалося сімейним парам; зображені на фоні авто згадані в текстах. Пряме звертання або інфінітивна форма дієслова посідають основне місце як в сучасних, так і 60-70х рекламних текстах. Проте, для автомобільної реклами ХХІ століття характерні стислість і лаконічність.

Література

- 1. Ван Дейк Т.А.** Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
- 2. Дедюхин А. А.** Модели организации вербальной и визуальной формации в тексте рекламы (на материале английских и русских текстов рекламы авто): автореф. канд. фил. наук: спец. 10.02.19. «Теория языка». – Краснодар, – 2006. – 20с .
- 3. Зазыкин. В.Г.** Психология в рекламе. М. – Издательство «Дата Стром», 1992. – 64 с.
- 4. Кагья А.М.** Прагма-стилистические особенности рекламного текста. – Режим к доступу: http://elib.crimea.edu/index.php?option=com_content&task=view&id=65.
- 5. Квят А.Г.** Позиционирование товаров и услуг в рекламном тексте: лингвокогнитивный подход. – Режим к доступу: <http://sun.tsu.ru/mminfo/000063105/319/image/319-021.pdf>
- 6. Ключева Е.В.** Речевая коммуникация: Учебное пособие для ун-тов и инст-тов. – М.: Рипол Классик, 2002. – 320 с.
- 7. Медведева Е.В.** Рекламная коммуникация. М. – «Едиториал УРСС», 2003. – 280 с.
- 8. Пирогова Ю.** Стратегии коммуникативного воздействия в рекламе: опыт типологизации. – Режим к доступу: <http://www.createbrand.ru/biblio/marketing/strategia.html>.
- 9. Попова Е.С.** Структура манипулятивного воздействия в рекламном тексте.- Режим к доступу: <http://www.philology.ru/linguistics2/popova-02.htm>
- 10. Рюмшина Л.И.** Манипулятивные приёмы в рекламе: Учеб. Пособие. – Москва: ИКЦ «МарТ; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2004. – 240с.
- 11. Фурсова Т.Н., Иваненко Т.А.** Коннотация акцидентного шрифта в современной рекламе// Вісн. Харк. держ. акад. дизайну і мистец. — 2004. — N 4. — С. 121-126.
- 12. Heon Stevenson.** British Car Advertising of the 1960. – London Jefferson, 2005. – 409 p.
- 13. Michael Frostick.** Advertising and the motor-car. – London Lund Humphries, 1970. – 159 p.

Васильєва О. О. Комунікативні стратегії в автомобільній рекламі 60 – 70-х років ХХ ст. і початку ХХІ ст.

У статті розглядаються комунікативні стратегії автомобільної реклами 60-70х років і сучасної реклами. Комунікативні стратегії спрямовані на залучення потенційного покупця авто. Характер реклами є імпліцитним, тому комунікативні стратегії несуть прихований характер маніпуляції свідомістю реципієнта. Мовні стратегії автомобільної реклами здійснюються створенням комунікативних тактик.

Ключові слова: комунікативні (мовні) стратегії, маніпуляція, навіювання, АІДМА-модель, імпліцитність, вербальний рівень, візуальний рівень, питальні висловлювання.

Васильєва О. А. Коммуникативные стратеги автомобильной рекламы 60 – 70-х годов ХХ в. и вначале ХХІ в.

В статье рассматриваются коммуникативные стратеги автомобильной рекламы 60-70х годов и современной рекламы. Коммуникативные стратеги направлены на привлечения потенциального покупателя авто. Характер рекламы является имплицитным, поэтому коммуникативные стратеги несут скрытый характер манипуляции на реципиента. Речевые стратеги автомобильной рекламы осуществляются созданием коммуникативных тактик.

Ключевые слова: коммуникативные (речевые) стратеги, манипуляция, внушение, АІДМА-модель, имплицитность, вербальный уровень, визуальный уровень, вопросительные высказывания.

Vasyleva O. A. Communicative strategies car advertisements of 60 – 70 years of the XX and at the beginning of the XXI century.

The article deals with communicative strategies car advertisements of 60-70 years and modern car advertisements. Communicative strategies direct to attract a potential car's buyer by secret manipulation on them. Speech strategies car's advertisements are realized by communicative tactics` creation.

Key words: communicative (language) strategy, manipulation, suggestion, АІДМА-module, verbal level, vision level, question expressions.

УДК 811.111'32

А. С. Зеленько

КОГНІТИВНА ЛІНГВІСТИКА ТА КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АНАЛІЗ В АСПЕКТІ ЛІНГВІСТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ

Автор розвідки історію мовознавства витлумачує у вигляді еволюційної зміни лінгвістичних парадигм. Це ним зроблено у численних розвідках і посібнику із загального мовознавства [1].

Під цим кутом зору ним пропонується один з напрямків когнітивної лінгвістики у вигляді так званого синергетичного детермінізму.

Основоположною тезою авторської концепції є положення, що мова є засобом і формою вираження свідомості, яка постає у різних парадигмах різним співвідношенням картин (моделей) світу. Помалу учені переконуються, що мова не просто засіб спілкування і що спілкування – не єдина функція мови, як і звукова природна мова – лише одна з форм мови. У цій розвідці автор відштовхується від основних принципів когнітивної парадигми у лінгвістиці і формує своє бачення категоризації мовної системи в аспекті ним витлумачуваного синергетичного детермінізму.

Одна з основних категорій його концепції – модель світу. Майже в усьому щодо формування моделі світу погоджуємось з Ф. Г. Самігуліною, хіба що відзначаємо небажання останньої розрізняти повсякденно-побутову ословеснену й наукову картини (моделі) світу, що зумовлене нерозрізненням колегою конкретно-образного та понятійного типів мислення, а відповідно – слів-образів (*вишня, хата*) та слів-понять (*закон, теорема, відношення*) [2].

Системно у загальному вигляді становлення когнітивної лінгвістики і методики концептуального аналізу відтворюється у навчальному посібнику з проблем сучасної лінгвістики Л. Н. Чуриліної [3]. Зважаємо на сказане, але змушені висловити ряд зауважень.

Поділяємо спробу Л. Н. Чуриліної виділити у теорії когнітивної лінгвістики часткові проблеми: про мовну особистість, виділення й вивчення структур (одиниць, категорій) значення у мові, роль і місце метафори у формуванні окремих мовних одиниць, зокрема концептів, ментальний лексикон в аспекті формування мови. Разом з тим відзначаємо явно неглибоке їх пов'язання, бо, видається, наша спроба дати цілісну схему функціонування й формування мови як системи у вигляді чотирьох моделей світу з виділенням у них різних категоріальних одиниць на основі взаємодії парадигматичних і синтагматичних одиниць, скажімо, трансформацію синтагматичного позамовно-мовного фрейму як одиниці лексичної, фразеологічної і дискурсивно-паремійної у парадигматичний мовно-позамовний концепт на основі аналізу названих

підсистем органічніше поєднує процеси функціонування мови як вираження трикомпонентної свідомості (трикомпонентної щодо форм і еволюції форм мислення, структурованих ментальним компонентом, протиставлених йому емоцій, які перетворені у систему почуттів, та вольових актів на основі взаємодії ментального і почуттєвого компонентів). Органічним виявляється у даному разі й питання про схеми творення концептів, сфери виділення концептів, способи творення концептів на основі метафоричного переносу. Використання категорій повсякденно-побутової ословесненої й художньої моделей світу робить зайвим окремо вести мову про психолінгвістичний експеримент. А все разом утворює пропагований М. Я. Марром єдиний глотохронологічний мовотворчий процес, який започатковується виділенням з соціалогізованого ритуалу комплексу позамовно-мовного засобу спілкування й завершується оформленням звукової мови поряд з диференційованим мистецтвом.

Чи не найґрунтовніше методика концептуального аналізу дещо в аспекті загальнотеоретичному і досить повно в аспекті практичному охарактеризована російськими мовознавцями [4]. Досить переконливі судження про концепт як категоріальну одиницю С. Г. Воркачова, В. І. Карасика, М. В. Піменової, З. Д. Попової, Й. А. Стерніна. Нам видається, що саме штучне уникнення звернень авторів до категорій психології часом ускладнює розуміння основної лінгвістичної категорії значення, співвідношення його з поняттям, що не дає змоги відмежувати концепт від поняття.

Фактичним продовженням збірника “Антология концептов” постає збірник статей учасників Міжнародної науково-практичної конференції, що відбулась у Севастополі в 2009 році [5]. На особливу увагу заслуговують у даному збірнику статті засновників когнітивної науки Дж. Лакоффа, М. Джонсона [6] та Е. Маккормак [7].

На жаль, в україністиці особливо й меншою мірою у русистиці когнітивна парадигма зводиться в основному до техніки дослідження мови – концептуального дослідження лексичної й фразеологічної підсистем та паремій (прислів'їв, приказок, заговорів тощо). Це підтверджує злива модних концептуальних дисертацій та вихід з друку тут згаданих окремих збірників, у яких робиться огляд захищених дисертаційних досліджень.

Примітивно концептуальний аналіз поки що зведено до вивчення типологій концептів без чіткого розрізнення ментальних концептів та етноконцептів, бо не доусвідомлено навіть органічну взаємодію ментальних і емотивних сем у лексемах (семемах) концептів; робиться це в основному на основі лексичного й фразеологічного рівнів мовної системи.

Пізнання семантичного процесу творення лексичного значення (слова, лексеми) успішно започатковане численними дослідженнями

метафори на основі художніх текстів художньої моделі світу у русистиці й україністиці.

Зважаючи на проміжний статус фольклору, що відтворює через міфологізований ритуал формовану свідомість, її дослідник має вдячний матеріал для аналізу повсякденно-побутової ословесненої та художньої моделей світу в аспекті теорії Дж. Лакоффа [6]. Схему формування мовної одиниці у фразеологічній підсистемі успішно аналізує Д. В. Ужченко [8, 9]. Дослідником фактично визначаються також сфери функціонування фразеологічних концептів регіонального мовлення.

Метафора як процес творення лексем (семем) концептів і відповідно концептів аналізується за сферами її функціонування, скажімо, у випадку найменування людини назвами тварин [10] чи номінації стихійних природних явищ [11].

Дослідження метафори у русистиці набуло досить солідного рівня, про що свідчать й книги А. П. Чудінова [12], А. Н. Баранова й Ю. Н. Караулова [13], монографія за редакцією Н. Д. Арутюнової [14] і т.д.

На ролі метафори як засобу творення образу у народних піснях України й США зупиняється Л. В. Сазанович [15]. Визначаючи метафори, базовані на паралелізмі “Людина – жива природа”, “Людина – нежива природа”, авторка аналізує специфіку психічного переносу, зумовлену етнографічними особливостями. Природним є пов’язування метафори з образом й витлумачення останнього через метафору й фрейм.

Розвідка І. І. Генералюк присвячена розрізненню метафори в аспекті концептуальної метафори Дж. Лакоффа, М. Джонсона та теорії релевантності Шпербера, Д. Вільсона, Карстона, Вега Морено [16]. Авторка завершує розвідку констатацією необхідності створення всебічної, комплексної теорії метафори, бо не логічно відносити метафору чи то до мислення, чи то до мови [16, с. 37]. Нами це розв’язується вказівкою на зняття протиставлення мови й мислення шляхом кваліфікації мови (мовної діяльності) як частини психічної діяльності, вираженої й сформованої за закономірностями мови як форми свідомості на основі конкретно-образного мислення.

Балабан О. О. з позицій когнітивізму, на її думку, розмежовує типологічно когнітивну метафору, приписуючи це А. Григораш, А. Поповій, концептуальну метафору А. Ченкі, О. В. Рахліної та метафоричний концепт О. В. Іващенко [17]. Зрозуміло, що метафору нелогічно поплутувати з концептом, порівняно легко можна витлумачити концептуальну метафору як видове поняття стосовно родового – когнітивної метафори. Художня ж метафора відрізняється від когнітивної сферою функціонування, бо якщо перша характерна для повсякденно-побутової картини світу, то друга – для художньої моделі світу.

На особливу увагу, видається, заслуговує вивчення матірної метафори у російській мові і її сприйняття іншими мовами, започатковане українськими дослідниками. Матірня метафора – суто

російське тоталітарне явище, яке навіть в українському сусідньому середовищі сприймається як чужорідне. Два варіанти – східний і західний – українця диференціюють різну міру частотного і продуктивного використання матюків.

Сутність емотивної насиченості матюків прояснюється при врахуванні специфіки суспільного й громадського життя громадян самодержавної Росії та тоталітарного Радянського Союзу, зважаючи на початковий етап становлення Російських князівств у процесі звільнення від татаро-монгольського іґа та функціонування в дореволюційній Росії протиставленої владі інтелігенції – еліти, в СРСР – дисидентів, в Україні – шістдесятників.

Під цим кутом зору заслуговує на увагу й аналіз А. Вежбицькою концепту *друг* на матеріалі російської мови у зіставленні з відповідним концептом у західноєвропейських мовах. А. Вежбицька на основі зіставного аналізу концепту *друг* відзначає специфіку суспільного та громадського життя Росії в епоху царату та радянського періоду, що зумовлено недемократичним протиставленням окремої людини та держави [18].

До останнього часу навіть когнітивістами усвідомлено не помічається, що поряд з концептуальним аналізом описово вивчаються інші мовні явища, які відтворюють взаємозв'язок і перетворення парадигматики у синтагматику, власне творення тексту. Принагідно нами не згадується цілий ряд явищ у системі мови, що передували їх когнітивному функціонуванню. Скажімо, етапу трансформування парадигматичних одиниць у синтагматичні системні дослідження когнітивістики передували раніше зроблені і нині здійснювані описові й компаративні роботи. У суто лінгвістичному аспекті трансформування парадигматичного прикметника у синтагматичну прикладку, що відзначав ще О. О. Потєбня, як і функціонування напівпредикативних відокремлених означень, а тим більше напівпредикативно приєднаних до ядра речення предикативних обставин як явища формування предикативності у синтагматиці, констатовані лінгвістами описового мовознавства, як і на сучасному етапі процеси трансформації парадигматичних одиниць мови у синтагматичні в аспекті більше структурному, ніж когнітивному, що аналізується С. С. Терещенко на матеріалі широкозначних слів української мови [19], Ю. І. Камінським – у процесі аналізу явища декомпресемної асиметрії мовних одиниць в англійській та українській мовах [20], Л. С. Ніколаєнко – на основі дослідження мотиваційної основи аксіологічно маркованих композитних номінацій в англійській та українській мовах [21] і т. д.

Фактично залишаються непоміченими й знехтуваними кандидатська й докторська дисертації С. С. Єрмоленка, а відповідно монографії, що їх супроводжували. Якщо у першій аналізувався емотивний компонент у функціонуванні морфологічної підсистеми [22], то в другій – синтаксичної [23].

Осмилення концепції М. Я. Марра, теорії О. О. Потебні, Л. С. Виготського, психоаналізу З. Фрейда переконало у справедливості витлумачення єдності мови й мислення-свідомості під кутом зору визнання мовно-мовленнєвої діяльності як частини усїєї психїчної діяльності, виформуваної на основі закономірностей конкретно-образного мислення людини на етапі від неандертальця до кроманьйонця. До речі, цілком науково сприймається чи не вперше поставлена М. Я. Марром, а тепер підтримана Р. О. Якобсоном, Т. В. Гамкрелідзе, Л. Ю. Мосенкісом та автором цієї розвідки (А. С. Зеленьком) ідея про ізоморфізм генного та мовного кодів.

Систематизований процес пізнання взаємодії матерії започатковується сформуванням підсвідомості на основі диференціації ментальних закономірностей і регулюючих їх емоцій на тривалому періоді сформування підсвідомості у процесі взаємодії ментального компонента на основі спершу метонімічного, а потім метафоричного переносів конкретно-образного мислення і ускладнюваних ментальним емоцій, з часом перетворених у почуття. Автор розвідки наголошує на тезі, що матерія як категорія постає єдністю субстанції і енергії (інформації), їх постійної й безкінечної змінюваності й перетворення. Взаємодія різних форм матеріального світу притаманна усій живій і неживій природі. Взаємодія реалізується за об'єктивно функціонуючими закономірностями. У живої природи функціонування закономірностей підпорядковане діянню генетичного коду, у людини – також в аспекті анатомо-фізіологічному, а в психолого-соціальному – підпорядковане мовному (спершу так званої ручної мови, а потім звукової природної, наукової, комп'ютерної, інтернетівської).

Ще маємо, безумовно, наголосити, що еволюція парадигм зумовлена еволюцією розвитку мови.

Поза сумнівом, що еволюцію психіки тварин і людини в аспекті анатомо-фізіологічному супроводить еволюція психо-соціальної діяльності. При цьому слід відзначити все більше узагальнюючий і опосередкований характер взаємодії живої істоти з природним середовищем. У комах взаємодія з природним середовищем і між собою реалізується частково безпосередньо за генетичною зумовленістю, а частково опосередковано – за рахунок сприйняття відповідного запаху. Скажімо, самку-гусеницю лісового світлячка самець-комар знаходить за мікроскопічними дозами пахучої речовини у повітрі, виділюваних нею. Тварина (сsaveць) несвідомо (інстинктивно) маркує (визначає й позначає) свою взаємодію з природним середовищем. Робить це фізично (кігтями) й фізіологічно (відповідними виділеннями залоз). Взаємодія регулюється природничо-кліматичними чинниками. Аналіз поведінки тварин та етнографічні дослідження народностей Африки, Океанії, Півночі виявляє, що у людини взаємодія з природним середовищем доповнюється й уточнюється підсвідомістю, набуваючи варіативності, ускладнюючись й опосередковуючись просторово й у часі. Підсвідомо, а

за умови зрослої ролі свідомості (з доміантизацією понятійного мислення) зростає ймовірність сублимації задоволення потреби у розмноженні (й певною мірою інших природних потреб) ідеальними інтелектуальними потребами або патологічною реалізацією їх. Усе це фіксується в організмі рецепторами у відповідних органах. У людини це опосередковано фіксується знаками: спершу невербальними, а потім комплексом невербальних і вербальних засобів і, нарешті – з доміантизацією вербальних. Зрозуміло, знаки формуються й функціонують на підсвідомій основі. Поступово з посиленням понятійного компонента відбувається трансформування підсвідомості у свідомість. Закономірності взаємодії людини були успадковані через генний код мовним. Зрозуміло, не може йтися про пряме однозначне сприйняття одного другим, бо змінюється не лише зовнішнє середовище і взаємодія його з організмом людини, але й мовний код, який при всій його стабільності трансформується у процесі безперервного схрещування мов.

Уся лінгвістика спершу у вербальному варіанті класичним мовознавством (описовим, традиційним), повторно – сучасним від структурного через генеративну, яфетидологію, функціональну лінгвістику до когнітивної розв'язує проблему становлення звукової мови нібито самої по собі чи в єдності з позавербальним компонентом як засобом вираження й оформлення свідомості, у якій вицленюється мислення, почуття і вольові акти.

Отже, аналіз мовного коду в аспекті когнітивізму – це пошук різних виявів мовного й позамовного, різних трансформацій мовного на основі опосередкованих впливів позамовного. Еволюція виформування мовознавчих парадигм супроводжується визначенням статусу цілого ряду лінгвістичних категорій, зокрема моделі світу, категорії, концепту, тощо.

Література

- 1. Зеленько А. С.** Загальне мовознавство: Історія лінгвістичних вчень. Аспекти, методи, прийоми та процедури дослідження мови: посібник / А. С. Зеленько. – Луганськ: “Альма-матер”, 2003. – 268 с.
- 2. Самигулина Ф. Г.** Семантическая система языка и ментальная картина мира / Ф. Г. Самигулина // Новое в славянской филологии: сборник статей (Текст); отв. ред. М. В. Пименова. Севастополь: Рибэст, 2009. – 627 с. – (Серия “Славянский мир”. – Вып. 4).
- 3. Актуальные проблемы современной лингвистики: учеб. пособие** / [сост. Л. Н. Чурилина]. – 4-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 416 с.
- 4. Антология концептов** / под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. – М.: Гнозис, 2007. – 512 с.
- 5. Новое в славянской филологии: сборник статей (Текст); отв. ред. М. В. Пименова.** – Севастополь: Рибэст, 2009. – 627 с. – (Серия “Славянский мир”. – Вып. 4).
- 6. Лакофф Дж.** Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон // Теория метафоры / под ред.

Н. Д. Арутюновой. – М., 1990. **7. Маккормак Э.** Когнитивная теория метафоры / Э. Маккормак // Теория метафоры / под ред. Н. Д. Арутюновой. – М., 1990. **8. Ужченко Д. В.** Параметри аналізу структурно-семантичної моделі: східнословобожанський вимір / Д. В. Ужченко // Лінгвістика: збірник наукових праць. – 2009. № 3 (18). – Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». – С. 127 – 139. **9. Ужченко Д. В.** Що за структурно-семантичною східнословобожанською фразеологічною моделлю? / Д. В. Ужченко // Лінгвістика: збірник наукових праць. – 2009. – № 2 (17). – Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». – С. 90 – 106. **10. Кривенко Г. Л.** Зоосемізми в англійській та українській мовах: семантико-когнітивний і функціонально-прагматичний аспекти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.17 “Порівняльно-історичне і типологічне мовознавство” / Г. Л. Кривенко. – К., 2006. – 20 с. **11. Чендей Н. В.** Поетико-когнітивний потенціал метафор стихій в англійській та українській мовах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.17 “Порівняльно-історичне і типологічне мовознавство” / Н. В. Чендей. – К., 2009. – 18 с. **12. Чудинов А. П.** Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991 - 2001) / А. П. Чудинов. – Екатеринбург, 2001. **13. Баранов А. Н.** Словарь русских политических метафор / А. Н. Баранов, Ю. Н. Караулов. – М., 1994. **14. Теория** метафоры / под ред. Н. Д. Арутюновой. – М., 1990. **15. Сазанович Л. В.** Метафора как средство создания образа в песенном тексте / Л. В. Сазанович // Восточнославянская филология: сборник научных работ. – Выпуск 4. – Горловка: Издательство ГПШИИЯ, 2004. – 228 с. **16. Генералюк І. І.** Метафора в аспекті теорії концептуальної метафори та теорії релевантності / І. І. Генералюк // Актуальні проблеми іноземної філології: Лінгвістика та літературознавство: міжвуз. зб. наук. ст. / відп. ред. В. А. Зарва. – Донецьк: Юго-Восток, 2009. – Вип. III. – С. 31 – 37. **17. Балабан О. О.** Інтерактивність художньої метафори як базова типологічна риса: когнітивний аспект (на матеріалі англійської, французької, російської та української мов) / О. О. Балабан // Актуальні проблеми іноземної філології: Лінгвістика та літературознавство: міжвуз. зб. наук. ст. / відп. ред. В. А. Зарва. – Донецьк: Юго-Восток, 2009. – Вип. III. – С. 39 – 45. **18. Вежбицкая А.** Семантические универсалии и описание языков / А. Вежбицкая // Актуальные проблемы современной лингвистики: учеб. пособие / [составитель Л. Н. Чурилина]. – 4-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2009. – С. 251 – 265. **19. Терещенко С. С.** Лексико-семантична парадигма широкозначних слів української мови: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 “Українська мова” / С. С. Терещенко. — Дніпропетровськ, 2008. – 18 с. **20. Камінський Ю. І.** Типи декомпресемної асиметрії англійських і українських мовних одиниць: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.17 “Порівняльно-історичне і типологічне

мовознавство” / Ю. І. Камінський. – К., 2009. – 20 с. **21. Ніколаєнко Л. С.** Мотиваційна основа аксіологічно маркованих композитних номінацій в англійській і українській мовах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.17 “Порівняльно-історичне і типологічне мовознавство” / Л. С. Ніколаєнко. – К., 2009. – 20 с. **22. Ермоленко С. С.** Образные средства морфологи / С. С. Ермоленко. – К.: Наук. думка, 1987. – 122 с. **23. Ермоленко С. С.** Мовне моделювання дійсності і наукова структура мовних одиниць: монографія / С. С. Ермоленко. – К., 2006. – 384 с.

Зеленько А. С. Когнітивна лінгвістика та концептуальний аналіз в аспекті лінгвістичної парадигми

У розвідці під кутом зору визнання різних лінгвістичних парадигм наголошується, що концептуальний аналіз не вичерпує предмета й методології дослідження мови когнітивною лінгвістикою.

Ключові слова: лінгвістична парадигма, когнітивна лінгвістика, модель світу.

Зеленко А. С. Когнитивная лингвистика и концептуальный анализ в аспекте лингвистической парадигмы

В статье в аспекте признания разных лингвистических парадигм подчеркивается, что концептуальный анализ не исчерпывает предмет и методологию исследования языка когнитивной лингвистикой.

Ключевые слова: лингвистическая парадигма, когнитивная лингвистика, модель мира.

Zelenko A. S. Cognitive linguistics and conceptual analysis in the aspect of the linguistic paradigm

In the aspect of recognition of different linguistic paradigms the author of the article emphasizes that the conceptual analysis does not settle and conclude the subject and the methodology of the cognitive linguistics' language's study.

Key words: linguistic paradigm, cognitive linguistics, model of the world.

УДК 37.016:811

О. Г. Змиевская

**МЕХАНИЗМЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ
ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДВУМ И БОЛЕЕ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

В условиях постоянной активизации общения на общемировом уровне в области политики, экономики, образования и культуры обществу, открывающему свои границы, необходимы специалисты в области межкультурной коммуникации, на высоком уровне владеющие несколькими языками и социокультурной компетенцией. Спрос рождает предложение – и в настоящее время в нашей стране появляется всё больше школ и специализированных классов с изучением 2-х, а то и более иностранных языков. Постоянно расширяют перечень предлагаемых специальностей языковые ВУЗы и факультеты иностранных языков педагогических ВУЗов.

Однако при обучении полилингвизму возникает специфическая ситуация, когда навыки владения первым иностранным языком (в особенности на высоком уровне), являются при изучении второго и последующих как бы некоей средой, которая часто является источником ошибок и сопротивление которой приходится преодолевать.

В лингвистике такое явление отклонения от системы и нормы одного языка под влиянием другого носит название интерференции. Интерференция (со стороны родного языка) возникает, конечно же, и в процессе формирования навыков владения первым иностранным языком, но при обучении второму иностранному и т.д. языкам она может принять глобальный характер, в особенности, если изучаемые языки близкородственные, и преподавание более позднего по времени языка ведётся без учёта лингвистического опыта, полученного ранее учащимися.

Специфической проблеме интерферирующего влияния ранее изученных языков на изучение новых серьёзное внимание уделяет российская методическая школа. В 70-80х годах XX века это были Б. А. Лапидус [1] и Р. Ю. Барсук [2]; на данный момент крупнейшими специалистами в данной области являются Н. В. Барышников [3] и И. Л. Бим [4]. Западноевропейские лингвистические школы также занимаются развитием методики обучения многоязычию [5].

Данная работа представляет собой краткий анализ и обобщение основных теоретических положений относительно механизмов возникновения интерференции при обучении многоязычию, имеющих на сегодняшний день в арсенале европейских, и в частности, российских (в отечественной литературе эта проблема практически не рассмотрена) специалистов по методике преподавания иностранных языков.

Все приводимые в работе конкретные примеры относятся к ситуации обучения немецкому языку как второму иностранному при первом иностранном английском и родном языке учащихся русском, поскольку именно таков лингвистический опыт самого автора.

Термин «интерференция» является одним из базовых понятий контактологии (теории языковых контактов) – раздела лингвистики, изучающего порождение речи при дву- и многоязычии. Само определение многоязычия как лингвистического явления оперирует этим термином и звучит следующим образом: многоязычие (полилингвизм) – это владение общеупотребительной устной и письменной формами существования трёх и более (в случае билингвизма – двух) литературных языков без проявления интерференции на каком-либо уровне их структур [6, 29]. Как известно, язык представляет собой множество языковых единиц, объединённых в определённую схему. Интерференция же, в самом общем определении, есть взаимодействие и взаимовлияние языковых систем в условиях двуязычия или многоязычия, проявляющееся в отклонениях от нормы и системы одного языка под влиянием другого.

Таким образом, интерференция – это явление речевого плана, так называемое индивидуальное внедрение в речь на одном языке единицы, принадлежащей другому, идущее вразрез с нормами языка, на котором осуществляется высказывание. Явление это однозначно негативное, и его не следует путать с «узаконенным» существованием языковых единиц, общих для двух и более языков.

Методика преподавания иностранных языков рассматривает интерференцию как показатель недостаточной сформированности навыков владения тем или иным языком, как неизбежное зло, которое необходимо по мере возможности предупреждать, с которым необходимо на всех уровнях бороться, и как отрицательный коррелят положительного переноса прошлого лингвистического опыта.

Положительный перенос имеет место на трёх уровнях. Во-первых, на уровне речемыслительной деятельности: чем большим количеством языков владеет человек, тем более развиты его речемыслительные механизмы. «Мышление, подготовленное к выражению в двух языковых оболочках, подготовлено к смене языка как природной материи мышления» [2, с. 27]. Изучение второго языка, в общем и целом способствует и благоприятствует изучению третьего, и весь суммарный лингвистический опыт многоязычной личности благоприятствует изучению последующих, так как образование новых систем связей, новых ассоциаций основывается на процессе воспроизведения прошлого опыта, хотя и не сводится к нему. Учащиеся быстрее овладевает артикуляционными движениями, легче улавливает семантические различия между словами-коррелятами из разных языков, нюансы социокультурных и бытовых реалий соответствующих стран и т.д.

Во-вторых, перенос опыта идёт на уровне учебных умений, которыми учащийся овладел в процессе изучения родного и в особенности

первого иностранного языка. У учащихся в процессе работы над усвоением более ранних по времени иностранных языков вырабатывается неспецифическое «умение учиться», т.е. организовывать свой труд, как то распределять время, пользоваться различными учебными пособиями, справочной литературой, работать со словарём. Эти умения переносятся на овладение новым иностранным языком и тем самым также значительно облегчают процесс усвоения.

И, конечно же, идёт перенос на уровне языка: сходные лингвистические явления в родном языке и более ранних по времени иностранных переносятся учащимися на язык изучаемый. Здесь-то и таится главная опасность. С одной стороны, если степень совпадения формы какого-то элемента изучаемого языка с его коррелятом в одном из ранее усвоенных такова, что учащийся в состоянии их соотнести, это сходство облегчает первоначальное знакомство с ним и даёт языковой материал для догадки в области рецепции – за исключением случаев обманчивых когнатов или «ложных друзей» (например английский глагол *besome* – становиться и немецкий *bekommen* – получать), когда сходство явлений будет затруднять правильное понимание, а не помогать ему. Что же касается продукции речи, то выигрыш, который даёт близость языковых явлений, весьма сомнителен. «Правильность речи требует умения адекватно оперировать многими сторонами языковых явлений, а близкие языковые явления в большинстве случаев соотносятся со знаком плюс лишь частично» [1, с. 38], следовательно, создают своим частичным сходством благоприятную почву для интерференции.

Следует заметить, что хотя интерферирующее влияние ранее изученных языков проявляется в основном на уровне неадекватного переноса языковых единиц, им оно не ограничивается и может затрагивать как уровень речемыслительной деятельности, так и уровень переноса учебных умений и навыков. Например, у учащихся, чьим первым иностранным языком является английский, формируется установка на аналитический строй изучаемого языка, где основными средствами выражения грамматических отношений являются служебные слова и порядок слов. Переход на аналитико-синтетическую систему немецкого языка, требующего с одной стороны употребления аналитических форм и соблюдения строгого порядка слов, а с другой – использования флексий, для таких учащихся часто весьма мучителен. Точно так же приходится преодолевать привычку при работе со словарной статьёй и при запоминании лексики не обращать внимания на род существительного (за отсутствием такой категории в английском языке), так как без этого не возможно качественное усвоение немецких имён существительных.

Каковы же причины введения единицы одного языка в текст, принадлежащий другому?

Любая значимая единица языка имеет два аспекта: звуковая или графическая оболочка, то есть форма, и содержание. Форма и содержание ассоциативно связаны друг с другом, но, тем не менее, могут

актуалізуватися в свідомості говорячого відносно самостійно. Їх зв'язь, як будь-яка асоціація, не являясь вродженою, може мати різну ступінь стійкості.

С одним змістом допустима асоціація декількох форм, які можуть належати як одному мові, так і декільком. При актуалізації змісту актуалізується та з форм, яка зв'язана з ним більш стійко порівняно з іншими. На практиці це виражається в тому, що в час мови на одному мові актуалізується іноземна лексема або граматична конструкція, якщо вона зв'язана з попередньо актуалізованим змістом більш стійко.

Якщо всі форми асоціюються з змістом з однаковою стійкістю, включається визначений механізм, забезпечуючий вибір і введення в мову з декількох можливих мовних форм тієї, яка належить мові, на якій в даний момент здійснюється спілкування. Цей психологічний механізм називається селектором і являється, по-видимому, нічим іншим, як налаштуванням на даний мову в даній ситуації спілкування.

Якщо ж з декількох форм, які належать до різних мовних систем, одна зв'язана з поняттям більш стійко, ніж інші, селектор не діє, і обов'язково актуалізується більш стійка асоціація незалежно від мови, якій належить мовне вироблення в цілому. Але ця її обов'язкова актуалізація ще не означає, що вона завжди вводиться в звучущу мову, тобто явище інтерференції в умовах опосередкованої асоціації не виникає обов'язково.

Використання або невикористання актуалізованої форми в звучущій мові залежить від мовної ситуації, т.е. говорячий здійснює контроль над матеріалом, виходячим в звучущу мову з точки зору його придатності для даної мовної ситуації.

Наприклад, в ситуації спілкування на німецькій мові людини, володієщою також англійською і російською, з людиною, цими мовами не володієщою, ні рідні, ні англійські слова, навіть актуалізуючись, не будуть використовуватися, т.к. він усвідомлює, що співрозмовник його просто не зрозуміє. Якщо переклад не може бути знайдений, думка або залишається невизначеною до кінця, або здійснюються спроби описати неозначений предмет:

A: Geben Sie mir, bitte, die... diese Sache um das Papier zu schneiden...

B: Die Schere?

A: Ja! Die Schere, bitte.

В ситуаціях неформального спілкування людей, які володіють декількома мовами, іноземні слова звучать достатньо часто, т.е. мовні форми вводяться в звучущу мову в тому порядку, в якому актуалізуються і використовуються з комунікативною метою, т.к. всі співрозмовники можуть використовувати в спілкуванні дані мовні системи.

Яркий пример подобного общения представляют беседы студентов факультета иностранного языка между собой:

– Hi! У нас в общаге такой mess. Готовиться там к экзамену ganz unmöglich!

Такие уникальные речевые произведения называются макаронизмами и представляют собой чрезвычайно интересный предмет как для лингвистических так и для психолингвистических исследований, к чему мы ещё вернёмся.

В ситуации общения полиглотов в социально значимых условиях иноязычные формы употребляются достаточно редко, и звучат только если попытки перевода не приводят к успеху. Нередко такую ситуацию можно наблюдать на уроке иностранного языка, когда учащийся в затруднительном случае произносит слова родного или ранее изученного языка, а преподаватель автоматически подсказывает, даже не обращая внимания на своеобразие этого явления:

У: Alle afrikanischen Laendern sind heute... mm... independent....

П: Unabhaengig.

У: ...sind heute unabhaengig. Sie... возрождают...

П: Erneuern.

У: Sie erneuern allmaehlich ihre nationale Kultur.

Такие случаи учащаются, когда стоит задача стимулировать спонтанную речь учащихся и обращается внимание не столько на форму речи, сколько на саму возможность выражения мысли. В таких ситуациях иноязычная форма вводится в текст только после безуспешных попыток найти перевод, причём говорящий осознаёт, что вводит в речь иноязычную форму, что говорит он неправильно и рассчитывает на помощь и коррекцию партнёра по общению.

Однако механизм контроля действует, только если говорящим осознаётся принадлежность актуализированной формы к другому языку, её «неправильность» для того языка, на котором осуществляется общение. Если же говорящий не осознаёт свою ошибку, ничто не препятствует её введению в звучащую речь. Таким образом, говорящий может избегать более очевидных лексических ошибок, в то же время делая ошибки в произношении или употребляя, к примеру, ломаные грамматические структуры.

Вернёмся, теперь к макаронизмам. Чем же так интересны для психолингвистов эти речевые произведения, построенные из элементов нескольких языков по правилам, существующим лишь в сознании каждой отдельно взятой многоязычной личности? Тем, что из всех звучащих речевых произведений они наиболее близко отображают язык мышления полилингва.

Исследования последних лет в области психолингвистики дают основания полагать, что «при речетворчестве в условиях координативного многоязычия (владения несколькими независимыми языковыми системами – авт.) речевой замысел обучаемых реализуется на

промежуточном языке, а продуцируется на языке ситуации общения» [3, с. 23]. Т.е. мышление полилингва протекает не на базе набора элементов родного языка, как считалось ранее, а на базе набора элементов всех языков, которыми владеет многоязычная личность, – из них-то и состоит уникальный для каждого полиглота «промежуточный» язык мышления.

Следовательно, у такого человека при производстве внешней речи даже на родном языке будут иметь место преобразования при переходе с индивидуального кода мышления на нормативный код родного языка, а значит, механизм производства речи на родном языке ничем не отличается от производства речи на иностранных, при условии, что необходимые для общения в данной ситуации элементы иностранных языков и родного усвоены достаточно прочно.

Теперь предстоит рассмотреть очень важный для методики обучения многоязычю вопрос: какой же язык, родной или ранее изучавшийся иностранный, является основным источником межъязыковой интерференции при обучении второму, третьему и т.д. иностранному языку.

Ответить на данный вопрос однозначно не представляется возможным, поскольку в каждом индивидуальном случае многоязычия действует целый ряд факторов, создающих уникальную комбинацию условий языкового контакта в сознании полилингва. К подлежащим учёту факторам относятся: степень родства между контактирующими языками, уровень сформированности речевых навыков индивида на каждом из них, предрасположенность к использованию того или иного языка в определённых ситуациях общения, смежность во времени и т.д.

Однако, опираясь на данные экспериментов, проводившихся в разные годы в Европе и в России, можно выделить некоторые общие закономерности.

При осмыслении нового языкового материала и при догадке о значении неизвестных элементов изучаемого языка учащийся может использовать в качестве опоры любой из ранее усвоенных языков. Однако основным источником произвольного переноса при рецепции будет являться тот язык, который состоит в более близком родстве с изучаемым. Общность алфавита нового языка с одним из ранее изученных делает последний источником как положительного так и отрицательного переноса в области правил чтения, орфографии и графики.

Вопрос об основном источнике произвольного переноса при обучении говорению на изучаемом языке и вопрос об источнике интерференции вообще, если все контактирующие языки принадлежат к разным языковым группам или семьям, более сложен. Здесь влияние того или иного из ранее усвоенных языков носит вероятностный характер. Вероятностный не только с точки зрения того, проявится или не проявится в звучащей речи межъязыковая интерференция, но и с точки зрения того, какой из языков является её источником. В речи одного и того же учащегося могут чередоваться сегменты то соответствующие норме

изучаемого языка, то отражающие влияние родного, то одного из ранее усвоенных иностранных языков. Непроизвольно актуализируется та языковая форма, которая наиболее прочно ассоциируется с данным содержанием.

Однако наблюдается следующая тенденция: в сознании учащегося тот иностранный язык, которым он владеет наиболее уверенно (чаще всего им является первый по времени изучения иностранный язык) и породившая этот язык культура, обретают статус доминантных, т.е. таких, которые в первую очередь ассоциируются с ситуацией иноязычного общения (например, во время занятий) и становятся критерием для сопоставления при изучении более поздних по времени языков. В таком случае, если коррелятом данного явления в первом иностранном языке учащийся владеет достаточно уверенно, то возникновение интерференции со стороны первого иностранного языка более вероятно, чем со стороны родного или одного из более поздних по времени иностранных. Причём это достаточно часто наблюдается не только в явлениях группы «С = В, но ≠ А» и «С ≠ ни А, ни В», но и в явлениях группы «С = А, но ≠ Б» (где А – некая родная форма родного языка, В – её коррелят в доминантном иностранном, а С – в изучаемом иностранном языке), не смотря на совпадение данного явления с его коррелятом именно в родном языке.

Преобладающее влияние на изучаемый язык первого иностранного является либо результатом предрасположенности к использованию в определённых ситуациях (в учебном процессе, к примеру) неродного языка, либо тем, что выбор из ряда возможных источников переноса определяется смежностью во времени, так как форма первого иностранного языка, обозначающая данное явление окружающей действительности, была усвоена «ближе» по времени к своему корреляту из изучаемого языка, чем форма родного.

Интерферирующее влияние любого из неродных языков, которыми владеет индивид, ослабляется, если учащийся владеет этим языком недостаточно уверенно, и усиливается по мере его продвижения в данном языке.

Итак, можно считать установленным тот факт, что если изучение первого иностранного языка протекает исключительно на фоне родного, то фоном изучения второго и последующих языков в значительной мере становится первый иностранный язык. Он и преобладающий источник как положительного, так и отрицательного межъязыкового переноса, и источник переноса приёмов работы над языком, и термин для спонтанного сравнения «родственных» явлений и т.д. Влияние родного и более поздних иностранных языков будет ощущаться в зависимости от родственной близости с изучаемым языком, смежности во времени и, в наибольшей степени, уровня сформированности навыков владения этими языками.

Так, в случае с изучением немецкого языка в условиях, когда у учащихся уже в достаточной степени сформированы навыки владения английским языком, последний однозначно станет преобладающим

источником межъязыкового переноса, вследствие как достаточно близкого родства между ними, общности алфавита и основных звукобуквенных соответствий, так и установки на использование неродного языка в учебных ситуациях и смежности изучения двух иностранных языков во времени.

При грамотном построении курса обучения предыдущий языковой опыт может стать опорой и значительным подспорьем при овладении новым языком. Процесс его изучения будет более сознательным, потребуется гораздо меньше времени на отработку уже изученных в курсе другого языка языковых явлений и т.д. При отсутствии разницы между курсом данного языка как первого и как второго (третьего и т.д.) иностранного, т.е. учёта уже имеющегося у учащихся языкового опыта, велик шанс, что этот опыт вместо подспорья станет дополнительной трудностью при изучении языка, источником труднопреодолимой межъязыковой интерференции.

Следовательно, принцип учёта предыдущего языкового опыта учащихся следует принять в качестве одного из основных принципов при разработке методики обучения многоязычию. А значит, в идеале, курс данного языка как иностранного должен каждый раз адаптироваться в зависимости от того, какими языками и в какой мере уже владеет данный контингент учащихся. Знание изложенных выше принципов порождения речи полилингвом должны послужить основой для практических рекомендаций по методике грамотной опоры на предыдущий языковой опыт и блокирования интерферирующего влияния ранее изученных языков.

Литература

- 1. Лapidус Б. А.** Обучение второму иностранному языку как специальности. – М.: «Высшая школа», 1980. – 175 с.
- 2. Барсу́к Р. Ю.** Основы обучения иностранному языку в условиях двуязычия. – М.: «Высшая школа», 1970. – 176 с.
- 3. Барышников Н. В.** Методика обучения второму иностранному языку в школе. – М.: Просвещение, 2003. – 159 с.
- 4. Бим И. Л.** Концепция обучения немецкому языку как второму иностранному (на базе английского). – М.: Титул, 2001. – 45 с.
- 5. Herdina P., Jessner U.** A Dynamic model of multilingualism: perspectives of change in psycholinguistics. – Clevedon: Multilingual Matters, 2004.
- 6. Дешериев Ю. Д., Протченко И. Ф.** Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия // Проблемы двуязычия и многоязычия: Сб. статей. – М.: «Наука», 1972. – С. 25-42.
- 7. Барышников Н. В.** Мультилингводидактика // Иностр. языки в школе. – 2004, №5. – С.19-27.

Змієвська О. Г. Механізми виникнення міжмовної інтерференції при навчанні двом та більше іноземним мовам.

У статті розглядаються психолінгвістичні механізми інтерферуючого впливу рідної та першої іноземної мови на вивчання

другої та наступних. Автор робить висновок, що на процес вивчення другої іноземної мови переважний вплив мають навички володіння першою іноземною мовою, а також такі фактори як спорідненість мов, що вивчаються, суміжність процесів вивчення мов у часі та психологічна настанова на використання іноземних мов у певних комунікативних ситуаціях.

Ключові слова: багатомовність, міжмовний перенос, інтерференція, переважаючий вплив.

Zmiyevskaya O. G. Mechanisms of the arising of cross-linguistic interference in the learning of two and more foreign languages

В статье рассматриваются психолингвистические механизмы интерферирующего влияния родного и первого иностранного языка на изучение второго и последующих. Автор приходит к выводу, что преобладающее влияние на процесс изучения второго иностранного языка имеют навыки владения первым иностранным языком, а также такие факторы как родство языков, смежность процессов изучения языков во времени и психологическая установка на использование иностранных языков в определённых ситуациях.

Ключевые слова: многоязычие, межъязыковой перенос, интерференция, преобладающее влияние.

Zmiyevska O. G. Mechanisms of the interfering influence of the native and the first foreign language on the process of learning the second and the following ones.

The article analyzes the psycholinguistic mechanisms of the interfering influence of the native and the first foreign language on the process of learning the second and the following ones. The author concludes that the predominant influence on the process of learning the second foreign language comes from the side of the first foreign language skills. Also such factors as the affinity of languages, the contiguity of the learning processes in time and psychological set to use foreign languages in different situations play an important role.

Key terms: multilingualism, linguistic transfer, interference, predominant influence.

УДК 811.111'32

К. В. Кіреєнко

**ФОЛЬКЛОРНО-МІФОЛОГІЧНА КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ
ДІЙНОСТІ В ЗАМОВЛЯННЯХ В АСПЕКТІ КОГНІТИВНОЇ
ЛІНГВІСТИКИ**

Сучасний парадигмальний простір лінгвістики представлений співіснуванням двох домінантних парадигм: прагматичної та когнітивної, адже сьогодні увага дослідників насамперед зосереджена на мові як знарядді комунікації та впливу, з одного боку, і когніції та концептуалізації, з іншого. До того ж процеси функціонування мови в комунікації опосередковані когнітивними операціями свідомості, що створює підґрунтя для дослідження їх у взаємодії [1, с. 18]. Пропонована розвідка є частиною комплексного лінгвістичного дослідження і має за мету визначення основних ознак міфологічної концептуалізації дійсності у замовляннях.

Становлення прагматичної (комунікативно-функціональної) парадигми відбулося у другій половині ХХ ст. і позначилося на переорієнтації лінгвістичних досліджень на аналіз людського чинника у мові, діяльній та телеологічній поведінки мовної системи у комунікативному середовищі (мова почала розглядатися як знаряддя досягнення людиною успіху, оптимізації інтерактивних відношень мовців у комунікативній ситуації, різних типах дискурсу) [1, с. 16].

Когнітивна (або когнітивно-дискурсивна) парадигма спрямована на пояснення постійних кореляцій і зв'язків між мовою, мовними продуктами, з одного боку, і структурами знань, операціями мислення та свідомості, з іншого. На думку сучасних мовознавців, когнітивний підхід слід доповнити дискурсивним аналізом і спостереженнями за функціонуванням наявних форм і створенням нових, а дискурсивні дослідження – когнітивним підходом до вивчення психоментального підґрунтя мовленнєвої діяльності, зокрема, дослідженням ментальних станів, що зумовлюють наміри й інтенції комунікантів, когнітивних стратегічних програм і їхньої реалізації у дискурсі, поясненням комунікативних невдач, установленням когнітивного забезпечення комунікативного співробітництва й ефективності спілкування тощо [1, с. 16].

Наприкінці 90-х рр. ХХ ст. у складі когнітивної лінгвістики виокремилася нова галузь – лінгвоконцептологія, головним поняттям якої є концептуалізація – один з процесів пізнавальної діяльності людини, що полягає в осмисленні й упорядкуванні результатів внутрішнього рефлексивного досвіду людини й уявлень про об'єкти, явища дійсності та їхні ознаки; понятійна класифікація, один з найважливіших процесів пізнавальної діяльності людини, що полягає в

осмисленні отримуваної нею інформації, яка надходить з різних каналів і зумовлює творення концептів, концептуальних структур і всієї концептуальної системи в мозку (психіці) людини [1, с. 403-404].

Дискусійним питанням проблеми концептуалізації є первинність чи вторинність цього процесу відносно засвоєння мови у філогенезі й онтогенезі. Одні дослідники вважають, що концептуалізація є результатом довербальної стадії розвитку людини й пов'язана з сенсомоторною діяльністю, а з формуванням мови засвоєння реальності набуває нових форм, які забезпечують вихід за межі сприйнятого безпосередньо до рефлексивних уявних світів (О. Кубрякова, В. Дем'янков, Ю. Панкрац, Л. Лузіна). Деяко відмінну позицію представляють ті вчені, що розглядають мову як зусилля людського роду, спрямовані на забезпечення захисту від хаосу: людина починає говорити, щоб подолати смерть (О. Розеншток-Хюсси, О. Пигалев). Перші імена, на їхню думку, були символічними й метафоричними, а людина помічала у світі лише те, що бажала помічати. Тому концептуалізацію розглядають як паралельний формуванню мови процес [1, с. 404].

Онтогенез концептуалізації також має різне розуміння. Прихильники неогумбольдтіанської гіпотези мовного детермінізму надають перевагу мовній концептуалізації, яка для дитини є найголовнішою, первинною й визначає подальше пізнання світу. Прибічники генеративізму припускають уроджену універсальну здатність до творення концептів, зважаючи на наявність правил формування концептуальних структур, однак розвиток цих структур залежить певною мірою і від досвіду людини, і від її мови (Р. Джекендофф, Дж. Фодор). Ця позиція близька концепції універсального предметного коду російського психолога М. Жинкіна, який підкреслював, що інтелект не розуміє природної мови, у нього є власна інформаційна мова, якою людина формує поняття, судження, умовиводи, будує гіпотези, докази тощо [1, с. 404].

Лінгвісти та психологи функціональної орієнтації вважають, що дитина опановує й збагачує концептосистему протягом усього життя як на підставі мови, так і власної взаємодії з довкіллям за допомогою органів чуття. Концептуалізація здійснюється у процесі соціалізації дитини і починається із засвоєння довкілля спершу чуттєвою сферою, згодом – шляхом формування цілісних образів (гештальтів) і відповідної мисленнєвої обробки отриманої інформації. Ж. Піаже наголошував: «Чим складнішими стають структури мислення, тим необхіднішою щодо їхнього кінцевого оформлення є мова» [2, с. 334]. Світ людиною сприймається комплексно: на основі наочно-дійового, конкретно-образного і понятійного мислення в процесі не лише прямої взаємодії з природою і суспільством, але й через суспільну діяльність, навчання і виховання, усі види народної творчості та усі види і жанри мистецтва [3, с. 185]. Р. Павільоніс підкреслює: «Ще до знайомства з мовою людина певною мірою знайомиться зі світом, пізнає його; завдяки відомим

каналам чуттєвого сприйняття світу вона отримує певну (істинну чи неістинну) інформацію про нього, розрізняє й ототожнює об'єкти власного пізнання» [4, с. 101]. Оволодіння мовою середовища й поступова інкультурація як засвоєння людьми культурних форм (патернів) відповідного суспільства, що є стійкими сукупностями технологій мислення, поведінки, взаємодії, послідовності дій, побудови суджень, різних культурних формул й символів, сприяють формуванню на базі індивідуальних уявлень колективно (етнічно) узгоджених механізмів концептуалізації. Створення концептуальної системи особистості перебуває й під впливом опанованої нею мови, стереотипи якої дають змогу людині упорядкувати та структурувати власний досвід і поєднати його з колективним досвідом народу [1, с. 404-405].

Культура, до якої занурений індивід, також опосередкує процеси концептуалізації, формуючи символну мережу матеріального й духовного рівнів і визначаючи оцінки, норми, цінності, життєдіяльність людини в певному культурному й соціальному середовищі. На думку В. Манакіна, концепти складають частину когнітивної пам'яті слів, пов'язують смислові характеристики мовного знака з системою традицій і духовних цінностей народу. Мовна й культурна ідентичності у процесах концептуалізації є визначальними і взаємно детермінованими. Концепт є головним осередком культури в ментальному світі людини, тим, через посередництво чого людина входить до культури і впливає на неї [1, с. 405].

Індивідуальне осмислення результатів колективної концептуалізації може стати причиною руйнування усталених у мові концептів. Д. Лихачов відзначав: «У кожної людини є свій індивідуальний культурний досвід, запас знань і навичок, якими зумовлюється багатство значень слів і багатство концептів цих значень» [5, с. 287]. Індивідуальне збагачує мову й культуру, коригує процеси колективної концептуалізації на тлі спільної концептуальної системи етносу відповідно до тенденцій зміни світу і його усвідомлення. Це підтверджує здатність людини впливати на розвиток мовної системи і є справді реальним і підтвердженим експериментально (наприклад, перевірка тотальних афатиків на можливість мислити, навчання сліпоглухонімих дітей тощо). До того ж воно вкладається у принципи синергетичного підходу до мови, етносвідомості, свідомості індивіда як взаємно детермінованих підсистем цілісної і нерівноважної екосистеми. Концептуалізація є параметром самоорганізації цих підсистем і сприяє збереженню екосистеми певного етносу. Вона пов'язана з категоризацією як способом класифікаційної діяльності, бо спрямована на організацію у свідомості ідеальних структур і зв'язків між ними, тоді як категоризація – на інтеграцію цих структур в ієрархію класів за принципом руху від конкретного до загального й більш загального, а також за принципом вибору найкращих зразків у категорійній мережі [1, с. 405].

Результатом концептуалізації є формування концептуальної системи – системи концептів у свідомості людини або колективній свідомості етносу, що відтворює у вигляді структурованих й упорядкованих знань уявлення про світ, дійсність і результати внутрішнього рефлексивного досвіду. Концептуальна система фіксує інформацію, яка надходить до неї у вербальній й невербальній формах різним шляхом: від органів чуття, у результаті осмислення, на підставі інтуїції, позасвідомих процесів або у функціональному континуумі взаємодії різних пізнавальних механізмів. Концептосистема може мати індивідуальний і колективний характер. Колективна концептосистема представлена в етносвідомості як узагальнення колективного досвіду певного етносу, що дає змогу його представникам ідентифікувати себе та взаємодіяти [1, с. 405-406]. У такому розумінні поняття концептуальної системи в російській гуманітарній традиції відповідає терміну «концептосфера», запровадженому Д. Лихачовим, який розглядав її як сукупність концептів нації й зауважував, що чим багатшими є культура нації, її фольклор, література, наука, образотворче мистецтво, історичний досвід, релігія, тим багатшою є концептосфера народу [5, с. 280-287].

