

ISSN 2227-2844

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 14 (273) ЛИПЕНЬ

2013

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

*За матеріалами
Всеукраїнської науково-практичної конференції
„Ключові проблеми сучасної
германської та романської філологій”*

№ 14 (273) липень 2013

Частина II

Засновано 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 18.11.09 № 1-05/5

Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних
«Україніка наукова» (угода про інформаційну співпрацю
№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 10 від 30 травня 2013 року)

Виходить двічі 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 **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 філологічних наук, професор **Глуховцева К. Д.,**

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

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

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

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

Редакційна колегія серії «Філологічні науки»:

доктор філологічних наук, професор **Блохіна Н. Г.,**

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

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

доктор філологічних наук, професор **Гриценко П. Ю.,**

доктор філологічних наук, професор **Зеленько А. С.,**

доктор філологічних наук, професор **Фоменко В. Г.,**

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

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

доктор філологічних наук, професор **Трошева Т. Б.,**

доктор філологічних наук, професор **Червинський П. П.**

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 № 12 (271), 2013.

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 закінчують 3 анотації обсягом 15 рядків (українською, російською) та 22 рядки (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

ПОЕТИКА І ПРОБЛЕМАТИКА ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ: ОБРАЗИ, МОТИВИ, ІДЕЇ

1. Андрейко Л. В. Автоцитати в прозовій творчості Ю. Андруховича як проблема перекладу.....	6
2. Барилко С. М., Барилко Є. О. Міфопоетика роману Аскольда Мельничука «Що сказано».....	10
3. Ваховський М. Л. Тенденції постмодернізму в американській літературі.....	16
4. Гладка Н. В. Специфіка інтерпретації образу Нарциса в європейській літературі XII століття.....	25
5. Ємець Н. О. Пропозиційний аналіз метафоричності я-висловлювань у поетичному тексті.....	30
6. Зимомря І. М. Поетика австрійської малої прози середини ХХ ст.: образи та мотиви в стратегії Інгеборг Бахманн.....	35
7. Камышников Р. В. Выражение военного опыта в стихотворных произведениях Зигфрида Сассуна и Уилфреда Оуэна.....	41
8. Левченко А. В. Техніки інтендування та експектації при сприйнятті художнього тексту (на матеріалі оповідань Дж. Д. Селінджера).....	47
9. Максименко О. В. Жанрові особливості «Щоденника» Олександра Довженка.....	52
10. Маріна О. С. Концептуальне підґрунтя парадоксальності в англomовному поетичному постмодерністському дискурсі.....	58
11. Раті А. О. Англomовна література жажів: еволюція жанру.....	64
12. Руденко А. С. Автобіографія як метажанр в іспанській літературі.....	70

ПРОБЛЕМИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

13. Бараненкова Н. А. роль перекладу у процесі навчання читанню фахової літератури студентів немовних ВНЗ.....	77
14. Безлюдна В. В. Фасилітація спілкування іноземною мовою як інноваційний вид формування комунікативної компетенції студентів.....	82
15. Блашків О. В. «Віртуальна екскурсія» як прийом формування соціокультурної компетенції студентів на заняттях з американської літератури.....	87
16. Bragina E. R. Problems in teaching English pronunciation.....	93
17. Бублик А. А. Модели развития критического мышления студентов при изучении иностранного языка.....	97

18.	Burdina S. V. The specifics of curriculum design in the conditions of internationalization.....	102
19.	Дейкун П. В. Навчання англomовного ділового листування студентів економічних спеціальностей вузів.....	107
20.	Дружченко Т. П. Теорії міжкультурної комунікації як підґрунтя компетентнісного підходу до освіти.....	112
21.	Коваленко В. П., Папура Г. Г. Проблема мотивації вивчення іноземної мови та лінгвокультурологічний аспект.....	117
22.	Коротяєва І. Б., Бондаренко О. М. Створення інформаційно-освітнього середовища у процесі формування професійної компетенції майбутніх філологів.....	121
23.	Лук'яненко С. Ф. Формування вмінь взаєморедагування у студентів – першокурсників факультету іноземних мов у процесі розвитку іншомовного писемного мовлення.....	127
24.	Мазур О. П. Досвід розвитку навичок письма в курсі англійської мови у вищій школі.....	135
25.	Нікітіна Н. П. Мовний портфоліо як гнучка інтерактивна технологія.....	140
26.	Осадчая Т. Ю. Понятіе «различия бизнес культур» в формировании межкультурной компетентности будущих менеджеров.....	144
27.	Радзівська О. В. Анотування наукового тексту іноземною мовою.....	153
28.	Семенчук Ю. О. Самостійна робота студентів з оводіння вміннями міжкультурного спілкування іноземною мовою.....	159
29.	Скрябина Т. А., Фомберг О. А., Харламова А. В. Чтение как базисная основа развития всех видов речевой деятельности на занятиях по РКИ.....	164
30.	Спичка А. Г. Особенности овладения студентами терминологической лексики в процессе чтения научных иноязычных текстов по специальности.....	172
31.	Сюзяєва А. О. Особливості інтерактивного підходу до навчання іноземним мовам.....	176
32.	Chabinski M. E. Transcription des consonnes française et leurs symboles a l'alphabet phonetique international.....	181
33.	Chavva T. Yu. A la question de l'apprentissage de grammaire française.....	189
34.	Surgai S. O. Virtual learning spaces in learning English.....	195
35.	Ушаков А. С. Сучасні підходи до використання мультимедіа у створенні іншомовного навчального контенту.....	201
36.	Шовкопляс О. І. Використання кейс-методу в процесі професійно-орієнтованого навчання англійській мові у вузі.....	207
37.	Yasko E. N. The role of cross-cultural approach to foreign languages teaching in the process of future foreign languages teachers' communicative culture formation.....	212

РОЛЬ НОМІНАТИВНИХ ПРОЦЕСІВ У ФОРМУВАННІ КАРТИНИ СВІТУ

38.	Грошко Т. В. Первинна та вторинна номінації банківської справи: принципи аналізу.....	219
39.	Korzhov S. Yu., Okunkova L. O. The phenomenon of metaphor as a vivid illustration of allusion in modern English (based on serialized television shows).....	224
40.	Коцєєва Н. О. Зоономени та фітономени на позначення кольору як основа для найменувань людей.....	229
41.	Лучечко Т. М. Вторинна номінація об'єктів дійсності в загадках (на матеріалі англійської мови).....	237
42.	Морева Г. Г. К вопросу о сущности приблизительной оценки в языке.....	243
43.	Федаюк П. О. Дискурсивна складова мовного образу світу....	248
44.	Харкавців І. Р. Антропоморфна метафора в системі мовної образності (на матеріалі англійської мови).....	264
45.	Хомяк Н. В. Контекстуальная актуализация единиц системной лексики как средство вторичной номинации.....	269
46.	Чалая Е. В. Место номинаций морской фауны в английском, французском и украинском языках: сопоставительный аспект.....	280
	Відомості про авторів.....	286

ПОЕТИКА І ПРОБЛЕМАТИКА ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ: ОБРАЗИ, МОТИВИ, ІДЕЇ

УДК 81'225.4

Л. В. Андрейко

АВТОЦИТАТИ В ПРОЗОВІЙ ТВОРЧОСТІ Ю. АНДРУХОВИЧА ЯК ПРОБЛЕМА ПЕРЕКЛАДУ

Протягом останніх років значно збільшилася кількість робіт, присвячених дослідженню явища інтертектуальності в аспекті перекладу (Г. Драпак, А. Кам'янець, Я. Кривонос, Т. Некряч, Ю. Полікарпова, Ю. Чала та ін.). В цих роботах, окрім теоретичного осмислення інтертекстуальності, пропонуються практичні шляхи відтворення інтертекстуальних зв'язків у перекладі.

Метою цієї статті є дослідження передачі автоцитат, що є однією із форм експлікації інтертекстуальних зв'язків, на прикладі романів Ю. Андруховича.

В прозовій творчості Ю. Андруховича автоцитати фігурують у формі уривків із власної поетичної творчості, назв віршів або збірок, а також наскрізних для всієї творчості імен персонажів. Як зауважує Т. Гаврилів, «жодний інший сучасний український літератор не любить самоцитування так, як Ю. Андрухович» [1, с. 27].

Цитати зі своїх віршів у «Московіаді» автор супроводжує атрибуцією у вигляді провокуючих фраз «згадується з Андруховича» або «як вдало відзначив в одному зі своїх віршів Андрухович». За допомогою таких маркерів Ю. Андрухович вказує на діалогічну співвіднесеність цитованого і приймаючого тексту, і ніби відокремлюючи себе в такій спосіб від загалом автобіографічного героя, осмислює «своє» слово як «чуже», підкреслює факт перенесення цього вже «чужого» слова до тексту роману, що призводить до прирощення смислів, які виникли в процесі діалогу. Формуванню таких діалогічних стосунків сприяє включення до одного з українських видань «Московіади» віршів автора з циклу «Листи в Україну», на які посилається персонаж на ім'я Отто фон Ф. Отже, читач має можливість інтерпретувати автоцитати в романі на глибиннішому рівні, співвідніши їх зі смислами тексту-джерела. Так, епізод з роману: «Хоч наразі я щойно минаю Бутирську тюрюгу. Згадується з Андруховича: **«Я щодня тут їжджу попри в'язницю. Мене вчать любити всю цю країну»**. Гарні рядки, чорт забирай» [2, с. 43] співвідносяться з вісімнадцятою частиною циклу:

Я щодня тут їжджу попри в'язницю // Мене вчать любити всю цю країну. // Мене вчать: найменша сльоза дитяти // важить більше, аніж усі Бутирки <...> // <...> Я // тут щодня проходжу попри катівні, // а мене вчать: Месія, Росія... // Вчать мене: свобода – лише хвороба [3].

Цитата з такого контексту посилює посттоталітарний вимір роману, сприяє розвінчанню тоталітарних міфів, в також окреслює тему свободи. Багатовимірність інтерпретації цієї цитати посилюється численними алюзіями самого тексту-джерела. В наведеному уривку з вірша Ю. Андруховича відчувається відлуння мученицьких роздумів Ф. Достоєвського про межі свободи людини та їх проекція на тоталітарний простір російської імперії, намагання раціонально обґрунтувати існування самої імперії, яка підштовхує «тверезо» мислячих своїх громадян до нібито неминучого висновку про те, що «свобода – хвороба». Таким чином, асоціативний плин породжений цим уривком думок, сягає трагедії й приреченості російського митця-гуманіста, який змушений або «збожеволіти» в імперській державі, або знайти раціональне виправдання імперії.

В перекладі В. Чернецький відтворює цитату так: «*I recall from a poem by Andrukhovych, «Here the bus takes me daily right by the jail. They teach me to love this country»* [4]. Прочитання її в ключі посттоталітарної тенденційності є не таким очевидним, як в тексті оригіналу, у читача перекладу може не вистачити фонових знань для асоціативного співвіднесення лексеми «jail» як засобу стримання будь-якого «інакомислія» в тоталітарні часи радянської імперії. Але тим не менш, читач запевняється в існуванні ще якогось, хоч і прихованого від нього, смислу, що міститься в цих рядках, завдяки оціночній репліці героя «Nice lines, damn it».

Ще однією формою автоцитатування, що застосовує Ю. Андрухович, є назви своїх віршів та збірок. Такі назви фігурують у романах автора як експліцитно, так і імпліцитно. Наприклад, в «Московіаді», в епізоді про своє кохання до десятикласниці, герой згадує, що приваблював її своїми віршами, а коли їх забракло, то він почав «непомітно (вона все одно не розумілася) підсовувати їй вірші своїх друзів», серед яких поруч згадуються «Осінні пси Карпат» та «Футбол на монастирському подвір'ї» [2, с. 45]. Перший вірш належить Василю Герасим'юку, другий – Юрію Андруховичу. Автор, таким чином, ще раз підкреслює, що він дистанціюється від самоототожнення з головним героєм. В. Чернецький англійською мовою перекладає вірші як «*The Autumn Dogs of the Carpathians*» і «*Soccer in the Monastery Courtyard*» [4], а інформацію про їх авторів надає в примітці. Це розширює поле інтерпретацій для читача перекладу.

Ю. Андрухович застосовує й іншу техніку, яка дозволяє йому вводити в текст назви своїх збірок більш імпліцитно. Це дещо вуальне цитату, але й підвищує цінність «відкриття», ступінь естетичної насолоди. Так, під час тієї ж самої доповіді Перфецький, переходячи до іншої теми, заявляє: «*Але досить ляльок і масок. Від презентації екзотичних птахів і рослин варто перейти до предметів вищого змісту*» [5, с. 215]. Цитування відомої збірки власних віршів «Екзотичні птахи і рослини» (яка, до речі, волею автора мала б називатися «Колекція

потвор») знову розраховано на «втаємниченого» читача, який свідомий головних рис збірки, де патетика поєднується з іронією, а «ліричний» герой щоразу замінюється новою маскою. Звідси присутність у попередній частині промови Перфецького героїв-масок з «Екзотичних птахів» – Козака Ямайки, Павла Мацапури. Цим пояснюється і згадування «ляльок і масок», що передує цитуванню. В перекладі М. Найдана цитата не маркована, що обмежує інтерпретацію: «*From the presentation of exotic birds and plants it's worthwhile to move on to subjects of higher content*» [6].

Схожий прийом цитування застосовується Ю. Андруховичем і в «Московіаді». Прощаючись з Галею, головний герой промовляє: «*Я писатиму тобі листи з України*» [2, с. 107]. В репліку Отто фон Ф. автор вкраплює дещо трансформовану назву вже згаданого нами циклу «Листи в Україну». В читацькій свідомості має спрацювати прийом антитези – «Листи з України» – «Листи в Україну». Внаслідок цього топоніміка України стає предметом ігрової інтерпретації, що дзеркально відображує реальність у відповідності з базовими бінарними опозиціями (Леві-Стросс) «свій» – «чужий», «внутрішній» – «зовнішній». В перекладі В. Чернецького є велика вірогідність лише буквального розуміння, оскільки цитата не маркована: «*I will write you letters from Ukraine*» [4].

Таким чином, автоцитата є засобом утвердження непохитності або, навпаки, зміни колишніх суджень автора. В постмодерністському тексті, пронизаному тотальною грою та іронією, для адекватного сприйняття автоцитати необхідне її зіставлення з текстом-джерелом. На основі такого зіставлення можна зробити висновок про те, наскільки авторська цитата відповідає контексту і чи є вона засобом творення іронії або ж навпаки – поглиблює певні мікротеми твору. Такі властивості автоцитати обумовлюють необхідність надання до неї розширеного коментаря в перекладі, який би розкривав художнє навантаження цитати. На практиці найчастіше автоцитати коментарем не супроводжуються, що призводить до втрати ігрових та іронічних ефектів, а також до збіднення інтертекстуального потенціалу твору.

Список використаної літератури

- 1. Гаврилів Т.** Топографія сучасної української прози / Т. Гаврилів // Форма(р)т. – 2001. – №2. – С. 26 – 28.
- 2. Андрухович Ю.** Московіада. Роман жахів / Юрій Андрухович. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2000. – 140 с.
- 3. Андрухович Ю.** Листи в Україну [Електронний ресурс] / Юрій Андрухович. – Режим доступу : <http://ukrlit.blog.net.ua/knyhy-yuriya-andruhovycha/lysty-v-ukrajinu/>
- 4. Andrukhovych Yu.** The Moscoviad / Yuri Andrukhovych; [trans. by V. Chernetsky]. – Manuscript.
- 5. Андрухович Ю.** Перверзія / Юрій Андрухович. – Львів : ВНТЛ-Класика, 2002. – 288 с.

6. Andrukhovych Yu. PerVersion / Yuri Andrukhovuch; [trans. by M. Naydan). – Manuscript.

Андрейко Л. В. Автоцитати в прозовій творчості Ю. Андруховича як проблема перекладу

В статті досліджується проблема перекладу англійської мовою автоцитат в творах Ю. Андруховича. Аналізуються різні форми автоцитатування та шляхи їх відтворення у перекладі з позицій збереження постмодерністської поетики, в якій основними принципами виступають іронія та гра. Для адекватного сприйняття автоцитати необхідно її зіставлення з текстом-джерелом. На основі такого зіставлення можна зробити висновок про те чи є авторська цитата засобом творення іронії або ж вона поглиблює певні мікротеми твору. Такі властивості автоцитати зумовлюють необхідність надання до неї розширеного коментаря в перекладі, який би розкривав художнє навантаження цитати.

Ключові слова: автоцитати, переклад, інтертекстуальність, іронія, гра.

Андрейко Л. В. Автоцитаты в прозовом творчестве Ю. Андруховича как проблема перевода

В статье исследуется проблема перевода на английский язык автоцитат в произведениях Ю. Андруховича. Анализируются разные формы автоцитирования и способы их воссоздания при переводе с позиций сохранения постмодернистской поэтики, основными принципами которой выступают ирония и игра. Для адекватного восприятия автоцитаты необходимо ее сопоставление с текстом-источником. На основе такого сопоставления можно сделать вывод о том является ли авторская цитата способом создания иронии, либо она подчеркивает определенные микротемы произведения. Такие свойства автоцитаты обуславливают необходимость подробного комментария в переводе, который бы раскрывал художественную ценность цитаты.

Ключевые слова: автоцитаты, перевод, интертекстуальность, ирония, игра.

Andreyko L. V. Author's Quotes in Yu. Andrukhovych's Novels as the Problem of Translation

The article investigates the problem of rendering author's quotes in Yu. Andrukhovych's novels into English. Different forms of author's quotes and the ways of their translation are considered. In Yu. Andrukhovych's novels author's quotes are represented as extracts from his poems or titles of his poetic collections. Such quotes are inserted either implicitly or explicitly. Author's quotes are interpreted in a detached way which helps to create a dialog and generate new senses. Thus the reader can interpret author's quotes at a deeper level. In postmodern texts, which main principles are irony and play, author's quotes should be correlated with the source text. Based on this, one can conclude if the quote is a means of creating irony and play or it

emphasizes certain micro-themes of the novel. Such qualities of author's quotes determine the necessity of providing an extended commentary to them. Commentary can help to preserve the intrigue of the original, which relies on the background knowledge of the reader. In translation author's quotes are not often followed by commentary which leads to the loss of ironic effects as well as to the impoverishment of intertextual potential of the novel.

Key words: author's quotes, translation, intertextuality, irony, play.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – к. філол. н., доц. Бокун І. А.

УДК 821.111 (73) Мельничук

С. М. Барилко, Є. О. Барилко

МІФОПОЕТИКА РОМАНУ АСКОЛЬДА МЕЛЬНИЧУКА «ЩО СКАЗАНО»

У 1994 році видавництво «Фабер енд Фабер», де довгий час працював Т. С. Еліот, випустило роман Аскольда Мельничука (США) «What Is Told». Його вихід викликав захоплені відгуки американської преси. «Масштабний, блискучий Мельничук ширяє крізь декади і континенти, від ліричних пасажів до крупного плану, від домашніх сцен до філософствування. Його поєднання міфу і реалізму, просякнуте насиллям і комічністю, нагадує про Г. Маркеса», – зазначала «Бостон глоуб». «Скімливий та ідіосинкратичний наратив непокори, резиньцяї, стійкості. Аскольд Мельничук у своєму чудовому першому романі препарує українську душу з фаталістичним, майже екзистенційним гумором, лише зрідка звертаючись до проповіді», – акцентувала «Лос-Анджелес-Таймс» [1, с. 303]. Такі відгуки на англомовний твір з українською тематикою зустрічаються вперше. Більш того, роман А. Мельничука «What Is Told» було відзначено премією «Нью-Йорк Таймс» за 1994 рік. На жаль, українське сприйняття роману було значно скромнішим, навіть про самого Аскольда Мельничука, поета, прозаїка, перекладача, критика, літературознавця в Україні написано небагато. Єдиний український переклад роману – «Що сказано», здійснений Олександром Винниковим, містить, на думку критиків, численні помилки й неточності та потребує ґрунтовної переробки.

Феномен творчості А. Мельничука сформувався в контексті американського літературного процесу, складовою якого є мультикультуралізм. На сьогодні є чимало досліджень, що засвідчують успішний розвиток мультикультурального письменства. Мультикультуралізм є явищем, що представляє творчість письменників

етнічних меншин. Серед дослідників мультикультуралізму відзначимо українських літературознавців Т. Денисову, Н. Висоцьку, серед американських дослідників – І. Гасана, С. Клоуз, Р. Флемінга, у працях яких найбільш повно аналізується мультикультуральний аспект американської літератури.

Літературна діяльність А. Мельничука окремо чи в порівнянні з творчістю інших митців слова розглядається в критиці як американській, так і українській у контексті мультикультуралізму. Причому творчість митця аналізується здебільшого епізодично. У літературознавчих працях не знайдемо жодного окремого дослідження щодо структурних і загалом художньо-стилістичних особливостей його творів, лише декілька статей, авторами яких є С. Павличко, О. Забужко, Т. Денисова та рецензій Л. Рудницького і М. Павлишина. Таким чином, у літературознавстві окреслилися лише поодинокі спроби аналізу творчості А. Мельничука.

Отже, на сучасному етапі творчий доробок А. Мельничука потребує глибокого і всебічного вивчення, комплексного підходу до його аналізу не тільки в контексті американістики, а й української літератури, що передбачає з'ясування багатоаспектності української проблематики, порушеної письменником. Цим і зумовлюється актуальність нашого дослідження.

А. Мельничука можна зарахувати до нового покоління письменників, що пишуть англійською мовою на українську тематику. Звернення до теми пізнання та визнання українства на Заході, утвердження української нації як самобутньої і неповторної є пріоритетними у творчій діяльності письменника.

Наша стаття присвячена дослідженню роману А. Мельничука «What Is Told» («Що сказано»). За мету ми ставимо собі спробу осмислити міфопоетику роману.

Творчим поштовхом для написання роману «What Is Told» Аскольдом Мельничуком став твір Г. Маркеса «Сто років самотності», про що йдеться у відгуках американських критиків і в свідченнях самого автора.

Темою романів «Що сказано» та «Сто років самотності» є те, як герої віднаходять минуле з метою творити сьогодення й зберегти власну гідність та кровну прив'язаність до землі. Вкотре підтверджується істина: без пам'яті про минулі події, війну, своє походження не маємо права на майбутнє. Обидва романи розглядаються критиками в контексті модерністського світосприйняття з елементами постмодернізму. Вищезазначені твори сповнені символами та метафорами, алегоріями та фантастичними мотивами і мають глибоко національний та новаторський характер у поєднанні з традицією і сміливим звучанням [2, с. 4].

Роман А. Мельничука «Що сказано» оповідає про життя та долі трьох поколінь української родини Забобонів – Зенона і Наталки, їхньої дочки Слави Ластівки, зятя Аркадія Ворога, онука Богдана. Забобони походять з містечка Роздоріжжя, до якого їхній предок князь Тур Забобон приніс Християнство в десятому сторіччі. Одразу зазначимо:

створюючи історичне підложжя для розвитку сюжету, автор не обтяжує себе ні історичною правдивістю, ні правдивою хронологією. Він перетворює український літопис в легенду, таку, що кориться лише його творчим законам. Для нього легенда, міф формують реальну субстанцію життя. Про це свідчить вже сама назва книги, котра реферує до усної творчості прадавніх українців: «What Is Told» «Що розказано» перекладає назву Т. Денисова, або «Що сказано» переклав О. Вінников, тобто «Що сказано по це у легенді?» Два епіграфи до роману також спрямовують читача в необхідному напрямі. «Чи є щось правдивіше за правду? – питається в одному з них. – Так, – відповідає грек Казанзакіс. – Легенди. Вони надають вічного значення ефемерній правді». А другий (з «Івана Грозного» Б. Бобріка) пояснює, як творяться легенди [1, с. 304].

Особлива увага зосереджується на зображенні А. Мельничуком території, де живуть міфологічні герої. Мешканці містечка Роздоріжжя постійно відкривають для себе світ, приймають християнство, живуть однією великою сім'єю і не знають, що таке смерть.

У романі А. Мельничук використовує міф як тло для зображення реального і вигаданого. Міфотворення А. Мельничука підпорядковане вирішенню основної проблеми твору – проблеми самоозначення та самоідентифікації українця в еміграції. Міфопоетика роману огранює проблематику сучасного буття емігранта, який у будь-який спосіб намагається зберегти свою ідентичність. Можна стверджувати, що основною відмінністю в зображенні фантастичних і реальних мотивів та сюжетів у двох романах: А. Мельничука «Що сказано» і Г. Маркеса «Сто років самотності» є художнє втілення міфу і деміфізації, що в А. Мельничука – розділені, тобто знаходяться в різних сюжетних площинах, а у Г. Маркеса – органічно поєднуються, переплітаються з реальною дійсністю, вливаються в нескінченний потік свідомості оповідача. Проблематика роману «Що сказано» А. Мельничука пов'язана з пошуками самоідентифікації, а на новій землі, в Америці – знаходженням належного місця в чужомовному суспільстві, де основним елементом є збереження пам'яті про свій родовід, свою батьківщину, рідний край.

У романі А. Мельничука химерно переплітається казковий вимисел і побутова правда, показана дійсність, іноді жорстока, у всіх її проявах, події та вчинки героїв пронизані правдоподібністю зображуваного. Життєстверджуючою силою твору є гуманізм, що спонукає людину до боротьби, суперечливого протистояння з суспільством. Адже вимушена відсутність мужності, волі, забування про минуле, покірність злу веде до духовного та морального зубожіння, а звідси – до знищення себе як особистості.

Аналізуючи поетикальні особливості роману А. Мельничука «Що сказано», виявлено самотність, своєрідність та новаторство манери письма митця.

Розглядаючи художні особливості роману, ми звернули увагу на асоціативні паралелі, алюзії, які підкреслюють українську проблематику

твору. У романі немало символів – імена героїв та назви речей викликають історичні та міфологічні асоціації, а саме: Рюрик Забобон (до речі, прізвище царів було Рюрики), Аркадій Ворог, який був родом з Східної України на відміну від родини Забобонів, саме прізвище Забобони теж красномовне.

Роман просякнутий всеосяжною іронією, він на рівних використовує й історію, і міф історії, в ньому обігруються пафосні ситуації і узагальнені образи, тут трагедію не можна виокремити з фарсу. В маленькому за обсягом тексті А. Мельничук зумів висвітлити долю України – від давнини до сучасності, причому на тлі європейської історії та основних її координат, і все це «змонтувавши» із американською ситуацією [3, с. 237].

Будучи хронікою життя однієї родини Забобонів у ХХ столітті, роман переростає на історію цілого народу і ширше – цілого осередку держав, до яких українській нації довелося входити.

Два брати Забобони – Зенон і Стефан – символізують народницьку, певною мірою діаспорну лінію в історії українського національного духу. Роман і починається з того, що, закохавшись у Наталку, Зенон відмовляється від запропонованої йому посади одного з кураторів Лондонського музею і повертається до рідного Роздоріжжя, щоб одружитися з коханою. Зенон «вірив, що його країна потребує звільнення від впливу сусідів Польщі й Австрії. А для цього треба зберігати чистоту рідної мови. Мова живе завдяки таким людям, як ти, – казав він Наталці. – Ти є національний скарб» [4; 5].

Тема минулого, тема привидів в розділі про Роздоріжжя набуває великого значення. Історія Роздоріжжя давня та глибока. В оповідь введено міф про Тура Забобона, предка героя і колишнього короля цих місць. Історію подано у кількох визначальних фрагментах: боротьба Тура з татарами та переміна богів – варварства на християнство.

Як і годиться слов'янському міфу, Тур могутній, із залізними руками і бронзовими ногами. Він постійно веде нещадну жорстоку боротьбу з татарами-агресорами. Боротьба надихається необхідністю помсти, особливо коли жертвою виявляється гаряче кохана дружина Ольга. Але не тільки такими реальними психологічними фактами живиться війна. Тур захищає рідну землю, своїх однородців, а серед них і «двоюрідних родичів» – дерева: адже вони не можуть утекти від ворога, бо вросли корінням у землю. Метафора укоріненості в такому язичницькому трактуванні набирає дещо іронічного сенсу, особливо коли в подальшому тексті вона в сприйнятті читача, спрямована авторською інтенцією, поширюється і на жінок Зенона – Наталку і Славу Ластівку і далі, ще глибше – на всю українську національну ідею. «Сформоване і затінене заходом і сходом, півднем і північчю, Роздоріжжя змінювалося, зростало, стискалося, спалювалося і було відновлено, спалено знов і, подібно до фенікса, відроджувалося». І далі: «І водночас з тим, як місто упорядковувалося, структурувалося і цивілізувалося, люди, такі ж

примітивні, як дерева, навчалися вдягатися, митися, читати, купувати, торгувати, базікати, брехати. Дерева спостерігали, як люди зменшувалися» [4; 5].

Кожна сцена, кожен образ А. Мельничука набирає значення символу. І тут годиться згадати про другого Забобона – Стефана. Брати «однокореневі» за своїм походженням і за функціями в романі: обидва символізують український дух. Адже, як сповіщає міф, вони є нащадки тієї гілки на дереві Турів, що зв'язана із Маркіяном, носієм нової віри і писемності (його посада – охоронець книжок). А. Мельничук створює власний варіант легенди про прийняття християнства в Київській Русі. Оскільки значно активізувалися татари, стало ясно, що місцеві боги втрачають силу. Тож і відправив Тур Забобон посланців на чолі з братом Маркіяном до Візантії, де згідно з чутками, правив новий Бог-людина. А ще й вони уміли зберігати минуле завдяки письменам. Тож і розбили Перуна, і прийняли нову віру, а нащадки Маркіяна (брати Забобони), маючи писемність, зберігають дух краю [4; 5].

В часи великого переселення народів, викликаного Другою світовою війною, аби зберегти родину, а значить, і майбутнє роду Забобонів, Зенон відправляє берегинь роду – дружину і дочку з Роздоріжжя. І тут, у таборі переселенців на теренах Європи відбувається символічне поєднання Західної і Східної України. Наталка Ластівка одружується з Аркадієм Ворогом, чий батьки зазнали трагічної долі в Україні Східній.

Оповідь-хроніка веде з переселенського табору до Garden States (назва розділу про Сполучені Штати), до Чистого Життя і Земного Раю (назви підрозділів). Це – сприйняття країни переселенцями. Аркадій намагається вписатися в американське життя, переживає різні фази свого усамітнення, глибоко розуміючи, що він існує як особистість, як людина, тобто, він ідентифікований лише в родині, тому з усіх сил стимулює цю вже позбавлену живильної енергії даність. Врешті-решт він відчуває себе вільною щасливою людиною, коли припадає до океанського відкритого простору, повітря, неосяжної волі – до загальнолюдських вимірів, адже він завжди хотів бути вільним, як Скворода. І це вирішує його долю: він залишається в Америці, коли дружина, сумуючи за привидами, вирушає з сином відвідати Європу.

Мабуть, саме його поведінкою задоволений у фінальній сцені привид Тура, який заглядає у вікно в Нью-Джерсі. І оскільки тут живуть його нащадки, він занурюється корінням в землю. Укорінення Тура Забобона на новому місці, в Америці, відбувається, мабуть, з двох причин: з'являється перша родинна могила (Стефан вмирає на Різдво), а головне – хлопчик Богдан, то вже нове покоління, то вже американський досвід, американське сприйняття реальності, для якого Україна – далеке міфічне казкове минуле предків.

Отже, творчість А. Мельничука в цілому та проза на українську тематику зокрема є самотутнім явищем як для американської, так і для

української літератур. А. Мельничук є непересічним поетом, перекладачем, критиком. Подальше вивчення оригінального прозового, поетичного та критичного доробку, перекладацька діяльність цього письменника мають бути перспективними для майбутніх дослідників.

Список використаної літератури

- 1. Денисова Т. Н.** Історія американської літератури ХХ століття : [посіб. для вуз.]. / Т. Н. Денисова. – К. : „Довіра”, 2002. – С. 303.
- 2. Рудницький Л.** Рец.: «Український міф в американському мультикультурному просторі» / Леонід Рудницький // Наук. записки НаУКМА. – Сер. Філологічні науки. – 2003. – Т. 21. – С. 4.
- 3. Потницева Т.** Современный американский роман на украинскую тему // Литература ХХ века: итоги и перспективы изучения. Материалы Пярых Андреевских чтений. – [под ред. Н. Н. Андреевой, Н. А. Литвиненко и Н. Т. Пахсарьян]. М., 2007. – С. 237 – 238.
- 4. Melnyczuk A.** What Is Told. / Askold Melnyczuk. – Faber and Faber, Boston, 1995.
- 5. Мельничук А.** Що сказано / Аскольд Мельничук; [пер О. Винникова]. – Х. : Фоліо, 1996.

Барилко С. М., Барилко Є. О. Міфопоетика роману А. Мельничука «Що сказано»

Пропонована стаття досліджує міфопоетику роману Аскольда Мельничука (США) «What Is Told» («Що сказано»). У романі автор використовує міф як тло для зображення реального і вигаданого. Міфотворення А. Мельничука підпорядковане вирішенню основної проблеми твору – проблеми самоозначення та самоідентифікації українця в еміграції. Міфопоетика роману огранює проблематику сучасного буття емігранта, який у будь-який спосіб намагається зберегти свою ідентичність.

Ключові слова: міф, міфопоетика, міфотворення, реальне і міфічне, художньо-стилістичні особливості, проблема самоідентифікації.

Барилко С. Н., Барилко Е. А. Міфопоетика романа А. Мельничука «Что сказано»

Предлагаемая статья исследует мифопоетику романа Аскольда Мельничука (США) «What Is Told» («Что сказано»). В романе автор использует миф как фон для изображения реального и выдуманного. Мифы, придуманные А. Мельничуком, подчинены решению основной проблемы произведения – проблемы самоидентификации украинца в эмиграции. Мифопоетика романа ограняет проблематику современного быта эмигранта, который любым способом стремится сберечь свою идентичность.

Ключевые слова: миф, мифопоетика, создание мифов, реальное и мифическое, художественно-стилистические особенности, проблема самоидентификации.

Barylko S. M., Barylko Y. O. Mythopoesis of A. Melnyczuk's Novel «What is Told»

The proposed article investigates mythopoesis of Askold Melnyczuk's novel (the USA) «What is Told». In the novel the author uses myth as a background to depict the real and the made-up. A. Melnyczuk's myth-making is subordinated to solving the major problem of the above-mentioned literary work – the problem of keeping own self-identity, the Ukrainian emigrant's self-identity in the foreign community under the conditions of Americans' misunderstanding those people who came to the USA from other countries.

Transplanted to the strange soil of the new world by the upheavals of World War II, the family finds itself unprepared for the subtle sabotages of peacetime suburbia. With the ghosts of their extraordinary past never far away, the voyagers resort to the strategies learned in the struggle against the Tartars, Nazis. In «What Is Told», Askold Melnyczuk reinvents with humor and compassion, the story of a people long hidden behind the Iron Curtain. His novel is a reminder that history is not something that happens only to others.

Key words: myth, mythopoesis, myth-making, the real and the made-up, artistic and stylistic peculiarities, the problem of self-identity.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – д. філол. н., проф. Клименко О. С.

УДК 821.111(73): 7.038.6

М. Л. Ваховський

**ТЕНДЕНЦІЇ ПОСТМОДЕРНІЗМУ В АМЕРИКАНСЬКІЙ
ЛІТЕРАТУРІ**

Проблеми осмислення постмодернізму як культурної течії нині належать до найбільш актуальних. Різні тлумачення терміну «постмодернізм», різноманітність літературних практик, об'єднаних у його рамках, лише підтверджують поширеність цього явища, котре, без сумніву, включає до себе найважливіші характеристики нашої епохи.

Постмодернізм є досить складною, різносторонньою філософською течією. Саме тому відсутність чітких меж та певних стандартів пригортає увагу великої кількості науковців, літературознавців, критиків та взагалі людей творчих професій, адже саме їх діяльності і торкається постмодернізм більшою мірою. Не випадково прагнення вивчення та дослідження цієї течії охопило весь світ.

У країнах далекого зарубіжжя ця проблема зацікавила таких видатних особистостей як італійський письменник та науковець У. Еко,

французькі постструктуралісти та постфрейдисти Р. Барт, Ф. Гваттар, Ж. Делез, Ж. Дерріда, П. Клоссовські, Ж. Лакан, Ж. Ліотар, М. Фуко та ін.

В Росії тенденціями постмодернізму цікавилися літературознавці Т. Денисова, В. Затонський, Н. Кіреєва, критики М. Астаф'єв, О. Зверев.

В Україні ж постмодерністську проблематику досліджували такі науковці, як Н. Жлуктенко, М. Коваль, Л. Коломієць, О. Лащонава, О. Ломонос, Ю. Покальчук, О. Радомська, М. Рошко, О. Тунська, В. Шпак.

Оскільки США є однією з країн, де й зароджувалася ця течія, то зовсім не дивно, що американська наукова думка найбільш детально розглядає теорію постмодернізму (М. Берубі, Д. Бресфілд, С. Клоуз, Д. Макгенн, Д. Меджил, Л. Філдера, І. Хассана).

Проведений аналіз літературознавчих праць засвідчив, що в сучасній українській літературно-теоретичній думці питання, пов'язані з розвитком американської літератури епохи постмодерну, висвітлені недостатньо.

Мета статті полягає у визначенні тенденцій постмодернізму та особливостей їх прояву в американській літературі останньої третини ХХ століття.

Якщо звернутись до історії зародження постмодернізму, то доречно згадати знамениту композицію з цеглин Еквівалент VIII (1966) Карла Андре, яка породила бурну полеміку навколо сучасного мистецтва. Вона безперечно є витвором постмодернізму. Але сьогодні ця композиція вже не здається ані авангардною, ані навіть складною, якщо не сказати, що взагалі для багатьох є скучною. Однак все ж постають питання: «Чого цеглини вже більше тридцяти років виставлені в одній з найкращих галерей світу?», «Це мистецтво, чи це цеглини маскуються під мистецтво?» Відповідь дуже проста. Робота та устрій галереї зробила їх мистецтвом. Багато постмодерністів вважають, що такі твори суперечать експресивним якостям попереднього (модерністського) мистецтва. На думку самого Андре, його робота полягає у тому, щоб знайти набори частин та правила, згідно з якими ці частини можна зібрати в єдине ціле якнайпростіше. Він також стверджує, що такий його підхід є комуністичним, бо є однаково доступним для всіх. [1, с. 5]

Постмодерністи вважають, що знають все про сучасне суспільство, яке, на їхню думку, замуроване в «постмодерністські умови». Вони бачать світ як єдине ціле та використовують філософські ідеї для аналізу культурних умов постмодерну. Ці умови сумісно із розвитком медіа комунікації повинні вплинути на всіх нас на фундаментальному рівні, рівні, який Маршал Маклюєн назвав «глобальне село» [2]. Але на сучасному рівні розвитку «інформаційного суспільства» більшості інформації не можна довіряти, бо вона часто направлена можновладцями на створення їхнього іміджу та використовується як інструмент для маніпуляції, а не для розвитку знань. Таким чином, позиція постмодерністів є позицією підозр, які часто граничать з параноєю (наприклад, у романах Т. Пінчона). Так, його три ранніх романа V. (1963), The Cry of Lot 49 (1966), and Gravity's

Rainbow (1973), які можна вважати однією книгою у трьох томах, являють собою параноїдальну алегорію, у якій V є символом того, що сталося у західному світі в останній час. Незалежно від того, що, нібито, є його об'єктом, Пінчон завжди розмірковує про американців та Америку. У своїй концепції V автор дає історичне пояснення (або псевдо-пояснення, залежно від конкретного моменту в романі) свого апокаліптичного видіння симптомів та причин занепаду нашого світу.

Автор не просто творить свою складну алегорію, але й опиняється сам серед створених ним героїв, щоб особисто переконатися в тому, до якого божевільня може доходити створення героїв та образів і використання історичних дійових осіб та фактів у сучасному романі. Він каже, що ця параноя не набагато краща за ту, яка переслідує його героїв, але і натякає нам, що можливо правда і є в цій параної. V. – це втрата модернізму, а ці три романи – складна алегорія руху життя вниз до остаточного знищення, хаосу та мертвої однорідності в кінці.

Історія V – це рух до ентропії. У термодинаміці ентропія представлена абсолютним нулем температури. У розповіді «Ентропія» Пінчон використовує цей концепт як метафору руху людства до застою. В V та Gravity's Rainbow ця ідея трансформується і V стає початком руху до ентропії. Літера V вказує на рух вниз і символізує наближення людського життя до кінцевої точки. Також у романі ми бачимо тривимірну V, що обертається та створює мир, у якому сили життя ламаються у вихорі інерції і смерті та вбивають одного з головних героїв Сідні Стенсіла. В романі Gravity's Rainbow V стає туалетом, в який змиває героя Тайрона Слотропа. Надалі V використовується при кожній нагоді (в каламбурах та грі слів), як символ занепаду [3].

Американська постмодерністська література та постструктуралістичні теорії пропонують новий і цікавий погляд на американське суспільство. Цей погляд також буде до вподоби тим, хто не хоче відступати від світоглядів епохи Просвітництва. Художні твори Дж. Барта, К. Воннегута, Р. Кувера, У. Гасса, Р. Федермана, І. Ріда, Т. Пінчона, Т. Моррисона, П. Остер, Б. Уолмана та ін., поряд з постмодерністськими та постструктуралістичними теоріями Ж. Дерріда, Ж. Лакана, Е. Левінаса, М. Фокальта та ін., пропонують культуру та суспільство, які вищі за інструментальний розум. Культуру, вищу за те, що М. Хоркхаймер назвав «автоматизацією суспільної та людської поведінки» [4], вищу у порівнянні з іншими просвітницькими ідеями, такими як екзистенціальний гуманізм, патріархат, нуклеарна сім'я, егоцентричний суб'єкт, психологія Фрейда, західний імперіалізм та ксенофобія, класова ієрархія, поняття раси та статі, – тобто вище за сучасність та модернізм. У своїх текстах ці автори піддають послідовній та наполегливій критиці всі ідеї модернізму. Але тут стає найважливіше питання: «Чи передбачає американська постмодерністська література іншу культуру або соціальну реальність, новий, відмінний від модернового, спосіб сприйняття світу?» [5, с. 1]. Після уважного вивчення американської постмодерністської

літератури можна стверджувати, що в ній у цілому всі провідні ідеї Просвітництва, зокрема такі, як універсальність інструментального розуму, розкриття заборонених чи невизнаних психологічних, соціальних та нерациональних досвідів людини підлягають серйозним нападам. Також у літературі американського постмодернізму розширюються можливості людини, створюються нові мови та нові способи мислення за рамками Фрейда, патріархату чи егоцентричного суб'єкту. Вона кидає виклик лінійності та забуттям прогресу, основним рисам західної просвітницької метафізики. Але здебільшого ця література написана з оглядкою на модернізм та євроцентризм, тому часто вона опиняється у пастці їхніх структур та дефініцій. Наприклад, бачимо, як у цілій низці провідних американських постмодерністських романів усі спроби руйнування модерністських умовностей зводяться до євроцентристського суб'єктивізму де все Інше – жінка, люди не з білим кольором шкіри, культура американських індіанців чи афро-американців не відображається чи відображається зарозуміло [5, с. 1].

На думку багатьох дослідників, для постмодерністської парадигми характерне нарочите руйнування традиційних уявлень про цілісність, стрункість, закінченість естетичних систем, розмиття усіх стабільних естетичних категорій, відмова від табу і меж. Тим самим не може йти мова про створення (з формальної точки зору) деякого зводу правил організації постмодерністського тексту. Проте спроби виділити основні ознаки постмодернізму робилися дослідниками не раз. Приведемо лише частину складових постмодерністської парадигми:

- деканонізація всіх канонів і всіх офіційних умовностей, іронічна переоцінка цінностей;
 - метамовна гра, гра в текст, гра з текстом, гра з читачем, гра з надтекстом, театралізація тексту;
 - інтертекстуальність, опора на всю історію людської культури і її переосмислення;
 - орієнтація на множинність інтерпретацій тексту;
 - принцип читацької співтворчості, створення нового типу читача;
- Ці особливості постмодерністської парадигми обумовили полівалентну поетику постмодернізму, для якої характерно :
- поява нових, гібридних літературних форм;
 - пародійне для цитати дво- і багатомовність, віршизація;
 - фрагментарність, колаж, монтаж, використання готового або розчленованого літературного тексту;
 - розчинення голосу автора у використовуваних дискурсах;
 - трагедійне зниження класичних зразків, іронізація і пародіювання;
 - дво- і багаторівнева організація «двоадресного» тексту [6, с. 81].

Оповідання Джона Барта «Lost in the Funhouse» вважається одним з найкращих прикладів постмодерністського тексту. Воно має складну композицію та добре ілюструє низку рис постмодернізму, пов'язаних з

текстом та інтертекстуальністю. Цей твір містить елементи автобіографії, посилання на історичні події, опис Дня Незалежності, який родина проводить на пляжі, усвідомлення труднощів підліткового періоду. Спеціальний випуск стає зв'язуючим ланцюгом між поверхневим рівнем подій і внутрішнім змістом, де лабіринт порівнюється з життям, а пошуки виходу символізують процес становлення особистості. І далі розкривається ще одне значення лабіринту як метафори літератури, яке починається зі вставок-роздумів про природу письменства і його теоретичні аспекти, про присутність автора і його взаємодію з оповідачем і самим оповіданням. Для Дж. Барта лабіринт – це, насамперед, стан сучасної літератури, яку письменникові треба зрозуміти і знайти свій власний вихід без допомоги ззовні [7, с. 37].

Джон Барт так починає свою оповідь: «For whom is the funhouse fun? Perhaps for lovers. For Ambrose it is a place of fear and confusion. He has come to the seashore with his family for the holiday, the occasion of their visit is Independence Day, the most important secular holiday of the United States of America. A single straight underline is the manuscript mark for italic type, which in turn is the printed equivalent to oral emphasis of words and phrases as well as the customary type for titles of complete works, not to mention. Italics are also employed, in fiction stories especially, for «outside», intrusive, or artificial voices, such as radio announcements, the texts of telegrams and newspaper articles, et cetera. They should be used sparingly. If passages originally in roman type are italicized by someone repeating them, it's customary to acknowledge the fact. Italics mine» [8, с. 101].

Ще не розпочавши як слід розповідь, Барт, ніби, дає довідку: «Коли у його рукопису щось підкреслено однією лінією – це знак для використання в тексті курсиву, який, в свою чергу, є друкованим еквівалентом усного акцентування слів і фраз, а також використовується для назв творів, не кажучи вже про використання його у фантастиці особливо для «зовнішніх», або штучних голосів, таких як оголошення по радіо, тексти телеграм і газетних статей, і т. і. Курсив повинен використовуватися ощадливо. Якщо спочатку текст надрукований звичайним шрифтом виділяють курсивом коли повторюють його, зазвичай визнають цей факт. Та наприкінці автор зазначає: «Курсив мій».

Після першого знайомства з героями настає час дізнатися про них дещо більше. Складається враження, що тепер нам просто запропонують словесний портрет героїв, але це не зовсім так.

Ambrose was «at that awkward age». His voice came out high-pitched as a child's if he let himself get carried away; to be on the safe side, therefore, he moved and spoke with deliberate calm and adult gravity. Talking soberly of unimportant or irrelevant matters and listening consciously to the sound of your own voice are useful habits for maintaining control in this difficult interval. En route to Ocean City he sat in the back seat of the family car with his brother Peter, age fifteen, and Magda G – age fourteen, a pretty girl and exquisite young lady, who lived not far from them on B – Street in the town of D –,

Maryland. Initials, blanks, or both were often substituted for proper names in nineteenth-century fiction to enhance the illusion of reality. It is as if the author felt it necessary to delete the names for reasons of tact or legal liability. Interestingly, as with other aspects of realism, it is an illusion that is being enhanced, by purely artificial means. Is it likely, does it violate the principle of verisimilitude, that a thirteen-year-old boy could make such a sophisticated observation? A girl of fourteen is the psychological coeval of a boy of fifteen or sixteen; a thirteen-year-old boy, therefore, even one precocious in some other respects, might be three years her emotional junior [8, с. 108].

Перші літери чи пропуски часто використовувалися для заміни власних імен у літературі XIX століття для підвищення ілюзії реальності. Нібито автор визнавав за необхідне видалити імена з міркувань такту і юридичної відповідальності. Барт пише як професор коледжу в статті чи на лекції та продовжує свої міркування з цього приводу: «Цікаво, а з іншого боку реалізм – це ілюзія, що в даний час посилюється чисто штучним шляхом». Третім шаром тексту стає питання до читача: «Чи є ймовірність, що ми порушуємо принцип правдоподібності, що тринадцятирічний хлопчик міг зробити такі складні спостереження?» Дівчина чотирнадцяти років є психологічним ровесником хлопчикам п'ятнадцяти або шістнадцяти років; тринадцятирічний хлопчик тому, навіть доволі розвинений в деяких відношеннях, може бути емоційно на три роки її молодший.

Іншим майстром гри з текстом вважається Курт Воннегут. Л. Хатчеон вважає, що використання історіографічного метатексту Воннегутом є спробою поєднати краще з двох світів. Це означає, що автор поєднує вигадані елементи, які він щедро використовує, і змішує їх з історичними подіями, що можуть служити основою, яка заповнюється фіктивними діями героїв. Саме цим об'єднується реальність та література [9, с. 3–5]. Для того, щоб зрозуміти історіографічний метатекст, необхідно знати про події, які змінили погляд на світ в останні десятиліття. Скептичний релятивізм піддав сумніву достовірність історіографії та її претензії на істину. Таким чином, неможливість презентувати істину в останній інстанції призвела до так званої постмодерністської кризи репрезентації. Якщо образ минулого залежить від культури, яка означає, що різні культурні кола роблять акцент на різних аспектах історичних подій, неправда завжди буде. Але оскільки мистецтво не зобов'язане і не готове надати точну копію реальності, воно має свободу доставити своє повідомлення прихованим шляхом. Згідно з Енглером, «реальність», що представлена читачеві, є продуктом складного процесу, в який традиційно закодовані зображення і текстові структури нашого сприйняття, і те, як ми будуємо наші уявлення про себе і зовнішню реальність [10, с. 15].

Так само, як історики намагаються дати сенс історії, автори художньої літератури мають намір розібратися в речах, які здаються хаотичними і незрозумілими, і тим самим створити щось нове, в якому фактична правда і необхідність відтворення реальності стають

незначними. Таким чином свобода письменника дозволяє йому писати літературу, яка поєднує в собі історичні факти і вигадані елементи і створює різні погляди на історичні події.

Якщо історіографія залежить від інтерпретації і конструкції реальності, то чому історіографічний метатекст не забезпечує «справжній» образ минулого, як це робить історіографія?

Л. Хатчеон вважає що відносини між вигаданим і історіографічним стають дуже складними, тому що вигадане частково змішуються з історіографічним метатекстом, а отже, бере участь в історичному дискурсі. Концепція інтертекстуальності передбачає, що літературний твір є взаємозалежним з будь-яким текстом, написаним раніше. Постмодерністська література дуже часто містить елементи інтертекстуального [9]. Усі книги та документи, які Курт Воннегут приводить та цитує у романі, усі подорожі героя у часі підібрані таким чином і направлені на те, щоб сприйняття твору читачем було контекстним та цілісним як фотографія, а не як фільм.

Багато критиків зазначають, що оповідь «Бійні номер п'ять, або Хрестового походу дітей» починається з другої глави. Перша глава здебільшого присвячена історії написання книги та подіям, які з цим пов'язані. Автор розповідає, як він уперше після війни зустрівся зі своїм другом Бернардом Охара.

I got O'Hare on the line in this way. He is short and I am tall. We were Mutt and Jeff in the war. We were captured together in the war. I told him who I was on the telephone. He had no trouble believing it. He was up. He was reading. Everybody else in his house was asleep.

«Listen», I said, «I'm writing this book about Dresden. I'd like some help remembering stuff. I wonder if I could come down and see you, and we could drink and talk and remember.»

He was unenthusiastic. He said he couldn't remember much. He told me, though, to come ahead.

«I think the climax of the book will be the execution of poor old Edgar Derby,» I said. "The irony is so great. A whole city gets burned down, and thousands and thousands of people are killed. And then this one American foot soldier is arrested in the ruins for taking a teapot. And he's given a regular trial, and then he's shot by a firing squad.»

«Um,» said O'Hare.

«Don't you think that's really where the climax should come?»

«I don't know anything about it,» he said. «That's your trade, not mine.»

As a trafficker in climaxes and thrills and characterization and wonderful dialogue and suspense and confrontations, I had outlined the Dresden story many times. The best outline I ever made, or anyway the prettiest one, was on the back of a roll of wallpaper.

I used my daughter's crayons, a different color for each main character. One end of the wallpaper was the beginning of the story, and the other end was the end, and then there was all that middle part, which was the middle.

And the blue line met the red line and then the yellow line, and the yellow line stopped because the character represented by the yellow line was dead. And so on. The destruction of Dresden was represented by a vertical band of orange cross-hatching, and all the lines that were still alive passed through it, came out the other side [11, с. 4].

Воннегут радиться з Охара, ніби той є його колегою: « – Знаєш, я думаю, що розв'язкою в книзі повинен бути розстріл цього нещасного Едгара Дарбі, – сказав я. – Подумай, яка іронія. Ціле місто горить, тисячі людей гинуть. А потім цього самого солдата-американця заарештовують серед руїн німці за те, що він вкрав чайник. І судять по всій форі і розстрілюють. – Гм-мм, – сказав Охара. – Ти згоден, що це має стати розв'язкою? – Нічого я в цьому не розумію, – сказав він, – це твоя спеціальність, а не моя». Потім автор спілкується з читачем та самим собою: «Як фахівець з розв'язок, зав'язок, характеристик, дивовижних діалогів, напружених сцен і зіткнень, я багато разів накидав план книги про Дрезден. Кращий план, або, у всякому разі, найкрасивіший план, я накидав на шматку шпалер».

Далі в романі можна знайти й інші складові постмодерністської парадигми. Не зважаючи на те, що нарратив рухається лінійно, той факт, що головний герой Біллі Пілгрім переміщується у часі, ускладнює текст та робить його багаторівневим. Автор не тільки залишає нам простір для роздумів, але й підштовхує до різних інтерпретацій тексту.

Таким чином, проаналізувавши провідні твори американської постмодерністської літератури останньої треті ХХ століття можна зробити висновок, що найвиразнішими тенденціями постмодернізму є експерименти з мовою, лінгвістична гра, фрагментарність, інтертекстуальність, зміщення історичних фактів та вимислу, пародія та іронія. Джон Барт та Курт Воннегут показали стимулюючу та маніпулюючу силу засобів масової інформації та популярної культури, які впливають на сприйняття світу.

Список використаних джерел

- 1. Butler C.** Postmodernism a very short introduction / Christopher Butler.– OUP, 2010. – 136 p.
- 2. McLuhan M.** Understanding media: the extensions of man / Marshall McLuhan. – MIT Press, 2001 – 400 p.
- 3. McMichaels J.** Allegoria Paranoia [Електроний ресурс] / John McMichaels. – Режим доступу: <http://www.allegoriaparanoia.com/index.html>
- 4. Horkheimer M.** Critical theory: selected essays / Max Horkheimer. – The Continuum Publishing Company, NY, 2004. – 129 p.
- 5. Hogue L.** Postmodern American literature and its other / Lawrence Hogue. – Univ. of Illinois Press, 2009. – 212 p.
- 6. Киреева Н. В.** Постмодернизм в зарубежной литературе : / Н. В. Киреева. – М., 2004. – 216 с.
- 7. Воронцова Т. И.** Джон Барт в американской литературной критике «American Studies» в Российском научном, учебном и культурном пространстве: / Татьяна Ивановна Воронцова; [матер. Междунар. науч.-практ. конф., 31 окт. 1

нояб. 2003]. – Волгоград, 2003. – С. 33 – 40. **8. Barth J.** Lost in the fun house / John Barth. – Anchor Press, 1988. – 203 p. **9. Hutcheon L.** “Historiographic Metafiction: Parody and the Intertexts of History”, Intertextuality and Contemporary American Fiction / Linda Hutcheon; [eds. P. O'Donnell and R. Con Davis. – Baltimore : Johns Hopkins University Press, 1989. – P. 3 – 5. **10. Engler B.** Historiographic metafiction in modern American and Canadian literature / Bert Engler, Kurt Müller. – F. Schöningh, 1994. – 511 p. **11. Vonnegut K.** Slaughterhouse Five, Or the Children's Crusade / Kurt Vonnegut. – Delacorte Press, 1972. – 186 p.

Ваховський М. Л. Тенденції постмодернізму в американській літературі

Стаття присвячена актуальній сьогодні проблемі осмислення постмодернізму як культурної течії в історичному контексті його виникнення та розвитку. Зроблена спроба визначення тенденцій постмодернізму та особливостей їх прояву в американській літературі останньої третини ХХ століття на прикладах класичних постмодерністських текстів провідних американських авторів зазначеного періоду.

Ключові слова: американська література, тенденції постмодернізму, експерименти з мовою.

Ваховский М. Л. Тенденции постмодернизма в американской литературе

Статья посвящена актуальной сегодня проблеме осмысления постмодернизма как культурного течения в историческом контексте его зарождения и развития. Сделана попытка выделения тенденций постмодернизма и особенностей его проявления в американской литературе последней трети ХХ века на примерах классических постмодернистских текстов выдающихся американских авторов обозначенного периода.

Ключевые слова: американская литература, тенденции постмодернизма, эксперименты с языком.