Замовляння – це складова частина зафіксованої у фольклорі традиційної й навіть архаїчної етнічної картини, чи моделі, світу [6, с. 65]. Тому в них можна віднайти відображення такого архаїчного різновиду ментальності, чи свідомості, якою є свідомість міфологічна. Сучасні філософи-науковці називають такі основні риси міфологічної свідомості [7]:

1. Конкретно-чуттєвий характер, особисте ставлення до природи, сприйняття її як живої, мислячої істоти. Людина емоційно відчувала світ як уособлене «ТИ», як своєрідного людського двійника [7, с. 18-19]. Це відображається у замовляннях-діалогах, які являють собою чергування реплік осіб, котрі беруть участь у процесі замовляння (реальний діалог), або є уявним діалогом між мовцем і магичною істотою: «*”Добривечір тобі, огненний бугало!” – “Здорова, (ім'я)!” – “Куди ти летиш?” – “Полечу ліса палить, землі сушить, трави в'ялить”.* – *“Не лети ж ти, огненний бугало, ліса палить, землі сушить, трави в'ялить! Полети ж ти, огненний бугало, до (ім'я) у двір. Де ти його спобіжиш, де ти його заскочиш: чи в лузі, чи в дорозі, чи в наїдках, чи у вечері, чи у постелі, – учепися ти йому за серце, затоми ти його, запали ти його: щоб він трясся і трепетався душею і тілом за мною, (ім'я), щоб він мене не запив, не зайв і з іншими не загуляв, усе мене на помислах мав. Тягніть до мене (ім'я) (ім'я бажаного)”.*» [8, с. 41-42].
2. Описовий та індивідуалізований підхід до подій, явищ, процесів: замість того, щоб розмірковувати про сутність явищ, первісні люди просто розповідали те, що могли побачити своїми очима або помацати руками [7, с. 19]. Звідси постали епічні замовляння,

побудовані за схемою «повідомлення про дії магічних істот – повідомлення про здійснення бажаного»: *«Там на горі тури орали, красну рожу сіяли; красна рожка не зійшла; там стояла дівка; коло синього моря безребра овечка стояла; край червоного моря червоний камінь лежить. Де сонце ходить, там кров знімається; де сонце заходить, там кров запікається»* [8, с. 57].

3. Егоцентризм – переживання найближчої до людини дійсності як усього світу загалом [7, с. 19].
4. Художня образність – перенесення у процесі пояснення міфа рис самої людини чи суспільства, так що, скажімо, про історію виникнення світу розповідалося як про походження сім'ї богів [7, с. 19]. У замовляннях зазначені світоглядні особливості реалізуються передусім різноманітними засобами уособлення і персоніфікації: *«Ви, зорі-зоряниці, вас на небі три сестриці: одна нудна, друга привітна, а третя печальна. Беріть голки і шпильки, горове каміння, бийте його і печіть, паліть і нудіть: не дайте йому ні спати, ні лежати, ні їсти, ні пити – других любите. Тягніть до мене (ім'я) (ім'я бажаного)»* [8, с. 39].
5. Некритичність до змісту міфологічних оповідань. Будь-які вигадки про події чи героїв не підлягали сумніву і сприймалися як реальні; одні й ті самі міфологічні сюжети переповідалися у різних версіях, які сприймалися з однаковою зацікавленістю [7, с. 19].

Отже, підсумовуємо все вищесказане таким чином. Когнітивна наукова парадигма у лінгвістиці характеризується тенденцією вивчати мову як засіб отримувати, зберігати, переробляти й використовувати знання, досліджувати способи концептуалізації і категоризації певною мовою світу дійсності та внутрішнього рефлексивного досвіду. Замовляння – це складова частина зафіксованої у фольклорі архаїчної етнічної картини світу. На глибинному рівні вони є продуктом найдавнішого магічного світогляду, для якого характерна віра у всеосяжний зв'язок усього сущого, у безперервність буття, емоційно-образне сприйняття світу, уособлення природи. На мовленнєвому рівні зазначені світоглядні особливості відображаються передусім у таких різновидах замовлянь, як замовляння-діалоги, епічні замовляння, а також у різноманітних засобах уособлення й персоніфікації. Плідним для подальших студій у цьому напрямку ми вважаємо розвідки про лінгвокультурологічний і когнітивний аналіз відображення у замовляннях первинних виявів релігії, вірувань і культів.

Література

1. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник / Олена Олександрівна Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2008. – 712 с. **2. Пиаже Ж.** Генетический аспект языка и мышления / Ж. Пиаже // Психолінгвістика. – М., 1984. **3. Зеленько А. С.** Проблеми

семасіології у філософсько-психологічному осмисленні: монографія / А. С. Зеленько. – 2-е вид., перероб. і доп. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 228 с. **4. Павиленис Р. И.** Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка / Р. И. Павиленис. – М., 1983. **5. Лихачев Д. С.** Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: антология. – М., 1997. **6. Єрмоленко С. С.** Мовне моделювання дійсності і знакова структура мовних одиниць: монографія / С. С. Єрмоленко. – К.: «Видавничий Дім Дмитра Бураго», 2006. – 384 с. **7. Кислюк К. В.** Філософія. Модульний курс (Текст): [навч. посібник для студентів] / К. В. Кислюк. – Х.: Торсінг плюс, 2009. – 416 с. **8. Українські замовляння** / [упоряд. М. Н. Москаленко; авт. передм. М. О. Новикова]. – К.: Дніпро, 1993. – 309 с.

Кіреєнко К. В. Фольклорно-міфологічна концептуалізація дійсності у замовляннях в аспекті когнітивної лінгвістики

У запропонованій розвідці автор висвітлює основні дискусійні питання проблеми концептуалізації і формування концептуальної системи, а також простежує відображення у замовляннях міфологічної свідомості.

Ключові слова: когнітивна лінгвістика, концептуалізація, концептуальна система, замовляння.

Кирееенко К. В. Фольклорно-мифологическая концептуализация действительности в заговорах в аспекте когнитивной лингвистики

В данной статье автор освещает основные дискуссионные вопросы проблемы концептуализации и формирования концептуальной системы, а также прослеживает отображение в заговорах мифологического сознания.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, концептуализация, концептуальная система, заговоры.

Kireienko K. V. The folklore-mythological conceptualization of reality in spells in the cognitive linguistics' aspect

The author of the article covers main debatable questions of the problem of conceptualization and conceptual system formation and traces the mythological consciousness reflection in spells.

Key words: cognitive linguistics, conceptualization, conceptual system, spells.

УДК 811.111'271

Ю. В. Ковальова

ВЗАЄМОДІЯ ВЕРБАЛЬНИХ ТА НЕВЕРБАЛЬНИХ КОМПОНЕНТІВ У ПРОЦЕСІ КОМУНІКАЦІЇ

Комунікативна взаємодія людей значною мірою складається з мовного (вербального) спілкування. У процесі комунікації здійснюється взаємний вплив людей один на одного, обмін різними ідеями, інтересами, настроями, почуттями та ін. Для цього кожна культура створила свою мовну систему, за допомогою якої її носії мають можливість спілкуватися і взаємодіяти.

Комунікація – це обмін інформацією, що охоплює продуцента та реципієнта, вербальне та невербальне повідомлення, код відправника та декодування отримувача. У сучасній лінгвістиці комунікація осмислюється у площині інтегральної тріади вербальності, паралінгвістики та невербальності.

Під вербальною комунікацією розуміється мовне спілкування, що виражається в обміні думками, інформацією, емоційними переживаннями співрозмовників [1, с. 96-103]. Відомий філософ Дж. Катц вважає, що мовна комунікація здійснюється тільки тоді, коли різні суб'єкти вербальної взаємодії установлюють одні і ті ж зв'язки між значенням та звучанням [2, с. 141-167].

Лінгвістичні теорії, пов'язані з дослідженням комунікативних аспектів мовного спілкування (А. Алімурадов, Т. Власова, Н. Коміна, Г. Кучинський, С. Поляков, С. Сухіх, Ф. Хундснуршер, Л. Якубинський та ін.), зосереджені на вивченні **стандартної мовленнєвої взаємодії**, тобто комунікативної структури, обов'язковими актантами якої є лише один мовець (продуцент висловлювання) і один слухач (реципієнт висловлювання). Проте, дослідження мовленнєвої взаємодії між вербальними та невербальними компонентами у ситуації комунікативного домінування не відображає у всій повноті реальних умов, в яких відбувається спілкування. Як зауважує Д. Франк, суттєвою є не одна перспектива, а стільки перспектив, скільки є комунікантів. Питання стороннього комуніканта частково піднімалось у працях І. Брауна та Г. Юла, Е. Гоффмана, Т. Карлсона, Г. Кларка, Е. Шефера, Г. Почепцова, проте проблема створення **моделі комунікативної інтеракції зі стороннім реципієнтом** та визначення особливостей його комунікативної поведінки до даного часу не отримала адекватної лінгвістичної інтерпретації.

Актуальність теми зумовлена цілісним підходом до процесу комунікації як до єдності вербальних та невербальних компонентів спілкування. Вивчення вербальних та невербальних компонентів ситуації комунікативного домінування у англомовному дискурсі та функціонування невербальних компонентів як у взаємодії з вербальними

компонентами, так і автономно від них забезпечує комплексний аналіз проблеми здійснення ефективного комунікативного впливу. Актуальність також зумовлена врахуванням впливу соціальних та особистісних характеристик домінантного індивіда на його комунікативну поведінку.

Мета статті полягає у виявленні особливостей взаємодії вербальних та невербальних компонентів у процесі комунікації.

Вербальні та невербальні компоненти в процесі комунікації являють собою лише одну із можливих інтерактивних схем, діючих у комунікативному просторі. Репертуар комунікативних ролей учасників спілкування виявляється набагато ширшим і різноманітнішим ніж роль мовця та слухача. Існуючі сьогодні моделі комунікації потребують уточнення і деталізації комунікативної природи її складових, насамперед комунікативної природи позицій **реципієнта**, які різняться своєю комунікативною перспективою або баченням ситуації.

О. Селіванова визначає вербальну комунікацію як цілеспрямовану лінгвопсихоментальну діяльність адресанта й адресата у процесі інформаційного обміну та впливу на співрозмовника за допомогою знаків природної мови. Інформаційний обмін передбачає передачу різних змістів: денотативного, конотативного, прагматичного, естетичного та ін. – і спонукає до певної „відповідної” дії. Вплив на адресата має на меті коригування його актуальної поведінки, змісту структур і сценаріїв свідомості, психологічних станів, оцінок тощо [3, с. 716].

Використання мови як основного засобу вербальної комунікації припускає, що кожному слову або звуку надається спеціальне, тільки йому властиве значення. Для носіїв мови це значення є загальноприйнятим і допомагає їм розуміти один одного. Однак у сучасному світі нараховується близько 3000 мов, у кожній з яких створена своя мовна картина світу, що припускає специфічне сприйняття світу носіями мови. Тому під час комунікації носіїв різних мов виникають ситуації мовної невідповідності, які виявляються у відсутності точного еквівалента для вираження того або іншого поняття. У таких випадках відбудеться мовне запозичення, і навіть використання поняття з інших мов у своєму вихідному значенні. Виходячи з цього, є необхідність розглянути деякі важливі засоби реалізації успішної комунікаційної діяльності.

Дослідники визначають комунікативну функцію природної мови як найважливішу. Комунікативний зв'язок між людьми можливий лише за наявності мовленнєвого контакту, який створює комунікативний простір для проявів усіх видів комунікації і багато в чому визначає ефективність спілкування. Мовленнєвий контакт, засоби його реалізації, тактики і стратегії комунікантів не раз ставали об'єктом дослідження не тільки комунікативної філософії, але й когнітивної лінгвістики, психолінгвістики і соціолінгвістики, стилістики і риторики. Нам видається актуальним і своєчасним вивчення організації функціональних засобів мовленнєвого контакту. Організація комунікативного зв'язку між

людьми, завдяки якому повідомлення одержує адресованість, можлива за наявності в мові спеціальних засобів, котрі забезпечують ефективність мовленнєвого контакту. Система засобів мовленнєвого контакту не є абсолютно замкнутою і статичною.

У ній проявляються зміни, що відбуваються в суспільстві носіїв мови, при цьому вона залишається універсальною та обслуговує комунікативні нестатки всіх членів суспільства, зрозумілою усім, прийнятою всіма, тобто – загальною.

Під мовленнєвим контактом (МК) ми розуміємо діяльність, спрямовану на виробництво, інтерпретацію і сприйняття адресованої мови, тобто діяльність, у результаті якої адресантом планується, моделюється і реалізується визначена вербальна дія, яка має бути здійснена адресатом [4, с. 18]. МК має свою специфіку і засоби реалізації, вибір яких, як правило, залежить від мети комунікації, обстановки і сфери спілкування, форми та стилю мови, від традиції використання мовних засобів, від комунікативної компетенції носіїв мови.

Серед засобів МК логічно виділяти спеціалізовані (типові) і неспеціалізовані (нетипові), як це зробила у своєму дослідженні І.Д. Чаплигіна [4, с. 19-20]. Спеціалізовані – це такі, котрі виконують у мові винятково або переважно контактоустановлюючу функцію, звичайно до них відносять вербальні засоби: звертання, увідно-модальні компоненти, модальні частки. Неспеціалізовані засоби переважно виконують інші функції, але за певних умов вони самостійно або в сполученні зі спеціалізованими засобами беруть участь у реалізації контактоустановлюючої функції. До них звичайно відносять дієслівні форми, займенники, частки. Їх неспеціалізованість досить відносна. Так, дієслівні форми (спеціальні імперативні, наприклад) у мові за відсутності звертань, увідно-контактних компонентів та інших засобів дозволяють висловленню не втрачати значення адресованості, спрямованості до іншого (адресата), тому що це значення закладене в самій природі особистої форми дієслова (2 особи).

До комунікативно-прагматичних засобів мови традиційно відносять звертання, щоб установити мовний контакт. Сучасні дослідники виділяють звертання в числі „фактичних операторів” і доводять, що воно – „спосіб моделювання комунікативного простору” [4, с. 20-21].

Звертання функціонує в різних видах комунікації, у всіх стилях і жанрах, у різних формах усної і письмової мови, спостерігається функціонування звертань (регулятивів і апелятивів) в усній і письмовій розмовно-побутовій і художньо-белетристичній мові, у різних комунікативних умовах, у масовій і особистій комунікації. Вибираючи звертання для номінації адресата, адресант деякою мірою забезпечує собі уважного, доброзичливого слухача, а в ідеалі – однодумця, співучасника. Неправильно обрана форма звертання веде до комунікативної невдачі, ставить під загрозу МК, тому що усвідомлюється усіма носіями мови, викликає негативну реакцію співрозмовника. Приклади комунікативних

невдач, пов'язаних з вибором звертань, дає нам повсякденне життя, а також численні літературні джерела, документи переговорів та інше.

Засоби невербальної комунікації являють собою найдавнішу форму спілкування. Мовчання та дії є первинними, а мовлення – вторинним. Мовчання в усному та писемному дискурсах представлено по-різному.

Мовчання як невербальна дія комунікації позначена нульовим денотатом, корелює з графічними знаками (на письмі) та номінаціями-вербалізаторами (в усному й писемному мовленні) [5, с. 288].

Домен невербальної комунікації охоплює кінесику, міміку, акустику, проксемику, такесику, мовчання, які за своєю природою більш прагматичні, ніж семантичні. Комунікація не існує без обміну знаками (вербальними та невербальними).

Невербальні знаки в інтеграції з вербальними сприяють адекватному порозумінню у спілкуванні. Вербальна комунікація базується на словесних знаках, символах, репрезентованих в усному та писемному мовленні. Невербальна комунікація корелює з позаалфавітними знаками та номінаціями-вербалізаторами.

Невербальні компоненти є невід'ємною частиною семіотики, комунікативної лінгвістики, психології та соціології. Свідомо або підсвідомо людина може виразити психологічну настанову за допомогою своєї поведінки. Осмислення мовчання потребує значних когнітивних зусиль комунікантів та знань про дискурсивне оточення. Невербальна поведінка людини свідчить про її психічний стан, а мовчання є стратегічним компонентом її поведінки.

Ефективний комунікативний вплив забезпечується як вербальними, так і невербальними компонентами комунікації, що функціонують спільно з вербальними або автономно від них. Здійснення впливу має соціальні або ситуативні передумови та реалізується у двох типах комунікативного домінування. Якщо комунікативний вплив зумовлений соціальним статусом адресанта, то має місце соціально-зумовлене комунікативне домінування; в ситуації, коли комуніканти знаходяться у горизонтальних соціальних відносинах, але ситуативно набувають вищого стосовно співбесідника комунікативного статусу, має місце ситуативно-сконструйоване комунікативне домінування. При спільному функціонуванні невербальних та вербальних компонентів комунікації, що є характерним для реалізації стосунків комунікативного домінування, невербальні компоненти вступають з вербальними у відносини квалітативної та/або квантитативної комплементарності. Під квалітативною комплементарністю розуміємо виконання невербальними компонентами двох функцій – підтримки та ідентифікації інтенціональної спрямованості вербального висловлювання. Функція підтримки проявляється за наявності семантичного асонансу між невербальними та вербальними компонентами; функція ідентифікації проявляється за наявності семантичного дисонансу між невербальними та вербальними

компонентами. У межах квантитативної семантичної комплементарності невербальними засобами виконується функція поглиблення значення вербального повідомлення. Використання невербальних компонентів у функції підтримки є характерним для комунікативних дій соціально-домінантних індивідів, чії невербальні та вербальні дії одновекторно спрямовані на спонукання, що здатне супроводжуватись діями, які завдають шкоди позитивному іміджу адресата впливу.

Комунікативні дії ситуативно-домінантних комунікантів характеризуються відсутністю експліцитного спонукання на вербальному рівні та інтенсивним проявом спонукання та ликоприниження на рівні невербальних засобів, що свідчить про виконання невербальними компонентами функції ідентифікації дійсної інтенціональної спрямованості вербального повідомлення. При звертанні до автономного використання НВК соціально-домінантний індивід керується факторами нерелевантності та надлишковості вербального компонента, спираючись на власну більш високу соціально-рольову позицію. Ситуативно-домінантний комунікант, прагнучи занизити комунікативний статус співбесідника та тим досягти комунікативного домінування, звертається до автономного використання НВК з метою навмисного порушення комунікативного узгодження та завдання шкоди лицю співбесідника. У межах лексичних засобів номінації НВК, характерних для реалізації стосунків комунікативного домінування, виділено „лексичний каркас” – сукупність ключових мовних одиниць, що використовуються для номінації НВК та мають потенційну здатність комбінуватися з іншими лексичними одиницями для опису невербальної поведінки соціально- та ситуативно-домінантних комунікантів.

Соціально-домінантний комунікант має низьку потребу в укріпленні або підвищенні власної комунікативної позиції, що позначається на його невербальній комунікативній поведінці. Тому номінації НВК соціально-домінантного комуніканта характеризуються низькою кількістю структурних компонентів та мають невисокий рівень експресивності. При ситуативному конструюванні відносин домінування невербальні компоненти залучаються до здійснення ситуативного міжособистісного впливу й несуть основне комунікативне навантаження.

У ситуації ситуативного конструювання стосунків комунікативного домінування вибір невербальних компонентів, що застосовуються домінантними індивідами, зумовлений гендерною приналежністю домінантного комуніканта.

Ефективний комунікативний вплив забезпечується як вербальними, так і невербальними компонентами комунікації, що функціонують спільно з вербальними або автономно від них. Здійснення впливу має соціальні або ситуативні передумови та реалізується у двох типах комунікативного домінування. Якщо комунікативний вплив зумовлений соціальним статусом адресанта, то має місце соціально-зумовлене комунікативне домінування; в ситуації, коли комуніканти знаходяться у горизонтальних

соціальних відносинах, але ситуативно набувають вищого стосовно співбесідника комунікативного статусу, має місце ситуативно-сконструйоване комунікативне домінування. Отже, процес міжкультурної комунікації ускладнюється різним співвідношенням вербальних елементів у спілкуванні представників різних культур. Тому дослідження засобів вербальної комунікації, на нашу думку, необхідно пов'язувати з вольовою поведінкою людини в тій чи іншій ситуації.

Література

- 1. Воронцова Н. Г.** Інтерпретація предмета думки мовця стороннім реципієнтом: комунікативно-когнітивний аспект / Н. Г. Воронцова // Проблеми семантики слова, речення та тексту. Збірник наукових праць. – Вип. 13. – Київ, видавничий центр КНЛУ. – 2005. – С. 96-103.
- 2. Катц Дж.** Философская релевантность языковой теории / Дж. Катц. // Философия языка – М.: Едиториал, 2004. – С. 141-167.
- 3. Селіванова О.** Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О. Селіванова – Полтава : Довкілля- К., 2006. – 716 с.
- 4. Чаплыгина И.Д.** Средства установления речевого контакта / И.Д. Чаплыгина // Разноуровневые характеристики лексических единиц : сб. науч. статей по материалам докладов и сообщений / И.Д. Чаплыгина. – Смоленск, 1999. – Часть 4: Слово в тексте. – С. 18-21.
- 5. Садохин А. П.** Межкультурная коммуникация: [уч. пос.] / А.П. Садохин – М.: Альфа-М; ИНФРА-М., 2004. – 288 с.
- 6. Воронцова Н. Г.** Реципиент–аутсайдер вербального взаимодействия в коммуникативно–прагматическом аспекте / Н. Г. Воронцова // Теорія та практика державного управління. Актуальні питання навчання іншомовної комунікації у вищих навчальних закладах (матеріали науково – практичної конференції). – Харків, 2003. – С. 17-20.
- 7. Безуглая Л. Р.** Теория импликатур Г. П. Грайса в свете субъективистской методологии / Л.Р. Безуглая // Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна. – 2005. – № 667. – С. 14-18.
- 8. Богданов В. В.** Коммуникативная компетенция и коммуникативное лидерство / В.В. Богданов // Язык, дискурс и личность: Межвуз. сб. науч. трудов. – Тверь: ТГУ, 1999. – С. 26 – 31.
- 9. Иссерс О. С.** Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С. Иссерс – М.: УРСС, 2002. – 284 с.

Ковальова Ю.В. Взаємодія вербальних та невербальних компонентів у процесі комунікації.

Проаналізовано основні структурні та семантичні особливості мовленнєвих актів згоди/незгоди у сучасній англійській мові. Фактологічною базою статті слугували сучасна англійська та американська художня література та словники. Досліджено реалізацію мовленнєвого акту згоди/незгоди за допомогою прямих і непрямих висловлювань. Виявлено, що згода/незгода може бути представлена

різними лексико-граматичними розрядами слів, прагматичними ідіомами та синтаксичними конструкціями.

Ключові слова: комунікація, мовленнєвий акт, вербальні та невербальні компоненти, прямий/непрямий мовленнєвий акт, прагматичні ідіоми.

Kovalyova Y.V. Interaction of verbal and non-verbal components in the process of communication.

The article analyses the main structural and semantic characteristics of the speech acts of agreement/disagreement in the modern English language. Modern English, American fiction and dictionaries served as sources of speech act examples. It has been determined that the speech acts of agreement/disagreement can be presented by different lexico-grammatical classes of words, pragmatic idioms and syntactic constructions.

Key words: communication, speech act, verbal and non-verbal components, direct/indirect speech acts, pragmatic idioms.

Ковалева Ю.В. Взаимодействие вербальных и невербальных компонентов в процессе коммуникации.

Проанализированы основные структурные и семантические особенности речевых актов согласия/несогласия в современном английском языке. Фактологической базой статьи являются современная английская и американская художественная литература и словари. Исследована реализация речевого акта согласия/несогласия с помощью прямых и косвенных высказываний. Определено, что согласие/несогласие может быть представлено различными лексико-грамматическими разрядами слов, прагматическими идиомами и синтаксическими конструкциями.

Ключевые слова: коммуникация, речевой акт, вербальные и невербальные компоненты, прямой/косвенный речевой акт, прагматические идиомы.

УДК 811.111'373.7

В. В. Степаненко

**АНГЛІЙСЬКІ ФРАЗЕОЛОГІЗМИ, ЯКІ МАЮТЬ У
СЕМАНТИЧНІЙ СТРУКТУРІ ВЛАСНІ ІМЕНА**

Вивчення іноземної мови неможливе без знання її фразеології. Фразеологія будь-якого народу нерозривно зв'язана з історією, культурою, традиціями та літературою нації. І саме у фразеологічних одиницях міститься найбільш повне уявлення про носіїв мови, своєрідності їх культури, побуту та світогляду.

Взагалі, фразеологія – це наука про фразеологічні одиниці (стійкі словосполучення). Це надзвичайно складне явище, яке вимагає своїх методів дослідження, а також використання даних інших наук – лексикології, стилістики та історії мови [1, с. 15].

Як вже відомо, фразеологія кожної мови по-своєму оригінальна. Це пов'язано з неповторністю менталітету кожного народу. Саме у фразеології відбивається національна картина світу, реалії з життя та історії народу.

Цей зв'язок дуже чітко простежується у тих фразеологічних одиницях, у склад яких входять власні імена. Такі фразеологізми вдають із себе маловивчений фрагмент англійської фразеології. Словниковий запас мови схильний до змінювання. У житті суспільства з'являються нові імена, виникають нові асоціативні зв'язки, які дають життя новим фразеологічним одиницям. Актуальність даної проблеми зумовлюється зростаючим інтересом до ролі людського фактору у фразеології, тому вона вимагає подальшого розгляду та дослідження.

Мета даної статті – проаналізувати особливості фразеологічних одиниць англійської мови, до складу яких входять власні імена.

Англійські фразеологічні одиниці з власними іменами не раз були об'єктом спеціальних досліджень. Проблемами фразеології та її класифікації займалися такі відомі лінгвісти, як І. Арнольд, В. Віноградов, В. Коллінз. Також існують спеціальні словники фразеологізмів, наприклад таких авторів, як А. Кунін та В. Коллінз. Ці вчені зробили неоціненний внесок до розробки фразеологічної проблематики і висунули свій оригінальний метод дослідження та проклали шлях задля подальшого дослідження в цій галузі. Фундамент фразеологічної науки був закладений В. В. Віноградовим, концепція якого була „особливою сходинкою у розвитку теорій нерозкладаних сполучень, більш високою у порівнянні з тим, що було зроблено до нього...” [2, с. 76]. Існують також і порівняльні дослідження фразеологічних одиниць різних мов. Ряд дисертацій присвячено аналізу семантики фразеологізмів та їх окремих компонентів.

Для лінгвокультурологічних досліджень дуже актуальним є аналіз стійких сполучень, у складі яких існують власні імена. Такі фразеологізми дуже яскраво відображають відношення до життя, додають мові різноманітні емоційні відтінки, роблячи її живою та виразнішою.

Імена та назви завжди відігравали особливу роль. Власні імена надзвичайно важливі для спілкування та взаєморозуміння між людьми. Від загальних слів їх відрізняє тенденція до універсальності використання. М. Морошкін, складач „Слов'янського іменослову” писав: “власні імена відбивають сліди капризів та фантазій людських... вони служать поменшеною історією внутрішнього побуту і духу народного, і там, де мовчать саги, починають свою повість імена...” [3, с. 53]. Фразеологізми з власними іменами мають багато дефініцій. Щоб

узагальнити всі відомості про ці фразеологізми, звернемося до лінгвістичного словника.

Власне ім'я – це слово, словосполучення або речення, які служать для виділення об'єкту із ряду йому подібних, індивідуалізуючи цей об'єкт [4, с. 23]. Вони є шаром лексики, який не вимагає перекладу. До складу власних імен можуть входити різні частини мови, артиклі, применники. У мовному значенні власних імен ознака індивідуальної значущості підводиться під категорію предметності, тому що у системі мови власне ім'я, як і загальне, співвідносяться з класом предметів, віддзеркалюючи індивідуальність кожного елемента цього класу.

У фразеологічному фонді кожної мови існує певна кількість фразеологічних одиниць з компонентом-власним іменем. Їх не дуже багато – близько 2 % від загального складу.

Згідно класифікації є багато видів фразеологізмів, до складу яких входять власні імена:

- антропоніми – власні імена людей;
- топоніми – власні імена географічних об'єктів;
- теоніми – власні імена божеств;
- зооніми – імена та прізвиська тварин;
- астроніми – власні імена небесних тіл;
- фітоніми – власні імена рослин та ін. [3, 76].

Одне й те ж власне ім'я може бути і топонімом, і антропонімом, і зоонімом.

Найчастіше у фразеологізмах використовуються антропоніми та топоніми. Розглянемо ці класи фразеологічних одиниць докладніше.

Антропоніми – ці фразеологізми називають, але не приписують ніяких властивостей. На загальномовному рівні багато антропонімів володіють узагальненим значенням. Тому виділяють індивідуальні та групові антропоніми. Індивідуальні виділяють особу із колективу, а групові даються колективам на основі тих чи інакших ознак. Також в антропонімії виділяються офіційні (паспортні) та неофіційні (повсякденні) форми імен [5, с. 165].

Антропонімічні фразеологізми володіють поняттєвим значенням, в основі якого лежить уявлення про категорію та клас об'єктів. Цьому значенню властиві наступні ознаки:

- того, що носій антропоніма – людина (Peter, Lewis на відміну від London, Thames);
- зазначення приналежності до національно-мовної спільноти (Robin, Henry);
- зазначення статі людини (John, Henry на відміну від Mary, Elizabeth).

Ось деякі фразеологічні одиниці з антропонімами:

- Aladdin's lamp – чарівна лампа Аладіна (талісман, який виконує всі бажання свого власника);

- rob Peter to pay Paul – буквально: пограбувати Пітера, щоб заплатити Полу (тобто підтримувати одне на шкоду іншому);

- Hobson's choice – буквально: „вибір Гобсона”, вимушений вибір, відсутність вибору (по імені деякого Гобсона, зберігача платної конюшні у 16 віці, який забов'язував своїх клієнтів брати тільки найближчого до виходу коня) та ін.

А. Суперанська визначає топоніми як власні імена географічних об'єктів. „Топоніми – це єдина група власних імен, яку лексикографи різних країн більш чи менш однотайно включають у перекладні словники” [2, с. 87] Ці фразеологічні одиниці, які народилися у лоні семітських мов, стали лексичними одиницями багатьох мов і були запозичені без перекладу. Вони несуть величезне соціальне, історичне та емоційне навантаження. Саме тому їх коректне уживання має величезне значення для проведення міжкультурної комунікації.

В англійській мові існує багато топонімів:

- the confusion of Babylon – вавилонське стовпотворіння;

- the garden of Eden – Едемський сад, земний рай;

- to be at ease in Zion – відпочивати, утішатися (Зіон – алегоричне найменування небесного міста);

- the flesh-pots of Egypt (єгипетські казани з м'ясом) – символ втраченого добробуту;

- Golgotha – Голгофа (гора, на якій був розп'ятий Ісус Христос), підійматися на Голгофу – прийняти муки та страждання та ін.

На формування фразеології дуже великий вплив також мали Біблія та міфологія. Окрім фразеологізмів з власними іменами, які були взяті з Біблії, в англійській мові існують багато прислів'їв та афоризмів, які виникли у стародавніх греків та римлян:

- Pandora's box – скриня Пандори (назва пов'язана з несподіваною знахідкою печери та її таємністю);

- Achilles' heel – ахіллесова п'ята (міф розповідає про те, що мати Ахіллеса хотіла зробити тіло свого сина невразливим і для цього занурювала його у священну ріку. Вона тримала його за п'яту, якої вода не торкнулася, тому його п'ята залишилася вразливою. Саме туди Ахілл був смертельно поранений стрілою Паріса);

- the Gordian knot – Гордієв вузол (складне завдання, заплутане діло);

- Draconian Laws – закони Дракона (суворі закони, пов'язані з ім'ям Дракона, легендарного грецького законодавця) та ін.

З поемами Гомера пов'язані інші висловлювання:

- Homeric laughter – гомеричний сміх (пов'язаний з описом Гомера сміху богів);

- the Trojan Horse – троянський кінь (прихована небезпека);

- Penelope's web – ткання Пенелопи (тактика зволікання) та ін.

Існують фразеологізми, які були запозичені з американської художньої літератури. Вони відносяться до інтермовних запозичень:

- the last of the Mohicans – останній із Могікан (вимерле плем'я північноамериканських індіців);
- the grapes of wrath – грона гніву (уперше цей зворот зустрічається у творі Дж. Хой „Battle Hymn of the Republic”);
- to out-Herod Herod – перевершити самого Ірода у жорстокості;
- curled darlings – “золота молодь”, заможні ледарі;
- the tail wags the dog – хвіст крутить собакою (підлеглий командувач начальником).

Ми вважаємо, що у лінгвістиці власному імені приділяється дуже мало уваги. Як було зазначено вище, власне ім'я – це важлива ланка в інтермовній комунікації. Ця найцінніша властивість породила поширену ілюзію того, що власні імена не потребують особливої уваги при вивченні англійської мови та при перекладі. Про них майже нічого не сказано у книгах по мовознавству. Але такий підхід будеється на великій помилці. Власні імена дійсно допомагають подолати мовний бар'єр і є підставою для особливого індивідуального позначення предмета до описуваної ситуації. Дослідження фразеологічних одиниць сприяють розкриттю як загальнолюдських джерел їх створення та уживання, так і їх національної специфіки.

Таким чином можна підсумувати, що фразеологічна одиниця – це яскравий образний вираз (ідіома, прислів'я, приказка) з переосмислюваною семантикою своїх компонентів, своєрідність яких опирається на різноманітні граматичні, лексичні, семантичні залежності між ними, а специфічність фразеологічного значення обумовлюється властивостями слів – лексичних компонентів фразеологічної одиниці, і внутрішніми фразеологічними зв'язками. Власні імена у фразеологічних одиницях мають певне значення і додають усьому висловлюванню яскраво виражене емоційне забарвлення і семантичну виразність.

Дослідження проблеми дозволяє зробити висновок про важливість вивчення фразеологічних одиниць, які містять у своїй семантичній структурі власні імена. Багато які з цих фразеологізмів існують у мові вже десятки і сотні років. Вони віддзеркалюють мудрість народу, який любить влучні, образні вислови за допомогою яких можна передати і злий насміх, і веселий жарт. Вони також виражають національні риси характеру англійців і являють собою найцінніший матеріал при вивченні мови у контексті культури, що, безперечно, сприяє підвищенню рівня міжкультурної комунікації.

Література

- 1. Кунин А. В.** Курс фразеологии современного английского языка / А.В. Кунин – Москва: Высшая школа, 2000. – 381 с.
- 2. Суперанская А. В.** Теория и методика ономастических исследований / А. В.Суперанская – Москва: Наука, 1986. – 219 с.
- 3. Дубровин М. И.** Русские и английские идиомы / М. И.Дубровин – Москва: ИЛБИ, 2000. – 412 с.
- 4. Арнольд И. В.** Стилистика современного английского языка / И. В.Арнольд – Москва: Просвещение, 2000. – 304 с.
- 5. Логан П. Смит.**

Фразеология английского языка / Смит П. Логан – Москва: Учпедгиз, 1959. – 195 с. **6. Кунин А. В.** Англо-русский фразеологический словарь / А. В. Кунин – Москва: Рус. яз., 1999. – 502 с.

Степаненко В. В. Англійські фразеологізми, які мають у семантичній структурі власні імена.

У статті проаналізовано особливості англійських фразеологічних одиниць, які мають у своїй семантиці власні імена. Аналіз надано на основі фразеологізмів з власними іменами різного походження та структури. У статті також підкреслюється важливість культурологічного підходу до вивчення даних фразеологічних одиниць.

Ключові слова: англійські фразеологічні одиниці, власні імена, семантична структура.

Степаненко В. В. Английские фразеологизмы, которые имеют в семантической структуре собственные имена.

В статье проанализированы особенности английских фразеологических единиц, которые имеют в своей семантике собственные имена. Анализ подан на основе фразеологизмов с собственными именами различного происхождения и структуры. В статье также подчеркивается важность культурологического подхода к изучению данных фразеологических единиц.

Ключевые слова: английские фразеологические единицы, собственные имена, семантическая структура.

Stepanenko V. V. English phraseological units with proper names in the semantic structure.

In this article English phraseological units which have proper names in semantics are analyzed. The analysis is submitted on the basis of phraseological units with proper names of a various origin and structure. In the article the importance of the cultural approach to studying of the given phraseological units is also emphasized.

Key words: English phraseological units, proper names, semantic structure.

УДК 81'23

Ю. В. Яскевич

**ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ СЕМАНТИКИ ЕМОЦІЙ
У КОГНІТИВНІЙ ПАРАДИГМІ**

Сфера емоцій є невід'ємною частиною внутрішнього світу людини, вона пов'язана з мисленням і мовленням. У діалектичній єдності з

мовними засобами емоції реалізують аксіологічну функцію мови та регулюють у більшій чи меншій мірі життєдіяльність людини. Завдяки емоціям ми даємо емотивну оцінку сприйнятого зовнішньому світу.

До недавнього часу афекти, емоції та емоційні стани вивчалася у філософії, психіатрії та психології, однак, на жаль, повної та єдиної концепції емоцій досі не існує. Відсутність єдиної детально розробленої та експериментально підтвердженої теорії емоційних станів робить тему актуальною та привабливою для подальшої розробки.

Перші роботи А. Вежбицької, Л.Н. Йорданської, Дж. Лакоффа, М. Джонсона та ін. присвячені лексикографічному опису слів, що позначають емоції, слугували поштовхом до подальшої розробки цього напрямку лінгвістичного аналізу. Відомими також численні роботи з аналізу семантичного поля репрезентантів емоцій на матеріалі однієї чи декількох мови. З появою комунікативної лінгвістики авторів все частіше приваблюють проблеми емоційної валентності слова (емотивного потенціалу слова), емотивного висловлювання, тексту й дискурсу (В.І. Шаховський, В.К. Гак, Н.О. Красавський). Механізми дослідження мови також суттєво трансформувалися зі зміною наукової парадигми. Сучасні дослідники не обмежуються вивченням лише лексичного шару мовних одиниць та оперують поняттям концепт, що преребуває на перетині лінгвістики, психології та культурології, при цьому залишаючись предметом дослідження загального мовознавства. Інтегруючи декілька традиційних підходів, ученими залучається увесь потенціал для максимально коректного опису цього складного лінгвістичного явища. Розв'язання поставленої лінгвістичної проблеми всебічного опису емоцій нам уявляється реальним у рамках саме сучасної когнітивної парадигми лінгвістичного дослідження.

Слід ще раз наголосити, що сучасні дослідження емоцій не обмежуються лише семантикою. Запропонована розвідка є частиною комплексного дослідження та має на меті проаналізувати сучасні методики дослідження емоцій у межах семантики.

Когнітивна парадигма в науці у цілому та в лінгвістиці зокрема, зазвичай, характеризується експланаторністю, інтеграцією методів та антропоцентризмом. Саме гуманістична спрямованість сучасних досліджень зумовлює інтерес учених до внутрішнього світу людини, сфери отримання, кумуляції та експлікації знань, а також ментальних й емоціональних процесів у цілому. В фокусі уваги вчених опинилися внутрішній світ людини та процеси отримання, переробки й трансформації інформації, що пізніше отримали назву когнітивних. Було б неточно вважати такі процеси неемоційними або ідеально об'єктивними, бо, отримуючи та передаючи інформацію, людина свідомо чи підсвідомо вдається до емоціонально-експресивної оцінки феноменів дійсності.

Когнітивістика з плином часу, перетворившись на окремий напрям, зокрема у лінгвістиці, частково зберегла основні принципи та завдання. Виявившись дуже плідним, когнітивний підхід у синтезі з

класичними сферами мовознавства став причиною відгалуження когнітивної семантики, когнітивної граматики, когнітивної фразеології, когнітивної семасіології, лінгвоконцептології тощо.

Слушно зауважує О.О. Селіванова: «Будучи частиною концептуалізованого та категоризованого світу емоції займають своє місце в картині світу людини, можуть бути вивчені методами семасіології» [7, с. 328]. Когнітивна парадигма, пропонує вивчення емоцій з позиції сучасної семасіології у рамках когнітивної та традиційної семантики, широко розробленим також є концептологічний напрям, що має на меті опис та моделювання семантичної та когнітивної структури емоційних концептів.

Під кутом зору сучасної семасіології емоції вивчаються таким чином: встановлюється типологія значення, семантична структура лексеми та ЛСВ (питання про співвідношення, роль й взаємодію денотативного і конотативного компонентів у семантичній структурі слова), з'ясовується природа семантичного узгодження слів у реченні й тексті та компенсаційних механізмів сполучуваності, досліджується метафора та метонімія, описується польовий принцип організації семантики, ведеться пошук мінімальних елементарних множників-сем, з'ясовується умови та чинники існування лексичної парадигматики та синтагматики, встановлюється місце емоцій у системі категоризації та концептуалізації дійсності представниками різних етносів.

В аспекті когнітивної семантики А. Вежбицька, реконструює елементарну метамову. Підґрунтям концепції семантичних примітивів послужили постулати картезіанства, яке висувало принципи вроджених ідей і самодостовірності свідомості, яка здійснює категоризацію та класифікацію світу речей. Ідеї Р. Декарта про необхідність створення філософської мови як найбільш правильного, досконалого, позбавленого двозначності й суперечливості засобу позначення були розвинуті філософами Г. Лейбніцем та Л. Вітгінштейном та філософами логічного напрямку ХХ століття. Вважаючи природну мову знаряддям вираження закладених у ній логічних і математичних передумов, послідовники Р. Декарта здійснили спроби створення апріорних штучних філософських мов [7, с. 388]. Завдання філософів лінгвістичного напрямку А. Вежбицька реалізує, тривалий час, розробляючи модель тлумачення власних абстрактних назв (у тому числі і назв емоцій) у різних мовах засобами елементарних мовних примітивів, понять, що неможливо розкласти, інтуїтивно зрозумілих. Список семантичних примітивів, створений емпіричним шляхом і на підставі інтроспекції, протягом 30-ти років, починаючи із 70-х р. р., у концепції А. Вежбицької постійно змінювався. Він складається з базових слів, необхідних для опису змісту інших слів (наприклад, *річ, я, ти, думати, робити, хотіти, відчувати, гарний, поганий* тощо). Так, у роботі «Lingua Mentalis» 1980 р. подається список із 13 семантичних примітивів; пізніше він скорочується до 10 [6, с. 389]. На думку А. Вежбицької, «вроджені й універсальні поняття мають виявлятися в описі багатьох мов світу

(генетично і культурно різних)» [3, с. 333]. Запропоновані у її роботі тлумачення представляють щось на кшталт прототипових моделей (сценаріїв), що задають послідовність думок, бажань та почуттів. Однак, ці моделі можливо сприймати як формули, що передбачають строге розмежування необхідних й достатніх умов (не для емоцій як таких, а для емоційних понять), і ці формули не сумісні із розмитістю понять. У своїй праці [3] А. Вежбицька класифікує назви емоцій наступним чином:

1. Емоції пов'язані з «поганими речами» (sadness, unhappiness, distress, distress,
2. upset, sorrow, grief, despair).
3. Емоції пов'язані з «добрими речами» (joy, happiness, content, pleasure, delight, excitement).
4. Емоції пов'язані з людьми, що скоїли погані вчинки та викликали негативну реакцію (fury, anger, rage, wrath, madness).
5. Емоції, пов'язані з роздумами про самого себе, самооцінкою (remorse, guilt, shame, humiliation, embarrassment, pride, triumph).
6. Емоції, пов'язані з відношенням до інших речей (love, hate, respect, pity, envy) [3].

Дослідження тлумачення назв емоцій присвячено також іншій роботі А. Вежбицької [див. дет. 4, с. 5]. Так у роботі [5] розглянуто емоції в англійській та російській культурах. А. Вежбицька виходить з того, що інтерпретація емоцій людини залежить від лексичної "сітки координат", яку надає їм рідна мова. Автор обґрунтовує необхідність створення універсальної семантичної метамови, що будується на одиницях вербальної мови та будується на семантичних примітивах. А. Вежбицька переконана, що емоції не можуть бути ідентифіковані без допомоги слів, а слова належать певній культурі та відражають культуроспецифічну точку зору.

Такий підхід у своїй розвідці [1, с. 454] академік Ю. Д. Апресян класифікує як «змістовий». Також зазначає, що «принцип зведення емоції до прототипу виявляється у вищому ступені цінним, однак його одного недостатньо для повного і адекватного опису лексикографічного вираження емоційної лексики» [1, с. 455].

Так званий метафоричний підхід до лексикографічного опису емоцій започатковано у працях американських лінгвістів Дж. Лакоффа, М. Джонсона, та продовжено у працях російських дослідників В. А. Успенського, Ю. Д. Апресяна, та інших. Цей підхід визнає те що мовні засоби вираження емоцій як правило метафоричні [9, с. 57-58]. Представники цього напрямку припускають, що те, що емоція майже ніколи не виражається прямо, пов'язане з її складною та абстрактною природою. Емоція майже завжди сподобляється чомусь, саме тому опис через метафору, в яких ці емоції концептуалізуються у мові видається найбільш плідним. Наприклад, емоції *щастя* (HAPPY) та *сум* (SAD) у праці Лакова і Джонсона [9] метафорично протиставлені як УГОРУ й УНИЗ. Цій метафорі, з одного боку, дається фізичне мотивування – людина підіймає

голову, коли радіє та опускає, коли сумує. З іншого боку, пропонується мовне мотивування: дана метафора є поодиноким випадком метафори виду ГАРНЕ – УГОРУ, ПОГАНЕ – УНИЗ. Таким чином, у Дж. Лакова і М. Джонсона опис будується у вигляді ієрархії метафор, де метафори нижчого порядку успадковують структуру метафор предків [1, с. 456].

Спроба інтеграція змістового та метафоричного підходу була започаткована у книзі Ю. Д. Апресяна [1, с. 458]. До здобутків автора у сфері лінгвістики емоцій можна віднести побудову загального образу людини за даними мови, або наївний образ людини, а також фактичної конкретизації загального місця емоцій у мовній картині світу. На думку Ю. Д. Апресяна [1], людина виконує три різні типи дій – фізичні, інтелектуальні й мовні. Їй також властиві окремі почуття: вона реагує на окремі подразники. Кожному типу діяльності відповідає окрема система, якій відповідає орган. Наприклад, емоції та почуття локалізуються у *душі, серці чи у груді*. У свою чергу, кожній сфері відповідає семантичній примітив, наприклад *відчувати* – сфері емоцій [1, с. 356]. Система емоцій людини – одна з найскладніших, бо у виникненні, розвитку та прояві емоцій беруть участь усі інші системи людини. Продовжуючи конкретизацію, Ю. Д. Апресян поділяє емоції на спільні для людини і тварини (страх, лють) та окультурені (надія, відчай, здивування, обурення, захоплення і т.п.). Дослідивши семантичні ряди емоційної лексики, автор зупиняється на дієслівних засобах вираження емоцій як основних. У розвитку (сценарії) емоцій Ю. Д. Апресян виділяє п'ять фаз:

1. Першопричина емоції – зазвичай фізичне сприйняття чи ментальне споглядання каузатора емоції.
2. Інтелектуальна оцінка стану речей як вірогідного, несподіваного, бажаного чи небажаного для суб'єкта.
3. Власне емоція, чи стан душі.
4. Зумовлене тою чи іншою інтелектуальною оцінкою, або власне емоцією бажання продовжити чи покласти край існуючій причині, що викликала емоцію.
5. Зовнішній прояв емоції [1].

У метафоричному аспекті Ю. Д. Апресян проводить паралель між симптомами контакту тіла з навколишнім середовищем та станом душі, наприклад асоціюючи реакцію душі на страх з реакцією тіла на холод. Аналізуючи численні лексикографічні приклади автор називає такі когнітивні метафори: страх – холод, відраза – неприємний смак, жалоба – фізичний біль, пристрасть – жар і т.п. Такі метафори на думку автора, дають змогу пояснити суттєво більше коло симптоматичних та інших словосполучень, зокрема й метафоричних [1, с. 460].

Поєднавши метафоричний й смисловий підхід до аналізу емоційної лексики, Ю. Д. Апресян трансформує метафору у змістове прототіпічне тлумачення імені та будує таку схему загального визначення будь якого емоційного стану. «Душа людини при емоції X відчуває дещо подібне до того, що відчуває тіло людини, коли перебуває

під впливом фізичного фактора Y або у фізичному стані Y » [див. дет. 1]. Тілесну метафору автор пропонує включати у тлумачення лише тих емоцій, для яких її можна підтвердити достатнім лексичним матеріалом. Результатом подібної роботи має стати укладення словника, у якому будуть детально проаналізовані усі абстрактні іменники.

Велику увагу, при дослідженні емоцій автор приділяє й аналізу синонімічних рядів слів-маніфестантів емоцій. На думку Ю. Д. Апресяна [2], досліджуючи синонімічні ряди слів, що позначають емоції, необхідно в рівному ступені намагатися виявити як специфіку кожного ряду так і ту умовно єдину наївну модель світу, що лежить в основі усіх рядів та мотивує вибір синонімів для опису тієї чи іншої конкретної ситуації.

Оригінальну концепцію емотивності мови було побудовано російським дослідником В. І. Шаховським. Цю концепцію було відображено та обґрунтовано у численних розвідках та наукових працях, центральною з яких є [8]. До основних наукових здобутків автора можна віднести побудову цілісної концепції емоцій та емотивності. Саме В. І. Шаховським запропоновано поняття емотивності тексту, емотивної лакуни, емотивного дейксису, емотивного смислу тексту. Розмежовано емотивну (та, що виражає емоцію) та індикативну (та що називає емоцію) лексику. Здійснено категоризацію мовних одиниць за типами емотивної семантики, побудовано оригінальну теорію конотації, за якою емотивний компонент семантики не є додатковим, а навпаки, структурує денотативний. В цьому його підтримує А. С. Зеленько, зауважуючи: «До останнього не помічуваний мовознавцями конотативний компонент, нині чітко пов'язаний з емоціями й почуттями, актуалізувався саме у когнітивній лінгвістиці, яка орієнтована на пізнання психічної сутності свідомості, витлумачення мовної діяльності як специфічної форми психічної діяльності, вираженої й виформованої закономірностями ручної (мови жестів та міміки) та звукової мови» [6]. Також припускається існування емоційних концептів та їх паралелізм у міжкультурній комунікації.[8].

У своїй монографії «Категоризація емоцій в лексико-семантичеській системі мови» [8] В. І. Шаховський здійснює категоризацію емоцій за компонентами семантики слова і за типами лексики англійської мови. Автором була здійснена спроба виявити сутність емотивного компонента семантики слова: його мовні статуси та мовленнєві реалізації, його референції, складові, його виявлення у різних типах лексики, участь у емотивній номінації «я» у розвитку словникового й семантичного складу мови та інші проблеми.

На думку автора, емоції тісно пов'язані з кваліфікативно-оцінною діяльністю людини та є компонентами структури його розумової діяльності. Емоції формують у деяких поняттях індуктивно-прагматичний сектор, що відображається в емотивній семантиці слова, що співвідноситься із поняттям.

В процесі аналізу автор визначає три типи емотивності слова: власне емотивність, емотивність як одна із реалізацій семантики слова й

контекстуальна емотивність. Виходячи з цього, встановлені три типи вираження емотивності: 1) емотивне значення; 2) конотація як компонент, що співвідноситься з логіко-предметним компонентом слова; 3) рівень емотивного потенціалу [8].

Згідно з матеріалом дослідження, у модель лексичної семантики емотивного слова автор включає два макрокомпоненти: денотативний (емотивний) та функціонально-стилістичний або три: денотативний (логіко-предметний), конотативний й функціонально-стилістичний. Виходячи з цього лексика поділяється на афективи й конотативи. Афективи (вигуки, лайливі й пестливі слова, емоційно-посилені прикметники й прийменники) можна вважати власне емотивами, бо вираження емоцій – їх пряме завдання. Конотативи (емотивна лексика у вторинних, переносних значеннях, деривати з афіксами, емотивно-суб'єктною оцінкою і так далі) виражають емотивність опосередковано через логіко-предметну семантику. З цього випливає, що конотативи мають таку структуру семантичного значення: назва предмета відображення + емоційне відношення суб'єкта до нього [8].

Підводячи підсумки, можна констатувати, що єдиної концепції емоцій у лінгвістиці не існує, як не існує й цілісного методу дослідження емоцій з позиції лінгвістики. Це пов'язане з дифузною й абстрактною природою емоцій, а також з недостатньою обізнаністю з цією проблемою у психології. Однак тенденція до інтеграції методів дослідження, що була започаткована когнітивною парадигмою може наблизити дослідників до вирішення цієї складної проблеми. У цьому аспекті, заслуговує на увагу метод концептуального аналізу. На відміну від психології та філософії, де чітко визначити об'єкт дослідження досить важко, у мовознавстві об'єктом має бути конкретний лінгвістичний матеріал; індуктивним шляхом, можливе відтворення цілісної картини емоцій. Методи лінгвістичного дослідження можна інтегрувати; і саме інтеграція методів дасть найбільш точну картину опису такого складного лінгвістичного феномену як концепт, однак за умови доцільності. Доцільність використання того чи іншого методу лінгвістичного дослідження має виходити з структури концепту.

Література

- 1. Апресян Ю. Д.** Избранные труды. Т.2 Интегральное описание языка и системная лексикография / Ю. Д. Апресян – М: Школа «Языки русской культуры», 1995, 767 с.
- 2. Апресян Ю. Д.** Лексическая семантика. Синонимические средства языка: монографія / Ю.Д. Апресян. – М., 1974. – 367 с.
- 3. Вежбицька А.** Язык. Культура. Познание: монографія / А. Вежбицька. – М.: Русские словари, 1996. – 416 с.
- 4. Вежбицька А.** Понимание культуры через посредство ключевых слов: монографія / А. Вежбицька. – М., 2001. – 288 с.
- 5. Вежбицкая А.** Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики: монографія / Пер. с англ. А. Д. Шмелева / А. Вежбицька. – М.: Языки славянской культуры, 2001. –

- 272 с. **6. Зеленько А. С.** Близькі й віддалені перспективи мовознавства, зокрема україністики // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика», Випуск 9, Херсон, 2009. – с. 13-20.
- 7. Селіванова О. О.** Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник / О. О. Селіванова. – Полтава: Довкілля, 2008. – 712 с.
- 8. Шаховський В. І.** Категоризація емоцій в лексико-семантичеській системі мови: монографія / В. І. Шаховський. – М: ЛКИ, 2008. – 208 с.
- 9. Lakoff G., Johnson M.** Metaphors we live by / G. Lakoff, M. Johnson. Chicago; London, 1980, 276 p.

Яскевич Ю. В. Особливості вивчення семантики емоцій у когнітивній парадигмі

У статті розглядаються способи тлумачення емоцій сучасними авторами. Аналізуються існуючі концепції емоцій в сучасній лінгвістиці. Це реалізується в процесі порівняльного аналізу методів дослідження емоцій в аспекті сучасної семасіології.

Ключові слова: емоційний стан, семантика емоції, емоційний концепт, емотивна сема, універсалія.

Яскевич Ю. В. Особенности изучения семантики эмоций в когнитивной парадигме.

В статье рассматриваются способы толкования эмоций современными авторами. Анализируются существующие концепции эмоций в современной лингвистике. Реализуется это в процессе сопоставительного анализа методов исследования эмоций в аспекте современной семасиологии.

Ключевые слова: эмоциональное состояние, семантика эмоций, эмоциональный концепт, эмотивная сема, универсалия.

Yaskevich Yu. V. Peculiarities of emotion semantics investigation within the bounds of cognitive paradigm.

The article deals with the ways of defining emotions by the contemporary linguists. The existing theories of emotions are overviewed. It is realized in the process of comparative analysis of the methods of the investigation of emotions is held within the bounds of the contemporary semasiology.

Key words: emotional state, the semantics of the emotions, emotional concept, emotional seme, universal.

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ

УДК 373.091.313

Е. Ю. Батальщикова

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ В СЕРЕДНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Ми живимо у час коли змінюється свідомість школяра, коли він із пасивного спостерігача перетворюється у людину, яка починає усвідомлювати справжню ціну знань і прагне до співробітництва між однокласниками та вчителем. Але вчитель, звиклий використовувати традиційні, пояснювально-ілюстративні технології навчання не завжди готовий до такого співробітництва, до правильно організованої колективної діяльності учнів, метою якої є не просто щось робити разом, а навчатись і досягати успіху у вирішенні спільного завдання.

Завдання вищів бачаться нам у тому щоб підготувати майбутнього вчителя до активної співпраці з учнями на засадах інтерактиву.

Слово „інтерактив” прийшло до нас з англійської від слова “interact”, де “inter” – взаємний і “act” – діяти. Таким чином, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу.

Однак спільні дії вчителя і учнів можливо організувати по різному. Одна модель взаємодій нам добре відома: педагог – представник влади, керуюча сила; учень – виконавець, репродукт отриманих знань. До певного моменту така організація взаємодій була єдиною, оскільки вона була зумовлена суспільством.

Наше дослідження є своєчасним та **актуальним**, бо цілком відповідає вимогам сучасного часу. Сьогодні соціуму потрібні творчі особистості, які вміють самостійно критично мислити, генерувати власні ідеї і витворювати їх у життя. Саме це замовлення і відображається у формулі „суб’єкт – суб’єктне” навчання, яке і є суттю інтерактивного навчання.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [1; с. 9].

Над проблемою побудови навчального процесу на засадах інтерактиву працюють багато вчених та вчителів-практиків: Е.С.Полат, Е. В. Коротаєва, Г. Ю. Ксензова, В. Н. Петрова, Ш. А. Амонашвілі, О. Пометун, Л. Піроженко, В. К. Д’яченко, І. П. Лисовець, Г. О. Сиротенко, Д. Джонсон, Р. Джонсон, І. Аронсон, Б. Блум та інші.

Мета нашої статті є визначення сутності та розкриття потенційних можливостей побудови навчального процесу у ЗНЗ з застосуванням інтерактивних технологій кооперативного навчання

О. Пометун визначає колективну (кооперативну) форму навчання, як організацію навчання у малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою. За такою організацією навчання, вчитель керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи [1; с. 24].

Кооперативне навчання, на думку автора, відкриває для учнів можливість співпраці зі своїми ровесниками, дозволяє реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню учнями високих результатів засвоєння знань та формування вмінь.

Організуючи інтерактивне заняття, вчитель повинен пам'ятати, що це є демократична технологія, яка потребує залучення учнів до організації їх діяльності, тобто обговорення з ними можливого складу груп, процедур групової діяльності, її очікуваних результатів.

Важливим є питання розподілу учнів на групи. Деякі педагоги вважають, що найбільш ефективною технологією формування груп є гра й розподіл за бажанням (В. Яніна, Є. Казакова, О. Гутніков). Це зумовлено тим, що гра забезпечує рухову активність учнів, що є дуже важливим насамперед для молодших школярів. Варіантів ігор може бути багато. Імітація учасниками поведінки людей, повадок тварин: учні витягують картку з назвою або зображенням тварин та імітують їх поведінку або звуки, однакові „тварини” об'єднуються в мікрогрупи. Змістом гри може бути показ учасниками однакової пози, певної ходи, наспівування однакових пісень. Вчитель може приготувати розрізані листівки, фотокартки або рекламні лозунги. Учні, які складають мозаїку, об'єднуються у групи [2; с. 3].

Варіантів ігор, які дозволяють позитивно налаштуватися на співпрацю існує багато, але на нашу думку, такий спонтанний розподіл на групи має недоліки і може бути використаний лише на першому етапі, метою якого є зацікавити учнів груповою роботою і ознайомити з основними принципами такої взаємодії.

Більшість вчених погоджуються з тим, що групи мають бути гетерогенними: до складу групи необхідно включити дітей з різними навчальними успіхами, хлопців і дівчат, представників різних етнічних та релігійних груп. Таким чином група стає мікросоціумом і учні вчать успішно взаємодіяти в ньому. Ігровий підхід цього забезпечити не в змозі, як і розподіл на групи за бажанням учнів.

Видатний американський педагог Пол Вермет зазначає такі негативні моменти щодо розподілу учнів на групи за бажанням:

1. Зазвичай створюються гомогенні по статевій ознаці групи.
2. У кожному класі або академічній групі існують „непопулярні” діти, які стороняться інших. Таких дітей не приймають в групи, або вони створюють свою групу „знехтуваних”.

3. Коли групи створюються за бажанням, друзі прагнуть бути в одній групі, але з метою грати, розважатись разом, а не вчитись.
4. Посилюються етнічні, расові та соціальні розбіжності.
5. „Відмінники прагнуть об'єднатися у групу з добре встигаючими учнями.
6. Учні, які об'єднуються у групи за бажанням, вже достатньо добре знають друг друга, а тому не прагнуть познати товариша глибше, подивитись на нього з іншого боку, відкрити у нього нові таланти.
7. Посилюються різні стереотипи.
8. Розбіжність суджень та критичних висловлювань зведені до мінімуму у таких групах.
9. Не досягається мета створення мікросоціуму, учні спілкуються тільки з тими кого вибрали вони, однак у „реальному житті” вони не завжди матимуть таку можливість [3; с.69].

Вищезазначені негативні моменти розподілу учнів (студентів) на групи за їх бажанням доводять нам, що такі групи нездатні продуктивно співпрацювати, розвиваючи в собі толерантність, взаєморозуміння і взаємоповагу, бажання допомогти і навчити іншого.

Під час опрацювання питання у малих групах, важливим є створити у класі атмосферу полеміки, спірних думок. Учні повинні навчатися висловлювати і відстоювати свою точку зору, взаємодіяти з представниками різних расових, етнічних, суспільних та релігійних груп, з представниками протилежної статі.

Таким чином, співпраця буде проходити більш ефективно коли групи будуть сформовані вчителем до початку уроку. Учні повинні усвідомлювати, що у реальному світі їх будуть оточувати різні люди і не вони будуть вибирати з ким взаємодіяти (наприклад, людина вибирає місце роботи, але не співпрацівників, партнерів, клієнтів, керівників). Учні повинні прийняти цю ідею і дозволити вчителю сформувати групи на свій розсуд, усвідомлюючи, що група – це модель соціуму.

Немалозначущим є і той факт, що формуючи групи самостійно, вчитель має можливість захистити тих дітей, які є небажані ні в одній групі. Такі діти відчують себе покинутими, у них понижується відчуття власної гідності, з'являється розчарування в собі, озлоблення.

Це є неприпустимо, згідно з принципами інтерактивного навчання. Створення ситуації успіху для кожного учня – цього необхідно прагнути кожному вчителю.

Завдання вчителя – відкрити для учнів привабливий бік спілкування з новими для них людьми. Кожен учень приходить до групи зі своїм життєвим досвідом і вміннями, спілкуючись, вони збагачують один одного, обмінюються досвідом. Навіть „слабкий” учень розуміє, що він може робити те, що не вміє „відмінник”. Це підвищує його самооцінку, він здобуває повагу з боку однолітків.

Існує розбіжність думок щодо кількості учнів у групі. О.Гутніков вважає, що до групової роботи слід привчати послідовно. Він рекомендує починати роботу в групі з 2-3 учасників, а з часом збільшувати склад до 5-7, коли учні засвоять привила групової роботи.

У *групах з двох осіб (у парі)* відзначається високий рівень обміну інформацією і менш суперечностей. В парі учні працюють ефективніше, тому що важко ухилитися від відповідальності коли вас лише двоє. Існує багато прихильників парної роботи (О. Г. Рівін, В. С. Дяченко, Ю. Гільбух, Г. О. Цукерман та інші). Вони зазначають, що такий тип взаємодії базується на позитивній взаємозалежності через те, що один учень повинен спочатку навчитися сам, а потім навчити іншого. Не існує більш сильного мотиву ніж усвідомлення того, що твоя допомога потрібна і це робить таку групу потенціально успішною. Дослідження проведене Кінгом в 1990 р. і О'Донелом в 1993 р. довели ефективність такої роботи.

Однак існує і протилежна думка, її прихильники (Пол Вермет, О. Гутніков) звертають увагу на імовірність виникнення напруження під час роботи у такій групі. У випадку незгоди учасників, обговорення може зайти у глухий кут, у зв'язку з відсутністю третьої особи, яка може вирішити спірне питання.

В.С Дяченко визначає два типи навчальних пар: постійного і динамічного складу [4]. При ситуації взаємодії у парі постійного складу, її учасники іноді можуть залишитися на самоті з причини відсутності партнера, отож втрачається ідея безперервності навчання.

Прихильником навчання у динамічних парах був О. Г. Рівін. Згідно з методом Рівіна, учень повинен навчити іншого тому, що засвоїв сам, потім склад групи змінюється і навчений учень, в свою чергу, передає зміст вивченого вже новому партнеру. За один рік навчання учні Рівіна проходили програму двох-трьох років.

Розмірковуючи над складом пари, Г. О. Цукерман зазначає, що „слабкому” учню потрібен не стільки „сильний”, скільки толерантний і доброзичливий партнер. Упертому учню слід помірятися силами з таким же затятим як він сам. Двох пустунів небезпечно об'єднувати разом, однак при тактичній підтримці, у такій парі можливо налагодити з дітьми довірливі стосунки. Найбільш розвинутих дітей, на думку автора, не слід прикріпляти до „слабких”. Їм потрібен партнер рівної сили [5; с. 95].

У *групі з трьох осіб* існує небезпека пригнічення більш слабкого члена групи. Однак групи з трьох осіб є найбільш стабільні. Учасники можуть вставати на сторону один одного, виступати у ролі арбітрів, підтримуючи ту чи іншу думку, залагоджувати розбіжності.

Непарний склад груп, на нашу думку, є найбільш оптимальним тому, що при ситуації виникнення суперечок, робота в такій групі може вийти з глухого кута шляхом поступлення думці більшості.

Р. Ш. Царьова пропонує організувати роботу в навчальних четвірках по ролям: доповідний, розуміючий, конструктивний критик, організатор. Кожна роль має своє навчальне завдання [6; с. 105].

Доповідний розгортає у своїй промові основний тезис, має відзначитися глибоким розумінням теми, культурою висловлення, це забезпечує змістовний аспект роботи групи.

Розуміючий, завдяки своїм емпатійним здібностям, створює позитивний емоційний фон для роботи групи.

Конструктивний критик оцінює роботу групи і вклад кожного відповідно до ролі, а також сам процес взаємодії.

Організатор забезпечує створення ситуації навчального діалогу і взаємодії.

Значна кількість педагогів, працюючих у режимі інтерактивного навчання, віддають перевагу *групам з п'яти осіб*. О. Пометун [1; с. 39] вважає, що це оптимальний склад груп. Він досить великий для групової стимуляції і досить малий для особистого визнання. Співвідношення 2:3 забезпечує меншість підтримкою. У групі з п'яти осіб більша імовірність, що ніхто не залишиться у меншості, на самоті. У такій групі достатньо учасників для генерації різних думок і продуктивного обміну інформацією. Всі мають можливість зробити свій вклад у роботу групи, почути товариша і бути почутим. Відомим є той факт, що відчуття, коли до твоєї думки прислухаються, її цінують є дуже важливим для кожної людини.

О. Пометун радить організувати роботу у малих групах з визначенням ролей і дає свої рекомендації з цього приводу.

1. Переконайтесь, що учні володіють знаннями та вміннями, необхідними для виконання завдання. Якщо робота виявиться надто складною для більшості учнів – вони не стануть докладати зусиль.
2. Об'єднайте учнів у групи. Почніть із груп, що складаються з трьох учнів. П'ять осіб – це оптимальна верхня межа для проведення обговорення в рамках малої групи. У процесі формування груп остерігайтесь навішування будь-яких „ярликів” на учнів.
3. Запропонуйте їм пересісти по групам. Переконайтесь в тому, що учні сидять по колу – „пліч-о-пліч, один проти одного”. Усі члени групи повинні добре бачити один одного.
4. Повідомте учням про ролі, які вони мають розподілити між собою і виконувати під час групової роботи.

Спікер, головуючий(керівник групи):

- зачитує завдання групі;
- організовує порядок виконання;
- пропонує учасникам групи висловлюватись по черзі;
- заохочує групу до роботи;
- підбиває підсумки роботи;

- визначає доповідача
- Секретар:*
- веде записи результатів роботи групи;
 - записи веде коротко й розбірливо;
 - як член групи, повинен бути готовий висловити думки групи при підбитті підсумків чи допомогти доповідачу.

Посередник:

- стежить за часом;
- заохочує групу до роботи.

Доповідач:

- чітко висловлює думку групи;
 - доповідає про результати роботи групи.
5. Будьте уважні до питань внутрішньогрупового керування. Якщо один з учнів повинен відзвітувати перед класом про роботу групи, забезпечте справедливий вибір доповідача.
 6. Дайте кожній групі конкретне завдання й інструкцію щодо організації групової роботи. Намагайтесь зробити свої інструкції максимально чіткими.
 7. Стежте за часом. Дайте групам досить часу на виконання завдання. Подумайте чим зайняти групи, які справляться із завданням раніше інших.
 8. Подумайте про те, як ваш метод заохочування впливає на застосування методу роботи в малих групах.
 9. Будьте готові до підвищеного шуму, характерного для методу спільного навчання.
 10. Під час роботи груп обійдіть їх, запропонуйте допомогу. Зупинившись біля визначеної групи, не відволікайте увагу на себе. Подумайте про свою роль у подібній ситуації.
 11. Запропонуйте групам подати результати роботи.
 12. Запитайте учнів, чи була проведена робота корисною і чого вони навчилися. Використайте їхні ідеї наступного разу.
 13. Прокоментуйте роботу груп з точки зору її навчальних результатів та питань організації процедури групової діяльності [1; с. 40].

Однак існує і інша точка зору з цього приводу. Так ряд зарубіжних педагогів (Paul Vermette, Nancy Schniedenwind, Ellen Davidson) висловлюються проти груп з п'яти та більш осіб. На їх думку, ледачому, небажаючому працювати учню легше приховувати свою бездіяльність у великій групі. У такій групі важче прийняти до уваги точку зору кожного і прослідити внесок кожного у спільне діло.

Існує також інша думка серед західних педагогів. Дослідження проведене в 1977 році такими вченими як Blaney, Aronson, Rosenfield, Stephan, Sikes виявило успішність роботи груп з шести членів у інтерактивній технології „Пила” [3; с. 72].

Таким чином існують різні думки з приводу кількості осіб у групі. На нашу думку ефективність роботи у групі залежить не від кількості учнів, а від майстерності педагога, його ретельній підготовці та всебічного вивчення цього питання.

Інтерактивні технології кооперативного навчання – цікавий, творчий, перспективний напрямок у сучасній педагогіці, який спонукає учнів до розвитку якостей і навичок необхідних для успішній соціалізації у „дорослому” житті. Використання технологій інтерактивного навчання – це необхідність сьогодення, обумовлена підвищенням вимог до якості знань випускників школи та їх суспільної зрілості.

Подальші перспективи дослідження бачаться нам у розробці рекомендацій для викладачів ВНЗ щодо організації навчального процесу на засадах інтерактиву, бо відомим є той факт, що найкраще людина може навчити тому, що пережила на власному досвіді та відчула позитивний вплив на собі. Тому ми вважаємо, що використання інтерактивних технологій кооперативного навчання у педагогічних вишах є важливим і необхідним чинником успішної професійної діяльності майбутніх вчителів на засадах інтерактиву.

Література

1. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання [Текст]: наук.-метод. посібн./ О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.: ілюстр., табл. **2. Яніна В. М.** Навчаємо спілкуватися англійською через рольові та ділові ігри та драматизацію // Англійська мова і література. – 2003. - № 25. – с. 2-4. **3. Paul J. Vermette** Making cooperative learning work. – Columbus, Ohio, 1998, 426 с. **4. Дьяченко В. К.** Сотрудничество в обучении. – М., 1991. – 196 с. **5. Каратаєва Е. В.** Директор – учитель – ученик: пути взаимодействия [Текст]: монографія / Е. В. Каратаєва. – М.: Сентябрь, 2000. – 120 с. **6. Царева Р. Ш.** Развивающее учебное взаимодействие как условие профессиональной подготовки будущих учителей. – Автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04/ Казань, 1997. – 39 с.

Батальщикова Е.Ю. Застосування інтерактивних технологій кооперативного навчання у середній загальноосвітній школі

Стаття розкриває сутність та потенційні можливості застосування інтерактивних технологій кооперативного навчання у ЗНЗ; висвітлює різні точки зору щодо кількості осіб у малої групі та технології розподілу учнів на групи.

Ключові слова: інтерактив, інтерактивне навчання, мала група, мікросоціум, суб'єкт-суб'єктне навчання.

Батальщикова Э. Ю. Использование интерактивных технологий кооперативного обучения в средней общеобразовательной школе

Статья раскрывает сущность и потенциальные возможности использования интерактивных технологий кооперативного обучения в средней общеобразовательной школе; освещает разные точки зрения касательно количества человек в микрогруппе и технологии деления учеников на группы.

Ключевые слова: интерактив, интерактивное обучение, малая группа, микросоциум, субъект-субъектное обучение.

Batalshikova E.Yu. Usage of cooperative learning technologies in the secondary school.

The article deals with the ideas of cooperative learning, its importance and its place in the secondary school. The author shows different points of view to the question of the number of students in the cooperative group and the technique of students' division into the groups.

Key words: interactive, interactive learning, cooperative group, the micro model of society, subject-subject learning.

УДК 378. 016: 811.111

I. P. Vitrenko, O. M. Novikova

ACTIVITIES IN THE READING FOR INFORMATION CLASS

As soon as the students have acquired some skill in extracting information from an English text they may begin to work in small interest groups, in pairs, or individually, according to temperament, as a supplement to large-group guidance on aspects of written English. As time goes on, the proportion of small-group or individual work will increase. Large-group activity is gradually reduced to those occasions when students feel the need for further help in specific areas.

Every possibility for encouraging autonomous activity should be explored. One such avenue is the preparation of group projects centered on special interests. Students in the project group may fan out in exploratory reading for a certain period in order to report back and establish a list of what is worthwhile reading for all members of the group. Alternatively, students may assign each other specific articles or sections of books on which the readers will report back to the group (in their native language if the group is of homogeneous language back-ground) for a sharing of the information gathered.

Once the students acquire confidence in approaching English-language texts on their own, the class rapidly individualizes its activities, with students

seeking out specific types of reading materials in which they are interested. The task of the teacher is to be available to help and to draw to the attention of the students interesting articles in contemporary English-language magazines which the students may purchase themselves or read in the library. The teacher should also be ready with suggestions of illustrated books in English with interestingly written texts and varied content which the students can find in local libraries and bookstores. Books of this type lead the student on because of the intrinsic attraction of the subject matter. In this way, students can become interested in seeking out information in English in order to explore in depth subjects of their own choosing and they thus develop the habit of using their newly acquired skill purposefully.

As for English for Specific Purposes, this term is used where English is being learned with some specific vocational or educational purpose in mind. Students may be preparing to study specialized subjects in the English medium at undergraduate or graduate level, in their own country or abroad, or they may wish to be able to use with a minimum of effort textbooks, reference books, or scholarly journals and reports available to them only in English. Reading for information, apply to English for Specific Purposes, but the following additional observations are pertinent.

What should be selected as the subject matter for an ESP class, particularly when the group of students is not homogenous in interests and intentions? “Physical and Biological Sciences”, “Humanities”, Social Sciences”, “Engineering and Technology” as terms are of very little use in deciding what material will be useful to particular students. An astrophysicist has quite different interest from a microbiologist, and a nuclear engineer is not a bridge-builder.

What lexical knowledge is of most use to the particular group of students in whom you are interested? They will need to know the general English vocabulary in common use and a specialized vocabulary. The latter will vary widely according to field of interest and may frequently involve terminology with which the English teacher, who usually studied in the humanities or a Faculty of Arts, is only vaguely familiar, if at all, since knowledge and the terminology associated with it is proliferating at such a rapid pace. ESP teachers must see that dictionaries for specialized fields are readily available.

Who should teach the ESP course? A specialist in the English language or a specialist in the major field of the students who has a good grasp of English? Or should this be an area for team-teaching? When the English – language specialist teaches the course, the students often understand the real meaning of the text better than the teacher does, once the mystery of the strange words is penetrated. This is clearly a situation for cooperative learning, students learning from the teacher and the teacher learning from the students. It is also an area where individualized or group projects are useful.

What grammatical constructions should be emphasized? There has been some research into the types of structures which are used more frequently

in certain types of writing in the sciences, in economics, in history, and in other fields, but results are far from conclusive. Teachers usually choose for their classes models of clear and lucid exposition, whereas much scientific writing (or writing in any field) is badly organized, turgid, unclear – poor English, and poor scientific English.

How is comprehension to be tested? The class exercises and tests in ESP courses should be of an active and participatory character. Multiple-choice questions, carefully drafted, may be useful for testing the students' ability to detect nuances of meaning which derive from structural subtleties.

Technical translation is a specialized craft which should be expertly taught to those who require or desire it. For the normal purposes of the ESP course, students should be required to draw out important points from larger passages, either in the form of succinct note-taking or summarizing, or in order to provide answers to thought-provoking questions on the text. This parallels more closely the ultimate purposes for which the students are in class.

Some students, more interested in English for interpersonal communication, may want only to be able to read correspondence, notices, newspaper headings, and advertisements. For these a course emphasizing listening and speaking will be complemented with practice in reading informal English materials and writing informally, with some study of the clichés of officials and popular journalism. These students will need to be most familiar with the simple present and simple past, and with present and past progressive. They will know the present perfect, and the main uses of the modal auxiliaries. The past perfect and perfect progressive will be less important for them, and their knowledge of such constructions as the past conditional and such forms as the subjunctive will be limited to passive recognition. They will not often encounter complicated structures such as introductory participial constructions or nominalized clauses. In other words they will read English written in the informal style they use in speech rather than in a formal literary style. Their reading will thus reinforce their speech patterns.

Students who want to learn to use English flexibly in all modalities, who hope to be able to pick up a novel, a biography, a newspaper, or a magazine (light or serious) and read the contents fluently for pleasure, as well as being able to communicate orally and in writing, will require a course which provides balanced development of all language skills. It is to this group which aims at attaining the stage of reading directly in English without mental translation and without constant recourse to a dictionary.

Some other students will wish to develop also the skills of in-depth analysis of literary material which requires considerable refinement of perception of nuances and choices in language. For this they require special training.

Teachers interested particularly in the preparation of this group must be good at literature, the language and the culture.

Students may want to translate English texts accurately into their own language. This is an art which requires a sophisticated knowledge of the native

language as well as of English. A course with finesse of translation as its objective will concentrate on fine distinctions of syntax and vocabulary and contrastive aspects of sentence and paragraph formation. The perfecting of pronunciation, fluency in oral communication, and composition in English will not be emphasized. Translation for scientific and industrial purposes requires a more than superficial acquaintanceship with many fields and much experience with many dictionaries available for the specialized vocabularies of medicine, physics, engineering, chemistry, electronics, business, and so on. Translation of literary works requires a sensitivity to nuance and subtleties of meaning, speech registers, and levels of style in English and a perceptive awareness of the flexibility and potentialities of the original language. Such a course can be engrossing for those with a special fascination for language, but tedious and frustrating for any who are not in the course of their own volition.

All these objectives are, of course, legitimate. In designing or selecting reading materials and learning activities, the teacher needs to keep clearly in mind the specific purpose toward which the courses, or a particular student's interests, are directed.

The reader must learn to extract from the graphic script three levels of meaning: lexical meaning (the semantic implications of the words and expressions), structural or grammatical meaning (which is expressed at times by semantically empty function words, but also by interrelationships among words, or parts of words), and social-cultural meaning (the evaluative dimension which English-speaking people give to words and groups of words of their common experiences with language in their culture). When we consult a dictionary we find an approximation of lexical meaning, usually in the form of a paraphrase. Where a synonym is given, this frequently has a non-matching distribution of meaning, e.g., for *deceitful* the synonym *misleading* may be given, yet every use of *misleading* does not imply the intention to deceive which is essential element in *deceitful*. A study of grammar rules and experience with language in action help us to apprehend structural meaning. It is social-cultural meaning which is most difficult for a foreigner to penetrate. This is meaning which springs from shared experiences, values, and attitudes. When this type of meaning is not taken into account, or when students interpret an English text according to their own cultural experiences, distortions and misapprehensions result. Living among English-speaking people for a long period will give a student, or a teacher who is not a native speaker of English, an insight into this aspect of meaning, but the average student will need at first to depend on footnotes and the teacher's explanations. As vicarious experience of American or British or Canadian or Australian life and attitudes increases through much reading, the student will come to a deeper understanding of the full meaning of many texts.

Understanding structural meaning is, of course, a prerequisite to penetrating any text. Knowledge of a basic vocabulary will ensure that students know the most widely used words which provide the framework of any sentence, thus revealing to them a set of relationships which will serve as

a basis for “intelligent guessing” or “inference” when they encounter unfamiliar content words. Each student will need, then, to build his or her own personal or topical vocabulary from reading materials, and for this students should be encouraged to keep individual notebooks in which they copy words they wish to remember, setting them out in short sentences demonstrating their use in context.

Once readers are familiar with the function words and common verbs, and have recognition knowledge of some additional basic vocabulary, they can usually work out the meaning of most of the remaining words in a passage by intelligent guesswork or inference.

To help students develop progressively their ability to read more and more fluently and independently materials of increasing difficulty and complexity, six stages of reading development are recommended. Materials in English of an appropriate level of difficulty for each stage are presented and discussed, and suitable activities are suggested for reinforcing the developing reading skills and for ensuring a clear grasp of the meaning of what is read.

The six stages do not represent six levels of study. Stage one may begin after the first oral presentation of a short dialogue, or after some active learning of simple actions and statements in the classroom context, or in simulated situations. Should teacher and class prefer it, Stage One may be postponed to allow for two or three weeks of entirely oral work. This is often the case with younger students. As soon as students acquire some familiarity with sound-symbol correspondences in English and the word order of simple sentences, they pass from Stage One to Stage Two (reading of re-combinations of familiar material). For a while Stage Two may alternate with Stage One. A more mature group of students, already adept at first-language reading, may pass rapidly through Stages One and Two and move on to Stage Three (reading of simple narrative and conversational material which is not based on work being practiced orally). Some textbooks plunge the student directly into Stage Three at the beginning, particularly if development of reading skill is the primary objective. Progress through Stages Three, Four, and Five becomes a largely individual matter as students outpace one another in ability to read increasingly complicated material.

The introduction to reading will be very short or longer depending on the age of the students and the intensive or non-intensive nature of the course.

Students learn to read what they have already learned to say either in short dialogues, in informal classroom conversation, or through the oral presentation of the initial conversational narrative. Questions require only recognition of material in the text.

The major emphasis is on the identification of sound-symbol correspondence so that students perceive in graphic form the meaning with which they have become familiar in oral form.

Reading is an integrated part of language study, not a specialized activity. At this stage: reading is linked with listening.

Students learn segment an oral message (that is, to identify its phrase structure groupings) and then try to recognize these groupings in graphic form.

Reading is linked with speaking. Students learn to say a few simple things in English and then to recognize the graphic symbols for the oral utterances they have been practicing. The script helps them to remember what they were saying, to see more clearly how it was structured, and to learn it more thoroughly. It also provides further variations of these utterances for them to use orally.

Reading is linked with improvement in pronunciation (including intonation). Students practice correct production of sounds and appropriate phrasing as they learn to associate symbols with sounds.

Reading is linked with writing. Students consolidate sound-symbol associations through dictation or spot dictation exercises. They confirm learning by copying out, with correct spelling, sentences they have been learning. They write out sentences associated with picture' and use, as practice in reading, what their fellow students have written. Teacher or students write out instructions which others read and then put into action.

Spot dictation enables the teacher to focus the attention of the students on the correct spelling of certain words and on slight differences in the spelling of near-homographs. It is a testing device to encourage the mastery of the spelling system, as contrasted with word recognition. Sometimes students write the words separately, sometimes in blanks on a partial script. The teacher reads a complete sentence to the class so that the students hear the word in context.

Reading is linked with the learning of grammar. Students see in written form what they have been learning orally and consolidate their grasp of grammatical structure.

Reading is linked with learning about language. Students become conscious of differences between the surface structure of English and that of their native language. Students take language universals for granted because they are universals, e.g. the fact that sentences consist of noun phrases and verb phrases. They tend to expect other features to be universals too. Many surface differences are more clearly observable in written language, e.g. the forms of pronouns and other function words are reduced in unstressed positions in pronunciation.

Reading is linked with learning about the culture of the speakers of the language. The written script in textbooks should be accompanied by illustrations and photographs which elucidate many aspects of the life and customs of the people and add new meaning to even the simplest of exchanges in the foreign language. Even culturally neutral material becomes more alive when the student sees how everyday situations vary in other cultures and have a different import. Some time should be spent from the earliest lessons in arousing the students' interest in American and British life and attitudes.

For fluent reading, students must be able to detect rapidly meaningful groups of words, even when the lexical content is not clear to them. Through

Stages Three and Four, students will be leaning to detect effortlessly the indicators of word class (parts of speech), the auxiliary and inflectional features of the verb phrase, including the markers of tense, aspect (perfect or non-perfect, progressive or non-progressive), and modality (meanings indicated by the modal auxiliaries); the words which introduce phrases (in, of, to, before, since...) and clauses (when, while, because, if, before, since, who, that...) and the particular modifications of meaning they indicate; the adverb and adverbial expressions which limit the action in time, place, and manner (now, often, tomorrow ...); the indicators of interrogation (inversion, use of do, when? Where? ...); negation (not, use of do, never, nothing ...). Questions will be designed to attract the students' attention to these structural clues.

For rapid comprehension, students should be trained to recognize such features as the *es* endings of nouns and verbs. These help to mark word classes and hence to indicate the structure of the sentence. They can be confusing, however, with new vocabulary.

Students should be aware of the multiple functions of the word *that*: as a demonstrative determiner and pronoun; as the introducer of an included sentence after such verbs as *say* and *think* (indirect statement or complementizer use); and as a relative pronoun.

They should be conscious of the two possible positions for the indirect object after certain verbs, and look for the indicator *to* or *for* in learning to determine quickly which the direct object is and which is the indirect object.

At Stage Four students practice their reading skills with a wider range of language. Reading is of two kinds: intensive, where reading is linked with further study of grammar and vocabulary, and extensive, where students are on their own, reading for their own purposes or pleasure. In both cases texts are authentic writings by English-speaking authors, but they are carefully selected to be accessible to students at this stage of their development. A recognition vocabulary of about 3,600 words seems a reasonable limitation.

At Stage Five, students can read a wide variety of materials in their original form without becoming discouraged. Reading is now a technique, not an end, and language is a vehicle and model. Students are expected to be able to discuss not only the content but the implications of what they have been reading.

Students who have reached Stage Six should be encouraged to develop an independent reading program tailored to their special interests. They should be able to come to the teacher on a personal basis at regular intervals to discuss what they have been reading and share the exhilaration of their discoveries. Independent study of this type for advanced students stimulates self-disciplined motivation and is an excellent preparation for autonomous intellectual exploration in later life.

Вітренко І.П., Новікова О.М. Завдання для розвитку навичок читання

У цій статті читання розглядається як індивідуальний вид діяльності для кожного студента. Під час навчання студент може володіти різним рівнем читання на англійській мові. З самого початку уся діяльність навчання читанню мусить бути спрямована на придбання його навичок.

Ключові слова: набувати, навички читання, вибирати інформацію, заохочувати, проектні групи, англійська мова для спеціальних цілей, мати бажання, міжособистісне спілкування.

Витренко И. П., Новикова О. М. Упражнения по развитию навыков чтения.

В данной статье чтение рассматривается как индивидуальный вид деятельности для каждого студента. Во время обучения студент может владеть различным уровнем чтения на английском языке. С самого начала вся деятельность обучению чтения должна быть направлена на приобретение его навыков.

Ключевые слова: приобретать, навыки чтения, извлекать информацию, поощерять, проектная группа, английский язык для специальных целей, иметь желание, межличностное общение.

Vitrenko I.P., Novikova O.M. Activities in the Reading for Information Class

This paper dealing with reading stresses that reading is a completely individual activity and the students in the course may be reading at very different levels of difficulty in English. Reading activities should, from the beginning, be directed toward normal uses of reading.

Key words: to acquire, reading skills, to extract, to encourage, project group, English for Specific Purpose, undergraduate or graduate level, to desire, interpersonal communication.

УДК 378. 011. 3 – 051 : 811. 111

Р. О. Горбуліна

**ОСОБЛИВОСТІ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Необхідність розбудови незалежної Української держави та побудови в нашій країні громадянського суспільства вимагає підготовки людини, здатної змінювати навколишню дійсність на творчих засадах, оскільки тільки людина, що різнобічно дивиться на світ, і бачить суттєві проблеми та недоліки останнього, в змозі швидко знайти альтернативні

та оригінальні шляхи вирішення цих проблем та зайняти достойне місце у світі.

Основою розвитку особистості, суспільства та держави загалом виступає освіта. Вона є визначальним чинником життєдіяльності суспільства та відтворює й нарощує його потенціал. У Державній національній програмі „Освіта. Україна XXI століття: стратегія і тактика” зазначається, що кінцева мета національної системи освіти полягає у вихованні інтелектуально розвиненої, духовно багатой та творчої особистості громадянина України [1, с. 30]. З огляду на це можемо сказати, що головна мета державної політики щодо освіти полягає у створенні умов для розвитку креативної особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя.

З огляду на завдання національної системи освіти з формування високоінтелектуальної особистості громадянина України особливої актуальності набуває проблема підготовки творчого вчителя. Така необхідність зумовлюється провідним місцем педагога як організатора навчально-виховного процесу.

У наш час іноземна мова відіграє важливу роль у професійному та кар’єрному зростанні майбутніх спеціалістів, оскільки фахівці зі знанням іноземної мови, з одного боку, можуть вільно спілкуватися з колегами з-за кордону та знайомитися з науковою літературою іноземними мовами. З іншого боку, такі спеціалісти завжди високо котируються на ринку праці нашої держави, яка постійно прагне розширювати співпрацю з іноземними партнерами в усіх сферах життя суспільства. Маючи статус мови міжнародного спілкування, англійська мова є серед громадян однією з найбільш пріоритетних для вивчення. Реалізація суспільного замовлення в підготовці висококваліфікованих викладачів англійської мови вимагає розвитку в студентів-філологів творчих здібностей, творчого потенціалу як запоруки успішного викладання англійської мови.

Проблема розвитку творчого потенціалу особистості знаходить своє відображення в роботах В. Андрєєва, І. Волощука, В. Дружиніна, О. Лука та інших науковців. Необхідність підготовки творчої особистості майбутнього вчителя підкреслюється, зокрема, в роботах В. Бім, І. Зимньої, Н. Мартинович, Д. Мацька. Утім, проведений аналіз наукової роботи з фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови засвідчив, що проблема формування в майбутніх філологів креативності є недостатньо розробленою.

З огляду на вищевикладене мета статті – визначити особливості креативності майбутніх учителів англійської мови.

У сучасній літературі не існує одностайної думки щодо сутності креативності, її структури та показників. Поняття „креативність” часто ототожнюється з творчим потенціалом та творчими здібностями. Так, на думку І. Волощука, творчість являє собою подальший розвиток

матеріальної та духовної культур, що є відправним пунктом у творчому процесі [2, с. 36]. Як зазначає В. Андреев, творчість як вид людської діяльності відрізняється новизною та оригінальністю. Однак, поряд з елементом новизни, невід'ємною ознакою творчості слід уважати критерій розвитку людини, культури та суспільства загалом. Інакше кажучи, справжня творчість має призводити до розвитку людської особистості, людської культури [3, с. 48 – 49].

Цікавою видається нам точка зору В. Дружиніна, згідно якої креативність або творча здатність в тому або іншому ступені властива кожній нормальній людині. Вона так само невід'ємна від людини, як здатність мислити, говорити і відчувати [4, с. 32]. Утім, уважаємо, що ототожнення творчості з креативністю є не зовсім правомірним з огляду на сутність цих двох понять. Творчість являє собою саме процес створення нового, перебудови оточуючої дійсності. Натомість, креативність є рисою характеру людини, її внутрішньою ознакою.

У цілому ми поділяємо точку зору Д. Мацька про те, що креативність являє собою здатність учителя застосовувати в педагогічному процесі нові освітні технології, зацікавлювати своїми ідеями учнів, „повести” їх за собою, відмовлятися від формалізму в навчанні [5, с. 60]. На наш погляд, креативність означає готовність особистості до створення принципово нових ідей, що відхиляються від традиційних або прийнятих схем мислення. Ця творча спрямованість є уроджено властивою всім, але втрачається більшістю під впливом середовища.

Розв'язання проблеми формування креативності майбутніх учителів загалом та вчителів англійської мови зокрема зумовлює аналіз такої невід'ємної складової креативності, як *педагогічна креативність*. Педагогічна креативність виявляється в умінні нестандартно розв'язувати педагогічні проблеми, використовуючи найбільш оптимальні засоби, успішно взаємодіяти з учнями як суб'єктами навчально-виховного процесу (особливо за нестандартних ситуацій). Педагогічна креативність передбачає нетрадиційний підхід до організації навчально-виховного процесу, вміння розвивати у вихованців творчі здібності та перетворення дійсності на творчих засадах.

У сучасній психолого-педагогічній літературі існує, принаймні, два підходи до визначення сутності поняття „педагогічна креативність”. За одним з них педагогічна креативність являє собою „науку про педагогічну систему двох діалектично зумовлених видів людської діяльності: педагогічного виховання та самовиховання особистості в різних видах творчої діяльності і спілкування з метою всебічного та гармонійного розвитку творчих здібностей як окремої особистості, так і творчих колективів”. Відповідно до іншого підходу педагогічна креативність є процесом пошуку вчителем нових рішень, постановки нових завдань, застосування нестандартних прийомів діяльності [6, с. 125-126]. Педагогічна креативність вчителя, на нашу думку, має

виявлятися в створенні педагогом сприятливих передумов для розвитку потенційних можливостей кожного учня в навчально-виховному процесі.

Таким чином, *педагогічна креативність* (ПК) являє собою якість учителя, яка зумовлює інноваційний активно-пошуковий процес організації педагогічної діяльності з метою формування розвитку творчого потенціалу (креативності) учнів у навчально-виховному процесі.

На наш погляд, особливості креативності майбутнього вчителя англійської мови можна з'ясувати шляхом ґрунтовного аналізу компонентів педагогічної креативності та освітньо-кваліфікаційної характеристики випускника вищого навчального закладу за спеціальністю „Мова та література (англійська)”.

Серед компонентів педагогічної креативності розрізняють **внутрішні** компоненти та **зовнішні** компоненти. *Внутрішні* компоненти представлені такими різновидами: *мотиваційний* (МК), складовими якого виступають прагнення до нового, гуманістичні настановлення; *когнітивний* (КК), що передбачає поглиблення як загальних професійно-педагогічних знань, так і знань з теорії педагогічної креативності; *рефлексивний* (РК), що уособлює перцептивність учителя й усвідомлення проблем, сприйняття невизначеності; До *зовнішніх* компонентів відносяться *організаторський* (ОК), що передбачає соціальну спрямованість, стимулювання й створення креативного середовища; *діяльнісний* (ДК), який виявляється у комунікативності вчителя та його системному мисленні; *продуктивний* (ПрК), що має на меті демонстрацію отриманих результатів, креативний ступінь рішення навчально-виховних завдань тощо.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика випускника вищого навчального закладу (ОКХ) є галузевим нормативним документом, в якому узагальнюється зміст вищої освіти, тобто відображаються цілі вищої освіти та професійної підготовки, визначається місце фахівця в структурі галузей економіки держави і вимоги до його компетентності, інших соціально важливих властивостей та якостей.

Цей стандарт є складовою галузевих стандартів вищої освіти, в якій узагальнюються вимоги з боку держави, світового співтовариства та споживачів випускників до змісту вищої освіти. ОКХ відображає соціальне замовлення на підготовку фахівця з урахуванням аналізу професійної діяльності та вимог до змісту вищої освіти з боку держави та окремих замовників фахівців, у нашому випадку – на підготовку майбутніх учителів англійської мови.

ОКХ учителя англійської мови визначає галузеві кваліфікаційні вимоги до соціально-виробничої діяльності випускників вищого навчального закладу зі спеціальності „Мова та література (англійська)” та державні вимоги до властивостей та якостей особи, яка здобула певний освітній рівень відповідного фахового спрямування.

Проведений аналіз освітньо-кваліфікаційної характеристики спеціаліста за спеціальністю „Мова та література (англійська)” засвідчив, що процес фахової підготовки майбутнього вчителя англійської мови забезпечує опанування студентами вмінь вирішувати професійні завдання при здійсненні певних виробничих функцій, а саме: *комунікативної, інтеркультурної, навчальної, науково-методичної та дослідницької*.

При здійсненні *комунікативної* функції майбутній учитель англійської мови має викладати інформацію загальнофілологічного та суспільно-політичного змісту в різних формах робіт, що вимагає від випускника вмінь щодо написання різного роду письмових робіт. Креативна спрямованість комунікативної функції полягає у формуванні в студентів умінь стисло та в той же час змістовно передати сутність тієї чи іншої інформації англійською мовою.

Реалізація *інтеркультурної* функції передбачає виконання студентом ролі представника рідної культури та посередника між рідною та англійською культурами. У даному випадку творчий потенціал учителя має бути спрямованим на пошук форм і методів роботи, що сприятимуть розумінню учнями особливостей англійської культури та підготовці толерантної особистості громадянина України.

Сутність умінь, зумовлених реалізацією *навчальної* функції, полягає в здатності випускника досконало володіти англійською мовою та методикою її викладання. У процесі фахової підготовки студенти усвідомлюють особливості англійської мови (фонетичного, граматичного складу, стилістики тощо) та відмінності останньої від рідної мови. Вивчаючи методику викладання англійської мови, студенти-словесники визначають шляхи організації (творчої перебудови) навчально-виховного процесу відповідно до вікових та психофізіологічних особливостей учнів.

З навчальною функцією тісно пов'язані *науково-методична та дослідницька* функції, які виступають частиною методичної складової фахової підготовки майбутнього вчителя англійської мови. Креативність навчально-методичної функції передбачає сформованість у вчителя, з одного боку, умінь усвідомлювати зміст, кінцеву мету та принципи організації процесу вивчення й викладання англійської мови; а з іншого – умінь щодо пошуку нових технологій і методів навчання англійської мови та їх застосування в навчально-виховному процесі.

Вінцем творчої діяльності вчителя англійської мови має стати *дослідницька* робота з актуальних проблем лінгвістики, літературознавства та методики викладання англійської мови. Проведення такої роботи вимагає від майбутнього фахівця визначення найбільш актуальних філологічних та методичних проблем (питань) і творчого підходу до розв'язання останніх у наукових публікаціях.

З огляду на вищевикладене особливості креативності майбутніх учителів англійської мови полягають у:

- вмінні студентів стисло та змістовно передати сутність тієї чи іншої інформації англійською мовою;
- пошуку форм і методів роботи, що сприятимуть розумінню учнями особливостей англійської культури та підготовці толерантної особистості громадянина України;
- знаходженні студентами особливостей англійської мови та відмінностей останньої від рідної мови;
- визначенні майбутніми фахівцями шляхів організації (творчої перебудови) навчально-виховного процесу відповідно до вікових та психофізіологічних особливостей учнів;
- вмінні студентів знаходити нові технології та методи навчання англійської мови та їх застосування в навчально-виховному процесі;
- визначенні майбутнім учителем англійської мови найбільш актуальних філологічних та методичних проблем (питань);
- вмінні творчо розв'язувати ці проблеми у власних наукових розвідках.

Креативність виступає невід'ємною складовою особистості вчителя, оскільки вона передбачає нестандартний підхід до організації навчально-виховного процесу та зумовлює успішність (ефективність) останнього. На даному етапі розвитку суспільства інтерес до вивчення англійської мови як мови міжнародного спілкування постійно зростає. Цей факт зумовлює потребу суспільства в підготовці висококваліфікованих викладачів англійської мови, визначальною характеристикою яких має бути спрямованість на організацію навчально-виховного процесу на творчих засадах. Безперечно, матеріал даної наукової розвідки не вичерпує всіх аспектів проблеми, що розглядається. Перспективи подальшого наукового пошуку в даному напрямку вбачаємо у визначенні методів і форм роботи з формування креативності майбутніх учителів англійської мови.

Література

- 1. Галузинський В. М.** Педагогіка: теорія та історія: навч. посібник / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К.: Вища шк., 1995. – 237 с.
- 2. Волощук І. С.** Методи розвитку творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку / І. С. Волощук // Рідна шк. – 1998. – № 3. – С. 29 – 51.
- 3. Андреев В. И.** Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества / Валентин Иванович Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 236 с.
- 4. Дружинин В. Н.** Метафорические модели интеллекта / Виталий Николаевич Дружинин // Творчество в искусстве. Искусство в творчестве. – М.: АСТ, 2000. – С. 32 – 44.
- 5. Мацько Д. С.** Формування гуманістичних цінностей майбутніх учителів зарубіжної літератури в процесі фахової підготовки : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Мацько Д. С. – Луганськ, 2008. – 275 с.
- 6. Гурылева Л. В.** Активизация познавательной деятельности как фактор развития творческих

способностей / Л. В. Гурьева // Развитие творческих способностей детей с использованием элементов ТРИЗ: Матер. IV междунар. науч.-практ. конф. (Челябинск, 25-27 июня 2001 г.). Челябинск: ИИЦ «ТРИЗ-инфо», 2001. – С. 125-126.

Горбуліна Р. О. Особливості креативності майбутніх учителів англійської мови.

Стаття присвячена проблемі формування креативності майбутніх учителів англійської мови. На основі аналізу компонентів педагогічної креативності та освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця зі спеціальності „Мова та література (англійська)” автор визначає особливості креативності майбутніх учителів англійської мови.

Ключові слова: креативність, майбутній учитель англійської мови, освітньо-кваліфікаційна характеристика, особливості, педагогічна креативність.

Горбулина Р. О. Особенности креативности будущих учителей английского языка.

Статья посвящена проблеме формирования креативности будущих учителей английского языка. На основе анализа компонентов педагогической креативности и образовательно-квалификационной характеристики специалиста по специальности „Язык и литература (английский)” автор определяет особенности креативности будущих учителей английского языка.

Ключевые слова: будущий учитель английского языка, креативность, образовательно-квалификационная характеристика, особенности, педагогическая креативность.

Gorbulina R. O. The Peculiarities of Creativity of Future Teachers of English.

The article deals with the problem of forming creativity of future teachers of English. Analysing the components of the pedagogical creativity and the professional Programme the author finds out the peculiarities of creativity of future teachers of English.

Key words: creativity, future teacher of English, peculiarities, pedagogical creativity, professional Programme.

УДК 37.016:811.111

О. А. Климова

ИНОЯЗЫЧНАЯ КУЛЬТУРА РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В последнее время в современной лингводидактике сложилась новая теоретическая парадигма, с позиции которой процесс обучения иностранному языку рассматривается как процесс формирования «вторичной» языковой личности.

Актуальность данной проблемы определяется недостаточностью исследований, раскрывающих принципы, способы и приемы формирования «вторичной» языковой личности к системному усвоению культуры иноязычного речевого общения, потребность в которых связано с развитием системы коммуникации, выходом в различные сферы международного сотрудничества и т.д.

Концепция формирования «вторичной» языковой личности, нашла свое отражение в исследованиях И. И. Халеевой, базируется на идеях антропологической лингвистики Э. Бенвенист, В. Фон Гумбольдт, В. И. Постовалова и учении о «языковой личности» Ю.Н. Караулова, К. Хажеж и др., истоки которых находятся в идеях академика В. В. Виноградова.

Идеи выдвинутые в трудах отечественных лингводидактиков Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, А. А. Мироллюбова, Н. Н. Нечаева, И. И. Халеева и др. позволяют использовать их для повышения качества обучения, воспитания и развития учащихся средствами иностранного языка и культуры.

Реализуемые в акте межкультурного общения отношения обмена видами коммуникативной деятельности, позволяют с позиции антропоцентрического подхода переводить решение лингводидактической проблемы обучения культуре иноязычного речевого общения, в плоскость обучения студента «общению культуры» на уровне субъекта речи [1].

Под «общением культурой» на уровне субъекта речи понимается манифестация коммуникантом в акте межкультурного общения, а также оперирование им в речи культурными концептами и их носителями – текстами, созданными национальной культурой.

Цель статьи – обосновать совокупность теоретических подходов к обучению культуре иноязычного речевого общения на материале английского (германских) языков и разработке теоретических основ обучения культуре иноязычного речевого общения в высших учебных заведениях.

В качестве успешного решения лингводидактической задачи, формулируемой как обучение культуре иноязычного речевого общения студентов высших учебных заведений можно выделить:

- ✓ антропоцентрический или антропологический подход;
- ✓ деятельностно – информационный подход.

Эти подходы образуют основу лингводидактической концепции обучения иностранному языку.

Антропоцентрический подход позволяет рассмотреть личность человека как объект изучения с социально-психологической стороны, как индивидуальность человека; социолингвистической, как языковую личность; и лингводидактической, как «вторичную» языковую личность, приобщающуюся через иностранный язык к языковой среде.

Личность человека представляет собой сложно организованное системное образование, включающее на социально-психологическом уровне три подсистемы: индивидуальную, субъектную и личностную[2]. Система личности человека обладает интегративным системным когнитивно-креативным качеством, которым не обладает в отдельности ни одна из образующих ее подсистем, которое формируется под воздействием ведущей, личностной мотивации, потребности личности, духовной подструктуры, способной переводить на качественно новый уровень индивидуальную подструктуру обучаемой личности.

В системе языковой личности ее мотивационно-прагматическая сфера остается не языковой, но неизменно национальной. Это сфера мотивов и потребностей, стремлений и интересов. Под ее воздействием лингвокогнитивный и вербально – семантический уровни строения языковой личности обретают способность функционировать на личностном уровне [3].

Языковая личность как субъект языка проявляется на лингвокогнитивном уровне. На этом уровне слово и знание (знак и значение), слово и образ (концепт), объективное и субъективное, язык и речь тесно связаны между собой. Субъект языка способен проявляться следующим образом: операционально, как в высшей степени интеллектуальная структура; интеллектуально-эмоционально, как конструктивная структура; лингвокогнитивно, как структура гносеологически ненасыщаемая [4].

Анализ специфики функционирования языковой личности на вербально – семантическом уровне, позволил снять несколько преувеличенное представление о роли интеллектуальных процессов сознания в формировании у обучаемого языковой и речевой способности. Следуя представлению о системном качестве языковой личности, утверждать, что вербально – семантический уровень столь же релевантен для формирования языковой личности, как и субъектный, лингвокогнитивный уровень.

«Вторичная» языковая личность как системное образование, имеющее своим основание социально-психологическую личность

человека обучаемого культуре иноязычного общения, характеризуется наличием:

- ✓ языкового сознания и самосознания;
- ✓ когнитивного сознания;
- ✓ нравственного сознания.

При формировании «вторичной» языковой личности средствами иностранного языка и культуры сферы языкового и когнитивного видов сознания обучаемого обогащаются и удваиваются за счет приобщения к иноязычной, языковой культуре. Однако, следует отметить, что сфера нравственного сознания, т.е. сфера «вторичной» языковой личности не удваивается, но обогащается [5].

В процессе обучения культуре иноязычного речевого общения информационное (когнитивное) моделирование внешних социокультурных условий в высшем учебном заведении имеет большое значение и носит виртуальный характер. Поэтому для достижения целей обучения и воспитания особую значимость приобретают внутренние условия, как вид коммуникации. Языковые способности, речевые навыки и умения, образующие коммуникативный языковой механизм личности, необходимы для применения в условиях деятельности и воспринимаемые личностью и сознания субъекта речи.

В условиях значительной дистанции культур, в процессе обучения культуре иноязычного общения стоит задача формирования личности обучаемого, т.е. обучение, воспитание, развитие учащегося как субъекта нравственного, субъекта культуры, который способен себя проявить в акте интеркультурной коммуникации.

Это означает, что многоаспектный акт межкультурного общения, включает в себя индивидуальные, субъектные и личностные качества коммуниканта, а так же высказывания, содержащие культурные концепты, которые представляют собой акт проявления в общении присущих свойств и качеств субъекту, использование которых в акте межкультурной коммуникации обусловлено совокупностью взаимосвязанной информации, отражающий когнитивный опыт индивида [6].

Такого рода акт общения, реализованный на рубеже культур, воспринимается как акт проявления внутренней культуры субъекта речи.

Культура речевого общения (культура речи), рассматривается как четко дифференцированный двухступенчатый процесс, который включает в себя красноречие, т.е. грамотность и речевое мастерство, т.е. речь, обладающую литературными достоинствами, украшенную лексическими и смысловыми фигурами.

Следует предположить, что с этими же критериями инфон будет подходить к оценке качества речи, «вторичной» языковой личности. Поэтому процесс формирования «вторичной» языковой личности в процессе обучения культуре иноязычного речевого общения выступает как процесс формирования различных уровней компетенции общения

(языковой и когнитивный) и содержательно должен включать в себя: обучение общению норм языка и речи; технику применения в речи культурных концептов и их носителей.

В целом личность в общении, в языке и речи способна заявлять о себе двояко:

- на общепринятом, ординарном уровне, т.е. на уровне способностей, проявляющихся главным образом в сочетании согласно нормам и правилам знаков языка и речи;

- на более специфичном уровне, т.е. на уровне таланта и одаренности.

В последнем случае индивидуальный субъект языка и культуры оказывается более способным проявлять себя как личность и вносить культурный вклад в других людей.

Названные два уровня владения языком и речью показывают, что предлагаемая концепция обучения культуре иноязычного речевого общения выстраивается в лингвокогнитивном направлении, от общепринятого уровня до уровня высшей сложности, уровня применения в языке и речи культурных концептов и образцов словесного искусства, выражающих эти концепты.

Неизменной остается потребность социума к достижениям культуры речевого общения, воплощенным в образцах словесного искусства, выражаемым в них культурным концептам, как одному из важнейших механизмов обеспечения непрерывности процесса передачи социокультурного опыта от одного поколения к другому.

Применение в общении текстов культур и выражаемых в них концептов, таких как: стихи, пословицы, поговорки, афоризмы и т.д., как правило, способны приводить к эффекту измененного состояния сознания и вызывать к собеседнику чувства эмпатии и рефлексии. Активизирует процесс выработки новой интегрированной информации для достижения более полной, чем при обычном общении, знаковой координации деятельностных усилий участников речевого общения [1].

Таким образом, общей функцией механизма действия культуры является приведение сознания человека в процесс его когнитивного взаимодействия с культурой на более высокий уровень, чем при обычном общении, до уровня социальных потребностей.

С точки зрения лингводидактики, это указывает на необходимость изучения культуры изучаемого языка, с таким расчетом, чтобы учащийся обладал способностью оперировать культурными концептами и их носителями, применительно к условиям существующих в иноязычной культуре.

Высокий уровень сложности обучения культуре иноязычного речевого общения, а так же условия культурной дистанции естественным образом вызывают необходимость в применении приемов и способов подачи и усвоения информации (формирование индивидуальных концептуальных систем, а также развития речевых навыков и умений),

таких как организация обучения в контексте инновационных педагогических технологий.