Vakhovskiy M. L. Postmodernist Tendencies in American Literature

The purpose of the article is to identify trends and special postmodern features of their manifestation in American literature of the last third of the twentieth century. To achieve that aim classic postmodernist texts of the most prominent authors of the time period mentioned are being analyzed. The analysis of literary works show that in modern Ukrainian theory of literature the problems related to the development of American postmodernist literature are not enough covered.

Thus, analyzing the works of outstanding American postmodern authors we conclude that the most expressive tendencies of postmodernism are experiments with language, linguistic play, fragmentation, intertextuality,

mixing historical fact and fiction, parody and irony. John Barth and Kurt Vonnegut show stimulating and manipulative power of the media and popular culture that influence the perception of the world.

Key words: American literature, postmodernist tendencies, experiments with language.

Стаття надійшла до редакції 01.04.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – д. філол. н., проф. Дмитренко В. І.

УДК 82. 01 / 09

Н. В. Гладка

СПЕЦИФІКА ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ОБРАЗУ НАРЦИСА В ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ XII СТОЛІТТЯ

Питання про існування історії Нарциса в західноєвропейській літературі після розпаду класичної культури має неабияке значення, оскільки воно пов'язане з проблемою творчого потенціалу образів міфологічного походження та їх ролі в культурній діяльності, у процесі засвоєння досягнень світової культури людством та окремою особистістю. Такі образи беруть участь у безперервному русі культури, у діалозі між минулим та сучасністю. При всій різноманітності досліджень даного аспекту світового літературного процесу до теперішнього моменту немає робіт, які враховували б широкий історико-літературний матеріал, побудований на образах різного походження. Тому зараз особливого звучання набувають дослідження цієї проблеми з урахуванням специфіки тлумачення таких структур у різні культурно-історичні епохи.

Низку праць зарубіжних та вітчизняних літературознавців присвячено дослідженню закономірностей функціонування міфологічних образів. У галузі вивчення цих понять теоретично вагомими праці В. Антофійчука, Р. Беркова, А. Волкова, Ю. Лотмана, Ю. О. Микитенка, А. Нямцу. Літературознавці створили багато цікавих праць про інтертекстуальні зв'язки, поетичні порівняння образу Нарциса з іншими образами античної міфології, зокрема з Орфеєм, Пігмаліоном, Химерою, Протеєм, Едіпом (Р. Меговен (R. Magowan), Дж. Рейпер (J. Raper), Дж. Расел (J. Russell), В. Гамільтон (V. Hamilton).

Актуальність теми зумовлюється потребою розширення знань про образ Нарциса та його вкоріненість у європейську літературу. Завдання статті – з'ясувати специфіку інтерпретації образу Нарциса в XII столітті, а також окреслити контури цієї структури як літературознавчої категорії.

Широкий спектр форм і способів трактування образного матеріалу, його здатність до трансформацій суттєво збагачує творчі можливості авторів, сприяє активному оновленню класичних зразків, визначає їх часткову та загальну культурно-історичну актуальність.

Дослідники, що простежували вплив класичної літератури на культурне життя Європи XII століття, відзначають пріоритетне використання образу Нарциса в епосі та ліриці, а також констатують, що основним джерелом та імпульсом для багатьох авторів протягом століть були «Метаморфози» Публія Овідія Назона.

Проте, літературознавець М. Моклиця акцентує низку не розмежованих понять, ужитих щодо цього образу: символ, метафора, алегорія. Уже середньовічна герменевтика переконливо довела суттєву різницю між мовленням, заснованим на символі, алегорії чи метафорі. Різна інтерпретація структури якраз і залежить від інтенсифікації того чи іншого типу мовлення, кожне з яких здатне цілком трансформувати зміст початкового тексту. У сюжеті про Нарциса символом є нарцис-квітка, яка з'являється після смерті юнака: це символ тлінної краси матеріального світу. Нарцис-юнак, задивлений у плесо, це алегорична картина з привнесеним з допомогою сюжету додатковим змістом: закоханість у самого себе. З того моменту, як відображення у дзеркалі починає асоціюватись з проекцією внутрішнього Я, вступає в дію метафоричне мовлення, засноване на подвоєнні, починаються всі ті численні перетворення, які властиві для мотиву двійництва. Таким чином чітко бачимо механізм зміни емотивних маркерів в різних складниках сюжету: символ акцентує прекрасно-трагічний аспект образу, метафора психологізує сюжет і посилює позитив процесу самопізнання, лише алегорія висуває на перший план негативно маркований аспект самозакоханості, егоцентризму.

У праці «Полікратик» («Policraticus») І. Солсберійський досліджує поняття «*влада*» і «*слава*» [1, с. 292]. Ті, що прагнуть влади та слави, стверджує автор, не хочуть думати, а намагаються досягнути уявне. Вони зневажають інших і прагнуть здобути неможливе, тішать себе оманливим уявленням про речі. Ці характеристики притаманні нарцисичному типу особистості. Нарцис з міфу перетворюється в квітку: захопившись своїм відображенням, він гине молодим, як квітка без плоду («*sine fructu*»). І. Солсберійський звертається до історії про Нарциса, щоб проілюструвати характер абстрактно-загального пояснення норм оцінювання. Він стверджує, що влада і слава – самі по собі ніщо, а люди прагнуть лише спотвореного переоцінювання власних хибних уявлень. Нарцис, вдивляючись у своє відображення, не усвідомлює його суті, бо нерозсудливий і обмежений. Помилка того, хто прагне влади, аналогічна до Нарцисової: «*ніхто не розуміє, що бажаний об'єкт створюється ним самим і його помилковими баченнями*», – стверджує І. Солсберійський [1, с. 312].

Своєрідно витлумачив «Метаморфози» Овідія Арнольфо Орлеанський – він поєднав переказ із докладним аналізом

алегоричного змісту твору [2]. У персонажах античних міфів А. Орлеанський вбачав персоніфікації абстрактних понять «*repute*» і «*conceit*» («репутація» і «зарозумілість»). Він оцінював Нарциса як марнославу людину, навколо якої, завдяки символічним мотивам, виник міф. Слово «*тінь*» в А. Орлеанського – стрижневе для експлікації. Пояснюється це тим, що Нарцис вмирає через неможливість торкнутися тіні, слово «*deceptus*» (обдурений) є важливим у такому тлумаченні. У цьому контексті, на думку А. Орлеанського, саме помилка героя стає провідним мотивом. Рішучість, з якою Нарцис відкидає почуття Ехо, і його міфологічна репутація забезпечують основу для експлікації образу Нарциса як зарозумілого юнака [2, с. 5]. Епізод про відображення А. Орлеанський не розглядає як покарання Нарциса, а як очевидний результат його самовпевненості. Зверхність героя призводить його до загибелі, символом цієї трагедії стала ефемерна квітка. У такій інтерпретації поряд розміщуються символічні значення образів дзеркала і квітки, які репрезентують уявлення про певні риси образу Нарциса. Тінь Нарциса – це емблема марноти світського визнання і матеріальних речей; квітка, що має його ім'я – це ще й символ недовговічності, який належить до влади часу над перетвореннями. А. Орлеанський цікаво інтерпретував образ Ехо як *Fama* («репутація»), відкинувши будь-яке релігійне трактування цього поняття. У своєму тлумаченні міфу про Нарциса він поставив героя у нову систему цінностей: *Fama* – це щось позитивне саме по собі, це репутація, яка гарантує безсмертя. Хто не дбає про своє добре ім'я, помре: «*spreta fama post paululum tamquam non fuissent, moriuntur*» – відтак, смерть не порятунок, а падіння в небуття [3, с. 374–376].

Мотив метаморфоз у його символічних зв'язках із образом дзеркала досліджує О. Некам у монографії «Про природу речей» («*De Naturis Rerum*»), його міркування можна перефразувати так: «Якщо процвітанню і щастя посміхнуться тобі, людино, і якщо громадськість вітає тебе, не забувай про свою вразливість. Якщо ти наділений красою і принадами, нехай не обдурять вони тебе, як Нарциса. Повір мені, тіло твоє перетвориться не на квітку, а на попіл» [4]. У своїй праці О. Некам згадує Ехо: він описує повітря, яке сформоване з її голосу і яке повертається луною, натрапляючи на перешкоду. Дослідник порівнює Ехо з балакучими людьми. На його думку, поети захоплюються історією про почуття Ехо до Нарциса, бо ця розповідь має загальнолюдський сенс, страждання Ехо близькі та зрозумілі читачам цієї історії [4, с. 66].

У тексті О. Некам дає негативне тлумачення образу Ехо: вона є символом невиправданої готовності захоплюватися іншими, що веде до втрати власної гідності. Це пояснення, на наш погляд, не враховує того факту, що Нарцис не відповів взаємністю на її любов, не оцінив щиросердних почуттів до нього.

І. Солсберійський, А. Орлеанський і О. Некам трактували Нарциса як символ марносластва. Використовуючи сучасну термінологію, шведська дослідниця Л. Вайн стверджує, що її попередники часто

пов'язували образ Нарциса зі свідомою саморефлексією, інтерпретували його як уособлення проблеми сприйняття ілюзії та реальності. Літературознавець переконана в тому, що Нарцис репрезентує не свідому саморефлексію, а помилкове сприйняття ілюзії і реальності: «*It is not the conscious self-reflection that Narcissus represents to them, but rather the confusion of illusion and reality*» [5, с. 76].

Проаналізовані тексти XII століття ілюструють три варіанти звернення до образу Нарциса: це або попередження для того, хто не помітить почуттів і підкориться силі любові, або архетип поглинутого коханням, або в алегоричній експлікації метаморфози – нагадування про марність зверхності та амбіцій. Письменників того часу не цікавить Нарцис, який упізнає власне себе у відображенні та розуміє: він бачить себе, а не іншу істоту, який повною мірою усвідомлює, що він любить саме себе і свою красу та який не може звільнитися від цього парадоксу. Нарцис уособлює не свідому саморефлексію, а неспроможність відрізнити ілюзію від реальності.

Дослідження генези міфологічного образу, починаючи від Овідія, який одним з перших ввів сюжет про Нарциса в літературну традицію, що передуює появі поняття «нарцисизм», дозволяє створити досить повну та цілісну картину функціонування сюжету про Нарциса в європейській літературі протягом тисячоліть. Це величезна кількість авторів і текстів, серед яких чимало класичних, це досить широка палітра інтерпретацій, коли ті чи інші елементи структури акцентуються або переосмислюються. Зокрема, в текстах XII ст. відстежено три різні варіанти звернення до образу Нарциса. Це або попередження для того, хто не помітить і підкориться силі любові, або архетип поглинутого коханням, або в алегоричній експлікації метаморфози, – нагадування про марність зверхності та амбіцій. У цілому в спектрі тлумачень образу переважають негативні маркери: марнославство, самокоханість, злочин і покарання тощо.

Подальше відстеження трансформації сюжету і образу, на основі свідомого діалогу з текстом Овідія, розширює палітру значень, серед яких особливо важливе розуміння історії Нарциса як історії про самопізнання людини.

Список використаної літератури

1. Pike J. B. Frivolities of Courtiers and Footprints of Philosophers / Joseph B. Pike; [being a trans. of the 1st, 2nd, 3rd books and selections from the 7th and 8th books of the Policraticus of John of Salisbury]. – NY. : Octagon Books, 1972. – 440 p. **2. D'Orléans A.** Un cultore di Ovidio nel secolo XII / Arnolfo d'Orléans; [trans. by Fausto Ghisalberti]. – Milan : Hoepli, 1932. – 209 p. **3. Ghisalberti F.** Arnolfo d'Orléans, un cultore di Ovidio nel secolo XII. Milano, Ulrico Hoepli, 1932 / Fausto Ghisalberti // Memorie del R. Istituto lombardo di scienze e lettere, vol. XXIV, fasc. IV. Bibliothéque de l'école des chartes. – 1933. – V. 94. – Num.1. – Pp. 374 – 376. **4. Neckam A.** De Naturis

Rerum libri duo / Alexandri Neckam; [ed. by Thomas Wright]. – London : Longman, Roberts and Green, 1863. – 541 p. **5. Vinge L.** The Narcissus Theme in Western European Literature up to the Early Nineteenth Century / Louise Vinge; [trans. by Robert Dewsnap, Lisbeth Gronlund and Nigel Reeves, Ingrid Soderberg-Reeves]. – Lund, Sweden : Gleerups, 1967. – 448 p.

Гладка Н. В. Специфіка інтерпретації образу Нарциса в європейській літературі XII століття

Стаття присвячена вивченню спектру тлумачень образу Нарциса в середньовічних текстах. Дослідження генези міфологічного образу Нарциса в літературній традиції, що передуює появі поняття «нарцисизм», дозволяє створити досить повну та цілісну картину функціонування сюжету про Нарциса в європейській літературі протягом тисячоліть. Цей образ слугує для пояснення різних феноменів. У статті акцентується на тому, що в європейській літературі XII століття переважають негативні маркери: марнославство, самозакоханість, злочин і покарання.

Ключові слова: європейська література, інтерпретація, літературознавча категорія, міфологічний образ, Нарцис.

Гладкая Н. В. Специфика интерпретации образа Нарцисса в европейской литературе XII века

Статья посвящена изучению спектра толкований образа Нарцисса в средневековых текстах. Исследование генезиса мифологического образа Нарцисса в литературной традиции, предшествующее появлению понятия «нарциссизм», позволяет создать достаточно полную и целостную картину функционирования сюжета о Нарциссе в европейской литературе в течение тысячелетий. Этот образ служит для объяснения различных феноменов. В статье акцентируется на том, что в европейской литературе XII века преобладают негативные маркеры: тщеславие, самовлюбленность, преступление и наказание.

Ключевые слова: европейская литература, интерпретация, литературоведческая категория, мифологический образ, Нарцисс.

Hladka N. V. Specificity of Narcissus' Image Interpretation in the European Literature of the XIIth Century

The article is devoted to the study of the spectrum of Narcissus' image interpretations in the medieval texts. The study of the genesis of the mythological Narcissus' image in the literary tradition that precedes the term «narcissism» enables creation of a fairly complete and coherent picture of the Narcissus' story functioning in the European literature for centuries. An attempt of generalized narcissism interpretation in its connection with literary and psychological problems is performed for the first time in the Ukrainian literary criticism. This notion is interpreted not only as one of the driving literary elements. Narcissism concept illustration is performed through textual interpretation. The research focuses on the interpretation of the Narcissus'

image and the manifestations of narcissistic personality accentuation of character as well as the expressions of narcissistic personality orientation in the text. Narcissism is regarded as an aesthetic, psychological and philosophical category that provides understanding of literary evolution and specificity of European literary process. This image serves to explain different phenomena. Vanity, narcissism, crime and punishment operating as negative markers prevail in the European literature of the XIIth century.

Key words: European literature, interpretation, literary category, mythological image, Narcissus.

Стаття надійшла до редакції 24.01.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – д. філол. н., проф. Бистрова О. О.

УДК 811.111'38

Н. О. Ємець

ПРОПОЗИЦІЙНИЙ АНАЛІЗ МЕТАФОРИЧНОСТІ Я-ВИСЛОВЛЮВАНЬ У ПОЕТИЧНОМУ ТЕКСТІ

У ХХ столітті метафора стає феноменом, що об'єднує дослідження в різних галузях знань і формує новий вектор наукових пошуків. Розвідки в царині концептуальної метафори дають поштовх вивченню когнітивних процесів свідомості людини [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8], які окреслюють загальні положення, що визначають метафору як важливу ментальну операцію, яка формує спосіб пізнання, категоризації, концептуалізації, оцінки і пояснення світу.

За словами О. П. Воробйової, «метафора, яка є предметом філологічних студій, у тому числі й у дидактичному аспекті, може слугувати ефективним інструментом самопояснення і, водночас, структурування сукупності пояснювальних коментарів, що формують певний лінгводидактичний інтерактивний сценарій» [1, с. 82–83]. Універсальність механізмів метафори пояснює міждисциплінарність пошуків у цій галузі і зумовлює появу нових ракурсів дослідження, пропонуючи підходи до розпізнання, тлумачення та систематизації метафоричних моделей. Утім, на нашу думку, більшість прогресивних теорій (наприклад, концептуальної метафори чи концептуальної інтеграції) ґрунтуються на дедуктивному методі аналізу, який небезпідставно критикують за його суб'єктивність і відсутність чіткої процедури дослідження. Натомість розроблена Х. Стеном і його Лабораторією метафори універсальна модель («five-step method» [3; 7; 8]) пропонує новий вектор дослідження – послідовний обґрунтований шлях від мовних одиниць до концептуальних структур. Метою нашої статті є

продемонструвати застосування схеми такого п'ятикрокового аналізу до вивчення метафоричних конструкцій втілення поетичного Я у текстах американської жіночої поезії XVI – XXI століть. Для досягнення мети необхідно вирішити такі завдання: проаналізувати запропоновану Х. Стеном модель інтерпретації метафоричних конструкцій, а також розробити алгоритм її застосування до аналізу поетичного тексту. Поезія як найбільш суб'єктивний спосіб самовираження потребує об'єктивності та системності аналізу, що стає можливим завдяки запропонованій моделі, і це підтверджує актуальність даної розвідки.

Узагальнення висновків сучасних підходів до вивчення метафори дозволяє окреслити три основні напрями дослідження даного феномена: ідентифікація метафори, корпусний аналіз і мультимодальне вивчення метафори. «Найвагоміший внесок у розвиток усіх трьох напрямів зроблено Х. Стеном і Лабораторією метафори Вільного університету Амстердама» [3, с. 236].

Аналіз поетичного Я ґрунтується на розробці метафоричних моделей, у яких воно втілюється. Для отримання об'єктивних результатів їх інтерпретації, ми використовуємо розроблену Х. Стеном [7; 8] схему, що складається з п'яти етапів. Методика має на меті встановити концептуальні структури метафоричних конструкцій, які, як стверджує автор, мають об'єктивні маркери присутності у тексті і тому підлягають системному аналізу за сталим алгоритмом [7]. Такий метод використовує індуктивний підхід до тлумачення метафори – від лінгвістичних форм вираження у тексті до концептуальних структур. Отже, використання цієї схеми забезпечує системність інтерпретації метафоричних структур і об'єктивність їх тлумачення.

Важливою передумовою розробки методики є визнання автором факту, що аналітично метафора представлена у тексті пропозиційними структурами [8]. Таким чином, лінгвістичне вираження метафори у тексті зводиться до набору пропозицій, що мають в своєму складі метафорично вжиті слова. На основі виділених пропозиційних структур проводиться аналіз складових елементів метафори, який дозволяє через лінгвістичну форму вираження метафоричності у тексті досягти концептуальних основ її творення.

Для аналізу концептуалізації Я, на першому етапі, виділяємо структури з дієсловами, що вживаються метафорично, в пропозиціях із займенником першої особи однини. Наприклад, в рядках «*I make houses shrink / And trees diminish / By going far / ...*» [9] лексеми «shrink» та «diminish» вживаються метафорично на позначення певних дій мовця.

Етап 1
*I make houses **shrink***
*And trees **diminish***
By going far...

Другий етап аналізу включає трансформацію мовного вираження концептуальних структур у серію пропозицій, в яких позначаємо елементи, що відносяться до концептосфери мети (t – target domain) та концептосфери джерела (s – source domain):

Етап 2

P 1 (MAKE HOUSE t SHRINK s I t)

P2 (MAKE TREE t DIMINISH s I t)

Наступним кроком є визначення формули «відкритого порівняння» (open comparison) [8]. Так, стверджуємо, що якась дія F в концептосфері мети і агенса a в концептосфері джерела мають певну подібність (sim), яка дозволяє порівняти дії Я-мовця з діями, що направлені на зменшення, зі сторони невідомого агенса.

Етап 3

SIM

[F (I)] t

[MAKE SHRINK HOUSE (a)] s

SIM

[F (I)] t

[MAKE DIMINISH TREE (a)] s

На наступному етапі трансформуємо відкрите порівняння у формальну «структуру аналогії» [8].

Етап 4

SIM

[(TO MAKE SMTN LESS IMPORTANT) I] t

[MAKE SHRINK, DIMINISH (AGENT POSSEING POWER/ABILITY TO CHANGE SIZE)] s

Для заповнення невідомих F та a у відкритому порівнянні використовуємо словникове значення відомих компонентів, що відсилає до типових для даного домену функцій (у нашому випадку – дія зменшення) та агентів. Таким чином, на останньому, п'ятому етапі, ідентифікуємо механізм мапування для встановлення точного співвіднесення між окремими елементами концептуальних доменів.

Етап 5

MAKE SHRINK, DIMINISH > MAKE LESS IMPORTANT

AGENT POSSESSING POWER TO CHANGE SIZE > I

Варто зазначити, що виявлений механізм мапування дозволяє простежити подальші можливі аналогії між елементами доменів. Так, наприклад, ідентифікувавши I як «агенса, що володіє певною силою», можна припустити, що йому (агенсові, в нашому випадку Я-мовцю) притаманні сила, контроль, впливовість та, можливо, жорстокість. Використання такої методики аналізу Я-висловлювань уможливорює моделювання і структурування доменів джерела пропозиційних структур для аналізу механізмів концептуалізації Я.

Завдяки такому алгоритму ми маємо змогу об'єктивно встановити структурні елементи кожного з доменів та відстежити еволюційні процеси, які відбиваються в метафоричних моделях Я-висловлювань, що робить дану розвідку перспективною. Більш того, застосування п'ятикрокового аналізу метафоричності конструкцій дозволить об'єктивно систематизувати висновки дослідження, що сприятиме валідності його результатів і їх використанню у подальших пошуках з проблематики питання.

Список використаної літератури

- 1. Воробйова О. П.** Метафори про метафори: дидактичний сценарій / О. П. Воробйова // Записки з романо-германської філології. – Вип. 25. [ювіл., присв. 145-річчю ОНУ ім. І.І. Мечникова та 50-річчю факультету РГФ у складі ОНУ ім. І.І. Мечникова. – Одеса : Фенікс, 2010. – С. 76 – 83.
- 2. Жаботинская С. А.** Концепт/домен: матричная и сетевая модели / С. А. Жаботинская // Культура народов Причерноморья. – 2009. – № 168. – Т. 1. – С. 254 – 261.
- 3. Мишланова С. Л.** Стереотипность и творчество в современных исследованиях метафоры / С.Л. Мишланова, Е.В. Исаева // Стереотипность и творчество в тексте. [межвуз. сб. науч. трудов. – Вип. 16. [под ред. проф. М. П. Котюровой]. – Пермь: Пермский государственный университет, 2012. – С. 235 – 247.
- 4. Fauconnier G.** The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities / G. Fauconnier, M. Turner. – N.Y. : New York Basic Books, 2002. – 440 p.
- 5. Grady J.** A Typology of Motivation for Conceptual Metaphor: Correlation vs Resemblance / Joseph Grady // Metaphor in Cognitive Linguistics : the 5th Cognitive Linguistic Conference, July 1997 : [selected papers]. – Amsterdam, 1997. – P. 79 – 101.
- 6. Lakoff G.** Metaphors We Live By / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago : Chicago University Press, 1980. – 242 p.
- 7. Steen G.** A Method for Linguistic Metaphor Identification / Gerard Steen.– Amsterdam : John Benjamins, 2010. – 238 p.
- 8. Steen G.** From Linguistic Form to Conceptual Structure in Five Steps [Електронний ресурс] / Gerard Steen. – Режим доступу : http://www.academia.edu/250001/From_linguistic_form_to_conceptual_structure_in_five_steps_analyzing_metaphor_in_poetry.
- 9. Plath S.** Selected Poems [Електронний ресурс] / Sylvia Plath. – Режим доступу : <http://oldpoetry.com/author/SylviaPlath>

Ємець Н. О. Пропозиційний аналіз метафоричності Я висловлювань у поетичному тексті

Статтю присвячено розгляду можливості застосування методики п'ятикрокового аналізу метафори Х. Стена в поетичному тексті. Методика Х. Стена пропонує новий вектор пошуків – від лінгвістичних форм до концептуальних структур, що забезпечує системність інтерпретації і об'єктивність результатів. Використання даної методики аналізу уможливує моделювання і структурування доменів пропозиційних структур для аналізу механізмів концептуалізації Я.

Висновки дослідження демонструють об'єктивність і валідність результатів, що сприяє їх використанню у подальших пошуках з проблематики питання.

Ключові слова: метафора, поетичне Я, пропозиція, текст.

Емец Н. А. Пропозиционный анализ метафоричности Я высказываний в поэтическом тексте

Статья посвящена рассмотрению возможности использования методики пятишагового анализа метафоры Х. Стена в поэтическом тексте. Методика Х. Стена предлагает новый вектор исследования – от лингвистических форм к концептуальным структурам, что обеспечивает системность интерпретации и объективность результатов. Использование данной методики анализа делает возможным моделирование и структурирование доменов пропозиционных структур для анализа механизмов концептуализации Я. Выводы исследования демонстрируют объективность и валидность результатов, что делает возможным их использование в дальнейших исследованиях данного вопроса.

Ключевые слова: метафора, поэтическое Я, пропозиция, текст.

Yemets N. O. Propositional Analysis of I-expressions Metaphoricity in a Poetic Text

The article aims at justifying application of G. Steen's five-step metaphor analysis in poetry research. Analysis of metaphor – a mental operation that determines way of perception, categorization, conceptualization and evaluation – forms a new vector of scientific research. Metaphor mechanisms have become a universal interpretation tool for various fields of science that develop their methods of metaphor investigation. However, some analysis methods appear to be highly subjective. Therefore, new approaches for metaphor models interpretation prove the necessity of further research to develop objective parameters for metaphor interpretation. Gerard Steen's five-step analysis offers a new research vector – from linguistic form to conceptual structure. This inductive approach provides a systematic interpretation and objective results. The article investigates metaphoricity of Poetic I actualization in propositional constructions. This method enables modeling and structuring propositional domains of I conceptualization. Research results show objectiveness and validity that promote their application in further investigations.

Key words: metaphor, Poetic I, proposition, text.

Стаття надійшла до редакції 03.02.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – к. філол. н., доц. Чеснокова Г. В.

УДК 821 (436) – 055.2:316.6

І. М. Зимомря

**ПОЕТИКА АВСТРІЙСЬКОЇ МАЛОЇ ПРОЗИ СЕРЕДИНИ ХХ СТ.:
ОБРАЗИ ТА МОТИВИ В СТРАТЕГІЇ ІНГЕБОРГ БАХМАНН**

Австрійська література середини ХХ ст. привертає увагу реципієнта художніми ідеями, жанрово-стильовими модифікаціями, оригінальними зображально-виражальними засобами, індивідуальними образно-асоціативними особливостями [1, с. 168]. У цьому плані самобутнім мистецьким явищем постають художні здобутки австрійських письменників, які вплинули на творення специфіки жанрової природи малої епічної форми у ХХ ст., розширили її функції у літературному процесі у поєднанні з новаторськими підходами до жанрової концепції та диференціації. Концептуально вершинних ходів у німецькомовному культурному просторі австрійська мала проза сягнула упродовж 50-90-х рр. ХХ ст. Сутність цього художнього дискурсу зримо оприявлена у творчості видатної письменниці Інгеборг Бахманн (1926 – 1973).

Ступінь розуміння мовного маркування комунікативної мети активно впливає на характер адекватної рецепції її змісту. Підтвердженням цієї тези є поява українськомовних інтерпретацій епічних форм І. Бахманн з-під пера Л. Цибенко [2] та П. Рихла [3]. Завдяки цим перекладам український читач має змогу краще пізнати культуру австрійського народу через адекватне прочитання знакових творів сучасної літератури. Крім цього, Л. Цибенко належить публікація «Топографічна поетика Інгеборг Бахман: метагеографія письменницької уяви» [4]. Заслугує на увагу також поява у 2012 році дисертації «Самоідентифікація як особистісний і філософський дискурс у прозі Інгеборг Бахманн» [5] Д. Мельник. Однак, в українському літературовстві й досі відчувається необхідність детального й аргументованого осмислення жанрово-стильової своєрідності малої прози І. Бахманн. Саме ця складова художнього досвіду австрійської письменниці дає можливість вести мову про місткість генологічної свідомості митця щодо логіки цілісного втілення творчого задуму. Це й мотивує функціональну доцільність прочитання фактологічного матеріалу на рівні досліджуваної теми.

І. Бахманн належить до таких активних носіїв інтелектуально-експериментальної художньої системи, підвищена увага яких пов'язана з внутрішньою сутністю людини. В основу творення характерів вона кладе певний код, що спричиняє своєрідний малюнок з її творчої уяви. Для ближчого окреслення поняття «код» доцільно звернутися до визначення, що належить В. Марку. «Код, – підкреслив український літературознавець у монографії «Стежки до таїни слова», – це знак, зміст якого формувався, закріплювався в різних умовах і в різний час, він

активізується й щоразу оновлюється в системі художнього тексту; це також позиція автора, яка втілюється в художньому світі твору і з якої автор пропонує читачеві сприймати створений ним світ; це умови, котрі прийняв/витворив читач, сприймаючи образи людей та обставин, відображені в художньому тексті; це, зрештою, ключ, яким дослідник відкриває сутність твору, інтерпретує його. Код слід шукати на перехресті тенденцій, які виникають унаслідок складної динамічної взаємодії акцентованих концептуально-стильових і жанротвірних чинників» [6, с. 241]. У доробку І. Бахманн код авторської позиції розгортається в заданому ритмі – то повільно, то ретроспективно прискорено. Він пов'язаний з динамікою вкраплення в художню тканину «мотиву очікування» (К. Гайзер) [7].

Аспекти буття людини осмислюються в оригінальних творах І. Бахманн крізь призму трактування сенсовності та проминальності життя. Тут постійно присутні екзистенційні мотиви. Граничною інтенсивністю у її малій прозі пронизаний мотив смерті, загибелі особистості – як фізичної, так і духовної. Сконденсованого втілення він набув у творчому задумі, що закроений авторкою дисертації «Критична рецепція екзистенційної філософії Мартіна Гайдеггера» («Die kritische Aufnahme der Existenz-Philosophie Martin Heideggers», 1953) у різножанрових творах під узагальненим заголовком «Цикл про види смерті» («Todesarten-Zyklus»). Він охопив, крім роману «Маліна» та незавершених прозових полотен «Випадок Франци» та «Реквієм для Фанні Гольдманн», п'ять оповідань прозової збірки «Синхронно» («Simultan», 1972) [8]. Моральна деградація жіночих персонажів, механізм якої задієний унаслідок конфліктів з представниками чоловічої статі у «хворому світі» [9], має різну психологічну основу на рівні компенсації кризового стану: а) імператив кар'єрного зростання («Три дороги до озера», «Синхронно»); б) тотальне відчуження («Проблеми, проблеми»); в) обмежене хворобою сприйняття світу («Ви, щасливі очі»); г) розчинення в самоомані («Гавкіт»).

У своїх текстах І. Бахманн нерідко повертається до вже використаних у художній тканині фактів, подій. Вона відтворює їх «жіночою мовою» [10, с. 52] у новому світлі, демонструючи на прикладі долі п'яти віденських жінок імовірні варіації набутого досвіду. Все це дало підстави польській дослідниці Марії Кланьській вбачати у названій збірці малої прози ознаки «літератури ілюстрації на вельми високому літературно-художньому рівні» [11, с. 30]. Структурна варіативність, у свою чергу, актуалізує художньо-семантичне розмаїття у творах І. Бахманн. Їх об'єднує наявність апеляції до подвійного адресування внутрішньому й зовнішньому світові людини. Останнє свідомо загострює тло проблеми психологізму й водночас дієво передає акцент руху від об'єктивного до суб'єктивного, а нерідко – від реального до уявного. Йдеться про рамки розкриття духовного мікркосмосу змальованих особистостей та їхніх психічних станів у зіткненні з

навколишнім середовищем. Характер відтворення внутрішнього конфлікту, що вказує на часову напруженість, числову пропорцію та реальну подію, неважко віднайти на сторінках, наприклад, новелетки «Три листи до Феліціана» («Drei Briefe an Felician», 1946) [12], написаної у епістолярному ключі, чи розлогого оповідання «Три дороги до озера» («Drei Wege zum See», 1972).

Природа психологічного дискурсу охоплює цілу низку виразально-зображальних засобів; за їхньою допомогою І. Бахманн глибинно розкриває внутрішні стани своїх персонажів. Важливо побачити наскрізні домінантні образи з проекцією на їхнє сприйняття, а саме з огляду на суспільні передумови. Останні спричинили відповідну оцінку текстових структур І. Бахманн у німецькомовному просторі. Творчість авторки історичної новели «Хрест у Гондичі» («Das Honditschkreuz», 1944) відразу стала актом продуктивного засвоєння за природних умов. «Ця письменниця (Інгеборг Бахманн – І. З.), – наголосив А. Зелінскі, – посіла високу позицію в австрійському літературному процесі. Сприяло цьому й її знайомство з широким колом критиків і політиків. Однак, слід при цьому визнати: Інгеборг Бахманн чудово знала австрійську тематику і не відступала перед викриттям недоліків своїх співвітчизників» [13, с. 73]. Свідчення цього – оповідання «Між убивцями та божевільними» («Unter Mördern und Irren», 1961), в якому мисткиня з викривальною тональністю показала процеси популяризації нацистської ідеології в післявоєнній Австрії. Така нараційна настанова безпосередньо пов'язана з актуалізацією та перекодифікацією власного травматичного досвіду. Його основу творили дитячі враження від побаченого та почутого в умовах націонал-соціалістичної Австрії, а також причетність її батька до керівної партії тоталітарного режиму. Таким чином, ця проблематика має не тільки історичні чи суспільні, але й автобіографічні лінії. І. Бахманн вказує передусім на духовні та моральні струси, фіксуючи неможливість повноцінного одужання нації. Цей висновок впливає з застільної бесіди наратора з чоловічим товариством, яке репрезентують відлюдник Бертоні, пристосуванець Гуттер, лояльний громадянин Раніцкі, затятий нацист Гадерер, реемігрант Фрідл, лікар Малер. Впадає в око, що більшість реплік індивідуально розхожих дійових осіб не викликають дисонансу з поглядами самої авторки на минуле й сучасне Австрії. Ось, низка характерних ілюстрацій: «*Wir sind in Wien, mehr als zehn Jahre nach dem Krieg. «Nach dem Krieg» – dies ist die Zeitrechnung*» [14, с. 105] / «*Mi u Відні, понад десять літ минуло після війни. «Після війни» – це, власне, відлік часу*»; «*Damals, nach 45, habe ich auch gedacht, die Welt sei geschieden und für immer, in Gute und Böse, aber die Welt scheidet sich jetzt schon wieder und wieder anders*» [14, с. 124] / «*Тоді, після 45-го, я також гадав, що світ поділено – і то назавжди – на добре й на зле, але тепер світ знов і знов ділиться по-іншому*»; «*Ich denke, daß wir alle miteinander leben müssen und nicht miteinander leben können. In jedem Kopf ist eine Welt und ein Anspruch, der jede andere Welt, jeden anderen Anspruch ausschließt. Aber wir brauchen*

einander alle, wenn je etwas gut und ganz werden soll» [14, с. 125] / «Я думаю, що всі ми змушені спільно жити й не можемо спільно жити. У кожній голові міститься окремий світ і окрема потреба, яка виключає будь-який інший світ, будь-яку іншу потребу. Але всі ми потребуємо один одного, якщо коли-небудь і повинно щось трапитися доброго».

За подібних обставин спроби спротиву з боку героїв І. Бахманн «убивцям» і «божевільним», а ширше – патріархальній системі (світ дідів і батьків, затьмарений провиною за війну), що стоїть на перепоні проявів індивідуальності поза встановленими і санкціонованими нею норм поведінки, апріорі приречені на поразку й екзистенціальну кризу. У контексті тогочасного літературного процесу в Австрії оповідання «Між убивцями та божевільними» вирізнялося новаторським характером з огляду на тематичну, жанрово-стильову, образотворчу, наративну специфіку малої прози. Сутність новацій з-під пера І. Бахманн переконливо окреслив В. Шмідт-Денглер. «Це оповідання, – зауважив літературознавець у монографії «Лінії зламу. Лекції з австрійської літератури від 1945 до 1990 рр.», – важливе тому, бо тут уперше після 1945 року в австрійському письменстві – і за часом написання ще перед появою Лебертової «Вовчої шкіри» – піддається критичному переглядові австрійська історія та трактування минувшини й сучасності, а саме у вельми зрозумілий спосіб як у змістовому, так і формальному плані. За формою – це типове для того періоду коротке оповідання, але мають місце й модифікації. Тут постає щось на кшталт панорами австрійського світу чоловіків, прикутого до столу для завсідників» [15, с. 119].

Гранично відкрита діагностика австрійської суспільної свідомості відіграла від'ємну роль у розгортанні послідовної рецепції малої прози письменниці. Її суперечливість чітко увиразнює оцінка «занепалий лірик» («gefällene Lyrikerin») [16, с. 170], якою Марсель Райх-Раніцкі окреслив здобутки І. Бахманн у прозі. Судження авторитетного німецького критика та публіциста відтінює не стільки якість внутрішніх властивостей епічних творів, скільки той однозначно виразний слід, який полишили у німецькомовному літературному процесі її ліричні збірки «Відстрочений час» («Die gestundete Zeit», 1953) та «Заклик до Великої Ведмедиці» («Anrufung des Großen Bären», 1956). Ці видання, що побачили світ у Німеччині, викликали широкий розголос і забезпечили популярність І. Бахманн [17, с. 175]. Вже тут запрезентовані визначальні для її творчості мотиви, закроєні навколо ключових гасел: *супротив – надлам – занепад* [18, с. 182]. Симптоматично, що після появи названих збірок австрійська авторка радикально змінила свої естетичні орієнтири на користь передачі творчого настрою та емоційного вираження виключно у формі прози. Власне, відбулося своєрідне повернення до вихідних позицій, від яких вона відштовхувалася, розпочинаючи свою творчу діяльність.

Список використаної літератури

- 1. Зимомя І.** Змістово-тематичне наповнення та генологічна парадигма малої прози Томаса Бернгарда / І. Зимомя, В. Грещук // Текст. Система. Поетика жанру : навч. посіб. Видання друге, доповнене / За ред. Г. Семенюка, М. Зимомя, М.Ткачука; [відп. за вип. І. Зимомя. – Київ–Дрогобич : РВВ ДДПУ ім. І.Франка, 2012. – С. 167 – 193;
- 2. Бахман І.** Маліна / Інгеборг Бахман ; [пер. з нім., передм., прим. Лариси Цибенко]. – Львів : ВНТЛ – Класика, 2003. – 303 с. **3. Бахманн І.** Ундіна йде : Новели / Інгеборг Бахманн ; [пер. з нім. Петро Рихло] // Буковинський журнал. – 1998. – № 2. – С. 54 – 60. **4. Цибенко Л.** Топографічна поетика Інгеборг Бахман: метагеографія письменницької уяви / Лариса Цибенко // Вісник Львівського університету. Серія філологічна. – Львів, 2008. – Ч. 1. – Вип. 44. – С. 230 – 241.
- 5. Мельник Д. М.** Самоідентифікація як особистісний і філософський дискурс у прозі Інгеборг Бахманн : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.01.04 / Мельник Діана Миколаївна. – Миколаїв, 2012. – 18 с.
- 6. Марко В.** Стежки до таїни слова / Василь Марко. – Кіровоград : Степ, 2007. – 264 с. **7. Heiser C.** Das Motiv des Wartens bei Ingeborg Bachmann : eine Analyse des Prosawerks unter besonderer Berücksichtigung der Philosophie der Existenz / Claude Heiser. – Röhrig : St. Ingbert, 2007. – 363 S.
- 8. Bachmann I.** Simultan : neue Erzählungen / Ingeborg Bachmann. – München : Piper, 1972. – 233 S. **9. Bossinade J.** Kranke Welt bei Ingeborg Bachmann. Über literarische Wirklichkeit und psychoanalytische Interpretation / Johanna Bossinade. – Freiburg : Rombach Verlag, 2004. – 226 S. **10. Cornejo R.** Das Dilemma des weiblichen Ich. Untersuchungen zur Prosa der 1980er Jahre von Elfriede Jelinek, Anna Mitgutsch und Elisabeth Reichart / Renata Cornejo. – Wien : Praesens Verlag, 2006. – 246 S.
- 11. Kłańska M.** Die Rezeption der Prosa Ingeborg Bachmanns in Polen / Maria Kłańska // Der Hüter des Humanen : Festschrift für Prof. Dr. Bernd Balzer zum 65. Geburtstag ; [hrsg. von Edward Białek]. – Dresden–Wrocław: Neisse-Verlag, Oficyna Wydawnicza ATUT, 2007. – S. 21 – 49.
- 12. Bachmann I.** Drei Briefe an Felician / Ingeborg Bachmann // Lust am Lesen ; [hrsg. von Tanja Graf, Uwe Heldt]. – München–Zürich : Piper, 1992. – S. 17 – 19; **13. Zymomya I.** Świat Adama Zielińskiego : realia, dyskurs twórczości (próba tworzenia portretu autorskiego przez pryzmat dialogu z pisarzem) / Iwan Zymomya // Wymiary twórczości Adama Zielińskiego. Prof. Adam Zieliński Doctor Honoris Causa Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Iwana Franki w Drohobycz; [pod red. : M. Zymomya, I. Zymomya, J. Łopuszanskyj]. – Drohobycz : Poswit, 2010. – S. 45 – 80.
- 14. Bachmann I.** Unter Mördern und Irren / Ingeborg Bachmann // I. Bachmann. Das dreissigste Jahr : Erzählungen. – München : Piper, 1961. – S. 105 – 142; **15. Schmidt-Dengler W.** Bruchlinien. Vorlesungen zur österreichischen Literatur 1945 bis 1990 / Wendelin Schmidt-Dengler. – Salzburg–Wien : Residenz Verlag, 1995. – 559 S. **16. Reich-Ranicki M.** Entgegnung. Zur deutschen Literatur der siebziger Jahre / Marcel Reich-

Ranicki. – Stuttgart : Deutsche Verlags-Anstalt, 1981. – 436 S.
17. Гаврилів Т. Одна з двадцятьох / Тимофій Гаврилів // Т. Гаврилів. Текст між культурами. Перекладознавчі студії. – К. : Критика, 2005. – С. 175 – 181; **18. Зимомря І.** Австрійська мала проза ХХ століття : художня світобудова : [монографія] / Іван Зимомря ; [наук. ред. Р. Т. Гром'як]. – Дрогобич-Тернопіль : Посвіт, 2011. – 396 с.

Зимомря І. М. Поетика австрійської малої прози середини ХХ ст.: образи та мотиви в стратегії Інгеборг Бахманн

У статті проаналізовано поетику австрійської малої прози крізь призму характеристики образів та мотивів текстів Інгеборг Бахманн. Творчість австрійської авторки збагатила й урізноманітнила німецькомовну малу прозу оригінальним мистецьким набутком. Саме ця складова художнього досвіду австрійської письменниці дає можливість вести мову про місткість генологічної свідомості митця щодо логіки цілісного втілення творчого задуму. Це й мотивує функціональну доцільність прочитання фактологічного матеріалу на рівні досліджуваної теми.

Ключові слова: австрійська мала проза, творчість Інгеборг Бахманн, інтерпретація, жанр, образ, мотив.

Зимомря И. Н. Поэтика австрийской малой прозы середины ХХ в.: образы и мотивы в стратегии Ингеборг Бахманн

В статье проанализировано поэтику австрийской малой прозы сквозь призму характеристики образов и мотивов текстов Ингеборг Бахманн. Творчество австрийской авторки обогатило и разнообразило немецкоязычную малую прозу оригинальным художественным достоянием. Именно эта составляющая художественного опыта австрийской писательницы дает возможность говорить о емкости генологического сознания автора касательно логики целостного воплощения творческого замысла. Это и мотивирует функциональную целесообразность прочтения фактологического материала на уровне исследуемой темы.

Ключевые слова: австрийская малая проза, творчество Ингеборг Бахманн, интерпретация, жанр, образ, мотив.

Zymomyra I. M. The Poetics of the Austrian Short Story in the Middle of the 20th Century: Images and Motifs in the Strategy of Ingeborg Bachmann

Prolificacy of perception of Austrian literature has its specific features. As the object of insufficient massiveness the study of its short epic forms has got special weight. The basis of this kind of task is the essence of the interpretable possibility to fix up the state of both culturological and aesthetic discourses. Hence, there arises the necessity to study genological and receptive paradigms of Austrian writing in the context of German-speaking literary

extended space. The key issue of the interaction of literary systems is revelation of a fictional-stylelike basis that determines the identity of the national tradition to a great extent. The article deals with the analysis of poetics of the Austrian short story in the focus of characteristic of the images and motifs in the texts of Ingeborg Bachmann. In Ukrainian humanitarian science this paradigm is weak point. The works of this Austrian writer enriched the German short prose with original artistic masterpieces. A wide spectrum of the Austrian society's views on the events in the 20th century has been reflected in Ingeborg Bachmann's works.

Key words: Austrian short prose, the works of Ingeborg Bachmann, interpretation, genre, image, motif.

Стаття надійшла до редакції 03.02.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент: д. філол. н., проф. Марко В. П.

УДК 821.111(82-1)+94(4)«1914/19»

Р. В. Камышников

ВЫРАЖЕНИЕ ВОЕННОГО ОПЫТА В СТИХОТВОРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЗИГФРИДА САССУНА И УИЛФРЕДА ОУЭНА

Как любое другое исторически значимое событие, Первая мировая война явилась стимулом для написания большого количества художественных произведений в первую очередь теми авторами, чьи страны стали её непосредственными участницами. Изучение выражения военного опыта писателей в поэзии и прозе становится неотъемлемой частью любых масштабных литературоведческих исследований. Настоящая статья ставит своей целью тщательное рассмотрение способов выражения военного опыта английскими поэтами-участниками боевых действий 1914-1918 гг.

Следует отметить, что на всём постсоветском пространстве интерес к британской поэзии 1910-1920-х гг. только начинает пробуждаться. Это обуславливает актуальность работ, в которых рассматривается творчество видных представителей «окопной» поэзии, таких как Руперт Брук, Уилфред Оуэн, Зигфрид Сассун, Ричард Олдингтон и многих других. Ранее проследить развитие литературных традиций и определить типологическую общность поэтических явлений рассматриваемого этапа становления английской поэзии представлялось возможным лишь по кратким энциклопедическим статьям и разделам учебников для вузов (Г. Э. Ионкис, Е. Ю. Гениева, В. Л. Топоров и др.). В данной работе предмет исследования – английская поэзия Первой мировой войны – определяет объект, а именно, стихотворные

произведения поэтов-участников. Для более наглядного представления особенностей военной поэзии в данной работе рассматриваются два её представителя – З. Сассун и У. Оуэн.

В 1914 году, после официального начала военных действий, Англию накрыла волна патриотизма и национализма. Многие поэты оказались под влиянием Редьярда Киплинга, его эффектных интонаций и разжигающих ненависть к врагам призывов. Но та шовинистическая литература, которая сыграла на руку правительственной пропаганде в первые месяцы войны, очень скоро практически ушла в небытие под давлением антивоенных произведений и пацифистских выводов, которые чётко отразили стремление простых людей к мирной жизни и довоенному уюту.

В качестве иллюстрации можно рассмотреть следующий факт. В 1914 г. известнейший английский писатель и поэт Томас Гарди (1840-1928), последний представитель эпохи королевы Виктории, имел неосторожность опубликовать в «Таймс» стихотворение «Мужчины, уходящие вдаль». Одна из строк гласила следующее: «Победа венчает справедливость». После прочтения стихотворения Чарльз Гамильтон Сорли (1895-1915), девятнадцатилетний представитель «окопных» поэтов, в своём дневнике написал, что «это худшая из строк, когда-либо написанных Гарди, позаимствованная из передовиц «Морнинг Пост» и недостойная его, кто никогда не оскорблял Справедливость» [1, с. 21]. Все солдаты, которые стали поэтами, и все поэты, которые отправились на фронт добровольцами, очень тонко чувствовали даже малейшую фальшь в стихотворениях о войне. Не стали исключениями и У. Оуэн (1893-1918) и З. Сассун (1886-1967).

Зигфрид Лорейн Сассун в начале Первой мировой войны проявлял себя настоящим георгианцем, оппонировав как Р. Киплингу, так и Оскару Уайлду, и демонстрируя восхищение ландшафтными пейзажами, красотой природы и уютом быта, который пришлось оставить во имя патриотического долга (стихотворения «Parted», «The Dragon and the Undying»). Тем не менее, к нему быстро приходит прозрение. Несмотря на то, что два его сборника («Старый охотник», 1917 и «Контратака», 1918) изданы лишь с годичным интервалом, отличия между поэтическими произведениями очень велики. Личный военный опыт в составе полка королевских валлийских стрелков позволил преодолеть ему как ложный романтический подход к самой войне, так и определённые условности, свойственные георгианской поэзии. Спокойные пасторальные мотивы сменяются дикой яростью отчаявшегося человека, узнавшего, что такое потеря близкого, на смену поэтическим абстракциям приходят конкретные факты, а на смену всей поэзии – жестокая проза жизни, облачённая в поэтическую структуру.

В стихотворении «Контратака» есть следующие строки: «*The place was rotten with dead; green clumsy legs / High-booted, sprawled and groveled along the saps / And trunks face downward in the sucking mud, /*

Wallowed like trodden sand-bags loosely filled; / And naked sodden buttocks, mats of hair, / Bulged, clotted heads slept in the plastering slime» [2]. Собственный опыт З. Сассуна здесь даёт возможность ознакомить гражданское население с буднями фронтовой жизни посредством перечисления всех ужасов, ставших привычными для солдат и офицеров и шокирующих остальных. Благодаря личным волевым качествам и сильному характеру, поэт смело избавился от ограничений георгианской поэзии и изменил собственный язык, что повлекло за собой и смену стиля. На первый взгляд не особо замысловатые приёмы (введение просторечий и жаргонизмов, разговорной лексики и интонации, упрощение поэтического синтаксиса) позволили З. Сассуну изобразить войну как страшное побоище, как фарс, придуманный политиками. Солдаты же предстают без вины виноватыми жертвами этого фарса.

Общая нестабильная ситуация в стране и на фронте также наложила определённый отпечаток на поэзию З. Сассуна. Дельцы и спекулянты, наживающиеся на смерти и страданиях, штабные и тыловые офицеры, всегда присваивающие себе лавры настоящих бойцов, с одной стороны и несчастные солдаты, которые стали жертвами обстоятельств, с другой наполняют поэта ненавистью и жалостью одновременно. В стихотворениях «В тылу», «Генерал», «Мёртвому офицеру» происходит противопоставление тыла фронту, автор использует приём антитезы. Сатирические обвинения, к которым добавляется язвительная ирония, мастерски контрастируют с жалобой и грустью. Приём снижения в стихотворении «Они» помогает развенчать «фарисейство и ханжеское лицемерие» английского общества [3, с. 33].

Приобретённый военный опыт привёл к разрыву Сассуна с георгианцами. Несмотря на то, что направление это просуществовало до 1922 г., многие его приверженцы изменили свои поэтические взгляды и стили уже после двух лет боевых действий.

Ещё одним ярчайшим представителем «окопных» поэтов нам представляется Уилфред Эдвард Солтер Оуэн, быстрому развитию поэтического таланта которого в значительной мере способствовало влияние З. Сассуна. Путь обоих поэтов пересёкся в военном госпитале близ Эдинбурга в 1917 г. Старший наставник помог младшему товарищу сформировать сильный стих благодаря определённому преобразованию традиционного размера. Юношеский романтизм У. Оуэна перебороли как голая правда войны в траншеях, так и опыт З. Сассуна, к которому добавился и его собственный опыт.

Первое значимое стихотворение У. Оуэна «Под шквальным ветром» было создано на передовой в 1918 г. Мучительное напряжение, нехватка отчего дома и тёплого семейного очага, отсутствие нервов у молодых солдат – всё это передаётся в следующих строках: *«Боль рассекает мозги на восточном ветру ледяном... / Глаз не смыкая, стоим посреди притаившейся ночи... / Память пронзая, сигнальные вспышки летят из-под тучи... / Шепчут «аминь» часовые, объятые страхом*

ночным. / Но ничего не происходит... / С каждым мгновением вьюжная ближе и ближе орда, / В ярости носятся тучи – от запада снова к востоку. / Мрачный рассвет беспросветную рать поднимает в атаку, / Вновь нападая на наши продрогшие за ночь ряды. / Но ничего не происходит...» [4, с. 63–64].

И в оригинале, и в переводе используется местоимение «we» («мы»), что прочно связывает автора со всеми остальными солдатами и ставит его в равные условия без каких-либо привилегий. С точки зрения теории литературы в данном стихотворении ощущается влияние Джона Китса (1795-1821), третьего великого поэта (вместе с Байроном и Шелли), которого относят к младшему поколению английских романтиков. Автор и лирический субъект, то есть боец на передовой, предстают практически одним и тем же лицом. В последних строчках вышеуказанного отрывка из стихотворения чётко прослеживается метафора, построенная на неожиданной ассоциации с той целью, чтобы постоянно напоминать читателям о главном – о военной теме («**Мрачный рассвет беспросветную рать поднимает в атаку...**»). Типичным для создания драматического эффекта в стихотворных произведениях У. Оуэна является контраст – так, таинственной и вселяющей ужас ночи противопоставляются жалкие солдаты («**Шепчут «аминь» часовые, объятые страхом ночным...**»).

Жестокий реализм позднего У. Оуэна сформировался под непосредственным влиянием З. Сассуна. Гневные, обличающие и несущие в себе сатиру стихотворения «Dulce et decorum est», «Гимн во славу обречённой молодости», а также стихи «Письмо», «Часовой», «Смертельно усталый», на первый взгляд будничные, но на самом деле передающие весь натурализм происходящего на войне с помощью разговорных интонаций и снижения лексики, являются результатом воздействия старшего друга.

У. Оуэну было легче найти новые формы выражения собственной правды, поскольку он, в отличие от З. Сассуна, не ощутил в полной мере высокопарность английской поэзии начала XX века, в частности, георгианцев. Собственную поэтическую правду он выражал также с помощью широкого использования консонантной рифмы. Своё нововведение, основанное на совпадении согласных звуков, что приводит к неполной рифме, У. Оуэн впервые применил в стихотворении «From My Diary, July 1914»: «*Leaves / Murmuring by myriads in the shimmering trees. / Lives / Wakening with wonder in the Pyrenees. / Birds / Cheerily chirping in the early day. / Bards / Singing of summer, scything through the hay. / Bees Shaking the heavy dew from bloom and frond. / Boys / Bursting the surface of the ebony pond...*» [2]. Военный опыт мастерски передаётся в неполной рифмовке простой лексики без более усложнённых литературных приёмов в более позднем стихотворении «Strange Meeting»: «*war/were, laughed/left, world/walled, killed/cold, hair/hour, years/yours, tall/toil*» [2]. Благодаря инновационному стилю

выражения собственного опыта, приобретённого на передовой, всё лучшее в поэзии У. Оуэна послужило наследством последующим поколениям прогрессивных английских поэтов, в частности, направлению оксфордских поэтических кругов 1930-х гг.

Следует обратить внимание на то, что дегероизации Первой мировой войны поспособствовало непосредственное выражение военного опыта многих поэтов, отображавшееся в их поэтических произведениях. Все, кто остался дома, получили возможность узнать всю правду о линии фронта без приукрашиваний и домыслов.

Тема английской поэзии Первой мировой войны в целом и выражения военного опыта поэтами в частности являются достаточно обширными и требующими досконального изучения на материале аутентичных источников с последующим анализом и представлением собственных выводов каждого исследователя. Большое количество «окопных» поэтов и литературное наследие каждого из них также открывают широкие перспективы для литературоведческих научных исследований.

Список использованной литературы

1. **Silkin J.** Out of Battle: The Poetry of the Great War / J. Silkin. – Oxford : Oxford University Press, 1972. – 366 p. 2. **The First World War Poetry Digital Archive** [Электронный ресурс] / Режим доступа : <http://www.oucs.ox.ac.uk/> 3. **Ионкис Г. Э.** Английская поэзия XX века (1917-1945) : [учеб. пособие для пед. ин-тов] / Г. Э. Ионкис. – М. : Высшая школа, 1980. – 200 с. 4. **Оуэн У.** Поэмы. Сборник стихотворений / [предисл., пер., примеч. Е. Лукина] / Уилфред Оуэн. – СПб. : Изд-во «Сезам-принт», 2012. – 124 с.

Камишніков Р. В. Відображення воєнного досвіду у віршованих творах Зіґфріда Сассуна й Уїлфреда Оуєна

Стаття присвячена детальному розгляду воєнної творчості двох кращих представників англійських «окопних» поетів – З. Сассуна й У. Оуєна. Розглядаються способи вираження ними особистого воєнного досвіду в поетичних творах за допомогою стилістичних прийомів і певної лексики. Поручується проблема руйнування жанру на прикладі георгіанської поезії. Автор досліджує процес дегероїзації Першої світової війни на фактичному матеріалі поетичних творів безпосередніх учасників цієї глобальної і трагічної події.

Ключові слова: воєнний досвід, «окопна» поезія, георгіанська поезія, контраст, консонантна рима.