Художественно-дидактический сценарий, образует центральное звено названных педагогических технологий, объединяя единством действующих лиц, предмета общения, отношений, социальных ролей участников сценарного общения, тему или ряд тем учебника иностранного языка, за счет использования художественной и дидактической составляющих. Это позволяет наполнять новым интеллектуально-эмоциональным содержанием деятельность обучения и учащихся.

Художественная составляющая часть предназначена:

- ✓ для «погружения» учащихся в совокупность культурных концептов и текстов, являющихся их носителями в речи;
- ✓ для построения аутентичного текста, который используется в обиходно-разговорной речи, в условиях обмена мнениями действующих лиц, например, таких как, учитель средней школы, журналист, известный спортсмен, писатель и т.д., обменивающихся высказываниями, мнениями, суждениями, по поводу выбранной в рамках учебной программы темы общения;
- ✓ для обеспечения соответствия отбора содержания усваиваемого материала психолого-педагогическим возрастным особенностям обучаемых и их профессиональным интересам.

Дидактическая составляющая предназначена:

- ✓ для формирования у учащихся различных уровней компетенции общения (языкового и лингвокогнитивного);
- ✓ для обучения «вторичной» языковой личности использованию культурных концептов и являющихся их носителями, созданных в национальной культуре на уровне таланта и одоренности;
- ✓ для преодоления языковых трудностей, возникающих в процессе восприятия и интерпретации культурных концептов различных уровней;
- ✓ для усвоения правил социально-типового использования знаков языка, речи и культурных концептов в акте межкультурной коммуникации;
- ✓ для отбора содержания обучения с помощью текстов, являющихся носителями культурных концептов, в том числе когнитивно-прагматических и семантических.
- ✓ для формирования и развития коммуникативного механизма путем формирования в процессе выполнения учебных действий с языковым материалом речевых навыков и умений оперирования информацией печатных и аудио текстов.

В целом обучение культуре иноязычного речевого общения должно быть направлено на формирование различных уровней компетенции общения, отбора содержания обучения и готовности

реализовать акт иноязычного речевого общения как *общение культурой* на уровне субъекта речи.

Сформированная в учебном процессе способность к *общению культурой* на уровне субъекта речи может реализовываться на лингвокогнитивном уровне компетенции общения в акте межкультурного общения в следующих приемах и способах, образующих своеобразную технику искусства общения:

- 1) осознанное замыкание в акте межкультурного общения цепочки ассоциаций, за счет «достраивания» речи собеседника, например: «яблоко от яблони», «сапожник без сапог» и т.д;
- 2) использование в контексте речи образцов словесного искусства, выступающих носителями культурных концептов;
- 3) корректное отображение в знаках языка, речи на лингвокогнитивном уровне предметов, объектов, образов и представлений;

Знаковая ситуация формируется и структурируется в межкультурной коммуникации совокупностью знаков языка, речи, выступающих носителями концептов, принадлежащих субъектам двух культур. Совокупность знаков включает:

- знаки логико-понятийного уровня, предикации и коммуникации;
- двусторонние знаки языка: слова, предложения, тексты, обладающие связанным значением и выступающие носителями культурных концептов различных уровней;
- знаки языка, обладающие социокультурным компонентом [8].

Процесс обучения культуре иноязычного речевого общения относится к числу социально-педагогических, функционально – деятельностных и информационно-коммуникативных систем и включает в себя следующие подсистемы: обучение, культура иноязычного речевого общения, иностранный язык и речь.

Таким образом, на сегодняшний день, недостатком в обучении иностранному языку является то, что оно реализуется преимущественно на использовании письменных текстов, отражающих главным образом особенности литературного языка, что негативно сказывается на качестве формирования навыков и умений устной речи в целом.

Для организации процесса обучения культуре иноязычного речевого общения необходим антропоцентрический подход, обучение и воспитание средствами иностранного языка и культуры, как «вторичной» языковой личности, инновационные педагогические технологии, предусматривающие применение в учебном процессе целостные комплексы средств обучения.

Литература

1. **Сидоров Е. В.** Онтология дискурса / Е. В. Сидоров. – ЛКИ, 2008. – 232с.
2. **Ананьев Б. Г.** Человек как предмет познания / Борис Герасимович Ананьев. – Питер, 2001. – 288с.
3. **Баранов А. Н.** Аспекты теории фразеологии / А. Н. Баранов, Д. О. Добровольский – Москва: Знак, 2008. – 656с.
4. **Караулов Ю. Н.** Русский язык и языковая личность / Юрий Николаевич Караулов. – Москва: Наука, 1987. – 263с.
5. **Халеева И. И.** Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / Ирина Ивановна Халеева – Москва: Высшая Школа, 1989. – 236с.
6. **Павиленис Р. И.** Проблема смысла: Современный логико-философский анализ языка / Р. И. Павиленис – Москва: Мысль, 1983. – 286с.
7. **Шафф А.** Введение в семантику / Адам Шафф – Москва: Изд-во иностр. л-ры., 1963. – 112 с.
8. **Слюсарева Н. А.** Теория Ф. де Соссюра в свете современной лингвистики / Н. А. Слюсарева – Эдиториал УРСС, 2004. – 112 с.

Климова О. А. Іншомовна культура мовного спілкування в процесі навчання іноземній мові.

У статті розглядаються теоретичні підходи до навчання культури іншомовного мовного спілкування і теоретичні основи навчання культури іншомовного мовного спілкування у вищих учбових закладах.

Ключові слова: іншомовна культура, мовне спілкування, мовна особа, міжкультурне спілкування, культура мови.

Климова О. А. Иноязычная культура речевого общения в процессе обучения иностранному языку.

В статье рассматриваются теоретические подходы к обучению культуре иноязычного речевого общения и теоретические основы обучения культуре иноязычного речевого общения в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: иноязычная культура, речевое общение, языковая личность, межкультурное общение, культура речи.

Klimova O. A. Foreign culture of speech communication in the process of teaching a foreign language.

This article deals with theoretical approaches to teaching the culture of foreign vocal intercourse and theoretical bases of teaching the culture of foreign vocal intercourse are examined in higher educational establishments.

Key words: foreign culture, speech communication, linguistic personality, cross-culture communication, culture of speech.

УДК 373.5.016:811.111

Ю. Г. Марченко

**СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ
КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ
(НА ПРИКЛАДІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ)**

Із набуттям Україною статусу незалежної держави суттєво розширилися можливості встановлення та розвитку міжнародних зв'язків з країнами близького та далекого зарубіжжя, що зумовило виникнення в суспільстві потреби у підготовці спеціалістів, які володіють іноземною мовою та застосовують її в професійній діяльності. Іноземна мова є невід'ємною складовою культури народу-носія цієї мови й одночасно засобом передачі цієї культури. Вона допомагає учням пізнати духовне багатство іншого народу, підвищує рівень гуманітарної освіти та допомагає уникнути ситуацій „культурного непорозуміння”. Одночасне вивчення мови та культури сприяє успішності опанування іноземної мови, оскільки передбачає поєднання елементів країнознавства з мовними явищами, які виступають не тільки як засіб комунікації, але й як спосіб ознайомлення учнів із новою для них дійсністю. На думку Н. Саланович, „... такий підхід у навчанні іноземної мови у школі багато в чому забезпечує не тільки більш ефективне вирішення практичних, загальноосвітніх, розвиваючих і виховних завдань, а і вміщує величезні можливості для подальшої підтримки мотивації навчання” [1, с. 2].

Відповідно до Державного освітнього стандарту з іноземної мови процес вивчення останньої передбачає „... взаємопов'язаний комунікативний і соціокультурний розвиток учнів засобами іноземної мови для підготовки їх до міжкультурного спілкування у різноманітних сферах життєдіяльності” [2, с. 6]. Отже, практична мета навчання іноземної мови в загальноосвітній школі полягає в навчанні учнів міжкультурного іншомовного спілкування в межах тематики, визначеної програмою. Важливість формування соціокультурної компетенції у контексті розширення можливостей для міжнародного співробітництва та „діалогу культур” влучно ілюструють слова Ю. Пасова, який зазначає, що „... міжкультурне іншомовне спілкування вимагає взаєморозуміння, а не лише розуміння сказаного і вміння реагувати на репліку” [3, с. 6].

Англійська мова є однією з найбільш поширених мов світу та має статус мови міжнародного спілкування, що зумовлює постійне зростання кількості бажаючих опанувати її. Як уже зазначалося, успішність в оволодінні іноземною мовою значною мірою визначається „зануренням” особистості в культуру народу-носія мови. Таким чином, невід'ємною складовою вивчення англійської мови в загальноосвітній школі виступає формування в учнів соціокультурної компетенції.

Проблема формування соціокультурної компетенції знайшла своє відображення в роботах Н. Баранової, Л. Голованчук, Ю. Кузьменко, Ю. Пасова, Н. Складенко та багатьох інших науковців. Так, Н. Баранова визначає зміст соціокультурної компетенції у навчанні німецької мови [4]. Розробка навчально-методичного комплексу вправ із формування соціокультурної компетенції стає предметом наукового пошуку Н. Складенко і Л. Голованчук [5]. У роботі Ю. Кузьменко визначаються основні вимоги до вправ для формування соціокультурної компетенції учнів основної школи у процесі навчання англійського діалогічного мовлення [6].

Як бачимо, кількість публікацій з вищезгаданої проблематики свідчить про актуальність останньої, оскільки соціокультурна компетенція уособлює здатність учнів ефективно взаємодіяти з представниками інших мов і культур. Утім, зауважимо, що ефективності формування соціокультурної компетенції в учнів загальноосвітньої школи сприятиме уточнення сутності та складових цієї компетенції. Інакше кажучи, перш ніж щось формувати, необхідно чітко уявити собі, що необхідно формувати. Своєю чергою виходячи з визначеної сутності та складових певного явища чи вміння, вчитель має добирати засоби та форми роботи, застосування яких дозволить вирішити поставлене завдання.

З огляду на вищевикладене мета статті полягає в уточненні сутності та складових соціокультурної компетенції учнів загальноосвітньої школи (на прикладі англійської мови).

У науковій літературі термін „компетенція” трактується як добра обізнаність із чим-небудь [7, с. 560]. Соціокультурна складова компетентності передбачає, що людина є обізнаною передусім у культурі та менталітеті іншого народу та вміє застосовувати ці знання в процесі міжкультурної комунікації. Таким чином, під соціокультурною компетенцією ми розуміємо набуті знання про культурні і духовні цінності та норми народу носія-мови та вміння ефективно використовувати ці знання в процесі міжнаціонального (між культурного) спілкування.

У дослідженнях з проблем формування соціокультурної компетенції учнівської молоді в процесі вивчення іноземної мови зазначається, що соціокультурна компетенція складається з країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенцій. *Країнознавча компетенція* являє собою знання учнів про культуру країни, мова якої вивчається (знання історії, географії, економіки, державного устрою, особливостей побуту, традицій та звичаїв країни). *Лінгвокраїнознавча компетенція* передбачає володіння учнями особливостями мовленнєвої та немовленнєвої (міміка, жести, що супроводжують висловлювання) поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування [4, с. 5].

На наш погляд, складовими соціокультурної компетенції виступають такі компетенції:

- *країнознавча*;
- *лінгвокраїнознавча*;
- *соціолінгвістична*.

Під *країнознавчою* компетенцією ми розглядаємо знання про народ-носія мови, національний характер, суспільно-державний устрій, здобутки у галузі освіти, культури, особливості побуту, традиції, звичаї. *Лінгвокраїнознавча* компетенція являє собою знання мовних одиниць, у тому числі з національно-культурним компонентом семантики, і вміння використовувати їх відповідно до соціально-мовленневих ситуацій. До цього виду компетенції можна віднести, зокрема, розуміння змісту вислову *five o'clock tea*, що допоможе при перекладі. До складу *соціолінгвістичної компетенції* відносимо знання особливостей національного мовленнєвого етикету і невербальної поведінки та вміння враховувати їх у реальних життєвих ситуаціях, здатність організовувати мовленнєве спілкування відповідно до комунікативних ситуацій, соціальних норм поведінки та соціального статусу комунікантів. Так, наприклад, у культурі Великобританії на відміну від культури народів Південної Європи поганим тоном вважається галасливе вітання в ситуації зустрічі зі знайомим на вулиці тощо.

У процесі навчання важливо залучити учнів до нової національної культури, побуту, традицій, соціальних відносин, сформувати позитивне ставлення до народу країни, мова якого вивчається. У межах власної культури створюється стійка ілюзія власного бачення світу, способу життя, менталітету як єдино можливого. Тільки за умови виходу за межі своєї культури, зустрічі з іншим світоглядом можна зрозуміти специфіку своєї суспільної свідомості, побачити відмінність культур. Подолання культурного бар'єру є не менш значущим для ефективної співпраці між народами, аніж подолання бар'єру мовного. У зв'язку з цим поряд із вивченням суто мовних особливостей учителю англійської мови необхідно приділяти велику увагу формуванню в учнів соціокультурної компетенції.

Під соціокультурною компетенцією слід розуміти набуті знання про культурні і духовні цінності та норми народу носія-мови та вміння ефективно використовувати ці знання в процесі міжнаціонального (між культурного) спілкування. На наш погляд, складовими соціокультурної компетенції виступають *країнознавча* (знання про народ-носія мови), *лінгвокраїнознавча* (знання мовних одиниць, у тому числі з національно-культурним компонентом семантики, і вміння використовувати їх відповідно до соціально-мовленневих ситуацій) та *соціолінгвістична* (знання особливостей національного мовленнєвого етикету і невербальної поведінки та вміння враховувати їх у реальному житті) компетенції. Безперечно, стаття не розв'язує всіх аспектів проблеми формування соціокультурної компетенції учнів загальноосвітньої школи на заняттях з іноземної мови. Перспективи подальших наукових пошуків у даному напрямку вбачаємо у визначенні методів, форм і видів роботи з

підготовки учня, що відзначається високим рівнем соціокультурної компетенції.

Література

1. Саланович М. А. Лингвистический подход как средство повышения мотивации при обучении иностранным языкам в старших классах средней школы : автореф. дис. на соискание учёной степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения и воспитания” / М. А. Саланович. – М., 1995. – 18 с. **2. Державний освітній стандарт з іноземної мови (загальна освіта) : 5-9 класи : проект / За ред. С. Ю. Ніколаєвої. – [2-га редакція]. – К.: Ленвіт, 1998. – 10 с. **3. Пассов Е. И.** Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Ефим Израилевич Пассов. – Липецк : Липецкий государственный университет, 2000 – 159 с. **4. Баранова Н. В.** Социокультурный компонент в содержании обучения немецкому языку / Н. В. Баранова // Иностранные языки в школе. – 2000. – №1. – С. 42 – 45. **5. Скляренко Н. К.** Формування соціокультурної компетенції учнів за навчально-методичними комплексами серії English trough Communication / Н. К. Скляренко, Л. П. Голованчук // Іноземні мови. – 2003. – №1. – С. 9 – 11. **6. Кузьменко Ю. В.** Вимоги до вправ для формування соціокультурної компетенції в учнів основної школи у процесі навчання англійського діалогічного мовлення / Ю. В. Кузьменко // Іноземні мови. – 2006. – №2. – с. 6 – 15. **7. Великий** тлумачний словник сучасної української мови [уклад. В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь : ВТД „Перун”, 2007. – 1736 с.**

Марченко Ю. Г. Сутність і структура соціокультурної компетенції учнів загальноосвітньої школи (на прикладі англійської мови).

Стаття присвячена проблемі формування соціокультурної компетенції учнів загальноосвітньої школи в процесі вивчення англійської мови. Уточнено сутність та складові соціокультурної компетенції учнів загальноосвітньої школи (на прикладі англійської мови).

Ключові слова: англійська мова, соціокультурна компетенція, структура, учень загальноосвітньої школи.

Марченко Ю. Г. Сущность и структура социокультурной компетенции учащихся общеобразовательной школы (на примере английского языка).

Статья посвящена проблеме формирования социокультурной компетенции учащихся общеобразовательной школы в процессе изучения английского языка. Уточнены сущность и структура социокультурной компетенции учащихся общеобразовательной школы (на примере английского языка).

Ключевые слова: английский язык, социокультурная компетенция, структура, учащийся общеобразовательной школы.

Marchenko Yu. G. The Essence and the Structure of the Social-cultural Competence of Pupils of Secondary School (when Learning English).

The article deals with the problem of forming the social-cultural competence of pupils of secondary school in the process of learning English. The essence and the structure of the social-cultural competence of pupils of secondary school were determined.

Key words: English language, pupil of secondary school, social-cultural competence, structure.

УДК 378.016 : 811.111

Д. С. Мацько

**ПІДГОТОВКА ОПОРНИХ СХЕМ У НАВЧАННІ
СТУДЕНТІВ ЗАОЧНИХ ВІДДІЛЕНЬ УНІВЕРСИТЕТІВ
ВИДО-ЧАСОВИХ ФОРМ ДІЄСЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Прагнення особистості знайти своє місце у світі, що постійно змінюється, та через поглиблення власних знань суттєво підвищити свою конкурентоспроможність на ринку праці зумовлює вступ значної кількості абітурієнтів на заочне відділення вищих навчальних закладів. Розвиток міжнародного співробітництва, встановлення тісних економічних, культурних та освітніх зв'язків між нашою країною й іноземними партнерами диктує необхідність ґрунтовного вивчення іноземної мови як засобу обміну інформацією та набуття необхідних знань. У зв'язку з цим вивчення іноземної мови виступає одним з першочергових завдань фахової підготовки студентів-заочників, що сприяє їхньому професійному зростанню.

Англійська мова має статус мови світової науки та міжнародного спілкування. Невід'ємною складовою опанування англійської мови виступає вивчення її граматичної структури в цілому та видо-часових форм зокрема. З огляду на порівняно невеликий обсяг аудиторного навчального навантаження, що відводиться на вивчення студентами-заочниками граматичного матеріалу, одним з найбільш ефективних способів формування в майбутніх фахівців англомовної граматичної компетенції вважаємо підготовку опорної схеми з вивчення тієї чи іншої граматичної категорії або форми. Таким чином, успішність опанування студентами заочних відділень видо-часових форм дієслів англійської мови залежить від використання в навчальному процесі університету

опорних схем з вивчення граматичних форм, що передбачає з'ясування технології підготовки таких схем.

Проблема формування в учнів і студентів граматичної мовної компетенції знаходить своє відображення в наукових розвідках О. Вовк, Л. Єфімова, Л. Каширіної, О. Коломіної, А. Кравченко, Р. Мін'яр-Белоручева, П. Сисоєва, Н. Скляренко, Т. Стеченко та інших науковців. Так, Н. Скляренко вивчає, зокрема, можливості систематизації і повторення іншомовного граматичного матеріалу в основній і старшій школі [1]. У дослідженні Л. Каширіної аналізуються можливості алгоритмізації граматики французької мови [2]. Проблема засвоєння вило-часової системи англійської мови стала предметом наукового пошуку А. Кравченко [3]. Питання взаємодії учасників педагогічного процесу та обґрунтування педагогічних технологій знайшли своє відображення, зокрема, в роботах І. Богданової, А. Нісімчука, Д. Чернилевського.

Як бачимо, проблема формування граматичної мовної компетенції учнівської і студентської молоді ґрунтовно висвітлюється в роботах учених різних країн. Утім, проведений аналіз наукової літератури засвідчив, що питання підготовки опорних схем як засобу навчання студентів-заочників англійської мови ще є недостатньо розробленим на теоретичному й методичному рівні.

З огляду на вищевикладене **мета** статті – *теоретично обґрунтувати технологію підготовки опорних схем з навчання студентів заочних відділень університетів вило-часових форм дієслів англійської мови.*

Опанування іноземної мови є неможливим без вивчення граматики, оскільки саме за допомогою останньої відбувається перетворення мови як сукупності знаків (одиниць) у зв'язне осмислене мовлення. На думку С. Ніколаєвої, структуру мовленнєвих зразків різних рівнів можна зобразити за допомогою *вербальних правил* (описових і правил інструкцій); *моделей-схем* і, нарешті, *мовленнєвих зразків* [4, с. 74]. Необхідність підготовки опорних схем із навчання студентів-заочників граматики англійської мови в цілому та її вило-часових форм зокрема обумовлюється принаймні двома причинами. По-перше, час аудиторних занять студентів-заочників є значно меншим за час, відведений на самостійну роботу. Іншими словами, у вивченні іноземної мови студентам потрібно покладатися більшою мірою на себе та власні знання, оскільки вони не матимуть можливості так часто спілкуватися із викладачем, як це роблять студенти денного відділення. По-друге, як справедливо зазначає Л. Каширіна, граматика являє собою саме ту сферу, яка може бути зведеною до кінцевого набору правил [2, с. 45].

Визначення технології підготовки опорних схем передбачає з'ясування сутності терміну „технологія”. У науковій літературі технологія трактується як конструювання процесу, проект способу організації процесу з послідовною орієнтацією на чітко визначені цілі, як

моделювання процесу, його кінцевого результату та способів його досягнення [5, с. 52]. На думку Д. Чернилевського, під технологією слід розуміти сукупність процесів, правил, навичок, що застосовуються під час створення якогось виду продукції [6, с. 427]. Стосовно проблеми створення опорних схем з навчання видо-часових форм дієслів англійської мови термін „технологія” має розглядатися як *сукупність правил, що регламентують процес підготовки опорних схем з навчання студентів заочних відділень видо-часових форм дієслів англійської мови.*

Англійська мова характеризується значно більшою кількістю видо-часових форм дієслова порівняно з українською мовою. Як уже зазначалося, особливістю заочного навчання виступає переважання часу для самостійної роботи над часом аудиторних занять. У зв'язку з цим граматичний матеріал має викладатися „блоками”, що складатимуться з різних видо-часових форм. Причому, на наш погляд, включення до „блоку” видо-часових форм однієї групи є недоречним, оскільки ці форми мають різні передумови виникнення та використання. Цікавою видається позиція А. Кравченко про те, що категорія часу розподіляє оточуючий світ на три категорії: 1) досвід, що входить до сфери дійсного – теперішній час (present); 2) досвід, що зберігся як пам'ять про те, що пройшло крізь наші почуття (past); 3) досвід, що передбачається (future) [3, с. 69–70].

На наш погляд, критеріями поділу граматичного матеріалу з „часової” проблеми на складові мають виступати „час виникнення дії”, „завершеність / незавершеність дії”, „постійність / тимчасовість дії” тощо. З огляду на вищевикладене граматичний матеріал доцільно представити такими блоками: I. „Дія відбувається” (Present Simple – Present Continuous); II. „Дія відбулася / відбувалася” (Past Simple – Past Continuous); III. „Дія відбулася” (Past Simple – Present Perfect); IV. „Дія розпочалася і завершилася / триває” (Present Perfect – Present Perfect Continuous); V. „Дія відбудеться” (Future Simple – “Be going to” – Present Continuous); VI. „Дві дії відбулося” (Past Simple – Past Perfect); „Дія відбудеться / відбуватиметься / завершиться” (Future Simple – Future Continuous – Future Perfect). Уважаємо за доцільне приділити вивченню видо-часові форми групи Perfect Continuous окреме заняття. Таким чином, правилом складення опорних схем з навчання студентів-заочників видо-часових форм англійських дієслів виступає **вивчення та представлення** граматичного матеріалу „блоками”, що були складені на основі вищеназваних критеріїв.

Теоретичне обґрунтування технології підготовки опорних схем з навчання студентів заочних відділень видо-часових форм дієслів вимагає з'ясування та аналізу шляхів складання опорних схем. На наш погляд, існує принаймні два таких шляхи: 1) складання схем самим викладачем; 2) складання схем шляхом взаємодії викладача й студентів. Детально розглянемо переваги та недоліки цих шляхів.

З одного боку, підготовка схем викладачем є запорукою отримання студентами більш повної та точної інформації про видо-часові форми англійського дієслова, оскільки викладач може доступно викласти в схемі сутність і особливості тієї чи іншої граматичної конструкції. Водночас, зазначений спосіб, незважаючи на його удавану ефективність, має низку недоліків. По-перше, забезпечення студентів знаннями про видо-часову форму в готовому вигляді значною мірою або повністю виключає виявлення майбутніми вчителями ініціативи у висловленні своєї позиції, її аргументації та відстоюванні. Другий недолік надання готової інформації полягає у фактичному перетворенні студентів на реципієнтів знань, що суттєво знижує рівень розуміння та внутрішнього прийняття ними предмета пізнання, оскільки вони не були активними учасниками процесу вироблення знання [7, с. 131].

До переваг підготовки опорних схем шляхом взаємодії студентів та викладача, на наш погляд, слід віднести такі:

– *внутрішнє прийняття* студентами *предмета пізнання*. Участь студентства у визначенні особливостей видо-часової форми гуманістичних цінностей сприятиме внутрішньому сприйняттю майбутніми педагогами отриманих результатів, оскільки вони є продуктом пізнавальної, розумової активності самих студентів, а не просто готовим знанням, яке дав їм викладач;

– краще розуміння студентами *предмета пізнання*, що досягається за умови, якщо людина виступає в ролі „шукача” знання, і, знайшовши його, вона краще розуміє та запам’ятовує знання – *набуває* його.

Таким чином, одне з ключових правил, які складають технологію підготовки опорних схем з вивчення видо-часових форм дієслів англійської мови, полягає в **залученні** студентів заочної форми навчання **до складання** таких схем.

Участь студентів у підготовці опорних схем стає можливою за умови, якщо студенти матимуть у своєму розпорядженні так звані *комунікативні зразки* (приклади використання видо-часової форми дієслова в мовленнєвих ситуаціях). Аналіз таких зразків сприятиме визначенню майбутніми фахівцями випадків використання та особливостей побудови цієї форми. Ми повністю погоджуємося з думкою Н. Скляренко, що представлені зразки мають бути ситуативно пов’язані між собою і являти певний мікротекст [1, с. 3]. Практика роботи зі слухачами заочних відділень вищих навчальних закладів показує, що студенти можуть відчувати певні труднощі в розумінні цього тексту. На наш погляд, мінімізація труднощів досягається, по-перше, за рахунок побудови тексту на відомому для студентів лексичному матеріалі; по-друге, – за рахунок перекладу тексту рідною для студентів мовою, що сприятиме спрощенню граматичного матеріалу та ґрунтовному розумінню слухачами особливостей видо-часової форми. Отже, залучення студентів до складання схем з вивчення видо-часових форм англійських дієслів передбачає **опору на зрозумілий** для студентів

текст (за необхідності – **переклад тексту**), в якому відображені основні функції та особливості цих форм.

Кожна часова форма використовується лише в певних ситуаціях, регламентованих часовими рамками дії та її результатом. Необхідність використання тієї чи іншої видо-часової форми може визначатися шляхом знаходження в тексті *слів-ідентифікаторів* – слів або словосполучень, що дають змогу уявити характер дії, час її виникнення, тривалість тощо. Так, наприклад, до слів-ідентифікаторів форми Present Simple належать прислівники частоти здійснення дії (always, often, rarely, seldom, sometimes) та словосполучення every day (month, year) тощо; форма Present Continuous характеризується наявністю прислівника now та словосполучення at the moment.

Таким чином, одним з правил складання опорних схем з навчання видо-часових форм дієслів англійської мови виступає **знаходження слів-ідентифікаторів**, що характеризують час виникнення дії, її тривалість.

Ми повністю погоджуємося з думкою Л.Єфімова [8], Р. Міньяр-Белоручева [9], П. Сисоева [10] про те, що англійська граматики вирізняється великою кількістю винятків. Зазвичай констатація того факту, що скоєння певної дії носить регулярний характер, використовується видо-часова форма Present Simple.

Утім, для демонстрації дії, яка відбувається постійно чи регулярно, замість форми Present Simple може використовуватися також і форма Present Continuous. Така заміна відбувається у ситуації, коли автор висловлювання невдоволений поведінкою особи, яка чинить дію. Наприклад, при перекладі фрази „Ти завжди запізнюєшся” потрібно використовувати форму Present Continuous (навіть незважаючи на присутність в реченні прислівника „завжди”). Необхідність застосування цієї форми зумовлена невдоволенням мовника поведінкою іншої людини. Переклад фрази англійською має виглядати так – “You **are** always **coming** late”. Отже, складання опорних схем має здійснюватися також на основі **урахування контексту** ситуації, в якій відбувається дія.

Повнота представлення форм, що вивчається, забезпечується шляхом підготовки не тільки опорної схеми, де б відтворювалася інформація про ситуації застосування цих форм, але й опорної схеми з їхньої побудови. На наш погляд, навчання заочників видо-часових форм англійських дієслів вимагає підготовки двох опорних схем, а саме: I. Використання форм; II. Побудова форм.

Для представлення у схемі принципів побудови видо-часової форми потрібно звертати уваги на граматичну складову цієї форми, до якої відносяться тип речення, тип питання, число й особа підмету. Такий підхід є надзвичайно важливим, оскільки, наприклад, порядок слів у реченні знаходиться в прямій залежності від типу останнього, форма допоміжного дієслова в багатьох випадках залежить від часу й особи підмета.

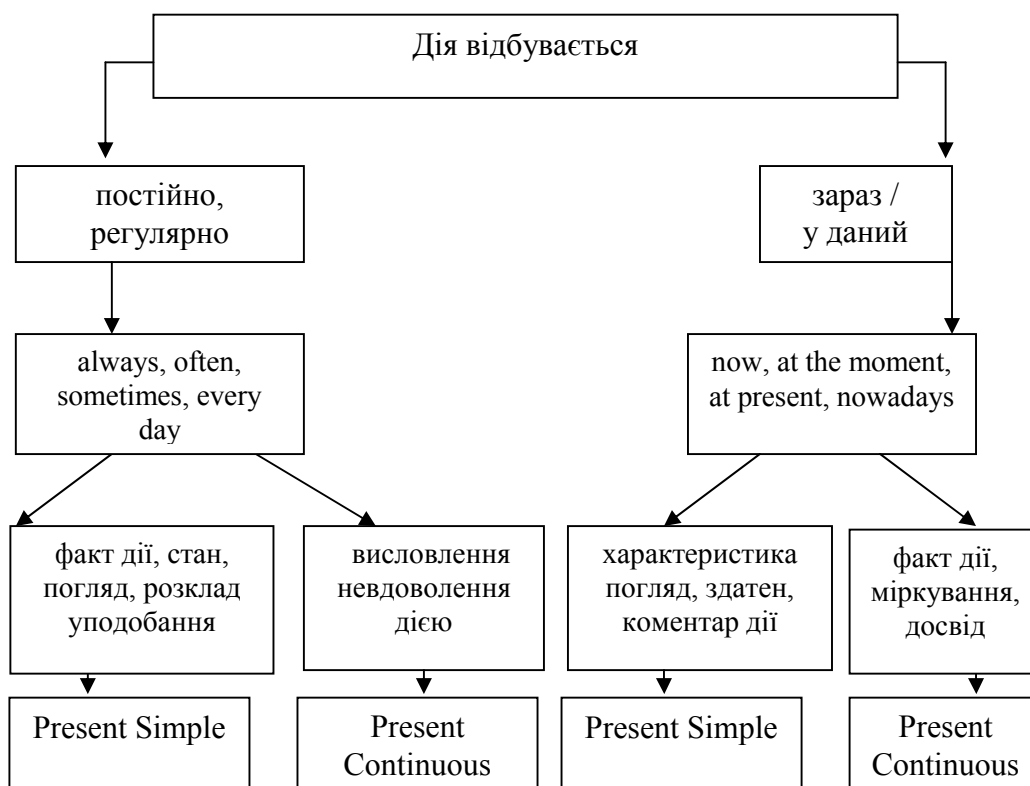
Так, наприклад, допоміжне дієслово Present Simple має форму **does**, якщо підмет представлений 3-ю особою однини (he / she / it); форма **do** вживається для всіх інших осіб і чисел підмету. Для демонстрації форми Present Continuous у всіх типах речень уживається допоміжне дієслово “be”, що має три форми залежно від числа й особи підмета (**am / are / is**).

Зважаючи на те, що в схемі мають бути представлені всі граматичні особливості вищо-часових форм, що складають певний „блок”, вважаємо доцільним представити схему „Побудова форм” за допомогою зведеної таблиці, в якій будуть відображені загальні правила побудови стверджувальної, запитальної та заперечної форми відповідного часу.

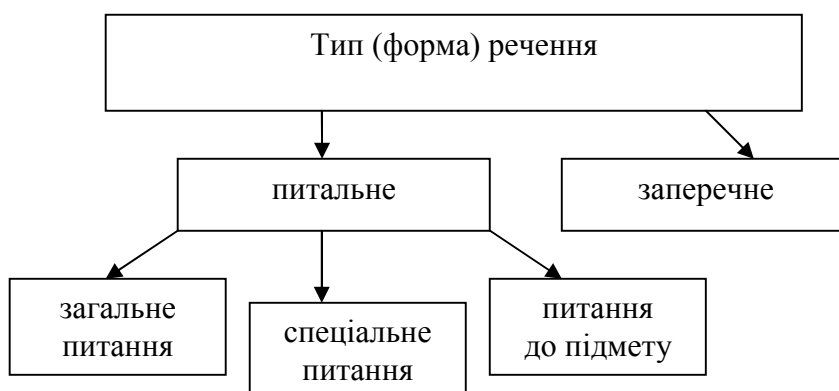
Таким чином, одним з ключових правил підготовки опорних схем з навчання студентів-заочників вищо-часових форм дієслів англійської мови виступає **відображення** в схемі **граматичних особливостей** вищо-часових форм, що аналізуються в „блоці”.

Нижче наведемо приклад опорних схем з навчання заочників вищо-часових форм дієслів англійської мови (на прикладі форм Present Simple та Present Continuous):

Present Simple / Present Continuous (використання)



Present Simple / Present Continuous (побудова)



А. Побудова стверджувального речення

Видо- часова форма	Порядок слів					
	підмет	доп. дієслово	прислів- ник частоти	основне дієслово	додаток	обставина
стверджувальне		2	3	4	5	6
Present Simple	He She It	—	+ (за наявності)	Vs (-s після при голос.)	+ (за наявності)	+ (за наявності)
	He She It			Ves (-es після шипляч. / голос. / y → i)		
	Всі інші			V (тільки основа)		
Present Cont.	I	am	— (окрім виключенн я)	Ving (один склад, - e,l,al) – подвоєння	+ (за наявності)	+ (за наявності)
	He She It	is				
	Всі інші	are				

Б. Побудова питального речення

Видо- часова форма	Тип питального речення	Порядок слів				
		питальне слово	доп. дієслово	підмет	основне дієслово	інші частини
		1	2	3	4	5

Present Simple	загальне	—	Does	He She It	infinitive V (без “to”)	+ (за наявності відповідно до контексту)
			Do	Всі інші		
	спеціальне	+	does	He She It		
			do	Всі інші		
	до підмету	Who / What	—	—	Vs (-es)	
Present Cont.	загальне	—	Is	He She It	Ving	+ (за наявності відповідно до контексту)
			Are	Всі інші		
	спеціальне	+	is	He She It		
			are	Всі інші		
	до підмету	Who / What	is	—		

В. Побудова заперечного речення

Видо-часова форма	Порядок слів						
	підмет	доп. дієслово	частка not	прислівник частоти	основне дієслово	додаток	обставина
	1	2	3	4	5	6	7
Present Simple	He She It	does	+	+ (за наявності)	infinitive V (без “to”)	+ (за наявності)	+ (за наявності)
	Всі інші	do					
Present Cont.	I	am	+	— (окрім виключення)	Ving	+ (за наявності)	+ (за наявності)
	He She It	is					
	Всі інші	are					

З огляду на суттєве переважання в учбовому плані заочних відділень часу для самостійної роботи над аудиторними заняттями та можливість зведення граматики до кінцевого набору правил особливої актуальності набуває проблема підготовки опорних схем з навчання заочників граматиці англійської мови. Обґрунтовано технологію підготовки опорних схем для навчання студентів заочних відділень університетів видо-часових форм дієслів англійської мови, що має складатися із сукупності правил: 1) *вивчення та представлення* граматичного матеріалу „блоками”; 2) *залучення студентів до складання* схем; 3) *опора на зрозумілий для студентів текст* (за необхідності – *переклад тексту*), де відображені основні функції та особливості

аналізованих форм; 4) знаходження слів-ідентифікаторів, що характеризують дію; 5) урахування контексту ситуації, в якій відбувається дія; 6) відображення в схемі граматичних особливостей видо-часових форм, що аналізуються в „блоці”. Безперечно, матеріал статті не вирішує всіх аспектів проблеми, що розглядається. Перспективи подальших наукових розвідок у даному напрямку вбачаємо в підготовці для заочників навчального посібника з граматики англійської мови, матеріал якого пояснювався би переважно за допомогою опорних схем.

Література

- 1. Скляренко Н. К.** Систематизація і повторення іншомовного граматичного матеріалу в основній і старшій школі/Н. К. Скляренко//Іноземні мови. – 2005. – № 2. – С. 3-7.
- 2. Каширина Л. Н.** Алгоритмы в обучении грамматике французского языка/Л. Н. Каширина// Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 44-46.
- 3. Кравченко А. В.** Время разобраться с временами, или Как усвоить систему английских времён / А. В. Кравченко // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 5. – С. 69-71.
- 4. Методика** навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / [під ред. С. Ю. Ніколаєвої]. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
- 5. Богданова І. М.** Педагогічна технологія як спосіб взаємодії учасників педагогічного процесу // Педагогіка: навч. посіб. / Інна Михайлівна Богданова. – Х.: ТОВ „Одисей”, 2003. – С. 50–55.
- 6. Чернилевский Д. В.** Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов/Дмитрий Владимирович Чернилевский – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
- 7. Мацько Д. С.** Формування гуманістичних цінностей майбутніх учителів зарубіжної літератури: дис. кандидата пед. наук: 13.00.04 / Дмитро Сергійович Мацько. – Луганськ, 2008. – 275 с.
- 8. Ефимов Л. П.** Об алогизмах и противоречиях английской грамматики / Л. П. Ефимов // Иностранные языки в школе. – 2007. – №2. – С. 24-30.
- 9. Миньяр-Белоручев Р. К.** „Примитивная” грамматика для изучающих английский язык / Р. К. Миньяр-Белоручев // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 27-29.
- 10. Сысоев П. В.** Нужна ли нам грамматика, и если нужна, то какая? / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 2. – С. 31-35.

Мацько Д. С. Підготовка опорних схем у навчанні студентів заочних відділень університетів видо-часових форм дієслів англійської мови.

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню технології підготовки опорних схем з навчання студентів-заочників видо-часових форм дієслів англійської мови. Автор визначає сукупність правил, що складають технологію підготовку таких схем. У статті також наводиться приклад опорної схеми з вивчення форм Present Simple та Present Continuous.

Ключові слова: видо-часова форма, опорні схеми, студент заочного відділення, технологія.

Мацько Д. С. Подготовка опорных схем в обучении студентов заочных отделений университетов видовременным формам глаголов английского языка.

Статья посвящена теоретическому обоснованию технологии подготовки опорных схем при обучении студентов-заочников видовременным формам глаголов английского языка. Автор определяет совокупность правил, которые составляют технологию подготовки таких схем. В статье также приводится пример опорной схемы по изучению форм Present Simple и Present Continuous.

Ключевые слова: видовременная форма, опорные схемы, студент заочного отделения, технология.

Matsko D. S. Making Basic Schemes in Teaching Tense Forms of English Verbs to Part-Time University Students.

The article deals with the problem of making basic schemes for teaching Tense Forms of English Verbs to part-time students. The author determines the technology (number of rules) of making such a scheme. The scheme for teaching Present Simple and Present Continuous is also given.

Key words: basic schemes, part-time student, technology, Tense Form of English Verbs.

УДК 37.016:811.111

О. Є. Мілова

СУЧАСНІ ФОРМИ ТА МЕТОДИ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ В ШКІЛЬНІЙ ПРАКТИЦІ

Інтеграція України в світовий простір є одним з найважливіших завдань сьогодення. Розширення кордонів для української спільноти сприятиме вільному пересуванню співвітчизників та адаптації до життя у єдиному суспільному просторі. Для успішної реалізації процесу інтеграції важливо якісно підготувати наше підрастаюче покоління, чим пояснюються сучасні трансформації та реформи в сфері освіти. Перед національною системою освіти, радше перед школою як її базовою ланкою, поставлено ряд завдань. По-перше, формувати особистість здатну до самонавчання та самореалізації, яка володіє навичками „високоорганізованого мислення”; по-друге, розвинути адаптаційні механізми до життя в умовах сучасного універсального полікультурного суспільства; по-третє, навчити поважати знання, досвід й традиції. Для

досягнення поставлених завдань та отримання якісного продукту необхідно перебудувати навчальний процес, центральною фігурою якого є учень, наповнюючи його новими формами, методами та технологіями навчання. Саме перебудовою навчального процесу та застосуванням в шкільній практиці нових форм і методів зайнялися педагоги в зарубіжних країнах, а особливо в США, ще в другій половині ХХ століття.

Обґрунтування причин і наслідків трансформацій та реформ в сфері національної системи освіти представлені в дослідженнях вітчизняних науковців Андрущенко В. П., Арешонкова В. Ю., Гершунського Б. С., Романенко М. І., Саух П. Ю., Сухомлинської О. В. та інші. Висвітленню процесу реформування американської системи освіти та визначенню змісту навчально-виховного процесу присвячені роботи науковців України Булай Л. В., Ващенко Л. М., Ветрової І., Дмитрієвої Г. Д., Дупак Н., Кравця В. П., Пацевко Н. В., Сбруєвої А. А. та інші, а також американських педагогів, серед яких Аронович С. (Aronowitz S.), Банкс Дж. (Banks J. A.), Барт Р. (Bart R.), Боєр Е. (Boyer E. L.), Долл В. (Doll W. E.), Корріган Д. (Corrigan D.), Слаттері П. (Slattery P.) та інші. Теоретичне обґрунтування та методика застосування групових форм та методів навчання висвітлюється в дослідженнях американських науковців Брансфорда Дж. (Bransford J.), Бруфі К. (Bruffee K.), Кузео Дж. (Cuseo J.), Добсон Дж. (Dobson J.), Фелдер Р. (Felder R.), Джонсона Д. (Johnson D.), Лейсфілда Р. (Lacefield R.), Смит Б. (Smith B.) та інші.

Нові форми та методи навчання активно проникають у вітчизняний шкільний простір та плідно використовуються педагогами на всіх уроках, зокрема уроках з англійської мови. Доцільно зазначити, що більшість з них були запозичені з практики роботи загальноосвітніх закладів зарубіжних країн, зокрема США та адаптовані до українських шкільних реалій. Тому досвід американських педагогів є надзвичайно важливим та вартим вивчення.

Мета статті полягає в тому, щоб простежити особливості формування та методик використання нових форм та методів активного й творчого навчання в загальноосвітніх закладах США.

Переоцінка американськими педагогами традиційних форм навчання привела їх до розуміння того факту, що тільки робота в групах (group learning) дає найефективніші результати щодо досягнення навчально-виховних цілей. Її перевагами вважалися: „підвищення соціальної інтеграції” [1, с.1-3]; залучення учнів до процесу активного та творчого навчання (active and creative learning); розвиток уміння працювати в командах; можливість використання навичок „навчання у співпраці” (operative learning); активне залучення учнів до оцінки власного життєвого досвіду, який розцінюється джерелом знань; спільна робота учнів з високими та низькими розумовими здібностями, яка дає можливість другим поглибити свій рівень розуміння; представлення

однакових умов та рівних можливостей у навчанні для учнів з різними рівнями знань, соціального досвіду та культурного розвитку [2, с. 3-4].

Групова форма навчання базується на добровільному розділенні всіх членів класу на окремі „ефективні” навчальні групи (effective learning groups), при цьому не звертається увага на рівень підготовки та рівень знань окремих членів сформованої групи. Допускається можливість вільного переходу з однієї навчальної групи до іншої, якщо учень не може або не хоче з якихось причин працювати у своїй [3, с. 71]. Американські педагоги виділяють кілька видів „ефективних” навчальних груп. Так, за кількістю учнів, наприклад, відокремлюються такі: групи-пари (think-hare-share), в основному сусіди по парті на 5 хвилин роботи; розширені групи (buzz groups) у складі 4-6 учнів на 15 хвилин роботи; групи дослідження сутності (case studies), зазвичай, до їх складу входить дуже багато членів і робота розрахована на кілька днів або тижнів; групи дослідження (group investigation) також складаються з великої кількості учнів і розраховані на довший час роботи. За тривалістю виконання завдань при роботі в групах їх розділяють на два типи: довготривалі навчальні спільноти учнів (long-term learning communities) або офіційні навчальні групи (formal learning groups), короткотривалі навчальні спільноти учнів (short-time learning communities) або неофіційні навчальні групи (informal learning groups) та базові групи (base groups) [4, с. 48-49]. Останні базові групи відрізняються від двох типів вищезначених груп тим, що характеризуються своїм незмінним якісним та кількісним складом учнів. Головне завдання базових груп полягає в моральній підтримці їх членів один одного. Власне формування „ефективних” навчальних груп різного типу переслідує дві фундаментальні цілі. Перша – залучити учнів до процесу активного та творчого навчання і друга – адаптація до роботи в навчальному середовищі [4, с. 50].

Успішна робота „ефективних” навчальних груп, на думку американських педагогів, базується на таких „елементах”, як позитивна взаємозалежність (positive interdependence), підвищена взаємодія (promotive interaction), індивідуальна та групова відповідальність (individual and group accountability), розвиток навичок роботи в командах (development of teamwork skills) та процес групової роботи (group processing) [5, с. 20].

Позитивна взаємозалежність (positive interdependence) акцентується на впевненості в тому, що успішне навчання кожного окремого члена групи залежить від успішної роботи всієї групи і, навпаки, успішна робота кожного окремого члена групи є внеском в успіх усієї групи. Підвищена взаємодія (promotive interaction) пов'язується з допомогою учнів один одному і пошуках джерел інформації для отримання необхідних знань при виконанні своєї частини роботи, а також з обміном навчальними матеріалами та знаннями в процесі підготовки та безпосередньо роботи в групах. Індивідуальна та

групова відповідальність (individual and group accountability) націлює на розвиток відповідальності кожного окремого члена „ефективної” навчальної групи та всієї навчальної групи в цілому за роботу з досягнення навчальних цілей та її результати. Розвиток навичок роботи в командах (development of teamwork skills) як один з важливих „елементів” успішної роботи „ефективних” навчальних груп, формує саме ті здібності, які допомагають учням знаходити спільну мову, прислухатися один до одного, поважати знання, культуру та досвід суспільного життя один одного. Останній „елемент” під назвою процес групової роботи (group processing) має на увазі вміння учнів оцінювати продуктивність роботи груп, уміння виділити корисні та некорисні сторони групової роботи та прийняти рішення щодо зміни тактики, напрямків та стратегій роботи в групах [5, с. 21 – 23].

Саме групова форма навчання, яка націлена на підвищення активності учнів у процесі отримання знань, вимагає формування, теоретичного обґрунтування та практичного застосування нових активних і творчих методів навчання (active and creative teaching/learning methods). Власне про них американські педагоги заговорили ще в другій половині ХХ століття. Вони підкресливали, що ці методи зацікавлять учнів самим процесом навчання, активізують їх роботу з досягнення власних навчальних цілей, допоможуть розвинути здібності творчого та проблемного мислення, залучать вчителів до „активної роботи з конструювання учнівських знань” [6, с. 158]. Серед найпопулярніших та найпоширеніших активних і творчих методів в загальноосвітніх закладах США виділяють наступні: навчання у співпраці (cooperative learning, collaborative learning, team learning, peer assisted learning), проектне навчання (project-based learning), проблемне навчання (problem-solving learning), навчання на прикладі великих наукових досягнень (discovery learning) та інші. У нашій роботі ми детально опишемо та проаналізуємо два методи, а саме навчання у співпраці та проектне навчання.

Метод навчання у співпраці (cooperative learning, collaborative learning) на практиці являє собою спільну роботу учнів у малих та великих навчальних групах. Його характерними рисами, на думку американських педагогів, є умисний задум (intentional design), спільна робота (co-laboring) та змістовність навчання (meaningful learning). Під умисним задумом вони розуміють намір учителя зацікавити учнів роботою в групах, навчити їх спільно працювати, розробляючи завдання не для кожного окремого учня, а для всієї групи. Спільна робота акцентується на мотивованому підвищенні активності всіх членів групи. Навіть за умови, що кожен з них отримав окреме завдання, вони в результаті повинні прийти до єдиного знаменника. Змістовність навчання націлена на покращення учнями власних знань спільними зусиллями, поглиблення відповідальності кожного члена групи за поставлені перед нею цілі та завдання [7, с. 56-57; 8, с. 43-44]. Як вважають американські педагоги, за таким методом школярі навчаються конструювати знання;

самостійно відшукувати інформацію, використовуючи різноманітні джерела; творчо підходити до навчального процесу; вирішувати проблемні ситуації; нести відповідальність не тільки за виконання своєї частини роботи, але й результат всієї групи; допомагати один одному адаптуватися до роботи в групі; поважати точки зору один одного; спілкуватися на рівних та ділитися соціальним досвідом, традиціями й знаннями [8, с. 118]. Завдяки методу навчання у співпраці, учні не тільки успішно проходять процес „адаптації у шкільному соціумі”, але й активізують свою роботу з досягнення власних навчальних цілей, проявляють зацікавленість самим процесом навчання, що покращує академічну успішність [2, с. 3].

Наступним методом активного та творчого навчання, на який ми хочемо звернути увагу в нашій роботі, є проектне навчання або метод проектів (project-based learning, project-based method). Надзвичайна популярність цього методу в американських загальноосвітніх закладах доводиться тим фактом, що його використання в шкільній практиці складає 25 – 30 % від усіх інших методів, а виконання проектів є певною „традицією в американській системі освіти” [9, с. 3]. До сьогоднішнього дня він знаходиться в стадії активної розробки, оскільки тісно пов’язаний з реаліями суспільного життя та змінами, які постійно проходять у світі. Метод проектів, на думку американських педагогів, повністю співвідноситься з „єрою відповідальності та активної діяльності”, яка вимагає „високих стандартів мислення, вибору та методів обґрунтованого оцінювання” [10, с. 314].

Метод проектів як системний метод навчання, який залучає учнів до самостійного конструювання знань та розвитку навичок „високоорганізованого мислення”, являє собою довгостроковий дослідницький та пізнавальний процес, який проводиться навколо вирішення реальних проблемних ситуацій, виконання поставлених завдань та прийняття рішень. Він вимагає попереднього розвитку навичок співробітництва (collaboration), дослідження (research), усної презентації (oral presentation) та проектного менеджменту (project management) [5]. Метод проектів допомагає розпізнати властиве для учнів бажання навчатися, їх здібність до виконання важкої роботи, їх стремління знаходитися в центрі навчального процесу; дає учням можливість зрозуміти основні концепції та принципи дисциплін, які вони вивчають; створюючи провокаційні питання та твердження, веде учнів до глибинного дослідження важливих тем; підтримує „співробітництво”, коли окремі учні, цілі класи й школи разом з учителями працюють на результат проекту [9, с. 3]. Хоча однією з основних вимог проектного навчання є „повна автономія учнів”, американські педагоги визначають її глибину настільки, наскільки школярі спроможні самостійно виконувати проектні роботи. Роль учителя в такому випадку зводиться до попереднього інструктажу, визначення цілей і тем та координування

учнів під час роботи над проектом. А завдання учителя полягає у створенні „поля проектного навчання” (project-based learning field) [11].

Існування різноманітних типів проектів зумовлюється кількістю та якістю їх учасників, строком виконання та формами презентації результатів. Так, вони можуть бути індивідуальними або груповими, довгостроковими та короткостроковими, міждисциплінарними та виконаними в рамках однієї дисципліни, представлені у вигляді усної презентації з використанням різноманітних візуальних і технічних засобів та рольових ігор. Індивідуальні проектні роботи, як правило, є короткостроковими (1-2 тижні), виконуються в межах однієї дисципліни та представляються у вигляді усної презентації з використанням таких наочних матеріалів, як газети, буклети, галереї картинок тощо. Групові проекти залучають до роботи не тільки учнів, але й учителів, можуть виконуватися як в рамках однієї дисципліни, так і приймати міждисциплінарну форму і за строками виконання, зазвичай, вони є довгостроковими. Міждисциплінарні групові проекти, окрім учителів та учнів одного класу, залучають до роботи над ними ще й усю школу і дуже часто навіть і позашкільне суспільство [8; 12; 13]. Особливої уваги заслуговують проектні роботи, які виконуються на комп'ютерах, частіше всього в Power Point. Недарма їм відводиться така велика роль у навчальному процесі й не тільки як джерелам альтернативної додаткової інформації, але й як технологіям, які урізноманітнюють форми презентації цієї інформації [14, с. 115-116]. Дуже часто американські педагоги використовують проектне навчання як форму оцінювання рівня володіння тією чи іншою інформацією, а проектну роботу як тест, який зазвичай представляється у письмовому вигляді.

Як бачимо, метод проектів є одним з найпоширеніших активних та творчих методів навчання в американських загальноосвітніх навчальних закладах. Використовуючи цей метод на уроках, учителі „підігривають” інтерес учнів до процесу навчання, розвивають навички „високоорганізованого мислення” (творче й критичне мислення) та критичного аналізу у школярів, навчаються самі та навчають учнів працювати в розширених групах, доводять важливість і необхідність творчого підходу до навчального процесу, урівноважують частку індивідуальної та групової роботи, урізноманітнюють форми оцінювання знань, навичок і вмінь учнів.

Отже, групова форма та методи активного навчання спонукають до творчості, активізують діяльність як учнів, так і учителів у процесі роботи на уроках, формують навички творчого та критичного мислення, а також розвивають зацікавленість учнів самим навчальним процесом. Саме цим пояснюється надзвичайна популярність та широке використання вищеозначених форм та методів у роботі на уроках як англійської мови, так і з інших предметів в освітніх закладах США. У процесі обміну передовим досвідом групова форма та методи активного

й творчого навчання значною мірою вплинули на організацію та реалізацію навчального процесу в вітчизняній школі.

Література

1. **Lacefield R. S.** Adult education in practice (Teaching methods and course structure) [Електронний ресурс] / R. S. Lacefield // Adult Education Tipsheets. – Режим доступу до журн.: <http://www.roberta.tripod.com/adulted/methods.htm>
2. **The case for collaborative learning** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.media.wiley.com/product_dataexcerpt/83/07879551/0787955183.pdf
3. **Felder R. M.** Effective strategies for Cooperative learning/ R. M. Felder, R. Brent // Cooperation and Collaboration in College Teaching. – 2001. – № 10 (2). – P. 69 – 75.
4. **Cuseo J. B.** Organising to collaborate / J. B. Cuseo. – New Forum Press, 2002. – 100 p.
5. **Johnson D. W.** Active learning: Cooperation in the college classroom/D. W. Johnson, R. T. Johnson, K. A. Smith, Edina M. N.: Interaction Book Co., 1998. – 154 p.
6. **Cuseo J. B.** Cooperative learning: A Pedagogy for addressing contemporary challenges and critical issues in higher education / J. B. Cuseo. – New Forum Press, 1997 – 165 p.
7. **Bruffee K.** Collaborative learning: higher education, interdependence and the authority knowledge / K. Bruffee. – Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1993. – 344 p.
8. **Smith B. L.** Taking structure seriously: The learning community model / B. L. Smith // Liberal Education. – 1991. – № 77 (2). – P. 42-48.
9. **Project based learning handbook.** Introduction [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.bie.org/pbl/pblhandbook/intro.php>
10. **Richardson L.** Writing: A method of inquiry / L. Richardson // In Handbook of Qualitative Research/eds. by N. K. Denzin and Y. S. Limcoln. – Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. – 517 p.
11. **Smith B. L.** Reinventing ourselves: Interdisciplinary education, collaborative learning and experimentation in higher education / B. L. Smith, J. McCann, Boloton M. A.: Anker Publishing, 2001.
12. **Doll W. E.** Foundations for a post-modern curriculum/W. E. Doll // Journal of Curriculum Studies. – 1989. – № 21 (3). – P. 243-255.
13. **Slattery P.** Curriculum development in postmodern era/P. Slattery. – New York: Garland, 1995. – 305 p.
14. **Hlynka D.** Six postmodernisms in search of an author / D. Hlynka // In Instructional technology, past present and future/ed. by G. J. Anglin. – Colorado: Libraries Unlimited Inc., 1995 – P. 113 -118.