Камышников Р. В. Выражение военного опыта в стихотворных произведениях Зигфрида Сассуна и Уилфреда Оуэна

Статья посвящена детальному рассмотрению военного творчества двух лучших представителей английских «окопных» поэтов –

З. Сассуна и У. Оуэна. Рассматриваются способы выражения ими личного военного опыта в поэтических произведениях посредством стилистических приёмов и определённой лексики. Затрагивается проблема разрушения жанра на примере георгианской поэзии. Автор исследует процесс дегероизации Первой мировой войны на фактическом материале поэтических произведений непосредственных участников этого глобального и трагического события.

Ключевые слова: военный опыт, «окопная» поэзия, георгианская поэзия, контраст, консонантная рифма.

Kamyshnikov R. V. Expression of War Experience in the Poetic Works of Siegfried Sassoon and Wilfred Owen

The present article focuses on the detailed analysis of the war lyrics of two best representatives of 1914-1918 English «trench» poetry, Siegfried Sassoon and Wilfred Owen. The ways to express the authors' personal war experience in their poetry through stylistic devices and specific lexical units are considered. The issue of the genre destruction as an example of the Georgian poetry is considered. The author investigates the process of the dethroning of the World War I heroism on the basis of the poetry of the immediate participants involved in that global and tragic event. The process of transformation of Siegfried Sassoon's poetry, which allowed him to become a real «trench» poet instead of a Georgian one, is analysed subject to the concomitant circumstances. The strong influence on the poetry of Wilfred Owen from Siegfried Sassoon, his friend and mentor, is evident in his last works, and the author of the present article shows this ordinary literary phenomenon in the light of World War I. The kit of stylistic devices used by Wilfred Owen is examined on the examples of his verse, and his innovation in stylistics, the pararhyme, is found and explored carefully through the lines of his poetic works. Also, the lack of influence of grandiloquent poetry of the beginning of the 20th century is observed in the works of Wilfred Owen.

Key words: war experience, «trench» poetry, Georgian poetry, contrast, pararhyme.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент: д. філол. н., проф. Іщенко Н. А.

УДК 821.111.09(73)(043)

А. В. Левченко

**ТЕХНІКИ ІНТЕНДУВАННЯ ТА ЕКСПЕКТАЦІЇ
ПРИ СПРИЙНЯТТІ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ
(на матеріалі оповідань Дж.Д. Селінджера)**

Сучасне літературознавство являє собою широкий спектр наукових досліджень у різних галузях, важливе місце серед них займає вивчення читацького сприйняття. Воно відіграє важливу роль у сьогodenній науці, тому що спрямоване на дослідження процесу спілкування, що відбувається між автором та читачем, зважаючи на різницю в культурному, історичному та суспільному сприйнятті оточуючого світу.

Існує велика кількість наукових напрямів, що досліджують та розробляють проблеми читацького сприйняття, одним з них є філологічна герменевтика. Взагалі, герменевтика – це назва для багатьох діяльностей: існують герменевтика філологічна, педагогічна, політична, та ін. Всі ці діяльності мають практичну спрямованість на поліпшення розумової роботи.

Історично філологічна герменевтика посідає перше місце серед цих діяльностей, адже вона завжди виконувала функцію теоретичного забезпечення практичної сфери, так званого, спілкування автора з читачем. Одним з найактуальніших напрямів дослідження герменевтики є техніки сприйняття художнього тексту.

Дослідженню герменевтичних технік сприйняття художнього тексту присвячена незначна кількість наукових робіт. Серед найвизначніших розробок слід відзначити праці Г. І. Богіна «Схеми дій читача при розуміння тексту» [1], «Субстанційна сторона розуміння тексту» [2], в яких він визначає поняття техніки сприйняття художнього тексту та надає класифікацію та коротку характеристику найбільш поширеним з них. У дисертаційному дослідженні «Риторика художнього тексту та її герменевтичні наслідки» [3]. М. М. Макеєва надає опис деяких технік та визначає особливості їх використання при роботі читача з художнім текстом. Однак, робота герменевтичних технік сприйняття на прикладі певних художніх творів є мало дослідженою та описаною у наукових працях.

Метою статті є визначення та аналіз особливостей використання технік інтендування та експектації при сприйнятті циклу творів Джерома Девіда Селінджера «Дев'ять оповідань».

Відповідно до мети було поставлено такі завдання: надати визначення понять «філологічна герменевтика» та «техніка сприйняття» та проаналізувати використання технік інтендування та експектації при сприйнятті художнього тексту; проаналізувати особливості читацького

сприйняття при використанні технік інтендування та експектації при читанні циклу творів Дж. Д. Селінджера «Дев'ять оповідань».

Дослідники виводять поняття «герменевтика» від давньогрецького слова *hermeneutikos* («пояснюю, тлумачу»). Але Р. Мних в роботі «Герменевтика, герменевтика, герменевтика...» з'ясовує три семантичні значення науки розуміння: «1) висловлюватись, говорити; 2) щось сказане пояснювати, тлумачити; 3) щось сказане перекладати іншою мовою» [4, с. 27]. Врешті-решт встановилося традиційне уявлення про цю дисципліну, обстоюване ще Аристотелем, який вважав, що поняття *hermeneia* стосується «розуміння значення, яке і є герменевтикою, що інтерпретує дійсність відповідно до себе, або, як говорить філософ, «щось про щось»» [5, с. 103].

Згідно з визначенням Г. Богіна, філологічна герменевтика – наукова дисципліна, що вивчає процеси розуміння тексту. Останні мають найрізноманітніші дефініції. Розумінням тексту звичайно називають звертання досвіду людини на текст із метою освоєння його змістовності. Слід відзначити, що сприйняття (розуміння) тексту є дуже суб'єктивним. Різницю у розумінні тексту більшість дослідників пояснюють різноманітними особливостями читачів: фізіологічними, індивідуально-психологічними, віковими, соціально-історичними та іншими [2, с. 38]. Враховуючи це, можна стверджувати, що кінцева соціальна мета філологічної герменевтики – допомогти комунікації людей у різноманітних герменевтичних ситуаціях, включаючи й «читання в душі» при рецепції мовних і інших добутоків культурної й комунікативної діяльності інших людей, перебороти нерозуміння людини людиною.

Важливе місце у розвитку філологічної герменевтики зайняли техніки розуміння. Техніки розуміння, звернені на тексти культури, – це сукупність прийомів системного мислення, що перетворюють нерозуміння в розуміння, а в оптимальних випадках – розуміння в майстерність [2, с. 38]. За підрахунками Г. Богіна існують шість груп технік розуміння тексту. Загальне число технік поки невідомо. У статті ми розглянемо техніки інтендування та експектації.

Техніка інтендування означає направлену рефлексію для вказівки на «топоси духа» – відправні точки променя рефлексії. У кожного суб'єкта в процесі реалізації акту розуміння ноєми складаються в певну конфігурацію без його на те волі, тільки в силу того, що така його індивідуальність, такий його суб'єктивний досвід, і починається інтендування як найважливіша робота всередину спрямованого променя рефлексії. Немає сумнівів щодо того, що багатозначність того, що розуміє читач при інтендуванні, посилюється й у силу розходження людей, що читають та намагаються зрозуміти твір. Уже рефлексивна реальність кожного акту розуміння залежить від онтологічної конструкції даної людини, оскільки на компоненти рефлексивної реальності промінь рефлексії попадає саме з онтологічної конструкції людини, зі світу його онтологічних картин. Однак і ця його онтологічна

конструкція теж залежить від рефлексивної реальності, оскільки від її починається промінь всередину-спрямований рефлексії [6].

Однією з технік, які привернули нашу увагу, є техніка читацької експектації. Г. Богін визначає техніку читацької експектації, як «регульоване очікування змісту» [2, с. 34]. Ця техніка спонукає читача до певних припущень про те, що зміст тексту буде відповідати рефлексії щодо знань, світогляду, мотивації реципієнта, яку вже було здійснено.

Зрозуміло, весь цей процес можна описати як процес припущень і підтвердження або заперечень цих припущень. Якщо реципієнт не зауважує власної попередньої думки, не рефлектує над своїм попереднім переживанням, це «припущення» застигає й загальмовує весь процес розуміння. Г. Богін відзначає, що «той, хто хоче зрозуміти, не повинен віддаватися на волю своїх власних припущень у всій їхній випадковості, для того щоб як можна завзятіше й послідовніше пропускати повз вух думки, висловлені в тексті» [1, с. 48]. Якщо передбачимо зміст, то, відповідно, передбачувані й подальші переживання, пов'язані з даним об'єктом. Д. Смит і Р. Макинтайр [7, с. 264], розвиваючи ідеї Е. Гуссерля, відзначають, що коло можливих подальших переживань даного предмета утворить обрій. Ці подальші переживання можуть представити той же предмет з різних точок зору.

Розглянемо, як працюють техніки інтендування та експектації на прикладі збірки Дж. Д. Селінджера «Дев'ять оповідань».

Кожному читачеві творів Дж. Д. Селінджера стає зрозуміло, що у пошуках еталону любові, добра і краси він часто звертається до ідеалів античної та середньовічної філософії літературі Індії, а також до ідей індійського Відродження з його спробами сформулювати концепцію ідеальної людини. Тут вже набуває силу поняття спрямованої рефлексії, тобто надалі реципієнт вже шукатиме потаємний зміст творів і намагатиметься розкрити його. У деяких оповіданнях письменник удається до складних шифровок своїх ідей, навмисно вводить у твори мову символів та умовних знаків.

Читаючи збірку Дж. Д. Селінджера «Дев'ять оповідань», реципієнту необхідно спиратися на вже наявний життєвий досвід та на знання теорії дзен буддизму. Дж. Д. Селінджер, як прихильник цієї теорії, вважав, що художній твір не має ніякої цінності, якщо він не заставляє читача замислюватися над кожним словом, звертати увагу на навіть найдрібніші деталі. Читач, як свідчить давньоіндійська поетика, повинен сам домислювати твір, отримавши натяки від автора. Саме тому доцільно використовувати інтендування, як техніку створення спрямованості рефлексії для вказівки на «топоси духа». Не випадково саме техніка інтендування забезпечує споглядання інших менталітетів на основі фронтальної мобілізації досвіду.

Техніка експектації у даному випадку здійснюється за допомогою декількох джерел формування «обрію сподівань». Перший джерелом є сама назва збірки. Об'єднуючи дев'ять оповідань в одну книгу, автор

узагальнено відтворює емоційний, психічний, духовний лад індивіда, відображаючи основну гаму людських настроїв, переживань. Другим джерелом є епіграф, використаний автором на початку його збірки, який дає читачеві натяк на теорію дзен буддизму, прихильником якої був Дж.Д. Селінджер.

Джерелами експектації також можуть бути: назва, постійно повторюваний колір («Добре ловиться рибка-бананка», «Дядечко Вігго в Коннектікуті»), ім'я героїв оповідання («Перед самою війною з ескімосами»), використані літературні прийоми («Людина, що сміялась»), гра слів («У ялику»), речі, які отримують головні герої («Дорогий Есме з любов'ю та всілякою бридотою»), риторичні запитання, звукова оболонка слів («Гарненький ротик і очі ці зелені»), випадкові ситуації, що трапляються з героями («Блакитний період де Дом'є-Сміта») та звичайно ж їхні слова та вчинки («Гедді»).

Проаналізувавши особливості використання герменевтичних технік сприйняття художнього тексту, слід відзначити, що цикл «Дев'ять оповідань» Дж. Д. Селінджера можна назвати своєрідною мікроантологією всього післявоєнного світу, бо в ньому знайшли відображення багато мотивів та тем, які хвилювали суспільство того часу. Він також зачіпає й глибоко психологічні проблеми самотності, невизнаності, особистості. Техніка інтендування дає читачеві можливість ознайомитись з менталітетом країни автора, а у випадку з оповіданнями Дж. Д. Селінджера, це й теоріями дзен-буддизму та індуїзму, прихильником яких є автор. Як справжній прихильник складної філософії, Селінджер використовує велику кількість давньоіндійських символів, інтерпретуючи які, читач робить певні припущення щодо подальшого розвитку подій, тобто використовує техніку експектації. Сформований в результаті «обрій очікування» допомагає надалі читачеві правильно інтерпретувати текст автора.

Список використаної літератури

- 1. Богин Г. И.** Схемы действий читателя при понимании текста / Г. И. Богин. – Тверь : Наука, 1989. – 156 с.
- 2. Богин Г. И.** Субстанциальная сторона понимания текста / Г. И. Богин. – Тверь : Наука, 1993. – 246 с.
- 3. Макеева М. Н.** Риторика художественного текста и ее герменевтические последствия: дис. ... доктора філол. наук : 10.02.19 / М. Н. Макеева. – Тверь, 2000. – 316 с.
- 4. Мних Р.** Герменевтика, герменевтика, герменевтика... / Р. Мних // Слово і час. – 2003. – № 4. – С. 24 – 30.
- 5. Левидов А. М.** Автор – образ – читатель / А. Левидов. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1983. – 352 с.
- 6. Богин Г. И.** Методическое пособие по интерпретации художественного текста: Для занимающихся иностранной филологией [Электронный ресурс] / Г. Богин. – Режим доступа : <http://window.edu.ru>
- 7. Smith D. W.** Husserl and Intentionality / D. W. Smith, R. McIntyre. – Dordrecht : Reidel, 1982. –

423 p. **8. Salinger J. D.** *Nine Stories* / J. D. Salinger – М. : Прогресс, 1982. – 287с.

Левченко А. В. Техніки інтендування та експектації при сприйнятті художнього тексту

У статті надаються визначення поняттям герменевтика, філологічна герменевтика та техніка сприйняття художнього тексту, розглядаються сучасні підходи до їхнього трактування. Подається теоретичний матеріал та характеризуються техніки інтендування та експектація. Проаналізовано особливості рецепції художнього тексту при використанні технік на прикладі оповідань Дж. Д. Селінджера та визначено характерні риси творів письменника, які сприяють роботі зазначених технік.

Ключові слова: філологічна герменевтика, техніка сприйняття художнього тексту, інтендування, експектація.

Левченко А. В. Техники интендирования и экспектации при восприятии художественного текста

В статье представлены определения понятиям герменевтика, филологическая герменевтика и техника восприятия художественного текста. Рассмотрен теоретический материал и краткая характеристика, посвященная техникам интендирования и экспектации. Проанализированы особенности рецепции художественного текста при использовании техник на примере рассказов Дж. Д. Сэлинджера и определены характерные черты произведений автора, которые способствуют работе указанных техник.

Ключевые слова: филологическая герменевтика, техника восприятия художественного текста, интендирование, экспектация.

Levchenko A. V. Technics of Intendation and Expectation in the Perception of Belles-Lettres Fiction

In this article the author reviews the recent works devoted to the investigation of hermeneutics and peculiarities of the text's perception taking into consideration the communication between the author of the book and the reader. There are presented definitions of the following terms: hermeneutics, philological hermeneutics and technique of belles-lettres fiction's perception in the article. The question which is of the great importance deals with the techniques of text's perception. Particular attention is paid to the following technics: intendation, expectation. The author of the article gives some theoretical information, points out the characteristic of the techniques and emphasizes the special features of their usage by the recipient. There are analyzed the peculiarities of the perception by using the technics by the examples of the short stories by J.D. Salinger. The book "Nine stories" is characterized by using different symbols and details the aim of which is the influence on the reader and his ability of the text's perception. The author of

the article points out the peculiar features of intendation and expectation that are supposed to help the reader to understand the suggestive content of the text.

Key words: philological hermeneutics, technique of belles-lettres fiction's perception, intendation expectation.

Стаття надійшла до редакції 31.01.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – к. філол. н., доц. Бумбур Ю. М.

УДК 821.161.2-94.09+939 Довженко

О. В. Максименко

ЖАНРОВІ ОСОБЛИВОСТІ «ЩОДЕННИКА» ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА

Олександр Довженко – всесвітньо відома людина. Він – режисер-новатор, який відкрив новітні тенденції світового кіномистецтва, сценарист, що створив новий літературний жанр – кіноповість; він – самобутній майстер слова, який поєднав у собі талант письменника та режисера, завдяки своїй творчості він наблизив два види мистецтва – словесного і візуального, що втілювались у літературі та режисурі, відкриваючи можливості пізнання й відображення динаміки життя.

Творчість Олександра Довженко налічує 14 ігрових і документальних фільмів, 15 літературних сценаріїв і кіноповістей, 2 п'єси, автобіографічну повість, понад 20 оповідань і новел, низку публіцистичних статей та теоретичних праць, присвячених питанням кіномистецтва. Він прагнув вивести український кінематограф до рівня світового. Про нього Чарлі Чаплін сказав: «Слов'янство поки що дало світові кінематографії одного митця – мислителя і поета» [1]. Олександр Довженко поєднував водночас декілька іпостасей: письменника, талановитого режисера, сценариста, живописця, вченого і філософа, громадського діяча. Письменник став зразком сучасної гармонійної та всебічно розвиненої особистості.

Одним із найталановитіших витворів митця є його щоденник сповідального характеру, що одночасно демонструє закономірності поєднання особистої та громадської сфер життя письменника, що відкриває його як творчу особистість з життєвими труднощами, проблемами та непереможною вірою в мистецтво з систематичним бажанням жити, бачити, відчувати, творити. Метою даного дослідження є спроба визначення жанрових особливостей щоденникових записів Олександра Довженка. Теоретичне дослідження з питань щоденникової спадщини українських письменників здійснено в працях І. Василенко,

О. Галича, Т. Гажі, П. Жилієвської, Н. Ігнатів, А. Ільків, О. Єгорова, Д. Затонського, А. Костенка, Г. Мережинської, Н. Момот, К. Танчин та в працях зарубіжних літературознавців Н. Банк, В. Барахова, П. Басинського, Л. Гінзбург, С. Екштут, В. Кайзера, Н. Смолякової, А. Тартаковського, І. Янської.

Щоденник містить чотири записні книжки, що охоплюють життєві та творчі події 1941 – 1956 рр. «Психологічний просторово-часовий континуум щоденника Олександра Довженка охоплює часовий простір від років дитинства до воєнних буднів і сягає від днів минулих і сьогоднішніх у передбачуване майбутнє. Ця особливість властива щоденникам зрілих авторів і є дуже рідкісним явищем. В українській літературі, певно, це є лише особливістю Довженкових записів» [1]. Можливість охоплення значних просторово-часових проміжків дозволяє сконцентруватись на особливостях їх осмислення, усвідомлення та тлумачення. Щоденник Олександра Довженка втілює своєрідність висвітлення авторського внутрішнього світу, відображення складності людських стосунків тогочасного літературного та соціально-культурного суспільства.

Перші записи в Довженкових щоденниках датуються 6 березня 1942 р., які були зроблені у колишньому м. Ворошиловграді (нині Луганськ). Уперше його записні книжки під назвою «Із записних книжок воєнних літ» були надруковані в журналі «Дніпро» за 1958 р., потім під назвою «Щоденник» у 1962 р. Наступна публікація «Щоденника» була в 1989 р. Наразі відомо, що остання публікація щоденників Олександра Довженка в 2004 році – то ще далеко не повний обсяг його записів. За заповітом дружини митця Юлії Солнцевої важливі документи Олександра Довженка знаходяться в особистому архівному фонді Російського державного архіву літератури і мистецтва (м. Москва) [1].

Щоденники можна класифікувати відповідно до того, яким є об'єкт зображення. «Залежно від мотивів ведення щоденника визначається характер записів (об'єктні / фактичні чи суб'єктні / інтимні, або записи, що органічно поєднують у собі обидва підходи), а також складна структура психіки автора впливає на вибір об'єкта зображення» [4, с. 134]. О. Єгоров розрізняє «екстравертивний, інтровертивний, дуальні типи щоденників за об'єктом зображення» [4, с. 135–136]. Щоденник Олександра Довженка відповідає дуальному типу, оскільки він поєднує водночас душевний стан письменника зі складними обставинами творчого та соціального життя. Дуальність – можливість існування та взаємодії протилежностей, що взаємозаперечують та водночас взаємодоповнюють одна одну. Щоденникові записи Олександра Довженка констатують залежність душевного світу письменника від особистих, культурних, політичних подій, які формуються на широкому історичному тлі. «Завдяки конфлікту між душевним станом Довженка і його оточенням, охоплення різних явищ стає ширшим. І з естетичної точки зору такий щоденник відрізняється більшою виразністю» [1]. Елементи напруженості між автором і

зовнішнім середовищем відзначаються «катарсичним ефектом», який дозволяє щоденнику Довженка істотно окреслити «межі інформативності у площину драматичної дії» [1]. Закономірності утворення конфлікту є рушійною силою створення щоденникових записів Олександра Довженка обґрунтовують стиль написання та рівень інформативності.

Щоденник Олександра Довженка є органічним поєднанням душевного стану автора, що абсолютизується як втілення невдоволеності існуючими умовами життя, що поширюється у свідомості письменника з констатацією відсутності можливостей для реалізації великого творчого потенціалу, що призводить до трагічних мотивів. Глибина охоплення особистісних переживань, органічне поєднання документальності та художності є яскравою своєрідністю щоденника Олександра Довженка як самостійного літературного твору.

Автор у щоденнику вибудовує та започатковує постать справжнього митця, патріота. Природа створення щоденника – це можливість відчувати яскраву індивідуальність з величезним творчим потенціалом та простежити етапи його інтенсивного розвитку.

Щоденникові записи Олександра Довженка більшою мірою аналізують часи Другої світової війни, події якої трансформуються крізь призму авторського сприймання і документально-художнього переосмислення з елементами емоційної співпречетності письменника з метою виявлення домінуючих мотивів: «Якою б не була страхотливо руйнівна війна, яким би брудним ураганом не пройшла вона по Україні, її величезне позитивне значення для історії українського народу безперечне. У цій пожежі, хаосі й крові злились воєдино всі українські землі» [2. с. 251]. На більш глибокому рівні Олександр Довженко визначає риси патріотизму як рушійної сили в історії боротьби та розвитку українського народу. Аналіз вищезазначених подій дозволяє авторові їх розглянути в загальноісторичному контексті.

Хронікальність тексту розгортає історичний плин епохи з творчими прагненнями та кардинальними світоглядними зрушеннями талановитої особистості: «Сьогодні точно і вповні відчув я усім серцем, що мені судилося, якщо я не вмру наглою смертю, написати одну велику книгу, ту саму, яка жила в моїй підсвідомості багато вже літ... Мені нічого не треба. Мені треба принести народу радість у мистецькому своєму творі. І більше мені нічого не треба. Вірую, вірую, вірую! (запис від 9.11.1945 р.)» [3].

Щоденникові записи письменника виявляють авторську спробу осмислення подій часів Другої світової війни й визначають реальну необхідність націлення уваги громадськості до наслідків, до розуміння долі кожної людини в контексті глобальної трагедії всього народу.

Важливим складником композиційної побудови стає психологічний аналіз, що синтезує елементи документальності та біографічності щоденника.

Щоденникові записи Олександра Довженка характеризуються

оповідними формами, що надають автору можливості передавати душевний стан та емоційні відтінки: відвертість, щирі думки, поетапне поєднання надії та зневір'я в умовах складної політичної ситуації, розуміння життєвої істини поряд із потужними гаслами влади: «Я не хочу жити краще свого народу, я не можу і не хочу жити і бачити нищення, любові мого народу» [3].

Мотив патріотизму є невід'ємною складовою щоденника Олександра Довженка від першої до останньої сторінки. Відчуття постійної присутності письменника у відтворених ситуаціях надає твору художньої переконливості, справжності та природності почуттів. Достовірність викладеного, елементи «присутності» автора та детальний аналіз подій поряд із широтою змалювання відчуттів відкривають правдиві картини війни, Україну у війні, життя та смерті, жорстокої боротьби та довгоочікуваної перемоги, відображення хоробрості та мужності солдат у боротьбі за Батьківщину.

Щоденник має часо-просторову перспективу, яка прямує від загального образу народу до конкретної людської долі, створюючи мотив людської пам'яті, надає можливість увінчати перемогу як важливу історичну подію, ціною якої були втрачені тисячі людських життів, страждання та біль за рідну землю. Інтерпретовані події спираються на світоглядні позиції письменника. Треба враховувати декілька компонентів: «своєрідність світогляду письменника й складність колізій життєвого досвіду» [1].

«Щоденник» Олександра Довженка поєднує систему соціальних та культурних проблеми, вміщує аналіз політичної ситуації країни, бо сам автор є активним учасником зазначених суспільно-політичних подій. Його ідеї знаходять повне відображення на сторінках сповідального щоденника: митець відверто переосмислює долю України, долю власного народу та споріднює з ними особисте життя та творчу перспективу: «Коли мені пощастить написати сценарій в доброму здоров'ї і я не втрачу працездатності, я зроблю фільм свій на Київській студії. Я повертаюсь на Україну і творитиму серед свого народу. Я не можу без нього далі писати. Як би важко мені не було» [3].

Процес переосмислення та розуміння створює систему філософичності роздумів, здатності до систематичного аналізу та синтезу відтворюваних історичних подій епохи та трансформацію їх у щоденникові записи, які відіграють значну роль при створенні щоденника й виступають своєрідною основою документального твору.

Композиційно щоденникові записи Олександра Довженка характеризуються «відсутністю єдиного сюжету» та головною тенденцією є авторський погляд на оцінку знакових, на думку автора, подій та письменницький стиль.

Щоденник Олександра Довженка тяжіє до відтворення, аналізу значущих подій, зазначених у щоденнику крізь призму авторських почуттів, думок та роздумів, що формує позиції особистості та напрямок

творчості. Він відкриває особисті записи як частину свого духовного життя. У червні 1945 р. письменник напише: «Найбільший скарб всього людства є сама людина. Хіба не так? Чому ж людське суспільство тримається на жорстокості? На злі і насильстві? Народились нові умови існування. Вони так же неухильно примусять народи до загального миру, як раніше примушували до обов'язкової війни. Правда!» [3].

Усі записи письменника є обґрунтованими та базуються на дійсних фактах та реальних подіях, що характеризуються високим рівнем художнього відображення: «Кажуть, що справжній мистецький твір має в собі не один, а кілька смислів і вірним завжди лишається той, який людина для себе вибирає» [3]. Письменник подає свої світоглядні позиції та розмірковування в трьох часово-просторових парадигмах: минулому, теперішньому та майбутньому, що створює можливість більш широко осягнути сутність його особистості, допомагає реконструювати жанрово-стильові особливості щоденника, відчуті відтворену автором атмосферу подій суспільного, культурного та особистого життя й бажаними перспективами практичної реалізації майбутнього літературного життя: «Я міг знімати коли завгодно, з якими завгодно артистами, ніколи не ганявся за великими іменами. Кіно як спосіб суспільно-політичної діяльності. Мої поеми – моє сучасне. Я творив, що хотів, що думав» [3].

Слід зазначити, що щоденник Олександра Довженка був написаний за задумом автора «для себе», бо мав суто особистий характер з елементами сповіді. Цей твір відкриває прагнення митця до документального пошуку, що надає можливості для реалізації майстерності письменника, змалювання непереможної волі до життя, до творчості, іноді навіть надмірної вразливості під впливом зовнішніх обставин та політичних поглядів, критики.

Таким чином, досліджуючи «Щоденник» Олександра Довженка, слід відзначити його велику літературну та історичну цінність. Панорамне відтворення реальних подій та визначення світоглядних позицій, аналіз життєвих колізій та їх подальший вплив на плін життя письменника, прагнення до об'єктивності й усвідомлення реального значення твору, елементи сповідального характеру дозволяють вважати «Щоденник» Олександра Довженка одним із найвідвертіших щоденників, що чітко окреслює реалії історичних та культурних подій середини ХХ століття.

Список використаної літератури

- 1. Жилієвська П. М.** «Щоденник» О. Довженка – «Щоденник» О. Гончара: воєнна доба [Електронний ресурс] / П. М. Жилієвська. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Tkht/2008_8/18.
- 2. Довженко О.** Зачарована Десна. Україна в огні. Щоденник (1941 – 1956) / О. Довженко. – К. : Веселка, 1995.
- 3. Довженко О.** Зачарована Десна. Україна в огні. Щоденник (1941 – 1956) [Електронний ресурс] / О. Довженко. – Режим доступу : <http://www.ukrlib.com.ua/books/printthebook.php?id=21&bookid=4>.

4. Егоров О. Г. Русский литературный дневник XIX века. История и теория жанра: Исследование / О. Г. Егоров. – М. : Флинта: Наука, 2003. – 280 с.

**Максименко О. В. Жанрові особливості «Щоденника»
Олександра Довженка**

У статті проаналізовані жанрові особливості «Щоденника» Олександра Довженка. Його записи мають яскраво виражений сповідальний характер твору, тому що відображають високий рівень авторської відвертості, виявляє психологічні риси особистості, її характер, ширість та волю до життя. Щоденник репрезентує майстерність письменника як мемуариста. Щоденникові записи тяжіють до більш докладного відтворення подій крізь призму авторських почуттів, думок та роздумів, через особисте світосприймання автора.

Ключові слова: Олександр Довженко, документальна література, мемуари, щоденник.

**Максименко О. В. Жанровые особенности «Дневника»
Александра Довженко**

В статье проанализированы жанровые особенности «Дневника» Александра Довженко. Его записи имеют ярко выраженный исповедальный характер произведения, так как отражают высокий уровень авторской откровенности, выявляют психологические черты личности, ее характер, искренность и волю к жизни. Дневник представляет мастерство писателя как мемуариста. Дневниковые записи тяготеют к более подробному воспроизведению событий сквозь призму авторских чувств, мыслей и размышлений, через личное мировосприятие автора.

Ключевые слова: Александр Довженко, документальная литература, мемуары, дневник.

**Maksimenko O. V. Genre Peculiarities of Alexander Dovzhenko's
«Diary»**

In the article the genre peculiarities of «Diary» by Alexander Dovzhenko are analyzed. His notes have brightly exposed confessional character because they show the high level of author's frank confession, display psychological features of personality, his character, sincerity and will to live. The literary work represents writer's skills in memoir writing, displays ease and originality of author's style. The diary is drawn towards more detailed reflection of events in the light of personal world view of the writer. The piece of literary work fully shows the elements of complicated political situation, analysis of the Ukrainian reality, connected hope and lack of faith of the artist. The dairy notes are characterized by the absence of plot lines and the presence of content dominant which was created on the basis of author view. This fact proves the transformation of writer's view of the world in the light of the social and political situation. The paper considers

theoretical aspects of diary genre, genre modifications of diaries of the late XX – early XXI centuries are explored. In the article we also have defined the notion of diary, we considered the artistic particularities and analyzed the motives of diary writing.

Key words: Alexander Dovzhenko, documentary literature, memoirs, dairy.

Стаття надійшла до редакції 12.03.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – д. філос. н., проф. Галич О. А.

УДК 801.631.5+81'42+81'38=111

О. С. Маріна

КОНЦЕПТУАЛЬНЕ ПІДГРУНТЯ ПАРАДОКСАЛЬНОСТІ В АНГЛОМОВНОМУ ПОЕТИЧНОМУ ПОСТМОДЕРНІСТСЬКОМУ ДИСКУРСІ

Серед основних когнітивних процесів, що відбуваються на сучасному етапі культурно-історичного розвитку людства, відзначаються інформаційна гіпернасиченість культурного простору, смислова напруга, розірваність смислу, що виявляється у «мозаїчності» останнього, особливий внутрішній логіко-когнітивний ритм, інформаційна, «багатоканальність», екзистенційний дискомфорт [1, с. 4; 2, с. 15]. Загалом спостерігається перехід від «революційності» модернізму до «гіперреальності» постмодернізму [3, с. 22]. Мається на увазі, що більшість аспектів дійсності у XX столітті доведено до граничного ступеню розвитку і таким чином виявляє свою власну протилежність [3, с. 23–24]. Реальність як така зникає у результаті її гіпертрофованого, «наче під мікроскопом» відтворення через репродуктивні засоби, під всеохоплюючим розповсюдженням засобів масової інформації [4]. Більше того, йдеться про тенденції розвитку під знаком переходу «гіпер» – від «супер» до «псевдо», тобто усвідомлення реальності як ілюзії, її умовного, знакового, симулятивного характеру. Таким чином усі модерністські «супер»-теорії перетворюються на підробки того, що вони постулюють [3, с. 43].

Як бачимо, лейтмотивом сьогодення стають поняття переходу, перетворення, трансформації існуючих явищ, коли їх характеристики, досягаючи «точки кипіння» і в результаті перетинаючи встановлені межі, переходять в свою власну протилежність. Що ж це, якщо не парадоксальність?! Виходячи з вищезазначеного, а також враховуючи визначення соціальної свідомості сучасності як парадоксальної, що призводить до фрустрації, аномалій, кризи свідомості [2, с. 4] взагалі й

слугує передумовою до виникнення парадоксальності в усіх галузях, обґрунтованим видається твердження про панування сьогодні парадоксальної поетичної свідомості.

Зазначені положення безсумнівно зумовлюють актуальність і новизну статті, що, крім того, доповнюється новою спрямованістю сучасних поетологічних студій на осмислення суті передкатегоріальної діяльності людини, розкритті і поясненні автоматичних і свідомих когнітивних операцій, що ведуть до розпредметнення семантики словесної форми та схоплення її негештальтної якості [5, с. 7], що вбачається у відшукуванні семантичних ознак слова найвищого ступеня абстракції, абстрагування від предметних характеристик поняття, позначеного словесною поетичною формою [6, с. 33].

Метою статті є визначення передконцептуального та конептуального підґрунтя парадоксальності в англомовному поетичному постмодерністському дискурсі. Реалізація поставленої мети уможливується через вирішення низки завдань: 1) систематизація поглядів на парадоксальність у розрізі постмодерністського англомовного поетичного дискурсу з виходом у площину когнітивної поетики; 2) визначення архетипної передумови формування парадоксальності в поетичному дискурсі; 3) окреслення концептуальних екзистенційних модусів парадоксальності.

Поетична мова видається онтологічно парадоксальною, оскільки мова як система послуговується лексико-семантичними, фонетичними, граматичними тощо категоріями, поезія ж покликана до втілення, передачі досвіду, що здебільшого вписується в межі передкатегоріального або передконцептуального [5, с. xi].

В нашому визначенні категорії парадоксальності відштовхуємось від її класичного розуміння як логічного конструкту [7, с. 120], що згодом в працях І. Канта осмислюється як антиномія. Подальше простеження еволюції поглядів на категорію парадоксальності в інтерпарадигмальному світлі виводить нас на розуміння цієї категорії як *мультимодального конструкту*, тобто в різних жанрах і модусах англомовного поетичного дискурсу парадоксальність постає як багатовимірна величина, що характеризується варіативним ступенем прояву в тому чи іншому жанрі поетичного дискурсу.

Підсумкове тлумачення парадоксальності можна вивести як ментальну потребу мовної особистості, тобто онтологічну схильність мислення людини до спростування очевидних фактів, що є результатом реакції людської свідомості, яка ґрунтується на зіткненні суперечливих думок, ідей, понять, на метаморфозі істини та омани, оскільки будь-яка омана містить елемент істини [8, с. 95].

Як бачимо, істотними складниками парадоксальності виявляються поняття омани й істини, які вважаємо її екзистенційними модусами. Термін екзистенційний модус, або модус буття запозичуємо з дослідження О. І. Морозової, яка визначає статичні (класифікаційний,

структураційний) й динамічний (ідентифікаційний) модули буття концепту неправди, виходячи з різноманітності когнітивних процесів, задіяних у пізнанні індивідуумом дійсності [9]. З метою створення підґрунтя для визначення їх статусу в ракурсі концептуального рівня парадоксальності, окреслимо основні риси досліджуваних понять. Так, інтерпретація феноменів омани / неправди так і істини / правди ще з античних часів є вельми різновекторною. Ці феномени пов'язані в більшому чи меншому ступені з усіма сферами життєдіяльності людини та виступають складним переплетінням інтенціональних, когнітивних і моральних аспектів [10, с. 221], що спричинено їх онтологічною та епістемологічною багатоаспектністю. Осмислення таких концептів стає можливим лише після їх ретельного розгляду з позицій філософії, культурології, психології, етики, юриспруденції, логіки тощо. Витоки становлення поняття омани як соціального і мовного явища укорінені у його сакральному розумінні як «спричинення шкоди», «викривлення звичного перебігу подій у реальному світі» [11, с. 27]. В дослідженнях принаймні виокремлюються два типи омани: інтенційна омана та помилка, що у Платона розрізняються як «омана в словах» та «омана в розумі». Осягнення правди здебільшого здійснюється через протиставлення її омані, як, наприклад в поетичному тексті сучасного британського поета D. Franklin (Д. Франклін):

Lies will burn a hole into your heart and make you hurt

Truth will mend it in a hurry as long as it comes first

Truth is the only thing that won't hurt me, but to lie then tell the truth will hurt me more than the truth from the start,

в якому при першому прочитанні здається йдеться про лікувальну силу правди (*Truth will mend it in a hurry as long as it comes first; Truth is the only thing that won't hurt me*) та знищувальне начало омани (*Lies will burn a hole into your heart*), проте у результаті концептуального, семантичного та інтерпретативно-текстового аналізів доходимо висновку, що, по-перше, через персоніфікацію омани та правда набувають рис людини, підґрунтям парадоксального поетичного образу є низка концептуальних метафор: LIE IS DAMAGE, LIE IS PAIN, LIE IS FIRE, TRUTH IS MENDER, концептуальний оксиморон: TRUTH vs. LIE. Кристалізація парадоксального поетичного смислу в межах аналізованого поетичного тексту відбувається внаслідок лінгвокогнітивної операції контрастивного мапування, що супроводжується когнітивними процедурами перехрещення та зіткнення сутностей концептуальних доменів LIE і TRUTH. Смесом образу стає доволі традиційне уявлення про правду й омани «*краще гірка правда, ніж солодка омани*».

Обґрунтовуючи в подальшому гіпотезу щодо концептуального підґрунтя парадоксальності, зазначимо, що саме поезія розглядається як спосіб розкриття прихованої правди, адже правда «оголена» в жахаючий повноті перетворюється на поезію [12, с. 25]. Вважається, що істина

виражає сутність речей у світі, певну закономірність закон, в той час як правда маніфестується у конкретному випадку, тобто йдеться про окремі судження щодо подій і фактів. Правда асоціюється з теплою, людяністю і сердечністю, істина – холодна, інтелектуальна, природня [11, с. 30].

У визначенні передкатегоріальної сторони поетичної парадоксальності підтримуємо думку Л. І. Белехової стосовно структурації словесних поетичних образів, вважаємо, що передконцептуальна сторона парадоксальної поетичної образності є сукупністю базових концептів та архетипів, які є її підґрунтям та джерелом глибинного смислу і апелюють до відчуттів і уявлень читача [3, с. 194]. Ця іпостась видається архетипом образу і активується автоматично позасвідомими когнітивними операціями. Колективне позасвідоме розуміється як передкатегоріальна діяльність, можливість здійснення якої спричинена наявністю емоціогенного передзнання, отриманого через емоційний досвід первісної людини й переданого наступним поколінням родовою пам'яттю людства [3, с. 291]. У ракурсі сприйняття художнього (поетичного) твору спрацьовує так звана архетипна когерентність – послідовність, узгодженість, цілісність втілення архетипів. Іншими словами, будь-який художній твір є приреченим на успіх, якщо письменнику/поету вдалося вхопити «вічні сюжети» [13].

У межах нашого дослідження архетипний концепт ГАРМОНІЯ тлумачиться як передконцептуальна (архетипна) передумова виникнення парадоксальності в поетичному тексті взагалі та постмодерністському зокрема. Вважаємо визначення саме такої передумови виникнення парадоксальності в поетичному тексті виправданим, оскільки гармонія осмислюється як глобальний принцип узгодження різнорідних і протилежних, конфліктних елементів, зведення останніх в єдине ціле. В світлі філософії гармонія тлумачиться як категорія, що відображає закономірний характер розвитку дійсності [14]. Прослідковується безпосередній зв'язок з категорією парадоксальності, через її антиномічну інтерпретацію І. Кантом, як суперечливість процесу пізнання в цілому. Ключову роль у подальшому розвитку відіграє закон єдності і боротьби протилежностей, розвинутий зокрема Г. Гегелем у ракурсі необхідності вирішення протиріччя. Дійти до істини можливо лише за умови зведення суперечливих елементів в єдине ціле, тобто їх гармонізація.

Проілюструємо висунуті теоретичні положення на прикладі поетичного тексту Р. Джеферса «Cassandra», де парадоксальність реалізується крізь призму зіткнення міфології і сучасності. Парадоксального смислу з іронічним відтінком набуває поняття істини чи правди. Алюзією на грецький міф є ім'я *Cassandra*, яку називали віща Кассандра. На противагу до змісту міфу, в вірші ставиться риторичне питання Кассандри, *а чи варто, щоб люди вважали твої слова*

істинними? Наративне контрастивне мапування у наведеному прикладі полягає у ситуації, протилежній тій, що має місце у міфі. У поетичному тексті саме люди заперечують істину та правду для себе, а не боги. Люди начебто вважають істиною *нову брехню*, що нашаровується на *стару* та породжується релігією і політикою, переростаючи в *мудрість*. Кассандра ж, поїдає крихту своєї правди, яка нікому не потрібна.

Парадоксальний смисл у творі породжується у результаті зіткнення суперечливих текстових концептів: ПРАВДА vs. КРИВДА, що входять до концептосфери ЛЮДИНА, АНТИЧНІСТЬ vs. СУЧАСНІСТЬ – концептосфера ЧАС, САКРАЛЬНЕ vs. ПРОФАННЕ – концептосфера РЕЛІГІЯ. Вербалізованими знаками сутностей концепту ПРАВДА слугують: *truly men hate the truth, the poets honey their truth with lying, a crust of truth, bitter fountain*, а протилежного концепту КРИВДА – *the poets honey their truth with lying, new lies on the old*. Під концепт АНТИЧНІСТЬ підводяться опредметнені у семантиці наступних лексичних одиниць сутності: *Cassandra*, СУЧАСНІСТЬ: *people, men*; САКРАЛЬНЕ: *religion, gods*, ПРОФАННЕ: *political men, men, people*. Крім того, іронія вибудовується на антитезах: *Truly men hate the truth, the poets honey their truth with lying; but religion-Vendors and political men pour from the barrel, new lies on the old, you'll still mumble in a corner a crust of truth, to men and gods disgusting*: риторичному питанні *Whether the people believe Your bitter fountain?*; зіткненні чи суположенні номінативних одиниць високого та низького стилю: *The mad girl, poor bitch* та *Cassandra, gods*. За допомогою цих образних засобів правда осмислюється одночасно і як суха, черства *їжа a crust of truth*, і як гірка *рідина – bitter fountain*, брехня також розуміється у термінах рідини – *pour from the barrel, new lies on the old*, ці поняття є альтернативними в противагу *truth* і *lying*, що виявляються діаметрально протилежними і завдяки цьому створюють неабияке напруження між номінативними одиницями, в яких вони опредметнені. Прислів'я «краще гірка правда, ніж солодка брехня», що укорінене у свідомості читача, уможлиблює таку інтерпретацію вищезазначених понять.

Перспективою подальших досліджень вважаємо визначення специфіки різновидів поетичного мислення крізь призму парадоксальної поетичної свідомості, що є підґрунтям для виявлення типів лінгвокогнітивних механізмів вербалізації парадоксальної поетичної образності.

Список використаної літератури

1. Сулимов В. А. Современный литературный текст: культура, интеллект, персона : [монография] / В. А. Сулимов. – Сыктывкар : Изд-во Коми пединститута, 2011. – 137 с. 2. Тощенко Ж. Т. Парадоксальный человек: [монография] / Ж. Т. Тощенко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2009. – 480 с. 3. Эпштейн М. Н. Постмодерн в русской литературе / М. Н. Эпштейн. – М. : Высшая школа, 2005. – 495 с. 4. Eco U. Semiotics

and the Philosophy of Language / U. Eco. – Bloomington: Indiana University Press, 1986. – 239 p. **5. Tsur R.** Playing By Ear and the Tip of the Tongue: Precategorical Information in Poetry / R. Tsur. – John Benjamins B.V., 2012. – 309 p. **6. Бєлєхова Л. І.** Від відчуття до співчуття: когнітивні операції передкатегоріального рівня // Світ емоцій у дзеркалі когніції: мова, текст. дискурс: Тези доповідей Круглого столу, присвяченого ювілею проф. О.П. Воробйової (27 вересня 2012 р., КНЛУ). – К. : Вид. центр КНЛУ, 2012. – С. 33. **7. Аристотель.** Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории. – Минск.: Литература, 1998. – 977 с. **8. Ляпон М. В.** К семантике парадокса / Майя Валентиновна Ляпон // Русский язык в научном освещении. – 2001. – № 2. – С. 90 – 107. **9. Морозова О. І.** Лінгвальні аспекти неправди як когнітивно-комунікативного утворення (на матеріалі сучасної англійської мови) : автореф. дис... д-ра філол. наук: 10.02.04 / О. І. Морозова / Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2008. – 32 с. **10. Маслова В. А.** Когнитивная лингвистика / В. А. Маслова. – Минск : ТетраСистемс, 2004. – 256 с. **11. Арутюнова Н. Д.** Истина: фон и коннотация / Н. Д. Арутюнова // Логический анализ языка. Культурные концепты. – М. : Наука, 1991. – 204 с. **12. Карп П.** Не касаюсь самой поэзии (О Бродском) / П. Карп // Вопросы литературы. – М. – 2005. – № 4. – С. 25 – 30. **13. Конфорти М.** Архетипы, когерентность кино [Электронный ресурс] / М. Конфорти. – Режим доступа : <http://www.maap.ru/library/book/93>. **14. Кордуэлл М.** Психология. А – Я / М. Кордуэлл // Словарь-справочник. – М. : Фаир-Пресс, 1999. – 448 с.

Маріна О. С. Концептуальне підґрунтя парадоксальності в англomовному поетичному постмодерністському дискурсі

Стаття присвячена виявленню передконцептуального (передкатегоріального) та концептуального підґрунтя парадоксальності в англomовному поетичному постмодерністському дискурсі. Категорію парадоксальності розглянуто з позицій когнітивної поетики. Доведено, що архетипний концепт ГАРМОНІЯ є передконцептуальною (архетипною) передумовою виникнення парадоксальності в поетичному тексті. Крім того, визначено, що концепти ОМАНА / НЕПРАВДА, ІСТИНА / ПРАВДА осмислюються як екзистенційні модуси останньої.

Ключові слова: когнітивна поетика, поетична парадоксальність, архетипна передумова, передкатегоріальна інформація, екзистенційний модус.

Марина Е. С. Концептуальное основание парадоксальности в англоязычном поэтическом постмодернистском дискурсе

Статья посвящена выявлению предконцептуального (предкатегориального) и концептуального основания парадоксальности в англоязычном поэтическом постмодернистском дискурсе. Категория парадоксальности рассмотрена с точки зрения когнитивной поэтики. Доказано, что архетипный концепт ГАРМОНИЯ является

предконцептуальної (архетипної) передумовою виникнення парадоксальності в поетическому тексті. Крім того, визначено, що концепти ОБМАН / НЕПРАВДА, ИСТИНА / ПРАВДА осмислюються як екзистенціальні модуси останньої.

Ключевые слова: когнітивна поезика, поетическа парадоксальність, архетипна передумовка, предкатегоріальна інформація, екзистенціальний модус.

Marina O. S. Conceptual Basis of Paradoxicality in English Poetic Postmodern dDiscourse

The article focuses on determining pre-conceptual (pre-categorical) and conceptual basis of paradoxicality in English poetic postmodern discourse. The category of paradoxicality is viewed from the perspective of cognitive poetics. Within the latter verbal poetic imagery is regarded as linguistic and cognitive construal, incorporating three sides, whose basic one is pre-conceptual. It consists of integrity of basic concepts and archetypes being a source of a deep poetic sense. It is stated that poetological studios research today is aimed at interpreting the sense of human pre-categorical activity. Thus, it is proved that archetypal concept HARMONY is pre-conceptual (archetypal) pre-condition of paradoxicality emergence in poetic text. Moreover, proceeding from tracing the tendencies of paradoxicality category dynamics from the ancient poetics till one of the most topical philological paradigms today, i.e. multimodal cognitive poetics, it is concluded that paradoxicality is a multimodal construal. In turn, it is determined that the concepts LIE / UNTRUTH, TRUTH are treated as existential modes of paradoxicality. Prevailing of paradoxical poetic consciousness today is revealed and emphasized.

Key words: cognitive poetics, poetic paradoxicality, archetypal pre-condition, pre-categorical information, existential mode.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – д. філол. н., проф. Белехова Л. І.

УДК 811.111: 82 – 9 (045)

А. О. Раті

АНГЛОМОВНА ЛІТЕРАТУРА ЖАХІВ: ЕВОЛЮЦІЯ ЖАНРУ

В контексті сучасного глобалізованого суспільства, переосмислення морально-естетичних життєвих принципів та цінностей, зростає інтерес до всього «нестандартного», «дивного», «завуальованого», «химерного» та «жахливого». Література жахів нині користується великою популярністю серед читачів, проте, не зважаючи на пильну увагу до неї, у

літературознавстві та лінгвістиці цей жанр є маловивченим та потребує подальших наукових розвідок. Мета цієї статті – спроба окреслити еволюцію жанру літератури жахів у англomовній літературі. Актуальність статті обумовлена значною увагою до літератури жахів, як до жанру у зв'язку з його широкомасштабною популярністю та обмеженою кількістю досліджень з цієї проблеми.

На розгляді питань пов'язаних із літературою жахів зосереджують увагу переважно зарубіжні дослідники, як Д.Д. Джонсон С.Т. Джоши, М. Касл, М. Класен, Н. Керол, Г.Ф. Лавкрафт, Д. Стрінаті, Т. Тодоров Д. Цілман та ін., та невелика кількість вітчизняних науковців, як О. Е. Артем'єва, Е. В. Жаринов, Т. М. Тимошенкова та ін.. Але, необхідно зазначити, що в основному їх увагу сфокусовано на сучасному етапі розвитку жанру літератури жахів, на питаннях попиту та пропозиції *horror* книжок на теренах сучасного літературного світу. Еволюція жанру літератури жахів, як такого, потребує детального дослідження.

Домінуючі відчуття, що виникають у людей, являють собою оточення, в якому останні знаходяться. Ще з давніх-давен, дикий спосіб життя, забобони, сни, невідомі та непередбачувані явища космосу породжували у наших предків відчуття страху, яке керувалося підсвідомістю, інстинктами, релігією та самим навколишнім світом, який був і є невичерпним джерелом таємничого. З плином століть, відчуття страху почало притягувати до себе допитливість, здивованість та людську фантазію, що в результаті виявилось серйозною зброєю для людства, зокрема в символічному літературному вираженні. Отже, розглянемо еволюцію жанру літератури жахів, яка витримала перевірку часом, стала різнобічною в жанровому відношенні і знайшла себе в творчості тих письменників, художні уподобання яких лежали за її межами та з кожним днем сягає все вищого літературного апогею.

За словами багатьох критиків, сучасний жанр англо-американської белетристики *horror*, або роман «жахів» черпає своє історико-літературне коріння ще з англійського преромантизму, а його прообразом являється готичний роман кінця 18 століття. Готичний роман зародився в період англійського преромантизму, який в той час займав прикордонну позицію між епохами Просвітництва та Романтизму. Д. П. Варма зазначав: «Готичний роман черпає натхнення в місцях бурного перетину багатьох потоків»[1, с. 3], тим самим підкреслюючи, що класична модель готики була відкинута аби звільнити простір для більш серйозних та важливих питань.

Гострою проблемою в дебатах двох літературних епох була проблема відсутності впливу людини на навколишній світ, невизнання реальної картини світу та сприйняття світу як абсурду з відсутністю будь-яких законів. Агностицизм, що зародився в результаті абсолютного несприйняття людиною того середовища, в якому вона знаходилася і дав поштовх до появи ноток містики у доробках письменників. «Готичний роман займає помітний період в історії роману, і не може розцінюватися

як мимолітній абсурд, адже він віддзеркалив свідомість людей», визнає Дж. Найт [2, с. 85].

Містика, що простежувалася у літературі жахів була результатом постійного конфлікту людини-егоїста з навколишнім світом та потребувала динаміки та темпу задля стрімкого розвитку. Головною метою літератури жанру *horror* було розважити реципієнтів, що ми можемо споглядати і сьогодні, беручи до уваги її популярність на книжковому ринку. Характерна риса розважальності і дає нам змогу порівнювати та подекуди ототожнювати готику та *horror*.

Термін «готичний» (*gothic*) походить від північно-германських племен – готів, які знищили Римську імперію та античну культуру, що була взірцем краси всіх часів, натомість створивши «варварський» ідеал. Потім термін «готичний» (*gothic*) увійшов та утвердився в мистецтвознавстві епохи Ренесансу, як той, що ідентифікує один із архітектурних стилів, який вирізняється з-поміж інших своєю екстравагантністю, таємничістю, незвичністю. Готика розглядається як форма, що інкорпорує та відображує архаїчні і найпотаємніші психофізіологічні властивості (О. Білоус), а саме нездоланну жагу досягнути невідоме, табу та ін. [3, с. 1]. Розвиваючи думку про форму готики, як підсвідому людську категорію, Б. Напцок зазначає: «Готика уже осмислюється теоретиками літератури як елемент естетичного ланцюга, як особливий спосіб відображення світу», додаючи, що ключові поняття готики – «страх» і «жах» з'явилися в бібліографії відразу після появи «літератури» як поняття у світі [4].

Недарма, «батьківщиною» готичного роману вважають вікторіанську Англію, побутове життя якої було занурене у сірі фарби, зокрема життя вікторіанської жінки-«ангела-дому» (С. Левітас), образ якої, крізь призму готієвістики, почав знищуватись на користь злу та позбавлення людяності та інтелігентності [5, с. 1]. Відтак, знайшовши себе в готичному романі, як героїня, яка демонструє архетип «нової невгамовної жіночої долі», що диктується сучасними моральними принципами та цінностями. Точкою відліку готичної прози прийнято вважати 1764 р., коли світ побачив доробок Х. Уолпола «Замок Отранто» (*H. Walpole «The Castle of Otranto»*). В подальшому, готична література в тандемі з жанром літератури жахів подарувала світу чи немало плеяду зірок першої величини, а саме А. Радкліф, М.Г. Люїс, М. Шеллі, Ч. Метьюрін, Е. По, А. Бірс, Б. Стокер, Г. Лавкафт, Е. Бронте, Р.Л. Стівенсон, Ф. Кафка, С. Кінг, К. Баркер, С. Коллінз та ін. Перо усіх згаданих постатей торкалося жанру літератури жахів, містичного триллера, готичної літератури, в тій чи тій мірі. Існують думки стосовно типологічної класифікації готичного роману. Так, зокрема, існує традиційний поділ, пов'язаний з іменем А. Радкліф, на «сентиментальну готику» (*terror gothic*), що характеризується невизначеністю, завуальованим меланхолією та фантастикою страхом та «френетичну готику» (*horror gothic*), типовими особливостями якої є «чорний роман»,

що містить дияволіаду та представлене природнім шляхом життя антираціонального та інфернального світу, в якому відсутня таємнича уява, натомість присутня відкрита емоція негативізму, що породжує та культивує паніку та дикий жах. Усіх, згаданих вище письменників, об'єднує одна тема: боротьба добра і зла в її різних проявах. Ми, слідом за М. Сімпсоном, розуміємо під усіма різновидами готичної традиції, літератури жахів та ін. єдине ціле, пояснюючи це тим, що всі ці жанри, у різних проявах, зберігають конституентні ознаки літературної готики [6, с. 10].

Таємне та жахливе завжди користувалися популярністю серед аудиторії, адже це якраз те, що живе за завісою, а «заборонений плід завжди солодкий». Семіотик і письменник У. Еко зазначав, що глибоким підґрунтям таємного є релігійні уподобання та релігійна свідомість, дослідник намагався удосконалити та осучаснити інтерес до всього незнайомого та таємного. Прагнення особистості поринути у вир ілюзій і фантазій є єдиним способом звільнити себе від повсякденної рутини та реалій життя зі своїми законами, правилами та об'єктивною реальністю [7, с. 56].

Література жахів за своєю природою є алегоричною і символічною, тому що дає нам можливість пізнати те, чого ми і самі боїмося, дає нам шанс відчувати ті емоції, які нам, кожному окремо, є необхідними, а суспільству – зайвими. Як зазначає Г.Ф. Лавкрафт: «найстарішою та найсильнішою емоцією людства є страх, а найстарішим та найсильнішим різновидом страху є страх невідомого» [8, с. 25]. Сутність страху полягає в тому, що інтуїція на рівні інстинктів може розкрити те, що матеріалістичне суспільство заперечує. Ногго є одним із парадоксальних жанрів, адже він приваблює тими елементами та емоціями, які в повсякденному житті є відштовхуючими та огидними.

Н. Керол у своїй праці «The Philosophy of Nogg» розділяє емоції викликані жанром літератури жахів на фізичні та когнітивні. [9, с. 25]. Емоційний стан людини ідентифікують когнітивні елементи, адже емоції включають в себе не лише фізичні хвилювання, але і вірування, думки, стереотипи. Когнітивна теорія емоцій тлумачить емоційний стан, як фізичне хвилювання, що було спричинене певною когнітивною ситуацією, а саме нашими думками, віруваннями та уподобаннями [9, с. 26–27].

Страх, як емоція ініціював розвиток релігії. Саме страх невідомих та містичних явищ, яким людство не могло дати пояснення, вирішував їх долю, а кожному такого роду явищу, люди приписували образ, який асоціювався з надприродними можливостями та непереборною силою. Враховуючи те, що людській уяві немає меж, почала з'являтися незліченна кількість архетипів, на кшталт богів, демонів, духів, привидів, монстрів та ін., які і зараз користуються великою популярністю серед жанрів «фантастичного трикутника»: фентезі, наукової фантастики та літератури жахів.