Мілова О. Є. Сучасні форми та методи активного навчання в шкільній практиці.

В статті розглядаються та аналізуються сучасні форми та методи навчання в шкільній практиці США. У процесі дослідження виявлено, що групова форма роботи, метод навчання у співпраці та метод проєктів сприяють формуванню навичок „високоорганізованого мислення” й активізують діяльність учасників навчального процесу.

Ключові слова: активне навчання, творче навчання, групова форма навчання, „ефективні” навчальні групи, метод навчання у співпраці, проектне навчання.

Милова О. Е. Современные формы и методы активного обучения в школьной практике.

В статье рассматриваются и анализируются современные формы и методы обучения в школьной практике США. В процессе исследования выявлено, что групповая форма работы, метод обучения в сотрудничестве и метод проектов способствуют формированию навыков „высокоорганизованного мышления” и активизируют деятельность участников учебного процесса.

Ключевые слова: активное обучение, творческое обучение, групповая форма обучения, „эффективные” учебные группы, метод обучения в сотрудничестве, проектное обучение.

Milova O. Ye. Modern forms and methods of active learning in school teaching.

This article deals with the analysis of modern forms and methods of learning in USA schools. As the result of research is found that group learning, cooperative learning and project-based learning promote developing “thinking” skills and make the participants of teaching more active.

Key words: active learning, creative learning, group learning, “effective” group learning, cooperative learning, project-based learning.

УДК [811:378]:004

В. Г. Муромець

**МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ
ЗАВДАНЬ У ПРОЦЕСІ ОПАНУВАННЯ АНГЛОМОВНИМИ
СТУДЕНТАМИ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ У ВИЩИХ
МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ**

Від сучасного навчального закладу вимагається запровадження новітніх підходів до навчання, що забезпечують розвиток комунікативних, творчих та професійних компетенцій. Метою навчання російської мови як іноземної у вищих медичних навчальних закладах є формування у студентів професійної мовленнєвої компетенції шляхом розвитку та вдосконалення усіх видів діяльності: читання, говоріння, письма та аудіювання російською мовою. Але однією з перепон, яка стоїть на шляху успішного оволодіння російською мовою як іноземної у

вищому медичному закладі, є недостатня мотивація студентів до вивчення мови.

Саме тому, на нашу думку, особливий інтерес представляють собою інтерактивні технології навчання метою яких є створення комфортних умов навчання, за яких кожен студент відчує свою успішність та інтелектуальну спроможність. В основу такого навчального процесу закладено співробітництво та продуктивне спілкування, спрямоване на спільне розв'язання проблем, формування здібностей виділяти головне, ставити цілі, планувати діяльність, розподіляти функції, відповідальність, критично міркувати, досягати значимих результатів. Тому потрібно більше активізувати процес навчання, використовуючи відповідні інтерактивні технології, зокрема соціоігрові завдання.

Німецький дослідник Ганс Фріц у своїх дослідженнях визначив, що метою інтерактивного процесу є зміна й поліпшення моделей поведінки його учасників. Аналізуючи власні реакції та реакції партнера, учасник змінює свою модель поведінки й свідомо засвоює її. Це дозволяє говорити про інтерактивні методи як процес інтерактивного виховання. Лінгвістичне значення слова «interactive», представлене в іншомовних словниках, розтлумачує поняття „інтерактивності”, „інтерактивного” як взаємодію, або того, що взаємодіє, впливає один на одного. Інтерактивність у навчанні можна пояснити як здатність до взаємодії, навчання у режимі бесіди, діалогу, дії.

Отже, у дослівному розумінні інтерактивним може бути названий метод, в якому той, хто навчається, є учасником, тобто здійснює щось: говорить, управляє, моделює, пише, малює тощо. Він не виступає лише слухачем, спостерігачем, а бере активну участь у тому, що відбувається, власне створюючи це явище [2, С.82].

Г. Селевко стверджує, що інтерактивне навчання – це навчання, заглиблене в процес спілкування. Для підвищення ефективності процесу навчання необхідна наявність трьох компонентів спілкування, а саме: комунікативний (передача та збереження вербальної й невербальної інформації), інтерактивний (організація взаємодії в спільній діяльності) та перцептивний (сприйняття та розуміння людини людиною) [5].

О. Пометун вважає, що інтерактивними можна вважати технології, які здійснюються шляхом активної взаємодії студентів у процесі навчання. Вони дозволяють на підставі внеску кожного з учасників у ході заняття спільною справою отримати нові знання і організувати корпоративну діяльність, починаючи від окремої взаємодії двох-трьох осіб поміж собою й до широкої співпраці багатьох [3].

На нашу думку, сутність інтерактивного навчання полягає у взаємонавчанні, груповій формі організації освітнього процесу із реалізацією активних групових методів навчання для вирішення дидактичних завдань. Педагог при цьому виконує функції помічника в роботі, консультанта, організатора, стає одним із джерел інформації.

Однак, і студент, і викладач виступають як рівноправні суб'єкти навчального процесу. Інтеракція виключає домінування будь-якого учасника, думки, точки зору над іншими, але має враховувати конкретний досвід та практичне застосування. Під час такого діалогового навчання студенти вчать критично мислити, розв'язувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважаючи альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь у дискусії, спілкуватись з іншими людьми. Організації процесу багатосторонньої комунікації сприяє використання відповідних інтерактивних методів навчання, які спрямовані на розвиток творчих здібностей студентів, орієнтують на діяльність, що стимулює активність та «винахідливість».

Слід зазначити, що використання інтерактивних форм навчання під час вивчення російської мови як іноземної у вищому медичному закладі буде ефективним, якщо зміст навчального процесу буде переплітатися з майбутньою професійною діяльністю студентів. Викладач повинен зважати на рівень володіння мовою студентами, на рівень сформованості комунікативних навичок, а також потрібно слідкувати, щоб теоретичні знання у процесі активного навчання ставали усвідомленими, щоб студент розвивав й удосконалював не лише знання з мови, а й міг пов'язувати їх з майбутньою професійною діяльністю. Технологія використання таких форм навчання являє собою поетапне, логічно побудоване використання форм активного навчання від простіших до складніших і включає в себе: засвоєння ігрових прийомів шляхом введення їх в практику проведення занять; розширення використання на уроках ігрових ситуацій, елементів дискусій, обговорень, проведення в ігровій формі підсумкових занять з теми. Звернімо увагу на використання соціоігрових ситуацій на заняттях з російської мови як іноземної, які є важливим засобом закріплення та перевірки засвоєння пройденого матеріалу, а також підвищення інтересу студентів до вивчення мови. При використанні таких видів ігор важливо не лише прагнути досягти дидактичної мети, але й створити у студентів позитивне ставлення до предмету. Визначаючи мету гри треба враховувати інтереси студентів та доцільність проведення певних видів аудиторної роботи саме в ігровій формі. Обираючи ту, чи іншу гру, викладач має взяти до уваги рівень мовної підготовки студентів та відповідність цієї гри тому, чи іншому граматичному та лексичному матеріалу. Викладач повинен бути впевненим, що студенти знають необхідні граматичні структури і в змозі вірно їх застосовувати. Звісно, проводячи ігри на заняттях, треба враховувати вікові особливості студентів та навчальні програми – молодші курси виявляють більше цікавості до такого виду аудиторної роботи, ніж старші. З іншого боку, при належній подачі і проведенні деякі ігри можуть стати цікавими навіть для студентів старших курсів. Окрім того, ігрова практика під час занять покращує взаєморозуміння між викладачем та студентами.

Після того, як рішення щодо використання певної гри прийняте, викладач мусить зосередитись на її ретельній підготовці, тобто створенню окремих карток, таблиць, схем, тощо. Викладач повинен спланувати як проходитиме гра щоб вірно зорієнтувати студентів щодо умов її проведення та бути в змозі контролювати процес.

На уроці російської мови як іноземної соціоігрова діяльність надає можливість студентам використовувати свої мовленнєві навички у менш формальних ситуаціях, яка поживляє заняття та підвищує зацікавленість й розкутість студентів. Робота може проводитись як парами так й фронтально. При роботі в парах студенти об'єднуються в групи за принципом найближчого сусідства. Проте, інколи доцільно міняти студентів у парах щоб розширити діапазон спілкування та урізноманітнити роботу. Це також дає можливість об'єднувати студентів у групи за рівнем володіння мовою. В такому випадку, слабші студенти не почуватимуться ніяково перед сильнішими і сміливіше висловлюватимуть свої думки. Існують також випадки коли групи, чи пари формуються з студентів різного рівня мовної підготовки. У такому разі сильніші студенти допомагають слабшим почуватися впевненіше, а викладач контролює процес переходячи від групи до групи та допомагає при потребі. Робота в групах не завжди доречна, надто коли необхідний постійний контроль викладача щодо вірності студентських відповідей. Важливе значення має також оцінка результатів, яка може проводитися у різноманітних формах: студенти можуть отримувати бали індивідуально, а інколи кращим стимулом є перемога своєї команди, або пари.

Таким чином, використання соціоігрових ситуацій має наступні переваги:

- можливість урізноманітнювати навчальний процес;
- підвищення мотивації студентів;
- тренування вивчених граматичних структур;
- заохочення сором'язливих студентів до участі у роботі групи;
- можливість перевірки засвоєння матеріалу.

Ігри на уроках російської мови як іноземної надають можливості для широкої мовленнєвої практики, а відтак можуть вважатися важливою складовою навчального процесу. Іграми можна починати або завершувати заняття, а в середині уроку ігри можуть слугувати засобом зняття напруги після самостійної чи контрольної роботи. Ігри також сприяють покращенню мікроклімату в групі та стосунків між викладачем та студентами. Так, використання рольових ігор, у яких студенти спілкуються в парах або в групах не лише дозволяє зробити заняття більш різноманітним, а й дає можливість студентам проявити мовленнєву самостійність, реалізувати комунікативні вміння та мовленнєві навички. Вони можуть допомагати один одному, успішно коригувати висловлення своїх співрозмовників, навіть якщо викладач не дає такого завдання.

Учасники рольових ігор можуть виконувати різноманітні ролі, при цьому їхнім завданням є вирішення проблемної ситуації. Саме серії проблемних завдань відкривають можливості використання російської мови як іноземної для повсякденного спілкування, а також для вирішення професійних завдань. Створюючи проблемні ситуації, викладачу слід слідкувати, щоб завдання відповідали рівню наявних знань та інтелектуальних можливостей студентів, не були стереотипними, відображали реальні ситуації професійної діяльності, подавали проблему під несподіваним кутом зору, а також були пов'язані з темою заняття, текстом, який вони читали, граматику, яку вони опрацьовували. Виконуючи такі завдання студенти можуть практично осмислити інформацію, подану в тексті, активізувати лексичний та граматичний матеріали.

Корисним видом діяльності є створення дискусій російською мовою, тематика яких може бути різноманітною. Доцільно створювати професійно-орієнтовані дискусії, прив'язуючи їх до майбутньої спеціальності студентів та застосовуючи відповідну спеціалізовану лексику. За основу таких обговорень можна брати інформацію з прочитаних медичних текстів та статей. Викладач бере на себе роль організатора спілкування, формулює питання, звертає увагу на оригінальні думки учасників, суперечливі питання, допомагає у розв'язанні напружених моментів, що виникають під час дискусії.

Також ми можемо виділити метод проектів, який визначив учений Л.Гейхман. На його думку, цей метод проектів передбачає визначену сукупність навчально-пізнавальних засобів та дій студентів, які дозволяють вирішити ту чи іншу проблему в результаті самостійних пізнавальних дій та припускають презентацію цих результатів у вигляді конкретного продукту діяльності. Як педагогічна технологія це є сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю сутністю [1].

У проектній роботі студенти залучаються у створену педагогом пошукову навчально-пізнавальну діяльність. Використання проектних технологій робить можливим формування та розвиток пошуково-дослідницьких, комунікативних, інформаційних компетенцій, формує креативність, стимулює інтелектуальну активність, розвиває комунікативні вміння, допомагає формувати міжпредметні зв'язки, вчить використовувати інформаційно-телекомунікаційні технології при вивченні російської мови як іноземної, допомагає оволодіти навичками роботи в групі, формує соціальну мобільність. Крім того, все це підвищує мотивацію студентів, оскільки в даному випадку вивчення мови стає не ціллю, а засобом створення кінцевого продукту діяльності. Навіть найслабші студенти можуть проявити себе тут в повній мірі, виконуючи посильні для них завдання, і, в результаті, кожен студент робить свій внесок у створення проекту. Наступний інтерактивний метод навчання

називається „обери позицію”, якій спонукає студентів до прийняття певної думки, точки зору та, що важливо, аргументувати свій вибір.

Усі вище згадані інтерактивні методи спрямовані на розвиток мовленнєвої компетентності та формування особистості, яка володіє креативним та аксиологічним потенціалом, технологіями творчого саморозвитку, самовдосконалення, самоактуалізації.

Отже, інтерактивні технології навчання при вивченні російської мови як ноземної потребують від усіх учасників навчального процесу розвитку комунікаційних умінь, навичок роботи в парах й групах. В цілому інтерактивне навчання спілкуванню російською мовою як іноземною створює сукупний ефект, який виявляється в тому, що на фоні програмного засвоєння знань формуються: вміння співробітничати, продуктивність якого характеризується зміною стратегії взаємодії, можливості залучати студентів у навчальну взаємодію і характером групової взаємодії; комунікативна компетентність, що визначається зміною стилю спілкування, усвідомленням бар'єрів спілкування, характером вирішення комунікативних завдань; толерантність, яка характеризується сприйняттям інших людей і забезпечує повноту та адекватність спілкування в різних ситуаціях.

Література

- 1. Гейхман Л. К.,** Зуев И.И., Нигматуллова Э.Ф., Попова Г.С. Интерактивный подход и модель дистанционного обучения иностранным языкам / Л.К.Гейхман. – М., 2003. – С. 23-26.
- 2. Організація** навчально-виховного процесу (з досвіду роботи вищих навчальних закладів рівні) / За ред. Салмай Н.М., Цибенко Н.В. – К., 2007. – Випуск 10. – С. 80-95.
- 3. Пометун О.,** Пироженко Л. Интерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. – К., 2002. – 245 с.
- 4. Пометун О.,** Пироженко Л. Сучасний урок: Інтерактивні технології навчання. – К., 2004. – С.13-19.
- 5. Селевко Г. К.** Современные образовательные технологии. – М.,1998.– 250 с.
- 6. Сучасні технології** навчання в навчальному процесі вищих навчальних закладів: матеріали міжнародної науково-методичної конференції / Під заг. ред. Лутаєва В.В. – Рівне: РДТУ, 1999. – 208 с.
- 7. Фрадкин Ф. А.** Педагогическая технология в исторической ретроспективе // История педагогической технологии: Сб. науч.трудов. – М., 1994. – 248 с.

Муромець В. Г. Методика використання інтерактивних завдань у процесі опанування англійськими студентами російської мови як іноземної у вищих медичних закладах.

У статті Муромець В. Г. наголошується, що використання інтерактивних методів навчання під час викладання російської мови як іноземної для англійських студентів представляє собою процес активного пізнання, який заснований на взаємодії, діалозі рівноправних суб'єктів й завдяки проектуванню, моделюванню та впровадженню інтерактивних

методів навчання можливо збільшити пізнавальну активність іноземних студентів під час опанування ними російської мови.

Ключові слова: соціоігрові завдання, інтерактивні методи, комунікативна взаємодія, пізнавальна активність.

Муромец В. Г. Использование интерактивных методов обучения во время преподавания русского языка как иностранного для англоязычных студентов в высших медицинских заведениях.

В статье Муромец В. Г. отмечается, что использование интерактивных методов обучения во время преподавания русского языка как иностранного для англоязычных студентов представляет собой процесс активного познания, который основан на взаимодействии, диалоге равноправных субъектов и благодаря проектированию, моделированию и внедрению интерактивных методов обучения возможно увеличение познавательной активности иностранных студентов во время изучения ими русского языка.

Ключевые слова: социоигровое задание, интерактивные методы, коммуникативное взаимодействие, познавательная активность.

Muromets V. G. Usage of interactive methods in the process of teaching of Russian as foreign for englishspeaking students at medical universities.

In the article author said that the use of socialplay tasks during teaching of Russian as foreign for englishspeaking students is a process of active cognition, which is based on co-operation, dialog of equal in rights subjects and due to planning, design and introduction of interactive methods of studies it is possible to increase cognitive activity of foreign students during a capture by them Russian as a foreign language.

Key words: socialplay task, interactive methods, communicative co-operation, cognitive activity.

УДК [378. 016: 811. 111]: 004

O. M. Novikova, T. V. Mryhina

ORAL PRACTICE FOR THE LEARNING OF GRAMMAR

At some stage students must learn the grammar of the language. This learning may be approached deductively, (in which case students are given a grammatical rule with examples before they practice the use of a particular structure) or inductively (students see a number of examples of the rule in operation in discourse, practice its use, and then evolve a rule from these examples with the help of the teacher, and then practice using the structure).

In either of these approaches, there is a phase wherein students practice the use of grammatical structures and apply the various facets of grammatical rules in possible sentences.

As we know, in many classrooms the greater part of grammatical practice has always been in writing. If we examine older textbooks we find that many of them set out a grammatical rule with a few examples of its use. The rule may be expressed in a traditional terminology for English grammar with which students may or may not be familiar or it may use terminology carried over from the grammatical system of the native language. Written practice exercises encourage students to find answers for segment. They do not need to read or understand the complete sentence. As oral exercises, they are dependent on phonetic environment and this aspect of spoken English requires practice, of course. However, the exercises with the continual changes in structural formation, tenses, and lexical content in successive sentences, would be difficult to hold in the memory while making the substitutions orally. For this reason, it is essentially the exercises for written practice. While pattern or structure drill exercises which can be found in most contemporary textbooks and on language laboratory tapes are designed for rapid oral practice in which more items are completed per minute than in written practice. Using them for written practice, thus, giving students a boring, tedious chore.

Pattern drill exercises are useful for demonstrating the operation of certain structural variations and familiarizing students with their use. They serve an introductory function. They are useful only as a preliminary to practice in using the new structural variations in some natural interchange, or for review and consolidation of the use certain structure when students seem in doubt.

When pattern drills are used, it is important that students understand the changes in meaning they are affecting by the variations they are performing. Sometimes a grammatical feature has been encountered in listening or reading material or in a dialogue. Its functioning has been observed, experienced, or explained, and a rapid drill is now conducted to familiarize the students with the use of this grammatical feature in various contexts. Sometimes a demonstration pattern drill introduces the grammatical feature, which requires thoughtful reconstruction by the student.

Intensive practice exercises or drills are useful for learning such formal characteristics of English as tense forms (not tense use), irregular forms of verbs, pronoun choices, and so on. These drills may be of many types and of varying degrees of complexity.

However, it is necessary to stress that the drills will be less monotonous and the students will be participating in a more realistic way if the response are not a simple repetition with substitution, but require an answer form. A final practice at the end can be a chain drill on the following pattern: each student in turn invents an utterance and produces a cue for the

next student. Students should be encouraged at this stage to be as original as they can within the limitations of the pattern.

This chain drill can be a team game, each team gaining a point for each correct link in the chain (with a limit being set to the time for reflection to keep the game moving smartly). The chain passes to the other team each time an error is made or a student fails to respond within the time allowed. A drill of this type is more interesting and has more reality if it is given a situational context and students can add a comment of their own. Certainly, a game develops. But it is wrong to think that successful completion of an oral drill guarantees that the students will use the correct form in autonomous production. Students must try to express themselves outside of a framework which forces them to produce certain answers.

Mixed drill presumes some prior learning of specific structural items either in dialogues, reading material, oral work in the classroom, or earlier more restricted drills on the determiner forms of the possessive pronouns (sometimes called possessive adjectives) and singular and plural forms of the verb *be* in the third person. The drill then focuses on contexts which involve choice in the use of the indefinite article. It serves a useful purpose in drawing together in a systematic way what has been learned and what is being learned.

The drill may be conducted with the complete table in front of the students in an initial learning phase. The teacher points to various items on a chart, or on a diagram on the chalkboard, to elicit different combinations from the students. In the second or testing phase, the students work from a table where items have been jumbled. So, oral exercises may be fallen into six groups: repetition, substitution, conversion, sentence modification, response, and translation exercise.

In simple repetition drills, the instructor gives a model sentence containing a particular structure or form to be manipulated and the students repeat the sentence with correct intonation and stress. Repetition drills are not, in one sense, a special category of exercise which will be useful for practicing certain types of structure; they represent, rather, a commonly used technique for familiarizing the students with the specific structure, with the paradigm, or with the procedure for the practice. For this reason they are sometimes called presentation drills. They are useful as introductory material, but it must be remembered that from mere repetition, no matter how prolonged, the student will learn little except the requirements of the drill.

Commonly used types are simple substitution, double substitution, correlative substitution, and multiple substitution drills.

a. Simple substitution drills.

b. Double substitution drills are similar to simple substitutions in that the student has no other operation to perform apart from substitution of a new segment. There are, however, two slots into which the new segment may be inserted. The signal which indicates to the student which is the appropriate slot for a new segment is the structure of the segment in relation to the

structure of the complete sentence. Double substitutions require the students to be more alert than do simple substitutions because they continually change the wording (and, therefore, the meaning) without changing the structure. They are still mechanical, however, because each segment is usually signaled in such a way that it can be substituted in the correct slot without the student necessarily understanding its meaning.

In correlative substitution drills each substitution requires correlative changes to be made elsewhere in the model sentence.

This type of drill is useful for learning such things as possessives, reflexives, the –s – ending of the third person singular verb in the present tense, the changing forms of the verb *be*, irregular verbs, the inflection of the verb after relative pronouns, the forms of the plural and possessive morphemes, and certain sequences of tenses in related clauses.

Multiple substitution drills are a learning/ testing device to see whether students can continue to make a certain grammatical adjustment they have been learning while they are distracted by other preoccupations – in this case, thinking of the changing meaning of successive sentences to as to make substitution in different slots. In order to make the substitutions in the appropriate slots, students have to think of the meaning of the whole sentence, while changes in focus with each substitution. For this reason, students need to be very alert to perform this exercise successfully. After study and practice of much and many with count and uncountable nouns the multiple substitution drills could be used.

The term transformation has long been applied to the types of exercises in which such operations are performed as changing affirmative sentences into negative sentences, statements into questions, simple declarations into emphatic declarations, active voice into passive voice, or present tense statements into past tense statements. Exercises like these have been the sample of foreign-language classes for many years. Some of these processes happen to parallel what are known as “transformations” in transformational – generative grammar (e.g., legitimization, plasticization, and the interrogative transformation); others do not, but when they do this is usually more of a coincidence from the point of view of the constructor of the exercise than a derivative relationship. The term “transformation» is, therefore, misleading to some people because of a presumed intentional connection with transformational- generative grammar. For this reason, the term “conversions” will be used for exercises in changing sentence type, in combining two sentences into one, in moving from one mood or tense to another, in changing word class (e.g., replacing nouns by pronouns), substituting phrases for clauses or clauses for phrases (e.g., adverbial phrases for adverbial clauses), or substituting single words for phrases or phrases for single words (e.g., adverbs for adverbial phrases, adjectives for adjectival phrases).

These are conversions rather than substitutions in that they require the use of a different form (frequently with a correlative change), a change in

word order, the introduction of new elements, or even considerable restructuring of the utterance. They are useful for developing flexibility in the selection of formal structures for the expression of personal meaning.

The great advantage of oral exercises, apart from their obvious role in helping students develop facility in producing correct forms in sequence while using their speech organs, is that so much more practice can be accomplished in the time available. This allows for step-by-step progression through a series of rules. The practice sets will normally be spread over several lessons. The amount of subdivision within these sets and the number of sets presented at any one time will depend on the level of instruction, the maturity of the students, and the intensiveness of the course. For elementary classes, the forms necessary for simple communication will be enough. For more mature students, discussion of the various possibilities can reduce the necessity to proceed by one-feature-at-a-time practice.

As for situational and personal application, we can say that another set of grammatical rules commonly practiced through conversation exercises is the series determining the form and position of pronouns which occur as direct and indirect objects of the verb. While these rules for the form and position of the pronoun objects are being learned, students can also learn the difference in choice of preposition for actual and intended recipient. This can be taught by a reverse conversion exercise, where students are given cue sentences like

I gave her a car

to be converted into *I gave a car to Janet.*

Combinations are a form of conversion exercise which has also been used for many years. It involves a process which reflects certain features of transformational grammatical analysis and can be very illuminating in differentiating some aspects of the rules. For instance, students often have difficulty in understanding when the relative pronoun *that* must be retained and when it can be omitted. Asking students to combine two underlying sentences by using a relative pronoun is moving from a deeper level of structure to surface structure. Taking a surface structure sentence and examining its underlying components can be very useful in identifying the real functions of elements of the surface structure. In this way what are often taken to be identical structures are found to be quite distinct.

The procedure of combining sentences to form one utterance can also be used for creating dependent phrases beginning with present participles, or with prepositions such as *before* and *after*. Where one clause will be subordinate to the other, it must be clear to the student which of the two sentences to be combined will be the main clause and which the dependent clause. Sometimes temporal relationships will make this clear.

Restatement is another useful kind of conversion exercise. One frequently used type of directed dialogue is a restatement exercise. A series of this type is usually based on a dialogue which has been learned, but all

kinds of restatements can be invented to practice different grammatical features.

Another type of replacement (sometimes called a contraction) consists of replacing a longer expression with a shorter expression or a fuller expression with a more elliptical one, while retaining the basic meaning.

Sentence modification exercises are of three kinds: expansion, deletions, and completions. Expansions serve two purposes. One type requires strictly grammatical manipulation and is useful for learning such things as the position of adverbs. It can be teacher or student directed. Another type is more spontaneous; it gives students the opportunity to create new original sentences from a basic sentence, often in an atmosphere of competition. Students should be encouraged to spice the exercise with humorous items.

Students often have problems with the appropriate placing of adverbs and adverbial expressions in an English sentence. At some stage, students will need to be familiar with at least the following rules for placing adverbs of manner, place, time, and frequency in normally stressed sentences. Students will learn later that they may be given other positions for reasons of emphasis or contrast (information focus), or in formal written language, and that a few adverbs do not necessarily conform to these rules. Moreover, expansion exercises provide students with the opportunity to create new sentences from a basic frame by expanding the frame as they wish, as often as they wish. Such exercises may be conducted as a chaining activity, with each student in succession adding a new element to the sentence until a limit seems to have been reached. At that stage, a new chain begins with another simple sentence.

Flexibility in manipulating structures can be developed by reversing process. For example, delete the negative elements in the following sentences, making any necessary changes. Such deletion exercises serve a less useful purpose than expansion exercises because expansions require students to decide at which point in the sentence to insert additional information of their own choosing. Deletions of extra information usually require only formal changes. For this reason deletions are not creative.

In completions, part of the sentence is given as a cue and the students finish the sentence either with a semantically constant segment in which some syntactic or morphological change must be made according to the cue, with a suitable segment which is to some extent semantically governed by the cue, or with a segment of their own invention. Completion is very useful for vocabulary learning. Besides completion allows students to make their personal semantic contribution within a syntactically fixed framework. It is useful for practicing such things as restrictive and non-restrictive relative clauses; the various possibilities with infinitive constructions; correct prepositions to use with phrasal verbs, the use of the infinitive with or without *to*; or the addition of clauses or phrases expressing purpose.

In one sense all oral exercises are forms of response practice. In the particular type referred to here, *question-answer* or answer-question procedures are used, or students learn to make appropriate conventional responses to other's utterances. Ability to ask questions with ease and to recognize question forms effortlessly, so that one can reply appropriately, is of the essence of communication. It has always been a basic classroom activity. Unfortunately, much question-answer material is very stilted, questions being asked for the sake of the form, without attention to their real interest to the student. The structure of questions can be practiced through conversion exercises. Question-answer practice is useful for such things as forms and uses of tenses, various kinds of pronouns, and cleft sentences which make clear the information focus. It is most frequently associated with a picture, slide, or film, reading material, some project or activity, or a game. It can, however, be carefully structured for language-learning purposes. Since the form of an appropriate answer is nearly always a reflection of the question, teachers can elicit the forms and uses they want by skillful construction of the questions. In the following series, for instance, successive questions elicit the use of different tenses from the students, yet the communicative interaction develops naturally.

The development of interchange is not predictable, but the alert questioner can keep on switching the conversation to a different time perspective. The same type of approach can be developed at the elementary level through discussion of an action picture. Many situations can be created in the classroom for the asking of questions and the obtaining of answers. Only too frequently the teacher asks all the questions, yet in a foreign-language situation it is more commonly the language learner, or foreign visitor, who needs to be able to ask questions with ease. Certainly, in a natural conversation, each participant passes freely from the role of interlocutor to respondent. Answer-question practice takes place when a teacher, or some student, has the answer and the others must find out what it is. This type of exercises takes place naturally and interestingly in different games.

A mixed exercise is, of course, a review and presumes preliminary learning of appropriate rejoinders, either through a series of exercises on particular rejoinders or through the teacher's continual use of them in class. Rejoinders learned artificially, out of context, are easily forgotten. Students should be encouraged to intersperse them liberally through their communication activities, always being conscious of the level of intimacy at which they are appropriate.

Translation exercises have slipped into disfavor in recent years. This is not because translation itself is reprehensible. In fact, it is a natural process with many practical uses. Unfortunately, for many teachers it became an end, rather than a means for improving the student's control of the structure of the language. As a result, many translation exercises became tortuous puzzles, in which four or five complicated structural features would be carefully intertwined within one sentence. The habit of translating everything one

hears or says (or reads or writes) can become a hindrance to fluency. Many students do not realize that it is possible to learn to comprehend and think in a new language directly; hence the need for procedures which encourage and develop this ability. For these reasons translation exercises, if used at all, should be used sparingly, and then only for linguistic features which it is difficult to practice entirely in English.

Oral translation drills can be useful where students learning English share the same first-language background. A series of sentences in the native language is given to elicit rapid formulation of equivalents in English. The series may be designed so as to elicit a series of utterances in a tense being practiced, a series using irregular forms which need constant checking, position of pronoun objects, position of adverbs, and so on.

Oral translation drills differ from old-fashioned “sentences for translation”, designed as written exercises, in several significant ways. Since the native language serve solely as a stimulus for the production of authentic utterances in English, only natural idiomatic utterances that the student could conceivably find useful in communication are used. Stimulus sentences in the native language are short, centering exclusively on the grammatical feature being practiced and certainly, they must remain within a familiar vocabulary range so that the student’s attention is not distracted from the grammatical feature being learned. Oral translation drills do not encourage students to look for one-to-one equivalences between the native language and English by distorting the native-language stimulus to bring it closer to the English form the teacher wants the student to produce. Instead, they require students to produce an utterance in English which is semantically equivalent to the native-language stimulus. In this way they encourage students to think in English. They are particularly useful for practicing distinctively British or American idioms. Instead of being asked to translate simple forms of the verb in isolation, whether regular or irregular, students are presented with more likely utterances. As with other oral drills, oral translation drills provide practice of one grammatical feature consistently through six or seven items before the drill moves on to a related feature or to a further complication of the same feature. After several drills developing familiarity with a certain feature, a mixed drill may be given.

Oral translation drills are useful for quick review – for refreshing students’ memories and pinpointing persistent inaccuracy. Conducted at a brisk pace, they do not give the students time to pore over the English equivalents and edit them, as written exercises do.

Новікова О. М., Мрихіна Т. В. Усні вправи для вивчення граматики.

У цій статті даються два методи вивчення граматики іноземної мови. У кожному з цих методів є етап, на якому студенти починають використовувати граматичні структури і вживати різні аспекти граматичних правил в мовних реченнях.

Ключові слова: підхід, термінологія, бути знайомим, вимагати, нецікавий, виснажливий, утворення структур, заміна, зубріння, виконання, відповідь, запам'ятовувати, застосовувати, розуміти, прислівник, зберігати в пам'яті, прикметник, послідовність.

Новикова О. М., Мрихіна Т. В. Устные упражнения для изучения грамматики.

В данной статье даются два подхода к изучению грамматики языка. В каждом из этих методов, имеется этап, когда студенты начинают использовать грамматические структуры и применять различные аспекты грамматических правил в разнообразных предложениях.

Ключевые слова: подход, терминология, быть знакомым, требовать, неинтересный, утомительный, образование структур, замена, зубреж, выполнять, ответ, запоминать, применять, понимать, наречие, сохранять в памяти, имя прилагательное, последовательность.

Novikova O. M., Mryhina T. V. Oral practice for the learning of grammar

Two approaches to the language grammar learning are given in this paper. In either of these approaches, there is a phase wherein students practice the use of grammatical structures and apply the various facets of grammatical rules in possible sentences.

Key words: an approach, terminology, to be familiar, to require, boring, tedious, structural formation, substitution, pattern, a drill, to complete, response, to remember, to apply, to understand, an adverb, to retain, an adjective, sequence.

УДК 37(560)

Melike Bahar Tike Tetik

A SHORT GLANCE AT THE TURKISH EDUCATION SYSTEM

“Ladies and gentlemen, the method to be applied in education and instruction is to make knowledge a practical and useful tool that ensures success in material life rather than an accessory, a tool of administration or a modern form of pleasure.”

*Mustafa
Kemal Atatürk*

Education is the main act or process of providing knowledge skills and competence by a formal or informal course of instruction and training. Throughout history, people and societies have tried to educate themselves to respond to their needs and to produce goods or services. Education acts the

main role in society and appears in many forms, in formal and informal ways. In each society, people try to establish their ways of education for their policies and systems. The purpose of this article is to offer a short glance at the Turkish education system which was built by Mustafa Kemal Ataturk, the founder of Turkey, in accordance with the western education methods to guide the new republic towards a modern way of life.

Republic of Turkey has given great importance to education and training since its establishment in 1923 after the fall of the Ottoman Empire at the end of the First World War and the foundation of the republic after the successful conclusion of the Independence War. Turkish education system was built in accordance with Ataturk's Reforms which were built during the foundation process after the Independence War and tried to improve Turkish people modern and western standards.

When we come to examine the institutions that have sustained the vital functions of the peoples living in Turkey, we must bear in mind that, from the year 2000 B.C. when Turks first appeared on the page of history, they have been a part of three separate civilizations. During the period when they led a nomadic life in Central Asia, they were part of the institutions that harmonized with their way of life. Upon accepting the Islamic faith and after their expeditions to Anatolia, Turks with admixture of Islamic and Turkish elements produced a civilization and culture all of its own, which was called "Ottoman Composition". After the establishment of the Turkish Republic on October 29, 1923, Turkey entered the sphere of western civilization and culture, and gradually adopted institutions and elements from the west merged with those of Turkey to form the "Republican Composition" [2].

Right after the foundation, under the 1924 law for the unification of education, all schools were connected to the Ministry of Education. The Ministry of Education was charged with the task of implementing a contemporary mode of education training for Turkish citizens by establishing primary and secondary schools and other institutes and arranging courses within the framework of the Turkish education policies. "The goal of Turkish national education system could be summed up as being one where all individuals of state are gathered together as an inseparable whole, united in national consciousness and thinking, trained to think along scientific lines with intellectually broadened views on world affairs, and to be productive happy individuals, who through their skills contribute to the prosperity of society and are instrumental in making the Turkish nation a creative and distinguished member of modern world [3]."

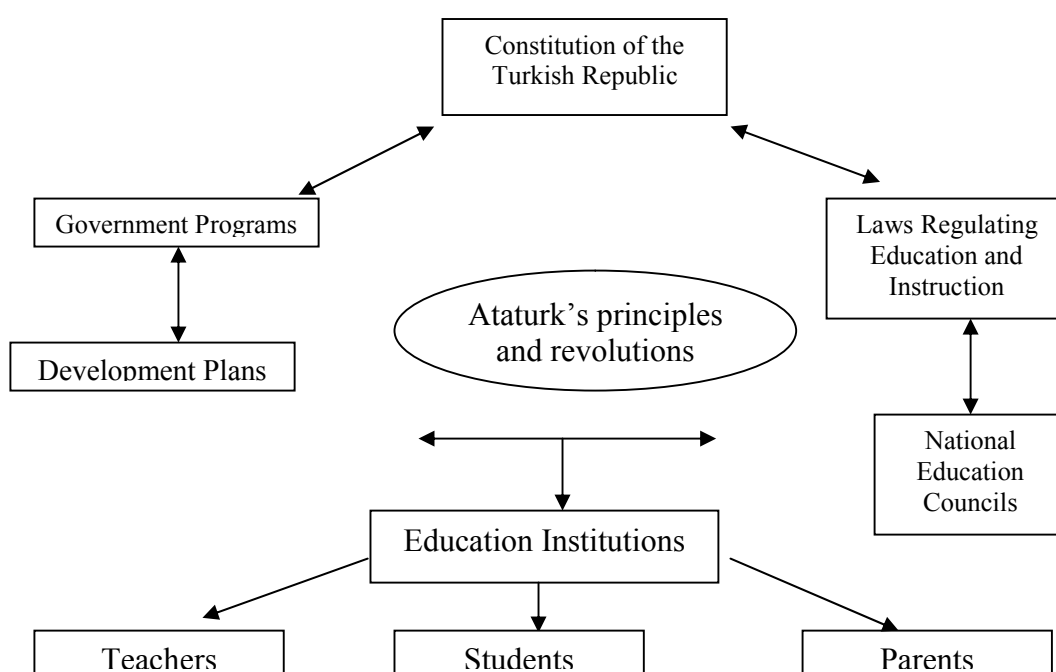
According to the explanation of the Ministry of Education, The Turkish education system is organized on the basis of:

- Constitution of the Turkish Republic
- Laws Regulating Education and Instruction
- Government Programs
- Development Plans
- National Education Councils

Based on these factors, education principles have been defined as follows:

- Education shall be national.
- Education shall be Republican.
- Education shall be secular.
- Education shall have a scientific foundation.
- Education shall incorporate generality and equality.
- Education shall be functional and modern.

Turkish Education System



It also emphasizes that Turkish Education system has to be “democratic, modern, scientific secular and coeducational characteristics”. Also the ministry stresses that “the purpose of the Turkish Education System is to increase the welfare and happiness of the Turkish citizens and Turkish society, to support and facilitate economic, social and cultural development in national unity and integration and to make the Turkish nation a constructive, creative and distinguished partner in modern civilization [4]”.

The great Turkish leader Ataturk gave great importance to national education. His speech during the Independence War at the education meeting for teachers from all around the country in 1921 proves that. Although there was a war, he gathered teachers, men and women, and told of the importance of national education: “Today, the most important and the most productive duty of all of us is the national education affairs. We have to be absolutely successful in this area and we shall. This is the real salvation of a nation [5].” That’s why he

wanted to emphasize the main role of education, because he was aware the real war was against the ignorance in the country, not only against the enemies.

In the Turkish Education system, formal education includes Pre-Primary education, Primary education, Secondary education, and Higher education institutions.

- Day-Nursery Schools (for 0-36 month age group)
- Kindergarten (for the 37-60 month age group)
- Pre-School classes (for the 60-72 month age group)
- Primary School (8 years of education for the 7-14 age group)
- Secondary School (4 years education for the 15-18 age group)
- Higher education (after 18 years old)

Pre-Primary Education includes children between 36-72 months and is divided into three sub-categories: day nurseries, kindergartens and pre-school classes. Also there are private nurseries which are for children between 0-72 months. In 2009, the system changed slightly and pre-school classes became obligatory for the children who are between 67-72 month age group and the purpose of these classes is to prepare children for primary education.

Primary Education is eight years of education (since 1997) which is obligatory and purposes to train all Turkish children as good citizens and prepare them for the next education level. In Turkish national moral concepts, each child is raised and taught basic knowledge and skills. This education is also free of charge in all public schools.

Secondary Education is for four years (since 2006) and covers general, Anatolian, vocational and technical high schools. Students choose their profession for their future and are prepared according to that. Young people have to prepare themselves for the centralized examination which is based on the student selection method (ÖSS) for higher education institutions. That examination system has been changing each year and each time has different standards, but basically it selects students who have higher scores. Some critics of education criticize this exam and ask to quit it, but this seems impossible because there are more than one million students who are willing to enter a higher education institution.

Higher Education institutions are universities, faculties, institutes, higher education schools, conservatories, and vocational higher education schools and application research centers. With that entrance exam, it is really hard for a student to enter a school at the higher level, but it is very necessary for his or her future occupations.

Because the country is so young, the Turkish education system has changed many times on the basis on those principles. In each change, the ministry tried to be successful and offer a better education for students for the future of the republic. In each change, the ministry tried to increase the welfare and happiness of Turkish citizens into Turkish society and wanted to improve cultural development for national unity and integration. "National education must be secular and based on a single school principle. Our objective in

education is to raise citizens who shall increase the civil and social values and improve the economic power of the society [6].”

The Turkish education system was shaped under the principles of Atatürk and his revolutions which were aimed to create a nation in modern civilization and wished to establish a better quality of living in economic, social and cultural levels. For 77 years, the Turkish education system improved and gained better standards in comparison with western education institutions. “We have to improve our country in the areas of science, culture and prosperity, to develop the already productive abilities of our nation and to give the coming generations a robust, unchangeable and positive character [7].”

References

1. **Erüreten Bahri Mazhar.** Kendi Söylemleri ile Atatürkçülük. 2000, İstanbul. “Ankara’da İlk Maarif Kongresini Açarken Verdiği Söylev’de (16 Temmuz 1921)” 147 p.
2. <http://www.mfa.gov.tr/d2.htm>.
3. <http://www.columbia.edu/cu/tsa/tr-info/edu.system.html>.
4. http://www.meb.gov.tr/Stats/apk2002ing/apage29_48.htm
5. **Erüreten Bahri Mazhar.** Kendi Söylemleri ile Atatürkçülük. 2000, İstanbul. “Öğretmenler Birliği Kongresi Üyelerine (25 Ağustos 1924)” 149p.
6. **Aytaç Kemal.** Eğitim Politikası Üzerine Konuşmalar. 1984, Ankara. “Maarif Kongresini Açarken”. 124 p.
7. **Aytaç Kemal.** Eğitim Politikası Üzerine Konuşmalar. 1984, Ankara. “Maarif Kongresini Açarken”. – 25p.

Меліке Бахар Тике Тетік Погляд на турецьку систему освіти.

Мета даної статті є розглянути турецьку систему освіти, яка була побудована Мустафою Кемалем Ататюрком, засновником Туреччини. Турецька система освіти була побудована на принципах Ататюрка і його революцій, які були спрямовані на побудову нового суспільства і досягнення кращих умов життя на економічному, соціальному та культурному рівнях. Система освіти в Туреччині змінювалась багато разів на засадах принципів Ататюрка.

Ключові слова: освіта в Туреччині, Туреччина, Ататюрк, принципи Ататюрка.

Мелике Бахар Тике Тетик Взгляд на турецкую систему образования.

Целью данной статьи является рассмотрение турецкой системы образования, которая была построена Мустафой Кемалем Ататюрком, основателем Турции. Турецкая система образования построена на принципах Ататюрка и его революции, которые были направлены на создание нового общества и улучшение экономических, социальных и культурных условий жизни. Изменения, основанные на принципах Ататюрка, были внесены в систему образования в Турции несколько раз.

Ключевые слова: образование в Турции, Турция, Ататюрк, принципы Ататюрка.

Melike Bahar Tike Tetik A Short Glance at the Turkish Education System.

The purpose of this article is to offer a short glance at the Turkish education system which was built by Mustafa Kemal Ataturk, the founder of Turkey, in accordance with the western education methods to guide the new republic towards a modern way of life. The Turkish education system was shaped under the principles of Ataturk and his revolutions which were aimed to create a nation in modern civilization and wished to establish a better quality of living in economic, social and cultural levels. Because the country is so young, the Turkish education system has changed many times on the basis on those principles.

Key words: Turkish education, Turkey, Ataturk, Ataturk's principles.

УДК 811:378

Е. А. Ткачева, С. Н. Яловенко

**ИГРА-ДРАМАТИЗАЦИЯ НА УРОКАХ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Игра-драматизация неотъемлемый компонент преподавательской деятельности, которая имеет свои правила, цели и задачи. При обучении иностранному языку не обойтись без игры- драматизации. Как известно, игра-драматизация активизируют человеческое мышление, заставляет творчески подойти к решению проблемы и найти более быстрый и точный способ решения задачи. Она требует напряжения эмоциональных и умственных сил. В процессе игры-драматизации проявляются полно и порой неожиданно способности человека. Ее цель на уроках английского языка заключается:

- формирование определенных навыков;
- развитие речевых умений;
- умение общаться;
- развитие необходимых способностей и психических функций;
- познание (становление собственного языка)
- запоминание речевого материала.

Актуальность данной проблемы на современном этапе является очевидной, а с учетом новых веяний в системе образования, дающих простор учителям для новаторства и внедрения в жизнь собственных идей и решений. Игра-драматизация, на наш взгляд, дают неограниченные возможности для реализации творческого потенциала, как учителя так и учащихся.

Цель статьи – это освещение вопроса внедрения игр-драматизации на уроках иностранного языка; познание роли игры-драматизации; определить их место на уроке.

Так, проблемами исследования игры и драматизации занимались такие известные ученые, как Гез Н. И., Ижогина Т. И., Коньшева А. В., Пучкова Ю. Я., Иванова Н. В., Карогодский З. Я., Ремез О. Я., Запорожец А. В., и др. Они считали, что игра-драматизация – это средство развития умственных действий и средство развития произвольного поведения. На их взгляд, игра-драматизация – это всегда эмоции, а там где эмоции там активность, внимание и воображение, там работает мышление. А эти качества рассмотрены, велики педагогом и мастером артистизма К. С. Станиславским.

В процессе изучения английского языка игра-драматизация встречается довольно часто – это лексика, грамматика, а также разговорные формы отрабатывающиеся в диалогах и монологах. Ученики общаются на английском языке на определенную тему, составляют свои собственные диалоги по ключевым словам, и во всех этих упражнениях присутствует элемент игры-драматизации. Каждая тема диалога может быть разыграна в нескольких вариантах. Драматизация разыгрывается по ранее заготовленному сценарию, в основе прочитанного рассказа или сказки. В результате выявляются лингвистические особенности использования традиционных формул в развитии коммуникации учеников.

В общефилологическом плане формулы представляют собой широкий спектр разнородных явлений: эпитеты (ясный сокол, красна девица, дремучий лес, чистое поле, злая мачеха; *cruel step-mother, dense forest, wicked magician, fine steed, fine maiden*), сравнения (Пошли мальчики в рост: как пшеничное тесто на опаре, так кверху тянутся; золотой дворец стоит, словно, словно жар горит; заговорила – словно реченька зажурчала; ... *the girl-baby grew white as milk, with cheeks like roses and lips like cherries; his goggle eyes were like flame of fire*).

Игра-драматизация развивает коммуникативные навыки учащихся и формирует речевой механизм, т.е. соотнесение языковых категорий из предметной действительности: обобщение знаний языковых единиц в языковой категории, расширение, дифференциации, уточнение понятий, выражаемых средствами иностранного языка.

Единица содержания представляет собой структурные блоки фразы. Единица обучения – это высказывание, минимальная единица которого – фраза, равная речевому действию.

На уроке английского языка игра-драматизация выступает общей единицей. Коммуникативная технология обучения английскому языку выделяется на основе 4 типов взаимоотношений:

- статусно – ролевых отношений в игре-драматизации;
- социальных взаимоотношений, направленных на убеждения идеалы, мировоззрения;
- отношений совместной деятельности, которая проходит в учебно-познавательной деятельности;

- нравственные взаимоотношения, которые основаны в отношении с предметом обсуждения, в нашем случае игре-драматизации.

В применении игры-драматизации на уроках английского языка у учащихся коммуникативная направленность становится одним из принципов образовательного процесса. *Игру-драматизацию*, мы рассматриваем, как технологию обучения и воспитания, направленную на развитие коммуникативных способностей учащихся средствами постановок. На наш взгляд в основе любой игре-драматизации лежит *метод физических действий К. С. Станиславского*. Это метод намеренной трансформации словесного материала (тексты диалогов, сказки и т.д.) в систему непосредственных чувственных образов, единственно способных вызвать эмоциональные реакции и деятельность механизмов интуитивного поведения изображаемого персонажа или образа.

Целью «метода физических действий» есть создание правдивого сценического образа, посредством логики физических действий.

Одним из важных моментов для нас является общение. Оно выступает здесь в качестве своеобразного социально-психологического механизма, посредством которого осуществляется воздействие на духовный мир учащихся, на его психику и сознание.

Игровое воздействие предполагает определение тех ролей, которые необходимо используются в обучении, что ведет к становлению ситуации, в которых ученик должен уметь общаться. Это определяет совокупность тех знаний и речевых умений, которые необходимы для общения на изучаемом английском языке.

Процесс игры-драматизации на уроке английского языка мы разделяем на три этапа:

- pre-activity (подготовительный);
- while-activity (исполнительный);
- post-activity (итоговый);

Но для этого необходимо создать положительные условия для свободного участия учащихся в процессе игры-драматизации. Эти условия ряд ученых сводят к следующему:

- учащиеся получают возможность свободного выражения своих мыслей и чувств в процессе общения;
- каждый ученик группового общения остается в фокусе внимания;
- самовыражение личности проявляется через демонстрацию языковых знаний;
- ученики общения чувствуют себя в безопасности от критики, преследования за ошибками и наказания;
- использование языкового материала подчиняется задаче индивидуального речевого замысла;

- языковой материал соответствует речемыслительным возможностям говорящего;

- разговорная грамматика допускает определенные отклонения от грамматики письменной речи.

На наш взгляд немаловажную роль при реализации методов игры-драматизации играет информативная компетенция учащихся, которая включает:

- информационные “фреймы” (frames);
- сложившиеся знания (schemata);
- языковую картину миру (language representation of the world);
- фоновые знания (background knowledge);
- общий кругозор (general knowledge).

Через игровой метод и драматизацию:

1. Обогащается и активизируется лексический запас;
2. Ликвидируются пробелы грамматических структур;
3. Осваивается новый грамматический материал коммуникативным путем;
4. Корректируется произношение и интонация, формируется фонематический слух;
5. Улучшаются аудитивные навыки путем погружения в языковую среду;
6. Развиваются все виды речевой деятельности;
7. Повышается языковая компетенция.

Учителям следует использовать игру-драматизацию во всех классах чем старше ученик, тем больше он чувствует развивающее и воспитывающее значение игры. В связи с этим можно вполне согласиться с мнением известного педагога Шацкого С.Т., который писал “игра – это жизненная лаборатория детства, которая дает тот аромат, ту атмосферу молодой жизни, без которой эта пора ее была бесполезна для человечества. В игре этой специальной отработке жизненного материала, есть наиболее ценное ядро разумной школы детства”. Мы приводим пример на основе, которого можно провести игру-драматизацию.

Диалоги и постановки.

1) Instant drama activity.

Ученики вытягивают листочки с ролями: снег, зима, кусты, деревья, избушка, три медведя, табуретка, миска, подушка, Санта Клаус.

Рассказчик начинает свою сказку. Дети разыгрывают сценку и импровизируют.

It was cold winter. It was snowing. The snow was lying down on trees and bushes. On a beautiful open place there stood a wooden hut. There lived three bears: Michailo Potapych, Nastasya Potapovna and Mishutka. Michailo Potapych was checking his favourite stool on its proofness and steadiness. Nastasya Petrovna was looking at her favourite bowl as into a mirror. Mishutka was playing with his best pillow; he threw it up and caught.

Meanwhile it was cold winter. It was snowing. The snow was lying on the trees and bushes. The wooden hut could not bear the weight of the snow and cracked. Michailo Potapych, Mishutka and Nastasya Petrovna got out of the wooden hut. It was cold winter. Here Santa Claus came. Everybody jumped with joy. Michailo Potapych offered Santa Claus his favourite chair, Santa sat on the chair with pleasure, Nastasya Petrovna gave Santa her favourite bowl, Mishutka brought him his pillow. Meanwhile it was cold winter.

Литература

1. Иванова Н. В. Роль сказки в развитие коммуникативности младших школьников в процессе обучения иностранному языку/Н. В. Иванова. – Вестник РУДН. Серия: «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». 2006. – С. 53-59. **2. Организация** классных часов на английском языке/Авт.-сост. А. В. Коньшева. – СПб.: КАРО, Мн.: Издательство «Четыре четверти», 2004. – 160 с. **3. Петрова Л. В.** Игровые технологии на уроках английского языка / Л.В.Петрова. – Английский язык. - № 11. – 2007. – с.5-6

Ткачева Е. А., Яловенко С. Н. Игра-драматизация на уроках английского языка.

В статье говорится о применении игры-драматизации на уроках английского языка. Игра – драматизация развивает коммуникативные умения и помогает реализовать свой творческий потенциал у учеников средних школ.

Ключевые слова: игра-драматизация, коммуникация, артистические умения.

Ткачова О. О. , Яловенко С. М. Гра-драматизація на уроках іноземної мови.

В статті йде мова о використанні гра – драматизації на уроках англійської мови. Гра-драматизація розвиває комунікативні уміння і допомагає реалізувати свій творчий потенціал у учнів середніх шкіл.

Ключові слова: гра-драматизація, комунікація, артистичні уміння.

Tkachova E.A., Yalovenko S. N. Drama-play at the English lesson.

This article deals with drama-play at the English lessons. Drama-play develops communicative skills and creative thinking of secondary school.

Key words: drama-play, communication, artistic skills.

УДК 811:378

N. V. Fedicheva, Melike Bahar Tike Tetik

KEEPING UP TO DATE AS AN EFL PROFESSIONAL

The demand for English teachers in Ukraine as well as around the world is very high. English continues to be the preferred language in many areas of life. For the foreseeable future at least, teachers of English will never be short of a job. Many experienced and successful teachers believe that it is a very exciting and rewarding profession. But at the same time they stress that in order to be a good and successful teacher one should grow professionally and always try to do a better and better job of teaching. As an American educator in the field of language teaching D. Brown [8, p. 426] puts it “one of the most invigorating things about teaching is that you never stop learning”.

The purpose of the article is to identify a number of strategies and resources for continuing professional development. The strategies include researching classroom issues and practice, working collaboratively with colleagues, participating in professional associations, etc. The issue of language teacher development has been investigated by S. Yu. Nikolaeva, V. M. Plakhotnik, G. T. Brophy, J. Scrivener, J. Harmer, M. Celce-Murcia, H. Omaggio, P. Patricia, D. Moore, D. Brown, C. Kilban, R. Arends, J. Wallace, A. Richard-Amato, and many other scholars.

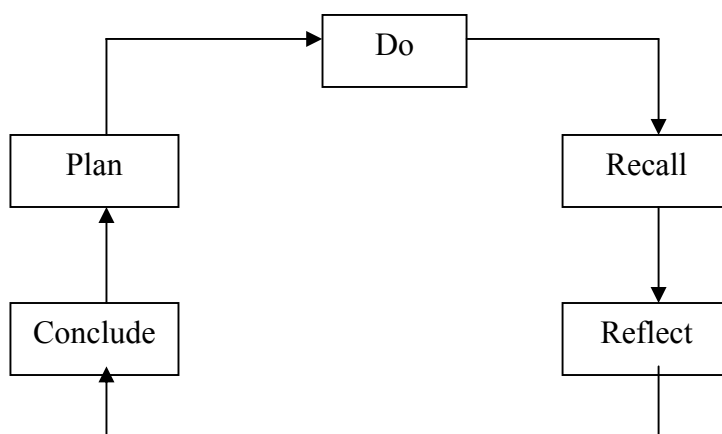
Different goals can provide continuing career growth for many teachers of foreign languages. D. Brown suggests the following ones;

- knowledge of the theoretical foundations of language learning and language teaching,
- the analytical skills necessary for assessing different teaching contexts and classroom conditions,
- the awareness of alternative teaching techniques and the ability to put these into practice,
- the confidence and skill to alter teaching techniques as needed,
- practical experience with different teaching techniques,
- informed knowledge of oneself and students,
- interpersonal communication skills,
- attitudes of flexibility and openness to change

We all know that teaching and learning need to be distinguished. The process of learning often involves five steps [2, p. 3].

They are the following: 1 – doing something, 2 – recalling what happened, 3 – reflecting on that, 4 – drawing conclusions, 5 – using those conclusions to inform and prepare for future practical experience. You can see these five steps in the experiential learning cycle below

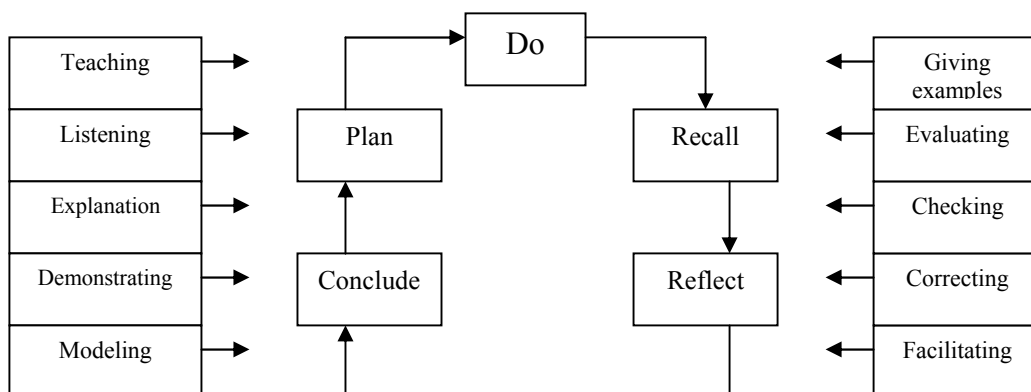
Experiential learning cycle



The process of teaching involves the following: Information, explanation, guidance, counseling, demonstration, instruction, giving examples, correction, counseling, encouragement, evaluating, reviewing, modeling, summarizing, questioning, giving feedback, etc.

All of the above may come in at any of the five steps of the cycle. You can see that in the figure “Teaching and the experiential learning cycle”.

Teaching and experiential learning cycle



These two cycles suggest a number of conclusions for teachers of English. Some of them are the following:

1. Teachers should worry less about teaching techniques and should try to make the enabling of teaching their main concern. In other words they should pay more attention to the inner circle of the teaching and the experiential learning cycle.

2. Teachers need to ensure that they allow their students practical experience in doing things. In other words students should **use** language rather than simply **listen** to talks/lectures about language.
3. Teachers cannot learn for their students. The more a teacher does herself/himself, the less space there will be for the students to do things.
4. Teachers should help students become more aware about how they are learning.
5. It is normal for students to make mistakes, to try new things out and get thing wrong and learn from that. The same is true for the teacher, especially for the one whose motto is “There are no failures, only outcomes”.

Teachers can teach or they can teach and learn teaching. Those who learn how to teach will never say “I know it all and can relax for the rest of my career.” Learning teaching is a desire to move forward, to keep learning from what happens. It also involves feedback from students and colleagues. Avoiding feedback from students and colleagues or ignoring it may lead to serious problems. If teacher’s intention is only to hear nice things, then most probably the teacher will get them. In order to know what students really think a teacher should ask open questions that enable students to say what they want to say. The feedback from students may be difficult for the teacher for the first time, but as Jim Scrivener [2, p. 196] says “the end result of increased honesty, openness and mutual respect will almost certainly have a great long-term benefit, the more so if you implement changes in yourself, the class or the course that re responses to the feedback”.

Feedback from other teachers can be a very helpful tool. Our simple recommendations are the following. Ask your colleagues to come and observe some of your lessons, and do an exchange observation with them on a regular basis. The purpose of these observations will be not to judge each other but to learn from each other. Sharing ideas and skills with your colleagues will result in the growth of trust and respect. If your colleague is busy and cannot observe your lesson, you can ask him/her just to listen to your thoughts about the lesson. Your colleague should not offer any suggestions or advice or help or opinions. He or she will simply listen and support you. Though this kind of helping is very simple to describe, it is very powerful in action. Jim Scrivener [2, p. 196] stresses that “it can be surprisingly beneficial to talk through one’s own experience with another person who is really listening”.

Another important teaching is self-feedback. Teachers often see a lesson they have just taught either as a huge success or a complete failure. In order to take an objective, more balanced view of what happened a teacher should first recall what happened, then reflect on that and look for what was successful and what can be improved. Whatever the lesson was like, there must have been good points in it and things that could be worked on. This is true for very experienced teachers as well as for beginners. The first important

steps towards becoming a better teacher involve an increased awareness about what we do now and openness to the possibility of change.

One of the most important steps in improving teaching is to start self-evaluation. If you have trouble deciding how to start, you might use the following suggestions. In order to assess lessons you may choose several questions from part A, from part B, and from part C below. Write down your answers. You may discuss your answers with your colleague who will be just listening. Part A focuses you on recalling what happened in the lesson. Part B focuses on reflecting on the lesson, and part C focuses on making conclusions from experience and finding ways to move forward in your future teaching.

Part A. Recalling the lesson

1. List a number of activities that you did during the lesson.
2. List a number of activities that the students did during the lesson.
3. Write down any comments of feedback that a student gave you during the lesson.
4. Was there any personal interaction between you and a student during the lesson?
5. What were the main stages of the lesson as you remember it?
6. What was the balance between teacher talking time and student talking time?
7. List some things that happened as you planned them.
8. List some things that happened differently from your plan.
9. Was there a moment in the lesson when you had a decision to make between one option and another? What options did you choose and which ones did you reject?
10. What was I like as a teacher?

Part B. Reflecting on the lesson

1. Note several things that you are proud of about the lesson.
2. What was the high point of the lesson for you?
3. What was the high point of the lesson for the students? Why do you think students felt good?
4. Name several points in the lesson where you feel students were learning something.
5. Which part of the lesson involved the students most completely?
6. Did you use time efficiently?
7. Did you feel uncomfortable at any points of the lesson?
8. Did you achieve lesson goals you wanted to achieve?
9. Did students achieve what you hoped they would achieve?
10. Did you enable learning or prevent it?

Part C. Making conclusions

1. If you taught the lesson again, what would you do the same?
2. If you taught the lesson again, what would you do differently?
3. What have you learned about your planning?
4. What have you learned about the activities you used during the lesson?

5. What have you learned about your teaching techniques?
6. What have you learned about yourself?
7. What have you learned about your students?
8. What have you learned about teaching and learning?
9. Why did you do the things you did?
10. What are your intentions for your future teaching?

Teacher development is a continuous process of transforming human potential into human performance, a process that is never finished. Below we give examples of short term and long-term goals. Choose some of the goals and write them down. Be realistic in terms of what you can accomplish.

- Read professional magazines and teacher resource books on a regular base.
- Subscribe to a professional magazine.
- Use the I-net for papers on issues not covered in ELT literature.
- Surf the I-net for new ideas to inform your teaching.
- Visit websites about TEFL and look for what is new about teaching English from all around the world.
- Read new ideas in magazines and try them out in your classroom.
- Attend professional conferences/workshops.
- Learn about a completely new approach/activity.
- Observe other teachers.
- Make an agreement with a colleague to observe each other's lessons.
- Discuss what you are doing in the classroom with colleagues.
- Monitor your mistakes treatment in the classroom.
- Think of a topic you might investigate. Convert your ideas into questions or state a hypothesis.
- Get involved in action research.
- Write an article for a magazine.
- Study models of collegial relationships.
- Practice giving and receiving feedback.
- Become a member of TESOL Ukraine or IATEFL Ukraine.
- Start collecting materials for your Teaching Portfolio.
- Create a digital portfolio.
- Plan a short presentation for the TESOL- Ukraine conference.
- Conduct a survey of your students.
- Search for opportunities to apply for a grant/scholarship.
- Use five-minute papers as a tool for reflecting teaching.
- Start writing retrospective field notes.
- Assess your lessons using the questions for self-assessment given in this article.
- Visit Teaching English blogs.
- Create your own blog.

- Set priorities.
- Take risks. The key to risk-taking is not simply in taking the risks but in learning from your failures.

The ideas we have presented in the article are informal suggestions that any teacher at any school might implement. The recommendations offered are only a few of the ways to keep up to date. And of course there are many other ways in which being a good teacher of a foreign language could be a growth experience.

References

1. Good T. I., Brophy J. E. Looking in classrooms / T. I. Good, J. E. Brophy. – Pearson Longman, 2000. – 340 p. **2. Scrivener J.** Learning teaching/ Scrivener Jim. – Macmilian Heinemann, 2002. – 218 p. **3. Harmer J.** How to Teach English/Jeremy Harmer. – Pearson Longman, 2007. – 288 p. **4. Celce M., Murcia M.** Teaching English as a second of foreign language / Marianne Celce, Murcia Marianne – Heinle and Heinle, 2001. – 584 p. **5. Omaggio H. A.** Teaching Language in Context / Hadley Alice Omaggio Henle and Heinle, 1993. – 532 p. **6. Rieman L. P.** Teaching Portfolios/ L Patricia Rieman.– Northern Illinois University, 1999. – 89 p. **7. Moore D. K.** Classroom teaching Skills/ D. Kenneth Moore– McGrawHill, – 1998. – 354 p. **8. Brown H. D.** Teaching by Principles/ H. Douglas Brown – Longaman, 2000. – 480 p. **9. Arends I. R.** Learning to teach / I. Richard Arends. – McGraw-Hill, Inc. 1994. – 549 p. **10. Wallace J. M.** Training Foreign language teachers / J. Michael Wallace. – Cambridge University Press, 2004. – 180 p.

Федічева Н. В., Меліке Бахар Тіке Тетік Професійний розвиток викладачів англійської мови.

Стаття описує стратегії та ресурси професійного зростання вчителів англійської мови. Стратегії містять дослідження проблем, які виникають в процесі навчання, співробітництво з колегами та постановку конкретних професійних цілей. В статті наводяться приклади короткострокових та довгострокових цілей.

Ключові слова: професійний розвиток, стратегії, цикл, зворотний зв'язок.

Федичева Н. В., Мелике Бахар Тике Тетик Профессиональное развитие учителей английского языка.

Статья описывает стратегии и ресурсы профессионального роста учителей английского языка. Стратегии включают исследование возникающих в процессе обучения проблем, сотрудничество с коллегами и постановку конкретных профессиональных целей. В статье приводятся примеры краткосрочных и долгосрочных целей.

Ключевые слова: профессиональное развитие, стратегии, цикл, обратная связь.

Fedicheva N.V., Melike Bahar Tike Tetik Keeping Up to Date as an EFL Professional.

The article identifies a number of strategies and resources for continuing professional development. The strategies include researching classroom issues and practice, working collaboratively with colleagues, and setting professional goals. Examples of practical short- term and long-term goals are given.

Key words: professional development, strategies, cycle, feedback.

УДК 811.111'266.4

І. М. Чепурна

ПРОБЛЕМАТИКА ПЕРЕКЛАДУ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

Одним із способів вивчення чужої культури є художня література. Існує безліч англійських авторів, які написали і продовжують писати шедеври. І тут для перекладача стоїть особливе завдання – перекласти текст так, щоб не змінити оригінальності написання твору автором, та одночасно адаптувати роботу до сприйняття українським читачем.

Мета роботи полягає в тому, щоб проаналізувати проблематику перекладу художніх творів, та визначити способи грамотного та стилістично-правильного художнього перекладу.

У даній роботі аналізуються не тільки труднощі перекладу художніх творів, але й способи вирішення цих труднощів, а також аналіз художнього образу при перекладі художнього твору, в цьому й полягає актуальність дослідження.

Проблемами перекладознавства художнього твору займалися Россельс Володимир Михайлович, Коптілов Віктор Вікторович, Дюришин Діоніз, Попович Антон та інші.

Загальна теорія перекладу будується на основі дослідження перекладацької діяльності, об'єктом якої є тексти всіх функціональних стилів. Художній стиль – мабуть, найбільш описаний зі всіх стилів. Але навряд чи з цього можна зробити висновок про те, що він найбільш вивчений з них. Це можна пояснити тим, що художній стиль – “найжвавіший, творчо розвинутий із стилів” [18, с. 252]. Художня мова, яка розрахована на сприйняття і розуміння йогона тлі загальнонародної, загальнонаціональної мови, відрізняється від неї тим, що дійсність мови художнього твору – це дійсність цілісного художнього миру, внаслідок чого мовні і позамовні (змістовні) сторони художнього твору спаяні значно міцніше, ніж в інших функціональних стилях. Тому закономірності побудови художньої мови пояснюються не граматичними і синтаксичними правилами, а правилами побудови змісту [4].

Мінімальною одиницею художнього перекладу звичайно є слово. Для успішного перекладу ми повинні чудово володіти як семантикою слів в тексті іноземної мови, так і семантикою слів, що зіставляється в тексті рідної мови. Але сам процес перекладу не здійснюється послівно, тому перекладачеві необхідно знати особливості максимальної одиниці художнього перекладу – художнього тексту.

Художній текст (текст художнього твору) – це текст, основною функцією якого є естетична дія на читача або на слухача [17, с. 21]. Художні тексти мають абсолютно інший естетичний статус. Вони і суспільством зберігаються довше, ніж інші тексти. Реципієнтом художнього тексту може виступати будь-яка людина, але для цього необхідно виявити цікавість до тексту, захотіти сприйняти його [18, с. 253]. Художній текст як складне явище стає об'єктом аналізу не тільки традиційної лінгвістики, але і психології, антропології, філософії, культури, логіки, текстології.

Розглянемо деякі погляди на структуру художнього тексту. А. А. Потебня виділяє три складові частини художнього твору, співвідношенні, на його думку, з елементами “слова з живим уявленням”. Це, по-перше, “зміст (або ідея), відповідний чуттєвому образу або розвиненому з нього поняттю”; по-друге, “внутрішня форма, образ, який указує на цей зміст, відповідний уявленню (яке теж має значення тільки як символ, натяк на відому сукупність чуттєвих сприйнять або на поняття)” і, “зовнішня форма, в якій об'єктивувався художній образ” [16, с. 140]. Виділяють три елементи тексту: зміст, смисл і словесна (знакова) форма. Компонентами художнього тексту ми схильні вважати: змістовний простір, смисловий простір і простір засобів виразу. Отримане структурне уявлення про художній текст використовуватиметься як структурна суть самого художнього тексту [9, с. 59].

Семантика художнього тексту повинна розумітися як зміст, що виникає в мисленні автора відповідно до задуму, тобто що відображає інтерпретацію якого-небудь факту дійсності і що характеризується поставленим автором комунікативним завданням.

Вивчення художніх текстів припускає глибокий стилістичний аналіз матеріалу, який дозволяє дізнатися, в чому полягає його індивідуальна своєрідність. Характерні особливості художньої літератури, прояв в кожному випадку індивідуальної художньої манери письменника, обумовленої його світоглядом, впливом естетики епохи і літературної школи, неозора різноманітність як лексичних, так і граматичних (зокрема, синтаксичних) засобів мови в їх різних співвідношеннях один з одним, різноманіття поєднань книжно-письмової і усної мови в літературно переломлених стилістичних різновидах тієї або іншої – все це, робить питання про художній переклад надзвичайно складним [19, с. 334].

Для літератури характерний особливий зв'язок між художнім образом і мовною категорією, на основі якої він будується. Іншою властивістю художнього тексту є його смислова ємкість, яка виявляється

в здатності письменника сказати більше, ніж говорить прямий зміст слів в їх сукупності, в його умінні змусити працювати думки, і відчуття, і уяву читача [14, с. 210]. Також ще одна важлива характерна риса художнього тексту – це яскраво виражене національне забарвлення змісту і форми. Важливо враховувати й тісний зв'язок між історичною обстановкою і образами твору, що відображають її, а також виділити індивідуальну манеру письменника. Індивідуальний стиль письменника включає використання певних мовних стилів загальнонародної мови [14, с. 211].

У художній літературі велику смислову і виразну роль грає вибір слова. У тексті художнього стилю ми часто знаходимо різноманітні тропи, архаїзми, діалектизми, запозичення та інші мовні засоби. Також при перекладі художнього тексту необхідно враховувати його стилістичні особливості. Наприклад, “авторська іронія, іронія персонажу по відношенню до себе, або до іншого персонажа, історичний колорит, вказівки на місцеві риси в образі діючої особи і т.д.” [14, с. 213].

Дослідження художнього образу є базовою категорією будь-якого художнього дискурсу, в рамках дискурсивно-когнітивної парадигми наукового знання, і це новий крок у розвитку перекладознавства, який дозволяє об'єктивніше судити про ті або інші перекладацькі стратегії в рішенні основної задачі – проблеми адекватності при перекладі. Він також дозволяє отримати об'єктивну основу для здійснення порівняльного аналізу перекладів з метою пізнання етноспецифіки концептуалізації, категоризації і вербалізації не тільки об'єктивної реальності, але і створюваного ірреального художнього світу [1, с. 127]. “Порівняльне вивчення образу і образних систем оригіналу і перекладу в їх співвідношенні з лінгволітературними традиціями”, підкреслюють А. І. Чередніченко і П. А. Бех, “складає найважливішу проблему сучасного перекладознавства” [20, с. 5].

У філософії поняття художнього образу визначається як загальна категорія художньої творчості, засіб і форма освоєння життя мистецтвом. Як казав Грабовський М. К.: “Образ – це віддзеркалення, будь то результат пізнавальної діяльності людини, або узагальнене художнє представлення дійсності. Образ повторює в тій або іншій формі те, що існує окрім нього та історично передує йому” [6, с. 351].

Розглянемо структуру категорії художнього образу як філософського поняття. Категорія художнього образу включає декілька елементів: онтологічний, семіотичний, гносеологічний і естетичний.

Онтологічним аспектом художнього образу є факт ідеального буття, наділеного речовою основою, яка не співпадає з речовою основою відтворного об'єкту реальної дійсності. Художній образ не співпадає зі своєю речовою основою, хоча пізнається в ній і через неї. “... неестетична природа матеріалу – на відміну від змісту – не входить в естетичний об'єкт...”, з нею “... має справу художник-майстер і наука естета, але не має справи первинне естетичне споглядання” [3, с. 47]. Та все ж образ тісніше зрощений зі своїм матеріальним носієм. Будучи до певної міри

байдужий до початкового матеріалу, образ використовує його іманентні можливості як знаки власного змісту; так, статуя “байдужа” до хімічного мarmуру, але не до його фактури і відтінку. У *семіотичному аспекті* художній образ – це знак, засіб смислової комунікації в рамках даної культури. З подібною точкою зору образ виявляється фактом уявного буття, він всякий раз наново реалізується в уяві адресата, що володіє “ключем”, культурним “кодом” для його пізнання і розуміння. У *гносеологічному аспекті* художній образ – це вигадка, допущення, гіпотеза. Разом з тим художній образ – не просто формальне допущення, а допущення, навіть і у разі нарочитої фантастичності що вселяється художником з максимальною чуттєвою переконливістю. У *естетичному аспекті* художній образ – це організм, в якому немає нічого випадкового і механічно службового і який прекрасний завдяки досконалій єдності і кінцевій свідомості своїх частин [3, с. 352-355].

Деякі дослідники розглядають проблему художнього образу виключно з позицій словесного образу. Цей підхід видається невиправдано звуженим, оскільки у формуванні образної структури всього твору беруть участь не лише семантичні, але й композиційні, ритміко-інтонаційні та евфонічні засоби. Найбільш виразно показати вірність цього твердження можна на прикладі віршованого твору. Віршований твір як макрообраз складається з великої кількості образів, що утворюються на двох основних рівнях – семантичному та формотворному (синсемантичному). Відповідно серед образів твору має сенс виділяти автосемантичні та синсемантичні образи. Носіями автосемантичних образів є повнозначні слова. В основі синсемантичних образів лежать композиційні, ритміко-інтонаційні та евфонічні особливості організації поетичного мовлення.

Основною рисою художніх творів є обов’язкова наявність в них художніх образів. На нашу думку, перед тим як починати перекладати твір, потрібно проаналізувати художні образи, їхню структуру для того, щоб повністю відтворити авторський задум.

Теорія художнього перекладу – найдревніша з теорій перекладу. Навіть сьогодні багато авторів свої теоретичні положення про переклад розробляють у сфері художньої літератури, тобто в поняттях і термінах літературознавства. Ця обставина є цілком закономірною і її наслідком є широке використання методів порівняльного стилістичного аналізу оригіналу твору і його перекладу. Праці в області теорії перекладу художньої літератури Коптілова В. В., Фьодорова А. В., Казакової Т. А., Корунця І. В., Комісарова В. М. та ін. не тільки зробили свій вклад в загальну теорію перекладу, але й започаткували розробку його загальнотеоретичних проблем.

Художній переклад різко відрізняється від інших видів перекладу неможливістю спиратися в мовній діяльності переважно на репродукцію. Він вимагає не просто використовувати старе, завчене раз і назавжди, він припускає мовну творчість [13, с. 176]. Художній переклад передає думки

оригіналу у формі правильної літературної мови, і викликає найбільшу кількість розбіжностей в науковому середовищі – багато дослідників вважають, що кращі переклади повинні виконуватися не стільки за допомогою лексичних і синтаксичних відповідностей, скільки творчими дослідженнями художніх співвідношень, по відношенню до яких мовні відповідності грають підпорядковану роль. Інші учені, наприклад, загалом, визначають кожен переклад, у тому числі і художній, як відтворення твору, створеного на одній мові засобами іншої мови. В зв'язку з цим виникає питання точності, повноцінності або адекватності художнього перекладу.

Художній переклад – особливий вид перекладу, оскільки він є не точна передача змісту, а відображення думок і почуттів автора прозового або поетичного першотвору за допомогою іншої мови, перевтілення його образів у матеріал іншої мови [12, с. 3]. У художньому перекладі розрізняються окремі підвиди перекладу залежно від приналежності оригіналу до певного жанру художньої літератури. До них відносяться: переклад поезії, переклад п'єс, переклад сатиричних творів, переклад художньої прози, переклад текстів пісень і т. д. Виділення перекладу творів того або іншого жанру в особливий підвид перекладу носить умовний характер і залежить від того, наскільки істотний вплив робить специфіка даного жанру на хід і результат перекладацького процесу [10].

Одна з проблем художнього перекладу – співвідношення контексту автора і контексту перекладача. Критерієм співпадання, або, навпаки, розходження обох контекстів виступає міра співвідношення даних дійсності і даних, взятих з літератури. Письменник іде від дійсності і свого сприйняття її до закріпленого словами образу. Якщо переважають дані дійсності, то ідеться про авторську діяльність. Перекладач іде від існуючого тексту і відтворюваної в уяві дійсності через її “вторинне”, “наведене” сприйняття до нового образного втілення, закріпленого в тексті перекладу [8, с. 655]. Жоден переклад не може бути абсолютно точним, оскільки сама мовна система приймаючої літератури за своїми об'єктивними даними не може досконало передати зміст оригіналу, що неминуче призводить до втрати певного об'єму інформації. Тут також замішана особистість перекладача, який при перекодуванні тексту обов'язково випустить щось зі змісту, та його схильність продемонструвати чи не продемонструвати усі особливості оригіналу [7].

Наступна, співвідносна з попередньою, проблема художнього перекладу – проблема точності і вірності. При перекладі перед перекладачем постає проблема неспівпадання у смисловому навантаженні і стилістичній виразності слів та зворотів різних мов. Не можна змінити один компонент, щоб це не вплинуло на загальну структуру твору. Зміна одного компоненту обов'язково спричинює зміну усєї системи. В. Комісаров указував, що художній твір повинен перекладатися “не від звуку до звуку, не від слова до слова, не від фрази до фрази, а від ланки

ідейно-образної структури оригіналу до відповідної ланки перекладу ” [11, с. 260].

Також перекладачеві необхідно звертати велику увагу на проблему збереження національного забарвлення в перекладах художньої літератури. Зрозуміло, що збереження національної своєрідності оригіналу – завдання дуже складне в плані як практичного рішення, так і теоретичного аналізу. Можливості вирішення цієї проблеми на практиці пов'язані із ступенем тих фонових знань про життя, зображених в оригіналі, що реально виникають у перекладача і читача. Необхідно відзначити, що література кожної країни має ряд творів на теми і сюжети, узяті з життя інших народів і, проте, відмічені друком власної народності [19, с. 378]. Вирішення проблеми національного забарвлення можливе тільки при понятті органічної єдності, яка утворюється змістом і формою літературного твору, враховуючи національну обумовленість, життя народу, мову народу, тобто тих даних, що склалися у читачів про фонові знання [19, 380]. А. Фьодоров вважав, що “передача національного забарвлення знаходиться в найтіснішій залежності від повноцінності перекладу в цілому: а) з одного боку, від ступеня вірності в передачі художніх образів, пов'язаній з речовим сенсом слів і з їх граматичним оформленням, і б) з іншого боку, від характеру засобів загальнонаціональної мови, вживаних в перекладі” [19, с. 382].

Разом з проблемою збереження національної своєрідності оригіналу встає також проблема передачі його історичного колориту. Епоха, при якій було створено літературний твір, накладає певний відбиток на художні образи. Перекладачі завжди працювали з творами, створеними в різні періоди історії. Досягнення збереження історичного забарвлення твору можливо тільки шляхом стилістичних відповідностей оригіналу, адже стилістичні засоби утілюють ті образи, які були специфічні для письменників певної епохи. Отже, питання про передачу історичного забарвлення твору не обмежується тільки однією категорією мовних елементів, а охоплює цілу систему стилістичних засобів.

Також при перекладі художнього твору необхідно враховувати проблему дотримання індивідуальної своєрідності оригіналу. Індивідуальна своєрідність творчості багато в чому пов'язана зі світоглядом і естетикою автора. Тому при перекладі необхідно досліджувати твір як в лінгвістичному аспекті, так і в розрізі літературознавства. А. Фьодоров виділяє декілька основних випадків співвідношення між своєрідністю оригіналу і формою його передачі:

1. Згладжування, знеособлення на догоду вимогам літературної норми мови, або смакам певного літературного напрямку;
2. Спроби формалістично точного відтворення окремих елементів оригіналу всупереч вимогам мови, яка перекладається, – явище, що має кінцевим результатом насильство над мовою, мовну стилістичну неповноцінність;

3. Спотворення індивідуальної своєрідності оригіналу в результаті довільного тлумачення, довільної заміни одних особливостей іншими;
4. Повноцінна передача індивідуальної своєрідності оригіналу з повним обліком всіх його істотних особливостей і вимог мови [56, с. 400].

Форми прояву індивідуальної своєрідності в художньому тексті дуже різноманітні, і кожна з них висуває складні завдання для перекладача.

Перекладачеві, що працює з художнім текстом, також не слід забувати про проблему передачі часової дистанції. А. Попович стверджував, що “під поняттям часу в перекладі ми маємо на увазі різницю в комунікативних умовах, яка визначається тією обставиною, що оригінал і переклад реалізується не в один і той же історичний (календарний) момент” [15, с. 122]. Переклад повинен нести на собі відбиток певного часу. Але відбиток не означає повної тотожності, адже в цьому випадку не йдеться про філологічно достовірної копії мови перекладу на той момент часу, коли був написаний оригінал, текст перекладу у такому разі наповниться надмірною інформацією про стан мови оригіналу в той давній час. Сучасний переклад дає читачеві інформацію про те, що текст не сучасний, а за допомогою особливих прийомів прагне показати, наскільки він давній. Специфіка синтаксичних структур, особливості тропів і всієї лексики мають конкретну прихильність до певної епохи. Час твору показаний в мовних історичних особливостях: лексичних, морфологічних і синтаксичних архаїзмах. Головна умова створення тимчасової дистанції – відсутність в лексиці перекладу модернізмів – слів, які не могли уживатися в той час, коли було створено твір.

Ще одна важлива проблема, яку необхідно враховувати при художньому перекладі, – проблема передачі рис літературного напрямку. Для минулих років характерна приналежність автора до певного літературного напрямку: романтизму, натуралізму, реалізму, символізму, імпресіонізму, експресіонізму. У творі виявляються авторські індивідуальні риси, але специфіка літературного напрямку також виразно помітна. Це пов'язано з особливостями літературного напрямку. Наприклад, для періоду романтизму характерне часте використання персоніфікуючих метафор, колірна символіка, ритм прози, гра слів. Для виявлення таких особливостей перекладачеві необхідно детально ознайомитися з літературним напрямком за науковими джерелами, почитати твори інших авторів – представників того ж літературного напрямку [2, с. 255-257].

Тексти для перекладів надзвичайно різноманітні по жанрах, стилях і функціях. Тому перекладачеві важливо знати, який вид тексту йому належить переводити. Типи текстів визначають підхід і вимоги до перекладу, впливають на вибір прийомів перекладу і визначення ступеня

еквівалентності перекладу оригіналу. Цілі і завдання перекладача виявляються різними, в залежності від того, що він переводить, поему або роман, наукову статтю або газетну інформацію, документ або технічну інструкцію. І закономірності перекладу кожного з жанрів мають свої відмінності [5, с. 15].

Розглянувши проблематику перекладу художніх творів, можна сказати, що перед тим, як починати перекладати художній твір, потрібно перш за все проаналізувати його особливості, а саме структуру художнього тексту на лексичному, семантичному, стилістичному рівнях. Потрібно проаналізувати як структуру англійського, так і українського художнього твору, для того, щоб переклад був грамотним і професійним. Слід пам'ятати, що художній твір має художні образи, які потрібно дослідити у творі, а потім правильно відтворити їх при перекладі.

Перекладачеві необхідно прочитати художній твір, вникнути в його суть, зрозуміти, що хотів донести до читачів автор, а потім вже починати перекладати. Перекладачам художніх творів, як і письменникам, необхідний багатобічний життєвий досвід, знання проблем художнього перекладу, а саме: співвідношення контексту автора і контексту перекладача, проблема точності і вірності, збереження національного забарвлення, проблема передачі історичного колориту твору, проблема дотримання індивідуальної своєрідності оригіналу, проблема передачі часової дистанції, проблема передачі рис літературного напрямку та ін.; а також вирішення цих проблем.

У художньому перекладі розрізняють окремі підвиди перекладу залежно від належності оригіналу до певного жанру художньої літератури. Наприклад, переклад поезії, переклад п'єс, переклад сатиричних творів, переклад текстів пісень, переклад художньої прози. Тож перекладачеві потрібно враховувати особливості окремого жанру, для того щоб переклад відповідав літературним стандартам.

Література

- 1. Алексеев А.Я.** Художественный образ и перевод - Вісник СумДУ. – 2006. – Том 1, №11 (95). – С. 126-130.
- 2. Алексеева И.С.** Профессиональный тренинг переводчика – Санкт Петербург, 2003. – 287с.
- 3. Бахтин М.М.** Вопрос о литературе и эстетике – М., 1975. – 109с.
- 4. Брандес М.П. Провоторов В.И.** Предпереводческий анализ текста [для институтов и факультетов иностранных языков]: Учебное пособие, – 3-е изд., стереотип. – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. – 224 с.
- 5. Виноградов В. С.** Введение в переводоведение (Общие и лексические вопросы) – М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
- 6. Гарбовский Н.К.** Теория перевода [Учебник для студентов высших учебных заведений] – М.: Издательство Московского университета, 2004. – 542 с.
- 7. Дюришин Д.** Художественный перевод в межлитературном процессе [Проблемы особых межлитературный общностей] – М., 1993. – 456 с.
- 8. Энциклопедия символизма:**

Живопись, графика и скульптура. Литература. Музыка / [Ж. Кассу, П. Брюнель, Ф. Клодон и др.]; науч. ред. и авт. Послел. В.М. Толмачев; Пер. с фр. – М.: Республика. – 429 с. **9. Заботина Т.Е.** Подход к интерпретации как к действованию / Филологическая герменевтика и общая стилистика. – Тверь: ТГУ, 1992. – С. 54-65. **10. Казакова Т.А.** Теория перевода (лингвистические аспекты) – СПб.: Издательство Союз, 2003. – 296 с. **11. Комиссаров В.Н.** Общая теория перевода [Проблемы переводоведения в освещении зарубежных ученых] – М., 1999. – 136 с. **12. Коптілов В.В.** Актуальні питання українського художнього перекладу – К.: Видавництво Київського університету, 1971. – 131 с. **13. Миньяр-Белоручев Р.К.** Теория и методы перевода – М., 1996. – 208 с. **14. Пиввуева Ю. В., Двойнина Е. В.** Пособие по теории перевода, – М.: Филоматис, 2004. – 304 с. **15. Попович А.** Проблемы художественного перевода – М.: Высшая школа, 1980 – 199 с. **16. Потенция А. А.** Теоретическая поэтика – М.: Изд-во Наука, 1990. – 181 с. **17. Солодуб Ю. П., Альбрехт Ф. Б., Кузнецов А. Ю.** Теория и практика художественного перевода: учебное пособие для вузов – М.: Издательский центр “Академия”, 2005. – 296 с. **18. Тюленев С. В.** Теория перевода – Москва: Гардарики, 2004. – 204 с. **19. Федоров А. В.** Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы) – М.: Филология три; СПб: Филология фак. СПбГУ, 2002 – 418с. **20. Чередниченко А. И., Бех П. А.** Лингвистические проблемы воссоздания образа в поэтическом переводе – Киев: КГУ, 1980. – 67 с.

Чепурна І. М. Проблематика перекладу художніх творів.

В статті аналізується художній текст, як одиниця художнього перекладу, особливості перекладу художнього образу та труднощі перекладу художніх творів. Визначаються способи уникнення труднощів при художньому перекладу.

Ключові слова: художній стиль, художній образ, художній текст, художній переклад, проблема художнього перекладу.

Чепурная И. М. Проблематика перевода художественных произведений.

В статье анализируется художественный текст, как единица художественного перевода, особенности перевода художественного образа трудности перевода художественных произведений. Определяются способы недопущения трудностей при художественном переводе.

Ключевые слова: художественный стиль, художественный образ, художественный перевод, проблема художественного перевода.

Chepurna I. M. Problems of belles-lettres' translation.

The artistic text, as a unit of artistic translation, peculiarities of translation of artistic images, problems of belles-lettres' translation are

analyzed in the article. Exclusions of problems of belles-lettres' translation are described.

Key words: artistic style, artistic image, artistic translation, problem of artistic translation.

УДК 378.016:811.111

Т. О. Чернова

СУГГЕСТОЛОГІЯ ЯК МЕТОД ІНТЕНСИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Інтернаціональні зв'язки, науково-технічна революція, зростання кількості кваліфікованих спеціалістів в різних галузях науки та мистецтва – всі ці події призвели до необхідності оволодіння іноземною мовою. Умови іншомовного спілкування в сучасному суспільстві, коли іноземна мова виступає засобом спілкування, отримання та накопичення інформації, зумовили необхідність оволодіння усіма видами мовленнєвої діяльності: говорінням, розумінням іншомовного мовлення, а також читанням та писемним мовленням.

Сьогодні стратегічною метою навчання є не лише оволодіння мовою як засобом спілкування, але й мовою як засобом залучення до іншої культури. У зв'язку з цим особливо гостро постає питання про підвищення якості навчального процесу з іноземної мови, про пошук нових, більш ефективних методів і прийомів навчання.

Методика інтенсивного навчання набула швидкого розвитку, оскільки є найактуальнішою з усіх методик на сьогодні. Її популярність, перш за все, пояснюється високою результативністю. За цією методикою можуть навчатися діти, дорослі та люди, які лише починають вивчення англійської мови, оскільки вона є універсальною.

Суггестологія була покладена в основу суггестопедічного напрямку в навчанні, зокрема, в навчанні іноземних мов. Основна ідея суггестології – це розкриття та розвиток всебічних резервних можливостей особистості. В суггестології використовуються не тільки можливості інтелекту (функції лівої півкулі мозку), а й емоційна сфера особистості (функції правої півкулі).

Таким чином, актуальність дослідження проблеми інтенсивного навчання іноземних мов зумовлена соціальними потребами, а саме: недостатня кількість спеціалістів з високим рівнем знань іноземної мови, великий обсяг інформації іноземною мовою для опрацювання та отримання висновків, брак часу для вивчення іноземної мови. Саме тому сучасні спеціалісти, що працюють в різних галузях діяльності, потребують отримання знань в повному обсязі та формування навичок

спілкування в різних сферах, витрачаючи мінімум часу та засвоюючи максимальний обсяг інформації.

Мета дослідження полягає в детальному вивченні суггестологічного методу навчання, виявленні його позитивних та негативних аспектів.

У навчанні іноземних мов склалася унікальна ситуація, коли практика випереджає теорію. Ще не переосмислені цілі і завдання викладання мов, у стадії обговорення знаходяться нові концепції та підходи, але в практику вже потужно вторгаються нові методи і форми, створюється досвід, що вимагає наукового узагальнення і осмислення. Найбільш життєздатним в даний період виявився інтенсивний метод. Відмінною рисою його є переважна установка на ймовірне запам'ятовування, яке забезпечується створенням на заняттях атмосфери емоційного підйому, супроводом мовної комунікації пара лінгвістичними засобами, максимальним використанням ритмічних і музичних особливостей реплік та висловлювань. У застосуванні вищевказаних прийомів в організації безперервного неофіційного спілкування на заняттях реалізується принцип двоплановості: домінантною діяльністю студентів є спілкування, в той час, як для викладача кожне заняття спрямоване на досягнення конкретних навальних цілей. Іншими словами, студенти не усвідомлюють, що вони вчаться, в силу того, що створюється сильна ілюзія реальної комунікації.

Болгарський лікар-психотерапевт Георгій Лозанов став одним з перших, хто почав використовувати суггестію як засіб активізації резервних психічних можливостей особистості. Послідовниками Г. Лозанова стали Л. Ш. Гегечкорі, Г. А. Китайгородска, А. А. Леонтьев, В. В. Петрусинский, Н. В. Смирнова, И. Ю. Шехтер та інші.

Суггестологія – це наука про прискорення гармонійного розвитку особистості і розкриття його різнобічних резервних можливостей - пам'яті, інтелектуальної активності, творчих здібностей.

Суггестологія була покладена в основу суггестопедичного напрямку в навчанні, зокрема, в навчанні іноземних мов. Основна ідея суггестології – розкриття та розвиток всебічних резервних можливостей особистості. В суггестології використовуються не тільки можливості інтелекту (функції лівої півкулі мозку), а й емоційна, сфера особистості (функції правої півкулі) [1, с.12].

Управління несвідомими формами інформації характеризує суггестологію як дуже перспективну науку. Проте, необхідно враховувати, що в людини інформація завжди має відношення і до алгоритмів і до програмування, які знаходяться в складному діалектичному взаємодію між собою.

Засоби навіювання на практиці переходять одне в одне и майже неможливо докремити їх. Всі вони використовують ті чи інші сторони неспецифічної психічної реактивності, де маргінальна субсенсорність виступає як основний внутрішній механізм. В результаті

філогенетичного та онтогенічного розвитку велика кількість подразників була витіснена на периферію уваги та свідомості. Інформація, що надходить за допомогою цих одразників шляхом маргінальної субсенсорності, є контролем достовірності. В цьому відношенні однією з найбільш вживаних схем сугестивного процесу є перетворення частини маргінальної субсенсорності в свідому та витіснення частини свідомого в маргінальну сферу. Таким чином зменшується приток контролюючої зворотньої інфомації, що допомагає в подоланні анти сугестивних бар'єрів та здійсненню сугестивного процесу.

Не можна переносити окремі етапи програмування з машин на живі істоти, не беручи до уваги цю особливість. Біологічно значима інформація містить у собі і ставлення до відповідних алгоритмів, і можливості для перепрограмування [1, с. 56].

Інформація зовні може проникати у внутрішній світ особи, за словами Г. Лозанова, по двох каналах - свідомому і неусвідомлюваному. Сферу неусвідомлюваного можна розглядати як джерело «резервних можливостей психіки». Використовувати ці резерви особистості й покликаний сугестопедичний напрям в педагогіці та психології.

Гіпнотичне навіювання підсилює можливість реалізації не про то резервів психічної активності, вже запасу знань, умінь та навичок, яким володіє людина. Гіпноз виступає як вторинний стимулятор активного творчого процесу і навчання, що має як позитивний так і негативний вплив на особистість, оскільки не лише розкриває її можливості, але і стримує розвиток особистісних можливостей людини.

Вивчаючи можливості використання гіпнозу та навіювання в педагогічному процесі, особливо для навчання іноземних мов Г. Лозанов відкрив феномен гіпермнезії, тобто суперзапам'ятовування інформації, яка вводиться на початковій фазі гіпнотичного сну [2, с. 45]. Воно виникає в процесі застосування сугестологічного методу навчання, при якому інформація засвоюється людиною на рівні неусвідомленого (субсенсорного) сприйняття. Процес протікає на неусвідомленому рівні, гармонійно доповнюючи усвідомлені психоаналітичні асоціативні процеси. Дослідження та експерименти показали високу ефективність навчання з використанням субсенсорного діапазону сприйняття, що дозволяє задіяти духовні резерви людської пам'яті [1, с. 27]. Тобто, вчений не закликає використовувати гіпноз в навчальному процесі. Розроблена ним методика базується на гіпнотичних процесах проте має абсолютно інший вплив на роботу свідомості людини.

Крім того, формули навіювання, спрямовані на активізацію творчості студентів на їх активність в здобуванні знань, а також проведення занять на позитивного психоемоційному сприяють швидкому засвоєнню інформації. Завдяки тому, що метод сугестопедії сприяє значному збільшенню об'єму засвоюваного матеріалу за одиницю часу, формуванню міцних мовних навичок та умінь і здатності

включатися в різні ситуації спілкування він став швидко поширився в світі.

Одним з факторів, що характеризують інтенсивне навчання англійської мови, є забезпечення навчально-виховних цілей за мінімальний термін при максимальному обсязі навчального матеріалу, необхідного і достатнього для ефективного досягнення поставленої мети. При визначенні цілей інтенсивного навчання англійської мови слід враховувати, що спілкування або мовленнєва діяльність, будучи об'єктом навчання виступає не лише як мета, але й як засіб навчання [3, с. 16].

Г. Лозанов виділяє три види сугестії, що використовуються в навчальному процесі для зняття будь-якого роду психологічних бар'єрів. Психологічна сугестія: викладач проводить урок з урахуванням психотерапевтичних, психологічних і психогігієнічних факторів, а також з урахуванням емоційного впливу використовуючи логічні форми подачі матеріалу. Дидактична сугестія: на заняттях застосовуються особливі прийоми, що активізують навчання. Художня сугестія: вчитель використовує на заняттях різні види мистецтва (музику, живопис, елементи театру) з метою емоційного впливу та гармонізації на занятті [4, с. 54].

Інтенсивний метод, який об'єднує, як це не парадоксально, навчальну ситуацію з реальною комунікацією, базується на високій мотивації спілкування. Ця мотивація досягається, зокрема, використанням ігрових стимулів, включених у всі види навчальних матеріалів. Присвоєння кожному престижної соціальної ролі та надання постійної уваги до його індивідуальної значущості допомагають зняти психологічні бар'єри спілкування, що є необхідною умовою успішного навчання іноземної мови. Роль – це маска, яка допомагає виявити ті сторони своєї особистості, які він вважає за можливе відкрити в комунікації і, з іншого боку, умовність гри дозволяє приховати ті сторони індивідуальності, які студент не хотів би робити надбанням колективу. Заняття будуються таким чином, що доброзичливе ставлення до студента знімає страх перед можливою помилкою. Прояв інтересу як до значимого партнера в бесіді сприяє зняттю почуття невпевненості при говорінні.

В умовах навчання іноземної мови рольова гра – це, перш за все, мовленнєва діяльність, в процесі якої студенти виступають в певних ролях. Метою рольової гри є здійснювана діяльність – гра, мотив лежить в змісті діяльності, а не поза нею. Навчальний характер гри студентами не усвідомлюється. З позиції вчитель рольову гру можна розглядати як форму організації навчального процесу. Для викладача мета гри полягає у формуванні і розвитку мовних навичок і вмінь студентів. Рольова гра обов'язково є керованою, її навчальний характер чітко усвідомлюється викладачем. Застосування рольової гри в навчанні іноземної мови – це яскравий приклад двоплановості, коли педагогічна мета прихована і виступає у завуальованій формі [2, с. 76].

Особистісно-рольова організація навчального процесу характеризує лише одну сторону складної діалектичної єдності, що складається із взаємодії, певним чином, організаційного навчального матеріалу і процесу навчання. Аналіз численних підручників і навчальних посібників з іноземних мов показує, як правило, неадекватність обсягу і відбору та організації навчального матеріалу цілям навчання. Відомо, що органічна єдність предмета і процес вперше була запропонована в інтенсивних курсах навчання іноземних мов. Ідея полягає в тому, що основним навчальним текстом має бути полілог, а учасниками цього полілогу стають самі студенти.

В рамках суггестивної методики виявлено, що повторювання, що широко використовується в педагогіці, приводить до того, що повторювані елементи втрачають свою інформаційну цінність (новизну). В результаті цього явища реакція стає слабкішою та рівень запам'ятовування знижується.

Це не означає, що суггестивна подача матеріалу відмовляється від повторювання. Повторювання оже допомогти запам'ятовуванню, якщо воно супроводжується інтонаційним акцентуванням програми, оскільки це створює умови для зберігання орієнтовної реакції на високому рівні [5].

Психолог Георгій Лозанов вивчав різні методи прискореного навчання, такі як гіпноз, йога, навчання уві сні. Ці методики довели свою ефективність, але через складність використання запропонованих засобів педагоги відмовлялись від використання ефективних методик навчання. Лозанов дізнався, що в лікарнях для зняття болю та заспокоєння пацієнтів використовується музика. Лозанов відкрив, що під впливом музики бароко інформація сприймається і засвоюється так само ефективно, як при навчанні уві сні. Сутність процесу ефективного запам'ятовування полягає в тому, що бінауральний ефект заснований на прямому зв'язку між діапазоном слухового сприйняття людини і діапазоном вібрацій звукової хвилі різної тональності. Коли студент слухає запис музики бароко в ритмі 60 тактів на хвилину, м'язи його слухового апарату тренуються шляхом почергового напруження і розслаблення; таким чином розширюється діапазон слухового сприйняття і підвищується ступінь засвоєння навчального матеріалу. Як відомо, ліва половина мозку відповідає за логічне, аналітичне та раціональне мислення, в той час, коли права половина мозку відповідає за здатність людини до уяви, за творче начало, за просторове мислення і вміння узагальнювати [1, с. 62]. Якщо обидві половини мозку нормально взаємодіють, студент легко завоює новий матеріал. Цієї згоди вдається досягти завдяки використанню бінаурального ефекту, який здатний налагодити продуктивну роботу лівої і правої половин мозку людини.

Останнім часом сугестію ототожнюють з методом двадцять п'ятого кадру. Проте, це не може бути правильним твердженням, адже ці два феномени істотно відрізняються одне від одного. Двадцять п'ятий є

одним з кадрів навіювання на 24 кадри звичайного відео ряду. Якщо враховувати, що в одній секунді 25 кадрів (проте, це не завжди так, найчастіше в одній секунді 24 кадри), то навіювання триває 0,04 секунди – це є час витримки одного кадру. Проблема використання методу двадцять п'ятого кадру полягає в тому, що ця витримка є дуже малою та недостатньою для формування запам'ятовування або навіювання. Для отримання стійкого ефекту витримка повинна бути від 0,15 секунди, тобто в 3,75 рази довшою. Це доводить неефективність використання двадцять п'ятого кадру.

Окрім цього метод двадцять п'ятого кадру не дає можливості використання аудіо інформації і одночасно є малоефективним під час подачі відеоряду.

На відміну від двадцять п'ятого кадру, сугестія може бути різною за своєю тривалістю, оскільки знаходиться на кількох кадрах, а текст навчального навіювання накладається на звичайний відеоряд, замість монтування між кадрами. Для досягнення бажаного ефекту тривалість витримки повинна бути від 0,15 до 0,4 секунди на одну конструкцію.

Збільшуючи та зменшуючи кількість кадрів за секунду ми можемо змінювати точність витримки (це можливо досягти за умови використання цифрових засобів запису). Експериментальні дані показали, що стійкий ефект буде досягнуто при витримці 0,1 секунди, проте найстійкіший результат досягається за умови витримки 0,15 секунди.

Використання суггестопедичної системи Г. Лозанова для оволодіння іноземною мовою дало не очікувано високі результати і призвело до створення центрів навчання в основу, яких була покладена суггестологічна теорія. Послідовники Г. Лозанова зробили висомий внесок в розвиток системи. Г. А. Китайгородська збагатила її новими методичними положеннями, які дали змогу перебудувати не лише систему мотивації, але і сам процес навчання, і даними деяких суміжних наук, зокрема психології (теорія особистості і колективу) психолінгвістики (теорія мовленнєвої діяльності). Експерименти, що проводилися Г. А. Китайгородскою та її колегами впродовж багатьох років завершилися творенням методу активізації можливостей особистості та колектива, за яким і повинно відбуватися навчання [2, с. 30].

Дозоване використання сугестивного методу в навчальному процесі є абсолютно безпечним і дає відмінні результати не лише в сфері навчання, але й має позитивний вплив на людину при різних порушеннях психотропних і психоасоціативних реакцій на рівні усвідомленої та неусвідомленої мозкової діяльності індивідуума. Ефективна та стійка корекція на рівні асоціативних або корелятивних зв'язків дозволяє використовувати потенціал сугестії за таких патологів, як захворювання гормональної, імунологічної систем.

Ефективність суггестопедичної системи навчання полягає в її спрямованості на комплексний розвиток особистості учня, на одночасний розвиток інтелектуальних, емоційних і мотиваційних її сторін. Реалізація установки на розкриття резервів особистості студента здійснюється за рахунок наступних факторів: творча роль викладача і, як наслідок, його авторитет; високий емоційний тонус аудиторії та емоційна включеність у навчальний процес, високо мотивована навчальна діяльність, спрямована на зміст навчання, що створюється викладачем за допомогою спеціальних педагогічних способів і прийомів. Зазначимо, що в сучасних варіантах описуваного методу навчання, що спираються на властивість нелінійної психічної діяльності людини, також важлива роль належить формуванню стану психічної діяльності людини, також важлива роль належить формуванню стану радості задоволення від виконуваної роботи. Це створює враження відходу від уваги до змісту досліджуваного матеріалу. Однак, саме відволікання свідомості і перенесення розумового навантаження на рівень неусвідомленої діяльності полягає один з рушійних сил механізмів ефективності навчання.

Література

1. Лозанов Г. Суггестология / Г. Лозанов. – София, 1971. – 220с.
2. Китайгородская Г. А. Содержание и границы понятия интенсивное обучение / Китайгородская Г. А., Леонтьев А. А. Сб.: Методика и психология интенсивного обучения иностранным языкам АПН СССР. - Москва: Наука, 1981.
3. Скалкин В. А. Обучение монологическому высказыванию / Скалкин В. А. – Киев: Радянська школа, 1983. – 280с.
4. Петрусинский В. В. Суггестокибернетический интегральный метод ускоренного обучения / Петрусинский В. В. Сб.: Методы интенсивного обучения иностранным языкам, Вып. 3. – М.: МГПИИЯ им. Мориса Тореза. – 1977. – 167 с.

Чернова Т. А. Суггестология, как метод интенсивного обучения иностранных языков.

В статье рассматривается система интенсивного обучения иностранному языку, различаются понятия суггестология и методика двадцать пятого кадра. Представлена сравнительная характеристика методик и раскрыты положительные стороны и недостатки использования этих методик в процессе обучения иностранному языку.

Ключевые слова: гиперменезия, суггестология, суггестопедия, гипноз, игровая организация, интенсификация процесса обучения.

Чернова Т. О. Суггестология, як метод інтенсивного навчання іноземних мов.

В статті розглядається система інтенсивного навчання іноземної мови, розрізняються такі поняття як суггестологія та методика двадцять

п'ятого кадру. Подана порівнювальна характеристика цих методик та розкрито позитивні сторони та недоліки їх використання в процесі навчання іноземної мови.

Ключові слова: гіперменезія, суггестологія, суггестопедія, гіпноз, ігрова організація, інтенсифікація процесу навчання.

Chernova T. A. Sugestologia, as the intensive method of teaching foreign language.

The article deals with the system of learning foreign language. The concepts of sugestologia and the 25th frame technique are differentiated. It is given comparing characteristics of the given methods and it is shown the advantages and disadvantages of usage the methods in learning process.

Key words: hypermenesia, sugestologia, sugestopedia, hypnosis, game organization, the intensification of the teaching process.

УДК 373.5.016:811.111

К. В. Шинкаренко

**ЧИТАННЯ НА СТАРШОМУ СТУПЕНІ В СЕРЕДНІЙ
ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ**

Навчальний процес з іноземної мови у середній загальноосвітній школі поділяється на три ступені: початковий – 5-6 класи, середній – 7-9 класи та старший – 10-11 класи. Виділення цих етапів пов'язане з необхідністю поступового оволодіння іншомовною діяльністю, урахування психолого-педагогічних характеристик учнів, які зумовлюють використання методично раціональних прийомів, форм та засобів навчання. Предметом нашого дослідження є особливості читання на старшому ступені середньої школи в умовах сьогодення.

Старший етап є завершальним у процесі оволодіння учнями іншомовним мовленням, при цьому рівень навичок та вмінь усного і писемного мовлення, досягнутий на середньому ступені, має бути підтриманий. Крім того, велика увага на старшому ступені навчання приділяється усному мовленню, яке набуває якісно нового розвитку стосовно змістовності, більшої природності, вмотивованості та інформативності. Проте основна роль у процесі навчання іноземної мови на цьому ступені відводиться читанню.