Не ставлячи за мету давати визначення жанру літератури жахів, ми лише констатуємо наявні визначення жанру науковцями, чиє перо дотичне нашому дослідженню.

Дефініції жанру horror відрізняються. Багато авторів намагалися створити визначення, яке б повністю відрізняло та виокремлювало horror від схожих жанрів наукової фантастики та трилеру. Однак, справа виявилася непростою, адже базові характеристики, які наявні одному жанру, є поміченими і в іншому. Схарактеризувати літературу жахів, як жанр, що викликає напруження у реципієнтів є недостатньо точним, через те, що детективи та кримінальне чтиво є тригерами «саспенсу» з таким самим успіхом. Літературу жахів, як жанр, важко визначити одноставною дефініцією, тому найбільш точним визначенням, буде визначення через усі його категорії та піджанри.

Т. Годоров вирізняє три форми літератури жахів, як жанру: надприродне, чудесне, фантастичне. Перша категорія – надприродне, у своєму арсеналі налічує елементи надприродного в розв'язці твору, події, що вважаються нереальними, неможливими та ірраціональними, або ті, що є шокуючими, непередбачуваними, унікальними, незвичайними, а читачі, в свою чергу отримують можливість розкрити їх по-своєму. Друга категорія – чудесне є подібною до першої своїми ключовими неприйнятними та незрозумілими явищами, однак в чудесному, надприродні явища присутні впродовж всього твору. Аби зрозуміти ці явища, ми маємо прийняти «нові закони природи», крізь призму вампірів, демонів, вовкулаків та ін. Третьою, останньою, категорією виступає фантастична література жахів, яка не дає нам чіткого пояснення ірраціонального, натомість пропонує декілька альтернатив читачу [10, с. 32].

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у вивченні жанрово-композиційних, стильових особливостей літератури а жахів, а також у спробі аналізу перекладацьких трансформацій застосованих в перекладах літератури з досліджуваного жанру.

Список використаної літератури

1. Varma D.P. The Gothic Flame: being a history of the Gothic novel in England, its origins, efflorescence, disintegration and residuary influences / D. P. Varma. – L. : Scarecrow Press, 1966. – 264 p. **2. Knight G. G.** The Novel in English / G. G. Knight. – N.Y. : – 1931. – 190 p. **3. Білоус О. Ю.** Готична традиція в літературі США та її трансформація у творчості Вокера Персі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.01.04 «Література зарубіжних країн» / О.Ю. Білоус. – К., 2009. – 23 с. **4. Английский «готический» роман: к вопросу об истории и поэтике жанра [Электронный ресурс] / Б. Р. Напцок.** – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/angliyskiy-goticheskiy-roman-k-voprosu-ob-istorii-i-poetike-zhanra> **5. Левітас С. Ф.** Міфопоетика жіночих образів у англійській готичній новелі кінця XIX – початку XX ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.01.04

«Література зарубіжних країн» / С. Ф. Левітас. – К., 2013. – 17 с.
6. Simpson M. S. The Russian Gothic novel and its British antecedents / M. S. Simpson. – Columbus, Ohio : Slavica Publishers, 1986. – 110 p.
7. Eco U. Semiotics and the philosophy of language / U. Eco. – Bloomington. : Indiana University Press, 1984. – 188 p. **8. Lovecraft H. P.** The Annotated Supernatural Horror in Literature / H. P. Lovecraft. – N.Y. : Hippocampus Press, 2000. – 228 p. **9. Carroll N.** The Philosophy of Horror / N. Carroll. – N.Y. & L. : Routledge, 1990. – 256 p. **10. Todorov T.** The Fantastic: A Structural approach to a literary concept / T. Todorov. – N.Y. : Cornell University, 1975. – 190 p.

Рати А. О. Англomовна література жахів: еволюція жанру

У статті аналізується еволюція жанру англomовної літератури жахів, окреслюється базовий діахронічний аспект та зазначаються основні характерні ознаки та принципи функціонування жанру horror. Автор пропонує визначати жанр літератури жахів через його категорії та піджанри, наголошуючи на безпосередній подібності жанру horror з іншими літературними жанрами, зокрема жанром готичної прози. Автор розглядає народження терміну «готичний» та його безпосередню спорідненість з літературою жахів.

Ключові слова: жанр, піджанр, література жахів, готичний роман, містика, емоції.

Рати А. А. Англоязычная литература ужасов: эволюция жанра

В статье анализируется эволюция жанра англоязычной литературы ужасов, очерчивается базовый диахронный аспект и обозначаются основные характерные признаки и принципы функционирования жанра horror. Автор предлагает определять жанр литературы ужасов через его категории и поджанры, акцентируя внимание на непосредственное сходство жанра horror с другими литературными жанрами, а особенно с жанром готической прозы. Автор рассматривает рождение термина «готический» и его непосредственную родственность с литературой ужасов.

Ключевые слова: жанр, поджанр, литература ужасов, готический роман, мистика, эмоции.

Rati A. O. English Horror Fiction: Evolution of the Genre

The article analyses the evolution of horror fiction genre, underlines the basic diachronic aspect and emphasizes the main typical features and principles of horror genre functioning, discusses the correlation between gothic and horror literature and touches upon the role of mystics in the process of creating horror fiction. Moreover, the article dwells upon the physical and cognitive emotions, that are evoked in readers by horror fiction and studies the roots of their appearance in the recipients' minds, also it says about one of the most common emotion evoked by horror fiction, about fear and analyses the

role of fear in the process of faith and religion birth and finds out the roots of archetypal characters. The author identifies the horror genre as a paradox one, because of the emotions it attracts with and mentions that the definitions of horror differ, so it is proposed to define the horror genre through its categories and subgenres and sees the perspective of investigation in studying the translation problems of the discussed genre.

Key words: genre, subgenre, horror fiction, gothic novel, mystics, physical emotions, cognitive emotions, religion, fear, supernatural.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – д. філол. н., проф. Гудманян А. Г.

УДК 821. 134. 2 – 9 – 4. 09

А. С. Руденко

АВТОБІОГРАФІЯ ЯК МЕТАЖАНР В ІСПАНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ

На сьогоднішній день проблема жанру та його розмежованості постає як ніколи актуальною, чому сприяє інша проблема – жанрове змішення, що обумовлюється взаємопроникненням елементів різних жанрів в рамках одного твору, тобто йдеться, насамперед, про переосмислення жанрової традиції. Таким чином, говорячи про розширення та водночас втрати чітких меж класичних жанрів, виникає потреба дослідження такого поняття, як «мета жанр». У вітчизняній науковій літературі, країн ближнього зарубіжжя а також іспанській проблема жанру досліджується вже не одне десятиріччя багатьма вченими, наприклад, Р. Співак [1], Н. Лейдерманом [2; 3], С. Шарифовою [4], Мерседес Лагуна Гонсалес та Хосе Ромера Кастільо [5; 6] та ін.

Метажанр розглядається, як наджанрове утворення. Існують декілька основних «метажанрових» концепцій. Наприклад, Р. Співак трактує поняття метажанру наступним чином, в її розумінні – це «структурно виражений, нейтральний щодо літературного роду, стійкий інваріант багатьох історично конкретних засобів художнього моделювання світу, об'єднаних спільним предметом художнього зображення» [1, с. 53]. Наприклад, Н. Лейдерман розглядає дане питання інакше, висуваючи таке поняття, як «старші жанри». Метажанр в такому ракурсі – це своєрідний «провідний жанр» [3, с. 331]. Ще одна концепція сформульована Є. Бурліной. Вона розглядає метажанр, як «провідний жанр» епохи. Вона відмічає його, як «пространно-часовий тип завершення твору, що склався, що виражає певну конкретно-історичну концепцію» [7, с. 45]. Також Є. Бурліна підкреслює зв'язок метажанру з

культурою часу, його функцію відтворювача цієї культури, яка є більш домінантною, ніж у простих жанрів.

Як ми бачимо, дані концепції мають деякі спільні риси та водночас відрізняються, суперечать в певній мірі одна одній. Таким чином, проблема категорії метажанру, так чи інакше, залишається відкритою та потребує подальшого вивчення.

Таким чином, мета даної роботи – дослідити та систематизувати накопичений матеріал щодо питання поширеності метажанру, а саме поширеності застосування автобіографії в іспанській прозі та поезії.

Перш за все, треба зазначити, що автобіографічна установка, якщо розглядати її з точки зору історичної перспективи, більш характерна для «нового часу», ніж для епохи античності. Можливо, що зародження самоаналізу треба шукати навіть не в античній літературі, а в ветхозавітних псалмах, книгах пророків та новозавітних посланнях. Але автобіографія – це не просто самоаналіз, для її створення потрібна певна форма побудови оповідання. У розвитку автобіографії можна простежити чотири (що не пов'язані хронологічно між собою) періоди: вони збігаються з епохами потрясінь та переворотів. У подібних обставинах окремі творці прагнули до самовираження, таким чином зароджувався жанр автобіографії.

Але треба мати на увазі, що для того, щоб твір справді відповідав параметрам автобіографічного твору, він повинен включати конкретні складові, таким чином, розрізняють декілька варіантів автобіографії, поперше, відносно співвідношення фізичних та «ментальних» подій – скільки місця відводиться, з одного боку, вчинкам, спостереженням та оточенню автора, а з іншого – його думкам та переживанням. По-друге, автобіографії розрізняють щодо різноманітності та широти поставлених проблем, що в свою чергу, залежить від можливостей та життєвого досвіду автора, від характеру його інтересів й світогляду. По-третє, мають місце відмінності морального аспекту, частково обумовлені деякими додатковими факторами: «активністю» та надійністю пам'яті автобіографа, його чесністю та об'єктивністю, відвертістю, з якою він розповідає про себе або оцінює ті чи інші обставини. І нарешті, автобіографії відрізняються щодо своїх художніх характеристик – вміння, з яким автор відбирає найважливіше, організує матеріал, оцінює взаємозв'язки причин та наслідків та виявляє єдиний план зі всього різноманіття життєвих явищ. Мета автобіографії – представити життя (або яку-небудь її частину) як щось ціле, коли події, що описуються відділені від нинішнього часу деяким часовим проміжком, і автор може ставитись до них більш або менш об'єктивно, а події вже встигли придбати з його погляду більшу або меншу осмисленість [8].

Як було зазначено раніше, автобіографія, точніше застосування її елементів в світовій літературі було розпочато з давніх часів, але ж широкого розвитку та вдосконалення техніки письма було здобуто переважно в XIX-XX ст.. Отже, стосовно цього питання у світовій

науковій літературі здобуто достатньо матеріалів, але є грандіозна перспектива розвитку, оскільки людська думка розвивається, еволюціонує, прагне певних вдосконалень, тому з'являються нові твори, а з ними й свіжий погляд на «ті ж самі» питання та техніки відображення цих думок, тобто техніки письма. Таким чином, вивчення питання щодо розповсюдженості жанру автобіографії в іспанській літературі (прозі та поезії) є актуальним, тому що на сьогоднішній день іспанська література, а саме даний аспект, є маловивченим вітчизняними дослідниками.

Таким чином, поглянемо на розвиток та місце автобіографії, як метажанру в літературі Іспанії.

Жанр автобіографії є достатньо поширеним в світовій літературі, особливо сучасній. До цього жанру зверталися та продовжують звертатися багато видатних письменників різних країн, наприклад, Е. Бронте, Л. М. Толстой, С. Цвейг, а також іспанські письменники-прозаїки та поети, а саме Р. Альберті, М. Делібес, Ф. Г. Лорка, А. Мачадо, М. де Унамуно, а також багато талановитих латиноамериканських письменників: І. Альєнде, М. В. Льоса, Г. Г. Маркес та ін.

В іспанській науковій літературі останнім часом спостерігається активна дослідницька робота щодо даного питання. Одним з видатних науковців, є Хосе Ромера Кастільо [6; 9], до досвіду якого ми неодноразово звертаємося у межах даної роботи, також Альберто Гонсалес Трояно [10], Мерседес Лагуна Гонсалес [5] та ін.

Отже, розглянемо декілька аспектів поставленої проблеми, а саме: що являє собою автобіографія як метажанр в іспанській літературі, її зародження та розповсюдженість в літературі ХХ ст. та сучасній.

Іспанські дослідники вказують на те, що поняття «автобіографія» входить до іспанської літератури в ХІХ ст. Саме цей період стає епохою, в якій цей термін набуває особливого рельєфу, відображаючи сучасний характер цього нового літературного жанру, пов'язуючи особливості буржуазного письма та нової ідеології індивідуалізму.

Згідно з А. Г. Трояно твори-мемуари, автобіографії (і в певному сенсі деякі типи листування та книги про пригоди та мандри) з'являються та набувають розвиток протягом ХVІІІ-ХІХ ст., а також набувають характеристики, які дозволяють класифікувати їх, як окремий специфічний «блок», з відмінними ознаками «іншого» письма не тільки відносно спроб письменників попередніх століть, але й відносно власного літературного виробництва в рамках епохи.

Головним чином подібні твори, перш за все, є спрямованими на відтворення реального досвіду, представляють своєрідне правдиве свідоцтво, яке за своєю природою виключає будь-яку спробу щодо існування фікції. Як наслідок, у творах даного типу відтворюється реальний світ – суспільне життя або приватне, інтимне в більшому або меншому ступеню [10, с. 243–245]. Трояно також вказує на взаємозв'язок жанру автобіографії з культурою часу.

Щодо розвитку автобіографії в сучасному літературному просторі, то ситуація є на стадії вивчення та розробки. Так наприклад, Х. Р. Кастільо в деяких з своїх праць вказує на неоднорідність автобіографії, як літературного явища, підтверджуючи вищевказані теоретичні обґрунтування: «автобіографія з одного боку сприймається багатьма, як літературний жанр, з іншого – як різновид письма всередині одного оповідання в різних проявах (автобіографія, мемуари, щоденники, епістолярні твори, автопортрети)» [9, с. 241 – 244]. Також Х. Р. Кастільо відзначає особливий розвиток та поширеність жанру в Іспанії в останні десятиріччя.

Так, наприклад, якщо ми звернемося до деяких видатних іспанських письменників та поетів ХХ ст. та сучасності, зможемо побачити, що автобіографічний жанр використовується дуже широко, але це не означає, що всі з наведених далі творів являються повним, абсолютним відображенням життя письменника. Скоріше річ іде про застосування елементів власного життєвого досвіду для реалістичного та вірогідного відображення певних історичних, соціальних та, нарешті, приватних, інтимних подробиць власного життя. Так, А. Мачадо, видатний іспанський поет, який належав до покоління письменників «Покоління 1898», неодноразово використовує власний життєвий досвід, щоб передати щирість та глибину своїх почуттів щодо певної життєвої ситуації, відтворюючи істинну картину світу. У своїх поетичних збірниках «Soledades» та «Campos de Castilla» поет часто звертається до спогадів дитинства та юних років, до близьких серцю міст, які він неодноразово відвідував, а також уводить до цього списку власний багатий досвід мандрів по країні та зарубіжжю. Але не тільки ці автобіографічні елементи уводить поет в свої поетичні твори. Наприклад, в творчості А. Мачадо є низка віршів, присвячених його дружині Леонорі, яка дуже рано пішла з життя. Таким чином, з'явилися вірші, наприклад, «Una noche», «Allá en las tierras altas». Вважаємо, що дані поетичні твори можна назвати автобіографічними до певної міри, оскільки поет пише про свою власну втрату, відкриваючи власні переживання та горе, кохання та біль. Особливо у вірші «Una noche» перед читачем постає реальна картина тієї страшної ночі, коли Леонор помирає. Через певну систему образів А. Мачадо відображає душевний стан на той момент, розкриваючи правду свого болю.

Творчість А. Мачадо припадає на першу половину ХХ ст., тому логічним буде продовжити пошуки щодо поширеності автобіографічного жанру в літературі другої половини ХХ – початку ХХІ ст. Безумовно, даний пошук може привести до великого списку імен, але у даній роботі ми звернемося до значущого імені в іспанській літературі – Мігеля Делібеса. Творчість письменника охоплює більш ніж половину сторіччя, переходячи з ХХ до ХХІ ст. У своїх творах М. Делібес неодноразово звертається до власного життєвого досвіду або досвіду своєї родини. До пера М. Делібеса належить велика кількість творів, тому ми відзначимо

лише деякі з них, що мають певні автобіографічні риси. Як вказує Х. Р. Кастільо, багато творів письменника відзначені автобіографічними характеристиками.

Так, в пригодах «Щоденник одного мисливця (Diario de un cazador)», «Листи чоловіка шістдесяти років, закоханого в життя (Cartas de amor de un sexagenario voluptuoso)» розкриваються деякі з пристрастей письменника: полювання, любов до природи, інтереси та жага до життя. Наприклад, в творі «Мое життя на свіжому повітрі (Mi vida al aire libre)» взагалі відкриваються конкретні життєві події М. Делібеса, але в межах даного твору автор здебільшого звертається до свого дитинства: пригоди та заняття різноманітними видами спорту. Все дитинство письменника пройшло на природі, тому було повним активних фізичних вправ [6]. Спорт став «пригодою» всього життя письменника. Треба зазначити, що це є не просто спогадами дитинства, але на тлі певних історичних подій, свідком яких він став, і через які разом із своїми спортивними пригодами проводить читача через серію контекстів, які відображають соціальну дійсність часу, яке вміщує твір.

Все, що є розкрито письменником в «Мое життя на свіжому повітрі (Mi vida al aire libre)», займало важливе місце в його житті, і навіть в одному зі своїх інтерв'ю вже в прихилому віці Делібес зізнався: «Мое життя на свіжому повітрі» – це результат моєї прихильності до відкритого простору ... я говорю про свіже повітря не просто тому, що там провів велику частину свого життя, але тому, що розумію, що саме цікавить читачів в автобіографічному оповіданні – це не професійна сторона життя, а саме скрите обличчя ... я не зробив нічого більше, ніж просто надав можливість насолоджуватися природою...» [11]. Також саме в цій бесіді М. Делібес сказав, що жалкує, що не провів всього життя на відкритому просторі.

Безумовно, наведені нами приклади не є вичерпними, оскільки іспаномовна література активно розвивається, набуваючи великого арсеналу талановитих імен. Але в даній роботі, що є пошуковим дослідженням, метою було розглянути певні закономірності щодо поширеності автобіографії, як метажанру.

Отже, виходячи з вищенаведених прикладів, ми можемо бачити, що автобіографія як метажанр посідає достатньо впевнену позицію в іспанській літературі, проявляючись не тільки в прозі, але й в поезії. Також підтверджується одна з концепцій щодо особливостей автобіографії, як метажанру, а саме пов'язанність автобіографічного початку з культурою та вимогами часу. Сучасне суспільство, яке живе дуже швидкими темпами та має мало можливостей для щирого, відкритого спілкування, має певні вимоги щодо освідомлення місця людини в системі часу, дії, тому і з'являється певна вимога до «відкритої» літератури. Автобіографічні твори сприяють цінному обміну досвідом, оскільки направлені на реалістичне відображення картини світу. Зрозуміло, що автобіографія або мемуари не можуть стати тим

ідеальним або справді об'єктивним виміром реальності, але в змозі поділитися часткою чийогось реального світовідчуття та відвертого спілкування. Таким чином, у даного наджанрового утворення є багато перспектив для подальшого розвитку, а також розкривається широке поле для подальших досліджень.

Список використаної літератури

- 1. Спивак Р. С.** Русская философская лирика. Проблемы типологии жанров / Р. С. Спивак. – Красноярск : Изд-во Краснояр. ун-та, 1985. – 53 с.
- 2. Лейдерман Н. Л.** Жанровые системы литературных направлений и течений / Н. Л. Лейдерман // Взаимодействие метода, стиля и жанра в советской литературе: сб. науч. трудов. – Свердловск, 1988. – С 7.
- 3. Лейдерман Н. Л.** Соцреалистический метажанр и его потенциал // Русская литература XX века: закономерности исторического развития. Книга 1. Новые художественные стратегии / Н. Л. Лейдерман, Е. Н. Володина. – Екатеринбург, 2005. – 331 с.
- 4. Шарифова С. Ш.** Современные тенденции развития романа и их влияние на жанровое смешение / С. Ш. Шарифова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – Т. 13. – № 2(5). – Самара, 2011. – С. 1236 – 1245.
- 5. Laguna Gonzales M.** La escritura autobiográfica [Електронний ресурс] / Mercedes Laguna Gonzales. – Режим доступа к журн. : <http://www.filosofiyaliteratura.org/Literatura/escrituraautobiografica.htm>.
- 6. Romera Castillo, José.** Escritura autobiográfica de Miguel Delibes [Електронний ресурс] / José Romera Castillo. – Режим доступа к журн. : <http://www.uned.es/centro-investigacion-SELITEN@T/pdf/autobio/114.pdf>.
- 7. Бурлина Е. Я.** Культура и жанр: Методологические проблемы жанрообразования и жанрового синтеза / Е. Я. Бурлина. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1987 – 45 с.
- 8. Гинзбург Л. Я.** О психологической прозе / Л. Я. Гинзбург. – Л. : Худ. лит., 1977. – 338 с.
- 9. Romera Castillo J.** Escritura autobiográfica en España: Apuntes bibliográficos sobre los años ochenta // AHN. Actas X / José Romera Castillo. – Madrid, 1989. – P. 241-248.
- 10. Gonzales Troyano A.** La autobiografía en la literature española del siglo XIX: Referencias para una aproximación // Anales de la univesidad de Cádiz/ Alberto Gonzales Troyano. – 1991 – 1992. – P. 243 – 247.
- 11. García Dominguez R.** Todo Delibes. Mi vida al aire libre, memorias deportivas del escritor [Електронний ресурс] / Ramón García Dominguez. – Режим доступа к журн. : <http://www.elnortedecastilla.es>.

Руденко А. С. Автобіографія як метажанр в іспанській літературі

Дана стаття є пошуковим дослідженням щодо вивчення поширеності автобіографії як мета жанру. Мета роботи - дослідити та систематизувати накопичений матеріал щодо питання поширеності метажанру, а саме поширеності застосування автобіографії в іспанській прозі та поезії. Також в межах даного дослідження акцентується увага

щодо однієї з метажанрових концепцій – зв'язок автобіографії з культурою часу, що дозволяє розкрити актуальність проблеми відносно сучасної літератури.

Ключові слова: літературознавство, іспанська література, автобіографія, метажанр.

Руденко А. С. Автобиография как метажанр в испанской литературе

Данная статья является предварительным исследованием относительно изучения распространенности автобиографии как метажанра. Цель работы – исследовать и систематизировать имеющийся материал относительно распространенности метажанра, а именно использования автобиографии в испанской прозе и поэзии. Также в рамках данного исследования акцентируется внимание на одной из метажанровых концепций – связь автобиографии с культурой времени, что позволяет раскрыть актуальность проблемы в условиях современной литературы.

Ключевые слова: литературоведение, испанская литература, автобиография, метажанр.

Rudenko A. S. Autobiography As a Genre in Spanish Literature

The article is a preliminary study of a popularity of autobiography as a genre. The article is aimed at investigation and systematization of the existing material as for the problem of the popularity of genre, in particular autobiography in Spanish prose and poetry. The investigation demonstrates certain historical analysis as for the appearance and the development of autobiography as a literary genre, classifying the subgenres of autobiographical texts. The given aspects view the works of M. Delibes and A. Machado performing two different realities according to historical periods and directions, prose and poetry. Also in the investigation takes a special place one of the genre conceptions, special connection of autobiography with the culture of the day. It is shown that autobiography as a genre has a lot of perspectives for further study nevertheless it has a very confident position now, performing itself in prose and poetry. Mostly the investigation is built on the studies of Spanish researchers especially a practical part. The study of the given question led to the results, which demonstrates the necessity of further research. This helps to reveal the topicality of the problem in a modern literature.

Key words: literature study, Spanish literature, autobiography, genre.

Стаття надійшла до редакції 12.03.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – д. філол. н., проф. Галич О. А.

ПРОБЛЕМИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

УДК 378.147:811.111

Н. А. Бараненкова

РОЛЬ ПЕРЕКЛАДУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЧИТАННЮ ФАХОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВНЗ

У сучасних умовах випускник вищого навчального закладу повинен не лише мати знання й уміння, необхідні для майбутньої трудової діяльності, але бути готовим до сприйняття новітніх тенденцій і технологій, що стрімко розвиваються. Наявність висококваліфікованих спеціалістів в усіх галузях науки, техніки, економіки, менеджменту та ін. – одна із заporук економічної стабільності будь-якої нації. У час глобалізації та інтеграції стає все очевидніше, що фахівців треба готувати для роботи не лише в рідній країні, але в Європі і навіть світі в цілому. З цією метою потрібний перегляд підходів до викладання іноземних мов у технічних навчальних закладах, зокрема, посилення прагматичної спрямованості та урахування професійних інтересів майбутніх фахівців. Тому одним із найбільш актуальних завдань навчання англійській мові на технічних та економічних факультетах вищих навчальних закладів є формування в студентів умінь використання іноземної мови для практичної роботи за фахом, підвищення свого професійного рівня і досягнення кар'єрних цілей. Але попри те, що існує велика кількість робіт, присвячених теорії і практиці перекладу, реферуванню та анотуванню іншомовної фахової літератури [1; 2; 3; 4], проблема навчання читанню науково-технічних англійських текстів залишається недостатньо висвітленою, що і зумовлює актуальність обраної теми. Враховуючи важливість проблеми формування в студентів навичок читання та перекладу літературних джерел іноземною мовою, метою даної статті є спроба з'ясувати місце перекладу у процесі навчання читанню і розумінню іншомовної науково-технічної літератури студентів немовних ВНЗ.

Для студентів технічних та економічних спеціальностей переклад не може бути метою навчання (перекладачів готують інші навчальні заклади). Результат, якого повинен досягти студент, – безперекладне розуміння науково-технічної літератури іноземною мовою. Під безперекладним розумінням ми маємо на увазі таке розуміння тексту, як при читанні його рідною мовою. Для досягнення цієї мети викладач повинен, по-перше, навчити отримувати загальну інформацію про прочитану статтю, монографію і т. п.; по-друге, навчити швидко і точно вибирати необхідну інформацію з прочитаного. Ці навички однаково необхідні учням, але вони не рівноправні за значенням: якщо друге

завдання – швидке і точне здобуття необхідної інформації – досягнуте, то автоматично відміняється перше завдання – отримання загальної інформації. Матеріалом для навчання слугує текст із науково-технічної літератури, котрий, як правило, характеризується складністю інформації, складністю викладення цієї інформації, зумовленою застосуванням низки специфічних граматичних засобів, що сприяють стислості та послідовності оповіді, але утворюють громіздкі, іноді синтаксично заплутані конструкції. Тому, визначаючи місце перекладу в процесі навчання, розглянемо лише два аспекти цієї проблеми: 1) переклад як засіб навчання читанню і розумінню наукового тексту та 2) переклад як засіб контролю при навчанні читанню і розумінню наукового тексту.

На перших етапах навчання читанню і розумінню фахового тексту учень, для «усвідомлення» інформації, намагається перекласти його рідною мовою, оскільки іноземною мовою він не мислить. Таким чином, явний чи прихований переклад завжди присутній: усвідомлення інформації йде через рідну мову. Лише в подальшому на певних етапах навчання відбувається перехід до безперекладного розуміння спочатку окремих уривків, а згодом і всього тексту в цілому. Більшість дослідників [5, с. 89; 6, с. 123] схиляється до думки, що цей етап є необхідним та закономірним для переходу до безперекладного розуміння. «При читанні складних речень ... не варто ухилятися від перекладу. ... Це гарна основа для безперекладного читання. Переклад – це милиці, які нам не потрібні, коли ми можемо ходити без них» [6, с. 27]. Для досягнення глибокого розуміння тексту студентам необхідно накопичити певний лексичний обсяг та знання з традиційної граматики; оволодіти (на базі накопичених знань) умінням «відгадувати» значення незнайомих слів у контексті; мати чітке уявлення про відповідності рідної та іноземної мови та швидко на всіх етапах навчання підбирати відповідні еквіваленти, використовувати різноманітні «кліше», які відіграють важливу роль у стилі наукового мовлення. Для обґрунтування значення перекладу в процесі навчання розуміння тексту дуже важливо порівняння явищ іноземної та рідної мов.

Переклад є також досить ефективним засобом контролю та перевірки розуміння прочитаного, оскільки в науковому тексті зростають вимоги до точності та повноти розуміння отриманої інформації, що підвищує роль перекладу у процесі навчання читанню. Досить ефективні для цього вправи на загальне «охоплення» змісту тексту, які разом з перекладом (особливо усним) полегшують та прискорюють перехід до його дійсно безперекладного розуміння. Також подібні вправи допомагають студентам навчитися отримувати загальну інформацію про прочитану монографію, статтю і т.п., оскільки не завжди по закінченню курсу досягається мета навчання – безперекладне розуміння іншомовного тексту, що зумовлено іноді заниженим рівнем базової підготовки студентів з іноземної мови та недостатньою кількістю годин, наданих на вивчення дисципліни навчальним планом. Ця мета

досягається, як правило, при подальшій самостійній роботі студентів, якій сприяють отримані під час навчання навички та уміння.

На різних етапах навчання використовуються різні види перекладу. Як свідчить досвід роботи [2, с. 92; 3, с. 480; 7, с. 138], весь період навчання доцільно поділити на два етапи. На першому виконується робота тільки з текстами науково-технічного характеру, протягом другого етапу третина часу використовується для роботи з фаховими текстами, решта – для розвитку навичок усного мовлення за фахом. Основні види перекладу, які застосовуються при навчанні розумінню наукової літератури на обох етапах, – це письмовий та усний переклади, які, в свою чергу, можуть бути суцільними та вибірковыми.

На першому етапі навчання переважає письмовий переклад, частіше суцільний, ніж вибірковий. Передбачається, що студенти виконують переклад самостійно в позаурочний час, на занятті лише перевіряються (і порівнюються) варіанти перекладу, аналізуються граматичні та лексичні явища, що викликали труднощі під час роботи над текстом. Усний переклад на цьому етапі не превалює. Мета письмового перекладу – привчити студентів до глибокої, вдумливої та ретельної роботи з текстом, словом, граматичними та синтаксичними конструкціями, чому, зазвичай, не навчають у школі; навчити підбирати найбільш точні еквіваленти рідною мовою, оскільки вдома студент не обмежений часом і має доступ до будь-якої довідкової літератури та словників. Письмовий переклад корисний як для сильних студентів, які мають достатній рівень базових знань з мови, але не навчені отримувати точну інформацію з фахового тексту, так і для слабких студентів, для яких письмовий переклад дозволяє виявити правильне розуміння тексту. Саме тому письмовий переклад інтенсивно застосовується саме на першому етапі і є тією базою, на основі якої будується подальше навчання. Для слабого контингенту учнів рекомендується виконувати суцільний письмовий переклад, оскільки він дозволяє виявити індивідуальні прогалини у знаннях кожного з них та допомагає автоматизувати різноманітні граматичні та лексичні кліше, типові для наукового стилю.

На другому етапі переважає усний, вибірковий переклад як вид аудиторної роботи і перевірки. В якості домашнього завдання доцільно зберігати письмовий переклад. Мета усного перекладу – перевірити уміння та знання, отримані на першому етапі. Усний переклад вимагає швидкої орієнтації в структурі речення, гарного знання лексичного мінімуму, контекстуальної здогадки, швидкого знаходження еквівалентів рідною мовою. Усний переклад близько наближений до безперекладного розуміння тексту і тому особливо інтенсивно використовується на другому етапі навчання. На цьому етапі у студентів викликає труднощі не весь текст, на відміну від першого етапу, а лише його окремі частини. Саме тому доцільно використовувати вибірковий переклад, як усний, так і письмовий, коли викладач пропонує студентам спеціально підібрані частини текстів, де зустрічаються особливо складні речення.

Підсумовуючи, зазначимо, що методика навчання студентів читанню фахової літератури може бути ефективною, якщо навчання проводитиметься з урахуванням специфіки перекладу технічних текстів, їхньої типології та характеру лінгвістичної організації; будуватися на основі автентичних сучасних текстів, здійснюватися за допомогою прийомів, що допомагають здолати труднощі перекладу, проводитися на основі вправ, спрямованих на формування необхідних при перекладі навичок. Тому переклад як засіб навчання читанню, контролю та безперекладному розумінню фахової літератури має велике значення у процесі вивчення англійської мови у немовних навчальних закладах. Але він не є єдиним засобом і дає особливо гарні результати у сполученні з іншими вправами на загальне розуміння змісту. Це спонукає до подальшого дослідження даної проблеми та пошуку ефективних шляхів її вирішення.

Список використаної літератури

- 1. Григоров В. Б.** Как работать с научной статьей : [пособ. по англ. яз.] / Владимир Борисович Григоров. – М. : Высшая школа, 1991. – 202 с.
- 2. Обучение** чтению научного текста на иностранном языке : [сб. статей] / под ред. Е. С. Троянская. – М. : Наука, 1975. – 295 с.
- 3. Пумпянский А. Л.** Чтение и перевод английской научной и технической литературы: (лексика, грамматика, фонетика, упражнения) / Алексей Леонидович Пумпянский. – М. : Наука, 1968. – 488 с.
- 4. Швейцер А. Д.** Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты / А. Д. Швейцер. – М. : Наука, 1988. – 214 с.
- 5. Троянская Е. С.** Перевод как один из эффективных способов обучения чтению и пониманию научной и технической литературы / Елена Сергеевна Троянская. – М. : Наука, 1985. – 107 с.
- 6. Хэгболдт П.** Изучение иностранных языков. Некоторые размышления из опыта преподавания (сокр. пер. с англ. яз. Л. А. Морозовой) / Питер Хэгболдт – М. : Учпедгиз, 1963. – 159 с.
- 7. Пронина Р. Ф.** Пособие по переводу английской научно-технической литературы / Раиса Федоровна Пронина. – М. : Высшая школа, 1973. – 200 с.

Бараненкова Н. А. Роль перекладу у процесі навчання читанню фахової літератури студентів немовних ВНЗ

У статті аналізуються проблеми, пов'язані з навчанням студентів немовних вишів безперекладному читанню науково-технічних текстів. Визначається місце перекладу в процесі навчання читанню та розумінню іншомовної фахової літератури, проаналізовано етапи навчання та окреслено види перекладу, які доцільно застосовувати на кожному з них. Також обмірковується питання підвищення ефективності навчання іноземній мові в технічному ВНЗ та формування в студентів умінь використання іноземної мови для практичної роботи за фахом.

Ключові слова: текст; безперекладне розуміння; письмовий, усний, вибіркового переклад.

Бараненкова Н. А. Роль перевода в процессе обучения чтению специализированной литературы студентов неязыковых вузов

В статье анализируются проблемы, связанные с обучением студентов неязыковых вузов беспереводному чтению научно-технических текстов. Определяется место перевода в процессе обучения чтению и пониманию иноязычной специализированной литературы, проанализированы этапы обучения и очерчены виды перевода, которые целесообразно применять на каждом из них. Также поднимается вопрос повышения эффективности обучения иностранному языку в техническом вузе и формирования у студентов навыков использования иностранного языка для практической работы по специальности.

Ключевые слова: текст; беспереводное понимание; письменный, устный, выборочный перевод.

Baranenkova N. A. The Role of Translation in Teaching Reading of Professional Literature of Students of Non-language High Institutions

The article is devoted to the problem of development of abilities of reading texts on specialities in the original as an important component of the communicative competence. The primary goal is aimed at learning a foreign language in non language high school and teaching students to use foreign literature in speaking on a speciality for the professional purposes and to be able to express their opinion in a foreign language concerning the questions connected with the future profession. In this connection the question of the increase of learning efficiency of a foreign language in technical college and forming students' skills of using a foreign language for practical work in their speciality is touched upon. In the article two methods of reading scientific and technical texts both non-translation and translation are considered, opinions of various scientists on this point are reviewed. The article dwells upon the value of language intuition in understanding the meaning of unfamiliar vocabulary and using language clichés without translating specialized texts. The role of translation in the course of training reading and understanding foreign specialized literature is determined, grade levels are analyzed and kinds of translation which are reasonable for applying each of them are outlined.

Key words: text, non-translation comprehension, written translation, interpretation, selective translation.

Стаття надійшла до редакції 06.02.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – к. пед. н., доц. Литвин С. В.

УДК 811. 111 (07)

В. В. Безлюдна

**ФАСИЛІТАЦІЯ СПІЛКУВАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ
ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ВИД ФОРМУВАННЯ
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ**

Кінець ХХ ст. характеризується переходом від індустріального до постіндустріального, інформаційного суспільства. Це, у свою чергу, сприяє розширенню зв'язків, посиленню процесів глобалізації, інтеграції і інформатизації. У зв'язку з цим з'являються нові вимоги до системи і якості освіти. Характерними особливостями сучасної освіти є її диференційованість, варіативність і інтегративність. Нового викладача іноземної мови характеризує висока міра автономії і креативності, що проявляється, поряд із високим рівнем професійної компетенції, у таких ділових якостях, як гнучкість професійного мислення, мобільність і адаптивність до інноваційних ситуацій професійної діяльності, постійне професійне самоудосконалення, здатність працювати в команді, співпрацювати з іншими, брати на себе ініціативу і відповідальність [1, с. 23–25].

Фасилітація спілкування іноземною мовою як інноваційний вид формування комунікативної компетенції студентів ще недостатньо досліджена в Україні. Зарубіжні джерела розглядають фасилітацію у контексті групової комунікативної взаємодії (Т. Bentley, J. Chilberg, В. Dick, L. Hart, D. Hunter, P. Sharp, D. Stewart), педагогічної взаємодії (В. Гінецинський, Я. Коломенський, А. Реан, В. Ширшов), навчання і спілкування (І. Жижіна, Е. Зеєр, В. Смірнов, К. Roger), комунікативної діяльності викладача і студентів (В. Суміна).

Таким чином, актуальність цієї статті полягає у теоретичному осмисленні наукових підходів сутності поняття фасилітація спілкування іноземною мовою.

Мета статті полягає у спробі розкрити сутність поняття фасилітація спілкування іноземною мовою як інноваційного виду формування комунікативної компетенції студентів вузу.

В умовах надмірної інформатизації і комп'ютеризації освітнього процесу, де студент виступає суб'єктом навчання, якісно змінюються вимоги до викладача – організатора освітнього процесу. Абсолютно очевидно, що викладач сьогодні не лише транслятор знань, умінь, носій інформації, охоронець норм і традицій, але і помічник у становленні і розвитку студента. Позиція ментора, право старшого і сильнішого втрачається, затверджується принцип демократичної взаємодії, співпраці, допомоги, уваги до ініціативи, становлення і розвитку. Зацікавлене відношення викладача в умовах зростаючого прагматизму, зниження мотивації навчання і надмірної інформатизації відіграє ключову роль. У

роботах таких дослідників, як І. Жіжіна і Е. Зеєр показано, що активний розвиток студента залежить від професійно-педагогічних умінь викладача створювати сприятливий емоційний тонус процесу навчання [2, с. 17–34].

Розглядаючи педагогічну діяльність в сучасних умовах як процес управління, соціальні психологи і педагоги В. Гінецинський, Я. Коломенський, А. Реан, В. Ширшов та інші підкреслюють, що її головними складовими стають такі процеси міжособистої взаємодії, які: створюють найкращі умови для розвитку навчально-професійної мотивації; сприяють розвитку студентів; дозволяють педагогу підвищувати свій професійно-педагогічний потенціал; забезпечують досягнення цілей освіти.

Запропонований психологами підхід дозволяє виділити в процесі навчання іноземної мови такий вид педагогічної взаємодії, як *фасилітаційну*.

Термін фасилітація (англ. *facilitate* – полегшувати, сприяти, допомагати) увів американський педагог та психотерапевт К. Роджер. Він розуміє під фасилітацією «тип навчання під час якого змінюється традиційна позиція педагога на партнерську, яка сприяє розвитку студентів, впливає на освітні структури і сприяє їх удосконаленню та гнучкості» [3, с. 125].

Російські вчені під фасилітацією розуміють особливий стиль спілкування, який підсилює продуктивність навчання або виховання суб'єктів педагогічного процесу [4, с. 231]; спосіб здійснення навчання, за якого викладач займає позицію помічника та допомагає студенту самостійно знаходити відповіді на запитання та набувати нових навичок. Фасилітація передбачає надання можливості студентам взяти на себе контроль і відповідальність за власні зусилля та досягнення.

У дослідженні В. Суміної, фасилітація розглядається у якості функції педагога як тип лідерства, побудований на спільній комунікативній діяльності викладача і студентів, у результаті якої останні здобувають власні фасилітаційні уміння [5].

На думку дослідниці, викладачі прагнуть розвинути у студентів фасилітаційні уміння у процесі спілкування іноземною мовою, стимулюючи прояви і розвиток особистих якостей, психологічну готовність тощо.

Іноземне спілкування розвиває мовні вміння, які передбачають великий об'єм лексики, правильність оформлення мови, точне сприйняття усних висловлювань і адекватну передачу ідей партнерів своїми словами; уміння виділяти суть почутого; коректну постановку питань; стислість і точність формулювань відповідей на запитання партнерів, логічність побудови висловлювання. Фасилітація спілкування передбачає розвиток психологічних умінь, у тому числі розуміння настрою, характеру партнерів, тлумачення експресії поведінки співрозмовника, сприйняття і розуміння іншого як особистості.

Фасилітації спілкування іноземною мовою передбачає організацію монологу, діалогу, володіння прийомами ведення дискусії, виділення основних компонентів вербального і невербального спілкування в конкретних ситуаціях, запобігання непотрібних конфліктів, вирішення конфліктів. Оволодіння названими вище вміннями відбувається у процесі вирішення студентами різних комунікативних завдань в умовах фасилітації спілкування іноземною мовою.

Фасилітація спілкування визначена В. Суміною як планування і здійснення комунікативної поведінки в проблемних ситуаціях, що вимагають конструктивних творчих рішень. Початковими принципами розвитку умінь фасилітації спілкування у студентів, як на рідній, так і на іноземній мові є: мотивація потреби й інтересу до отримання знань в області фасилітації спілкування і особистого змісту пізнавальної діяльності; формування операційних умінь фасилітації з використанням інтерактивних форм міжособистісної взаємодії в педагогічному спілкуванні; організація співпраці в колективній діяльності спілкування, що актуалізує вироблення духовних і ціннісних установок; облік психологічних аспектів спілкування, які сприяють самовираженню і творчій самореалізації його суб'єктів; індивідуалізація навчання, обумовлена індивідуальними якостями і суб'єктною позицією студента; стимулювання активності особистості і її розвитку в умовах практики рефлексії.

Як основні критерії, що дозволяють судити про розвиненість у студентів комунікативної компетенції, виділяють наступні характеристики особистості:

– наявність широкого діапазону комунікативного мислення, спілкування, що дозволяє аналізувати конкретні ситуації, ставити цілі і прогнозувати результати комунікативної діяльності, креативно здійснювати мовну поведінку;

– володіння ключовими прийомами ефективного спілкування, коректність мовного оформлення мови, логічність і аргументованість висловів, забезпечення взаєморозуміння вербальними і невербальними засобами;

– активність у налагодженні довірчих стосунків, терпимості, доброзичливе сприйняття тих, хто нас оточує, прагнення до співпраці, власна відвертість і сприяння щирості партнерів по спілкуванню;

– позитивне самосприйняття, мотиваційна і практична готовність до безперервного саморозвитку, обумовлені критичною рефлексією, самоаналіз і самооцінка.

На думку В. Суміної, фасилітації спілкування іноземною мовою вимагає переліку певних принципів вивчення іноземної мови, таких як:

- Принцип мовної наочності, що виражається в аналізі текстуально організованої смислової інформації, структурованої з урахуванням мотивів і цілей спілкування: автентичних текстів, тематичних підбірок мовних зразків, системи мовних дій і операцій.

- Принцип свідомості, який передбачає опору на певну систему правил мови, що вивчається, свідому систематизацію мовного матеріалу з подальшим виходом мовних правил в мовні дії.

- Принцип мовнорозумової активності, коли спеціально організований предмет мовної діяльності стимулює розумову активність студента, а внутрішнім мотивом мовної діяльності стає комунікативно-пізнавальна потреба.

- Принцип функціональності, що передбачає діяльнісну основу вивчення іноземної мови з розвитком здатності студентів використовувати мовні засоби в різних ситуаціях спілкування з метою встановлення різного роду взаємодії.

- Принцип комунікативності, який сприяє тому, що мотивований вислів викликає перехід від первинного усвідомлення мовних явищ і мовних механізмів до інтуїтивної реалізації автоматизованих мовних умінь [5].

Отже, фасилітація спілкування іноземною мовою є ефективною передумовою формування комунікативної компетенції студентів. Адже педагог виступає як підсилювач процесу спілкування і знаходиться у постійному мовленнєвому контакті зі студентами, сприяє успішному вивченню мови і позитивно впливає на розвиток особистості студента.

Дослідження даного питання не вичерпує зазначену проблему. Ми вважаємо, що перспективним напрямом подальшого дослідження є аналіз та вивчення змісту фасилітації спілкування іноземною мовою як основного виду формування комунікативної компетенції студентів.

Список використаної літератури

1. Халеева И. И. Основы теории обучения понимания иноязычной речи / И. И. Халеева. – М. : Высш. шк., 1989. – 238 с. **2. Жижина И. Н.** Психологические особенности педагогической фасилитации / И. Н. Жижина, Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – 1999. – Т. 2 (2). – С. 75. **3. Roger C. K.** The interpersonal relationship in the facilitation of learning humanizing education / C. K. Roger. – Boston : Houghton Mifflin, 1967.– 188 p. **4. Смирнов В. Н.** Педагогические теории, системы и технологии / В. Н. Смирнов. – М. : Издательский центр «Академия» 1997, – С. 231. **5. Сумина В. Е.** Развитие умений фасилитации общения у студентов в процессе овладения иноязычной речью : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В. Е. Сумина. – Р-н-Д., 2006. – 24 с.

Безлюдна В. В. Фасилітація спілкування іноземною мовою як інноваційний вид формування комунікативної компетенції студентів

Стаття присвячена проблемі удосконалення комунікативної компетенції студентів за допомогою фасилітації спілкування іноземною мовою. Автором розкрито сутність поняття фасилітація спілкування, розглянуто початкові принципи розвитку умінь фасилітації спілкування у

студентів, як на рідній, так і на іноземній мові, проаналізовано основні критерії, що дозволяють судити про розвиненість у студентів комунікативної компетенції, охарактеризовано різні види комунікативної компетенції.

Ключові слова: фасилітація, комунікативна компетенція, іноземна мова, навчання, спілкування, студент, фахівець.

Безлюдная В. В. Фасилитация общения иностранным языком как инновационный вид формирования коммуникативной компетенции студентов

Статья посвящена проблеме усовершенствования коммуникативной компетенции студентов с помощью фасилитации общения иностранным языком. Автором раскрыта сущность понятия фасилитация общения, рассмотрены начальные принципы умений фасилитации общения у студентов, как на родном, так и на иностранном языке, проанализированы основные критерии, которые позволяют судить о развитии у студентов коммуникативной компетенции, охарактеризованы разные виды коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: фасилитация, коммуникативная компетенция, иностранный язык, учеба, общение, студент, специалист.

Bezliudna V. V. Foreign Language Communication as an Innovative Kind of Students' Communicative Competence Formation

The article is devoted a problem of students communicative competence improvement with the help of foreign language facilitation. The essence of facilitation concept is opened in the article. The development technics of students facilitation communicative abilities are considered here, different kinds of the communicative competence and basic criteria which allow to judge about development of communicative students competence are analysed in the article. The educators distinguish following characteristics of the person as the basic criteria which allows to judge about students communicative competence development: presence of a wide range of communicative thinking, possession of key technics of effective dialogue (communication), activity in adjustment of confidential relations, positive self-perception, motivational and practical readiness for self-development. Facilitation of communication by foreign language demands the list of some principles of foreign language learning, such as: consciousness principle, a principle language activity, a functionality principle.

Key words: facilitation, communicative competence, foreign language, study, dialogue, the student, the expert.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – к. пед. н., доц. Шумаєва С. П.

УДК 821.111 (07)

О. В. Блашків

**«ВІРТУАЛЬНА ЕКСКУРСІЯ» ЯК ПРИЙОМ ФОРМУВАННЯ
СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ
НА ЗАНЯТТЯХ З АМЕРИКАНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

Різні аспекти питання міжкультурної комунікації все частіше стають предметом дослідження вчених гуманітаріїв. Переважно в центрі уваги постає лінгвістична перспектива проблеми (Ф. Бацевич, І. Голуб, В. Манакин, О. Семенюк, О. Яшенкова). Ми хотіли б звернути увагу на це питання, виходячи з тих труднощів, з якими маємо справу, читаючи курс літератури у вищій школі.

Викладачу історії зарубіжної літератури у своїй практичній діяльності необхідно дотримуватися міждисциплінарного підходу як структуротворчого. Це пов'язано не лише з невпинно зростаючим масивом матеріалу та обмеженою кількістю годин, що виносяться на його опрацювання, але й з глобалізаційними тенденціями у нашому суспільстві. Попри позірну відкритість та готовність до інтеграції студенти вишів демонструють до великої міри схематичне та стереотипне сприйняття культур інших народів. Література є тією сферою, що має великий вплив на формування навиків міжкультурної взаємодії та розуміння її нюансів, котрі нерідко ховаються в ближчій чи віддаленій історії та культурі народу. Проблема культури ареалу та усвідомлення її особливостей через посередництво літератури цього ареалу, способів адекватного формування соціокультурної компетенції на заняттях з літератури в такий спосіб набирає особливої ваги та визначає актуальність даної теми.

Одним із шляхів вирішення цієї проблеми, на нашу думку, може бути впровадження на заняттях з американської літератури прийому «віртуальної екскурсії». Метою статті є звернути увагу на проблему формування соціокультурної компетенції на заняттях з зарубіжної літератури та запропонувати прийом «віртуальної екскурсії», пов'язаної з конкретним культурним ареалом, який нам видається ефективним у процесі формування соціокультурної компетенції.

Ареальні студії свого часу були тією ділянкою науки, котра серед перших у своїх дослідженнях почала базуватися на результатах відразу кількох областей науки (географії, історії, політології, соціології, лінгвістики, літературознавства, культурології, тощо), виносячи на чільне місце проблематику культурних взаємин. І хоч жодна з цих дисциплін не має безпосереднім предметом свого дослідження ту чи іншу національну літературу, саме посередництвом художніх творів їм вдається почерпнути чи не найбільше інформації про культурні особливості народів, ареалів, спільнот. Це особливо актуально при

вивченні американської літератури, котра має свою власну самобутню традицію, засновану на регіональному принципі. В дослідженнях феноменів американської літератури та в методичних розробках, присвячених вивченню цього матеріалу в школі та вузі (Т. Денисова, О. Ніколенко, Л. Сердюкова, ін.), недостатньо уваги приділяється методиці його викладання з огляду на формування соціокультурної компетенції студентів. Пропонована віртуальна лекція-екскурсії на тему «Літературний Бостон» (Literary Landmarks of Boston & Boston Area: Virtual Excursion) неодноразово проводилася нами в межах курсу «Історія літератури Англії та США», що читається для студентів факультету романо-германської філології Дрогобицького державного педагогічного університету. При цьому треба зауважити, що є два варіанти проведення цієї лекції – як вступної та підсумовуючої. Даний тип лекції ми використовуємо для покращення ефективності засвоєння студентами матеріалу курсу, комплексного розуміння обраної теми, адекватного формування соціокультурної компетенції.

Структура віртуальної лекції-екскурсії «Літературний Бостон».

Практичним завданням заняття є залучення студентів до усного відтворення історії та культури регіону, при цьому у своїх відповідях їм необхідно інтегрувати знання, отримані в межах вивчення різних курсів (Країнознавства, Історії літератури Англії та США, Історії літератури для дітей, Історії педагогіки, Основ теорії мовної комунікації). Метою даного виду роботи є: 1) введення чи перевірка фактичних знань, пов'язаних з регіоном та 2) формування історичної бази для соціокультурної компетенції про американське суспільство, необхідної для вивчення американської літератури наступних століть (к. 19 – п. 21 ст.).

Поставлена мета заняття передбачає інтеграцію фактичних та теоретичних знань студентів: 1) історична/країнознавча компетенція (корабель «Mayflower», колоніальний період, День подяки, Війна за незалежність, Декларація незалежності); 2) літературна компетенція (знання біографії та текстів наступних авторів: Д. Франклін, Р. В. Емерсон, Д. Г. Торо, Л. М. Елкотт, М. Фуллер, Н. Готорн, Г. В. Лонгфелло); 3) літературознавча компетенція (Просвітництво, Романтизм, трансценденталізм, поети-браміни, романтичний (історичний) роман, романтичний герой); 4) релігійна компетенція включає базові знання студентами історії християнства, індуїзму та ідеї релігійної толерантності як базової для існування та функціонування суспільства (пуританство, Covenant of Works, Covenant of Grace, and Covenant of Redemption, «Американська мрія», Джон Вінтроп, релігійна толерантність); 5) культурологічна компетенція передбачає орієнтацію у соціокультурній ситуації регіону даного періоду (релігійна толерантність, «Американська мрія», мультикультурність, хвилі еміграції, аболюціонізм, Маргарет Фуллер «Жінка в XIX столітті», суфражизм, фемінізм); 6) мовна компетенція передбачає готовність і

вміння студентів граматично висловлюватися, послуговуючись необхідною термінологією; 7) соціокультурна компетенція передбачає адекватна оперування студентами такими необхідними для розуміння подальших етапів в історії американської літератури поняттями і термінами як «американська мрія», «американські цінності», «мультикультурність», «ідентичність», «різноманітність», «етнічність», «поліцентризм», «регіональність», «пуританство», «афро-американська література», «жіноча література», «поп-культура».

Ілюстративний матеріал для заняття включає фотографії, карти, репродукції картин, портрети письменників, поетів, історичних та культурних діячів, пов'язаних з Бостоном та Новою Англією і може бути оформлений у вигляді презентації.

Зміст заняття

Інструкція для студентів: Today, we are going on a tour. Our virtual guide will take us around Boston and Boston area, showing us places important and dear to Americans which we heard of or read about, bringing them closer to us and making them more personal to us as the learners of the American literature. Each of you is going at some point of our tour to perform a role of a tour guide, telling a story about a certain landmark. You will also be proposed to comment on quotations from some authors. You all are greatly encouraged to share your knowledge and opinion.

- **Boston**

Illustrations: maps of New England area/Boston, the Massachusetts Bay Colony, pictures of the Freedom Trail sites, which make a walking tour of downtown Boston (Old State House).

Historical events/phenomena/notions: the Gunpowder Plot, the “Mayflower; the colonial period of American history, the British North America; the Pilgrims and the Plymouth Colony, the Puritans and the Massachusetts Bay Colony; John Winthrop (1587–1649), his sermon «A Model of Christian Charity» (the “City on a Hill” sermon), Puritan ethic, Covenant of Works, Covenant of Grace, and Covenant of Redemption; Boston Massacre (1770), Boston Tea Party (1773), War of Independence (1775–1783); the First Continental Congress, the Founding Fathers.

Literary context: Benjamin Franklin as a man of Enlightenment, the Founding Father, and a writer. **Interpreting** the following quotation (from «When in the Course of human events,..» to «as to them shall seem most likely to effect their Safety and Happiness»), say why according to the colonists the independence was necessary (1), how this extract reflects basic Americans values (2).

- **Concord**, 32 km West of Boston

Illustrations: maps, pictures of Concord, portraits of R. W. Emerson, D. H. Thoreau, L. M. Alcott, M. Fuller.

Historical events/phenomena/notions: the first inland settlement of the Massachusetts Bay Colony, the Battle at Concord, the first battle of American Revolution.

Cultural context: the first rural artists' colony to propose alternative for the American materialism.

Literary context: American Romanticism, Transcendentalism (the unity of the world and God, the doctrine of self-reliance and individualism), a quarterly magazine «The Dial». **Interpreting** the poems «Merops» by R. W. Emerson, answer the question what according to Emerson a poet should and should not do (1), prove that it is a Romantic poem (2), find links between the poem and Emerson's essays (3). **Interpreting** the philosophy of H. D. Thoreau as provided in «Walden», focus on the ideas of self-reliance, ecological consciousness, do-it-yourself independence, and the theory of civil disobedience and peaceful resistance. **Interpreting** the role of women, comment on «Little Women» by Louisa May Alcott, its correlation with Margaret Fuller's book «Women in the Nineteenth Century».

Salem, 26 km North of Boston

Illustrations: maps/pictures of Salem, portraits of N. Hawthorn.

Historical events/phenomena/notions: the Indian settlements of the region, the colonial policy towards Native Americans in 1492-1860s, frontier wars with Indians,

Cultural context: Salem witch trail of 1692, prior witchcraft case in Europe; Reverend Samuel Parris and Tituba, an Indian female servant. Connection to literature: «Lois the Witch» (1859), a novella by Elizabeth Gaskell, «Giles Corey of the Salem Farms» (1868), a play by H. W. Longfellow.

Literary context: Late Romanticism, the Romantic (historical) novel. **Interpreting** the novel «The Scarlet Letter» by N. Hawthorne, analyze the genre of a historical novel (1), compare it with any novel of W. Scott on that matter (2), comment of the central theme – adultery and its socio-cultural context (3), try to answer why this book remain in the top ten read by the Americans today (4), what American values are discussed in the novel (5).

• **Cambridge**, 6,5 km West of Boston

Illustrations: maps/pictures of Cambridge and Harvard University, portraits of J Adams, H. W. Longfellow, J. R. Lowell, O. W. Holmes, R. Frost, T. S. Eliot, e. e. cummings.

Historical events/phenomena/notions: founding of Harvard College in 1636, legends and facts about Harvard, the "Brahmin elite".

Cultural context: Native American literature and culture, European vs. American Romanticism, creating genuine American literature, multiculturalism, American identity, ethnicity.

Literary context: Romanticism, the Romantic (historical) novel, the Boston Brahmins; generation of men of letters educated at Harvard (R. Frost, T. S. Eliot, e. e. cummings, etc.). **Interpreting** the poem «The Song of Hiawatha» by H. W. Longfellow, analyze its first canto (1), the author's political purpose in the poem (2), the main idea (3), the main character as a Romantic hero (4), other Romantic characteristics (5).

Наголосимо, таке заняття-екскурсія може бути проведено як з метою введення матеріалу в інформаційне поле студентів, в цьому випадку лектор повністю розкриває тему одноосібно, так і з метою закріплення чи перевірки знань студентів. Залежно від цього, а також від мовного рівня студентів та їх фахової компетенції, названий матеріал може бути опрацьованим в межах одного заняття (90 хв.) або ж бути розділеним на окремі чотири заняття, відповідно до зазначених географічних пунктів віртуальної екскурсії. Наша практика дозволяє зробити висновок, що запропонована форма заняття є ефективною для студентів саме у форматі підсумовуючої лекції, оскільки таке заняття базується на засаді інтерактивності. Саме можливість взяти безпосередню особистісну участь у віртуальній екскурсії, бути так би мовити гідом на певному її етапі дає студентам відчуття глибокої заангажованості в навчальній діяльності, яка для них набирає характеристик творчої роботи чи рольової гри. Щоправда, інколи ми стикалися з певною психологічною неготовністю студентів до такої співпраці, яку вдавалося подолати, пропонуючи їм варіанти відповідей чи моделюючи відповідні навчальні ситуації. Зазначимо, що особливо цікавими для студентів виявилися питання, пов'язані з історією культурних явищ та понять, стосовно котрих серед української молоді закріпилися певні стереотипні уявлення («американська мрія», «американська ідентичність», «фемінізм»).

Підсумовуючи, наголошу на ефективності віртуальної екскурсії як того типу заняття, яке дозволяє інтегрувати різноманітні види навчальної роботи, знання та компетенції студентів з різних навчальних дисциплін та акцентувати увагу на здатності студентів самостійно знаходити зв'язки поміж історичними та культурними подіями, їхнім відображенням у літературі, їх відлунням та сприйняттям сьогодні в контексті міжкультурної взаємодії. Таким чином, подальшу розробку теми в межах методики викладання літератури вважаємо важливою і необхідною.

Блашків О. В. «Віртуальна екскурсія» як прийом формування соціокультурної компетентності студентів на заняттях з американської літератури

Стаття піднімає проблему формування соціокультурної компетенції студентів на заняттях з американської літератури. Автором запропоновано прийом «віртуальна екскурсія» як структуротворчого для вступного чи підсумкового типу лекції/заняття з конкретної теми. Відзначено міждисциплінарний та інтерактивний характер такого заняття, спрямованого на інтеграцію знань студентів про даний культурний ареал та закріплення у них адекватного уявлення про даний регіон в контексті міжкультурної комунікації. Наголошено на ефективності цього прийому завдяки творчому характеру навчальної діяльності та високій заангажованості студентів у неї.

Ключові слова: соціокультурна компетенція, прийом, «віртуальна екскурсія», «літературний Бостон», міжкультурна комунікація.

Блашків О. В. «Виртуальная экскурсия» как прием формирования социокультурной компетентности студентов на занятиях по американской литературе

В статье поднята проблема формирования навыков социокультурной компетенции студентов на занятиях по американской литературе. Предложен прием «виртуальной экскурсии» как структурнообразующий во вступительных или завершающих типах лекций/занятий на избранную тему. Отмечен междисциплинарный и интерактивный характер такого занятия, направленного на интеграцию знаний студентов о данном культурном регионе, а также на закрепление адекватного восприятия конкретного культурного региона. Подчеркнута эффективность этого приема благодаря творческому характеру учебной деятельности и высокой степени заангажированности в ней студентов.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, прием, «виртуальная экскурсия», «литературный Бостон», межкультурная коммуникация.

Blashkiv O. V. Developing Socio-cultural Awareness: «Virtual Excursion» at American Literature Classes

The article deals with the problem of shaping and developing socio-cultural awareness among the university students learning American Literature. The author states that the problem of intercultural communication nowadays has become one of the major problems the university students have to deal with inside and outside the curriculum. Although the problem is mostly approached by the foreign language teachers and linguists, the courses of world literature might also provide a necessary background for dealing with this matter. Combining the approaches of Area and Culture Studies in literature class, the author proposed the «virtual excursion» as the type of lecture, which might effectively assist the shaping and development of socio-cultural awareness among university students. The author stresses the high level of students' involvement into this kind of activity dues to their ability not only to prove their subject knowledge, but also discover links between historical context, cultural phenomena and their reflection in the text, which in itself expresses student's creativity and individualism as well as develops their socio-cultural awareness.

Key words: socio-cultural awareness, «virtual excursion», «literary landmarks of Boston», intercultural communication.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – к. пед. н., доц. Михайленко І. П.

УДК 378.016 : 811.111

E. R. Bragina

PROBLEMS IN TEACHING ENGLISH PRONUNCIATION

The first impact of any language comes from the spoken word. The basis of all languages is sound. It is in these sound sequences that the ideas are contained. Listening is the first experience, the attempt to understand accompanies it. The acquisition of good pronunciation depends to a greater extent on the learner's ability of listening with care and discrimination. Teaching pronunciation is of great importance in the developing of students' hearing and speaking habits and skills.

As far as this subject research is concerned, Action W., Ballmer T., Bolinga D., Brown G., Cauldwell R., Clennell C., Crystal D., Dalto C., Harmer J., Laroy C., Rogerson G., Seidlhofer B., Fucci D., Crary M., Wennerstrom A. and others have tried to investigate and describe it.

Our article deals the variety of problems which an English teacher faces during the whole course of teaching pronunciation and the most efficient ways of correcting mistakes in pronunciation.

Students should study English literary pronunciation which constitutes received pronunciation. This is the language of radio, TV, theatres, universities. Such pronunciation is characterized by clear stress in all the rhythmic groups; clear pronunciation of the sounds, for example, *give* and not *gimme* admitted by colloquial English; typical abbreviations in auxiliary words: *it's*, *won't*, *don't*, *mustn't* etc.

It is necessary to point out that during the process of studying students must assimilate:

- the sounds of the English language, its vowels and consonants. They should be able to articulate these sounds both separately and in different phonetic contexts;

- some peculiarities of the English language in comparison with those of the Russian language, such as: English vowels differ in quality and in length, whereas in the Russian language the length of vowels is of no importance; there are no palatal consonants, and if some consonants may be pronounced slightly palatalized, this doesn't change the meaning of the word. In the Russian language there are palatalized and non-palatalized consonants and palatalization changes the meaning of the word: e. g. *был-быль, кон-конь*;

- stress in a word and in a sentence, and melody (fall and rise). Students must be able to divide a sentence into groups and intone it properly.

Only when pronunciation is correct, when all main phonic rules are strictly followed, we can avoid misunderstanding in communication. The teacher, therefore, faces the following problems in teaching students English pronunciation:

1. The problem of discrimination; i. e., students should be taught to hear the differences between phonemes which are not distinguished or used in the Russian language and between falling and rising tones [1, p. 45].

2. The problem of articulation, i. e., students should be taught to make the motor movements adequate to proper production of English sounds [1, p. 54].

3. The problem of intonation, i. e., students should be taught to make right stresses, pauses and use appropriate patterns.

4. The problem of integration, i. e., students should be taught to assemble the phonemes of a connected discourse with the proper allophonic variations.

5. The problem of automatism, i. e., students should be taught to make correct production so habitual that it does not need to be attended to in the process of speaking.

Consequently, discrimination, articulation, intonation, integration, automatism are the items that should constitute the content of the teaching pronunciation, i. e., students should be taught to distinguish English sounds from Russian ones, long sounds from short ones, falling tone from rising tone, to articulate English sounds correctly, to use appropriate tone patterns, to integrate or combine sounds into a whole and, finally, they should be taught to use all these while hearing and speaking English. Of course absolute correctness is impossible. We cannot expect more than approximate correctness, the correctness that ensures communication between people speaking the same language.

Thus, teachers have to correct the mistakes so that students could approach the approximate correctness.

As to how mistakes must be corrected the following may be suggested:

1. The teacher explains to the student his/her mistakes and asks to pronounce the sound, the word, the sentence again, paying attention to the proper position of the organs of speech for producing the sound, the word or the sentence.

2. The teacher corrects the mistakes by pronouncing the sound, the word, the phrase, or the sentence in which the mistake has been made and the student imitates teacher's pronunciation.

3. The teacher asks students to listen to the recordings again and pronounce the word or the sentence in the way the speaker does it. Thus, through comparison the student should find the mistake and correct it.

There are some other techniques of correcting phonetic mistakes but those mentioned above can ensure the development of self-control in the students which is significant in language learning.

As to methodological problems the teacher faces the following:

1. To determine the cases where conscious manipulation of the speech organs is required. The teacher instructs the students to pronounce sounds, words, word combinations, phrases and sentences in the English language. Students must become conscious of the differences between English sounds and those of the native language. To teach how to pronounce a new language

correctly in a conscious way means to ensure that the student learns to put his organs of speech into definite positions required for the production of the speech sounds of this language.

2. To determine the cases where simple imitation can or must be used. In learning pronunciation great use should be made of imitation. Students learn to pronounce a foreign language by imitating the pronunciation of the teacher. The teacher is often at a loss how to show the pronunciation of this or that vowel, because he/she cannot show the position of the organs of speech while producing the sound. In this case the imitation should take place. As to intonation it should be taught mainly through imitation, though some explanations and gestures in particular are helpful. Since imitation can and must take place in foreign language teaching, the teacher's pronunciation should set the standard for the class, and the use of native speaker's whose voices are recorded is quite significant.

3. To decide on types of exercises and the techniques of using them. Exercises used for developing pronunciation skills may be of two groups: recognition exercises and reproduction exercises [2, p. 15]. Recognition exercises are designed for developing students' ability to discriminate sounds and sound sequences. Indeed the assimilation of correct English pronunciation by Russian-speaking students depends to a great extent on their ability to hear. This ability is developed if the teacher uses the aural-oral method and the oral approach method in teaching the language. Students should have ample practice in listening to be able to acquire the phonic aspect of the language. It can be done by listening to the teacher pronouncing a sound, a sound combination and sensible sound sequences with comprehension of what they hear and by listening to the speaker from recordings. This exercise is more difficult as students' auding is not reinforced by visual perception. Reproduction exercises are designed for developing students' pronunciation habits. A few minutes at each lesson must be devoted to drilling the sounds which are most difficult for Russian-speaking students. The material used for pronunciation drill should be connected with the lesson study. Poems, proverbs and some useful expressions can be used as material for pronunciation drills as well.

Finally, every teacher must understand how important the teaching of correct pronunciation is. Young teachers are inclined to expect immediate results and soon they stop teaching students correct pronunciation as a hopeless task. No doubt they forget their own imperfections and do not know that pronunciation can be taught only by a long, patient, and persistent effort throughout the whole course of study. The teacher should bear in mind that the difficulties he/she will meet with – and they occur throughout the course- are sound, stress, and musical tones strange to Russian-speaking students. The teacher should know what they are and how to teach students to overcome these difficulties.

All things considered, it is essential to point out that pronunciation is a skill that should be developed and perfected throughout the whole course of

learning the language and constant attention to students' pronunciation on the part of the teacher, whatever the stage of the teaching is, results, as a rule, in good pronunciation habits and skills of students.

References

1. Harmer J. The practice of English language teaching; [new ed.] / Jeremy Harmer. – London : Longman handbooks for language teachers, 1994. – 370 p. **2. Laroy C.** Pronunciation resource books for teachers / Clement Laroy : [ed. Alan Maley]. – Oxford : Oxford University Press, 1996. – 144 p.

Брагіна Е. Р. Проблеми у навчанні англійської вимови

Ця стаття присвячена колу проблем, які виникають у викладача англійської мови у перебігу навчання вимови, а також найефективнішим засобам виправлення помилок, які можуть сприяти важливому у вивченні мови розвитку самоконтролю у студентів. У статті також описані два види вправ (вправа на розпізнавання і вправа на імітування) та техніка їх застосування для розвитку у студентів навичок англійської вимови.

Ключові слова: навчання, спілкування, вимова, здібності чути та розмовляти.

Брагіна Э. Р. Проблемы в обучении английскому произношению

В данной статье обсуждается спектр проблем, с которыми преподаватель английского языка сталкивается в процессе обучения произношения, а также наиболее эффективные способы исправления ошибок, которые могут способствовать важному в изучение языка развитию самоконтроля у студентов. В статье также описаны два вида упражнений (упражнение на распознавание и упражнение на воспроизведение), а также техника их применения для развития у студентов навыков английского произношения.

Ключевые слова: обучение, общение, произношение, способность слышать и говорить.

Bragina E. R. Problems in Teaching English Pronunciation

This article deals with the variety of problems (discrimination, articulation, intonation, integration and automatism) which an English teacher faces during the whole course of teaching pronunciation. They are the items that should constitute the content of the teaching pronunciation, i. e., students should be taught to distinguish English sounds from Russian ones, long sounds from short ones, falling tone from rising tone, to articulate English sounds correctly, to use appropriate tone patterns, to integrate or combine sounds into a whole and, finally, they should be taught to use all these while hearing and speaking English. To decide on types of exercises and the techniques of using them is also one of the methodological problems mentioned above in this

article. Exercises used for developing pronunciation skills may be of two groups: recognition exercises designed for developing students' ability to discriminate sounds and sound sequences and reproduction exercises designed for developing students' pronunciation habits. The article also deals with the 3 most efficient ways of correcting mistakes which can ensure the development of self-control in the students which is significant in language learning.

Key words: teaching, communication, pronunciation, hearing and speaking ability.

Стаття надійшла до редакції 08.01.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – д. філол. н., проф. Сенів М. Г.

УДК 378.016:811

А. А. Бублик

МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В последнее время проблема развития критического мышления (КМ) как модели обучения и воспитания граждан находится в центре внимания зарубежных и отечественных педагогов и ученых. Определение педагогического контекста категории «критическое мышление» и путей его развития представлены в исследованиях зарубежных и отечественных психологов и педагогов XX века Дж. Брунера, Л. Выготского, Д. Дьюи, Д. Клустера, Ж. Пиаже, Д. Халперн и др. Эволюция взглядов на критическое мышление, его роль в мировом образовании конца XX – начала XXI в. отражены в работах Э. Боно, М. Брауна, М. Вайнштейна, С. Киле, М. Липмана, Г. Пауля, А. Петрова, В. Ружийро, Ч. Темпла и др [1, с. 56].

Описание практических подходов и дидактические материалы по внедрению методов и приемов развития КМ учащихся в процессе преподавания различных предметов в общеобразовательной школе располагаются в пособиях для учеников, учителей и преподавателей университетов таких зарубежных авторов, как А. Бутенко, С. Заир-Бек, А. Кроуфорд, Д. Макинстер, С. Мэтьюз, Р. Паул, В. Саул [2, с. 3].

Среди украинских педагогов Т. Воропай, К. Костюченко, А. Тягло, Л. Терлецкая и др. развивают идеи по формированию КМ у студентов [3, с. 2].

Наиболее точное определение КМ дает Американский Национальный Совет по обучению КМ – это интеллектуальный процесс концептуализации, применения принципов и понятий, анализа, синтеза и оценки информации, полученной на основе опыта, посредством

наблюдения, размышления или общения как руководство к действию или убеждению. КМ представляет собой рациональное, рефлексивное мышление, которое направлено на решение того, чему следует верить, или какие действия следует предпринять. КМ является существенным в качестве инструмента исследования.

Группа американских экспертов с февраля 1988 г. по ноябрь 1989 г. провела исследование известное как *проект Дельфи*. Согласно определению группы *Дельфи*, критически мыслящий человек: любознательный; хорошо-информированный; убедительный в доводах; с широким кругозором; гибкий, честный в оценке; без предубеждений; рассудительный в решениях; желающий пересматривать мнения; ясно выражающийся по поводу споров; аккуратный в сложных вопросах; усердный в поиске необходимой информации; разумный в выборе критериев; сосредоточенный на исследовании; упорный в достижении результатов. Следовательно, целью обучения КМ является приближение к данному идеалу [3, с. 4].

Методику формирования критического мышления следует выделить среди современных подходов к обучению иностранным языкам и рассмотреть соответствующие модели его формирования в процессе овладения ИЯ.

Темы для дискуссий при изучении ИЯ включающие элементы критического мышления, во-первых, способствуют более высокой степени участия и интереса со стороны студентов. Во-вторых, использование вопросов, которые развивают критическое мышление, помогает предоставить более значимую и сплоченную среду в аудитории. Студенты, которые чувствуют, что они работают вместе, с большей вероятностью будут посещать занятия [4, с. 30].

Цель данной статьи – раскрыть принципы организации моделей развития КМ при изучении ИЯ.

Из множества техник и моделей развития КМ посредством изучения ИЯ мы выделили три: «*Дебаты*», «*Анализ СМИ*» и «*Решение проблем*».

«*Дебаты*» заставляют студентов думать о нескольких сторонах вопроса, и это также заставляет их взаимодействовать не только с подробной информацией о данной теме, но и друг с другом.

Для успешного участия в дебатах, студенты должны сначала быть осведомлены в спорной теме и разнообразии потенциальных позиций, которые могут быть приняты по данному вопросу. Эти темы могут поступать из учебных материалов, из обсуждения класса. Студентам должна быть предоставлена возможность исследовать тему и составить свое собственное мнение по этому вопросу. Далее должны быть сформированы пары или небольшие группы единомышленников, где студенты могут поделиться своим мнением на эту тему и получить информацию от других. На этом этапе студенты должны подумать о возможных аргументах, которые придут с другой стороны и как они могут реагировать.

Это могут быть классические дебаты с аргументированием с обеих сторон, или это может быть небольшое обсуждение группой учащихся, с высказыванием различных точек зрения.

Преподаватель должен продолжать работу, резюмируя высказанные мнения всех сторон и оценить их сильные и слабые стороны. На заключительном этапе, группа и преподаватель должны иметь возможность выразить свои мнения наиболее убедительно. Этот шаг важен тем, что он помогает студентам понять, что этот тип процесса мышления и дискуссий может привести к реальным результатам и обеспечить в некотором смысле закрытием этой темы [5, с. 2].

«Анализ СМИ». Анализ различных форм средств массовой информации, дает возможность студентам думать о важных вопросах, таких, как необъективность СМИ и цензура. Любой анализ средств массовой информации имеет потенциал для повышения общей информированности учащихся, и побудить их задуматься о вопросах, затрагивающих их жизнь.

Форма средств массовой информации и темы должны быть выбраны, либо инструктором либо студентами, которые отражают интересы группы и имеют потенциал для развития критического мышления. Студентам должно быть предоставлено достаточно времени для анализа (чтение, просмотр, прослушивание и т.д.), чтобы поглотить материал, с которым им будет предложено работать.

Следует проконтролировать понимание содержания, чтобы дать студентам возможность работать без каких-либо проблем или вопросов, которые они могут иметь.

Как только студенты ознакомятся с содержанием произведения, преподаватель должен ввести вопросы, направленные на развитие критического осмысления. Например: *Why did they write or report this piece? Do you feel the facts are accurate? Why or why not? Is the author or reporter giving equal attention to all sides of the issue? How does this piece make you feel personally? How do you feel others (from other countries, cultures, political groups, etc.) would feel about it? Do you see examples of bias, either in the piece itself or in the language chosen?*

В заключение попросите учащихся написать ответ либо автору, либо редактору, выражая свое мнение [5, с. 2].

«Решение проблем». Проблемы существуют везде, как внутри, так и вне класса, и их решение является популярным источником разговора во всех странах и культурах. Анализируя такую довольно сложную проблему, как плохая система общественного транспорта города может предложить студентам множество возможностей для анализа вопроса критически. Предлагая студентам взглянуть на плюсы и минусы, затраты и выгоды с критической точки зрения, преподаватель заставляет их задуматься над реальными проблемами мира, которые влияют на их повседневную жизнь.

Во-первых, группа студентов должна определить проблему, которая имеет отношение к их жизни и интересам. Примерами могут быть: высокая стоимость обучения, перенаселенность города, загрязненность окружающей среды, коррупция городских чиновников, трудности в получении визы для иностранных студентов и др.

Во-вторых, студенты должны работать вместе, чтобы четко обозначить проблему. Этот шаг является важным для успешного выполнения задачи и преподаватель должен работать со студентами, чтобы убедиться, что все начинают с единого толкования проблемы.

Разделите класс на пары, группы или команды и попросите их перечислить основные причины этой проблемы.

Преподаватель должен затем определить две или три причины, которые кажутся подходящими для этой задачи, и попросить учащихся обсудить шаги по их устранению. Преподаватель должен попросить учащихся иметь в виду реальные последствия своих действий и предотвращения решениями становится мнимой.

Небольшая работа с преподавателем, и идеи студентов могут быть собраны в план действий, который может быть распространен во всей группе или передан соответствующему должностному лицу для рассмотрения [5, с. 3].

Приведем список вопросов, которые могут быть полезны при использовании любой модели развития критического мышления: *What are the strengths and weaknesses of...? What is the difference between...and...? Explain why/how...? What would happen if...? What is the nature of...? Why is...happening? What is a new example of...? How could...be used to...? What are the implications of...? What is...analogous to? What do we already know about...? How does...affect...? How does...tie in with what we have learned before? What does...mean? Why is...important? How are...and...similar/different? How does...apply to everyday life? What is a counterargument for...? What is the best...and why? What is a solution to the problem of...? Compare...and...with regard to...? What do you think causes...? Why? Do you agree or disagree with this statement? What evidence is there to support your answer? What is another way to look at...?*

Таким образом, во всех трех моделях происходит формирование КМ личности, ее интеллекта, формирование коммуникативной компетенции и речевых умений и познавательных стилей при изучении ИЯ. Результативность данных моделей, зависит от осведомленности преподавателя в интересах студентов [6, с. 12].

Список использованной литературы

- 1. Грудзинская Е. Ю.** Педагогическая технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» в подготовке специалистов / Е. Ю. Грудзинская // Вестник ННГУ. Серия: Инновации в образовании. – Вып. 1(16). – Нижний Новгород, 2005. – С. 181 – 188.
- 2. Туласынова Н. Ю.** Развитие критического мышления студентов в

процессе обучения иностранному языку : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образование” / Н. Ю. Туласынова. – Якутск, 2010. – 20 с.

3. Андреева О. М. Развитие критического мышления будущего специалиста-филолога в проектной исследовательской среде : автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая психология” / О. М. Андреева. – Тамбов, 2010. – 20 с.

4. Facione P. A. Holistic Critical Thinking Scoring Rubric. [Electronic source] / P. A. Facione, N. C. Facione. – Access mode : URL : <http://www.calpress.com/?f>

5. Halvorsen A. Incorporating Critical Thinking Skills Development into ESL/EFL Courses [Electronic source] / Andy Halvorsen // Polytechnic University (Tirana, Albania). – Access mode : URL : <http://iteslj.org/Techniques/Halvorsen-CriticalThinking.html>.

6. Wade C. Using Writing to Develop and Assess Critical Thinking / C. Wade // Teaching of Psychology. – 1987. – 22 (1). – P. 24 – 28.

Бублик А. О. Моделі розвитку критичного мислення студентів при вивченні іноземної мови

У запропонованій статті розглянута методика формування критичного мислення як один із сучасних підходів до навчання іноземних мов. Розглянуто принципи організації моделей формування критичного мислення під час вивчення іноземної мови. Розкрито етапи процесу формування критичного мислення в ході вивчення англійської мови студентами. З безлічі технік і моделей розвитку критичного мислення за допомогою вивчення ІМ було виділено три: «Дебати», «Аналіз ЗМІ» та «Вирішення проблем». Надано методичні рекомендації щодо реалізації кожного з етапів позначеної моделі.

Ключові слова: критичне мислення, іноземні мови, підходи до навчання, модель.

Бублик А. А. Модели развития критического мышления студентов при изучении иностранного языка

В данной статье рассмотрена методика формирования критического мышления как один из современных подходов к обучению иностранным языкам. Рассмотрены принципы организации моделей формирования критического мышления во время изучения иностранного языка. Раскрыты этапы процесса формирования критического мышления в ходе изучения английского языка студентами. Предоставлены методические рекомендации по реализации каждого из этапов обозначенной модели.

Ключевые слова: критическое мышление, иностранные языки, подходы к обучению, модель.

Bublik A. A. The Models of the Students' Critical Thinking Development Within the Foreign Language Learning

The article is dedicated to the problem of critical thinking as a model of people's training and education which is at the center of attention of foreign and native teachers and researchers. This paper considers the method of formation of critical thinking as one of the modern approaches to learning foreign languages, as a tool for promoting greater participation and students' interest and for providing a more meaningful and cohesive environment in the classroom. The article considers the concept of critical thinking and gives some examples of the models of critical thinking formation. Also it gives the description of the critically thinking person. The article deals with the principles of the models of critical thinking formation in a foreign language learning and with the conditions under which the model of critical thinking formation can be implemented. The stages of the critical thinking formation within English language learning are revealed. The guidelines for the implementation of each stage of the model designation are provided.

Key words: critical thinking, foreign languages, approaches to learning, model.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – к. філос. н., доц. Степикіна Т. В.

УДК 378.091.214-045.32

S. V. Burdina

**THE SPECIFICS OF CURRICULUM DESIGN
IN THE CONDITIONS OF INTERNATIONALISATION**

In the last decade or two the problem of internationalisation of higher education has gained immense topicality, which is reflected in the emergence of numerous international journals such as «Journal of Research in International Education», «Journal of Studies in International Education», «The International Education Journal: Comparative Perspectives» to name just a few. This variety of research platforms is more likely to reflect the multitude of views on internationalisation of higher education than to provide ready-made theoretical and practical foundations.

Thus researcher Aigner distinguishes three major reasons for internationalisation: 1. interest in international security; 2. maintenance of economic competitiveness; 3. fostering of human understanding across nations [1]. Researcher Scott identifies seven imperatives for global education: economic competitiveness, environmental interdependence, increasing ethnic and religious diversity of local communities, the reality that many citizens

work for foreign-owned firms, the influence of international trade on small business, the fact that college graduates will supervise or be supervised by people of different racial and ethnic groups from their own, and national security and peaceful relations between nations [2]. Hence, the number of constituents that researchers delineate may differ but they attempt to encompass the major areas of interest, which were quite concisely outlined by researcher Knight: *political rationale* (security, stability, peace); *economic rationale* (competitiveness, institutional and net income, trade prospects); *academic rationale* (quality assurance, achieving international academic standards); *cultural/social rationale* (self-identification, understanding other languages and cultures) [3]. In this article the basic approaches to internationalisation are surveyed, the conceptual framework for the internationalisation of the curriculum is presented and the teaching function of higher education in international context is analysed.

Having learnt the major reasons or rationales for internationalisation of higher education, it will be useful to examine how internationalisation is approached. For graphic representation of this issue we should imagine an axis line. On the positive extreme end of an imaginary axis we have the advocates of development of cross-cultural competencies in the graduates due to internationalised context. On the other extreme end of our imaginary axis we hear the pragmatists, who emphasize the revenue-based approach to attracting fee-paying foreign students on campus. This axis encompasses the basic approaches to internationalisation, particularly *the competency approach* and *the activity approach* [4, p. 250] (e.g. student exchange with partner university like ERASMUS etc). Closer to *the competency approach* we can place *the ethos approach*, which presupposes «creating the culture or climate that values and supports international/intercultural perspectives and initiatives» [4, p. 251]. Closer to *the activity approach* we can place *the process approach*, when the emphasis is on procedures for integrating an international/intercultural dimension into teaching, research and service to maintain the sustainability of this dimension [4, p. 251].

If we start from the assumption that internationalisation of higher education is realized through teaching, research and service missions of higher education, then the specifics of such realization is in focus of this study.

How internationalisation influences teaching is a broad and complicated area to examine. Professor Betty Leask developed a conceptual framework of internationalisation of the curriculum and we will start our analysis of teaching in internationalised context based on this framework. In the core of this framework professor Leask placed «knowledge in and across disciplines» [5, p. 3]. Thus, apart from some disciplinary specifics, which are reflected in teaching approaches, the demand of internationalised curricula requires «problem-defining and solving perspectives that cross disciplinary and cultural boundaries» [6, p. 1]. It presupposes incorporating some examples pertinent to multicultural context to illustrate principles and theories of the course. First of all, such illustrations should be envisioned at the stage of

curriculum development. In the course of teaching, flexibility and open-mindedness are a must to incorporate interdisciplinary connections.

Another layer in the conceptual framework of internationalisation of the curriculum by professor Betty Leask is «dominant and emerging paradigms» [5, p. 3]. As most choices in curriculum design are made according to dominant paradigms in professional practices, the process of internationalisation of the curriculum requires thinking beyond dominant paradigms, being open to alternative models or ways of thinking and doing. This could be practiced at the curriculum development stage or in a reactionist way to respond to classroom challenges due to presence of international students with diverse disciplinary backgrounds or some specific demands or expectations. For instance, if class discussion is a common teaching practice in most humanities, the teacher should be ready that for certain Asian cultures disputing with a teacher is not appropriate. Thus, the teacher should look for other ways to involve students in active learning.

The last outer layer of the framework consists of three segments: requirements of professional practice and citizenship; assessment of student learning; systematic development across the program.

At the stage of curriculum design *the requirements of professional practice and citizenship* should be taken into account as the final goal to develop professional competencies in program graduates. The guiding question for the teaching staff will be «What international and intercultural knowledge skills and attitudes will be required of graduates as professionals and citizens?» [5, p. 3]. Professor Leask places a special emphasis on moral responsibilities that come with local, national and global citizenship. The knowledge of certain local practices, like corruption, bribery, may often discourage both teachers and students during course interaction. Professor Leask offers a very constructive approach to this issue of local context. We should always keep in mind the question «How does global interconnectivity and interdependence influence local conditions for professionals and citizens and vice versa?» To place certain local professional practices into global context these questions can be guiding «What kind of world do we live in? What kind of world do we want?» [5, p. 3]. Other helpful questions are: «What is knowledge, who will apply it and to what ends?» [5, p. 4]. Keeping these questions in mind, does not presuppose that the teacher has ready-made answers and at graduate level students' input on these vital issues is sought for. Thus, inviting all parties involved into curriculum design or redesign will be only beneficial.

To deal with *the assessment of student learning*, these questions should be kept in mind: How and when will progress and achievement be measured? What feedback will students get along the way? As professor Leask points out, in an internationalised curriculum it is important to specifically provide feedback on and assess student achievement of clearly articulated international and intercultural learning goals [5, p. 3]. Assessment standards and practices certainly differ in many national systems, that is why it is of utmost importance

to make it clear to students how they will be assessed. This will not eliminate all obstacles in the teaching, but it will definitely reduce some misunderstandings.

The third segment in the outer layer is *the systematic development across the program*, which is expressed in the following guiding question: «Where and how will all students develop the identified knowledge, skills and attitudes across the degree program?» [5, p. 2]. It was noted above, that students might enter the program of studies with different academic backgrounds. Whether students arrive with a higher level of academic preparation or a lower one, it requires working out various strategies to adapt teaching to these conditions in order to achieve the ultimate learning outcomes. Among such adaptations could be group rearrangements (mixed international and national students or homogeneous), reappointing supervision or teaching according to gender expectations, adapting the length of the program for certain national groups in accordance with their national requirements.

Along with formal curriculum, student services fulfill the role of informal curriculum. Thus, the informal curriculum (sometimes called the co-curriculum) – the various support services and additional activities provided for students by the university community [5, p. 2]. The coordination of work within formal and informal curriculum can greatly impact on the success of the international program.

What is vital is that the process of internationalisation is evolutionary, cyclical and reflective. Thus it requires regular evaluation and review of students' feedback, anticipation of future professional requirements, revision and planning, realization of planned procedures, and evaluation of how the revised goals have been achieved.

In conclusion, it should be emphasized that internationalisation is affected by institutional, local, regional or national, and global contexts. Hence we find that conceptualizations and enactments of internationalisation of the curriculum vary between disciplines in one institution, and in the same discipline in different institutions [5, p. 2]. Along with «internationalisation», some scholars distinguish «contextualisation» – adapting content and teaching style to fit the local context, making it relevant and understandable to students rather than internationalisation of curriculum [7, p. 4]. To facilitate internationalisation of higher education induction workshops for administrative staff and faculty should be regularly conducted, for instance to give some training with foreign names, as well guides being published with names and national holidays information, to name just a few.

As internationalisation of higher education is a dynamic process, new qualitative and quantitative data will enrich the scholarly discourse on this matter and may provide helpful insights for regular revision of institutional initiatives.

References

1. Aigner J. S. «Internationalizing the University: Making It Work» / Jean S. Aigner, Patricia Nelson, Joseph R. Stimpfl. – Springfield.VA : CBIS

Federal Inc. – 1992. – P. 52. **2. Scott P.** The Globalization of Higher Education / Peter Scott. – Buckingham : The Society for Research into Higher Education & Open University Press. – 1998 – P. 154. **3. Knight J.** Internationalisation of higher education in Asia Pacific countries. / J. Knight, H. Wit. – Amsterdam : European Association for International Education (EAIE). – 1997 – P. 1 – 51. **4. Qiang Z.** Internationalization of Higher Education: Towards a conceptual framework / Zha Qiang // Policy Futures in Education. – 2003. – Vol. 1. – № 2. – P. 248 – 270. **5. Leask B.** Internationalisation of the Curriculum in Action. A Guide. / Betty Leask – Australian Government Office for Learning and Teaching – July, 2012. – P. 1– 6. **6. Hudzik J.** Why Internationalize NASULGC Institutions: Challenge and Opportunity [Електронний ресурс] / John Hudzik. – Режим доступу : <http://www.aplu.org/NetCommunity/Document.Doc?id=38> **7. Leask B.** Internationalisation of the Curriculum and Intercultural Engagement – A variety of perspectives and possibilities [Електронний ресурс] / Betty Leask. Proceedings from the Australian International Education Conference (AIEC) – October 11-14, 2005. – Gold Coast Convention and Exhibition Centre, Queensland, Australia. – P. 1 – 9. – Режим доступу : <http://www.aiec.idp.com/pdf/Leask,%20Betty.pdf>.

Бурдіна С. В. Специфіка розробки навчальних програм в умовах інтернаціоналізації

В статті надається короткий огляд причин та обґрунтувань інтернаціоналізації вищої освіти, представлено головні інституціональні підходи до надання програм міжнародної підготовки. Аналіз особливостей викладання в умовах інтернаціоналізації проводився з опорою на схему інтернаціоналізації навчальних програм, в основі якої є принципи дисциплінарності та міждисциплінарних зв'язків, застосування традиційних та нових парадигм знань, орієнтації на професійні вимоги та стандарти, регулярного оцінювання роботи студентів та удосконалення програми навчання.

Ключові слова: інтернаціоналізація навчальних програм, вища освіта, формальна навчальна програма, неформальна навчальна програма, схема інтернаціоналізації навчальних програм.

Бурдина С. В. Специфика разработки учебных программ в условиях интернационализации

В статье дается краткий обзор причин и обоснований процесса интернационализации высшего образования, представлены основные институциональные подходы к осуществлению международных программ подготовки. Анализ особенностей преподавания в условиях интернационализации проводится с опорой на схему интернационализации учебных программ, в основе которой лежат принципы дисциплинарности и междисциплинарных связей, опоры на традиционные и новые парадигмы знаний, ориентации на

профессиональные требования и стандарты, регулярного оценивания работы студентов и усовершенствования программы обучения.

Ключевые слова: интернационализация учебных программ, высшее образование, формальная учебная программа, неформальная учебная программа, схема интернационализации учебных программ.

Burdina S. V. The Specifics of Curriculum Design in the Conditions of Internationalisation

This article provides an overview of the major reasons or rationales for internationalisation of higher education from the point of view of several researchers. A synopsis of four basic approaches to internationalisation is graphically presented as an imaginary axis. The framework for internationalisation of the curriculum is employed to analyse the specifics of teaching in the conditions of internationalisation. According to this framework the core element in curriculum design in the conditions of globalization is the knowledge in and across disciplines. The next layer presents the importance of not only sticking to the dominant but being open to emerging paradigms in teaching. The last outer layer comprises three segments: requirements of professional practice and citizenship (what intercultural knowledge, skills and attitudes will be required of professionals); assessment of student learning (how and when); systematic development across the program (program review and reevaluation). It is noted that along with formal curriculum the coordination with the informal curriculum will enable achieving program goals.

Key words: internationalisation of the curriculum, higher education, formal curriculum, informal curriculum, framework of internationalisation of the curriculum.

Стаття надійшла до редакції 01.04.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – д. пед. н., проф. Хриков С. М.

УДК 42 (07)

П. В. Дейкун

**НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ДІЛОВОГО ЛИСТУВАННЯ
СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВУЗІВ**

Методична література пропонує різні підходи до трактування терміна «письмо». У вузькому значенні – це техніка використання графічної та орфографічної систем мови як знакових систем фіксації мовлення, що уможливають передавання інформації на відстані і закріплення її у часі. У широкому розумінні письмо, або писемне мовлення, – специфічний, активний, продуктивний вид мовленнєвої

діяльності, який передбачає уміння кодувати інформацію з урахуванням графічного каналу зв'язку [1, с. 190].

Для студентів економічних спеціальностей вузів навчання письма англійською мовою розглядаємо у більш вузькому ракурсі, який передбачає ділову кореспонденцію. Саме такий підхід зумовлений кількома причинами: по-перше, глобалізацією економічних процесів, що зумовлює участь фахівців у листуванні англійською мовою; по-друге, перспективами працевлаштування студентів, які на своїх робочих місцях спілкуватимуться з представниками іноземних фірм; по-третє, неможливістю навчити всіх видів письма на економічних факультетах вишів.

Ділове листування включає цілу низку різновидів кореспонденції: запити, відповіді на запити, замовлення, рекламації та претензії, відповіді на рекламації, тощо [2; 3; 4]. Ураховуючи, що всі ці листи мають однакову композицію, її опануванню присвячуємо перші заняття. На першому занятті студенти засвоюють написання листа у три етапи: ознайомлення зі структурою листа; тренування; самостійне написання листа. Під час роботи використовується посібник «Англійська мова за професійним спрямуванням» [5, с. 8].

За основу роботи на першому – ознайомлювальному – етапі використовується лист електронної компанії:

Mitchell Electronics Company Limited
St. Mirren Avenue, London E15 3ET
Telephone: 01-386 9239.
Telegrams MELEC LONDON

Our Ref: MRE/JNK
C.A. Atkins Esq.
147 Macduff Road,
Thamesbank,
London NW11 8HX

9th April, 2012.

Dear Sir,

Thank you for your letter of the 4th April 20, in which you requested a brochure on our latest stereo cassette/radio Model ECR/12.

We do not supply brochures ourselves, as this can be done more cheaply and conveniently by our distributors. We have looked at our list of distributors, and find that the nearest to your address is Scotts of 137 High Street, Thamesbank. You may know it.

They stock copies of the brochure you require, and they will give you a copy on demand, free of charge.

We trust that they can be of assistance.

Yours faithfully,
M.R. Etherington
Sales Department
Mitchell Electronics Co. Ltd.

На ознайомлювальному етапі один студент читає листа, а інші виокремлюють його складники й занотують у зошитах.

Спочатку студент читає заголовок-бланк, а інші встановлюють, що він складається з назви організації, її поштової адреси, номера телефону й факсу. При цьому викладач наголошує, що українські назви внутрішньо-торгових об'єднань на іноземні мови не перекладаються. Їх пишуть латинським шрифтом в транскрипції, прийнятій для всіх іноземних мов, наприклад: Ukragrotehnika.

На другому етапі встановлюємо, що після адреси відправника друкують посилання (Your Ref. MRE) Далі викладач пояснює, що посилання вказує на попередній лист або джерело інформації й розшифровує скорочення: Ref. – reference; MRE – ініціали автора листа.

На третьому етапі студенти читають і записують адресу одержувача листа. При цьому викладач звертає увагу студентів на те, що адреса одержувача (inside address) розміщується зліва зверху під посиланням. Ім'я та прізвище повинні бути написані так, як вони подані у довідниках, або в його особистому підписі на отриманих від нього листах. Нижче пишеться назва фірми, під нею номер будинку, вулиця, місто, штат чи графство, останньою пишеться країна.

Після прочитання дати на четвертому етапі викладач привертає увагу студентів до особливостей її написання. В Англії вона складається з порядкового числівника, який ставиться перед назвою місяця: 7th April, 2012. У США числівник стоїть після назви місяця: April 7, 2012.

На п'ятому етапі проводиться робота з написанням трьох форм звертання: незнайомому (Dear Sir), знайомому (Dear Mr. Jones) або всій фірмі (Dear sirs чи Dear sir and madam). Після ознайомлення з текстом листа викладач просить студентів прочитати зміст і пояснює, що він залежить від його мети.

На завершальному етапі розглядаються форми закінчення листа. Студенти дізнаються, що вжита у зразку форма Yours faithfully застосовується у листах до незнайомих людей, а форма Yours sincerely переважає у листах до знайомих людей.

На стадії тренування оформлення загальної структури листа студентам пропонується вправа на знаходження помилок у неправильно написаному листі.

Друга частина заняття присвячена написанню листа-запиту. Робота зосереджується навколо реклами iPhone 4S, розміщеної в газеті Independent від 12 квітня 2012 року:

iPhone 4S
YOU WON'T FIND A BETTER PRICE WITH YOUR NETWORK
THAT'S OUR NETWORK PRICE PROMISE
iPhone 4S 16GB
PAY MONTHLY £31
PHONE PRICE £ 29
Tariff includes 300 minutes,
unlimited texts and 750MB data
Geek Squad service plans available from £ 13.99 per month.
in store| online| mobile | call 0800 781 7975 Carphone Warehouse
Apple Campus, 1 Infinite Loop, Cupertino, California, U.S.

Під час заключної частини заняття викладач пропонує написати листа із запитом про те як український студент, не маючи британської валюти, може придбати цей пристрій. Спочатку студенти мають написати початок листа орієнтуючись на зразок у своїх зошитах. Під керівництвом викладача студенти послідовно пишуть свою адресу (Mr. Mykola Petrenko, Schevchenko Street 112, Nizhyn, Ukraine), посилання на рекламу у газеті The Independent (Ref. advert. in the Independent 12th May, 2012) адресу фірми продавця, дату, обравши її британський варіант (14th May, 2012) і звертання до фірми (Dear Sir and Madam). Для написання змістової частини планованого листа студенти знайомляться з листом-запитом у своєму підручнику [5, с. 25].

На цьому етапі роботи викладач звертає увагу, що лист-запит складається з двох частин: посилання на джерело інформації (We have seen your advertisement in Office News) і власне запиту (Please let us know). Після ознайомлення зі зразком переходимо до написання власного листа. Спочатку вчимося посилатися на джерело інформації: викладач пропонує використати вжите в зразку, доповнивши відповідним чином: We've seen your advertisement in The Independent about iPhone 4S.

Потім складаємо текст власне запиту: Please let us know how the Ukrainian students with no pounds can buy iPhone 4S.

Наприкінці вирішується питання про заключну форму ввічливості: оскільки студенти не знають керівників компанії, вони обирають форму Yours faithfully. Роботу над своїми листами студенти продовжать вдома.

Таким чином, встановлено, що найбільш раціональний підхід до навчання написанню ділової кореспонденції полягає у поділі роботи на два етапи: загальний і спеціальний. Спочатку студенти засвоюють структуру будь-якого ділового листа, а потім вчать досягати конкретної мети: написання листів-запитів, пояснень, замовлень, пропозицій, тощо, про що йтиметься у наступних розвідках.

Список використаної літератури

1. Методика навчання іноземної мов у загальноосвітніх навчальних закладах. – К. : Академія, 2010. – 327 с. **2. Кинг Ф. У.** Коммерческая корреспонденция на английском языке / Ф. У. Кинг. – М. : Высш. шк., 1994. – 192 с. **3. Chilver J.** English for Business / J. Chilver. – L. : DP Publications, 1996. – 304 p. **4. Wilson M.** Writing for business / M. Wilson. – Longman, 1996 – 160 p. **5. Англійська мова** за професійним спрямуванням. – Ніжин : НДУ імені Миколи Гоголя, 2012. – 243 с.

Дейкун П. В. Навчання англомовного ділового листування студентів економічних спеціальностей вузів

У статті запропоновано два етапи навчання студентів економічних факультетів написанню ділового листа англійською мовою: загальний, під час якого засвоюється структура будь-якого ділового листа, і спеціальний, спрямований на складання листів-запитів, замовлень, пропозицій тощо.

Методика навчання ділового листування англійською мовою показана на прикладі складання листа-запиту; деталізовано всі етапи від ознайомлення з листом-зразком до самостійного написання власного листа.

Ключові слова: ділове листування, економічні спеціальності, лист-запит.

Дейкун П. В. Обучение написанию англоязычной деловой корреспонденции студентов экономических специальностей вузов

В статье предложено два этапа обучения студентов экономических факультетов написанию деловой корреспонденции: общий, во время которого они усваивают структуру любого делового письма, и специальный, направленный на составление писем-запросов, заказов, предложений и т.д. Детальная методика обучения англоязычной деловой корреспонденции продемонстрирована на материале письма-запроса; детализировано все этапы, начиная с ознакомления с образцом до самостоятельного написания собственного письма.

Ключевые слова: деловая корреспонденция, экономические специальности, письмо-запрос.

Deykun P. V. Teaching Students of Economical Departments of Higher Schools to Write English Business Letters

The article suggests two main stages of teaching the students of economical departments writing business letters in English: general, when they learn the structure of any business letter, and specialized, dealing with letters of enquiry, orders, offers etc. The paper focuses on teaching students to draw up enquiry letters. At first they get an idea about its structure: the name of a company, its address, telephone and fax numbers, reference. Students learn the position and structure of the receiver's address as well as get an idea about American and British ways of writing the date. The next stage deals with salutations to two types of addressee: familiar and non-familiar. Finally, the forms of letter ending are discussed. At the training stage students are to find mistakes in a letter written in the wrong way. The final part of the lesson is dedicated to writing an enquiry letter. The work is based on the advertisement of iPhone 4S published in the newspaper «The Independent». The lecturer suggests writing a letter enquiring how Ukrainian students who have not British currency can purchase that device.

Key words: business letter writing, economical department, enquiry letter.

Стаття надійшла до редакції 30.01.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – д. філол. н., проф. Потапенко С. І.

УДК 372.881.111.1

Т. П. Дружченко

ТЕОРІЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЯК ПІДГРУНТЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ДО ОСВІТИ

Актуальність обраної теми визначається загальними тенденціями до зосередження дослідницької уваги на культурологічних аспектах комунікації, вивчення культур різних народів, збагачення власної культури здобутками та досвідом інших культур. Культурологічний бум обумовлює необхідність якісної підготовки студентів до активної участі в міжкультурній комунікації.

Вирішення цих проблем пропонують такі вчені, як-от Д. Б. Гудков, Ю. Н. Караулов, Л. П. Клобукова, В. В. Красних та ін., які зробили вагомий внесок у розвиток теорій міжкультурної комунікації та мовної особистості. Теорії комунікативної компетентності, розроблені М. Н. Вятютневим, Д. Хаймсом, Н. Хомським та ін., закладено в основу концепцій особистісно-орієнтованої освіти та методик викладання іноземних мов. Зазначеним концепціям і методикам присвячено праці М. А. Акопової, І. А. Зимньої, Р. К. Міньяр-Белоручева, Л. В. Щерби, І. С. Якиманської, та інших дослідників.

Об'єкт дослідження – процес встановлення плідного міжкультурного спілкування, в ході якого забезпечується взаєморозуміння мовних особистостей з різних лінгвокультурних спільнот.

Предмет дослідження – методика формування міжкультурної комунікативної компетентності як засобу запобігання комунікативних невдач.

Мета дослідження спрямована на теоретичне обґрунтування взаємозв'язку між теоріями міжкультурної комунікації й компетентнісним підходом та на практичне втілення методик формування міжкультурної комунікативної компетентності.

Міжкультурна комунікація передбачає особливий вид комунікації, в якій беруть участь мовні особистості з різних лінгвокультурних спільнот. Останні десятиліття відмічені значним підвищенням цікавості як до перспектив міжкультурного діалогу, так і до конкретних міжкультурних та міжцивілізаційних конфліктів. Розробка міжкультурних теорій та досліджень мовної особистості спирається на методи суміжних дисциплін – психології, етнології, культурології, адже структуралістських концепцій про мови та комунікацію недостатньо для розгляду всіх питань, пов'язаних із цією проблематикою.

Мовна особистість – один із ключових концептів в теорії міжкультурної комунікації, етнопсихології та лінгвокультурології – має інваріантну загальнонаціональну складову, яка, незалежно від індивідуальних властивостей, дозволяє робити висновки щодо

приналежності до тієї чи іншої лінгвокультурної спільноти. Згідно з визначенням Ю. Н. Караулова, мовна особистість втілює «багатошаровий і багатокомпонентний набір мовних здібностей, умінь, готовностей до здійснення мовленнєвих вчинків різного ступеня складності [1, с. 29].

Саме інваріантні елементи детермінують існування загальнонаціонального мовного типу й забезпечують спілкування між носіями різних діалектів, соціальних та культурних кодів.

Аналіз колективної мовної свідомості не може здійснюватись окремо від спільноти мовних особистостей, свідомість кожної з яких має власне індивідуальне буття. В цьому контексті постає проблема окреслення меж для виділення групи мовних особистостей з етнічною мовною свідомістю – українською, англійською, японською, тощо. Така група й отримує назву «лінгвокультурна спільнота» (ЛКС). Наведене поняття близьке до понять «етносу» та «нації», оскільки основною прикметою групи є спільна культура індивідів, які входять до її складу.

Термін «лінгвокультурна спільнота» акцентує увагу на мовній та культурній єдності її членів на відміну від терміну «етнос», відзначеного дещо іншими конотаціями біологічного, генетичного та географічного характеру. Єдність колективної мовної свідомості членів лінгвокультурної спільноти обумовлена наявністю когнітивної бази – спільним фондом знань і уявлень. В свою чергу когнітивна база впливає на формування інтегруючої картини світу.

Дослідження мовних картин світу має неабияке прикладне значення за сучасних умов глобалізації та інформатизації. Виявлення універсальних і національних вимірів, компаративні дослідження важливі для лінгвістики, філософії, психології, соціології, історії, етики, культурології, етнографії та інших наук. Знання особливостей іншомовної картини світу допомагає правильно зрозуміти співрозмовника, належним чином інтерпретувати його висловлювання, вирішити проблеми перекладу й комунікації.

Неспівпадіння кодів у національних семіосферах часто призводить до комунікативних невдач у зв'язку з тим, що національно обумовлена специфіка особистості комунікантів безпосередньо впливає на форми спілкування та сприйняття контексту. Слід зауважити, що комунікативні невдачі значно поширеніші в міжкультурній комунікації, ніж у монокультурній.

Виділяють три групи причин, що викликають комунікативні провали: 1) недостатнє володіння іншомовними семіотичними системами; 2) когнітивні аспекти особистості, детерміновані національними культурами; 3) прагматичні фактори [2, с. 58]. Небезпека комунікативних невдач підсилюється тим, що комуніканти можуть не усвідомлювати, що невдача мала місце, й вважати, ніби спілкування відбувається нормально. В таких випадках конфлікт загострюється через хибну інтерпретацію комунікативної мети з боку реципієнта.

Компетентнісний підхід до освіти як засіб подолання перешкод

під час міжкультурного спілкування невід'ємно пов'язаний з комунікативним підходом, перевага якого полягає у взаємодії двох партнерів: один виражає намір спілкуватись, а інший реагує на цей намір. Головна мета компетентнісного підходу – формування комунікативної компетентності на таких засадах, як інтерактивність, автентичність спілкування, вивчення мови в культурному контексті. В процесі навчання мова та комунікація не розглядаються окремо одна від одної.

Комунікативна компетентність набуває особливого значення для теорії та практики викладання іноземних мов. Неможливо уявити функціонування іноземної мови за межами соціуму. Суспільство вносить власні корективи у спілкування як на рідній, так і на іноземній мовах. При цьому спостерігається взаємний вплив суспільних процесів і психічних процесів, що супроводжують вивчення мов.

Здійснення завдань комунікативної освіти видається можливим після тривалої колективної роботи, розробки комунікативних навчальних програм та підготовки професійних кадрів, здатних втілювати ці програми на практиці у відповідності із світовими стандартами.

Комунікативність не обмежується встановленням соціальних контактів через мовлення, оскільки є частиною значно ширшого соціокультурного контексту. Якщо раніше міжкультурна комунікація переважно асоціювалась з роботою міжнародних та політичних діячів, то нині міжкультурні контакти перетворились на звичайне явище в житті багатьох людей. Типові ситуації діалогу культур, в яких ми стикаємось з проявами чужого менталітету, стають дедалі поширенішими. За таких умов комунікативна компетентність розглядається як необхідний атрибут міжкультурного, полікультурного та міжнародного спілкування й розуміння.

Здатність пізнавати інші цінності, інший спосіб життя, поважати відмінності між «своєю» та «чужою» картиною світу, мінімізувати власну етноцентричність, встановлювати контакти з «незвичним» – все це видається не лише бажаним, а й необхідним. Кросс-культурна компетентність та грамотність виступають гарантією загальнолюдської безпеки й уникнення міжнародних конфліктів. Стосунки з іншими культурами, що будуються в межах комунікативної компетентності, дозволяють краще зрозуміти себе й подивитись на свою культуру очима іноземця.

Концепція комунікативної освіти, яка наразі визначає стратегію викладання іноземних мов у вузах, формує здатність студентів бути активним суб'єктом в усіх сферах життєдіяльності, позаяк ґрунтується на визнанні факту, що повноцінна комунікація неможлива без набуття фонових знань, які відбивають позамовну дійсність.

Подолання мовного бар'єру не забезпечує повноцінної комунікації між представниками різних культур, якщо не усунуто культурний бар'єр. Викладачі іноземної мови мають пам'ятати, що кожен окремий урок постає як «перехрестя культур», акт міжкультурної

комунікації, де більшість іноземних слів відображає уявлення про світ, обумовлені національною свідомістю. Накопичення фонових знань є обов'язковою умовою успішної реалізації міжкультурного спілкування.

Основна складність для тих, хто вивчає іноземну мову, полягає в тому, що знання та уявлення, які входять до іншомовної когнітивної бази, досить рідко експлікуються носіями мови в реальному мовленні. Саме тому, під час навчання основам комунікації іноземною мовою викладачі повинні докласти зусиль, аби іншомовна когнітивна база чи принаймні її найважливіші фрагменти стали частиною індивідуального когнітивного простору студентів. Така налаштованість дає змогу правильно підібрати матеріали для навчального процесу.

Рівень знання іноземної мови у студентів визначається не лише безпосереднім контактом з викладачем. Потрібні ситуації реального, невимушеного спілкування. На думку, С. Г. Тер-Мінасової, треба регулярно влаштовувати наукові дискусії з залученням іншомовних фахівців, проводити обговорення іноземної літератури, організовувати окремі спец. курси іноземною мовою [3, с. 27]. Доцільно запрошувати студентів брати участь в наукових конференціях, розвивати такі позакласні форми спілкування, як клуби, гуртки, відкриті лекції, наукові спільноти, де можуть збиратись студенти різних спеціальностей. Такі форми навчання не передбачають відмови від старих, перевірених часом методик, з яких викладачі запозичують найкраще та найкорисніше.

Отже, підготовка всебічно розвинених фахівців вимагає від викладачів творчого підходу й зосередженості на вдосконаленні комунікативних умінь та навичок з метою використання іноземної мови як частини культури, засобу гуманітаризації освіти та виконання спеціалізованих завдань у тій чи іншій професійній галузі. Принципово нові дидактичні методи та матеріали створюють передумови успішного спілкування між представниками різних лінгвокультурних спільнот.

Список використаної літератури

1. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 261 с. **2. Гудков Д. Б.** Теория и практика межкультурной коммуникации / Д. Б. Гудков. – М. : Гнозис, 2003. – 288 с. **3. Тер-Минасова С. Г.** Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 624 с.

Дружченко Т. П. Теорії міжкультурної комунікації як підґрунтя компетентнісного підходу до освіти

В статті розглядається взаємозв'язок між сучасними теоріями міжкультурної комунікації та застосуванням компетентнісного підходу в навчальному процесі. Висвітлено ключові концепти теорії міжкультурної комунікації та доречність їхнього вживання в інших царинах гуманітарного знання. Розроблено типологію комунікативних невдач, які стають на заваді спілкуванню представників різних лінгвокультурних

спільнот. Встановлено передумови формування міжкультурної та комунікативної компетентності студентів.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, мовна особистість, лінгвокультурна спільнота, компетентність.