Читання іноземною мовою як комунікативне вміння та засіб спілкування є важливим видом мовленнєвої діяльності, яким учні мають оволодіти згідно з вимогами чинної програми з іноземних мов. Читання є рецептивним видом мовленнєвої діяльності, який охоплює техніку читання і розуміння того, що читається, та відноситься до письмової форми мовлення [1, с. 55].

Завдяки читанню, в процесі якого відбувається вилучення інформації з письмового тексту, можливі передача і присвоєння досвіду, набутого людством в самих різноманітних областях соціальної, трудової та культурної діяльності. У цьому відношенні особлива роль належить результату читання, тобто отриманій інформації. Однак і сам процес читання, що передбачає аналіз, синтез, узагальнення, висновки і прогнозування, виконує значну виховну й освітню роль. Щонайменше читання шліфує інтелект і загострює почуття людини [3, с. 139].

За програмою загальноосвітніх навчальних закладів у старшокласників повинні сформуватися уміння читати і розуміти автентичні тексти різних жанрів та видів з різним ступенем розуміння їх змісту (читання з розумінням основного змісту, з повним розумінням змісту) [4, с. 4].

Навчання читанню передбачає оволодіння учнями старших класів зрілим читанням, під час якого сприймається потрібна інформація, а всі супутні мовні та технічні труднощі не перешкоджають протіканню цього процесу [1, с. 55].

Старшокласник поєднує в собі риси підлітка та ознаки юнацького віку. В ньому діалектично об'єднується ще не втрачена дитячість з проявами дорослості. У старшокласника вже складаються певні принципи поведінки, формується образ власного "я", свої ціннісні орієнтації. Чітко проявляється диференціація інтересів. Ставлення до дисциплін стає більш вибіркоким. Оскільки в учнів з особливою силою проявляється прагнення до самоствердження, самовираження, до можливості відстоювати свої погляди та переконання, то саме комунікативна спрямованість навчання іноземної мови та створення сприятливого психологічного клімату для спілкування є тими факторами, які на цьому ступені мають особливу значущість. У зв'язку з цим дуже важливо відбирати для уроків такий матеріал, що носить проблемний характер, стимулює обмін думками, спонукає до роздумів [2, с. 228].

Як відмічають психологи, старшокласникам властиве переважно довільне запам'ятовування, яке є ефективним у тому випадку, якщо вони усвідомлюють, навіщо необхідно запам'ятовувати той чи інший матеріал. Запам'ятовуванню сприяє усвідомлення характерних особливостей матеріалу, співвіднесення та смислове групування об'єктів запам'ятовування, головне, опора на інтенсивну розумову роботу. Останнє забезпечується проблемною організацією всієї пізнавально-комунікативної діяльності школярів [2, с. 228-229].

Для старшокласників є характерним більш високий рівень комунікативного розвитку: вони досконаліше володіють морфологічними та синтаксичними аспектами мовлення, зв'язністю, логічністю та послідовністю висловлювання. У мовленні старшокласників проявляються вміння аналізувати, робити висновки, прогнозувати. Усі ці особливості необхідно враховувати у процесі навчання іноземній мові [2, с. 229].

Саме тому в процесі навчання іноземної мови старшокласники читають тексти різнопланового характеру, виділяють головну думку або ідею автора чи порушену ним проблему, диференціюють основну та другорядну інформацію, усвідомлюють взаємозв'язок подій і фактів, логіку розповіді, прогнозують подальший розвиток подій, узагальнюють отриману інформацію, роблять власні висновки з урахуванням комунікативного завдання, знаходять необхідну інформацію, при цьому значення незнайомих слів розкривається на основі здогадок, малюнка, схожості з рідною мовою, пояснень у коментарі тощо. Також вони читають (з повним розумінням) тексти, побудовані на знайомому мовному матеріалі, осмислюють причинно-наслідкові взаємозв'язки подій, зіставляють факти, узагальнюють і критично оцінюють вірогідність і переконливість отриманої інформації в контексті конкретного комунікативного завдання. Учні старших класів переглядають текст чи серію текстів з метою пошуку необхідної інформації та оцінюють її важливість для виконання певного завдання [4, с. 33-35].

Учні старших класів також мають оволодіти навичками анотування тексту (стисло передати зміст прочитаного в усній чи письмовій формі); реферування (визначити в тексті нову інформацію чи головні думки/ факти); рецензування (висловлювати свою думку, давати оцінку змісту тексту в усній чи письмовій формі) [2, с. 191].

Читання є одним з основних засобів здобуття інформації у наш час, який забезпечує можливість людини задовольняти свої особисті та професійні пізнавальні потреби. Читання як процес сприйняття і активної переробки інформації є складною аналітико-синтетичною діяльністю, пов'язане зі сприйняттям і розумінням тексту. Читання, по суті, є однією з основних сфер іншомовного спілкування в самостійній роботі. При цьому воно виконує різні функції - допомагає практично опанувати іноземну мову, вивчити мову і культуру народу, є засобом інформаційної, освітньої і професійно орієнтованої діяльності та самоосвіти учнів.

Враховуючи той факт, що з читанням передається і присвоюється набутий досвід людства з різних сфер життєдіяльності людини, цінними й актуальними для учнів старших класів середньої школи на сучасному етапі є тексти для читання, в яких міститься інформація з культурної, трудової, професійно орієнтованої та соціальної областей, яка є важливим компонентом в їхньому майбутньому та відіграє велику роль в їхньому подальшому житті.

На старшому ступені учні прагнуть до всебічного розвитку своєї особистості, поглибленого засвоєння знань. У цьому віці формується науковий світогляд та життєві позиції, зростає соціальна активність, збільшується інтерес до проблем людських взаємин, захоплення стають різнобічними, а самооцінка своїх здібностей знижується. Вони намагаються осмислити навколишню дійсність з філософських позицій.

У багатьох з них спостерігається переростання інтересу з предмету в інтерес до науки. Велику роль в цьому віці відіграє спілкування, в процесі якого відбувається формування індивідуального стилю поведінки старшокласників.

Завдяки читанню учні отримують матеріал для формування навичок і вмінь в інших видах мовної діяльності. Читання володіє великою освітньою і соціокультурною значущістю, оскільки за умови відповідного відбору текстового матеріалу створюються передумови для значного розширення соціокультурних знань і загальноосвітнього кругозору. При навчанні читання формуються вміння читати суспільно-політичні тексти з метою одержання повної та основної інформації, а також уміння переглянути і вибрати необхідну статтю. Тому знання вчителем психологічних особливостей учнів та їх вікових інтересів є необхідною передумовою успішного вибору відповідних текстів для читання. А зміст текстів повинен відповідати потребам і інтересам школярів, відповідати їх віку.

Підводячи підсумки, ми можемо сказати, що на старшому ступені в середній загальноосвітній школі читанню відводиться основна роль у процесі навчання іноземної мови. Завдяки освітній та виховній функції читання продовжує розвивати в учнів 10 та 11 класів навички розумової діяльності, формує світогляд та особистісні переконання учнів, виховує повагу до мови та культури своєї країни та країни, мова якої вивчається. Матеріал для читання на уроках іноземної мови повинен мати проблемний характер для залучення учнів до дискусій з метою не тільки навчати виділяти та розуміти головну ідею твору, але й обдумувати та критично оцінювати думку автора, висловлюючи при цьому своє ставлення до поставленої проблеми (погодження чи непогодження), що і відокремлює учнів 10 та 11 класів від школярів, молодших за віком.

Література

- 1. Буренко В.** Як добре вміти читати! Методичні поради // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2009. - № 5. – С. 55-64.
- 2. Методика** навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
- 3. Методика** обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
- 4. Програми** для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова 2-12 класи/ О. Акулова, Л. Біркун, В. Буренко та ін. – К.: «Шкільний світ», 2001. – 44 с.

Шинкаренко К. В. Читання на старшому ступені у середній загальноосвітній школі.

У статті наводяться думки відомих методистів щодо особливостей читання іноземною мовою на старшому етапі у загальноосвітній школі. Автор наголошує на виключній розвиваючій ролі читання в житті

старшокласника, підкреслює значення індивідуального підходу для ефективної організації читання, наводить приклади завдань і текстів.

Ключові слова: читання іноземною мовою, засіб навчання та спілкування, психологічні, фізіологічні та комунікативні особливості старшокласника, проблемний характер текстів.

Шинкаренко К. В. Чтение на старшем этапе в среднеобразовательной школе.

В статье анализируются подходы известных методистов к чтению на иностранном языке на старшем этапе в средней школе. Автор акцентирует важность чтения для развития старшеклассника, подчеркивает необходимость индивидуализации учебного чтения для достижения необходимых результатов, приводит примеры текстов и упражнений.

Ключевые слова: чтение на иностранном языке, средство обучения и общения, психологические, физиологические, коммуникативные особенности старшеклассников, проблемные тексты.

Shynkarenko K.V. Reading in high school in Ukraine.

The article deals with peculiarities of a foreign language reading in high school in Ukraine, the ideas of well-known scholars are analyzed. The author stresses the impact which reading has on pupils' development, the necessity of individual approach to reading, gives examples of tasks and texts for reading.

Key words: a foreign language reading, method of learning and way of communication, psychological, physiological and communicative characteristics of pupils in high school, problematic texts.

ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

УДК 81 255.4: 821.161.1-32

Н. І. Климова

СПОСОБИ АКТУАЛІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬОЇ ДЕТАЛІ В ОПОВІДАННЯХ А.П. ЧЕХОВА ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ПЕРЕКЛАДУ

Постановка проблеми у її загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими задачами. Художня деталь є самостійним виразним засобом, що суттєво підвищує місткість і глибину тексту. Естетична природа художньої деталі містить у собі природне протиріччя між окремим положенням її в системі численних елементів і компонентів твору та прагненням сказати більше, ніж вона, як реалія, містить у собі. Виявлення обраних письменником деталей або системи деталей, які цілеспрямовано використовує автор, і передача їх при перекладі – одна з актуальних проблем сучасного перекладознавства. Аналіз художніх деталей допомагає розширити можливості інтерпретації і перекладу тексту. Висновки інтерпретатора-перекладача відтворюють моральний, психологічний і культурний аспекти розуміння тексту, що представляє собою висловлення думки письменника, який, перетворюючи реальність своєї фантазії, створює модель – свою концепцію, точку зору буття людини.

Актуальність поставленої проблеми зумовлена дослідженням художньої деталі з точки зору її імплікативного потенціалу у створенні художнього образу. Необхідність майстерної передачі художньої деталі при перекладі художнього твору породжує інтерес до розглядання засобів реалізації її в тексті, маючи на меті дослідження, щоб встановити наявність імплікативного потенціалу в художніх деталях рідного типу і їх ролі в передачі змісту й цілісного образу при перекладі художнього тексту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Дослідженню існуючих концепцій та класифікацій художньої деталі приділяли увагу такі славетні лінгвісти, як В. В. Виноградов, І. В. Гальперін, В. А. Кухаренко. Декілька класифікацій художньої деталі запропонували А. Б. Єсін, Л. В. Чернець, В. Є. Халізев та Є. С. Добін. В даній роботі ми спиралися на класифікацію В. А. Кухаренко відносно функціонального навантаження художньої деталі. Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Популярність художньої деталі у авторів витікає з її потенційної сили, спроможності активізувати сприймання читача, спонукати його до співтворчості, дати простір його асоціативній уяві. Художня деталь

економить образотворчі засоби, створює образ цілого за рахунок незначної його риси. Вона примушує читача включитися у співавторство. І дуже важливим стає обрання автора, для якого художня деталь – невід’ємна, природна та специфічна частина його творчості. Це Антон Павлович Чехов, надбання якого аналізували, продовжують вивчати, а у майбутньому не припиняться дослідження самотнього використання усіх видів деталей, які накопиченні в скарбниці чеховської прози. Тобто тема ця невичерпана і завжди актуальна, доки не згасає інтерес до російської літератури. Особливо цікаво вирішувати проблеми перекладу оповідань А. П. Чехова на англійську мову, щоб зберегти стилістичне забарвлення, не втратити національного колориту, передати епоху та самотність письменника, його влучний та невимушений гумор, тонку іронію, а іноді гостру сатиру.

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета даної статті полягає в детальному аналізі особливостей перекладу художньої деталі в оповіданнях А. П. Чехова.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. У філологічній науці не багато явищ, які так часто і так неоднозначно згадуються, як художня деталь. В літературознавстві і стилістиці давно і справедливо закріпилася, що широке використання художньої деталі може служити важливим показником індивідуального стилю автора.

Художня деталь, як правило, виражає незначну, суто зовнішню ознаку багатобічного та складного явища, в більшості своїй виступає матеріальним репрезентантом фактів і процесів, що не обмежуються лише поверховою ознакою. Індивідуальність зовнішніх почуттів, неповторність вибіркового підходу автора до зовнішніх проявів, що спостерігаються, породжує безкінечну різноманітність деталей, які передають людські переживання [1; с. 8].

Зараження читача почуттями й думками письменниками – головне завдання митця. Але ця задача досягається тільки тоді, коли письменник знаходить ті нескінченно малі моменти, з яких складається твір. Цими моментами і є деталі і подробиці. Цікаво те, що іноді такі малі деталі, що представляються у майбутній перспективі загального плану уривчасто й відокремлено, в дійових особах, сценах, певно не зв'язані між собою, потім ніби само собою групуються навколо головної події, зливаються в одне ціле. Отже, деталі необхідні для розуміння загального. Деталь, будучи свого роду чимось незначним, має тенденцію розширюватись до основного змісту з характерами, конфліктами, долями, тим самим надаючи твору бажаної рельєфності, закінченості, виразності [2; с. 136].

Ставлення автора до героїв і навколишнього світу, його думки й почуття виражаються через добір певних художніх деталей. Вони зосереджують увагу читача на тому, що письменникові здається найбільш важливим чи характерним. Доведено, що деякі художні деталі стають багатозначними символами, що мають психологічний, соціальний

і філософський зміст. Саме тому, при перекладі художнього тексту дуже важливим завданням для перекладача є збереження кожної художньої деталі й передача того її ідейно-емоційного навантаження, яке задумав автор твору.

Це цілком доведено у відношенні до неперевершеного знавця художньої деталі – А.П. Чехова. Художні деталі не зводяться в його творах до того, що письменник спостережливо помічає тонкі особливості характерів і сила деталі в тому, що в нескінченно мале вміщено ціле.

Подробиці впливають на читача тільки в сукупності, тоді як деталь тяжіє до одиничності. Вона замінює ряд подробиць. Саме тому художня деталь стає ознакою лаконічного економного чеховського стилю. У зв'язку з цим доцільно згадати фразу А. П. Чехова з листа брату, згодом поміщену в оповідання “Вовк” і в IV акт “Чайки”, де Трепльов говорить про Тригоріна:

“У нього на греблі блищить горлечко розбитої пляшки та чорніє тінь від млинового колеса - ось і місячна ніч готова” [4; с. 117].

У повісті А. П. Чехова “Три роки” чоловік намагається примиритися з молодою дружиною, яка його не любить. Він образив її, пристрасно просить вибачення, цілує й обіймає. Але примирення не відбувається:

“И ногу, которую он целовал, она поджала под себя, как птица”.
And she crossed the leg he kissed under herself like a bird.

У цій художній деталі втілені і пластична виразність і психологічний стан в даний момент, і життєва драма. Деталі такого роду відтворюють персонаж, конфлікт та дію в живій цілісності [3; с. 58].

Необхідно зазначити, що засоби, які використовуються для розкриття художньої деталі, необмежено різноманітні. Певно, що найбільш яскравою рисою художньої деталі є надзвичайно активне використання мовних і стилістичних засобів. І хто ж, як не Антон Павлович Чехов, цей великий майстер художньої деталі, допоможе нам виявити найбільш адекватні варіанти перекладу цього лінгвістичного явища з точки зору теорії інтерпретації.

Включення художньої деталі в структуру тропів є у творах А. П. Чехова домінуючою формою актуалізації художньої деталі і її художніх функцій. Виділення символічних деталей проводиться в складі порівнянь, метонімії, синекдох, метафор.

У структуру порівняння художні деталі можуть включатися в складі традиційних порівняльних оборотів або порівняльних підрядних речень:

«Папаша искоса, как собака на тарелку, посмотрел на портьеру («Папаша»).

Daddy looked aslant at the curtain like a dog at a plate. [6; с. 39].

«Пятигоров сделал губами так, точно хотел сдунуть со щеки муху».(«Маска»).

Ryatigorov acted with his lips as though he wanted to blow off a fly from his cheek. [6; с. 306].

Символічні образи можуть передаватися й через безполучникові порівняння, що виражені розповсюдженими додатками:

«Простите меня батюшка, насекомого еле видимого» («Лист до вченого сусіда»)

“Excuse me, dear fellow, me – an insect hardly seen”. [6;5].

Нерідко письменник створює оригінальні форми розгорнутих порівнянь-символів. Наприклад, в оповіданні «Дрібнота» Чехов порівнює свого героя з тарганом. Думки його метушаться, наче тарган, що бігає по кімнаті, де він чергує:

«По столу, около пишушей руки Невыразимова, бегал встревоженно заблудившийся таракан... Заблудившийся таракан все еще сновал по столу и не находил пристанища... А.... бегаешь тут, черт! Хлопнул он со злостью ладонью по таракану, имевшему несчастье попасться ему на глаза - Гадость этакая!

Таракан упал на спину и отчаянно замотал ногами..... Невыразимов взял его за одну ножку и бросил в стекло. В стекле вспыхнуло и затрещало..... и Невыразимову стало легче».

On the desk beside Nevyrazimov's writing hand, ran about a strayed alarmed cockroach..... The strayed cockroach kept on scurrying about on the desk and couldn't it find any refuse..... Oh... you are running here, damn you! – With anger he banged with his palm the cockroach that had a misfortune to strike his eye – you, ugly filthy thing!

The cockroach fell on his back and waved his legs..... Nevyrazimov took it by a leg and threw it into the lamp chimney. It blazed up and started cracking.

And Nevyrazimov felt better. [6;214].

Виявлення домінуючої функції символічного порівняння залежить у Чехова від вибору уточнюючих означень або інших уточнюючих слів. В оповіданнях «Бариня» і «Єгер» у порівняннях «глядел, как глядит пойманный волк» - *he looked like a caught wolf*, «она бледная, неподвижная, как статуя»- *she was pale and motionless like a statue* уточнюючі означення актуалізують психологічну функцію символів. В уточнюючих словах порівнянь «жил как птица небесная he lived like a bird of heaven («Агафья»), «стояли, как столбы, не шевелясь», - *they stood like columns without any move («Щастя»)* домінує характерологічна функція деталей. Оціночно-критична функція художньої деталі позначена уточнюючим епітетом у порівнянні «большое, черствое, как мозоль, тело мельника» - *big callous like a corn, miller's body.* [6; с. 62; с. 132].

При перекладі таких деталей доречно зберегти структуру порівнянь для виконання певної функції, що заклав автор у художню деталь, а саме аналізуючої функції. Ключові образи порівнянь позначають не тільки риси характеру й індивідуальні недоліки

чеховських героїв, але – головне – авторські узагальнення щодо особливостей людського мислення, взаємин людей, умов формування світогляду, системи цінностей.

Не менш значущою формою виділення символічної деталі в прозі Чехова стає її включення в структуру метонімії, оскільки однією з головних функцій цього тропа є концентрація уваги на тій чи іншій ознаці або предметі, їх зорове виділення.

У виборі метонімії письменник віддає перевагу метонімії ознаки, яка будується з використанням прикметника «старичок со светлыми пуговицами» - *an old man with light buttons* («Кореспондент»), «Мужчина с павлиными перьями» - *a man with peacock feathers* («Маска»).

Означення, що надається предмету, сприяє більш конкретному уточненню деталі, розширює її характеристичні можливості.

Метонімії ознаки найбільшою мірою властива аналізуюча функція, що є дуже важливою умовою для більш поглибленого тлумачення художньої деталі. Основна зовнішня ознака людини, що зафіксована у структурі метонімії, є одночасно виразником внутрішньої сутності чеховських героїв, що свідчить про виконання символічними метоніміями характерологічної і оціночно-критичної функцій.

Нерідко в художньому світі Чехова піднімається до символічного узагальнення й стає виразником багатозначної авторської ідеї особливий різновид метонімії – синекдоха. Цей стилістичний засіб допомагає Чехову не тільки виділити важливу символічну деталь, але й актуалізувати провідну функцію цієї деталі. Наприклад, в оповіданні «Ти і Ви» створення метонімії відбувається в процесі градаційного опису:

«В дверях показывается паукообразное тело – большая мохнатая голова с нависшими бровями и с густой растрепанной бородой..... голова хрипит».

In the door appears a spidery body – a big shaggy head with butling brown and bushy disheveled beard..... the head is wheezing. [6;339].

Переклад даної художньої деталі зберігає в собі інверсійний порядок слів, оскільки в даному випадку така синтаксична побудова речення створює ефект поетапного розгортання події, коли в уяві читача образ виникає поступово, неспішно, а також наголошує на важливості кожного слова. У даній символічній метонімії домінує оціночно-критична функція, однак функції символічних метонімії у А.П. Чехова різноманітні.

Характер символу у прозі Чехова може здобувати й метафора за умовою посилення художнього узагальнення, коли у метафорі присутнє і конкретне значення і узагальнено-характеризуюче. Метафора в оповіданні «На цвинтарі» доходить у Чехова до рівня глибокого угагальнення особливостей короткочасної людської пам'яті, людської байдужості, абсурдності життя:

«Маленький дешевый крестик..... смотрел старчески уныло и словно хворал».

The small cheap cross.... looked dolefully senile and seemed to feel sick.. [6; с. 56].

У символічних метафорах «Яма – то съела у меня 35 лет жизни, и какой жизни..... *That pit has eaten thirty five years of my life, and what that life was....., «сожрала меня эта яма» - that pit has gobbled me («Калхас»)* приховане узагальнення про неминучість розтрачених років.. [6; с. 401].

Символічність притаманна навіть епітетам у чеховській прозі. Наприклад, зображення персонажу у творі «Мужики», в якому для опису довжини письменник використовує наступні епітети: «*белоголовая, немытая и равнодушная*» (*fair-haired, unclean and indifferent*), щоб виразити стрімкий рух від зовнішності до умов життя, душевного стану.

В образотворчому мистецтві існує жанр мініатюри, де на крихітному просторі художник ухитряється помістити портрет, навіть картину. Короткі оповідання Чехова нагадують ці крихітні художні мініатюри, що містять величезну кількість художніх деталей, які шляхом фіксації незначних подробиць факту або явища створюють враження їх достовірності. Кожна художня деталь суттєва для створення образу персонажа, К.С. Станіславський влучно відмітив головну рису письменника: «Чехов – невичерпний, тому, що незважаючи на повсякденність, яку він немовби завжди зображає, він говорить завжди у своєму основному духовному лейтмотиві не про випадкове, не про окреме, а про людське з великої літери.[5; с. 371].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Беручи до уваги багатомірність та складність цієї теми необхідно зазначити, що при перекладі художньої деталі перекладач перш за все повинен встановити її тип та проаналізувати роль у тексті. Засоби, які використовуються для розкриття художньої деталі, необмежено різноманітні. Саме тому художня деталь стає інструментом для створення індивідуального стилю письменника. Особливістю символічних деталей у творах А.П.Чехова є введення їх у складі порівнянь метонімії, синекдох та метафор, які бажано зберегти при перекладі, інколи з використанням належних трансформацій.

Подальша стадія наших досліджень в цій області буде пов'язана з встановленням та аналізом відмінностей між художньою деталлю та різновидом метонімії – синекдохою у порівняльному аспекті.

Література

- 1. Добін Є. С.** Мистецтво деталі.- Л, 1975. – 154 с.
- 2. Єсін А. Б.** Принципи й прийоми аналізу літературного твору. – М.: Флінта: Наука, 2004. – 248с.
- 3. Єфімов А. І.** Стилїстика художньої мови. МДУ, 1961. – 276 с.
- 4. Кухаренко В.А.** Інтерпретація тексту. – М., 1988. – 349 с.
- 5. Черняков А.А.** Художня деталь як об'єкт естетичного аналізу. – М.,

1979. – 203 с. **Чехов А.П.** Твори у 2-х томах. Художественная литература. – М., 1982.

Климова Н. І. Способи актуалізації художньої деталі в оповіданнях А.П. Чехова та особливості її перекладу.

У статті Н.І. Клімової розглядаються засоби актуалізації художніх деталей у коротких розповідях А. П. Чехова. Автор вважає, що з точки зору потенціалу прихованого сенсу у створенні художніх зображень, відіграє велику роль виявлення особливості у перекладі художніх деталей англійською мовою.

Ключові слова: художній, актуалізація, короткі розповіді

Климова Н. И. Способы актуализации художественных деталей в коротких рассказах А.П. Чехова и особенности их перевода.

В статье Н.И. Климовой рассматриваются способы актуализации художественных деталей в коротких рассказах А. П. Чехова. Автор считает, что с точки зрения скрытого смысла в создании художественных деталей большую роль играет выявление особенностей при переводе художественных деталей на английский язык.

Ключевые слова: художественный, актуализация, короткие рассказы.

Klimova N. I. Means of actualization of the artistic details in A.P. Chekhov's short stories and peculiarities in translation.

In the article Klimova N. there have been studied means of actualization of the artistic details in A. P. Chekhov's short stories from the standpoint of their implicative potential in creating artistic images and there have been revealed peculiarities in translation of artistic details into the English language.

Key words: artistic, actualization, short stories

УДК 821.111-312.9.09+929 Роулінг

Е. В. Петров

**ВЫМЫШЛЕННЫЕ ИМЕНА СОБСТВЕННЫЕ В
КОНТЕКСТЕ ФЭНТЕЗИЙНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДЖ. РОУЛИНГ**

Имя собственное – это объект ономастики, лингвистической науки, в определении которой это слово или словосочетание, которое служит для выделения именуемого объекта среди других объектов и его индивидуализации и идентификации. И хотя в языке имена собственные не настолько обладают глубоким смыслом, однако в речи

художественного произведения они наполняются содержанием, особым значением, важным для понимания характера героя, отношения к нему самого автора и тем ассоциациям, которые возникают при восприятии данного имени [1, с. 22].

Вопросами ономастики занимались многие ученые, такие как С. Б. Веселовский, Е. Курилович, А. В. Суперанская и другие, однако недостаточно работ посвящено исследованию именно ономастического пространства художественных произведений.

Художественное произведение – это особая сфера функционирования имен собственных. В тексте слова соотнесены с реальной и изображаемой действительностью, с современным литературным языком и языком художественного произведения. Это способствует тому, что читатель воссоздает ассоциативные связи слова, что, в свою очередь, способствует переосмыслению его семантики, пониманию авторского замысла произведения: слова, как известно, обозначают одновременно объективную действительность и художественный мир, созданный писателем. В этом отношении имена собственные являются ценнейшим компонентом в системе средств художественной выразительности. Слова, фразы и сочетания их в художественном тексте, образуя подобие сообщения, обладают при этом определенной полифункциональностью.

Не смотря на популярность романов Дж. Роулинг о Гарри Потере, пока еще не существует комплексных исследований системы имен и их значений, что особенно важно для не носителей языка оригинала для более глубокого понимания авторской задумки и раскрытия характеров героев, в чем и проявляется актуальность данной проблемы.

Цель данной статьи – проанализировать имена собственные, их значение и происхождение в романах Дж. Роулинг о Гарри Потере.

Изображая вымышленные события и вымышленные миры по сходству с реальными, имена собственные выстраивают как взаимосвязи внутри мира, так и аналогии с миром действительным. Поскольку процессы в реальности многомерны, то само человеческое сознание достраивает эти отношения и в мире вымышленном. Такая особенность мышления позволяет, например, истолковывать поведение персонажа, исходя из собственного опыта и существующих теорий, так же, как и поведение реального индивидуума, сведения о котором имеются в распоряжении читателя. В то же время человеку свойственно проецировать свои представления, ощущения, переживания как на объекты, окружающие его в действительности, так и на художественные образы. Благодаря этому, герои, эпизоды, детали текста могут по ассоциации связываться с целым кругом понятий, а также наполняться символическим, мифологическим, идеологическим или психологическим смыслом [2, с. 58].

Особый интерес в семантической структуре фантастического текста представляют имена собственные, которые служат своеобразным

ключом в раскрытии художественного замысла писателя. Творчество Дж. Роулинг служит тому подтверждением. Мир собственных имен писательницы, фантастически богатый, разнообразный, полный неожиданностей для читателя, остается практически неизученным.

Писатель при выборе имен обращает внимание на их фонетику, морфемную, которые способствуют передаче экспрессивных оттенков. Подбирая имена, автор ориентируется на реальную систему имен, общепринятую формулу, с помощью которой можно передать информацию о социальном, национальном, возрастном положении именуемого лица [3, с. 107].

Функционирование имен собственных в тексте имеет свою специфику, так имена и названия являются неотъемлемым элементом формы художественного произведения, слагаемым стиля писателя, одним из средств, создающих художественный образ. Они могут нести на себе заметно выраженную смысловую нагрузку, иметь необычный звуковой облик, обладать скрытым ассоциативным фоном. Имена собственные должны быть стилистически верными и точными, должны соответствовать всему духу, идее, целям произведения, нести характерный колорит, а иногда и специальный смысл, особое значение, в котором сконцентрировано выражена авторская идея [4, с. 29].

Произведение „Гарри Поттер” принадлежит к жанру фэнтези. Фантастическая литература занимает важное место в современной литературе. Писатель-фантаст обладает большей свободой выбора средств для воссоздания фантастического мира, в т. ч. при создании имен собственных, имея возможность использовать приемы, недопустимые в реалистическом произведении. Необходимо отметить также, что романы о Поттере – своеобразное универсальное собрание многих детских сюжетов: волшебники и эльфы, летающие среди бела дня совы, драконы и гоблины, персонажи кельтского фольклора и толкиеновских историй, живые шахматы – прямая цитата из Кэрролла (как и родовое имя Почти Безголового Ника: *timsy* взято из стихотворения, которое объясняет Алисе Шалтай-Болтай; в „Песни о Нибелунгах” страж сокровищ пользуется *tarnkarpe* – плащом, который делает его невидимым, и который потом достаётся Зигфриду. Более мелкие ссылки – на Милна, Даля („Мармеладки Берти Боттс” с жевательной резинкой из „Чарли на шоколадной фабрике”, которая меняет вкус по мере того, как её жуют, насыщая жующего целым обедом), Кэрролла (адрес на конверте – „Леди Алисиной Правой Ноге, Коврик у Камина”), даже Шекспира (экзотические имена Гермиона и Миранда пришли из „Зимней сказки” и „Бури”, соответственно).

Литературная сказка, написанная Дж. Роулинг, связана с фантастическим вымыслом, т.е. с миром причудливых представлений и образов, рожденных воображением на основе фактов реальной жизни. Таким образом, в художественном тексте наблюдается смешение двух стилей повествования: фантастического (допускается нарушение законов

природы) и реалистического, с преобладанием то одного, то другого. На реалистическом фоне возможны фантастические вкрапления и, наоборот, в фантастических вещах наблюдаются реалистические прослойки (главный персонаж Гарри является одновременно героем волшебной сказки и современником читателя). В романах прослеживается характерное для западных школ поведение учеников, и интриги в среде учителей, и снобы-аристократы, презирающие „безродных выскочек”, соревнование между корпусами, фанатичное увлечение местной игрой, которая напоминает регби и конное поло. В волшебной школе разрешается держать домашних животных (особенно популярны совы), практиковать разрешенную магию – например, путешествия во времени.

Нереальный мир находит свое отражение в антропонимах. Такие антропонимы отражают существующие в языке морфологические, словообразовательные, лексические и семантические модели:

а) Традиционным является компонентный анализ именованных персонажей. В тексте романа представлены различные именованные персонажи, причем один и тот же персонаж может иметь несколько именованных различного характера: некоторые из них представляются вариантами одного и того же имени, другие функционируют как параллельные имена. *Voldemort – You – Know – Who* (Волдеморт – Вы – Знаете – Кто).

б) Антропонимы произведения могут классифицироваться по ономастическим разрядам: личные имена, фамилии, прозвища. Наиболее многочисленными являются личные имена [5, с. 87].

В основу таких номинаций положены следующие основные признаки:

- характер занятий героя, профессия – *Argus Filch* – Хогвартский сторож. Аргус (или Панофт, „всеглаз”) – в греческой мифологии стоглазое чудовище, которому ревнивая Гера, жена Зевса, поручила следить за Ио, новой фавориткой мужа.

- внешняя характеристика героя – *Nearly Headless Nick* – привидение. Известен как „Почти безголовый Ник”, благодаря тому, что в результате не вполне удачной казни его голова осталась частично прикрепленной к плечам.

- особенности характера героя, отражение его внутреннего мира: *Dudley Dursley* – „dud”, что означает „a boring person”, т.е. скучный человек [4, с. 85].

Множество имен в цикле романов о Гарри Поттере являются говорящими, но, к сожалению, не всегда адекватно переводятся, что несколько снижает общее впечатление о романе. Однако, даже носителям английского языка не всегда бывает понятен скрытый смысл заложенный в них. Возьмем для примера имя главного злодея – *Voldemort* (*Волдеморт*). По-французски „vol de mort” означает „полёт смерти (или мёртвых)”; *vol* = flight, *de* = of, *mort* = death. Но может существовать и другое объяснение – лат. *Volo* = I wish/want (я желаю), таким образом, имя вероятно означает „желаю смерть”. Или что касается

имени змеи Воландеморта – *Nagini* (Нагини) – „*Нага*” – на санскрите „змея”, а „*наги*” – „змея”. В буддизме и индуизме Наги – род змеев-полубогов, наделенных огромной силой.

Обратимся теперь к тайне имени самого главного героя. С одной стороны, имя и фамилия главного героя кажутся простыми и незамысловатыми, ничем не выделяющимися. Однако в традиции народной сказки присутствовал такой элемент – многим персонажам даны говорящие имена, что сразу же влияет на их восприятие, но главный герой, о котором мы не можем судить по его имени (так как оно либо стилистически нейтрально либо не несет такой явной смысловой нагрузки) совершает выдающиеся поступки, чего первоначально от него нельзя было ожидать. В зависимости от негативной или позитивной настроенности исследователи по-разному подходят к мифологическому значению имени главного героя произведений Дж. Роулинг.

В английской культуре черт обладает эвфемистическим именем собственным – *Гарри*. Английский черт завидует в сказках профессиям трубочиста и горшечника (последний по-английски *potter*). Существует и другое значение этого слова, используемого как глагол – делать что-либо спустя рукава, лодырничать, лениться. Но если обратиться к словарю, то личное имя героя можно рассматривать по-другому: через одно из значений нарицательного существительного *harry* (от греч. *koiranos*) – командир.

Анализируя происхождения имени и фамилии одного из врагов главного героя, *Драко Малфоя*, которого автор также наделила говорящей фамилией, следует отметить, что существует несколько вариантов ее расшифровки, имеющих определенное сходство между собой. „*Mal*” – приставка, обозначающая „злой, злокозненный, плохой”. И „*foe*”, обозначающее „враг”. На французском *Malfoi* значит неверный. На латыни слово „*Maleficus*” обозначает делающий зло, что вполне раскрывает особенности характера данного персонажа. Что касается имени, оно скорее всего происходит от английского „*Draco*”, имеющего два значения — „созвездие Дракон” и „летающий дракон”. Если посмотреть на ассоциации, возникающие со словом „дракон”, то также можно выявить некоторые черты данного персонажа. Это в первую очередь напускное величие, высокомерность, напыщенность, некоторая задиристость, что вполне соответствует представлениям, сложившимся у многих народов, связанных с этим мифическим животным.

Исследование проблемы позволяет сделать вывод, что содержательная сторона имени собственного в произведениях Дж. Роулинг огромна, так как здесь наглядность, яркость характеристики персонажа порой достигается одним лишь его именем. Специфика поэтических антропонимов, в отличие от обычных, состоит в том, что они также несут стилистическую нагрузку, служат характеристикой персонажа. Художественная литература использует как „естественные” имена, то есть имена, взятые из реальной жизни, так и вымышленные,

книжные имена. Часть книжных имен практически сливается с „естественными”, будучи образованной по существующим моделям языка и трудно отличимой от последних.

В дальнейшем определенный интерес представляет изучение как антропонимики текстов Дж. Роулинг, так и всего ономастического пространства романов.

Литература

1. Ташицкий В. А. Место ономастики среди других гуманитарных наук / В. А. Ташицкий // Вопросы языкознания. – 1961, № 2. – С.22 – 26. **2. Веселовский С. Б.** Ономастикон / С. Б. Веселовский – Москва: Наука, 1974. – 232 с. **3. Суперанская А. В.** Общая теория имени собственного / А. В. Суперанская – Москва: Наука, 1973. – 366 с. **4. Суперанская А. В.** Теория и методика ономастических исследований / А. В. Суперанская – Москва: Наука, 1986. – 219 с. **5. Голомидова М. В.** Искусственная номинация в ономастике / М. В. Голомидова. – Екатеринбург: Артес, 1998. – 256 с.

Петров Е. В. Вымышленные имена собственные в контексте фэнтезийных произведений Дж. Роулинг

В статье проанализировано значение и происхождение имен собственные в романах Дж. Роулинг о Гарри Потере.

Ключевые слова: вымышленные имена собственные, ономастика, фэнтезийные произведения Дж. Роулинг.

Петров Є. В. Вигадані імена власні в контексті фентезійних творів Дж. Роулінг

У статті проаналізовано значення та походження власних імен у циклі романів Дж. Роулінг про Гаррі Потера.

Ключові слова: вигадані імена власні, ономастика, фентезійні твори Дж. Роулінг

Petrov E. V. Fictional proper names in the context of the fantasy works of JK Rowling

The article analyzes the functioning of proper names in the cycle of J. K. Rowling's novels about Harry Potter. The place of proper names in onomasticon data novels is described, focusing on the origin of fictitious names.

Key words: fictional names, onomastics, fantasy works of J K Rowling

УДК 821.111(73)-32.09+929ПО

N. V. Ponevchynska

**INTERTEXTUAL DIALOGUE BETWEEN EDGAR POE'S
"BERENICE" AND CLASSICAL LITERATURE**

«Edgar Allan Poe's works demonstrate a turning point in the evolution of Gothic literature: a transaction from the object to the subject, from fear caused by the outside world to the terror that emerges within oneself, from the depths of the psyche» wrote Ana González-Rivas Fernández and Francisco García Jurado in their work "Death and Love in Poe's and Schwob's Readings of the Classics" [5]. This shift in focus is emphasized to the extreme in the story "Berenice" (1835).

The story "Berenice" is rightly considered to be one of the most horrible tales Poe ever wrote. This belief is shared not only by scholars— Ana González-Rivas Fernández and Francisco García Jurado [5], Michael Beard [1], Darlene Harbour Unrue [2] but by Poe himself. The central Egareus' beloved Berenice, called back to life by her great love. Poe's motif of narration is Death and Love embodied in sinister resurrection of obsession with this motif is also evident in many other works such as "Morella" (1835), "The Fall of the House of Usher" (1839), "Ligeia" (1838), "Eleanor" (1841). Scientists Ana González-Rivas Fernández and Francisco García Jurado [5] explained Poe's obsession with this motif by poet's personal tragedy—untimely bereavement of his mother Elizabeth Arnold Poe in 1811, his stepmother Frances Allan in 1829, and his wife and cousin Virginia in 1847.

The aim of the article is to analyze Edgar Allan Poe's story "Berenice" (1835) and prove the existence of close connection between this story and Greek and Roman mythology. The theme of intertextual dialogue between Poe's works and Classical literature has already been addressed by Darlene Harbour Unrue, who wrote: "Edgar Allan Poe's affinity with classical values has not been properly noted by critics and other readers who have interpreted the romantic and Gothic elements in his fiction and poetry as proof of Poe's predilection for the subjective, macabre, and fantastic, as well as transcendental" [2, p. 112], [5, p. 2]. Ana González-Rivas Fernández and Francisco García Jurado in their work "Death and Love in Poe's and Schwob's Readings of the Classics" [5] evaluated Unrue's contribution in the following way: "analyzing Poe's works Unrue baselessly separated "the classical references" from the main body of the story, written in the romantic manner. Thus, Unrue drew a distinct line between the two terms: Classical literature and Gothic. This conclusion seems to be unjust in the case of "Berenice" and we shall try to prove the contrary" [5].

In order to meet this aim of our investigation, we are to address the following objectives:

- to analyze the plot of the story “Berenice” on content-conceptual and sub-textual levels;
- to study the principal characters: Egareus and Berenice;
- to find the elements or “the classical references” which can be attributed to Classical literature (Greek and Roman mythology).
- to draw a conclusion about the degree of the classical references’ integration into the story.

“Berenice” is a story about two cousins—Egareus and Berenice, who are of the same age and live under the same roof. In spite of these they are quite different personalities: “I ill of health and buried in gloom — she agile, graceful, and overflowing with energy. Hers the ramble on the hillside— mine the studies of the cloister.” [3, p. 176].

The cousins have their separate lives, but at the certain moment of adolescence a mysterious illness strikes and affects both mental and physical condition of Berenice: she becomes subjected to epileptic seizures, which end up in stupor similar to death. Meanwhile Egareus who suffers from mental disease “monomania” – an excessive mental preoccupation with trifle things—gets worse. In spite of his condition Egareus is finally able to percept Berenice as a terrestrial creature who can not only become an object for abstract mental meditation but a person to be loved. Having realized this fact, Egareus asks Berenice to marry him. Acceptance of a proposal leads to a tragic *dénouement*: shortly before marriage Egareus notices Berenice’s presence in the library. Firstly, he does not recognize his wife-to-be and sees her as blurred figure with lifeless eyes and narrow, wrinkled lips. Then Egareus sees Berenice’s unintelligible smile and teeth. He becomes fixated on these teeth and sees them long after Berenice is gone. Egareus attributes special features to these teeth: an ability to feel, understand and express feelings. A weird idea occurs to him as a result of these meditations: “*tous ses dents étaient des idées. Des idées.* / “that all her teeth were ideas. Ideas!”” [3, p. 180]. Egareus becomes convinced, that he will receive an easy mind as soon as he gets Berenice’s teeth. The day elapses. In the evening a howl of terror enters Egareus’ conscience: a servant informs him that Berenice dies and a grave is ready to accept her. In the next episode we find Egareus in the library without any clear account for the past events, he is only sure that something horrible has happened. He wakes up and sees a small casket, which mesmerizes him. He fails to find an answer and then he sees a Latin phrase in the open book: “*Dicebant mihi sodales si sepulchum amicae visitarem, curas meas aliquantulum fore levatas*”. What does it mean? The servant enters the room and tells that Berenice’s grave has been violated and the girl herself has been found bleeding and still alive. Egareus looks at his clothes and finds out that he is covered in mud and blood. He reaches for the box but he could not open it, it falls and reveals dentist’s tools and thirty two white bone pieces.

The story is created in accordance with Gothic traditions; we can observe all compulsory elements of this style on content-conceptual level. On this level we deal with the theme, plot structure and main ideas of the

narration. Thus, the theme of this story can be formulated as Death and Love [5].

This theme is quiet traditional for Gothic Literature, compare for instance with Horace Walpole's "The Castle of Oranto" (1764) or Ann Radcliffe's "The Mysteries of Udolpho"(1794). As for plot structure we are going to look at the type of conflict, the setting, and plot development. In "Berenice" we face the internal conflict, which can be perceived either in the narrow sense as Egareus' struggle for gaining control over his sick obsessions or in the broad sense, which we shall address later. To develop this conflict Poe used special setting: the actions take place in an ancient castle, which conjures up an atmosphere of mystery and anxiety. The story that is to be told in this castle has a well-thought logical structure: an epigraph in Latin which serves as a prologue; an exposition (introduction of the main characters Berenice and Egareus), complication (exacerbation of Egareus' monomania and Berenice's epilepsy); climax (occurrence of Berenice's-teeth *idée fixe*) and dénouement (Egareus realization of what he has done). In this linear narration we can notice two other features of Gothic literature:

1. a strict determination, i.e. the consequence (Berenice's teeth in the box) is fully predetermined by its reason (Egareus obsession);

2. appeal to logic as a means to explain apparently supernatural events: death and resurrection of Berenice can be explained by her epileptic seizure; and Egareus' fear of the box is natural as it contains the evidence of his crime (Berenice's teeth), though the whole episode of violation of Berenice's grave fades from his memory.

So, the given facts give us the right to state that on the content conceptual level "Berenice" is the story written in compliance with Gothic canons.

Alongside with its affiliation to Gothic style "Berenice" comprises some elements, which can be referred to as "*the classical references*". Under this term we are going to understand a set of stylistic means, used by Poe and which are presumably connected to Classical literature. We can list the following elements as "the classical references":

- the proper names of the principal characters;
- the usage of Latin;
- the usage of symbols.

In this context the first thing that attracts our attention is the choice of names for principal characters: Egareus and Berenice. These names are definitely associated with Greek mythology. The roots of these proper names can be traced with the help of different sources: encyclopedias [4] or reference books. Ana González-Rivas Fernández and Francisco García Jurado [5] provided the following information about these heroes: Egareus was the king of Athens who threw himself into the sea when he believed that his son Theseus had been killed by the Minotaur and Berenice was the wife of Ptolomeus the Third (246-222 B.C.) who promised her hair to Aphrodite if her husband came back alive and safe after the war in Syria.

So, if we base your further analysis upon these myths, we can come to a conclusion that the usage of legendary names for the characters has a symbolic meaning and creates thereupon sub-textual level of narration. To understand sub-textual implementation of these name-symbols we should compare the heroes of Poe's story with their prototypes from Classical literature.

Firstly, we should answer a question: What do Berenice–Ptolomeus' wife and Berenice–Egareus' wife-to-be have in common? These two women sacrificed for the sake of their beloved a part of their flesh: mythical Berenice–her hair, Poe's Berenice–her teeth. This analogy with myth turns Berenice–victim of epilepsy into Martyr of Love.

Secondly, we should deal with Poe's Egareus and Egareus of Athens relations. Ex facte it seems impossible to find any resemblance between a miserable man who suffers from monomania and a powerful king of Athens who waits impatiently for his son's return. And yet this resemblance does exist: it lies in a misunderstanding which leads to tragedy: suicide in case of the king of Athens and profanation in case of Poe's character. To some degree they are equal.

The next element that should be investigated as it is likely to be “the classical reference” is the usage of Latin. The story begins with an epigraph written in Latin: “Dicebant mihi sodales si sepulchum amicae visitarem, curas meas aliquantulum fore levatas” [3, p.175]. This phrase certainly has a foreshadowing nature: it is an omen. Then we find this phrase in the story itself: Egareus underlines it and suddenly finds it in the open book when he suffers from a vague but oppressive premonition of the inevitable horror that has come true. Now this phrase is the fate itself. But why it is written in Latin?

The scholars Ana Gonzalez-Rivas Fernandez and Francisco Garcia Jurado “Death and Love in Poe's and Schwob's Readings of the Classics” [5] provided several explanations:

1. Latin as a common strategy in Gothic literature;
2. Latin as a means of horror and mystery;
3. Latin as a sacral language, the means of transcendental transmitting.

The first reason is quite simple: Latin is used as a tribute to the past. The two other reasons are more interesting. So, why does Latin act as means of horror and mystery? To answer this question we should look at the history of Latin: firstly it was the language of the Roman Empire and reflected wars and glory, then in the Early Middle Ages it turned into Low Latin—a vernacular language, In the Middle Ages it became the language of the Church and thus combined both masses in the name of God and murders of Inquisition. In the Late Middle Ages Latin served as the language of scholars. So, Latin is connected in our perception with Inquisition on the one hand and with Science (alchemy, astrology, theology): it creates a combination of horror and mystery.

Speaking about Latin as the means of transcendental transmitting we should bear in mind that it is the language of the Church, the language of expression of God's will, i.e. the language of Fate.

For more detailed analysis of this Latin quotation you can consult "Death and Love in Poe's and Schwob's Readings of the Classics" Ana González-Rivas Fernández and Francisco García Jurado [5].

So, the usage of the Latin phrase by Poe is justified by its functions: to create suspense and anxiety and to hint at the fatal omnipotence of Destiny.

Finally, we should address the main symbols of the story that are:

1. the symbol of sylph;
2. the symbol of asphodel;
3. the symbol of halcyon days.

Who is a sylph? According to mythology it is any of a class of imaginary beings assumed to inhabit the air. In the story Egareus calls Berenice "*Sylph amid the shrubberies of Arnheim*". In this way Poe underlines her beauty but also suggests her extraterrestrial nature, which reveals itself in Berenice's sacrifice. Here we see the motif of Love to its full extent.

An asphodel is considered to be a flower of death in Greek mythology. Egareus compares his fevered mind with a cliff affected only by asphodel touch. Analyzing his mental condition Egareus underlines that he is struck by Berenice's physical and not mental decline. It is both an evident demonstration of monomania's influence on Egareus and recurrence of Death motif.

The phrase "halcyon days" means benign and sunny weather in winter.

This idiom also has a mythological origin: Halcyone was the daughter of Aeolus and wife of Ceyx, who drowned herself in grief for her husband's death. She was transformed into a kingfisher [4, p. 283]. It is used both as an embodiment of Death and Love motif and as an antithesis: Poe opposes Egareus' mental condition to benign nature.

So, as we can see the main function of the symbols in the story is to convey the principal motif that is of Love and Death.

If our interpretation of implied meaning of the classical references is correct we can say that the story receives a new range: it is no longer an individual tragedy of Poe's Egareus but an epic one compared with king Egareus' fate. On this ground we have the necessity to reconsider the conflict of the story. Earlier we gave conflict's interpretation in the narrow sense:

Egareus' struggle against monomania. But now we can claim that the conflict is deeper in sense and can be formulated as a predetermined defeat of Good (human's eternal soul) in a struggle against Evil (human's fate).

In conclusion we can state that the main function of "the classical references" in the story "Berenice" is to facilitate perception of sub-textual implementation and thus the message of the whole text. In that case "the classical references" comprise an integral part of the narration.

References

1. **Beard, Michael.** "The Epigraph to Poe's 'Berenice'."//American Literature 49.4 (1978): 611-613.
2. **Unrue, Darlene Harbour.** "Edgar Allan Poe: The Romantic as Classicist."//International Journal of the Classical Tradition 1.4 (1995): 112-119.
3. **Poe, Edgar Allan.** Tales of Mystery and

Imagination J. M. Dent & Sons London. 1912. <http://etext.lib.virginia.edu>
4. Мифологический словарь. Гл. ред. Е.М. Мелетинский.–М.: Советская энциклопедия.–1991–736с. **5. Ana Gonzalez-Rivas Fernandez and Francisco Garcia Jurado,** "Death and Love in Poe's and Schwob's Readings of the Classics"// Comparative Literature and Culture Volume 10 Issue 4 (2008). <http://docs.lib.purdue.edu/clcweb/vol/iss4/4>.

Поневчинська Н. В. Інтертекстуальний діалог між оповіданням Едгара По «Береніка» та класичною літературою.

У статті проаналізоване оповідання Едгара По «Береніка» на контекстуально-концептуальному та суб-текстуальному рівнях. Доведено існування суб-текстуального зв'язку між готичною та класичною літературою.

Ключові слова: готична традиція, посилання на класичну літературу, інтертекстуальний діалог.

Поневчинская Н. В. Интертекстуальный диалог между рассказом Эдгара По «Береника» и классической литературой.

В статье проанализирован рассказ Эдгара По «Береника» на контекстуально-концептуальном и суб-текстуальном уровнях. Доказано существование суб-текстуальной диалога между готической и классической литературой.

Ключевые слова: готическая традиция, ссылки на классические произведения, интертекстуальный диалог.

Ponevchynska N. V. Intertextual dialogue between Edgar Poe's "Berenice" and Classical literature.

In the article the analysis of Edgar Poe's short-story "Berenice" is given on content-conceptual and sub-textual levels. The author proved the existence of intertextual dialogue between Gothic and Classical literature.

Key words: Gothic traditions, the classical references, intertextual dialogue.

УДК 821.161.1 – 31.09+929Токарева

Н. Н. Тертычная

**ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ РАССКАЗА
ВИКТОРИИ ТОКАРЕВОЙ «ОДИН КУБИК НАДЕЖДЫ»**

Виктория Токарева – современный писатель, хорошо известный широкому кругу читателей, как в России, так и за рубежом. Её произведения соотносят с «женской прозой», «городской прозой» и «психологической прозой». От лица женщины, мягко и с юмором она

говорит о самых серьёзных проблемах своего поколения. В рассказах автора, которые создавались в то время, когда общественные интересы превышали личные, есть место всему: любви, дружбе, боли, грусти, нежности, одиночеству и ещё очень многому, без чего невозможна жизнь каждого человека [1].

В данной статье анализируется рассказ Виктории Токаревой «Один кубик надежды» с целью выявления художественных особенностей, присущих творчеству автора. Это произведение привлекло наше внимание своей идеей о достижимости человеческого счастья, причём счастье достигается не путём планомерного прагматичного движения к цели, а совершенно неожиданным случаем.

Название произведения глубоко символично. Через призму заглавия читатель не сразу понимает содержание рассказа, ассоциируя название с лекарством. И только по мере прочтения раскрывается смысловая доминанта произведения. «Кубик надежды» для каждого из героев имеет свой смысл:

– для Лоры – вера во всеобщую разумность и надежда на будущее, несмотря на все жизненные неурядицы: «...Он (хороший человек, любимый мужчина – Н. Н.) придёт к ней только за то, что она – это она. И ни за что больше» [3, с. 418];

– для Тани – прагматичное стремление завладеть счастьем, которое придёт само;

– для старушек – поддерживающее жизнь лекарство;

– для городской общественности – «неясные контуры будущего» [3, с. 419].

Основная тема произведения – извечное стремление человека к счастью, как состоянию самодостаточности и абсолютного покоя. В. Токарева, осмысливая реальность, пытается донести до читателя мысль том, «что в повседневной, будничной суете любовь – луч света, а счастье (пусть даже не долгое) – единственное, ради чего стоит жить...» [3, с. 2]. В произведении сталкиваются два уровня: описывается бытовая рутина, но в подтексте – бытийное, общечеловеческое.

Персонажи рассказа подаются автором в значительном обобщении и соотносятся с понятием тип. Описываются не конкретные люди, а социальные характеры эпохи, в которых каждый из читателей с лёгкостью может узнать себя. Произведение написано от третьего лица и информацию о персонажах читатель получает от повествователя.

Главная героиня предстаёт перед читателем обычной женщиной: «У неё был часто встречающийся в среднерусской полосе тип лица. Она всегда всем кого-то напоминала. Таких, как она, – тринадцать на дюжину...» [3, с. 414-418]. Внутренний мир Лоры сложен и не противоречив: она верит людям, верит во всеобщую разумность, может бессмысленно ждать по инерции верности и, если бы ей свалился кирпич на голову, и она успела бы при этом о чём-то подумать, она бы подумала – «так надо!» [3, с. 408]. Многострадальность жизни главной

героини подводит к мысли о том, что если у неё будет счастье, то оно будет заслуженным. Её слабость обязательно должна найти опору и защиту в сильной личности «второй половинки». Сильно контрастируя с образом Лоры, входит в повествование её коллега Таня. Её внешность не описывается вовсе, но зато автор много говорит ее внутреннем мире. Татьяна противоречива: она смотрит на надеющуюся на встречу Лору с брезгливым сожалением, расчётливо выстраивает планы завоевания незнакомца, который должен вдруг войти к ней в дверь, вместо очередной старушки и, вместе с тем, когда Лоре плохо, Татьяна носит ей еду и утешает её, соглашается подменить её на смене.