Дружченко Т. П. Теории межкультурной коммуникации как основа компетентностного подхода к образованию

В статье рассматривается взаимосвязь между современными теориями межкультурной коммуникации и внедрением компетентностного подхода в учебный процесс. Высветляются ключевые концепты теории межкультурной коммуникации и целесообразность их использования в других областях гуманитарного знания. Разработана типология коммуникативных неудач, препятствующих полноценному общению представителей разных лингвокультурных сообществ. Установлены предпосылки формирования межкультурной и коммуникативной компетентности студентов.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, языковая личность, лингвокультурное сообщество, компетентность.

Druzhchenko T. P. Theories of Cross-Cultural Communication as the Basis of Competence-based Approach to Education

The article explores the interrelation between modern theories of cross-cultural communication and the use of competence-based approach in the teaching process. The essence of a cross-cultural aspect in education is examined. The author analyses the significance of communication and cross-cultural researches for the development of competence-based models in education, as well as the current views of scholars on the issue of the use of the competency approach in the modernization of higher education. Key concepts of the theory of cross-cultural communication and appropriateness of their use in other areas of humanities are discussed. Typology of communicative failures that create barriers for successful communication of representatives of different linguistic and cultural communities is developed. Inseparable connection of competence and communicative approaches is emphasized. Key tasks of communicative education aimed at all-round development of an individual are formed. Preconditions of formation of cross-cultural and communicative competence of students are established.

Keywords: cross-cultural communication, language personality, linguistic and cultural community, competence.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – к. філол. н., проф. Бех П. О.

УДК [378.015.3:005.32]:811.11

В. П. Коваленко, Г. Г. Папура

**ПРОБЛЕМА МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА
ЛІНГВОКУЛЬТОРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

Управління мотивацією вивчення іноземної мови (ІМ) залишається однією з провідних проблем методики навчання. Як навчальному предметові ІМ притаманна низка специфічних рис, однією з яких насамперед є оволодіння ІМ шляхом навчання вмінню спілкування ІМ. Під найважливішим фактором, що стимулює процес іншомовного спілкування, справедливо розуміють мотивацію засвоєння ІМ.

На жаль, досі навчання ІМ здебільшого носить штучно створений навчальний характер в силу відсутності у тих, хто її вивчає, «природної потреби» в спілкуванні ІМ.

Саме тому перед викладачем постає завдання створення природних умов мовленнєвого спілкування в процесі вивчення ІМ, максимально наближеного до реальних умов. Виконання такого завдання в свою чергу слугуватиме появі навчальної вмотивованості, збудженню пізнавального інтересу.

Аналіз існуючої вітчизняної та зарубіжної літератури свідчить, що вчені й досі не дійшли єдиної думки чи однозначного вирішення проблеми, а саме, суті мотивації в цілому й мотивації навчальної діяльності зокрема.

Поняття «мотив» означає певний спонукальний імпульс до дій та вчинків особистості. Саме від мотиву залежить психологічна характеристика до дії, її суб'єктивний зміст.

Проблема мотивів розроблялась докладно такими вченими як Л. І. Божович, О. Г. Ковальов, Г. С. Костюк, Л. М. Леонт'єв, В. С. Мерлін, В. М. М'ясищев, С. Л. Рубінштейн, Н. М. Якобсон та інші.

Потреби, інтереси, стимули, зацікавленість являють різні боки багатогранної та разом із тим єдиної спрямованості особистості, яка виступає як мотивація та її діяльність.

Пошук шляхів вирішення питання мотивації навчання можливий в аспекті психологічних досліджень цього напрямку, де розглядаються психологічні основи мотивації.

Згідно думки І. О. Зимньої, мотив розглядається як дещо, що пояснює характер даної мовленнєвої дії, тоді як комунікативний намір виражає те, яку комунікативну мету переслідує той, хто говорить, плануючи ту чи іншу форму впливу на того, хто слухає. [1]

У сфері навчання ІМ психологічні проблеми позитивної мотивації досліджувалися в працях О. С. Газман, В. В. Давидова, Д. Б. Єльконіна, Є. І. Негневицької, З. Н. Никитенко, Г. В. Рогової та ін.

Узагальнюючи результати їхніх досліджень, необхідно взяти за основу твердження, що під мотивацією слід розуміти систему спонукальних імпульсів, що спрямовують навчальну діяльність на більш системне й глибоке вивчення ІМ, її вдосконалення й прагнення розвивати потреби оволодіння іншомовною діяльністю.

Для оптимальної організації мовленнєво-мисленнєвої діяльності необхідно враховувати типи мотивації. Мотивація навчання визначається зовнішніми (вузькоособистісними) мотивами та внутрішніми мотивами [2].

Зовнішні мотиви не пов'язані з навчальним матеріалом: мотив обов'язку, задоволення (широкі соціальні мотиви), особисте благополуччя (вузько соціальні мотиви). Внутрішні мотиви, навпаки, пов'язані з навчальним матеріалом: пізнавальні мотиви (інтерес до змісту навчання), навчально-пізнавальні мотиви (оволодіння методами навчання, виявлення причинно-наслідкових зв'язків навчального матеріалу).

Як стверджують видатні вчені, методисти (І. О. Зимняя, З. Н. Никитенко, С. Ю. Ніколаєва Г. В. Рогова), інтерес до процесу вивчення ІМ тримається на внутрішніх мотивах, які витікають із самої іншомовної діяльності. Таким чином, для формування мотивації, збудження й підтримання інтересу до предмета викладач ІМ повинен розвивати внутрішні мотиви[3; 4, с. 14 – 16; 5].

Оскільки мотивація – явище багатогранне, зміст навчання має включати в себе цілий комплекс засобів для її підтримання.

У системі навчання ІМ як іншомовній культурі, насамперед важливі засоби підтримки мотивації до пізнавальної, розвиваючої й виховної діяльності, що в кінцевому результаті викликає комунікативну мотивацію.

Таким чином, вивчення ІМ набуває виражений лінгвокультурологічний характер.

Підхід до проблеми мотивації у світлі звернення до вивчення мови як частини іншомовної культури, дозволяє вдало поєднувати елементи країнознавства з мовними явищами, які виступають не тільки як засіб комунікації, але як і спосіб ознайомлення з новою культурою, історією, звичаями й традиціями країни, мова якої вивчається.

Такий підхід до вивчення ІМ – багато в чому не тільки більш ефективно вирішення практичних, освітніх, когнітивних і пізнавальних задач, але й містить значні можливості для збудження й подальшого підтримання мотивації навчання.

В останні декілька десятиріч у лінгводидактиці став чітко виділятися особливий напрям, який домінуючим фактором визначає вивчення мови в тісному зв'язку з культурою народу, який є носієм цієї мови.

Питання впливу культурологічних і краєзнавчих факторів було в центрі наукових досліджень як вітчизняних так і зарубіжних науковців: Е. М. Верещагіна, В. Г. Костомарова, Г. Д. Томахіна, О. О. Соломінової, О. В. Сисоева і багатьох інших.

Е. М. Верещагін і В. Г. Костомаров визначають особливий напрям – лінгвокраєзнавство – як новий аспект методики викладання ІМ, який досліджує методи й прийоми, значущість і вплив ознайомлення студентів з новою для них культурою [6, с. 3].

«Краєзнавство розуміється як культурознавство, зорієнтоване на задачі й потреби вивчення ІМ» [7, с. 78].

Саме вихід на рівень можливого розширення краєзнавчого матеріалу може дозволити логічно й ефективно вирішити задачі щодо посилення соціокультурної орієнтації іншомовної освіти в цілому, розширенню фонових знань, модернізації лексичної бази й природньому посиленню мотиваційного аспекту вивчення ІМ.

Насправді студенти з незмінним інтересом ставляться до історії, культури, мистецтва, менталітету, звичаїв і побуту народу, захоплені молоді тощо.

Звідси виникає потреба в ретельному підборі навчального матеріалу, який не тільки вмотивовує його вивчення, але й вирішує задачу підготовки студентів до культурної й професійної компетенції, міжкультурної толерантності, емпатії, міжнаціонального розуміння й злагоди.

Оптимально підібраний матеріал закріплює всі складові мотивації та потреби, інтереси, стимули, зрештою, самі мотиви. Формування стійкого рівня мотивації навчання зобов'язує до підбору відповідного навчального матеріалу, який являв би собою комунікативну, професійну цінності, мав би творчий креативний характер, що стимулювало б збудження мотивації та стійкий інтерес.

Одним із найкоротших і найефективніших шляхів до вирішення проблеми вмотивованого вивчення ІМ через лінгвокультурологічний аспект є залучення відповідного текстового матеріалу, що включає культурно-забарвлені аутентичні зразки мовних актів діалогічного та монологічного характеру.

Умотивоване сприйняття творів художньої літератури, як ніякий інший вид мовленнєвої діяльності, задовольняє потреби в естетичному переживанні (естетична потреба), потреби в отриманні інформації (пізнавальна потреба), потреба висловити своє ставлення (комунікативна потреба), потреба в досягненні результатів формування лінгво-пізнавальної компетенції.

У взаємозв'язку лінгвокраєзнавчого аспекту й вмотивованості та інтересу до вивчення ІМ і є могутній методичний потенціал.

Таким чином, теоретичні дослідження та практичні розвідки у вирішенні проблеми мотивації вивчення ІМ засобами лінгвокультурологічного підходу дають змогу зробити висновок, що використання в навчальному процесі культурологічного матеріалу створює умови, що вмотивовують цей процес і сприяють розширенню сфери міжкультурної компетенції.

Список використаної літератури

1. **Зимняя И. А.** Педагогическая психология : учеб. пособ. [для студ. ред. пед. учеб. завед.] / И. А. Зимняя. – М. : Академия, 1998. – 480 с.
2. **Рогова Г. В.** Методика обучения иностранным языкам в школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 288с.
3. **Зимняя И. А.** Психология обучения иностранному языку в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 301с.
4. **Рогова Г. В.** О некоторых причинах снижения интереса к предмету / Г. В. Рогова, З. Н. Никитенко // Ин. яз. в shk. – 1982. – № 2. – С. 14 – 16.
5. **Методика** викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Бігич, Н. О. Бражник. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
6. **Верещагин Е. М.** Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров // Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М. : Русский язык. – 1976. – С. 3.
7. **Томахин Г. Д.** Понятие лингвострановедения. Его лингводидактические основы / Г. Д. Томахин // Ин. яз. в shk. – 1980. – С. 77 – 80.

Коваленко В. П., Папура Г. Г. Проблема мотивації вивчення іноземної мови та лінгвокультурологічний аспект

У статті розглядається одне з нагальніших питань методики навчання іноземних мов – мотивація оволодіння іншомовним спілкуванням. Проблема мотиваційної сфери навчання ускладнюється ще й тим, що лежить в площині таких галузей наук як психологія, педагогіка, дидактика, методика. Стаття аналізує основні механізми, рушійні фактори навчального мотиву, розуміння яких слугує запорукою формування необхідного рівня позитивної мотивації. Автором пропонується один із найефективніших шляхів подолання проблем через залучення засобів лінгвокультурологічного аспекту вивчення іноземної мови.

Ключові слова: мотивація, лінгвокультурологія, лінгводидактика, країнознавство, міжкультурна компетенція.

Коваленко В. П., Папура Г. Г. Проблема мотивации изучения иностранного языка и лингвокультурологический аспект

Статья обращена к одному из наиболее острых вопросов методики обучения иностранным языкам – мотивацией овладения иноязычным общением. Проблема мотивационной сферы изучения усложнена еще и тем, что лежит в плоскости таких областей наук, как психология, педагогика, дидактика, методика. Статья анализирует основные механизмы, движущие факторы учебного мотива, понимание которых служит залогом формирования необходимого уровня положительной мотивации. Автором предлагается один из наиболее эффективных путей преодоления проблемы через привлечение средств лингвокультурологического аспекта изучения иностранного языка.

Ключевые слова: мотивация, лингвокультурология, лингводидактика, страноведение, межкультурная компетенция.

Kovalenko V. P., Papura G. G. The Problem of Foreign Language Motivation and Linguo – Cultural Aspect

The article considers one of the most acute problem of foreign language methodology – learner’s motivation. It has been under thorough study of many foreign scientists and those of this country. The problem is still viewed to be complicated on account of lots and different fields of its study. The most significant comprises psychology, pedagogics, didactics, methodology. Here is also given the analyses of main mechanisms and stimulating factors of learner’s motivation. Their comprehension is absolutely necessary for reaching the proper level of positive learner’s motivation. In its turn a comparatively new branch of foreign language methodology linguo-didactics offers large possibilities to arise learner’s motivation to a greater height. The author suggests one of the effective ways of solving the problem due to introducing the means of linguo-cultural aspect of foreign language methodology. It is focused both on facilitating learner’s cross-cultural awareness and enhancing student’s self-motivation. It helps to make positive attempts to deal with the problem of motivation by encouraging not only successful teaching but also successful learning.

Key words: motivation, linguo -culture, linguo-didactics, country study, cross-cultural competence.

Стаття надійшла до редакції 02.02.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – к. пед. н., доц. Спічка А. Г.

УДК 378.147:81’243-028.42+004

І. Б. Коротяєва, О. М. Бондаренко

**СТВОРЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА
У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ**

Інтеграція української вищої освіти до європейського освітнього простору вимагає вдосконалення професійної підготовки спеціалістів. До сучасного університету висуваються вимоги фундаменталізації освіти, розвитку дослідницьких, комунікативних і професійних компетенцій, творчих здібностей особистості на засадах використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій. Впровадження засобів інформаційних і комунікаційних технологій в освітній процес, в тому числі у процес оволодіння іноземною мовою, стимулює викладання і навчання у новому інформаційно-освітньому середовищі. В останні роки до переліку професійних педагогічних умінь були долучені інформаційно-практичні вміння, які дають змогу студентам бути

мобільними і конкурентоздатними, адже вони представлятимуть свою країну на світовому рівні у всіх сферах життя.

Зазначена проблема постає ще більш актуальною в контексті Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, зокрема для досягнення високих рівнів володіння загальнонавчальною і професійно орієнтованою іноземною мовою (C₁, C₂, C_{1p}, C_{2p}) [1].

Проблема створення єдиного освітнього та інформаційного простору сформульована у філософії освіти багатьох країн (Є. Веліхов, Б. Гершунський, Є. Полат, Дж. Коган та ін.). Серед українських дослідників, які займаються проблемами інформаційно-освітнього середовища, А. Білощицький, В. Биков, Н. Задорожна, В. Кухаренко, Т. Омельченко, Л. Оршанський, Л. Панченко, Н. Сиротенко та ін.

Дослідники розглядають інформаційно-освітнє середовище сучасного університету як багатоаспектну педагогічну реальність, що містить сукупність необхідних психолого-педагогічних умов, сучасних технологій навчання, програмно-методичних засобів навчання, які побудовані на основі інформаційних технологій і забезпечують супроводження та розвиток пізнавальної діяльності та особистості викладачів та студентів в процесі вирішення освітніх задач [2].

В. Биков вважає, що при побудові педагогічних систем необхідна реалізація принципів відкритої освіти, а використання сучасних методів і засобів інформаційно-комунікаційних технологій дозволяють суттєво розширити потенційний простір навчального середовища, а також забезпечити формування і використання відкритого освітнього простору [3].

Проблема використання інформаційних технологій у навчанні іноземної мови розглядалась у різноманітних аспектах такими вітчизняними та зарубіжними дослідниками як Ю. Гапон, Л. Горлова, Є. Дмитрієва, О. Зимовець, Є. Полат, Л. Скалій та ін.

Засобами формування нових професійних умінь філолога, як інформаційних, так і інноваційних, виступають інформаційно-комунікаційні технології, оскільки формування інформаційно-практичних умінь неможливо без застосування ІКТ виходячи із змісту самих умінь, а формування інноваційних умінь вимагає і інноваційних технологій, якими є ІКТ.

Вимоги сучасного інформаційного суспільства зумовлюють той факт, що для здійснення ефективної педагогічної діяльності вчитель повинен оволодіти не тільки проєктувальними, адаптаційними, організаційними, комунікаційними, дослідницькими професійними вміннями, але й інформаційно-практичними (вміння використовувати ІКТ у професійній діяльності) та інноваційними вміннями (володіння способами та прийомами інноваційних технологій, які: допомагають продуктивно розв'язувати інноваційно-педагогічні завдання) [4, с. 161].

Використання ІКТ є соціально значущим аспектом у формуванні професійної компетенції філологів, і зокрема інформаційної її складової оскільки обумовлює: 1) доступ до світових знань і культури країн, мову

яких майбутній учитель-філолог буде викладати учням; 2) передачу знань, напрацьованих людством до кожного користувача єдиного інформаційного простору; 3) необмеженість свободи творчості, що є показником високої професійної кваліфікації викладача-філолога; 4) розвиток гуманітарної спрямованості навчання; 5) адаптацію особистості майбутнього філолога до динамічно мінливих умов життя в цілому [5].

Використання ІКТ в навчальному процесі дозволяє: оптимізувати і модернізувати процес навчання; здійснити діагностику та управління навчальним процесом; використовувати можливості інформаційних технологій, недоступні в традиційному навчальному процесі; використовувати можливості мультимедійних технологій; організувати різноманітні форми діяльності студентів щодо самостійного пошуку та презентації знань; розвивати навички аналізу інформації; стимулювати мотивацію до навчання; збільшити соціальну та професійну мобільність студентів.

Професійна підготовка майбутнього фахівця будь-якого напрямку залежить від успішної взаємодії викладача та студента. Але традиційний університетський процес навчання не вирішує певних проблем, серед яких пропуски занять, індивідуалізація навчання, відсутність повноцінного контролю позааудиторної самостійної роботи. Стовідсоткове вирішення цих проблем майже неможливе, але впровадження у навчальний процес вищого навчального закладу інформаційно-комунікаційних технологій та поєднання очної і дистанційної форм навчання може досить суттєво цьому сприяти.

Тому метою нашого дослідження є створення та аналіз окремих елементів інформаційно-освітнього середовища в рамках викладання іноземної мови на філологічному факультеті, можливостей дистанційного навчання, наведення прикладів організації такого навчання в педагогічному університеті, розгляд проблеми поєднання дистанційного навчання з очним та характеристика його дидактичних особливостей.

Одним із елементів створеного нами інформаційно-освітнього середовища (філологічний факультет, Донбаський державний педагогічний університет) є Інтернет-сайт, точніше низка сайтів, присвячених навчальному курсу «іноземна мова» в цілому, та більш вузьким напрямкам філологічного факультету: теорія та практика перекладу, лінгвокраїнознавство, стилістика, порівняльна типологія, методика навчання іноземних мов та ін.

Під педагогічним сайтом викладача дослідники розуміють спроектований викладачем елемент інформаційно-освітнього середовища університету, що об'єднаний загальною предметною областю, ідеєю, смисловою спрямованістю, загальним стилем виконання, виконує презентаційну, інформаційну, навчально-методичну і комунікативну функцію [2, с. 99].

Серед розмаїття веб-сервісів, що дозволяють створювати освітні сайти, ми обрали Google. Багатофункціональні сервіси Google не тільки дозволяють спроектувати сайт, тобто елемент інформаційно-освітнього середовища навчального закладу, але й додати різноманітні комунікаційні можливості у вигляді 1) форуму (в даному випадку – це групи Google, які дозволяють спілкуватися та співпрацювати учасникам групи, а також впорядковувати та архівувати списки розсилки); 2) чату (GoogleTalk, який доступний у будь-якому продукті Google при спільному перегляді документів, презентацій, таблиць, їх редагуванні тощо, можливе навіть відеоспілкування); 3) коментування матеріалів та ін. Саме за допомогою форуму і чату ми мали можливість впровадити індивідуальні та групові консультації, запропонувати теми для обговорення та дискусій.

За допомогою сервісу Документи Google створюються різноманітні тестові форми-опитування, в яких можна використовувати альтернативний вибір, множинний вибір, вербальні відповіді, шкали оцінювання тощо. При необхідності, ці тестові форми можна вживати і як форми контролю. Певне налаштування дозволяє автоматично перевіряти відповіді студентів та надсилати оцінені тести на електронну пошту студентам з варіантами правильних відповідей та коментарями.

Захисні протоколи передавання даних, що використовуються Google, дозволяють налагоджувати персоніфікований сервіс, тобто надавати різних рівнів доступу до матеріалів сайтів, документів, презентацій, таблиць. Наприклад, у документах Google власник (викладач або студент) налаштовує спільний доступ за такими критеріями:

- для всіх у мережі, тобто будь-хто в Інтернеті має доступ до матеріалу, авторизація не потрібна;
- для всіх, хто отримав посилання, авторизація теж не потрібна;
- приватний – доступ мають авторизовані користувачі, які поділяються на тих, хто може переглядати, може коментувати і може редагувати.

До всіх інших матеріалів – презентацій, таблиць, малюнків – надається доступ за такою ж схемою, тільки без можливості коментувань.

На наших освітньо-педагогічних сайтах, які динамічно розвиваються, розміщено навчальні програми, навчально-методичні матеріали, дидактичні матеріали, методичні рекомендації, посилання на веб-ресурси, комплекси тестових завдань тощо. Але головним досягненням ми вважаємо спільну плідну роботу зі студентами над матеріалами сайтів – документами, презентаціями, таблицями, проектами, результатами анкетувань, опитувань, інтерв'ю. Наданий редакторський доступ дає можливість студенту проявити себе індивідуально у пізнавальному та творчому ракурсі при створенні презентації, проекту, Європейського мовного портфелю чи редагуванні

документа (таблиці). Це і пошук цікавої інформації з теми, і аргументоване лаконічне висловлювання для презентації або розширене для текстового документа, і певні дизайнерські здібності, тощо. З іншого боку власник, презентації чи документа (викладач), переглядаючи історію змін, має можливість оцінити окремий вклад кожного студента-редактора, побачивши час його роботи, відновивши у будь-який момент версію презентації або документа того чи іншого студента. Звичайно, така робота будується перш за все на пріоритеті самоконтролю, але і забезпечує контроль з боку викладача.

Таким чином, рамки запропонованого інформаційно-освітнього середовища забезпечують інтерактивність між викладачем і студентами, а також відповідають загальносвітовим принципам Інтернет-освіти:

- вільне планування навчання;
- свобода у виборі часу і темпів навчання;
- не «освіта на все життя», а «освіта крізь усе життя»;
- не студенти йдуть до знань, а знання доставляються людині

[2, с. 126].

Більше того, студенти безпосередньо приймають участь у створенні цих знань (пошук, класифікація, аналіз і синтез, узагальнення, презентація), – іншими словами, створюють інтелектуальний продукт сучасного рівня.

Здійснені нами кроки на поєднання очної та дистанційної освіти створили у навчальних групах атмосферу, що орієнтує студентів-філологів на постійне поліпшення якості мовної освіти. Спільна праця над проектами, документами, науковими доповідями, лінгвістичними дослідницькими завданнями, розробками інтегрованих уроків в рамках педагогічної практики, презентаціями в умовах різнорівневої освіти дозволяє максимально використовувати індивідуальний потенціал, реалізувати систему комплексної (множинної) оцінки якості освіти.

В ході дослідження ми дійшли висновку, що безперервні інформаційно-комунікаційні новації переростають в освітні інновації. Академічна група студентів фактично перетворюється у дослідницьку лабораторію, включаючись в університетську спільноту. Все це робить сучасне навчання інтерактивним.

Подальші перспективи дослідження ми бачимо у виході на всеукраїнські, а також міжнародні мережеві професійні спільноти. Постійний розвиток інформаційних засобів передбачає пошук нових ідей, створення технологій формування професійних умінь, рейтингу та моніторингу рівня сформованості інформаційної складової професійної компетенції.

Список використаної літератури

1. **Common** European Framework of Reference for Languages Learning, teaching, assessment. – Cambridge Univ.Press, 2003. – 260 p.
2. **Панченко Л. Ф.** Інформаційно-освітнє середовище сучасного

університету : монографія / Л. Ф. Панченко ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 280 с. **3. Биков В. Ю.** Відкрите навчальне середовище та сучасні мережні інструменти систем відкритої освіти [Електронний. ресурс] / В. Ю. Биков. – Режим доступу : http://www.ii.npu.edu.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=495%3A2009-11-27-12-10-09&catid=84%3A-16&Itemid=64&lang=uk.

4. Зимовець О. А. Технологічний підхід до формування професійних умінь майбутніх учителів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій у процесі професійно-методичної підготовки / О. А. Зимовець // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. – 2008. – №37. – С. 165 – 165. **5. Скалій Л.** Використання інформаційних технологій у формуванні професійної компетенції майбутнього вчителя іноземних мов / Л. Скалій // Іноз. мови. – 2003. – №4. – С. 6 – 9.

Коротяєва І. Б., Бондаренко О. М. Створення інформаційно-освітнього середовища у процесі формування професійної компетенції майбутніх філологів

У статті аналізуються шляхи створення інформаційно-освітнього середовища як чинника формування професійної компетенції конкурентоспроможних випускників вищих навчальних закладів у процесі навчання іноземної мови. Представлено досвід роботи з поєднання очної та дистанційної освіти студентів-філологів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, що дозволяє оптимізувати та модернізувати процес навчання, здійснювати діагностику та управління навчальним процесом, збільшити соціальну та професійну мобільність студентів.

Ключові слова: інформаційно-освітнє середовище, дистанційна освіта, професійна компетенція, майбутні філологи, іноземна мова.

Коротяєва І. Б., Бондаренко Е. Н. Создание информационно-образовательного пространства в процессе формирования профессиональной компетенции будущих филологов

В статье анализируются пути создания информационно-образовательного пространства, способствующего формированию профессиональной компетенции конкурентоспособных выпускников высших учебных заведений в ходе изучения иностранного языка. Представлен опыт работы по соединению очной формы обучения и дистанционного образования студентов-филологов с использованием информационно-коммуникационных технологий, что позволяет оптимизировать и модернизировать процесс обучения, осуществлять диагностику и управление учебным процессом, повысить социальную и профессиональную мобильность студентов.

Ключевые слова: информационно-образовательное пространство, дистанционное образование, профессиональная компетенция, будущие филологи, иностранный язык.

Korotiaieva I. B., Bondarenko O. M. Creation of the Information and Educational Space in the Process of the Development of Professional Competence of Prospective Philologists

The article deals with the ways of the creation of a special information and educational space as a factor of forming professional competence of highly-competitive graduates of higher educational establishments in the process of teaching and learning foreign languages. The use of information and communication technologies enables to optimize and modernize the teaching-learning process; to carry on diagnostics and administration; to use possibilities of multimedia technologies; to organize various students' activities in their independent acquisition of knowledge and its presentation; to develop skills of information analysis; to stimulate motivation to studies; to enhance social and professional mobility of students. The experience of work aimed at combining full-time training and distance education of students-philologists is provided. Combination of full-time training and distance education allows to make the teaching-learning process interactive, to use the best of the individual potential, to realize the system of a complex assessment of the language education quality.

Key words: information and educational space, distance education, professional competence, prospective philologists, foreign language.

Стаття надійшла до редакції 01.04.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – к. філол. н., доц. Голуб О. М.

УДК 378:811.111

С. Ф. Лук'яненко

**ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ВЗАЄМОРЕДАГУВАННЯ
У СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ
ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ
ІНШОМОВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ**

Здійснення мовленнєвого контролю є важливим етапом під час створення письмового висловлювання при вивченні іноземної мови. Навчитися своєчасно помічати й усувати помилки як у змісті, так і в мовному оформленні тексту, є необхідною умовою формування комунікативної компетенції студентів, досягнення ними високої культури писемного мовлення.

Традиційно робота над формуванням вмінь контролювати і вдосконалювати написане на факультетах іноземних мов проводиться у двох напрямках:

1. Попередження і виправлення помилок викладачем. Ця робота включає: а) попередження можливих помилок під час вивчення різних тем курсу на основі прогнозування; б) класифікація помилок викладачем під час коментування студентських робіт; в) організація і проведення спеціальних занять роботи над помилками, використання словників та ін.

2. Знаходження і виправлення помилок самими студентами.

Однак у реальній навчальній практиці робота над попередженням та виправленням помилок зазвичай спрямована на усунення орфографічних і граматичних помилок, роботі ж над мовленнєвими помилками приділяється недостатня увага і проводиться вона безсистемно.

Методика пропонує проводити роботу з редагування, яка може виконуватись як викладачем або самим автором висловлювання, так і согрупниками, залученими написанням однакових завдань. Всі ці три види редагування мають свої переваги і недоліки.

Переваги редагування твору, яке проводиться викладачем, полягає в тому, що викладач є кваліфікованим фахівцем і авторитетом, і бачить помилки. Недоліками цього виду редагування є те, що викладач витрачає багато часу; студенти не залучені в процес, не вчаться редагувати власні письмові висловлювання, а сподіваються на викладача, який виправить всі їхні помилки і підкаже шляхи удосконалення.

Саморедагування передбачає свідоме залучення студентів, підвищує їх самооцінку, якщо вони зауважують свої помилки і виправляють їх. Недоліком є те, що студенти не завжди бачать свої помилки.

При взаєморедагуванні залучення студентів у процес є максимальним, критичні зауваження однокурсників сприймаються позитивніше, ніж зауваження викладача, хоча деякі студенти не завжди готові висловлювати або отримувати критику.

Взаєморедагування передбачає роботу, яка полягає головним чином у перевірці та виправленні чорнового варіанту переказу чи твору однокурсників: усуненні повторів, заміні слів синонімами, усуненні логічних пропусків та порушень внутрішніх зв'язків у тексті і реченнях та ін., при цьому можливі композиційні зміни. Однак нерозробленим залишається питання про те, на які знання і вміння спираються студенти, якими прийомами здійснення контролю користуються при взаєморедагуванні.

У науковій літературі проблему редагування при навчанні іншомовного письма співвіднесено з актуальними положеннями теорії мовленнєвої діяльності. Аналізуючи процес удосконалення письмових текстів різних стилів і жанрів, дослідники з'ясовують умови здійснення успішного редагування. Однією з таких умов є знання процесу породження висловлювання. Це питання освітлюється в роботах О. Леонтєва, І. Зимньої, П. Гальперіна, С. Кабільницької, Р. Неманової. Під час роботи з текстом студенти вчаться створювати висловлювання за зразком, удосконалювати його зміст і мовне оформлення. Наявність зразкового тексту (еталону), з яким можна було б зіставити оцінювані мовні засоби

підтримується такими вітчизняними вченими як М. Сенкевич, І. Сікорський, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Г. Шелехова, О. Довга, Л. Щерба. На необхідності опори на знання теорії тексту в процесі формування комунікативних умінь студентів наголошують методисти Т. Ладиженська, О. Біляєв, Л. Величко, Л. Лосева, М. Пентилюк та ін.

Окремі питання навчання іншомовного писемного мовлення у вищій школі висвітлено у ряді праць з методики викладання іноземних мов за такими напрямками: створення письмових текстів конкретних жанрів (Е. Васильєва, Н. Горобченко, Л. Гронь, О. Луцинська), навчання професійно-спрямованого писемного мовлення (В. Бебих, Н. Горбунова, Н. Зінукова), граматичний аспект писемної комунікації (Г. Борецька), рецензування (О. Сальникова, Г. Кривчикова), корекції помилок та їх попередження (Л. Назіна, В. Татієва), навчання самоконтролю (С. Тищенко), послідовність навчання письмового висловлення думок (Я. Колкер). У зарубіжній методиці досліджувалися питання організації роботи з текстом на різних етапах його написання (С. А. Boardman, J. Frydenberg, D. Hall, A. Hogue, R. R. Jordan, A. Oshima, S. A. Pastva, J. M. Reid, A. M. Salak та ін.), методика корегування і редагування писемних висловлювань (D. R. Ferris, J. Lane, E. Lange, V. R. Ruggiero, A. C. Winkler та ін.).

Однак поза увагою методистів залишилася низка важливих питань щодо навчання взаєморедагування, які потребують спеціальних досліджень, оскільки проблема підвищення рівня грамотності і культури мовлення студентів залишається актуальною.

Метою статті є розробка системи вправ для формування розвитку у студентів факультету іноземних мов умінь взаєморедагування у процесі навчання іншомовному писемному мовленню.

Редагування мовного матеріалу – складний процес, що включає аналіз, відбір мовних засобів, перебудову мовних одиниць. Ця робота може дати бажаний ефект лише за наявності певних передумов. Для того, щоб помітити неточність в утворенні граматичної форми, у побудові словосполучення, речення або у висловленні змісту, необхідно керуватися певними критеріями, мати у полі зору певний еталон, з яким можна було б зіставити оцінювані мовні засоби. Тим більше такі критерії потрібні для виправлення помічених похибок.

Базові вміння аналізу тексту включають такі вміння: аналізувати ступінь розкриття теми висловлювання; розподіляти текст на його складові; аналізувати логічність і послідовність розміщення частин тексту; розрізнити головне і другорядне; аналізувати смислову і структурну єдність тексту, смислову і структурну єдність абзаців тексту; визначати стиль, до якого належить текст.

Із метою формування і розвитку у студентів умінь редагувати письмові висловлювання ми пропонуємо систему роботи, яка ґрунтується на сукупності таких параметрів:

1) зорієнтована на етапи структури мовленнєвої діяльності (за О. О. Леонтьєвим); у якості першого етапу виступає мотив, який породжує інтенцію (на цьому етапі комунікант має образ результату, але ще не має плану дій, який йому необхідно здійснити, щоб результат матеріалізувався в дійсності). На другому етапі відбувається внутрішнє програмування, на основі якого певним одиницям надаються смислові ознаки і будується функціональна ієрархія цих одиниць. Наступним етапом виступає реалізація мовлення в звуковій чи графічній формі. [1]

2) диференційована за ступенем творчості: завдання за зразком, конструктивні, творчі;

3) включає аналітичну, аналітико-синтетичну і синтетичну діяльність;

4) враховує тип, стиль, жанр висловлювання;

5) зумовлена особливостями писемного мовлення.

Ця робота передбачає тренування та власне взаєморедагування. Етап тренування є дуже важливим, тому що студенти повинні навчитись оцінювати роботи согрупників, а далі і свої власні роботи. На цьому етапі студенти спільно виконують вправи комплексу, обговорюють результати індивідуально виконаних вправ.

Власне взаєморедагування проходить у формі інтерактивної роботи, коли відбувається взаємоперевірка тексту спочатку в парах, а потім ще 2-3 одгогрупниками, заповнення запитальників, написання відгуку у письмовій формі. Вважаємо, що взаєморедагування стає найефективнішим, коли відгуки одгогрупників на письмову роботу оцінюються або враховуються при оцінюванні.

Тренувальний етап відбувається систематично і займає третину навчального процесу письма на першому курсі. На цьому етапі навчального редагування студенти не лише звіряють свої роботи зі зразком, а й самостійно вдосконалюють письмовий текст, виконуючи операції контролю (за інструкцією). Велика увага приділяється як вправам на формування лексичних та граматичних навичок письма, так і вправам для оволодіння писемним висловлюванням на рівні понадфразової єдності та на рівні тексту. Такі вправи містять наступні завдання: з'єднайте два речення в одне, напишіть протилежне, перепишіть і доповніть речення та інші.

Наведемо приклади.

Для формування лексичних та граматичних навичок письма пропонуємо вправи з наступними завданнями:

1. Give a short word that means the same thing as: «at the present moment», «utilize», «assuming that», «in order to», «until such time as», «has no», «the result of», «in many instances», «that are important», «is unimportant». (Довідка: now, use, if, to, until, lacks, due to, often, play a role, plays only a small role.)

2. What is a single verb that means the same as «have a discussion», «provide a recommendation», «express fear», «monitoring revealed»? (Довідка: discuss, recommend, fear, we monitored and found.)

3. Put statements in positive form: e.g. not honest – dishonest, not important – trifling, did not remember – forgot, did not pay any attention to – ignored, did not have much confidence in – distrusted. [2, с. 15]

4. Rewrite the following sentence to remove the «not»: She was not a good student. She could not remember where she put her keys. She was not often right. They did not believe the drug was harmful. (Довідка: She was a poor student. She forgot where she put her keys. She was usually wrong. They believed the drug was safe.)

5. Rewrite the following sentence to put it into the active voice: A recommendation was made by the committee that the study be halted. He wrote three articles about his adventures in Spain, which were published in *Harper's Magazine*. (Довідка: The committee recommended that the study be halted. He published three articles in *Harper's Magazine* about his adventures in Spain.)

6. Rewrite the following sentence to remove the phrase «there are»: There are many studies that have shown that peer editing has a major role in shaping the content. There are many ways in which we can arrange the process. There are many students who like to write. There were a great number of dead leaves lying on the ground. (Довідка: Many studies have shown that peer editing has a major role in shaping the content. We can arrange the process in many ways. Many students like to write. Dead leaves covered the ground).

Окрему групу складають вправи на формування опорних умінь мовленнєвого контролю: 1) вправи на розпізнавання явища (уміння бачити мовні засоби й розуміти доцільність вживання їх у тексті); 2) вправи на використання мовних засобів у власному мовленні. Пропонуємо студентам знайти і виправити змістові й стилістичні помилки (їх вид указано в завданні; можлива допомога у вигляді довідки): дописати пропущені речення, усунути зайві речення, відновити послідовність речень у тексті, знайти й замінити слова, ужиті не в тому лексичному значенні, замінити неправильно сполучені слова, усунути невиправдані повтори, перебудувати неправильно побудовані словосполучення та невдало складені речення, замінити слова, що не відповідають певному стилю:

1. Rewrite the sentences to remove the «dead-weight phrase»: It has been found that most people consider buying a house the largest purchase they can ever make. The reason he left college was that his health became impaired. It was not long before he was very sorry that he had said what he had. (Most people consider buying a house the largest purchase they can ever make. Failing health compelled him to leave college. He soon repented his words. [2, с. 14])

2. Rewrite the following sentence to remove repetition: The man began to behave strangely and in odd ways after he started taking the drug. (The man began to behave strangely after he started taking the drug.)

3. Rewrite the following sentence for brevity: English majors are generally a very creative and highly energetic group. The aim of this paper is to provide an overview of the basic principles of teaching methodology. (English majors are creative and energetic. This paper provides an overview of teaching methodology.)

4. Revise the following sentence for clarity and brevity: Finally, it may be argued that, with fuller charts than the Daily Weather Reports and better forecasting, much better results might be obtained, and while this is to a certain extent true, it is feared that the improvement would not be great. → More complete weather reports and better forecasting might improve results by only a small amount.

5. Correct parallelism (express co-ordinate ideas in similar form): If you want to be a good doctor, you must study hard, critically think about the medical literature, and you should be a good listener. → If you want to be a good doctor you must study hard, listen well and think critically about the medical literature.

6. Revise the following passage. Condense material to a single sentence; remove repetition; and correct parallelism. It's a common fact that all women want to be loved and desire to feel passionate love. And give it to others. → All women want to be loved, feel passionate love and give it to others.

Тренувальний етап завершується спільним редагуванням уривків із студентських робіт.

Наприклад: Revise the following paragraph to improve logic and flow; and for brevity and clarity: William Somerset Maugham was born on the 25th of January in 1874. He was an English playwright, novelist and short story writer. Actually, Maugham was the highest paid author during the 1930s. After losing both his parents by the age of 10, was raised by an uncle, who was emotionally cold. Not wanting to become an attorney, like other men in his family, he trained as a doctor. During World War 1 William served with the Red Cross, travelled to India and Southwest Asia. Maugham studied at Canterbury, at the king's school. And it was difficult for him to study there.

William Somerset Maugham, an English playwright, novelist and short story writer, was born on the 25th of January in 1874. By the age of 10 he lost both his parents and was raised by an emotionally cold uncle. The King's School, Canterbury, where Willie studied, made his life more difficult. Having no desire to become a lawyer, like other men in his family, he trained to be a doctor. During World War 1 William served as a member of the Red Cross, travelled to India and Southwest Asia. By 1930s Maugham was the highest paid author in England.

Після тренувальних вправ студенти приступають до власне взаєморедагування, яке доцільно застосовувати лише тоді, коли в студентів вже є достатні відомості про ті мовні одиниці, неточності у вживанні яких слід усунути. Взаєморедагування відбувається у формі взаємоперевірки тексту в парах, заповнення запитальників, усного рецензування та написання відгуків у письмовій формі.

Рекомендуємо прочитати твір щонайменше двічі. При першому читанні пропонуємо перевірити правильність змісту письмової роботи: чи відповідає написане темі, чи правильно підібраний заголовок; наявність всіх його структурних частин: вступу, основної частини, висновку; простежити, чи послідовно викладено думки в кожній частині тексту, чи немає зайвих або пропущених речень; чи не порушений зв'язок між частинами тексту (мікротемами); чи розкрито основну думку тексту; чи можна зробити текст більш цікавим для читача. Після цього студенти вносять потрібні зміни. Прочитавши текст удруге, вони виправляють мовленнєві помилки: лексичні, граматичні та стилістичні.

Заповнюючи запитальник, студент вказує що в творі йому сподобалось найбільше, яка головна ідея письмового висловлювання, чи відповідає вона завданню, чи є відповідною структура твору, які питання виникли у нього/неї, які пропозиції щодо покращення твору він вважає доречними.

Перед початком роботи взаєморедагування ми завжди наголошуємо, що критичні зауваження повинні бути позитивними, а не негативними, і стосуватися роботи, а не автора.

На завершення, хотілось би відзначити важливе у взаєморедагуванні: 1) студенти вчаться аргументовано погоджуватися чи не погоджуватися із зауваженнями або виправленнями; 2) студент, читаючи й оцінюючи роботи своїх одногрупників, вчиться давати правильну оцінку власним роботам, розвиваючи як своє писемне мовлення, так і професійні вміння вчителя знаходити помилки, коментувати та виправляти їх. Як важливий етап у розвитку навичок іншомовного писемного мовлення і як ефективний вид інтерактивної роботи студентів під час занять, взаєморедагування заслуговує на подальше дослідження та впровадження в навчальний процес.

Список використаної літератури

1. **Леонтьев А. А.** Исследование грамматики / А. А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. – М. : Наука, 1974. – С. 161 – 187.
2. **Strunk W.** The Elements of Style / William Strunk, Jr., Edward A Tenney. – New York : The Macmillian Company, 1959. – P. 71.

Лук'яненко С. Ф. Формування вмінь взаєморедагування у студентів-першокурсників факультету іноземних мов у процесі розвитку іншомовного писемного мовлення

Метою статті є розробка системи вправ для формування розвитку у студентів факультету іноземних мов умінь взаєморедагування при навчанні іншомовному писемному мовленню. Взаєморедагування дає можливість ефективно оцінити письмові роботи студентів; сприяє залученню до роботи більшої кількості студентів; формує у студентів вміння аналізувати і корегувати текст, вказувати на недоліки та пропонувати шляхи удосконалення написаного. Запропоновані вправи

готують студентів до конструктивного взаєморедагування письмових робіт на регулярній основі.

Ключові слова: взаєморедагування, іншомовне писемне мовлення, інтерактивна робота, методика.

**Лукьяненко С. Ф. Формирование умения
взаиморедактирования у студентов-первокурсников факультета
иностранных языков в процессе развития иноязычной письменной
речи**

В статье рассматривается система упражнений для формирования у студентов-первокурсников факультета иностранных языков умений взаиморедактирования при обучении иноязычной письменной речи. Взаиморедактирование дает возможность эффективно оценить письменные работы студентов, способствует привлечению к работе большего количества студентов, формирует у студентов умение анализировать и корректировать текст, указывать на недостатки и предлагать пути совершенствования написанного. Предложенные упражнения готовят студентов к конструктивному взаиморедактированию письменных работ на регулярной основе.

Ключевые слова: взаиморедактирование, иноязычная письменная речь, интерактивная работа, методика.

**Lukianenko S. F. Developing English Major Freshmen's Peer
Editing Skills while Teaching Writing**

The aim of this article is to develop the set of exercises to practise peer editing while teaching the freshmen the process of writing. We find that peer editing is the best way to judge the students' work effectively, to involve more students, to reduce the amount of time that the teacher spends giving feedback on written work. Peer editing shapes such much needed skills for future teachers as analyzing and editing text, indicating mistakes and suggesting the ways of improving the written work. It enhances a sense of audience, raises learners' awareness of their own strengths and weaknesses, encourages collaborative learning, and fosters the ownership of text. The paper discusses the issue showing its importance in the learning process and in the development of students' writing as well. It focuses on the steps of peer editing which involve guidance with linguistic, procedural as well as interactional skills. The practice activities which we suggest prepare students to engage in constructive peer editing of classmates' written work on a regular basis.

Key words: peer editing, writing in foreign language, interactive work, methodology.

Стаття надійшла до редакції 24.01.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – к. філол. н., доц. Білинський М. Є.

УДК 371.3+811.111]:378.4

О. П. Мазур

**ДОСВІД РОЗВИТКУ НАВИЧОК ПИСЬМА В КУРСІ
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

Реформи останніх років у освітній системі України свідчать про намагання перейняти досвід західних колег. Це і не дивно, адже завданням освіти України, декларованим на сайті Міністерства освіти, науки, молоді та спорту є «створення життєздатної системи навчання для досягнення високих освітніх рівнів, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації а також виведення освіти в Україні на рівень освіти розвинутих країн світу шляхом докорінного реформування її концептуальних, структурних та організаційних засад» [1]. Реформи у сфері викладання іноземних мов значною мірою пов'язані із збільшенням ролі, а відповідно і вимог до письмового мовлення. Це зумовлено різними чинниками, найважливішим із яких є розуміння письма як соціокогнітивної діяльності, що передбачає критичне осмислення певної проблеми [2, с. 18].

Відтак, письмо розуміється не лише як спосіб перевірки знань студента, а в першу чергу як спосіб вивчення та критичного осмислення матеріалу, вибудовування власного розуміння, а також як спосіб розвитку навичок вчитись [3, с. 4]. Це спричинило появу в Україні протягом останніх десятиліть певної кількості публікацій, присвячених обговоренню сутнісних характеристик письмового мовлення, та його ролі в освіті загалом та у вивченні іноземної мови зокрема [3; 2].

Попри наявність певної кількості публікацій присвячених теоретичним аспектам навчання англomовному академічному письму в Україні, існує значна кількість проблемних аспектів. Так, частою практикою в Україні є проста проекція вимог до написання жанрів компілятивного (реферат) чи творчого (вір) характеру на написання есе – жанру, що у західній освіті має перш за все критичний або аналітичний характер. Відповідно, існує необхідність теоретичного осмислення особливостей навчання написання есе в українській (як і пострадянській загалом) освіті.

На нашу думку, необхідною основою для цього має бути досвід практичного використання есе як способу вивчення матеріалу із студентами. Відтак, метою даної статті є аналіз досвіду поетапного написання есе як частини курсу англійської мови для студентів першого курсу загалом технічних спеціальностей НУ «Львівська політехніка».

У нашому курсі робота над академічним письмом (написання есе) розглядається не як основне завдання, а як елемент інтегрованого підходу до навчання та як спосіб розвитку навичок вчитись. Відтак, написання есе має бути тісно пов'язане із вивченням однієї із профільних

дисциплін. Такий підхід можна реалізувати шляхом написання есе на одну із підтем, які можна виділити у курсі англійської мови, а саме «Студентська наукова робота», яка в свою чергу, тематично пов'язана з написанням курсового проекту по фаху. Очевидно, що адекватно вибрати тему студент може лише у співпраці із керівником фахового предмету. Враховуючи відсутність навиків письма у студентів, максимально ефективним способом організації роботи над есе є її поділ на етапи із паралельним напрацюванням певних навичок та роботи над власне матеріалом для есе. Приблизно такий поділ може виглядати наступним чином:

Таблиця 1. Етапи роботи над есе

Етап	Робота над темою	Розвиток навичок академічного письма
1.	Робота над джерелами	Конспектування, реферування, оформлення посилань
2.	Організація ідей	Способи організації ідей (брейнстормінг) та написання розширеного плану
3.	Формулювання гіпотези	Правильне формулювання основної думки есе
4.	Написання вступу	Основні елементи вступу: опис контексту, основна думка роботи, способи зацікавлення читача.
5.	Написання основної частини	Основні елементи англійського абзацу: речення, що виражає головну думку абзацу та речення, які її розвивають та підтримують
6.	Написання висновку	Основні елементи висновку: повторення головної думки есе, коментарі до теми
7.	Редагування (peer reviewing)	
8.	Перевірка гіпотези	Редагування тексту. Базові лексичні та граматичні особливості англійського письма.
9.	Остаточне формулювання гіпотези	Оформлення остаточного варіанту роботи, оформлення бібліографії
10.	Здача остаточного варіанту есе	

Перший етап – це опрацювання джерел, необхідних студентові для формування його розуміння певної теми чи проблеми. Їх можна вибирати різними способами: запропонувавши студентам самим знайти необхідну літературу, або попросити викладачів з фаху запропонувати кілька необхідних джерел і необов'язково, щоб всі джерела були англomовними; важливіше, щоб підібрана література була релевантною. Опрацювання літератури повинне відбуватись у комбінації із напрацюванням навичок конспектування, реферування та підсумовування прочитаного. Проблематичним на цьому етапі є те, що студенти не завжди розуміють важливість правильного конспектування та підсумовування прочитаної літератури, – ні в закладах середньої, ні вищої освіти така практика не використовується при виконанні письмових завдань. Є багато можливостей та вправ для напрацювання навичок конспектування та підсумовування, зокрема у підручниках [4; 5; 6; 7]; основним завданням цього етапу є конспектування джерел до есе, підсумування основних пунктів, які можна використати у тексті есе та правильне оформлення посилань. Важливим є також обговорення поняття плагіату та способів його уникнення за допомогою правильного перефразування тексту та оформлення посилань.

Завданням другого етапу є критичне осмислення матеріалу, отриманого на першому етапі роботи вироблення свого розуміння проблеми, і, відповідно, організація ідей. Цей компонент академічного письма включає проведення «мозкового штурму» (brainstorming) та написання розширеного плану есе. Можна виділити наступні техніки проведення «мозкового штурму»: складання списку ідей (listing), малювання діаграми чи схеми (scheming), описування ідей у вільній формі (freewriting). У першому випадку всі ідеї, які видаються цікавими чи важливими для розкриття теми, виписуються у рядок; потім їх опрацьовують, виділяючи ідеї, що частково повторюються, формуючи групи, шукаючи взаємозв'язку між ідеями і т. д. У другому випадку ідеї подаються у взаємозв'язку. Малювання схеми допомагає автору побачити їх взаємозв'язок, а також за допомогою побудови асоціативних ланцюжків сформулювати інші ідеї релевантні для даної теми. У третьому випадку автор описує всі думки, які тим чи іншим чином пов'язані із темою есе, а тоді працює із текстом, вибираючи те, що вважає необхідним чи цікавим. Результатом роботи на даному етапі є розширений план есе.

Етапи 3-6 пов'язані із виробленням навичок правильного мовного оформлення матеріалу. Маємо на увазі те, що якщо українське письмо є орієнтованим на автора (є способом його самовираження) чи на текст (основною цінністю є правильно граматично та стилістично оформлений текст), то англійське письмо є орієнтованим на читача (основне завдання автора – зробити свій текст максимально зрозумілим для читача). Відтак, є сенс попрацювати із студентами над необхідними елементами англomовних есе та відпрацювати навички правильного формулювання

гіпотези, основної думки абзацу та речень, що розвивають основну думку, правильним написанням висновку і т. д.

На етапі 7 задіюється техніка експертної оцінки (peer reviewing), коли студентів просять перечитати та дати відгук на есе одногрупників. Таким чином вони отримують змогу подивитись на текст з точки зору читача, і завдяки цьому, по-новому підійти до редагування свого тексту.

Етапи 8-10 спрямовані на роботу із готовим текстом – не надто часта практика в українській освіті. В англomовній культурі такий підхід ґрунтується на баченні письма як процесу, у якому текст можна удосконалювати безкінечно. Враховуючи відмінності у розумінні письма, цілком зрозуміло, що часом студенти вважають редагування тексту зайвим, і часто залишають свій текст без змін. Частково перебороти бар'єр між розумінням письма допомагає техніка peer reviewing. Крім того, можна попрацювати над лексико-граматичними вправами, напрацювати використання академічної лексики і т.д.

Нарешті, оцінювання есе обговорюється із студентами на початку роботи, і може виглядати наступним чином: 5 балів – розкриття теми, 5 балів – логічність та послідовність викладу думки, 5 балів – лексика та граматики, 5 балів – правильне оформлення тексту (правильне перефразування та реферування, оформлення посилань); разом – 20 балів.

Описаний вище курс розрахований приблизно на 20 годин, причому лише 4 з них вимагають участі викладача, тобто роботи в аудиторії. Таким чином, його легко інтегрувати у курс англійської мови у вищому навчальному закладі, він відповідає вимогам сучасної освіти, адже передбачає, що основну роботу над дисципліною студенти виконують самостійно, та допомагає розвинути навички академічного письма, що є однією із основних вимог вищої освіти у західних країнах.

Практика проведення такого курсу із студентами «Львівської політехніки» учасниками щорічних студентських науково-технічних конференцій доводить, що він є дієвим способом розвитку навичок не лише англomовного письма, а й критичного мислення та читання; а через поєднання завдань із роботою у межах спеціалізованих курсів студенти є достатньо мотивовані та зацікавлені. Відтак, описаний курс академічного письма може бути моделлю для навчання письма, що на даному етапі інтеграції України у Болонську систему є завданням першочергової ваги, якщо ми хочемо, щоб українська освіта повністю відповідала західним стандартам, і наші студенти мали можливість успішно навчатись у західних ВНЗ і ставали конкурентоспроможними фахівцями на європейському ринку праці.

Список використаної літератури

1. Положення про Міністерство освіти, науки, молоді та спорту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/about-ministry/provisions/> **2. Яхонтова Т. В.** Основи англomовного наукового письма : навч. посібник для студентів, аспірантів і науковців /

Т. В. Яхонтова. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка. – 2002 – 217 с. **3. Як написати** успішне есе : методичні рекомендації до написання есе : [укл. К. С. Шендеровський] / Ін-т масової комунікації при КНУ імені Тараса Шевченка. – К. – 2007. – 34 с. **4. Folse K. S.** Great Essays: An Introduction to Writing Essays / K. S. Folse. – Boston : Houghton Mifflin Company. – 1999. – 224 p. **5. Hacker D.** Rules for Writers / D. Hacker. – Boston : Bedford / St. Martin's. – 2000. – 626 p. **6. Leki I.** Academic Writing: Exploring Processes and Strategies, Second Edition / I. Leki. – N.Y. : Cambridge University Press. – 1998. – 30 p. **7. Zemach D. E.** Academic Writing from paragraph to essay D. E. Zemach, L. A. Rumisek. – Oxford : Macmillan Education, 2005. – 131 p. **8. Oshima A.** Writing Academic English / A. Oshima, A. Hogue. – N.Y. : Longman. – 1999. – 337p. **9. Sullivan K. E.** Paragraph practice / K. E. Sullivan. – N.Y. : Macmillan Publishing. Co. – 1984. – 256 p. **10. Swales J. M.** Academic Writing for Graduate Students: A Course for Nonnative Speakers of English / J. M. Swales, C. B. Feak. – University of Michigan Press. – 1994. – 344 p. **11. Zemach D. E.** Writing in Paragraphs / D. E. Zemach, C. Islam. – Oxford : Macmillan Education, 2006. – 113 p.

Мазур О. П. Досвід розвитку навичок письма в курсі англійської мови у вищій школі

У статті пропонується використати есе як інтегроване завдання спрямоване на розвиток навичок письма, когнітивних навичок та способів вивчення спеціальних дисциплін. Описується досвід роботи над англомовним есе, тематично пов'язаним із курсовим проектом із профільного предмету. Пропонується поділити роботу на десять етапів, причому на кожному із них розвиток навичок письма поєднується із роботою із матеріалом з курсового проекту.

Ключові слова: навички письма, академічне письмо, есе, критичне мислення.

Мазур О. П. Опыт развития навыков письма в курсе английского языка в высшей школе

В статье предлагается использовать написание эссе как интегрированное задание, направленное на развитие навыков письма, когнитивных навыков и способ изучения специальных дисциплин. Описывается опыт использования работы над англоязычным эссе, тематически связанным с курсовым проектом по профильному предмету. Предлагается разделить работу на десять этапов, причем каждый из них предполагает интегрированное развитие навыков письма и работы над материалом курсового проекта.

Ключевые слова: навыки письма, академическое письмо, эссе, критическое мышление.

Mazur O. P. The Experience of Developing Writing Skills in an English Course at the Technical Universities

The article analyzes the strategies of writing an essay in terms of developing writing skills, general cognitive skills in a way of studying English for specific purposes. The author focuses at the general purpose of academic writing- how to present information that displays a clear understanding of a subject. From the experience of having students write an essay within the framework of a course project in a specialized discipline, it is offered to divide the work into ten stages, with tasks for practicing writing and processing the material at each of them. Different techniques such as: brainstorming, listing, scheming, freewriting, peer reviewing that help students to gather, organize, assess and present the ideas about a course-related subject are described.

The author emphasizes the importance of the developing writing skills course to be included into the process of teaching foreign languages at the Ukrainian Universities in order to meet the requirements of Bologna system of education.

Key words: writing skills, academic writing, essay, critical thinking.

Стаття надійшла до редакції 13.02.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – д. пед. н., доц. Муқан Н. В.

УДК 373.5:811.111

Н. П. Нікітіна

**МОВНИЙ ПОРТФОЛІО ЯК ГНУЧКА
ІНТЕРАКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ**

Сучасний динамічний час стимулює впровадження у практику інноваційних методів навчання англійської мови в загальноосвітніх школах, серед яких вагоме місце посідають інтерактивні технології.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вивчення та узагальнення теорії інтерактивних технологій навчання як ефективного методу навчання англійської мови та практичного їх застосування на уроках англійської мови на старшому ступені загальноосвітньої школи з метою оптимізації процесу оволодіння учнями необхідними знаннями, вміннями та навичками іншомовного спілкування.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про те, що на сучасному етапі розвитку, аспекти інтерактивних технологій навчання англійської мови вже достатньо розроблені та висвітлені в роботах Г. Артем'єва, К. Баханова, С. Ніколаєвої, Є. Полат, О. Пехоти, Г. Селевка та ін. вітчизняних методистів. Разом з цим, активно вивчається досвід зарубіжних науково-практичних методичних розробок та інновацій

(Дж. К. Джонса, Д. Джонсона, Дж. Дьюї та ін.). Проблема застосування інтерактивних технологій в навчальному процесі була в центрі уваги таких дослідників, як Л. Гейхман, С. Кашлев, А. Нісімчук, О. Падалка, А. Панченков, Л. Пироженко, Н. Побірченко та ін., які обґрунтовують доцільність застосування інтерактивних технологій для посилення ефективності процесу навчання.

Таким чином, інтерактивні технології навчання, що з'явилися як соціально-зумовлений наслідок науково-технічного розвитку, не могли не увібрати і не відобразити в собі сучасного рівня знань. Разом з тим, проблема використання інтерактивних технологій навчання англійської мови, у тому числі і мовного портфоліо, як засобу підвищення знань, вмінь та навичок учнів, досліджена недостатньо. Впровадження даної технології у практику роботи середніх навчальних закладів освіти постійно потребує теоретичних досліджень, коригування й певних уточнень.

Мета статті полягає у з'ясуванні особливостей мовного портфоліо як гнучкої інтерактивної технології навчання англійської мови.

«Інтерактивне навчання – це навчання, яке побудоване на взаємодії того, хто навчається, з навчальним середовищем, яке є сферою досвіду, що засвоюється» [1, с. 126]. Інтерактивні технології навчання – це технології, що включають в себе чітко спланований результат навчання, використання окремих інтерактивних методів та прийомів, що забезпечують активний характер взаємодії учасників навчального процесу. Найбільш гнучкою формою інтерактивної технології, на наш погляд, є мовний портфоліо.

«Мовний портфоліо – це особистий документ, який дозволяє учню оцінити власну мовну компетенцію в різноманітних мовах та зафіксувати його контакти з іншими культурами. Мовний портфоліо представляє собою реальний особистісний освітній продукт, який створюється в процесі вивчення мови та культури» [2].

Таким чином, мовний портфоліо в цілому розглядається як інструмент самооцінки володіння мовою, що визначає його основні функції:

1. Освітня функція дозволяє розвивати індивідуальні мовні можливості учня, підвищувати їх внутрішню мотивацію до самостійного вивчення мови протягом всього життя.

2. Педагогічна функція забезпечує підвищення мотивації учнів, розвиток можливостей в області оволодіння мовою, підвищення якості мовної підготовки, розвиток самооцінки та формування автономії учня в навчальній діяльності з оволодіння англійською мовою, готовності до вивчення мови протягом життя.

3. Інформаційна функція покликана фіксувати досягнення учнів в області оволодіння англійської мови, досвід використання мови в полікультурному спілкуванні, а також в області вивчення мови та культури іншої країни, мова якої вивчається.

4. Функція самооцінки – учень оцінює свій мовний рівень з метою вдосконалення набутих знань, вмінь та навичок.

Данні функції реалізуються за рахунок змісту мовного портфоліо. «Мовний портфоліо містить наступні розділи:

- мовний паспорт («Language Passport»);
- мовну біографію («Language Biography»);
- мовне досьє («Language Dossier»).[3]

В сучасній практиці викладання англійської мови ефективно застосовуються різноманітні види мовного портфоліо в залежності від його направленості:

1. Мовний портфоліо як інструмент самооцінки досягнень учнів в процесі оволодіння англійською мовою та рівня володіння мовою, що вивчається (Self-Assessment Language Portfolio);

2. Мовний портфоліо як інструмент автономного вивчення англійської мови (Language Learning Portfolio) – даний вид мовного портфоліо може також змінюватися в залежності від мети застосування:

- мовний портфоліо з читання (Reading Portfolio);
- мовний портфоліо з аудіювання (Listening Portfolio);
- мовний портфоліо з говоріння (Speaking Portfolio);
- мовний портфоліо з письма (Writing Portfolio);
- мовний портфоліо взаємопов'язаного розвитку видів іншомовної мовленнєвої діяльності (Integrated Skills Portfolio);

3. Мовний портфоліо як інструмент демонстрації навчального продукту – результату оволодіння англійською мовою (Administrative Language Portfolio);

4. Мовний портфоліо як інструмент зворотного зв'язку в навчально-виховному процесі з англійської мови (Show Case, Feedback Language Portfolio);

5. Багатоцільовий мовний портфоліо, що відображає різноманітні цілі в області оволодіння іноземною мовою (Comprehensive Language Portfolio).

Зміст та структура кожного виду мовного портфоліо залежить від його основної функції та мети, що визначає запропоновані учню засоби самооцінки та характер матеріалів, які включаються до мовного портфоліо.

Цілі та форми роботи з мовним портфоліо в практиці викладання англійської мови можуть бути різноманітними. Мовний портфоліо є гнучкою інтерактивною технологією, яка може бути адаптована практично до будь-якої навчальної ситуації, які відрізняються за своїми цілями навчання, віковими та психологічними особливостями учнів, етапом оволодіння англійською мовою, умовами навчання, індивідуальними особливостями учнів, а також методами та способами навчання, які використовуються вчителем. Можливі також комбінації зазначених видів мовного портфоліо в залежності від мети роботи з мовою, що вивчається.

Ефективність мовного портфоліо пояснюється, перш за все, автентичним характером оцінки та самооцінки в порівнянні з іншими формами контролю, які використовуються в області англійської мови. Це забезпечується представленими в мовному портфоліо реальними навчальними задачами та результатами навчальної діяльності, чіткими критеріями оцінки, узагальненням ефективного особистого досвіду вивчення та використання англійської мови. Така форма самооцінки сприяє актуалізації реальної мотивації до навчання, пов'язаної з відображенням реальних результатів навчальної діяльності, оцінкою досвіду використання вивченого матеріалу в реальних умовах міжкультурного спілкування.

Отже, перспектива розвитку інтерактивної технології мовного портфоліо абсолютно очевидна. Застосування даної технології на уроках англійської мови на старшому ступені загальноосвітньої школи робить учня та його особистісний розвиток та міжкультурний досвід активним учасником сучасного навчально-виховного процесу.

Список використаної літератури

- 1. Педагогический** энциклопедический словарь / [сост. Бим-Бад Б. М.]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
- 2. Хуторский А. В.** Инновации в образовании : [сб. науч. тр.] / А. В. Хуторский. – М. : Эйдос, 2009. – 219 с.
- 3. Council of Europe** [Electronic source]. – Access mode : <http://www.coe.int/portfolio.org>

Нікітіна Н. П. Мовний портфоліо як гнучка інтерактивна технологія

У статті проаналізовано науково-педагогічну літературу та з'ясовані особливості мовного портфоліо як гнучкої інтерактивної технології навчання англійської мови. Визначено його основні освітні функції (освітня, педагогічна, інформаційна та функція самоосвіти), які реалізуються за рахунок змісту мовного портфоліо. Автор пояснює ефективність застосування різноманітних видів мовного портфоліо в залежності від його направленості та надає форми роботи з мовним портфоліо на старшому ступені навчання.

Ключові слова: інтерактивне навчання, інтерактивні технології, мовний портфоліо, старший ступінь навчання.

Никитина Н. П. Языковой портфолио как гибкая интерактивная технология

В статье проанализирована научно-педагогическая литература. Обозначены основные образовательные функции, реализующиеся за счет содержания языкового портфолио, который содержит три раздела (языковой паспорт, языковую биографию и языковое досье). Автор объясняет эффективность использования разнообразных видов языкового

портфоліо в залежності від його напрямлення і пропонує форми роботи з мовним портфоліо на старшій ступені навчання.

Ключевые слова: інтерактивне навчання, інтерактивна технологія, мовного портфоліо, старша ступень навчання.

Nikitina N. P. Language Learning Portfolio as Flexible Interactive Technology

The necessity of study and generalization theory of the interactive technologies as effectiveness method of teaching English and practical their usage at the English lessons at the senior pupils' grade of the secondary comprehensive school is displayed. The scientifically pedagogical literature is analyzed in this article. The basic education functions (educational, pedagogical, informational, self-appraisal) and forms at the senior pupils' grade are determined in the article. These functions are implemented after contents of The Language Learning Portfolio, which consists of Language Passport, Language Biography and Language Dossier. The author explains the efficiency of usage of different aspects such as Self-Assessment Language Portfolio, Language Learning Portfolio, Administrative Language Portfolio, Show Case, Feedback Language Portfolio and Comprehensive Language Portfolio. The usage of this interactive technology during the English lessons at the senior pupils' grade of the secondary comprehensive school makes the pupil and his personal development and foreign cultural expertise active participant of modern educational process.

Key words: interactive learning, interactive technology, language portfolio, senior pupils' grade.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – к. пед. н., доц. Ананьян Е. Л.

УДК 378.016: 811.

Т. Ю. Осадчая

**ПОНЯТИЕ «РАЗЛИЧИЯ БИЗНЕС КУЛЬТУР»
В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ**

Общеизвестно, что проблема повышения качества профессионального образования является достаточно актуальной для Украины на современном этапе. Одной из целей повышения профессионального уровня специалистов является знание иностранного языка, как инструмента профессионального общения, которое должно способствовать достижению профессиональных целей.

Необходимость взаимодействия с представителями различных культур проявляется практически в любой из сфер общественной жизни. Однако наиболее ярко это проявляется в рамках профессионального сотрудничества и бизнеса. Именно в этой сфере способность к успешному межкультурному взаимодействию становится все более актуальной, если не сказать необходимой. В связи с этим одной из важнейших проблем методики преподавания иностранного языка с профессиональной направленностью является создание эффективных методик формирования межкультурной иноязычной компетентности будущих специалистов. То есть межкультурная компетенция стала важнейшей составляющей иноязычной коммуникативной компетенции, неотъемлемой частью процесса овладения иностранным языком.

Существует множество определений понятия «межкультурная компетентность», однако, если данное понятие рассматривать с точки зрения профессиональной деятельности специалистов (например, менеджеров), то наиболее актуальной является, по нашему мнению, следующая его интерпретация. Межкультурная компетентность представляет собой «функциональные умения понимать взгляды и мнения представителей другой культуры, корректировать свое поведение, преодолевать конфликты в процессе коммуникации, признавать право на существование различных ценностей, норм поведения» [1, с. 4–5]. Она включает в себя следующие уровни:

- общекультурологические и культурно-специфические знания (когнитивный уровень компетенции);
- умения и навыки практического общения (активный уровень компетенции);
- межкультурную психологическую восприимчивость (аффективный уровень компетенции) [2].

Очевидно, что формирование межкультурной компетентности будущих менеджеров невозможно без изучения ими понятия «различия бизнес культур», типологии этих культур, а также способов снятия культурных барьеров в общении с представителями различных типов культур. Созданию методик формирования межкультурной компетентности специалистов, в том числе сферы бизнеса, было посвящено немало работ. Однако поиск наиболее эффективных методик преподавания все еще продолжается, этим обуславливается актуальность данного исследования.

Проблемой формирования межкультурной компетенции будущих специалистов в сфере бизнеса занимались такие ученые как Г. Хофстеде, Р. Льюис, Дж. Холл, Н. Д. Гальскова, О. А. Стеблецова, Н. А. Баранова, Н. М. Губина и многие другие. Исследованию коммуникации в сфере профессиональной деятельности посвящены работы многих отечественных и зарубежных лингвистов: Е. И. Шейгал, В. И. Карасик, М. Л. Макаров, А. В. Олянич, В. В. Жура, Л. Бейлинсон, D. V. Bell, D. Boden, P. Drew, J. Herritage, J. Gibbons, A. Firth, N. Fairclough,

R. Scollon. Однако остается открытым вопрос о разработке таких методик преподавания иностранного языка и культуры, которые бы в значительной мере готовили будущих менеджеров к эффективному общению на международном уровне.

Таким образом, целью данной статьи является обоснование необходимости изучения будущими менеджерами понятия «различия бизнес культур» в процессе изучения иностранного языка в вузе, а также описание соответствующей методики преподавания.

Степень различия бизнес культур двух стран определяется важными аспектами культуры каждой страны, например, уровнем экономического развития, формой правительства, доминирующей религией, языком и этническим составом населения страны и т.д. Концепция «различия бизнес культур» широко используется в международной бизнес среде, где она применяется для того чтобы оценить степень различия преобладающих бизнес ценностей и практики ведения бизнеса в разных странах. Чем больше бизнес культура двух стран ведущих бизнес отличается, тем труднее вести переговоры и обеспечивать эффективное общение в иностранной бизнес среде.

Существуют так называемые поверхностные и глубинные различия культур. Поверхностные различия относятся к общему уровню жизни населения, который включает особенности питания, климата, жилья, транспорта, условия для отдыха и развлечений и т. д. Глубинные отличия включают ценности, верования, идеологию, которые могут проявляться в политических и религиозных убеждениях. Очевидно, что именно глубинные отличия создают наибольшие помехи в деловом общении представителей различных бизнес культур. Австралия и Япония, США и Китай – примеры стран, которые культурно очень различаются друг от друга.

Различие бизнес культур может создавать помехи в общении – непонимание, неправильное понимание собеседниками друг друга, психологический дискомфорт, напряжение в отношениях партнеров. То есть, различие культур, к которым принадлежат бизнес партнеры, может привести к проблемам в восприятии друг друга, а также создавать барьеры в общении. Это происходит, если участники переговоров воспринимают общение и поведение партнеров с точки зрения культурных норм собственной бизнес культуры.

Ученые различают два типа различия культур:

- Абсолютные различия, которые представляют собой законы, постановления, ограничения, формы ведения бизнеса и другие аспекты, которые в совокупности определяют, насколько эффективно компания может вести бизнес в зарубежном государстве.
- Различия, основанные на 5 аспектах культур, определенных ученым Хофстедом.

Многие аспекты делового общения определяются бизнес культурой, к которой принадлежит партнер по переговорам, например:

- тип общения между менеджерами и их подчиненными,
- невербальная коммуникация и ее восприятие партнером,
- различные типы поведения мужчин и женщин в бизнес среде,

в зависимости от норм, существующих в данной культуре.

Человеку, который должен работать в чужеродной бизнес среде, необходимо обращать внимание не только на содержание и форму своих высказываний, но и на такие факторы как место, занимаемое за столом переговоров, расстояние между собеседниками, темы-табу и другие.

Однако именно вербальное общение является критически важным в сфере бизнеса, поскольку бизнес по своей природе является сотрудничеством различных людей для достижения их целей. Поэтому в общении необходимо находить взаимопонимание партнеров, сводя к минимуму препятствия и барьеры. Стили делового общения очень сильно различаются по всему миру, поэтому ученые, занимающиеся исследованиями в сфере межкультурного общения, выделяют различные критерии, по которым можно было бы классифицировать бизнес культуры разных стран по типам.

Так, например, выделяют общение с низким и высоким уровнем контекста. Стил ь общения с высоким уровнем контекста требует большого количества дополнительной информации, сопровождающей каждое сообщение. Стил ь общения с низким уровнем контекста помещает всю необходимую информацию в само сообщение [3].

Западные страны чаще используют стил ь общения с низким уровнем контекста. В сфере бизнеса это проявляется в том, что в культуре с низким уровнем контекста в общении требования и нормы поведения передаются служащим через определенные руководства, правила поведения работника, контракты и другие документы. От служащих также ожидается, что они будут подавать документы, касающиеся любых их потребностей, письменно.

В культуре с высоким уровнем контекста в общении необходим личный контакт подчиненного и менеджера для достижения любых договоренностей. Правила поведения считаются обязательными для исполнения в культуре данного типа только в том случае, если они озвучиваются менеджерами лично. В противном случае умалчивание о каких-либо запретах воспринимается как негласное разрешение [3].

В сфере составления контрактов данное различие бизнес культур проявляется еще более выразительно. Так, контракты, составленные менеджерами западных стран, отличаются полнотой и тщательной продуманностью деталей и не предусматривают никаких отклонений или изменений в зависимости от обстоятельств. Не выполнение обязательств по контракту автоматически ведет к взысканию по закону.

Контракты в бизнес культуре с высокой степенью контекста отличаются по двум критериям. Во-первых, контракт является скорее документом о том, что договоренность между сторонами существует, а не перечислением обязательств сторон и условий их выполнения. Личное

доверие между сторонами считается более важным, чем юридические обязательства. В связи с этим многие условия контракта могут корректироваться в зависимости от изменения ситуации обеими сторонами. Во-вторых, сама идея контракта чужда бизнес культурам данных стран, поскольку исторически именно личные отношения были основой любых сделок между людьми.

В сфере переговоров различия культур проявляются не менее ярко. Так, прямые вопросы и ответы, принятые в западных странах обычно контрастируют с нечеткими и уклончивыми репликами партнеров из стран с высокой степенью контекста в общении, а также с их желанием избежать негативных ответов и обострения ситуации переговоров до конфликтной [3].

В сфере финансов и инвестиций различия бизнес культур проявляются в том, насколько доступной является информация об акциях компании, о возможностях инвестирования для широкой публики. Культуры с низким уровнем контекста, ориентированные на постановления имеют традицию выставлять акции на продажу широкой публике. В связи с этим компания должна предоставлять полную информацию о своей деятельности в виде бухгалтерских и других финансовых отчетов, подготовленных по определенным стандартам, единым для всех компаний.

Инвестиции в культурах с высоким уровнем контекста осуществляются на основе взаимного доверия партнеров. Чаще всего инвестируют в компании, которые принадлежат семье, даже если сами компании расположены в разных странах. Финансовая отчетность имеет второстепенное значение. Сотрудничество компаний в данного типа культурах требует длительного развития доверия между ними [3].

Различные бизнес культуры имеют разное восприятие времени в зависимости от особенностей традиции, истории, стиля жизни. Ученые выделили два типа культур по их отношению ко времени: монохронические и полихронические. Полихронизм – это форма поведения, когда человек занимается двумя и более видами деятельности за определенный отрезок времени, монохронизм – человек занимается только одним видом деятельности прежде чем начать другой. В сфере бизнеса представители полихронизма имеют тенденцию отодвигать последний срок, составлять гибкий график работы, не составлять расписание рабочего дня. Представители монохромной культуры – соответственно – следуют строгому плану работу [4].

Геерт Хофстеде (G. Hofstede) указывает следующие параметры, по которым можно сравнивать культуры в сфере ведения бизнеса (наиболее широко распространенная типология бизнес культур):

- Степень владения полномочиями (властью) различными должностными лицами в компании. В культурах с высоким уровнем полномочий у руководителей принято открыто выражать свою принадлежность к власти; подчиненные согласовывают все свои

действия с руководством, а также несут ответственность за допущенные ошибки; отношения между подчиненным и руководителем официальные; стиль руководства имеет черты авторитарного.

- Характерное эмоциональное мужественное/женственное поведение представителей различных обществ вне зависимости от их пола. Обычно «мужественными» чертами называют стремление к конкуренции среди работников коллектива, стремление увеличивать прибыль, расширять объемы производства или деятельности, охват мирового рынка. Традиционно «женственное» поведение включает в себя стремление построить хорошие отношения с коллегами и деловыми партнерами, к улучшению качества жизни, повышению эффективности производства.

- Запрограммированная обществом линия поведения работников в проблемных и неопределенных ситуациях общения и ведения дел (стремление избегать ситуации неопределенности). Данный критерий показывает насколько в той или иной бизнес культуре принято строго придерживаться правил, законов и постановлений в противовес неопределенности в отношении обязательности исполнения законов и правил, а также риску в ведении дел.

- Отношение к ведению бизнеса в рамках понятий «коллективизм – индивидуализм» как в сфере принятия решений, так и в проявлении личной инициативы. В культурах с ориентацией на индивидуализм, работник стремится решить в первую очередь собственные задачи по продвижению по карьерной лестнице, иногда даже за счет интересов других людей; поощряется конкуренция между служащими компании; возможность принимать решения самостоятельно каждым работником считается важным условием успешной работы любой компании.

- Настроенность работников на краткосрочные либо долгосрочные результаты, как собственной профессиональной деятельности, так и сотрудничества с зарубежными партнерами [5].

Для развития межкультурной компетентности будущих менеджеров зарубежные ученые предлагают ряд стратегий. Одной из наиболее известных, является стратегия обучения через ролевую игру и симуляцию реальной ситуации [6; 7]. Именно данную методику, на наш взгляд, целесообразно использовать для организации работы студентов по изучению типов бизнес культур и для формирования их умений преодолевать культурные барьеры в деловом общении на международном уровне.

Можно назвать следующие преимущества использования данной стратегии обучения:

1. Применение методов ролевой игры и моделирования реальных ситуаций мотивируют студентов изучать не только данную ситуацию, но и получать дополнительные знания по теме.

2. Данные методы дают возможность студентам использовать уже приобретенные знания (иногда по нескольким дисциплинам специальности), а также систематизировать эти знания, находя применение общим теоретическим концепциям в практике ведения бизнеса. Студенты имеют возможность сравнить различные варианты поведения в конкретной ситуации и последствия различных действий, а также самостоятельно сделать вывод об эффективности различных вариантов поведения.

3. Ролевые игры и симуляция ситуаций дает возможность развивать не только языковые, но и профессиональные умения, развивают стратегическое мышление и умение выходить из проблемных ситуаций.

4. Данная стратегия обучения позволяет формировать позитивное отношение студентов к социальным ценностям чуждой культуры, а также эмпатию по отношению к представителям другой культуры (в данном случае к тем, кто играет их роль).

5. Методы ролевой игры и симуляции позволяют оценивать знания и умения студентов в ситуациях межкультурного общения: самооценивание по определенным стандартам, оценивание студентами друг друга, оценивание коммуникативной деятельности студента преподавателем. Зарубежные ученые считают, что оценивание деятельности студента на занятии является важнейшим фактором мотивации [7].

6. Данная стратегия позволяет развивать навыки работы в коллективе, навыки коллективного принятия решения и распределения ролей для успешного решения поставленной задачи [7].

Первая фаза стимуляции – подготовительная. Задача преподавателя не ознакомить студентов с определенной информацией о бизнес культуре другой страны, а предоставить информацию, из которой студенты могут самостоятельно выбрать нужную для решения тех или иных задач. Например, преподаватель может ознакомить студентов с существующими критериями типологии бизнес культур и попросить их подготовить сообщения о типах культур и особенностями ведения бизнеса с представителями различных типов культур.

Вторая фаза – проведение игры или симуляции ситуации, в которой происходит (успешное или неуспешное) общение представителей различных типов бизнес культур. Материал для ситуаций или ролевых игр предоставляет преподаватель.

Третья фаза – обсуждение и оценивание работы студентов. На этом этапе преподаватель должен предоставить студентам возможность говорить спонтанно, делать выводы самостоятельно, выделять главное. Преподаватель должен также стремиться избегать негативных оценочных суждений, а также предотвращать их со стороны студентов. Важно также не навязывать свои суждения и обсуждать любые идеи, предлагаемые студентами. Фаза обсуждения и оценивания может быть использована преподавателем для развития навыков неподготовленной

речи на иностранном языке и поэтому должна быть тщательно подготовлена. Имеет смысл, например, подготовить речевые опоры в виде фраз клише, которые могут быть использованы студентами.

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

1. Овладение иностранным языком должно идти параллельно с формированием культуры межличностного общения на основе уважения к ментальности и национальным традициям зарубежных партнеров. В связи с этим изучение студентами типологии бизнес культур приобретает первостепенное значение.

2. Одной из методик, которую целесообразно использовать в профессиональной подготовке будущих менеджеров на занятиях по иностранному языку, является методика сравнения бизнес культур по различным критериям с использованием приемов симуляции реальных ситуаций делового общения.

3. Данная стратегия позволяет оптимизировать процесс овладения иностранным языком с профессиональной направленностью, поскольку соответствует требованию создавать на занятии аутентичные ситуации общения.

Перспективным считаем дальнейшее изучение методик преподавания иностранного языка и культуры, способствующих оптимизации процесса формирования коммуникативной межкультурной компетентности будущих специалистов различных сфер.

Список использованной литературы

1. Плужник И. Л. Формирование межкультурной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Плужник Ирина Ленаровна. – Тюмень, 2003. – 326 с. **2. Лытаева М. А.** Межкультурная компетенция будущего специалиста и содержание обучения иностранным языкам / М. А. Лытаева, Е. С. Ульянова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2011. – № 4. – С. 111 – 114. **3. Hooker J.** Working across Cultures / Hooker J. – NY. : Stanford University Press, 2003. – 215 p. **4. Lindquist J. D.** The Polychronic-Monochronic Tendency Model: PMTS scale development and validation / J. D. Lindquist, C. Kaufman-Scarborough // Time & Society. – 2007. – № 16. – P. 253 – 285. **5. Hofstede G. S.** Culture consequences: comparing values, behaviors, institutions and organizations across countries / Hofstede G. S. – Thousand Oaks, CA : Sage publications, 2001. – 216 p. **6. Hall J. K.** A prosaics of interaction / J. K. Hall // Culture in Second Language Teaching and Learning. – Cambridge : Cambridge University Press, 2003. – P. 137 – 151. **7. Guillén-Nieto V.** Intercultural Business Communication and Simulation and Gaming Methodology / Guillén-Nieto V., Marimón-Llorca C., Vargas-Sierra Ch. – Bern : Peter Lang AG. – 2009. – 403 p.

Осадча Т. Ю. Поняття «відмінності бізнес культур» в формуванні міжкультурної компетентності майбутніх менеджерів

У статті надається обґрунтування необхідності ознайомлення студентів з поняттям «відмінності бізнес культур» у процесі вивчення іноземної мови з професійною спрямованістю у ВНЗ. Автор пропонує методику симуляції реальних ситуацій ділового спілкування для формування міжкультурної компетентності майбутніх менеджерів. Дана стратегія навчання дозволяє формувати позитивне відношення студентів до цінностей іншомовної культури, емпатію у відношенні до її представників. Рольові ігри та симуляції ситуацій ділового спілкування надають можливість розвивати не лише мовні, а й професійні вміння, формувати стратегічне мислення, вміння виходити з проблемних ситуацій.

Ключові слова: бізнес культура, міжкультурна компетентність, культурний бар'єр у спілкуванні, методика викладання.

Осадчая Т. Ю. Понятие «различия бизнес культур» в формировании межкультурной компетентности будущих менеджеров

В статье дается обоснование необходимости ознакомления студентов с понятием «различия бизнес культур» в процессе изучения иностранного языка с профессиональной направленностью в вузе. Автор предлагает методику симуляции реальных ситуаций делового общения для формирования межкультурной компетентности будущих менеджеров. Данная стратегия обучения позволяет формировать позитивное отношение студентов к ценностям иноязычной культуры, эмпатию по отношению к ее представителям. Ролевые игры и симуляция ситуаций дают возможность развивать не только языковые, но и профессиональные умения, формировать стратегическое мышление, умение выходить из проблемных ситуаций.

Ключевые слова: бизнес культура, межкультурная компетентность, культурный барьер в общении, методика преподавания.

Osadcha T. Yu. The Concept «Differences in Business Cultures» in the Process of Future Managers' Cross-cultural Competence Developing

The article justifies the need of teaching the concept “differences in business cultures across the world” in the process of foreign language for special purposes teaching in higher educational establishments. The article states that mastering a foreign language should go hand in hand with developing of interpersonal communication skills which should be based on respect for national traditions and mentality of foreign partners. The author suggests using a teaching strategy of role-playing and simulations of business communication for developing future managers' cross-cultural competence. Cross-cultural competence is a functional ability to understand the views and opinions of representatives of other cultures, to adjust one's behavior with those views, to overcome conflicts in the communication process. Suggested

teaching strategy allows to form positive attitudes to foreign countries' cultural values, empathy to people from foreign countries. Role-playing and simulations of real situations of business communication allow to develop both language and professional skills, problem solving skills, to form students' strategic thinking.

Key words: business culture, cross-cultural competence, cultural barrier in communication, teaching methods.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – д. пед. н., проф. Максименко Г. Н.

УДК 811.111:025.328

О. В. Радзівська

АНОТУВАННЯ НАУКОВОГО ТЕКСТУ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

Система фахової підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах періодично зазнає змін відповідно до соціально-економічних перетворень. Метою вищої освіти сьогодення є найбільш ефективна підготовка майбутніх науковців. Отже, студент магістратури повинен бути не тільки висококваліфікованим фахівцем у певній галузі, а й широко ерудованою особистістю, яка має фундаментальну гуманітарну підготовку, а також здатна адекватно виразити себе – соціально, професійно, інтелектуально та емоційно. Саме такі вимоги і обумовлюють необхідність володіння майбутніми науковцями іноземними мовами як засобом міжкультурної комунікації. Крім того, в умовах поширення величезних обсягів інформації іноземною мовою, які доступні майже кожному фахівцю завдяки глобальним комп'ютерним мережам, виникає необхідність у тому, щоб випускник магістратури розумів і вмів виділяти професійно важливу інформацію. Отже, унаслідок того, що зростає практичне значення володіння іншомовною комунікацією, а знання іноземної мови стає однією з основних умов успішної професійної діяльності, підвищується значущість навчальної дисципліни «Іноземна мова».

Для майбутніх науковців опрацювання наукової літератури є важливою складовою при написанні наукових статей, підготовці рефератів до здачі кандидатського мінімуму з англійської мови, створення анотацій та доповідей до наукових конференцій та семінарів. Робота з науковим текстом була висвітлена у працях таких дослідників, як О. Ковальова, І. Степанова, Н. Успенська, В. Шпак, Г. Ятель., але на нашу думку, вищезазначена проблема втрачає актуальності і потребує уваги з боку дослідників.

Саме беручи до уваги такі вимоги сьогодення, метою статті є виокремити основні вимоги до написання анотації наукового тексту.

Завданнями дослідження стали визначення основної структури анотації наукового тексту та наведення прикладів вправ для навчання анотування професійно орієнтованих текстів на іноземній мові.

Використання іноземної мови у практичній діяльності за фахом має на увазі не тільки усне спілкування, а й роботу з фаховою літературою. Тому навчальний процес має включати розвиток різних видів читання, анотування та реферування, реферативного і повного перекладу, відбір фахової лексики.

Отже, найважливішим джерелом інформації та засобом її передачі в просторі і часі є науковий документ. За своєю формою книги, журнали, статті належать до письмових наукових документів. Вони можуть бути первинними та вторинними. До первинних документів належать монографії, збірники, матеріали наукових конференцій, журнали, статті, газети та інші видання.

Реферат та *анотація* належать до вторинних документальних джерел наукової інформації. Це ті документи, в яких повідомляють про первинні документи. Трансформація інформації полягає у вивченні кожного первинного документа або певної їх сукупності та в підготовці інформації, яка відображає більш суттєві елементи цих статей чи текстів.

На основі використання вторинних документів комплектуються інформативні видання: реферативні журнали, довідкова література, наукові переклади та ін. Реферати та анотації становлять основний зміст реферативних журналів.

Анотація (annotation) (від лат. «annotation» – примітка) – коротка характеристика друкованого чи рукописного тексту. Анотації за своїм змістом та кінцевим призначенням можуть бути довідкові, тобто такі, що розкривають тематику документа та повідомляють деякі дані про нього, але при цьому не висловлюють критичної оцінки; рекомендовані, тобто такі, які містять оцінку документа з точки зору його значущості для певної категорії читачів.

За обсягом анотації поділяються на загальні, які характеризують документ у цілому і розраховані на широке коло читачів, та спеціалізовані, ті, які розкривають документ виключно для вузького кола фахівців. Для наших цілей найбільш цікаві загальні анотації газетних та журнальних статей. Вони можуть бути короткими (декілька фраз) та більш розгорнутими, але і в цьому разі вони подають у стислій формі лише найголовніші висновки та положення документів. В анотації вказують лише суттєві ознаки змісту статті, тобто такі, що дають змогу виявити його новизну та практичне значення, вирізнити його серед інших, близьких за тематикою та призначенням [1, с. 236].

При написанні анотації не варто переказувати зміст статті (висновки, рекомендації, фактичний матеріал). Слід звести до мінімуму використання складних зворотів, особових та вказівних займенників.

Обсяг анотації не повинен перевищувати 500 друкованих знаків. Наведемо приклад змісту анотації наукової статті.

Annotation of a text.

1. *The title of the article.*
2. *General information about the article.*
3. *Field, subject matter, subject, object of investigation.*
4. *Novelty of the article.*
5. *The aim and tasks of the article.*
6. *The address of the article.*
7. *Analysis of the text.*
8. *Drawbacks and further perspectives.*

Example of an annotation.

The analyzed article «On the Problem of Correlation of Terminological and Non-terminological Lexicon in the Scientific Text» was published in the collected articles «Topical Questions of Slavic Philology» in 2006. The author of the article is V.M.Kovalenko from Horlivka.

The analyzed research is carried out in the field of Terminology. The main semantic and functional differences of terms and non-terms receive the study in the presented paper. The subject of the article is the peculiarities of terminological and basic vocabulary in scientific texts. The novelty of the article lies in the fact that new and significant data on Terminology require thorough study of non-terms which form another layer of the vocabulary of the scientific text. The main aim of the research is to analyze the key differences of terms and non-terms functioning in scientific texts. The article is addressed to scientists, post-graduates, students studying the problems of Terminology.

The author singles out two basic criteria according to which terminological and non-terminological words may be distinguished. Firstly, these words differ in the sphere of usage. Secondly, they differ in their referential and semantic characteristics (thus, terms are words which refer to subjects, concepts and phenomena that form the objective sphere of a particular science).

The author has worked out a well-grounded classification of non-terminological lexicon of scientific texts on the material of the German language. Of special interest is the author's description of non-terms expressing modality, quality, relations, elements of scientific experience etc. Summarizing V. M. Kovalenko states that the non-terminological words are more frequently used (70-80%) than the terms and thus help to form the meta-language of science.

The key words of the article are terms, non-terminological words, scientific texts [2; 3].

Пропонуємо розглянути комплекс вправ для навчання анотування професійно орієнтованих текстів іноземною мовою.

I. Група вправ для автоматизації навичок вилучення головної інформації тексту.

Exercise 1.

Aim: to develop the habits of anticipation.

Instruction: Read the title of the text and guess what is going to be described in it.

Mode: brain-storm.

Exercise 2.

Aim: to develop habits to single out the main information.

Instruction: Read the text. Find one sentence that carries the most significant information in each paragraph.

Mode: in groups/ individual, orally.

Exercise 3.

Aim: to develop habits to single out the main information

Instruction: Suggest your own list of key words for the previous and the next paragraphs.

Let us consider a recent example of a neologism, the word dot-com, denoting a company that relies on the internet for most or all its business, which arose due to the frequency of businesses including ".com" in their company name. As the internet is becoming a major market force, it requires the creation of an "easy" term to describe these businesses. This is an easily pin-pointed example of how a new idea quickly becomes a new word, usually based on a void in the current language or a need to expedite the expression of an idea which gains popularity.

Mode: in groups/ individually, orally.

II. Група вправ з формування лексичних і граматичних навичок читання та письма.

Ї Підгрупа вправ для формування лексичних навичок читання та письма.

Exercise 1.

Aim: to develop lexical habits of reading and writing.

Instruction: Define to what part of speech these words belong:

Neologism, firstly, special, communicative, signifier, communication, previously, materialized, definition, perceive, usage, frequency, popularity.

Exercise 2.

Aim: to develop lexical habits of reading and writing.

Instruction: Put in the necessary word:

1.... play an important role in enriching special and general vocabulary.

2. A need for neologism may be language-internal and

3. In Commercial Law discourse neologisms appeared due to the development of commerce through ...

Ї Підгрупа вправ для формування граматичних навичок читання та письма.

Exercise 1.

Aim: *to develop grammatical habits of reading and writing.*

Instruction: *Translate the sentences paying attention to Participle I.*

1. *New terms appear in the language when some existing terms develop new meanings.*

2. *Neologisms are considered to be new units of lexicon belonging either to the language in general or to its separate sphere, whose meaning was not previously materialized.*

Exercise 2.

Aim: *to develop grammatical habits of reading and writing.*

Instruction: *Transform the complex sentences given below into a simple sentence using the Absolute Participial Construction.*

1. *As new words are coined to denote new and popular ideas, general and specific vocabularies are being constantly enriched.*

Key: *New words being coined to denote new and popular ideas, general and specific vocabularies are being constantly enriched.*

2. *While the commerce through Internet is quickly increasing, new words come to the specific discourse to designate objects and phenomena connected with it.*

Key: *The commerce through Internet quickly increasing, new words come to the specific discourse to-designate objects and phenomena connected with it.*

Ї Підгрупа вправ для розвитку вмінь самостійного написання анотацій.

Aim: *to develop skills of writing a summary.*

Instruction I: *Read the text and make its summary in 5-6 sentences.*

The article is devoted to the analysis of neologisms in the sphere of Commercial Law. The author states that new words in this specific vocabulary are based either on a void in the current language or on the need to expedite the expression of an idea which gains popularity. As careful studies on Terminology prove, new words may become registered in the dictionaries due to their brevity, mnemonics, productivity and motivation. The author concludes that new terms of Commercial Law discourse may be accepted in General English vocabulary depending on stylistic, technological, social and functional factors. Numerous examples presented in the article prove the reliability of author's conclusions.

Instruction II: *Exchange your summary with your partner and correct it if it is necessary.*

Instruction III: *Read your summary to the class. Let the class comment on it stating its strong and weak points, the use of the language and suggest the ways of improving it.*

Підводячи ітог, зазначимо, що важливе місце у навчальній діяльності студентів магістратури посідає робота з науковим текстом. І основне завдання майбутнього науковця не тільки перекласти його, але й засвоїти основну інформацію вихідного тексту з наступною скороченою передачею її в усній або писемній формі. Подальшого опрацювання і конкретизації потребує проблема вивчення зарубіжного досвіду викладання іноземної мови магістрам.

Список використаної літератури

1. Бахов І. С. English for Post-Graduate Students : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / І. С. Бахов. – К. : ДП «Видавничий дім «Персонал», 2008. – 276с. **2. Михельсон Т. Н.** Как писать по-английски научные статьи, рефераты и рецензии / Т. Н. Михельсон, Н. В. Успенская. – СПб. : Специальная литература, 1995. – 172 с. **3. English for reading science** : учеб. пособ. для аспирантов технических специальностей (дистанц. форма обучения)]. – М., 2001. – 181 с.

Радзієвська О. В. Анотування наукового тексту іноземною мовою

Стаття присвячена навчанню написання анотації наукового тексту на англійській мові студентами магістратури. Автор акцентує увагу на необхідності вивчення предмету «Іноземна мова» для подальшої успішної професійної діяльності майбутніх науковців. У статті розглядається структура написання анотації наукового тексту. Автор виділяє декілька груп вправ, які сприяють навчанню анотування професійно орієнтованих текстів, таких як вправи для автоматизації навичок вилучення головної інформації тексту та формування лексичних і граматичних навичок читання та письма.

Ключові слова: анотація, студенти магістратури, науковий текст, англійська мова, група вправ.

Радзиевская О. В. Аннотирование научного текста на иностранном языке

Статья посвящена обучению написания аннотации научного текста на английском языке студентами магистратуры. Автор акцентирует внимание на необходимости изучения предмета «Иностранный язык» для дальнейшей успешной профессиональной деятельности будущих ученых. В статье рассматривается структура написания аннотации научного текста. Автор выделяет несколько групп упражнений, способствующих обучению аннотирования профессионально-ориентированных текстов на английском языке для автоматизации навыков выделения главной информации текста и формирования лексических и грамматических навыков чтения и письма.

Ключевые слова: аннотация, студенты магистратуры, научный текст, английский язык, группа упражнений.

Radzievska O. V. Annotation of Scientific Text in Foreign Language

In the offered article which is aimed to prepare students of magistrates for taking qualifying examinations for the Candidate degree, one can find useful material necessary for future scientific activity. So this article is devoted to teaching of writing an annotation of English scientific text by students of magistrates. The author stresses that it's very important to teach the subject «Foreign Language» for successful professional activity of future scientists. The structure of writing an annotation of scientific text is given in this article. The author singles out different groups of exercises, which favour to teaching of writing an annotation of scientific texts in English. The first group of exercises is for automation of skills of single out the main information in the text and the second – for forming lexical and grammatical skills of reading and writing. Summarizing we can say that important role in scientific activity plays the work with professional oriented texts. And the main aim of future scientists not only to translate them, but to learn the main information of these texts for the purpose of information transmission.

Key words: annotation, master students, scientific text, English, group of exercises.

Стаття надійшла до редакції 04.02.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – к. пед. н., доц. Бондаренко О. М.

УДК 378.147:811.111

Ю. О. Семенчук

**САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ З ОВОДІННЯ ВМІННЯМИ
МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ**

На сучасному етапі розвитку вищої немовної освіти в Україні посилюється значення самостійної освітньої діяльності студентів, тому що кваліфікований фахівець повинен постійно оновлювати новими знаннями. Окрім того, у період розширення економічних стосунків із зарубіжними партнерами майбутні спеціалісти мають володіти вміннями міжкультурного спілкування, щоб уникнути комунікативних пасток та подолати бар'єри у комунікації. Тому актуальним завданням вищої немовної школи є навчити студентів самостійно працювати над удосконаленням не лише свого фахового рівня, а й над оволодінням нормами і правилами міжкультурної взаємодії з представниками тих країн, мову яких вони вивчають. Зважаючи на актуальність означеної проблеми, метою статті є проаналізувати теоретичні підходи дослідників до організації самостійної роботи студентів, виділити основні вміння

міжкультурного спілкування та визначити педагогічні умови щодо їхнього розвитку у майбутніх фахівців сфери міжнародної економіки.

Питання організації самостійної навчальної діяльності студентів вивчали І. П. Задорожна, С. Г. Заскалета, А. В. Конишева, Н. Ф. Коряковцева, С. М. Кустовський, В. В. Луценко, Л. А. Онуфрієва, Л. В. Онучак, І. В. Хом'юк, Н. В. Ягельська та ін. За визначенням С. М. Кустовського, самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів – майбутніх економістів – це аудиторна чи позааудиторна самостійна робота, спрямована на здобуття нових знань, вироблення й закріплення професійних вмінь і навичок практичної діяльності [1, с. 7]. Сучасний спеціаліст повинен прагнути до самоосвіти і саморозвитку, володіти здатністю адаптуватися до умов, які постійно змінюються, активізувати свої потенційні можливості щодо самостійного ухвалення рішень в рамках міжкультурної комунікації. О. П. Биконя визначила шляхи формування та підтримання позитивної мотивації студентів до самостійної роботи: використання сучасних технічних засобів; підбір цікавого інформативного матеріалу; забезпечення творчого і проблемного характеру завдань; урахування особистих інтересів студентів; застосування групових методів навчання; урізноманітнення форм самостійної роботи; інформування студентів про результати їхніх досягнень; опосередковане керівництво самостійною роботою [2, с. 24]. Проте проведені дослідниками (Н. М. Ізорія, Л. Г. Юсупова) опитування свідчать, що 76 відсотків студентів першого і 28 відсотків другого курсу практично не готові до самостійної роботи у процесі вивчення іноземних мов. У контексті формування соціокультурної компетентності велика частка студентів (65,8 відсотка з 505 опитаних) достатньо низько оцінюють свою готовність до міжкультурної комунікації, а 67 відсотків студентів відчувають високий рівень невпевненості, невизначеності і занепокоєння в процесі спілкування з представниками інших культур. Отже, викладачі іноземних мов повинні перебудувати свою роботу так, щоб студенти в умовах скорочення аудиторних годин і розширення своєї навчальної автономії зосередили увагу на самостійному вивченні іноземної мови з акцентом на вироблення здатності до міжкультурної взаємодії з носіями інших культур.

Як доведено дослідниками (Н. Ф. Бориско, Л. П. Голованчук, Т. М. Колодзько, О. О. Коломінова, О. Л. Красковська, С. Ю. Ніколаєва, Ю. І. Пассов, В. В. Сафонова, П. В. Сисоєв та ін.), вміння міжкультурного спілкування дозволяють вести так званий діалог культур і уникати конфліктів, надають можливість партнерам взаємодіяти та знаходити спільні інтереси з представниками інших народів, переконувати і добиватись успіху у вирішенні ділових питань. Вміння міжкультурного спілкування розвиваються у процесі вивчення студентами іноземної мови, коли вони черпають лінгвосоціокультурну інформацію, наприклад, про національні особливості характеру носіїв мови, про історію та культуру країни, мову якої вивчають, і коли отримані знання

трансформуються у власні судження та переконання, стають частиною світогляду студентів. Розвиваючи вміння міжкультурного спілкування іноземною мовою, студенти одночасно формують свою комунікативну компетенцію, що є метою навчання іноземної мови. Аналізуючи дослідження Н. Д. Усвят, присвячене проблемі формування професійно орієнтованої міжкультурної комунікативної компетенції студентів економічних спеціальностей [3, с. 12–13], у контексті активізації самостійної роботи студентів-економістів вважаємо за доцільне розвивати у них такі вміння, як вміння здобувати нові знання про культуру спілкування з представниками країни, мова якої вивчається; вміння виділяти культурно-історичну і національно-специфічну інформацію з автентичних джерел та вміло її використовувати в іншомовному спілкуванні; вміння співвідносити між собою явища рідної та виучуваної культур, знаходити спільні та відмінні риси і долати стереотипні уявлення та упередження щодо них; вміння використання норм етикету і врахування особливостей вербальної і невербальної поведінки, традицій та менталітету представників чужої культури; вміння дотримуватись правил міжкультурного професійно-ділового спілкування; вміння оперувати соціокультурними знаннями в умовах реальної комунікації. Ці вміння дозволять, на нашу думку, реалізувати поставлене перед вищою школою завдання щодо ефективної організації самонавчання студентів через залучення їх до самостійного опрацювання окремих тем, виконання вправ і тестових завдань, використання технічних та телекомунікаційних засобів для пошуку або передачі інформації, участі у науково-дослідній діяльності, підготовки виступів на наукових конференціях і таке інше. Оскільки ефективність та дієвість самостійної роботи підвищує відповідальність студентів за результати свого навчання, позитивно впливає на академічну і професійну мобільність студентів на ринку праці в період глобалізації, готує їх до самостійного вирішення проблемних завдань та реалізації своїх освітніх і професійних цілей, то важливо виділити педагогічні умови для оптимальної організації самостійної роботи з іноземної мови з метою досягнення успіху в міжкультурній мовленнєвій взаємодії.

Зважаючи на те, що дослідники визначають міжкультурну компетентність як володіння знаннями в галузі мовної системи, міжкультурних відмінностей, знаннями способів сприймання інформації, вміннями оперувати цими знаннями, досвідом використання всіх видів іншомовної мовленнєвої діяльності [4, с. 91], у контексті нашого дослідження щодо організації самостійної роботи студентів в процесі вивчення іноземних мов для міжкультурного професійного спілкування ми постулюємо необхідність дотримання викладачами таких педагогічних вимог:

§ Ознайомити студентів з метою проведення самостійної роботи та порядком виконання завдань, призначених для самостійного опрацювання; допомогти студентам у виборі стратегій засвоєння

іншомовного навчального матеріалу з урахуванням їхніх індивідуальних психологічних особливостей і рівня іншомовної підготовки; переконати студентів у необхідності раціонального використання часу, необхідного для виконання певних завдань.

§ Координувати із студентами визначені навчальним планом терміни виконання самостійних завдань; ознайомити їх з критеріями оцінювання виконаної роботи; спільно із студентами корегувати процес самостійного навчання та вибирати способи пред'явлення кінцевого продукту такої діяльності.

§ Надавати студентам методичну допомогу з відбору джерел інформації, планування етапів самостійного опрацювання навчального матеріалу, визначення раціональних способів аналізу зібраного матеріалу для підготовки призначених для самостійної роботи рефератів, доповідей, навчально-дослідних завдань тощо.

§ Надавати індивідуальні консультації студентам, під час яких виявляти та попереджати труднощі, з якими вони можуть стикнутися під час підготовки до аудиторних занять; пояснювати і спільно із студентами обговорювати проблемні питання, які зустрічаються в підручниках з іноземної мови; працювати зі студентами, які пропустили практичні заняття шляхом виконання вправ, читання та обговорення фахових текстів, перевірки тестових завдань тощо.

§ Проводити ефективний контроль виконаної самостійної роботи у формі тестів, колоквиумів, співбесід, заліків; визначити способи звітності студентів про виконану ними роботу з дотриманням термінів здачі матеріалів; створити систему мотиваційних чинників для заохочення та стимулювання студентів за своєчасне та правильне виконання поставлених перед ними завдань.

Виконання зазначених вище вимог дозволить, на нашу думку, забезпечити дієвість самостійної роботи студентів немовних ВНЗ і підвищити її результативність, що й сприятиме якісній фаховій та іншомовній підготовці майбутніх фахівців. Окрім того, набуті в самостійній роботі вміння міжкультурного спілкування дозволять студентам вести так званий діалог культур і уникати конфліктів, нададуть можливість майбутнім партнерам взаємодіяти та добиватись успіху у вирішенні ділових питань.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у розробці вправ, виконання яких в режимі самостійної роботи допомогло б студентам підготуватися до професійного міжкультурного спілкування.

Список використаної літератури

1. Кустовський С. М. Дидактичні умови організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» /

С. М. Кустовський. – Вінниця, 2005. – 20 с. **2. Биконя О. П.** Теоретичні засади формування готовності студентів економічних спеціальностей до самостійної роботи з англійської мови / Оксана Павлівна Биконя // Вісник ЧДПУ імені Тараса Шевченка. – 2007. – Вип. 48. – С. 23 – 26. (Серія: Педагогічні науки). **3. Усвят Н. Д.** Формирование профессионально ориентированной иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции студентов экономических специальностей вузов : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / Н. Д. Усвят. – Барнаул, 2008. – 24 с. **4. Елизова Е. И.** Формирование лингвориторической компетентности студентов в процессе изучения немецкого языка / Елена Ивановна Елизова // Немецкий язык: инновационные системы, модели, методики и технологии изучения и преподавания : сб. науч. ст. / [под общ. ред. проф. С.Л. Суворовой]. – Вип. 2. – Щадринск : ШГПИ, 2012. – С. 90 – 95.

Семенчук Ю. О. Самостійна робота студентів з оволодіння вміннями міжкультурного спілкування іноземною мовою

У статті проаналізовано теоретичні підходи дослідників до організації самостійної роботи студентів, виділено основні вміння міжкультурного спілкування та визначено педагогічні умови щодо їхнього розвитку у майбутніх фахівців з міжнародної економіки. Вказано на необхідності активізувати самостійну роботу студентів у процесі вивчення іноземної мови, звертаючи увагу на соціокультурні особливості іншомовного спілкування. Зазначено, що дотримання педагогічних умов організації самостійної роботи допоможе студентам оволодіти вміннями міжкультурного спілкування та стати конкурентоспроможними фахівцями у галузі міжнародної економіки.

Ключові слова: самостійна робота, міжкультурне спілкування, професійна підготовка, іншомовна компетентність.

Семенчук Ю. А. Самостоятельная работа студентов по овладению умениями межкультурного общения на иностранном языке

В статье проанализированы теоретические подходы исследователей к организации самостоятельной работы студентов, выделены основные умения межкультурного общения и определены педагогические условия для их развития у будущих специалистов в сфере международной экономики. Указывается на необходимость активизировать самостоятельную работу студентов в процессе изучения иностранного языка, обращая внимание на социокультурные особенности иноязычного общения. Зазначается, что соблюдение педагогических условий организации самостоятельной работы поможет студентам овладеть умениями межкультурного общения и стать хорошими специалистами в сфере международной экономики.

Ключевые слова: самостоятельная работа, межкультурное общение, профессиональная подготовка, иноязычная компетентность.

Semenchuk Y. O. Individual Work of Students on Acquiring Cross-Cultural Foreign Language Speaking Skills

Theoretical approaches of researchers concerning organization of individual studying activity of students – future economists – have been analyzed in the paper. The necessity to activate individual studying work in the process of learning a foreign language, paying attention to cultural peculiarities of communication with foreign business partners has been proved in the article. Major skills of cross-cultural communication which must be acquired by students in the process of independent studying activity have been described. Pedagogical conditions for developing such skills in future specialists majoring in international economics have been defined. Much attention has been paid to planning individual studying activity, coordinating the process of doing tasks by the students, using informational technologies for controlling the work done by students, giving students necessary assistance and help. It has been stated that keeping in pace with the elaborated by the author pedagogical conditions for developing mentioned in the article cross-cultural skills will help students to master these skills and become successful in their professional life. The author presented his view on the problem and tried to give valued arguments in favor of his position. As a perspective of further research the author suggests elaborating proper exercises to be done individually by each student who intends to be successful in cross-cultural communication with business partners.

Key words: individual work, cross-cultural communication, professional education, foreign language competence.

Стаття надійшла до редакції 10.02.2013 р.

Прийнято до друку 22.05.2013 р.

Рецензент – д. пед. н., проф. Морська Л. І.

УДК 371.311:811.161.1

Т. А. Скрыбина, О. А. Фомберг, А. В. Харламова

ЧТЕНИЕ КАК БАЗИСНАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ ВСЕХ ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Тема баланса при обучении четырём видам речевой деятельности на занятиях по РКИ, с одной стороны, традиционна и уже неоднократно рассматривалась и в других работах, но, с другой стороны, по нашему мнению, в условиях глобального влияния принципа

коммуникативной компетенции на процесс обучения иностранным языкам она сегодня является чрезвычайно актуальной.

Различные методисты рассматривают процесс обучения чтению на занятиях по РКИ с разной степенью акцентированности. Дергачёва Г. И., Кузина О. С. рассматривают чтение как цель обучения [1]. Того же мнения придерживается и Добровольская В. В. [2]. Капитонова Т. И. и Московкин Л. В. говорят о том, что чтение как вид речевой деятельности является и целью, и средством обучения и акцентируют внимание на беспереводном чтении как конечном результате данного процесса обучения [3]; Голубева А. И., [4] Васильева О.Ф.[5], Лебединский С. И. и Гербик Л. Ф. [6] выступают за взаимосвязанное обучение всем четырём видам речевой деятельности, не выделяя особую важность какого-либо из них.

Несмотря на детальное и многостороннее изучение чтения как вида речевой деятельности, актуальность данной проблемы не уменьшается. Остаются открытыми вопросы о целесообразности обучения чтению на русском языке студентов, получающих образование на английском языке, о нужности / ненужности обучения языку специальности в курсе русский язык как иностранный, о соотношении обучения различным видам речевой деятельности в условиях англоязычного и русскоязычного образования.

Целью нашей работы является рассмотрение и описание места чтения в системе обучения речевой деятельности (чтение – письмо – аудирование - говорение). Задачи работы:

- проанализировать различия между устной и письменной речью в экстралингвистическом и лингвистическом плане;
- охарактеризовать механизм чтения с опорой на когнитивные операции;
- выделить этапы обучения чтению на занятиях по РКИ;
- дифференцировать типы и виды учебных текстов.

Речевая деятельность на родном и иностранном языках осуществляется одними и теми же речевыми механизмами, однако уровень их функционирования на иностранном языке вначале ниже, чем на родном. Чтобы эти механизмы приспособились на должном уровне обеспечивать реализацию различных видов речевой деятельности средствами неродного языка, нужны определённые усилия и специальные упражнения.

Устную форму речи характеризует: контактность с собеседником; ситуативность; большая доля паралингвистической информации (мимика, жесты, позы); линейность во времени; необратимость отзвучавшего отрезка речи; темп, задаваемый говорящим; высокая степень автоматизированности.

Лингвистические особенности устной формы речи: богатство интонационного оформления; обилие лексических единиц; сравнительно несложное грамматическое оформление; распространённые в диалогах

эллиптические конструкции; возможен инверсированный порядок слов; частотно изменение на ходу внешнего оформления программы высказывания; характерно наличие семантически незначимых слов – заполнителей пауз.

Письменную речь в экстралингвистическом плане отличает: дистантность; отсутствие общей для адресанта и адресата ситуации общения; невозможность использования неречевых каналов и синхронной обратной связи.

Лингвистические характеристики письменной речи: ограниченные возможности выражения интонацией своего отношения к предмету речи; полнота, развёрнутость и детальность изложения; использование более сложных, чем в устной речи, синтаксических структур; продуманное, чёткое оформление текста.

Также виды речевой деятельности различаются по признаку продуктивный/рецептивный: аудирование и чтение являются рецептивными, более пассивными видами речевой деятельности, а говорение и письмо – продуктивными, более активными видами. Кроме продуктивной и рецептивной речевой деятельности, существует репродуктивная (например, устное воспроизведение или запись по памяти воспринятого ранее текста) и рецептивно-продуктивная (например, различные виды перевода, конспектирование со слуха и т.д.).

Так как цель продуктивных видов речевой деятельности состоит в выражении и передаче мысли как предмета речевой деятельности, то продукт говорения и письменной речи воплощается в виде высказывания или текста. Продуктом рецептивных видов речевой деятельности, направленных на восприятие и переработку (осмысление) полученной информации, является умозаключение, к которому приходит слушатель или читатель.