Старость, описанная в виде цепляющихся за жизнь старушек, приводится как назидание о том, что жизнь быстротечна – она проходит, а счастья всё нет. Также они являются мерилем отношений: для Лоры – каждая инъекция «кубик надежды», а для Тани «ещё один старый зад».

О месте действия говорят редкие фразы: «городские часы», названия кинотеатров, ресторана, магазина, улиц и районов, но вся эта информация не даёт возможности точно определить название города. Таким образом, читателю даётся возможность домыслить место действия, в том числе и как свой собственный город. Время в рассказе охватывает событиями лишь один день, но имеет несколько размытые границы из-за вставок ретроспективных углублений автора в жизнь героев. При этом темпоральная организация произведения – это установка на сегментацию прошлого, свободное расположение различных временных планов и переключение временных регистров без предупреждения [2, с. 187]. Так, автор с лёгкостью апеллирует ограниченными отрывками, как бы преподнося читателю отдельные аспекты жизни героев, выделяя главное в бушующем переплетении лиц, судеб, жизненных ценностей. В общей композиции текста угадывается эпоха – вторая половина XX века, на что указывают следующие выражения: «Лора ехала в магазин Лейпциг, там часто выкидывали немецкие лифчики по 6,50...», «...это были завернутые в газету тапки...», «...его возмутило нетоварищеское поведение женщины...», «...дядька в рабочей одежде устанавливал афишу к новому фильму... вдвинул большой фанерный щит, на котором было нарисовано лицо артиста Ульянова», «...как обижаются на продавца, который кладёт на весы неподходящий товар и при этом ещё старается обвесить» [3, с. 409-416].

В основе сюжета лежит сквозной мотив пути, дороги, в символической форме отображающий жизненный путь героини, ищущей истинное счастье и проходящей ряд испытаний. Приземленный образ автобуса в произведении является символом жизни: «Автобус резко затормозил, – видимо, дорогу перебежала кошка или собака, и водитель не захотел брать грех на душу. Все пассажиры дружно упали вперёд, и те, кто стояли первыми, испытали, должно быть, неприятные минуты, потому что могли оказаться расплюснутыми о кабину водителя. А те,

кто стоял сзади, оказались в самом выгодном положении. Потом автобус резко дёрнуло перед тем, как ехать дальше, все качнулись назад, и последние поменялись местами с первыми. Последним стало плохо, а первым хорошо. Сработал закон высшего равновесия. Не может быть человеку все время плохо или все время хорошо.» [3, с. 410]. И это только один из символов, которыми наполнено произведение. Так, например, кубик лекарства – символ надежды, тапочки – разлуки, предательства, Ледокол Потёмкин – мощной защиты, силы. Также, называя случайно встреченного героиней мужчину «лжесвидетелем», автор пытается передать атмосферу своеобразного неверия обычного человека в возможность обретения счастья просто так. Но в жизни бывают чудеса, и добро побеждает зло. В этом проявляются элементы сказочности и притчивости данного произведения. Автор иносказательно описывает случай из жизни героини, тем самым указывая на всеобщую закономерность: у добрых людей надежды сбываются. Может эта идея и не соответствует реальной действительности, но так должно быть!

Произведение Виктории Токаревой иронично. Ирония в нём уравнивает трагичность, показывает как бы отвлечённость субъекта от реальности и несёт в себе оценку событий: «Лора была включена в его радости, но выключена из его обязательств» [3, с. 416]; «В один прекрасный день откроется дверь и войдёт Он, возьмёт за руку и уведёт в интересную жизнь. А вместо этого открывалась дверь, входила очередная старуха и поднимала платье» [3, с. 409]; «Лора ехала в магазин «Лейпциг», там часто выкидывали немецкие лифчики по шесть пятьдесят, и ей казалось почему-то, что все пассажиры, включая детей и мужчин, тоже едут в «Лейпциг» за лифчиками» [3, с. 410].

Афористичность стиля автора, точные, краткие, ёмкие высказывания – метафоры и сравнения, имеют глубокий смысл, подчёркивают динамичность сюжета и останавливают на себе внимание вдумчивого читателя. «Старухе казалось: витамины обрадуют кровь... Уйдёт боль, а вместе с ней уйдут разъедающие мысли о смерти», «Сильные были сильны своей силой. А слабые – своей слабостью», «Он стоял перед ней – молодой и бородатый. Князь Гвидон в джинсах... Лжесвидетель прорезал собой людскую толпу, как ледокол «Ермак». С его рубашки дождем посыпались пуговицы...», «...Как сверкала река! Будто по воде бежали крошечные солнечные человечки», «Он был главный, а значит достойный, и Лора им гордилась», «Маленькие дети – маленькие беды. А большие дети – большие беды», «Вокруг снова стало пусто. И в Лоре – пусто...», «Лора была включена в его радости, но выключена из его обязательств», «Лора почувствовала, как будто кто взял её за плечи руками в мягких варежках и тихо толкнул к этим глазам» [3, с. 408-420].

Эти признаки легко заметить даже неискущённому в анализе читателю, так как автор использует в качестве связки слов при

сравнениях союз «как». Таково, например, уподобление человека музыкальному инструменту, птице, собаке и козе, ледоколу «Ермак».

Рассказ «Один кубик надежды», как и многие другие рассказы Виктории Токаревой рассчитан на читателя, способного самостоятельно мыслить, приобщённого к художественной культуре. Персонажи произведения наделены психологической индивидуальностью. В нём представлена самобытная авторская позиция и его собственные переживания. Все эти черты поднимают рассказ над массовой литературой и дают возможность отнести его к добротной беллетристике.

Литература

1. www.wikipedia.com 2. **Николина Н. А.** Филологический анализ текста / Н. А. Николина. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с. 3. **Токарева В. С.** Лиловый костюм: Повести и рассказы / В. С. Токарева. – М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1998. – 480 с. 4. **Есин А. Б.** Принципы и приёмы анализа литературного произведения: Учебное пособие / А. Б. Есин. – М.: Флинта, Наука, 2000. – 248 с.

Тертична Н. М. Художня своєрідність оповідання Вікторії Токаревої «Один кубик надії».

Автор статті аналізує оповідання Вікторії Токаревої «Один кубик надії». Твір характеризують такі риси як афористичність, символічність, психологізм. Роботи цього автора відносять зазвичай до феміністської прози, але при поглибленому вивченні виявляється що твори Вікторії Токаревої набагато глибші та драматичніші.

Ключові слова: проза, оповідання, тема, символ, афористичність.

Тертычная Н. Н. Художественное своеобразие рассказа Виктории Токаревой «Один кубик надежды».

Автор статьи анализирует рассказ Виктории Токаревой «Один кубик надежды». Произведение характеризуется афористичностью, символичностью, психологизмом. Творчество данного автора обычно рассматривают только через призму феминистической прозы, но при тщательном изучении оно оказывается более глубоким и драматичным.

Ключевые слова: проза, рассказ, тема, символ, афористичность.

Tertychna N. N. Artistic peculiarities of V. Tokareva's story "One cube of hope".

The author of the article analyzes V. Tokareva's story "One cube of hope". This work is characterized by aphorisms, symbols and psychological features. Author's works are referred to female feministic prose, but during analyzing we can see that Victoria Tokareva's works are much deeper and more dramatic.

Key words: prose, story, theme, symbol, aphorism.

УДК 929: Даль: 882

Н. Л. Юган

**ЛИЧНОСТЬ И ОБЩЕСТВО В
«КАРТИНАХ ИЗ РУССКОГО БЫТА» В. И. ДАЛЯ**

В. И. Даль (Казак Луганский) с первых своих шагов в литературе остро сатирически изображал социальную действительность России середины XIX в. Так, за знаменитый цикл сказок «Пяток первый» (1832), обличающий произвол власть имущих, писатель был арестован, а его книга конфискована. В произведениях 1830 – 1840-х гг. В. И. Даль рассредоточил множество сатирических описаний, намеков, иронических замечаний, связанных с несовершенством государственной системы, злоупотреблениями чиновничье-бюрократического аппарата, паразитическим образом существования дворянства («Бедовик», «Вах Сидоров Чайкин», «Денщик», «Павел Алексеевич Игривый» и др.). В 1861 г. Казак Луганский издает цикл «Картины из русского быта», включающий в себя 100 произведений, которые показывают различные особенности национальной народной жизни [1]. В нем в отдельных текстах на первый план выходят социальные мотивы.

Идейно-художественная специфика дальевского цикла мало исследована. В монографии Ю. П. Фесенко рассматриваются его отдельные произведения в связи с эволюцией художественного мастерства автора. Ученый анализирует цензурную историю журнальных публикаций рассказов «Неправедно нажитое» и «Ворожейка», а также проблематику и художественные особенности «Хлебного дельца», «Европы и Азии», «Мертвого тела», «Греха», «Двухаршинного носа», «Рассказа Верховолнцева о Пугачеве» [5, с. 158-161, 171-175]. В статье Н. Л. Юган дан анализ системы персонажей дальевского цикла, принципов их создания, охарактеризованы яркие образы [6].

Цель нашей статьи – рассмотреть, как в произведениях «Картин из русского быта» писатель изображает взаимодействия личности и общества.

Произведений, в которых на первый план выходят социальные мотивы, звучит критика общественного устройства, в цикле В. И. Даля гораздо меньше – 14 (6 в первой и 8 во второй части). В первой части: 1. «Поверка», 15. «Мертвое тело», 18. «Мандарин», 25. «Подтоп», 30. «Двухаршинный нос», 47. «Мнимоумершие». Во второй части: 2. «Выемка», 4. «Ваша воля, наша доля», 5. «Европа и Азия», 14. «Дышло», 26. «Лимоны, сапоги и солдатская шапка», 34. «Хлебное дельце», 35. «Отвод», 36. «Старина».

В рассказе «Мертвое тело» зимним вечером служивый шел в отпуск домой. Он попросился на постой, а вечером разболелся. Вроде бы дело обычное, житейское. Но не так относится к нему крестьянин XIX в.: «Дело

не шуточное! Человек, да к тому еще человек чужой, сторонний, а наконец казенный, государев чин, умирает. Слово это, равносильное на языке крестьян наших болезни, нездоровью, заключает, однако же, в себе понятие или возможность смерти, и при некоторых обстоятельствах бывает для них страшным и роковым» [4, с. 387]. Соседи советуются, как быть, пришел староста села. В конце концов уговорили солдата ехать в другую деревню, ведь там мужики богатые, есть искусная знахарка; дали в дорогу хлеба, теплые тулупы. К счастью, служивый выздоровел. В другой деревне, напротив, его уговаривают, чтобы остался, т. к. мороз, метель, можно сбиться с пути и замерзнуть.

Автор комментирует: «Вот вам картина, которую, может быть, не всякому случалось видеть; но не всегда этот страх за ответственность – и в особенности за это роковое мертвое тело – оканчивается так забавно, как в похождениях солдата, идущего в домовой отпуск. Иногда последствия бывают очень грустны» [4, с. 371]. В зимнее время в село прибрел старик, который побирался милостыней. Его приняла убогая вдовица. Когда старик расхворался и собрался помирать, односельчане начинают женщину попрекать: «Мир напал на нее и грыз ей голову безотходно, что-де умрет старик, беспременно умрет, суд наедет, и беда будет всем <...>» [4, с. 371]. Прошел еще день, и все решили, что старик умирает, но что ему никак нельзя дать умереть в деревне. Односельчане советуют вести его на межу: заложить ночью дровни, навалить старика заживо и вывалить в реку; а если кто-то спросит, то сказать, что подвезла до большой дороги, а он куда-то пошел, а куда, не знаю. Вдова так и сделала. «Стало быть, такая судьба его, - подумала она, - да и моя: авось господь не взыщет» [4, с. 372]. Так боязнь крестьянством судебных разбирательств, конечного несправедливого решения, денежных поборов влечет за собой искажение нормальных человеческих отношений и норм поведения.

Трагически заканчивается столкновение крестьянина с бесчеловечной чиновничье-бюрократической системой в связи с «мертвым телом» в рассказе В. И. Даля «Ваша воля, наша доля». Здесь показаны равнодушие и безалаберность чиновника, которое приводит к аресту и ссылке невинного человека. Когда полтавский казак Бондаренко нашел свою жену-пьяницу мертвой, началось расследование: «суд выехал, для следствия, с судовыми, панычами, т. е. писарями, жил и пировал на селе трои сутки, разыскивал и собирал показания» [1, II, с. 35]. Автор вновь комментирует ситуацию с «мертвым телом»: «Известно, что такая беда обрушивается на все село: все виноваты, кого захотят притянуть, и всякий боится беды этой, как огня. Скоропостижно умерший, да еще мертвое тело – это хуже пожаров и конокрадов. Сладили, однако ж, кой-как; старики собрались, потолковали между собой, накланялись досыта кому следовало, и вышли от них довольные. Бондаренко не пожалел ничего: и плуга волов у него как не бывало. Не пожиматься стать; не таково дело; унеси да вынеси Господь!» [1, II, с. 36]. Вскрыли тело, освидетельствовали, что женщина умерла с перепоя. Судейские чиновники разошлись по квартирам, их

хорошо накормили, но вышла какая-то размолвка между стряпчим и лекарем, а исправник поддержал стряпчего. То ли они не поделили что-нибудь между собою, или совсем одного обделили, только лекарь рассердился на всех, а они над ним подшучивали. Все пошли к богатому крестьянину пировать, а лекаря не взяли. Тот взбесился, что его в грош не ставят, решил сделать подлость. Он попросил фельдшера принести свидетельство, а затем тайком переписал его. Писарь положил бумагу в дело, не читая. На другой день оказалось, что свидетельство не подписано. Второй подписал, не глядя, а третий прочитал и, смекнув, в чем дело, решил промолчать. Он посчитал, что «не стоит теперь заводить шум из-за такой дряни» и что «поздно: старого протокола нет, и мы первые будем виноваты» [1, II, с. 37]. В этом виде дело было отправлено с арестантом в уездный суд, а потом и в уголовную палату. Исправник и стряпчий, узнав впоследствии, что они подписали, удовлетворились тем, что назвали лекаря плутом и мошенником; лекарь же «был очень доволен своим поступком, полагая, что он, как следует, отомстил недругам и проучил их» [1, II, с. 38]. Совершенно понятны человеческие чувства, мотивы и поступки поссорившихся чиновников, но из-за этого пострадал невинный человек, а его дети остались сиротами. Даже богатые приношения и унижения перед властью имущими не смогли уберечь крестьянина от судейского произвола. Его жизнь и судьба оказывается в воле случая.

Продолжает показ отношения народа и власть придержащих к явлению «мертвое тело» рассказ «Двухаршинный нос». Это – задушевная беседа барина и извозчика, в которой последний рассказывает о своей жизни, особенностях профессии, жизни в столице. В произведении остро звучит критика бездушных государственных механизмов. Так, однажды извозчик подвозил барина, а тот умер. Пришлось везти его в часть: мертвое тело повлекло за собой арест. За лошадь, оставшейся без хозяина, никто не ухаживал, ее недокармливали, но нещадно эксплуатировали. После освобождения за большой выкуп, связанный с продажей всего имущества, кормилицу извозчику выходить не удалось. Было у нашего героя еще одно «мертвое тело». Сели к нему как-то два пьяных плотника, один по дороге помер, другой – выпрыгнул. Жена не приняла покойника, поэтому пришлось везти его в часть. Там извозчика продержали месяц и выпустили. Венчает рассказ о бюрократических проволочках упоминание о паспорте героя, в котором по ошибке пьяного писаря его нос стал двухаршинным.

В рассказе «Лимоны, сапоги и солдатская шапка» - три истории о взаимодействиях власти и простого человека. В первом рассказе подгорный зимний ванька (автор разъясняет, что это промысел народа, который занимается зимой легким извозом, а летом – разносом) с лотком на голове, со складным подстольем под мышкой в праздничный день продавал лимоны. Рядовой внутренней стражи остановил его, стал перебирать лимоны. Разносчик просит не изводить товар. Но служивый, набрав пять лимонов, кидается в сторону, прыгает с обрыва в овраг. Он разбивается. Блюстителю порядка отдает распоряжение задержать и лимонщика, и

свидетелей, «тех из свидетелей, которые по простоте своей не убежали со всех ног, завидев издали пару каурых» [1, II, с. 255]. Начинается следствие. В. И. Даль очень ярко и точно передает логику, мотивацию и затем действия участников данного дела: «Зимний ванька, а летний лимонщик, был очевидным виновником смерти служивого, человека казенного, и ему грозила тяжкая ответственность. Не менее того прикосновенные к делу, то есть случайно проходившие во время события купцы и мещане, зазевавшиеся при наезде ухорских вятков, навлекали на себя сильное подозрение, тем более, что они разноречили в показаниях своих с городовым, которого никто не видал на месте происшествия, но который не менее того видел, что лимонщик столкнул солдата в овраг. Даже самый хозяин несчастных лимонов, отрекшийся от своего товара, чтобы не впутаться в уголовное дело, попал туда, и с головою, будучи уличен, что лимоны были им отпущены на продажу в разнос именно убийце солдата» [1, II, с. 256]. Следующим шагом властимущих является вымогательство: один из подручников блюстителя заметил скромно, после первого допроса, что дело это пахнет «кусочком», «ломтищем», «ломтищем, а на кусочки мы сами искрошим» [1, II, с. 257]. В финале прогнозы опытного плута оправдались: «и несчастный лимонщик, на которого беда навалилась, с больной головы на здоровую, и прикосновенные на чужом пиру с похмелья: все они век помнили происшествие это, и не скоро после него оклемались» [1, II, с. 257].

Во второй истории рассказано о землемере, в делах которого может ни быть «ни сучка, ни задоринки», а «выможит, как пить дать» [1, II, с. 257]. Пошли землемер с мужиками в поле межевать, собрали понятых, увидели старый сапог. Землемер спрашивает: «Откуда взялся, как сюда попал?» [1, II, с. 257]. Никто не может сказать. Тогда он ответил: «Я знаю, чей это сапог <...> это сапог того коробейника, владимирца, который пропал в прошлом году без вести; да. Приставить караул к сапогу; послать за становым; послать гонца к исправнику. Готовить сейчас третью подводку с нарочным. Я пошлю донесение к губернатору...» [1, II, с. 258]. Мужики переглянулись, вздохнули и поняли друг друга. Один выступил прямо и сказал без обиняков: «Полно, барин, грешить-то; живет же, чай, совесть и за светлую пуговкою; двадцать пять бери, с Богом, да и с межи долой и с сапогом-то, а нет, так, как хочешь, больше не дадим. Дело-то плевое, выведенного яйца не стоит; не возьмешь, так не пеняй: твою милость обойдем; не дороже станет оно, хоть бы у исправника» [1, II, с. 260]. Межевой был сговорчив: ударили по рукам, заставили его же самого сжечь сапог, чтобы нельзя было пугать им после крестьян тем, что они скрыли поличное, сожгли сапог. Тем кончилось все межеванье.

В третьей истории этого произведения фигурируют исправник и фуражка, и ситуация еще больше заостряется. В. И. Даль сообщает читателю, что одному исправнику «старая солдатская фуражка приносила оброк, из году в год, в такой исправности, как, дай Бог, чтобы всем добрым помещикам платили оброчные крестьяне» [1, II, с. 259]. В уезде умер

бессрочный или отставной военный с медалями, сотский все после него собрал – и медали, и фуражку, сложил весь этот хлам. Прошло немного времени, и настало какое-то тяжкое затишье в его делах: «никакой покормки; ровно вот на смех, ни грабежа, ни мертвого тела, ни происшествия» [1, II, с. 260]. Надоело это исправнику, думал он с беспокойством: «плохо; эдак приятели съедутся, да застанут врасплох, не на что будет послать и за шипучим. Сходить-ка самому в суд да перебрать дела: этот осел, секретаришка, только лапу свою разжимать умеет на готовое, а сам ничего путного не приишет» [1, II, с. 260]. Тут ему попала на глаза забытая солдатская фуражка. «Богатая мысль блеснула молнией в находчивой голове исправника» [1, II, с. 260]. Он взял рассыльного, «человека верного и опытного в полицейских делах». В. И. Даль комментирует: «Верность и преданность этого рода ценятся в мошенниках собратами их дорого, и выражается поговоркой: «режь ухо – кровь не капет». О рассыльном же этом, давно известном в уезде и пережившем многих исправников, коим служил-то наставником, то подручником, крестьяне говорили, что в нем три плута наварены тремя мошенниками, из них каждый правлен на все четыре стороны» [1, II, с. 260]. Приехали в большое село ко двору зажиточного мужика. Исправник сказал, что приехал с обыском по доносам на счет найденного в прошлом году мертвого солдата. Рассыльный тем временем подбросил шапку. Чиновник с понятиями стали обыскивать двор и, конечно же, нашли в коноплянике хозяина солдатскую фуражку. «Понятые невольно взглянули при этом вправо и влево, будто хотели разгадать, с какой стороны она была перекинута через горотьбу. Догадки такого рода никому не запрещаются, но в подобных случаях ни к чему не служат» [1, II, с. 261]. Исправник приказал заковать хозяина, а после уплаты отступного отпраздновали мировую. Герою нашему «теперь было чем и на что принять собутыльников, и был сверх того открыт новый и нетрудный источник доходов, стоило только, в любое время, выехать в любое село с своим рассыльным и с шапочкой-невидимочкой, - и сто рублей готовы: только, сделай милость, бери. И шапочка эта несколько лет сряду не покидала своего нового, случайного хозяина, а разъезжала с ним, как неизменная подательница всех земных благ. Наглость хозяина ее дошла до того, что он уже, бывало, и не трудится подкидывать ее, а намекнет только об ней мужикам, сказав, что, коли заставят его идти с обыском и найти ее, то это станет дороже – и пожива готова: солдатской фуражки боялись, как огня, и она никогда в нужде хозяину своему не изменяла» [1, II, с. 261]. Промысел этот слишком стал известен и ославился по уезду, надоела фуражка всем до самой крайности. Наконец, крестьяне выдвинули условие, чтобы «докучной сказке этой был конец» [1, II, с. 261]. Фуражка была выкуплена в последний раз и торжественно сожжена. Так, троекратным повторением аналогичной ситуации В. И. Даль подчеркивает обычность подобных действий, их характерность, широкую распространенность в российском обществе.

В произведении «Выемка» рассказывается давняя история, что отмечено в примечании автором: «Рассказ этот найден мною в бумагах моих, где складывались много лет запасы и присылки всякого рода; но я не знаю теперь, чем и откуда он. Во всяком случае, он относится к давнопрошедшим временам» [1, II, с. 8]. По соседству с деревней рассказчика были села Кормиловка и Шмаково – поместье вдовы, помещицы Прудниковой. Она воспитывала внучат и жила в губернском городе, приезжая в деревню при посеве и уборке хлебов. Год выдался плодородный, шла страда. Посреди отрезной земли Кормиловки было две десятины, которые принадлежали селу Широково. Это было странно и несправедливо, поэтому крестьяне-кормиловцы забрали спорные жнива. Перед этим они пытались посоветоваться с помещицей, та сказала, что после разберется, и не придавала значение действиям своих крестьян. Вскоре приехал исправник с понятыми, десятскими, сотскими и рассыльными. Пошло разбирательство, и тотчас приступили к выемке поличного. Помещица поняла, что ей грозит разорение. Она попросила исправника пощадить крестьян, хотела взять вину на себя: «видела, что мужики попали в беду эту чисто по глупости своей, и притом, рассмотрев планы свои и крепости, нигде не нашла чужого клина в своей земле» [1, II, с. 12]. Исправник повернул дело против Прудниковой. Ее мужиков связали и увезли. Через несколько дней хлеб начал гнить на корню, а о крестьянах ничего не было слышно. Помещица бросилась к рассказчику. Тот хотел помочь, знал лично губернатора, но он ничего не мог сделать без следствия.

Писатель замечает: «тогда не было еще становых; казенные волости составляли главную силу и рать земской полиции; сотские были не простые рассыльные и конвойные, и хотя употреблялись на чистку сапогов и ставку самовара, но при наездах на помещичьи имения пользовались значительным самоуправством; какой-нибудь сотский или выборный, с почетным прозвищем **вора** (выд. авт. – Н. Ю.), в смысле тонкого плута, ворочали делами и не худо было при нужде всегда начинать снизу и сделываться наперед с ними <...>» [1, II, с. 14]. В деле Прудниковой были показания, понятые, объявление широколесовского конторщика об ограблении, жестоких побоях, фигурировали изъятые 70 телег хлеба. За это грозила Сибирь. Рассказчик просит не губить соседку, предлагает 10 золотых. Исправник резонно отвечает: «Почтеннейший! Такое казусное дело во всю службу раз либо два придет. Это не тем пахнет: тысячу рублей за крестьян, да три тысячи за помещицу, что участвовала с ними в грабеже. Она сама призналась, при свидетелях. Вы согласитесь со мною, благодетель мой, когда потрудитесь заглянуть в уголовные законы» [1, II, с. 16]. За это чиновник предлагает уничтожить все протоколы допросов и обысков. Рассказчик возмущен подобной наглостью, гнев кипит у него в душе. Но ничего не поделаешь. У него не стало духу ехать к помещице для сообщения ей жестокого приговора, он послал надежного человека.

Женщина заложила все столовое серебро, продала скот и часть хлеба на корню. Все это решило дело.

На следующее трехлетие рассказчика избирают исправником. Он делится своими переживаниями: «С одной стороны, после того, что я рассказал теперь, мне как-то совестно было принять должность; но надежда быть сколько-нибудь полезным и собственные дела – чистые, да нескончаемые без особенного влияния, заставили меня решиться. Мне надо было, наконец, размежеваться с однодворцами и хотелось возобновить дедовскую мельницу, а то и другое **дельцо** (выд. авт. – Н. Ю.) стоило по оценке много, если решение достанется в руки, каков был, например, мой предшественник» [1, II, с. 17]. Из любопытства герой взял дело Прудниковой. Оказалось, что исправник, невзначай, залил чернилами первую просьбу, бумаги переписали, а первоначальные уничтожили.

Ловкие махинации с бумагами показаны автором в рассказе «Дышло». Здесь речь идет о случае покупки у помещика другим помещиком имения. Покупатель хотел с лесом, а продавец был с этим не согласен. Секретарь предложил все обустроить. Он посоветовал совершить сделку без леса, затем порвать купчую и подать документы на восстановление. Их делали по крепостной книге, куда ловкий секретарь вписал и покупку леса. В. И. Даль предупреждает, что нужно читать то, что подписываешь. На его памяти был один секретарь, который, приходя с докладом, всегда приносил небольшой запас бессмысленных бумаг, подписанных начальником. Если он упрямился, то доставалась одна такая бумага. Это продолжалось бесконечно.

В рассказе «Поверка», обличая чиновнико-бюрократическую систему, автор намеренно точно не указывает место и время действия («где-то», «когда-то»), подчеркивая, что рассказанное им дело обычное и широко распространенное. В одном присутственном месте заседало несколько членов из купечества. Люди эти пошли на службу не по собственному желанию: у каждого из них кроме общего блага и свое собственное было также на уме. Служба, конечно, отнимала у них много времени и заставляла иногда поневоле запускать свои дела. Обращает на себя внимание рассказ о том, как было поставлено дело в данном заведении: «По обычному в то время и в тех местах порядку господ члены эти не признавали дела да и не допускались вовсе секретарем к делам, и, правду сказать, сами не очень о том тужили, они охотно принимали на себя сообща разные издержки и пособия, лишь бы их не слишком отрывали от своих дел и не подвели, при случае, под обух. Подписать журнал и десяток – другой бумаг – это их не чересчур обременяло, особенно, если не было никаких посторонних, неприятных и неуместных настояний о предварительном прочтении подписываемого. Все это досаждало, потому что отнимает время, обременяет голову, вводит иногда в раздумье, и притом ни к чему не служит, как уже было доказано на опыте нашими членами неоднократно в прежние годы их служения» [3, с. 382]. Таким образом, купцы продали себя секретарю, казначею, а также и небольшому

числу прочих чиновников, которые распоряжались ими по собственному усмотрению, застрашивая членов в случае каких-либо неуместных сомнений входящими и исходящими номерами и шнурованными книгами. Герои делались «послушными, смиренными и покорными» [3, с. 383], не спорили, а молили только Бога, чтобы трехлетие благополучно миновалось.

Начальник этого департамента узнал, будто бы и казна поступала в ящик, под ключи и печати, только временно, на одни сутки, накануне освидетельствования; в остальное же время она была не мертвым, а живым капиталом, проходя через разные руки и принося казначею и секретарю небольшие проценты. Чиновники были так снисходительны, что дозволяли даже и самим членам под небольшие проценты затыкать по временам этими деньгами дыры в своих торговых оборотах. Об этом узнал местный начальник и принял меры. Он не стал устраивать травлю чиновников, а распустил слухи о предстоящей проверке, притом точно указал дату и выждал назначенный срок. Проверяющий приехал в присутственное место, вошел, корректно попросил членов продолжать свои занятия. Возникла комическая ситуация: «Несмотря на троекратное повторение этой просьбы, т. е. приказания, члены могли только отвечать подобострастным поклоном, взглянувшись между собой в страшном недоумении: обыкновенные их занятия состояли в балагурстве такого рода, которое вовсе неудобно было продолжать в присутствии строгого начальника» [3, с. 384]. Проверяющий обратился к секретарю, указал на неразрезанные бумаги, лежавшие отдельной кипой на столе, и приказал читать их, «обыкновенным порядком», хотя, замечает рассказчик, «это здесь вовсе не был порядок обыкновенный» [3, с. 384].

Секретарь прочитал одну бумагу, начальник остановил его и спросил младшего члена, как он думает ее разрешить. Этот не смог найтись в таких трудных и небывалых обстоятельствах, счел за лучшее поклониться и отмолчаться. На повторенный вопрос последовал тот же ответ. Проверяющий обратился к следующему члену, с вопросом о его мнении. Но успех был тот же: глубокое молчание. Тогда чиновник обратился к третьему и сказал: «Ну, а вы, я думаю, также одного мнения с этими господами?..» [3, с. 384]. Затем с казначеем и стряпчим он пошел свидетельствовать казну. Затем, чтобы избавить членов от значительной ответственности, передал денежный сундук для хранения на главную гаупвахту. Казначей был уволен. Члены присутственного места были очень удивлены, наступила немая сцена, отдаленно напоминающая финал пьесы Н. В. Гоголя «Ревизор».

В рассказе В. И. Даля «Подтоп» говорится о «ловком мошенничестве» мелкопоместного российского дворянства, связанного с устройством мельниц в хозяйстве. Обращает на себя внимание описание автором механизма судебного разбирательства по спорному вопросу: «Загорелось дельце. Подоили того и другого, протянули на полгода; опять подоили – так прошел и год. Собирали понятых и допрашивали; собирали

их и держали по неделе без допросу, писали, отписывались, наводили справки – прошло еще полгода» [1, I, с. 219].

В произведении «Хлебное дельце» писатель обличает чиновничий произвол на местах. В диалоге опытного стряпчего Ивана Абрамовича и его молодого подчиненного раскрываются все нюансы профессии. Стилевой особенностью повествования являются разговорные слова и интонации, обращения к собеседнику, которые способствуют созданию ярких образов чиновников, передаче нюансов и тонкостей чиновничьих «делишек» («сударик», «государь мой», «сударь мой» и др.).

Молодой человек с восхищением смотрит на чиновника: «<...> откуда у вас берутся подачи эти? Искусный вы человек, право. Не понимаю, то есть и не могу постигнуть, как это вам счастье везет <...>» [4, с. 373]. Тот отвечает: «Дело не в дураках. <...> нужно тут нашему брату быть не оплошным да суметь подвести как следует дельце, чтоб и умница рад был попасть в дураки, - вот в чем дело!» [4, с. 374]. Иван Абрамович рассказывает о принципах своей работы: «<...> Ну, государь мой, а коли дельце в силу уголовного уложения поважнее, каково, например, следствие не для ради одной острастки, не следствие сокращаемое, а настоящее, на основании предписания начальства, по воровству-краже либо по воровству-мошенничеству, а ведь ину пору и по убийству бывает, - тогда вся штука в сметке, чтоб притянуть между делом к прикосновенности человека с **подбоем** (выд. авт. – Н. Ю.), которому было бы чем разделяться; вот его будто к допросу; показывай он себе, что хочешь, нам все равно, только ври больше; а мы все пишем да пишем, а там опять допрашиваем да опять себе пишем; сличив на досуге все показания его, и выведешь противоречие; вот дело-то и принимает другой оборот. Тут прочитаешь ему относящиеся до этого обстоятельства статьи: об уликах, очных ставках, о ложном показании свидетелей и о прочем. Ну, разумеется, кто же сам себе вор, каменная душа в человеке, размыкнет; иной жметя долгонько, все уж под конец подастся; вот мы и на переговоры и подоим его маленько; а все допросы эти и показания из дела вон да в успокоение его при нем же начетверо; потрохи эти, видишь, и к делу-то не идут, а подкладываются временно, для одной только острастки. Вот, государь мой, и тут сноровка нужна немаловажная, чтоб дело-то вести в два порядка и не спутывать их, а помнить, в каком показании про что помнить, в каком показании про что поминать, а о чем умалчивать либо о чем отбирать показания особо, в виде дополнительного; это-то мы и называем **потрохами** (выд. авт. – Н. Ю.), их-то и можно в случае чего побоку, а дело все идет себе своим порядком; так и плетем» [4, с. 375-376].

Далее следует рассказ о дельце Амалии Кейзер. Именно оно сделало имя Ивана Абрамовича известным в его кругах. «Да-с, это дельце выдалось хлебное, нечего сказать... богатейшее! Нашему брату, мелкой сошке, редко на веку такое достается... А ведь для незнающего человека плевое дело было, гроша не стоило <...>» [4, с. 377]. Герой хвастает: «Да, три!!! Да в других руках оно и трех гривенников не стоило, а недельки через две не

тремя запахло; в моих-то руках, любезнейший, оно то есть вот как развернулось, что, пожалуй, к тем-то и два нолика без греха приписать бы можно, вот что <...>» [4, с. 377]. Прачка или судомойка графа Трухина-Соломкина украла батистовый платочек. Ее прислали в часть. Герой решает навестись в дом графа для разных допросов: или граф не захочет впутывать свое имя в такие дела, или ему просто надоест хождение чиновника. Граф дал взятку, и платок забрали. Герой жалуется: «Ну, сударь мой, так-то я вижу, что толку нет, на подметки не выбегаешь, незачем и ходить к графу. Как быть, а три целковеньких задано, надо умудриться. <...> Ну, думаю, не поищешь, не постараешься, так и не найдешь. А потерять свое жаль <...>» [4, с. 377]. Товарищи рассказчика над ним смеялись. Иван Абрамович продолжает поиски зацепок. Смотрит на адресный билет: по прежнему местопребыванию он не засвидетельствован в квартале. Стряпчий тут же потребовал с этого квартального плату: или полтора целковых за 97 дней, или 30 на стол. Данный адресный билет был подписан твердою мужскою рукой, а фамилия была женщины, причем иностранки. Чиновник начинает расспросы о ней, кто такая, разговаривает ли по-русски. Наконец, вызывают саму Амалию Кейзер: «мы ее к ногтю; коли-де не угодно честью покаяться, так у нас про вашу милость есть местечко, что там на досуге подумать можно <...>» [4, с. 379]. Девушка плачет, платит 20 целковых, рассказывает, что билет подписал ее знакомый, молодой человек из хорошей семьи. Мать его оказалась знатной барыней. Стряпчий откровенничает: «Сказать по правде, что нашему брату без привычки даже трудно в дом такой войти: робеешь и сам не знаешь отчего, на стены глядя, робеешь. Ну, а мне уж не впервые, ошмыгался, не стучит сердце, знаешь, зачем идешь» [4, с. 380]. Чиновник рассказывает матери, что ее сын под чужую руку изволил подписать адресный билет, а девица причастна к значительным государственным преступлениям, дело намечается уголовное. По закону такая подпись именуется подделкой акта. Барыня испугалась, позвала сыночка, после недолгих переговоров дали нашему герою 300 серебром. После этого он разорвал злополучный аттестат на мелкие клочки. Стряпчий с восторгом заключает: «Так вот, государик ты мой, как ину пору судьба милостями своими человека взыскивает, хоть она и гнетет ину пору нашего брата – ух, как гнетет! Дельце-то и всего снято было за три, по **обходной** (выд. авт. – Н. Ю.) то есть, да и того-то оно в других руках не стоило, ан вся сила вышла не в батистовом платочке графа Трухина-Соломкина, а в Амалии Кейзер: ее-то нам нелегкий и принес на хвосте!» [4, с. 382].

В своем рассказе Иван Абрамович говорит о причинах подобного своего поведения: «Да вот, сударик ты мой, у нас, изволишь видеть, заведение вообще такое, что делишки, какие набегают, разбираются самим **им** (выд. авт. – Н. Ю.) по разборам – это уж **его** (выд. авт. – Н. Ю.) рук не минует, и всякое дельце, прежде чем сдается и пойдет в ход, соображается по достоинству, чего оно то есть стоит. Хорошее дело, хлебное, следственный оставляет за собой и производит его под своим

наблюдением, сам распоряжается и направляет его там куда и как следует; тут нашему брату поживы нет; много-много что достанется обрывать гривеннички; а делишки пустые, второй и третьей руки, с которых поживы мало, раздаются прямо на нашу братью, мелкую сошку, с обложением, по обстоятельствам, по достоинству дела <...> Ину пору, кто не изловчился, того и гляди, что своих приплатишь, сам насилу отвертишься; а ину пору, кому счастье счастьем, да подспорнись уменьем, так и вымотаешь требушину и поживишься. Вот, сударик ты мой, наш брат и бьется над таким делом и ухитряется, как бы из него соку повыжать, а разумеется, что воля дана только на производство <...> Ведь это, чай, нечего говорить вам, и сами вы знаете, что в жалованье, каково оно ни есть, только расписываемся, а и в глаза его не выдаем» [4, с. 373-374]. «Что выжмешь, то и зашибешь; такая должность наша», - замечает рассказчик [4, с. 374]. Да и графское поднесение Ивану Абрамовичу досталось **самому**. Взятничество оказывается глубоко укорененным в государственную систему.

Произведение «Отвод» - продолжение «Хлебного дельца», обличающего чиновничий произвол. После рассказа Ивана Абрамовича «один веселенький старичок» сказал: «Эки времена пришли, что уж вам и это дело на диво! Нет, мы видали виды и почище этого. В наше время полиция держала себя так, что у нее всякое дело было страхом огорожено, и без воли ее приступу не было никому и ни к чему. Бывало, у кого какая пропажа случится, так и вор-то не так таится с нею, как тот, у кого украли. Заботились, бывало, только о том, чтоб все было благополучно, то есть тихо, и никаких случаев не оглашалось, а кто проврется на стороне, что обокрали его, да полиции сверху дадут нагоняя, так сейчас закипит следствие такое, что обокрал ты сам себя, вещи то есть скрыл, а сам с назолу, да от должников отвиливая, распускаешь несообразные с делом слухи и жалобы. Вот тогда и узнаешь, каково вслух плакаться на обиду свою» [2, с. 235].

Далее рассказывается две истории. Фонарщик подставил лестницу к окну одного чиновника с Махровой улицы, лезет в форточку. Хозяин скинул его. Утром полицейский уговаривал героя отказаться от своих претензий. Тот удивлен и возмущен. Но внезапно дело приняло иной оборот: фонарщик хотел прикрыть форточку, а жилец нанес ему травму. Чиновник наш бросился к своему начальству. Тот посочувствовал ему, но присоединился к совету полицейского, склонявшего на мировую: «Запутают в такую непроходимую, что жизни не будешь рад; подобное дело тянется годы, будешь под следствием, под судом, ни дня покою, отписка, хлопоты, придирки, неприятности начальству, которое, чего доброго, предпочитает отделаться от всего этого увольнением подсудимого в отставку, замаранный формуляр, сомнительный исход, после томительного ожидания, - все это невыносимо тяжело» [2, с. 238]. Дело, вследствие всех рассуждений этих, приняло опять новый оборот: чиновник наш стал просить мировую, а противная сторона, изувеченный фонарщик,

не мирился, требуя уплаты за увечье и за бесчестье. Чиновник отдал годовое жалованье и служил вследствие этого два года на половинном. Аналогичная история приключилась с другим мелким чиновником. Он шел ночью мимо церкви, увидел будочника с кружкой для пожертвований, которую тот выломал. Герой пошел за священником, но, когда они вернулись, кружки уже не было. Полиция нашла предмет в будке будочника, все осмотрели и освидетельствовали. В этой ситуации, как и в первой истории, власти принялись убеждать чиновника бросить доказывать правду, однако он не соглашался. Будочник оправдался тем, что увидел человека, выламывающего кружку, бросился за ним, а это оказался чиновник. Следствие тянулось два года, героя истомили до отчаяния, и тем не менее он был предан уголовному суду «за отламывание церковной кружки». Герой был уволен с должности. В конце концов суд его оправдал, но участи не облегчил.

В далевском произведении «Европа и Азия» крючкотворство чиновников принимает глобальные масштабы. Рассказчик Аркадий Иванович, который служил повытчиком в палате в Казани, передает своему безымянному слушателю, заседателю гражданской палаты историю о тяжбе мелкого чиновника, пытающегося разными махинациями добиться своей части наследства. В Чебоксарском уезде умер один помещик, который оставил после себя значительное наследство. Два родных племянника быстро вступили в наследство, но тут приехал третий, боковой наследник, с равными правами, служивший в Херсоне. На мировую наследники не пошли, подали тяжбу. Херсонец вернулся домой, хлопотал, высылал доказательства. Был в Казани человек, который, надеясь на благодарность за услугу, уведомлял его о ходе дела, но затем, как отчаялся получить вознаграждение, махнул рукой. Рассказчик здесь вносит свои разъяснения: «Второй наследник, вовсе потеряв из виду дело, не мог следить за ним как следует, не мог и смазывать за глаза, где скрипит, а приехать в другой раз было не с чем: видно, деньжонками не мог сколотиться» [1, II, с. 41]. Героя перевели в Молдавию. Он хочет узнать, как дело, посылает три червонца прежнему приятелю. Его уведомили, что он тяжбу проиграл. Рассказчик неизменно комментирует хорошо понятные ему механизмы судебного процесса: «Заглазно выиграть тяжбу мудрено, особенно когда сильные противники на лицо; как уж они там свертели да скомкали ее – не ведаю, а только решение последовало в пользу их» [1, II, с. 43]. Дело закончили по истечению законного срока. Герой не хочет отступить: имение богатое, служба мала, под старость можно остаться без средств. Он решает ехать в Казань, чтобы на месте во всем разобраться. Выяснилось, что решение вошло в законную силу, все сроки для апелляции прошли. Нашлись добрые советчики, которые указали на то, что есть сроки для России, за границы и другой части света. Нужно доказать, что херсонец находился во время вызова в Молдавии (Азии), а не в Казани (Европе). Написали просьбу, подкрепили ссылками на старинные учебники географии. Суд затруднился вынести решение: нужно было опровергнуть

доводы просителя. «Сколько ни бился секретарь, не мог подвести ни одного закона, ни указа, ни манифеста: все это к делу не подходит» [1, II, с. 45]. Решили сделать запрос директору училищ. Тот также долго не мог понять, что от него требуется, и, наконец, выдал справку: «Хотя-де Молдавия, страна, подведомая Турции, и состояла поэтому при той части света, которая именуется Азией, но что она в новейшее время, а именно, по тильзитскому миру, отошла к Европе» [1, II, с. 46].

В далеком рассказе «Мнимоумершие», написанном по военным впечатлениям автора, указано на беспорядки в походных госпиталях (в частности, учете умерших), в самой организации лечения раненых. Так, рассказывая о госпитале в Адрианополе периода русско-турецкой войны 1829 г., В. И. Даль отмечает: «Сперва принялась душить нас перемежающаяся лихорадка, за нею по пятам понеслись подручники ее, изнурительные болезни и водянки; не дождавшись еще и чумы, половина врачей вымерла; фельдшеров не стало вовсе, то есть при нескольких тысячах больных не было буквально ни одного; аптекарь один на весь госпиталь. Когда бы можно было накормить каждый день больных досыта горячим, да подать им вволю воды напиться, то мы бы перекрестились. Между тем снежок поросил в окна, и ветерок продувал» [1, I, с. 436]. Совершенно не случайно поэтому в данных госпиталях появляются «мнимоумершие», т. е. раненые, которые по тем или иным причинам были выпущены из поля зрения военачальников.

В «восточной» притче «Мандарин» повествуется о коррупции и лукавых проделках чиновничества. «Мандарин <...> правил, по китайскому обычаю, будто взял управление свое на откуп» [1, I, с. 144]. Помощник у него был «прехороший», всегда являлся с рапортом о благополучии, и «никто бы не мог усомниться в этом благополучии: оно написано было у него на круглом, благообразном лице» [1, I, с. 144]. Взятки у мандарина были самым обычным делом, он вообще судил в соответствии с размером дани. Об этом дошли слухи «подальше и повыше». Автор комментирует: «Иного и пила не берет, и топор не рубит; иной прогуливается век свой под сводом законов, как у себя дома, и не зацепит ни за пень, ни за сук – все обойдется» [1, I, с. 145]. Приехал строгий проверяющий. «Спокойный и беззаботный вид местного начальства его озадачил; все рапорты о благополучии обставлены были, по наружности, таким довольством и покоем, что им нельзя было не верить» [1, I, с. 146]. Начальник узнает о купце, который делает, что хочет – обмеривает, обвешивает, распространяет фальшивые деньги. Затем вообще раскрывает шайку фальшивомонетчиков. Но мандарин и его помощник ходят веселые. Оказалось, что они заменили в деле фальшивые монеты обычными. Когда этот вопрос рассматривался, мандарин выразил сомнение в том, что монеты фальшивые, а затем еще и просил возместить убытки якобы несправедливо пострадавшего купца.

В «бывальщине» «Старина» рассказано о безграничном деспотизме богатых помещиков, граничащем с преступлением, о попрании ими чувства

человеческого достоинства окружающих людей. Один очень влиятельный и богатый вельможа западного края России Усманов был очень эгоистичным, злым и мстительным человеком. Корни подобного отношения к действительности были в его воспитании: «Образование наделяет человека силой сдерживать похоти и страсти свои, выравнивать и сглаживать нрав, охраняя его от всех унижающих человечество неистовых порывов и страстных, крутых переходов. Дикий, вернее, одичавший человек бесспорно ближе к зверю, чем образованный; им владеет слепой произвол и самоуправство, как животным владеет слепая побудка; в том и в другом случае нет того, что отличает или образует человека: рассудка и милосердия, истины и любви» [1, II, с. 356]. Героя отличают беспутные похождения, издевательства над соседями, мелкими помещиками, и их родственниками; ни в ком он не терпел неповиновения, свободного и независимого обращения с собой. Верхом эгоистичного и деспотичного поведения Усманова становится в далевском рассказе месть за равнодушие и скуку у него за столом старичка-соседа. Помещик со своими прихлебателями затеяли грубый и жестокий розыгрыш: они несколько дней спаивали старика, потом убеждали, что у него больше нет своего дома и деревеньки, а живет он приживалкой у Усманова. Героя повезли к месту его жительства, однако имения не обнаружилось: оказалось, за несколько дней ради шутки самодур приказал снести деревеньку гостя, городище засыпать снегом, а крестьян помещика наделить другой землей, да к тому же приселить туда еще несколько семей из его вотчины и дать им все нужное.

Изображение в произведениях цикла особенностей взаимоотношений всех слоев населения, а особенно крестьянства, с представителями административно-бюрократической системы привносит в «Картины из русского быта» В. И. Даля сатирический обличительный пафос. Автор критикует недостатки государственной системы современной ему России, осуждает и высмеивает неправомерные действия полицейских и судебных чинов и иронизирует над отдельными чиновниками и дворянами. В его представлениях подобные значительные злоупотребления властью, которые приобрели в российском обществе середины XIX в. системный характер, являются язвами, разъедающими государственное управление, угрожающими жизни и благополучию населения, чудовищно искажающими морально-этические и нравственные нормы общественного бытия.

Литература

- 1. Даль В. И.** Картины из русского быта Владимира Даля: Т. 1 – 2 / В. И. Даль. – СПб.; М. О. Вольф, 1861.
- 2. Даль В. И.** Картины из русского быта / Сост., подг. текста и примеч. Б. Н. Романова; В. И. Даль. – М.: Новый Ключ, 2002. – 477, [2] с.
- 3. Даль В. И.** Кружевница. Повести, рассказы, очерки / Предисл. Л. П. Козловой; В. И. Даль. – Красноярск: Красноярск. книж. изд-во, 1986.
- 4. Даль В. И.** Повести.

Рассказы. Очерки. Сказки / Вст. ст. и сост. Л. П. Козловой, В. П. Петушкова; подг. текста и примеч. В. П. Петушкова; В. И. Даль. – М.; Л.: ГИХЛ, 1961. – 464 с. **5. Фесенко Ю. П.** Проза В. И. Даля. Творческая эволюция / Ю. П. Фесенко. – Луганск; СПб.: Альма-матер, 1999. – 262 с. **6. Юган Н. Л.** Система персонажей в «Картинах русского быта» В. И. Даля / Н. Л. Юган // Литературный персонаж как форма воплощения авторских интенций. Материалы Международной научной интернет-конференции г. Астрахань, 20 – 25 апреля 2009 г. – Астрахань: Издат. Дом «Астраханский университет», 2009. – С. 18-22.

Юган Н. Л. Особистість та суспільство в «Картинах из русского быта» В. И. Даля.

У статті аналізуються взаємовідносини російської людини з представниками адміністративно-чиновницької системи у творах далівського циклу «Картины из русского быта». Автор робить висновок про велику значущість, яку В. І. Даль надає даній проблемі. Чиновницько-бюрократична система власно вторгається в особисте життя людини, частіш за все спотворює та калічить його.

Ключові слова: чиновницько-бюрократична система, соціальні мотиви, хабарництво, зловживання владою.

Юган Н. Л. Личность и общество в «Картинах из русского быта» В. И. Даля.

В статье анализируются особенности взаимоотношений русского человека с представителями административно-чиновничьей системы в произведениях далевского цикла «Картины из русского быта». Автор делает вывод об огромной значимости, которую В. И. Даль придает данной проблеме. Чиновничье-бюрократическая система властно вторгается в личную жизнь человека, чаще всего искажает и калечит ее.

Ключевые слова: чиновничье-бюрократическая система, социальные мотивы, взяточничество, злоупотребления властью.

Yugan N. L. Person and society in “The Picturies of Russian Living” by V.I. Dal.

The paper analyzes the peculiarities of relationships of the representatives of the Russian man and of the administrative and bureaucratic system in the works of Dal's cycle "Pictures of Russian Living." The author summarizes the great importance which V. I. Dal attaches to this problem. Officer-bureaucratic system of power intrudes into the personal life, often distorts and mutilates her.

Key words: officer-bureaucratic system, social motives, bribery, abuse of power.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Альошина Ірина Георгіївна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри світової літератури та класичної філології Донецького національного університету.
2. **Батальщикова Еліна Юріївна**, викладач кафедри практики мовлення ЛНУ імені Тараса Шевченка.
3. **Буніна Лариса Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики мовлення ЛНУ імені Тараса Шевченка.
4. **Васильєва Ольга Олександрівна**, викладач кафедри практики мовлення ЛНУ імені Тараса Шевченка.
5. **Вітренко Ірина Петрівна**, викладач кафедри англійської мови Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.
6. **Горбуліна Регіна Олегівна**, студентка-магістрантка спеціальності «Мова та література (англійська)» ЛНУ імені Тараса Шевченка.
7. **Зеленько Анатолій Степанович**, доктор філологічних наук, професор кафедри української філології та загального мовознавства ЛНУ імені Тараса Шевченка.
8. **Змієвська Ольга Григорівна**, викладач кафедри практики мовлення ЛНУ імені Тараса Шевченка.
9. **Кіреєнко Катерина Володимирівна**, викладач кафедри англійської філології ЛНУ імені Тараса Шевченка.
10. **Климова Ольга Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики мовлення ЛНУ імені Тараса Шевченка.
11. **Климова Наталія Іванівна**, викладач кафедри теорії і практики перекладу германських і романських мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.
12. **Ковальова Юлія Вікторівна**, студентка-магістрантка спеціальності «Мова та література (англійська)» ЛНУ імені Тараса Шевченка.
13. **Марченко Юлія Григорівна**, студентка-магістрантка спеціальності „Мова та література (англійська)” ЛНУ імені Тараса Шевченка.
14. **Мацько Дмитро Сергійович**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри практики мовлення ЛНУ імені Тараса Шевченка.
15. **Мілова Оксана Євгенівна**, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри практики мовлення ЛНУ імені Тараса Шевченка.
16. **Мрихіна Тамара Вікторівна**, викладач кафедри англійської мови Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

17. **Муромець Вікторія Григорівна**, викладач кафедри українознавства та гуманітарних наук Луганського державного медичного університету.
18. **Новікова Ольга Миколаївна**, викладач кафедри англійської мови Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.
19. **Петров Євген Віталійович**, студент-магістрант спеціальності «Мова та література (англійська)» ЛНУ імені Тараса Шевченка.
20. **Поневчинська Наталя Вікторівна**, викладач кафедри практики мовлення ЛНУ імені Тараса Шевченка.
21. **Степаненко Вікторія Вадимівна**, студентка-магістрантка спеціальності «Мова та література (англійська)» ЛНУ імені Тараса Шевченка.
22. **Тертична Наталія Миколаївна**, асистент кафедри іноземних мов Луганськогдержавного медичного університету.
23. **Меліке Бахар Тіке Тетік**, викладач кафедри практики мовлення ЛНУ імені Тараса Шевченка.
24. **Ткачова Олена Олександрівна**, викладач кафедри практики мовлення ЛНУ імені Тараса Шевченка.
25. **Федічева Наталія Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри практики мовлення ЛНУ імені Тараса Шевченка.
26. **Чепурна Ірина Миколаївна**, викладач кафедри практики мовлення ЛНУ імені Тараса Шевченка.
27. **Чернова Тамара Олексіївна**, студентка-магістрантка спеціальності «Мова та література (англійська)» ЛНУ імені Тараса Шевченка.
28. **Шинкаренко Катерина Володимирівна**, студентка-магістрантка спеціальності «Мова та література (англійська)» ЛНУ імені Тараса Шевченка.
29. **Юган Наталія Леонідівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри всесвітньої літератури ЛНУ імені Тараса Шевченка.
30. **Яловенко Світлана Миколаївна**, вчитель СЗОШ №2, м. Краснодон.
31. **Яскевич Юрій Валерійович**, аспірант кафедри української філології та загального мовознавства ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(філологічні науки)

Відповідальна за випуск:

доц. Федічева Н. В.

Коректори: Кучер О. А.,

Поневчинська Н. В.

Здано до складу 15.03.2010 р. Підп. до друку 14.04.2010 р. Формат 60x84 1/8.
Папір офсет. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.
Ум. друк. арк. 24,3. Наклад 200 прим. Зам. № 48.

Видавець і виготовлювач

Видавництво Державного закладу

«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20

e-mail: alma-mater@list.ru

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.