Обучение четырём видам речевой деятельности должно быть взаимосвязанным и осуществляться одновременно и параллельно. Подчёркивая принцип общности языкового материала, они говорят о том, что навыки использования данного материала, сформированные в одном виде речевой деятельности, должны применяться и закрепляться в других. Таким образом, рецептивные и продуктивные виды речевой деятельности, по их мнению, представляют собой только лишь разнонаправленные проявления единой вербальной коммуникативной функции.

Поддерживая данное мнение, отметим, что в методическом отношении существенным является то, что аудирование и говорение, находясь в тесной взаимосвязи, способствуют развитию друг друга в процессе обучения. Для того чтобы научиться понимать речь, необходимо говорить, и по тому, как будет принята ваша речь, судить о своем понимании. Понимание формируется в процессе говорения, а говорение в процессе понимания. Подобным же образом, прежде чем научиться писать, студент должен освоить основные навыки чтения: знать и уметь воспроизводить буквы, буквенно-звуковые соответствия,

слова, словосочетания и т.д. И, наоборот, навыки письма можно использовать при совершенствовании умения читать, например, тексты, написанные прописными буквами. Таким образом, можно сделать вывод, что все четыре вида речевой деятельности тесно взаимосвязаны и методически переплетены. Конечно же, преподаватель должен обращать больше внимания на развитие у студента тех навыков, которые у него наименее развиты. Исходя из практики и отталкиваясь от принципа коммуникативной компетенции, следует заметить, что для студента очень часто более важным является научиться говорению и аудированию, чем чтению и письму. Хотя встречаются и студенты, которые просят преподавателя больше сосредотачиваться на обучении письму или чтению, в основном, по причине того, что два других вида речевой деятельности – аудирование и говорение - они к определённому времени освоили лучше.

В данной работе мы хотели бы уделить внимание описанию обучения такому важному виду речевой деятельности, как чтение. Чтение – это самостоятельный вид речевой деятельности, связанный с восприятием (рецепцией) и пониманием информации, закодированной графическими знаками. Также, как и овладение аудированием, овладение навыком чтения очень важно. Обучение чтению связано с развитием способности получать новую информацию, и эта информация может быть разного характера: грамматической, лексической, страноведческой, специальной и т.д.

Очень часто методисты отмечают, что чтение является и целью, и средством обучения, что говорит о двойной ценности данного вида речевой деятельности. Обучение чтению, в свою очередь, разделяется на овладение двумя главными навыками: техникой чтения и восприятием читаемого текста. Заключительной, конечной целью обучения данному виду речевой деятельности является беспереводное чтение про себя, при котором все внимание сосредотачивается на содержании, а не на языковой форме.

Чтение – особый вид речевой деятельности, это процесс одновременного восприятия и понимания письменного текста. Это глубоко внутренний процесс, состоящий в интерпретации текста, которая подразумевает словесное, предметное и смысловое понимание. Понимание текста одновременно основано на предметной и языковой компетенции. Для чтения нужна активная, пассивная лексика и потенциальный словарь. Проблемой и, в то же время, дополнительной мотивацией для развития навыков чтения может стать необъятный языковой материал – ведь нужен огромный словарь (до 35 тыс. слов).

При чтении задействованы те же психологические механизмы, что и при аудировании: механизм кратковременной памяти, механизм долговременной памяти, механизм прогнозирования, механизм эквивалентных замен (осмысление). Уровни рецепции чтения это: 1) восприятие зрительного образа слов; 2) опознавание лексических и

грамматических значений (опознается лишь то, чему есть аналог в памяти); 3) осмысление (понимание) целого высказывания, установление предикативных, темо-ремных отношений.

Обучение чтению на занятиях по РКИ разделяется на несколько этапов. Первый – это знакомство с русским алфавитом и буквенно-звуковыми соответствиями, а также закрепление навыков воспроизведения минимальных речевых единиц: звуков, слогов, слов и словосочетаний. Здесь сложность в обучении могут вызывать вопросы сходства начертаний букв и звуков русского языка с буквами и звуками языка, родного для студентов. Во многих случаях родным языком является английский, и примеры данного вида затруднений могут быть, например, такими: а, в, е, н, р, х и др. Ещё одну сложность на данном этапе могут представлять звуки русского языка, не имеющие аналогов в английском: [ч],[ж],[щ],[ы] и др. Необходимо отметить, что упражнения, направленные на формирование и закрепление данных навыков связаны и с другими видами речевой деятельности – с аудированием и письмом, так как студенты должны воспроизводить все эти речевые единицы, воспринимая их и следуя образцовому произношению своего преподавателя. Тренироваться в закреплении знания букв, звуков, слов и словосочетаний они могут с помощью письма. Уже на этом начальном этапе ударение в каждом слове должно быть проставлено, ввиду его значимости в разрезе данной темы.

Следующим шагом в обучении чтению является этап, связанный с усложнением репродуктивных речевых единиц: от восприятия и воспроизведения слов и словосочетаний студент переходит к рецепции и формированию предложений и микротекстов. Тексты на этой стадии обучения чтению не должны содержать очень сложных для произношения слов. На этом этапе предлагаются микротексты, которые содержат изученную лексику и грамматику. Они тематичны. Далее тексты усложняются и увеличиваются в объеме (2,3, потом 4 абзаца). На начальном этапе нет различий между текстами для аудирования и текстами для чтения, т.к. необходима высокая повторяемость – это ядро будущей лексико-грамматической системы. Затем в текст включается все больше новых слов, о значении которых можно догадаться по корню и словообразовательным элементам, но новых слов не должно быть очень много, чтобы чтение не превращалось в пословную расшифровку текста. В этот период студента обучают делать паузы в предложениях и между предложениями, объясняют интонационную и смысловую роль знаков препинания, а также знакомят с основными типами интонационных конструкций.

Особое место отводится обучению чтению многосложных слов и слов, воспроизведение которых может вызывать дополнительную сложность (например: подготовительный, государственный, педагогический и т.д.). Если подобные слова встречаются в тексте, преподаватель должен посвятить их отработке немного больше времени, чем обычным словам. На первых двух этапах именно чтение вслух

является основным средством развития техники чтения и приёмом закрепления звуковых и речевых образцов и синтаксических конструкций.

Заключительным этапом при развитии данного вида речевой деятельности является работа над восприятием любого текста как источника знаний и информации. На этой более продвинутой стадии обучения чтению предпочтительнее становится использовать не чтение вслух, а чтение про себя. Причина этого состоит и в сокращении времени используемого на восприятие определённой информации, ведь чтение про себя примерно в три раза быстрее чтения вслух; и в соответствии конечной цели обучения данному навыку. Хотя мнения методистов в данном вопросе расходятся: одна группа считает, что чтение вслух более важно как основной способ закрепления произношения речевых образцов; другие методисты говорят о том, что чтение про себя является более естественным и соответственно более значимым в формировании данного вида речевой деятельности. Есть методисты, рассматривающие чтение как вспомогательное средство в обучении говорению и аудированию. Мы хотели бы объединить все эти три мнения и остановиться на том, что чтение вслух действительно необходимо на начальных этапах, но также к нему необходимо периодически возвращаться и на продвинутом этапе с целью повторения и совершенствования воспроизведения речевых образцов неродного языка. С другой стороны, чтение про себя является самоцелью, поэтому этот навык необходимо развивать и тренировать у обучающихся в зависимости от готовности отдельного студента или всей группы в целом для его формирования и закрепления.

Важным моментом является и то, что текст – это основной источник материала и база для формирования собственных поведенческих ситуаций и высказываний в виде диалогического, монологического и смешанного типа речи, а, следовательно, для формирования навыков аудирования и говорения. Тексты на этом этапе обучения чтению могут иметь различную тематику. Они могут быть описательными, страноведческого характера нейтрального стиля речи, специально составленными учебными текстами разговорного стиля, газетными статьями, адаптированными и неадаптированными произведениями художественной литературы, текстами профессиональной тематики и философско-культурного направления и т.д. Безусловно, более сложные тексты будут требовать большей подготовленности студентов, но они вызовут и больший интерес к процессу обучения, а также к обучению данному виду речевой деятельности в частности. Итак, сначала даются элементарные, учебниковые тексты, потом начинают давать тексты не составленные, а извлеченные из произведений, но они немного адаптированы, убираются побочные сюжетные линии. Неадаптированную литературу можно давать лишь на старших курсах.

Также необходимо отметить важность следования принципам отбора текстов при их использовании. Они должны быть доступными для понимания, информативными, вызывающими интерес у студентов, связанными с изучаемым грамматическим и лексическим материалом и актуальными. Ещё одно условие успешного процесса обучения чтению, впрочем, как и любому другому виду речевой деятельности - благоприятная атмосфера на занятии. Лучше не использовать тексты на темы, связанные с расовыми или религиозными вопросами, так как в своём большинстве студенты, изучающие РКИ – многонациональная аудитория. Тексты должны быть позитивными и должны учитывать «культурную общность» студентов.

В зависимости от своих целей чтение может быть ознакомительным, изучающим, просмотровым и поисковым. Начинаем обучение с изучающего чтения, т.к. начальные учебниковые тексты должны быть поняты полностью, далее переходим к ознакомительному чтению (домашнее чтение). Обучение просмотровому и поисковому видам проводится на более продвинутом этапе. Чтение может быть аналитическим – при нем идет грамматический и стилистический анализ, элементы перевода; и синтетическим – без анализа.

Стоит отметить, что упражнения при работе с текстом разделяются на два вида - языковые и речевые. При работе с языковыми видами упражнений, помимо навыка чтения, студенты будут активно развивать и навык письма. При работе же с речевыми упражнениями многие задания будут связаны с отработкой устных видов речевой деятельности – аудирования и говорения.

В завершение важно сказать, что чтение, в отличие от других видов речевой деятельности, способствует развитию навыков остальных трёх: монологической и диалогической речи, а также становлению аудирования и письма. Чтение – способ поддерживать язык, обогащать словарный запас, оно способствует запоминанию грамматических конструкций. Поэтому на занятиях по РКИ ни при каких условиях не стоит умалять значение обучения чтению. Если студент научился читать, то его способность к восприятию новой лексики и грамматики, его возможность более успешного и быстрого обучения остальным трём видам речевой деятельности и его способность к самообразованию, умение работать самостоятельно значительно возрастут. Очевидно, что усвоение новой лексики и грамматики, овладение навыками говорения, письма и аудирования во многом зависят от сформированности у студента навыка чтения.

Список использованной литературы

- 1. Дергачева Г. И.** Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе / Г. И. Дергачева, О. С. Кузина, Н. М. Малашенко. – М. : Русский язык, 1989. – 247 с.
- 2. Добровольская В. В.** Дистанционный курс обучения РКИ.

[Электронный ресурс] / В. В. Добровольская. – Режим доступа : http://www.mgurussian.com/programms/metodika_rki/russian_as_foreign_language/de **3. Капитонова Т. И.** Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин, А. Н. Щукин. – М. : Рус. яз. курсы, 2008. – 312 с. **4. Голубева А. И.** К проблемам взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности / А. И. Голубева // Русский язык за рубежом. – 1988. – №4 – С. 62 – 66. **5. Васильева О. Ф.** Лекции по методике РКИ. Методы преподавания [Электронный ресурс] / О. Ф. Васильева – Режим доступа : <http://mng.rs.gov.ru>node/779>. **6. Лебединский С. И.** Методика преподавания РКИ : учеб. пособ. / [С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик. – М., 2011. – 309 с.

Скрябіна Т. О., Фомберг О. О., Харламова А. В. Читання як базисна основа розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності на заняттях з РМІ

Стаття присвячена розгляду читання як базової основи формування всіх видів мовленнєвої діяльності на заняттях з російської мови як іноземної. Автори, спираючись на комунікативний принцип навчання, детально характеризують форми мовлення і відзначають особливості читання, які сприяють розвитку навичок говоріння, аудіювання та письма. Репрезентуючи читання як самостійний вид мовленнєвої діяльності, автори зосереджують увагу на різних точках зору щодо способів навчання мови іноземних студентів: з використанням читання й без нього.

Ключові слова: безперекладне читання, взаємопов'язане навчання, рецептивні види мовленнєвої діяльності, продуктивні види мовленнєвої діяльності.

Скрябина Т. А., Фомберг О. А., Харламова А. В. Чтение как базисная основа развития всех видов речевой деятельности на занятиях по РКИ

Статья посвящена рассмотрению чтения как базовой основы формирования всех видов речевой деятельности на занятиях по русскому языку как иностранному. Авторы, ссылаясь на коммуникативный принцип обучения, детально характеризуют формы речи и выделяют особенности чтения, которые способствуют развитию навыков говорения, аудирования и письма. Представляя чтение как самостоятельный вид речевой деятельности, авторы сосредотачивают внимание на разных способах обучения языку иностранных студентов: с использованием чтения в учебном процессе и без него.

Ключевые слова: беспереводное чтение, взаимосвязанное обучение, рецептивные виды речевой деятельности, продуктивные виды речевой деятельности.

Skryabina T. A., Fomberg O. A., Kharlamova A. V. Reading as the Basis of the Development of All Kinds of Speech Activities at RFL Lessons

The article examines reading as the basis of formation of all kinds of speech activities at RFL lessons. The authors of the article referring to the main communicative principle of teaching characterize the forms of speech activities (oral and writing) in details and mark the peculiarities of reading, which promote the development of oral, writing and listening skills. Representing reading as an independent kind of speech activities, the authors concentrate attention on different points of view towards the methods of teaching foreigners with the help of reading in the teaching process and without it. The article describes the stages of formation of perceptive and reproductive skills of reading and represents the demands to educational texts.

A text as a basic source of reading material is the basis of making personal behavior situations and expressions in the form of dialogical, monological and mixed types of speech. Therefore it is the base of developing listening and speaking skills. Reading is the method of sustaining the language, enriching the vocabulary, it encourages memorizing of grammatical constructions. So that we never must belittle the importance of teaching reading at RFL lessons.

Key words: non-translating reading, interconnected teaching, receptive kinds of speech activities, productive kinds of speech activities.

Стаття надійшла до редакції 18.04.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – д. філол. н., проф. Дмитренко В. І.

УДК 378.015.3:811.11

А. Г. Спичка

**ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ СТУДЕНТАМИ
ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ
НАУЧНЫХ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

В современных условиях широкого распространения обмена международной информацией во всех областях наук большое значение приобретает использование перевода, овладение соответствующей лексикой, терминологией. Перевод как вид языковой деятельности рассматривается многими учеными как сознательный процесс перекодирования сообщения на исходном языке (source language) на сообщение на другой язык, в основе которого лежит целенаправленный выбор языковых средств, то есть язык перевода (target language) [1, с. 9].

Освоение специального научного текста не мыслится без широкого использования перевода соответствующей лексики и терминологии, особенно слов-терминов общенаучного специального характера. Сегодня решение этого вопроса является актуальным. Слова-термины отражают сложные понятия, сложные связи между понятиями и явлениями. Понятие «термин» изучалось многими учеными-лингвистами как отечественными (украинскими), так и зарубежными (российскими). Среди них следует назвать Л. С. Бархударова, В. И. Карабан, Т. Р. Кияк, В. Н. Комиссарова, Л. К. Латышева, А. М. Науменко, О. Д. Огуй и многих других.

Определение понятия «термин» в работах этих ученых сводится в основном к тому, что термин – «это слово или словосочетание, языковой знак которого соотнесен с одним понятием или объектом в системе понятий данной области науки или техники» [2, с. 59]. Совокупность терминов конкретной области знаний составляют её терминологию. В работах этих ученых исследована структурная и системная организованность терминов в научно-техническом переводе, определена функциональная соотнесённость семантики термина с определённым объектом действительности.

Целью данной статьи является рассмотрение структурной организованности терминов в области методики обучения иностранным языкам, в частности немецкому языку. Установление функционального тождества между понятиями исходного языка (немецкого языка) и языка перевода (русского языка).

В работе над научными текстами по методике обучения иностранным языкам со студентами 4-5 курсов филологического факультета отделения иностранных языков Донбасского государственного педагогического университета рассматриваются проблемные вопросы, связанные с развитием у студентов, будущих учителей английского, немецкого языков адекватного понимания специальных терминов, специальной лексики. В процессе работы над научными текстами по методике обучения немецкому языку установлено, что для немецкой специальной лексики и терминологии конкретной области науки характерным является расширенное употребление сложных терминов, то есть слов-терминов, которые состоят из нескольких составных элементов. На эту особенность немецких терминов в методике мы обращаем внимание студентов. Именно в этом заключается отличие структуры терминов в русском и немецком языках. В немецком языке термины образуются путём сложения существительных или корней существительных, глаголов. Это одна из самых распространённых форм образования терминов в области методики обучения немецкому языку. Для наглядности приведём некоторые примеры.

das Kommunikationsmuster – образец (пример) общения

das Lernziel – учебная цель

die Fragestellung – постановка вопроса
der Lehrgang – учебный курс
der didaktische Grundsatz – дидактический принцип
der Sprechakt – акт процесса говорения
der Schreibakt – акт процесса письма
die Textlinguistik – лингвистика текста

Выше указанные слова-термины закрепляются после разъяснения особенностей их образования и их семантики в процессе работы над научным текстом «*Didaktische Grundsätze*» и выполнения конкретных заданий по прочитанному тексту. В качестве примера приведём небольшой отрывок текста, название которого указано выше.

Die Textlinguistik entwickelt die Theorie der Sprechakte in Verbindung mit der Theorie kommunikativer Handlungsspiele «zwischen anwesenden Gesprächspartnern», wobei sie «unter genetischem Aspekt schriftliche Kommunikation als einen abgeleiteten Fall» ansieht. Nun ist aber der Schreibakt nach Intention, Reflexion über Empfängererwartung, zu erfassende Wirklichkeit, nach Art der sprachlichen Kommunikationsmuster und des Texttransportes sowie nach Textqualität prinzipiell vom Sprechakt verschieden. Die schriftliche Fixierung eines Textes zwingt zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der im Text darzustellenden Materie, zur reflektierten Einstellung auf die Erwartungshaltung des Lesers, zur Reflexion über die Leistung des zu verwendenden Kommunikationsmusters mit den situations-, absichts- und Empfänger-adäquaten Wörtern und syntaktischen Formen einer standardisierten Sprache. Diese vierfache Aktivität des Schreibens vollzieht sich nicht nacheinander, sondern gleichzeitig. Wer Schüler zum Schreiben anleitet, muss diese vier Elemente des Schreibaktes als vier Ebenen der Reflexion gesondert bewusstmachen und gesondert einüben [3, s. 115].

После прочитанного студентами текста с углублённым пониманием его содержания предлагается студентам дать краткий ответ на вопрос: Worin besteht der Unterschied zwischen dem Sprechakt und dem Schreibakt der Kommunikation? Как свидетельствует практика студенты формулируют ответ без особых затруднений, опираясь при этом на использование слов-терминов, выделенных в тексте. Их семантика подтверждает функциональные тождества в исходном языке и языке перевода. Знание перечисленных особенностей образования слов-терминов помогает студентам найти эквивалентные соответствия в двух языках.

Функциональную соотнесенность к определённой области науки – методике – демонстрируют также слова-термины *die Intention* (намерение, план), *die Reflexion* (интенсивное обдумывание, подлежащее проверке, сравнению). Их образование в приведённом в качестве примера тексте осуществляется с помощью суффикса *-tion*. В процессе изучения слов-терминов на уровне научного текста по методике студентам даётся возможность глубже проникнуть во внутреннюю форму слова, глубже (точнее) понять его значение и следовательно облегчает найти соответствующий эквивалент терминологической лексики.

Таким образом, усвоение терминологической лексики текста по методике, её адекватное понимание происходит в ходе сопоставления факторов языковых явлений на основе понятийных категорий. Развивая таким способом навыки и умения понимания и усвоения слов-терминов, студенты приобретают умение безпереводного понимания научного текста по специальности, на основе зрительного восприятия. Существуют и другие способы образования терминов. Их исследование находится в центре внимания наших последующих научно-методических разработок.

Список использованной литературы

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод / Л. С. Бархударов. – М. : Международные отношения, 1975. – 235 с. **2. Стрелковский Г. М.** Научно-технический перевод / Г. М. Стрелковский, Л. К. Латышев. – М. : Просвещение, 1980. – 173с. **3. Ulshöfer R.** Methodik des Deutschunterrichts Mittelstufe II / Robert Ulshöfer. – Stuttgart : Klett, 1981. – 459 S. **4. Кияк Т.Р.** Теорія і практика перекладу (німецька мова) / Т. Р. Кияк, А. М. Науменко, О. Д. Огуй. – Вінниця : Нова книга, 2006. – 592 с.

Спичка А. Г. Особливості оволодіння студентами термінологічною лексикою під час читання наукових іншомовних текстів за спеціальністю

У статті розкривається мета що спрямована на розглядання структурної організованості термінів у галузі методики навчання іноземним мовам, а саме, німецької мови, установлення функціональної тотожності між поняттями вихідної мови (німецької) та мови перекладу (російської). Особлива увага приділяється використанню складних термінів у німецькомовному науковому тексті з методики які складаються з декількох компонентів. Надаються приклади утворення складних термінів у німецькомовному науковому тексті.

Ключові слова: вихідна мова, мова перекладу, термін, структурна організованість терміну, функціональна співвіднесеність, зорове сприйняття, семантика.

Спичка А. Г. Особенности овладения студентами терминологической лексикой в процессе чтения научных иноязычных текстов по специальности

В статье раскрывается цель работы, которая направлена на рассмотрение структурной организованности терминов в области методики обучения иностранным языкам, конкретно немецкому языку, установлению функционального тождества между понятиями исходного языка (немецкого) и языка перевода (русского). Особое внимание обращается на особенность употребления сложных терминов в немецком научном тексте, которые состоят из нескольких компонентов. Приводятся примеры образования составных терминов в немецкоязычном научном тексте, отрывок текста и задания к нему.

Ключевые слова: термин, структурная организованность термина, функциональная соотнесённость, эквивалентные соответствия, зрительное восприятие, исходный язык, язык перевода, семантика.

Spichka A. G. Peculiarities of Mastering the Terms by the Students During Reading the Scientific Foreign Language Texts on Specialty

The topicality of using the translation, the necessity of mastering the appropriate vocabulary of a scientific text, its terminology are considered briefly in the article. The analysis of the terminological vocabulary by the native and foreign scholars is presented in the article. The aim of the paper is specified. It is directed at the examining of structural organization of the terminological vocabulary in the field of methods of teaching foreign languages (German, in particular). Revealing of functional similarities between the notions of the source language (German) and the target language (Russian) is considered in the article. Special attention is devoted to the use of compound terms in german language scientific text on methodology. Some examples of building compound terms and the text, in which these examples are provided are presented in the article. Predominance of the compound terms in scientific german language texts on methodology is emphasized in the article. The way of building the terminological vocabulary with suffix –tion- is introduced in the article. Some examples are provided in the text.

Key words: source language, target language, term, terminological vocabulary, functional similarity, compound terms, structural organization of the terminological vocabulary.

Стаття надійшла до редакції 03.02.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – д. філол. н., проф. Глушенко В. А.

УДК 37.091.313:811

А. О. Сюзяєва

**ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРАКТИВНОГО ПІДХОДУ
ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ**

Сьогодні в нашій країні відбуваються вагомі зміни всієї системи освіти. Одним з факторів, що зумовив процес реорганізації вузівської моделі навчання, є процес глобалізації, який вплинув практично на всі аспекти нашого життя, та інформатизації освітнього процесу, пов'язаний з сучасними комп'ютерними технологіями. Поява більш прогресивних концепцій, знайомство з передовим досвідом країн, що лідирують на ринку освітніх послуг (насамперед США та Великобританія), та розробка на цій базі нової моделі освіти, спрямованої на вирішення: проблеми

затребуваності та конкурентоспроможності майбутнього фахівця-випускника вузу в умовах ринкової економіки; питання ефективності отриманих знань; мобільності його професійної кваліфікації в умовах сьогодення.

Безумовно, формування молодого фахівця відбувається у вузівських аудиторіях; трудомісткий процес підготовки кадрів базується на методиках навчання, результативність яких, врешті, визначає рівень кваліфікації майбутнього випускника. Для підвищення результативності в досягненні всіх поставлених перед ВНЗ та випускником завдань доцільно використовувати інтерактивний підхід до навчання.

Дослідженням інтерактивного навчання займалися наступні фахівці: О. І. Пометун, Л. В. Пироженко, Т. О. Мясоед, Н. П. Аникеева, І. Г. Абрамова, Л. Г. Борисова, А. О. Вербицький, І. П. Іванов, В. Н. Рибальський, В. В. Давидов, Л. В. Занков, Д. Б. Ельконін, І. А. Зимня, І. С. Якіманска та інші. Досліджували проблеми інтерактивного навчання й такі вчені як: Р. Мертон, Дж. Мід, Дж. Морено, К. Фопель, С. Л. Ренегар, Р. Б. Бар, Дж. Таг, К. Бонуелл, Т. Є. Сазерленд, Д. Жак, П. Ж. Фредерік та інші.

На відміну від пасивної авторитарної моделі, де студент є «об'єктом» навчання (здебільшого слухає монолог та дивиться), або активної навчальної моделі, коли студент як «суб'єкт» навчання виконує самостійні та творчі завдання, інтерактивне навчання передбачає активну взаємодію всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання, що виключає домінування будь-кого з учасників навчального процесу та, навпаки, залучає до рефлексування з приводу того, що вони знають, вміють та здійснюють [1, с. 7].

Сьогодні, в процесі розвитку та поширення форм інтерактивного навчання, існують певні вагомні недоліки: слабка розробка теоретичних засад використання форм та методів інтерактивного навчання; недостатнє методичне забезпечення застосування інтерактивного навчання у ВНЗ; відсутність комплексного використання різних форм, засобів та методів інтерактивного навчання у поєднанні з традиційними методами; слабке включення викладачів, інтерактивне навчання залишається для них сферою передового педагогічного досвіду. Внаслідок чого, метою статті є дослідження концептуальних засад інтерактивного навчання на практичних заняттях з іноземної мови. Поставлена мета зумовлює розв'язання наступних завдань: аналіз та характеристика інструментів, правил, принципів та умов інтерактивного навчання.

Керівними інструментами інтерактивної педагогічної взаємодії є [2, с. 39]:

• Полілог – надає здатність кожному учаснику педагогічної взаємодії мати свою індивідуальну точку зору; готовність та змога учасників її висловлювати.

• Діалог передбачає сприйняття учасниками педагогічного процесу себе як рівних партнерів, суб'єктів взаємодії.

Ў Мислєдїяльнїсть полягає в організації інтенсивної розумової діяльності всіх учасників навчального процесу; організація самостійної пізнавальної діяльності студентів; організація проблемного навчання; самостійне виконання студентами різноманітних розумових операцій (аналіз, синтез, класифікація, тощо); органічне поєднання форм розумової діяльності (індивідуальна, парна, групова).

Ў Смыслотворчість – це сприйняття учасниками педагогічного процесу навколишньої дійсності крізь призму своєї індивідуальності, вираз свого індивідуального ставлення до явищ і предметів; свідоме наповнення новим змістом уявлень з обговорюваної проблеми.

Ў Свобода вибору студентів та викладача полягає в тому, що вони свідомо регулюють та активують свою поведінку, що, у свою чергу, сприяє оптимальному розвитку та саморозвитку.

Ў Створення ситуації успіху полягає в цілеспрямованому створенні педагогом комплексу зовнішніх умов, що сприяють отриманню учнями задоволення, радості, прояви спектру позитивних емоцій та почуттів. Успіх розглядається як мотив до саморозвитку, самовдосконалення.

Ў Позитивність та оптимістичність оцінювання учасниками педагогічної взаємодії один одного полягає в прагненні до підвищення досягнень особистості, здійснення оцінки себе та іншого виступає умовою саморозвитку. Це вміння педагога підкреслити цінність, неповторність, значущість досягнутого студентом результату, прагнення відзначити та підкреслити позитивні зміни в стані розвитку студента.

Ў Рефлексія поєднує самоаналіз та самооцінку діяльності учасників педагогічної взаємодії; актуалізація їхніх знань, досвіду; потреба та готовність зафіксувати зміни в розвитку; визначити причини таких змін, дати оцінку ефективності педагогічної взаємодії.

При впровадженні інтерактивних методів навчання слід керуватися такими правилами: до навчальної діяльності мають бути залучені (тією чи іншою мірою) всі учні; активна участь студентів у роботі має заохочуватися; учасники навчального процесу мають самостійно розробити та виконувати правила роботи в малих групах; під час використання інтерактивних методів навчання група не повинна перевищувати 30 осіб (тільки в цьому випадку можлива продуктивна робота в малих групах); навчальна аудиторія має бути підготовлена до роботи у великих та малих групах [3, с. 6].

Слід також відзначити й основні методичні принципи інтерактивного підходу до навчання іноземних мов, а саме: взаємне спілкування іноземною мовою з метою прийняття та продукування автентичної інформації, однаково цікавої для всіх учасників, в ситуації, важливої для всіх; сумісна діяльність, яка поєднує три об'єкти: виробника інформації, одержувача інформації та ситуативного контексту; зміна традиційної ролі викладача в навчальному процесі, перехід до демократичного стилю спілкування; рефлексивність навчання, свідоме і

критичне осмислення дії, його мотивів, якості та результатів, як з боку викладача, так й студентів [4, с. 14].

При цьому, ефективність процесу навчання залежить від реалізації наступних принципів: особистісне включення студентів у навчальну діяльність; моделювання в навчальній діяльності студентів цілісного змісту, форм та умов професійної діяльності спеціалістів; проблемність змісту навчання в освітньому просторі; відповідність форм навчальної діяльності студентів цілям та змісту освіти; міжособистісна взаємодія та діалогічне спілкування учасників навчального процесу (викладача та студента, студентів між собою); педагогічне обґрунтування поєднання традиційних та новітніх педагогічних технологій; єдність навчання та виховання особистості професіонала [5, с. 48–50].

Реалізація стратегій інтерактивного навчання в освітньому процесі потребує створення певних умов, які надають різноманітні можливості для організації навчального процесу, а саме:

- позитивна психологічна атмосфера, яка створюється на практичних заняттях з іноземної мови;
- норми сумісної роботи, які були обрані педагогом спільно зі студентами;
- тип комунікації, що реалізується протягом навчального процесу;
- розташування меблів, обладнання навчальної аудиторії;
- різні матеріали, які викладач та студенти можуть використовувати в своїй діяльності.

Отже, інтерактивні методи навчання безумовно сприяють інтенсифікації та оптимізації навчального процесу. Характерні ознаки цього виду педагогічної взаємодії, а саме – співнавчання, комунікативність, рефлексування – підвищують студентську працездатність, допитливість, пізнавальну самостійність та наполегливість у досягненні поставленої мети. Плідним для подальших розвідок є дослідження та аналіз використання різних технологій інтерактивного навчання при викладанні іноземних мов.

Список використаної літератури

- 1. Пометун О. І.** Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / [О. І. Пометун, Л. В. Пироженко]. – К. : Вид-во А.С.К., 2004. – 192 с.
- 2. Сорокин А. Б.** Проблемно-диалоговая форма «вопрос – ответ» / А. Б. Сорокин // Педагогика. – 2001. – №2. – С. 37 – 43.
- 3. Активні та інтерактивні методи навчання** / [укл.: О. С. Кравчина]. – К.: ЦППО АПН України, 2003. – 32 с.
- 4. Болотов В. А.** Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2004. – №10. – С. 8 – 14.
- 5. Renegar S. L.** All of us Know more than each of us: cooperative learning in higher education / Sandra L. Renegar // Active Learning Strategies for the Higher Education. – JATEPress, Szeged. – 1997. – P. 47 – 57.

Сюзяєва А. О. Особливості інтерактивного підходу до навчання іноземним мовам

В статті розглядаються концептуальні засади інтерактивного навчання. Дослідивши певні недоліки у розвитку та поширення форм інтерактивного навчання, автор аналізує ключові принципи та умови використання інтерактивних технологій протягом практичних занять. Також досліджуються методичні принципи інтерактивного підходу, які сприятимуть викладанню іноземних мов. Особлива увага приділяється характеристиці інструментів інтерактивної педагогічної взаємодії, що у свою чергу наближують досягнення мети навчання іноземним мовам.

Ключові слова: інтерактивне навчання, інструменти педагогічної взаємодії, методичні принципи інтерактивного підходу до навчання іноземних мов.

Сюзяева А. А. Особенности интерактивного подхода в обучении иностранным языкам

В статье рассматриваются концептуальные основы интерактивного обучения. Исследовав определенные недостатки в развитии и распространении интерактивного обучения, автор анализирует основные принципы и условия использования интерактивных технологий на практических занятиях. Также исследуются методические принципы интерактивного подхода, которые способствуют преподаванию иностранных языков. Особое внимание уделяется инструментам интерактивного педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: интерактивное обучение, инструменты педагогического взаимодействия, принципы интерактивного подхода в обучении иностранным языкам.

Siuziaieva A. O. Peculiarities of Interactive Methods of Teaching Foreign Languages

Today our country has faced the significant changes of the entire educational system. Some of the causes of the reorganization of the university education are the globalization and computerization of the educational process. In order to increase the effectiveness of achieving all the goals that have been set to university and graduate, the approach of interactive teaching is considered to be highly reasonable.

The article deals with the issue of conceptual fundamentals of interactive methods of teaching. After the analysis of the main drawbacks of the interactive teaching development and dissemination, author studies the key principles and conditionals for interactivity implementation during the practical classes of foreign languages. Also methodological principles of interactive teaching approach were analyzed. Special attention is given to the interactive teaching tools that help to reach the overall educational goals.

It is stated that outstanding characteristics of interactive teaching, that are co-education, communication and reflection, help to increase students' performance, curiosity, cognitive independence and persistence.

Key words: interactive teaching, interactive teaching tools, teaching principles of interactive approach to teaching foreign languages.

Стаття надійшла до редакції 07.02.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – к. філос. н., доц. Степикіна Т. В.

УДК 81'34:811.133.1

М. Є. Шабінський

TRANSCRIPTION DES CONSONNES FRANÇAISE ET LEURS SYMBOLES A L'ALPHABET PHONETIQUE INTERNATIONAL

Cette étude est de triple but:

1) présenter les règles de transcription phonétique du français à l'aide des **symboles** de l'Alphabet Phonétique International (A.P.I.)¹,

2) préciser certains facteurs responsables de la variabilité des réalisations phonétiques, notamment pour les consonnes,

3) donner les caractères spécifiques phonétiques français difficiles à trouver mais nécessaires aux personnes qui concerne.

Les Consonnes

En comparaison avec les voyelles, la transcription des consonnes françaises pose peu de problèmes, à l'exception de l'emploi des semi-consonnes ([j, w, ʁ]) et des phénomènes d'assimilation.

Le tableau suivant présente les consonnes du français à l'initiale de syllabe, suivi de [u] autant que possible.

[pu] pou	[tu] tout, toux	[ku] cou, coup, coud
[bu] bout, boue	[du] doux, d'où	[gu] goût
[fu] fou	[su] sous, sou	[□u] chou
[vu] vous	[zu] (bi)sou	[□u] joue
[lu] loup, loue	[mu] mou	[ju] (ca)illou
[Ru] roue, roux	[nu] nous, noue	[wa] (r)oi
[iŋ] (camp)ing	[□o] (a)gneau	[□i] (p)uis, (p)uits

Le symbole spécifique de l'A.P.I. pour le « r » français est [□]. Pour des raisons pratiques évidentes, on emploie souvent, comme ici, [R].

¹ http://en.wikipedia.org/wiki/International_Phonetic_Alphabet

Sans entrer dans une description articulatoire détaillée, il est utile de savoir que les 6 consonnes [p, t, k, b, d, g] forment la classe des occlusives, les trois premières étant les occlusives sourdes et les trois dernières étant les occlusives sonores du français. [f, s, ʃ, v, z, ʒ] sont les fricatives (les trois premières sourdes, les trois dernières sonores). Les autres consonnes forment la classe des sonantes², comprenant la classe des nasales [m, n, ŋ], des « liquides » [R, l] et les semi-consonnes [j, w, ɥ].

- Il n'existe plus de différence perceptible entre le groupe [nj], avec deux articulations successives, et [ɲ], avec une seule articulation. *Le panier* [lɛpanje] et *le pagne et...* [lɛpaɲe] sont aujourd'hui homophones. Par tradition, on notera [ɲ] la graphie « gn » et [nj] la séquence n+i (+voyelle). Populairement, [ɲ] peut d'ailleurs passer à [jn] dans quelques cas par métathèse (interversion de sons) : *peigne sale* [pɔjnsaɛl].

- La lettre « x » se prononce [gz] en début et au milieu de mot (*Xavier* [gzavje], *exact* [egza] ou [egzakt]), mais [ks] en position finale (*axe* [aks]).

- Plusieurs consonnes identiques peuvent parfaitement coexister côte à côte : *il est la-dedans* [ilɛladɑ̃], ou [ladɑ̃] est bien différent de [ladɑ̃] *la dent*.

1 - Les semi-consonnes

Cette classe est aussi appelée classe des semi-voyelles.

1.1 – [j] Yod

Le bon emploi des semi-consonnes suppose de tenir compte du découpage des mots en syllabe. Le mot *pied* ne comprend intuitivement qu'une syllabe, à l'inverse de *piller* qui compte deux syllabes. Dans *pied*, la voyelle [e] est précédée d'un son proche d'un [i]. Mais ce son ne peut être une voyelle, car il y aurait alors deux voyelles dans le mot, donc deux syllabes, ce qui est contraire à l'intuition. Le symbole [j], appelé **yod**, note ce son proche d'un [i], mais qui fonctionne ici comme une consonne. *Pied* se transcrit donc [pje]. Cette démarche, fondée sur le nombre de syllabe, permet dans tous les cas une transcription correcte. Dans l'immense majorité des cas, un locuteur francophone n'a aucune hésitation sur le nombre des syllabes qui composent un mot.

En revanche, pour la liaison, un yod initial de mot fonctionne comme une voyelle. *Les yeux* se prononce avec un [z] de liaison [lezjo] comme *les œufs* [lezo].

Le mot *piller* étant intuitivement dissyllabique (composé de deux syllabes), il comprend deux voyelles, [i] et [e], séparé par un [j] : [pije]. Ce yod est la trace auditive de la graphie (i)ll-, comme dans *bille* [bij] ou *paille* [paj].

Mais il existe une règle spécifique au français qui stipule qu'à l'intérieur d'un mot, un [i] est toujours séparé d'une voyelle qui suit par un yod. Dans *crier*, par exemple, l'orthographe suggère la prononciation *[krie]. Mais en réalité, ce mot se prononce [kRije], comme s'il s'écrivait **criller*. *Crier* est forme du radical « cri- »- [kRi] auquel s'ajoute le morphème de l'infinitif « -er » [e] (cf. chant+er [ɑ̃t][e] = [ɑ̃te]). La règle d'insertion du yod

² On écrit ce mot avec un seul « n ».

transformé [kRi] +[e] en [kRije]. Soulignons que cette règle d'insertion n'est obligatoire qu'à l'intérieur d'un mot, pas entre deux mots : *si on* se prononce [si ~], pas *[sij ~], qui est la prononciation de *sillon*. Mais en prononciation rapide, dans certain cas, notamment lorsque [i] appartient à un mot grammatical, il peut disparaître en se transformant en yod : *si on* [sj ~], *j'y arrive pas* [□jaRifpa]. Mais si [i] appartient à un mot lexical, cette transformation en yod est interdite *Paris accueille...* [paRiakœj] et non *[paRjakœj].

De plus, à l'intérieur d'un mot, lorsqu'un yod a été inséré par règle entre [i] et la voyelle suivante, le [i] peut disparaître en prononciation rapide, ne laissant que le yod : dans la forme verbale *nous lions*, la prononciation ordinaire est [nulij ~], ou le yod résulte d'une insertion entre le radical [li] et le morphème de 1ère personne du pluriel [~]. En prononciation rapide, on aboutit à [nulj ~], la prononciation du verbe devenant identique à celle du substantif *lion* ou du nom propre *Lyon*. Mais pour que ceci se produise, il faut que le groupe consonantique créé reste prononçable : [kRije] ne peut pas donner *[kRje], car le groupe [kRj] n'est pas licite en français. De même *vitrier* [vitRije] ou *peuplier* [pœplije] ne peuvent se réduire à *[vitRje] ou *[pœplje].

On peut prendre conscience de la réalité de l'insertion du yod en considérant la prononciation de certains verbes à la première ou deuxième personne du pluriel de l'imparfait. L'exemple de *vous chantiez* montre une forme composée du radical [~t] et de [je], morphème de 2ème personne du pluriel pour ce temps : [vu ~tje]. Considérons l'imparfait *vous criiez*. Si on ajoute au radical [kRi] le morphème [je], on obtient [kRije]. Or cette forme n'est pas sentie comme un imparfait, mais comme un présent (*criez*) forme à partir de [kRi] + [e], le yod résultat d'une insertion automatique. La forme de l'imparfait est [kRijje], avec un double yod.

1.2 – [w]

En adoptant la même démarche que pour [j], on opposera *loi* [lwa], monosyllabique, et *loua* [lua], dissyllabique.

Mais, à l'inverse de yod, il n'y a pas d'insertion d'un [w] entre un [u] et la voyelle suivante. *[luwa]. Un « we » initial se comporte souvent comme une voyelle, comme en témoigne l'élision de la voyelle de l'article défini et la liaison (*l'oiseau* [lwazo], *les oiseaux* [lezwazo]), mais comme une consonne dans *oui* (*le oui* [lœwi] et non *[lwi]) et les substantifs d'origine étrangère (le *whisky* [lœwiski]).

Un dissyllabe comme (*on*) *louait* [lu□] peut passer à [lw□] en débit rapide, mais cette réduction n'est pas possible devant consonne + [R] ou [l] : *troua* [trua] ou *clouer* [klue] ne peuvent passer à *[trwa], la prononciation de *trois*, ou *[klwe].

[w] se rencontre très souvent devant [a] ou [~], car c'est la prononciation des digrammes (couples de lettres) « oi » et « oin », et plus rarement devant [i] ou [□] : *oui*, *oune*, [wi]; *ouest* [w□st]

1.3 – [□]

Ce symbole, appelé «u consonne» ou «ue», note la semi-consonne correspondant à [y]. Elle est toujours suivie de [i] : *nuit, puis, puits, suis, suie...* [n□i, p□i, s□i...] sont de toute évidence des monosyllabes.

Au sein d'un mot, on ne trouve jamais la suite [yi], ni la suite [□] + voyelle différente de [i]. Des formes comme *buée, suave...* sont nettement dissyllabiques : [bye], [sya□v]. La suite [yi] n'est possible qu'à la frontière entre deux mots : *tu y vas* [tyiva], qui ne donnera optionnellement [t□iva] qu'en débit très rapide.

2 - Les assimilations

Une assimilation est le transfert d'une caractéristique phonétique (on parle de « trait phonétique ») d'un son sur un son immédiatement voisin.

En français, les assimilations concernent :

- le trait de sonorité, lié à la présence ou l'absence de vibrations des cordes vocales. Les consonnes dites **sourdes** dont la liste est [p, t, k, f, s, □] sont produites sans vibration des cordes vocales. Toutes les autres consonnes, produites avec vibrations des cordes vocales sont dites **sonores**. Lorsque l'assimilation concerne le trait de sonorité, on parle d'assimilation de sonorité.

- le trait de nasalité consonantique, lié à la position basse du voile du palais qui permet à une partie de l'air, donc du son, de passer par les fosses nasales. Les consonnes nasales sont [m, n, □, ŋ]. Lorsque l'assimilation concerne le trait de nasalité, on parle d'assimilation de nasalité.

2.1 – Assimilation de sonorité

Une consonne occlusive ou fricative sourde ([p, t, k, f, s, □]) immédiatement suivie d'une consonne occlusive ou fricative sonore ([b, d, g, v, z, □]) se sonorise en [b, d, g, v, z, □] respectivement.

Inversement, une consonne occlusive ou fricative sonore ([b, d, g, v, z, □]) immédiatement suivie d'une consonne occlusive ou fricative sourde ([p, t, k, f, s, □]) se désodorise en [p, t, k, f, s, □] respectivement.

En un mot, si la seconde consonne est sourde, la première doit être sourde. Si la seconde est sonore, la première aussi. Cette règle ne touche que les occlusives et les fricatives.

Dans les exemples suivants, /e/ note un schwa possible mais non prononcé.

passé devant *[pasdäv ~] > [pazdäv ~]

j/e/ crois * [□kRwa] > [□kRwa]

méd/e/cin * [m□ds ~] > [m□ts ~]

paqu/e/bot * [pakbo] > [pagbo]

absent * [abs ~] > [aps ~]

tête de mort * [t□tdäm□R] > [t□ddäm□□R]

nois/e/tier * [nwaztje] > [nwastje]

anecdote * [an□kd□t] > [an□gd□t]

coup d/e/ couteau * [kudkuto] > [kutkuto]

observer * [□bs□Rve] > [□ps□Rve]

Le premier exemple montre que l'assimilation se produit entre deux mots. Ces assimilations sont dites régressives car le transfert du trait se fait de

la seconde consonne vers la première, vers « l'arrière ». Elles sont quelquefois difficiles à percevoir par introspection. Dans le cas de *absent*, par exemple, le locuteur à l'intention de prononcer [b], comme le suggère l'orthographe. Malgré lui, pour des raisons physiologiques, c'est un [p] qui est émis. Mais les graphies fautives en début de scolarité, et les analyses acoustiques, confirment la réalité des assimilations.

- La consonne assimilée n'est pas (toujours) absolument identique à la consonne transcrite. Les consonnes sourdes et sonores diffèrent en effet par d'autres caractéristiques que le trait de sonorité lie à la présence ou l'absence de vibrations des cordes vocales.³ Or l'assimilation ne change que ce trait. C'est pourquoi certains phonéticiens utilisent par scrupule les notations C et C̄ (par exemple d et t̄) pour les sonores assimilées en sourdes, et les sourdes assimilées en sonores respectivement : [m̄ d̄ s̄].

- Exceptionnellement, l'assimilation entre [ɸ] et [v] est progressive. C'est la première consonne qui l'emporte :

cheval et *cheveux* se prononcent [ɸfal] et [ɸfo], non *[ɸval] et *[ɸvo].

- Certains locuteurs assimilent le couple [sm] en [zm] : *libéralisme* [libeRalizm], mais seulement dans le suffixe *-isme*; *isthme* reste [ism].

- En ce qui concerne les consonnes sonantes [R, l, m, n, ɸ, ŋ, j, w, ɸ], qui sont intrinsèquement sonores, elles tendent à devenir (partiellement ou totalement) sourdes quand elles précèdent ou suivent une consonne sourde ([p, t, k, f, s, ɸ]). Mais la transcription ne change pas. On note rarement cet assourdissement au moyen du rond souscrit (par exemple *rythme*, *tarte* [Ritm̄], [taR̄ t̄]). Notons enfin que certains locuteurs tendent à deviser [R] en finale absolue : il part [ilpaɸR̄].

2.2 – Assimilation de nasalité

Une occlusive ([p, t, k, b, d, g]) se nasalise (devient une consonne nasale) quand elle est prise en sandwich entre une voyelle nasale ([ɰ̃, ɰ̃, ɰ̃, œ̃]) à gauche et une consonne occlusive, fricative ou nasale [p, t, k, b, d, g, f, s, ɸ, v, z, ɸ, m, n]) à droite. Dans ces conditions

[p, b] > [m]

[t, d] > [n]

[k, g] > [ŋ]

Notez que la nasalisation de [k] ou [g] donne la consonne nasale [ŋ], identique au son final du suffixe (pseudo-)anglais « -ing ». Cette consonne fait donc bien partie de l'inventaire des sons du français, et pas seulement des emprunts, comme on le lit trop souvent.

Pent/e/côte *[p̄ t̄koɸt̄] > [p̄ ŋkoɸt̄]

longue/e/ment *[l̄ ḡm̄] > [l̄ ŋm̄]

Banque de France *[b̄ kdəfR̄ ɸs̄] > [b̄ ŋdəfR̄ ɸs̄]

³ Durée intrinsèque de la consonne, intensité de l'explosion, durée des transitions acoustiques, durée des voyelles adjacentes...

bombe puissante *[b ~ bp̃is ~ □t] > [b ~ mp̃is ~ □t]

• On remarquera que dans certains de ces cas les conditions d'une assimilation de sonorité sont remplies : *Banque de France* *[b ~ kdəfR̃ ~ □s] > *[b ~ gdəfR̃ ~ □s]. Mais comme [k] et [g] donne [ŋ], on peut appliquer directement la règle d'assimilation de nasalité.

• Lorsque le contexte droit est une consonne sourde ([p, t, k, f, s, □]), la nasalisation peut n'être que partielle, surtout si le débit de parole est lent. La partie droite des nasales [m, n, ŋ] devient sourde par assimilation de sonorité, ce qui conduit à l'apparition d'une brève consonne occlusive sourde ([p, t, k]) : *Pent/e/côte* [p ~ nko□t] > [p ~ ntko□t]; *bon p/e/tit gars* [b ~ mtiga] > [b ~ mptiga]. Mais la consonne nasale qui précède est toujours présente. On néglige habituellement la notation de ce détail.

• Si le contexte droit de la règle est la consonne nasale [m] ou [n], il existe une contrainte très spécifique : la règle ne s'applique que si la nasale créée n'est pas identique à la consonne nasale du contexte droit : l'assimilation ne s'appliquera donc pas à *camp/e/ment* [k ~ pm ~] par exemple, qui ne donnera pas *[k ~ mm ~]. Mais elle s'applique à *longu/e/ment* [l ~ ŋm ~] car le [ŋ] crée n'est pas identique au [m] du contexte droit.

• Certains mots ou expressions permettent des assimilations de nasalité au-delà de ce que prévoit la règle : à *demain matin* [anm ~ mat ~]

Quelques règles et remarques mineures

• Devant [i], plus rarement devant [y] et [e], les occlusives [k] et [g] peuvent se réaliser « palatalisées », c'est-à-dire avec une prononciation qui se rapproche de [t] ou [d] accompagnée d'un bruit ressemblant à [□].⁴

• Dans les mêmes conditions, un [t] ou un [d] développe à la fin un bruit ressemblant à [s] ou [□] bref. Cette prononciation est bien perceptible au Québec : *un p'tsi gars*.

• Les consonnes sonores [b, d, g, v, z, □] tendent parfois à devenir sourdes en finale de groupe.

• Les consonnes occlusives sourdes [p, t, k] en position initiale de mot sont souvent suivies d'un souffle audible note par un petit h suscrit : [t□] par exemple.

• Deux consonnes identiques côte à côte se réalisent en fait comme une consonne unique mais de durée double.

Pour *la-d/e/dans* [ladd ~] par exemple, on pourrait noter [d□] à la place de [dd], mais la relecture de la transcription serait plus difficile.

• La suite [lj] peut passer à [j] dans quelques mots fréquents, par exemple *milieu* [mijo], *million* [mij ~], mais plus rarement dans *pilier* *[pije], plus rare.

• La suite [ij] peut se réduire à [i□], ou même [i], en finale de certains mots : par exemple *famille* [fami□]

⁴ L'API propose les symboles [c] et [□] pour ces réalisations.

- Le souffle glottal [h] ne joue aucun rôle linguistique en français, à l'inverse de l'anglais ou l'allemand, ou il distingue phonétiquement des paires comme *all - hall / alle - Halle*.

Le « h » graphique à l'initiale de mot ne se prononce jamais. Mais on sait que dans un petit nombre de mots commençant par ce « h » graphique, qu'il faut mémoriser un à un quand on apprend la langue, on n'effectue pas l'élision de la voyelle des articles et la liaison : *le héros, les héros* [ləɛro], [leero], pas *[ləro], *[lezero], qui sont par hasard les prononciations de *l'Hérault* et de *les zéros* respectivement⁵. Dans ces mots, on parle souvent, mais à tort, de « h aspiré », par opposition au « h muet » ou l'élision et la liaison se font : *l'homme, un homme, les hommes* [lɔ̃m], [ˈnɔ̃m], [lezɔ̃m]. Cette terminologie devrait être abandonnée car il n'y a pas de son [h] en français.

- Le français n'a pas de diphtongues, c'est-à-dire de voyelles **uniques** dont le timbre initial et final sont différents, comme dans la prononciation [aɪ] de l'anglais *cow*. Une graphie française comme « ai » est un digramme, pas une diphtongue.

- Un silence provoque par l'accolement brusque des cordes vocales suivi d'un relâchement brutal, c'est-à-dire une occlusive glottale (familièrement un « coup de glotte »), transcrit [ʔ], est quelque fois utilisée en début d'énoncé devant une voyelle, ou pour (tenter de) forcer un découpage dans des cas d'ambiguïté : (*le tiroir*) *est tout vert / est ouvert* [ʔtuvɔ̃ʁ] / [ʔtʊvɔ̃ʁ]. Cet emploi est bien sûr optionnel.

- Certains mots, souvent grammaticaux, ont des réalisations particulières :

Ainsi, la forme *je suis* de l'auxiliaire *être* peut se réaliser [ʔəsɔ̃i], [ʔsɔ̃i], [ʔɔ̃i] ou même [ʔy], ce qui n'est pas le cas de la forme identique du verbe *suivre*, limitée à [ʔəsɔ̃i], [ʔsɔ̃i] : cf. *[ʔy] *cette voiture*.

Si *vingt-deux* [vɛ̃do] est régulier, forme par assimilation de nasalité sur *[vɛ̃tdo], [vɛ̃ndo] ne l'est pas.

- Enfin, l'API ne prévoit rien de sérieux pour la notation de la ligne mélodique de l'intonation.

Police phonétique

La police Doulos, disponible par <http://scripts.sil.org/DoulosSILfont>, comprend tous les symboles de l'API ainsi que les diacritiques. Elle est compatible avec la police Times New Roman, ce qui veut dire que, dans une transcription, vous insérez seulement les symboles non disponibles en Times New Roman (par exemple par copier-coller à partir d'une liste comme la suivante: [ə ɔ̃ œ ɛ̃ œ ɪ ɲ ɔ̃])

Comme on vient de le voir, la transcription phonétique est bien plus qu'une question d'oreille. Sa pratique permet de découvrir des règles et

⁵ La transcription de ces mots est précédée du signe [ʔ] dans le dictionnaire *Le Petit Robert*, par exemple.

régularités s'appliquant à des classes de sons. Elle introduit donc à cette discipline importante de la linguistique qu'est la phonologie.

Bibliographie

- 1. Бурчинский В. Н.** Теоретическая фонетика французского языка : учеб. пособ. / В. Н. Бурчинский. – М. : АСТ, 2006. – 184 с.
- 2. Голубев А. П.** Сравнительная фонетика английского, немецкого и французского языков : учеб. пособ. [для студ. лингв. фак. высш. учеб. завед.] / А. П. Голубев. – М. : Академия, - 2005, - 208 с.
- 3. Гордина М. В.** Практическая фонетика французского языка : учеб. пособ. / М. В. Гордина, Г. А. Белякова. – СПб. : Книжный мир, 2003. – 336 с.
- 4. Лисенко О. М.** Вступний фонетичний курс французької мови / О. М. Лисенко, Н. В. Тертична, А. О. Чугай. – К. : ПП Карпенко, 2010. – 96 с.
- 5. Рапанович А. Н.** Фонетика французского языка. Курс нормативной фонетики и дикции / А. Н. Рапанович. – М. : Высш. шк., 1973. – 291 с.
- 6. Carton F.** Les accents des Français / F. Carton, P. Léon, M. Rossi. – Paris : Hachette, 1984. – 213 p.
- 7. Lauret B.** Enseigner la prononciation du français : questions et outils / B. Lauret. – Paris : Hachette, 2007. – 115 p.
- 8. Léon M.** La prononciation du français / M. Léon, P. Léon. – Paris : Armand Colin, 2004. – 187 p.
- 9. Léon P.** Phonétisme et prononciation du français / P. Léon. – Paris : Armand Colin, 2007. – 114 p.
- 10. Martinet A.** Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel / A. Martinet, H. Walter. – Paris : France-Expansion, 1973. – 354 p.
- 11. Walter H.** La phonologie du français / H. Walter. – Paris : P.U.F., 1977. – 190 p.

Шабінський М. Є. Транскрипція французьких приголосних та їх символи у Міжнародному фонетичному алфавіті

У статті наведено інформацію із офіційних джерел Франції щодо тенденцій розвитку французької фонетики, а саме змін, які стосуються правил читання приголосних звуків. Також піддано аналізу особливості застосування символів Міжнародної фонетичної транскрипції (International Phonetic Alphabet) для передачі французьких звуків взагалі, та системи приголосних французької мови зокрема. Українським користувачам Microsoft Windows надано практичні рекомендації з пошуку та використання специфічних знаків французької транскрипції, які зазвичай відсутні у бібліотеках Microsoft Word, але без яких неможливо точно відобразити звучання фрагменту мовлення на письмі.

Ключові слова: фонетика, транскрипція, приголосні, буква, звук, знак.

Шабинский Н. Е. Транскрипция французских согласных и их символы в Международном фонетическом алфавите

В статье приводится информация из официальных источников Франции, касающаяся последних тенденция развития французской фонетики, а именно, изменений в чтении французских согласных.

Анализируются так же особенности применения символов Международной фонетической транскрипции (International Phonetic Alphabet) при передаче французских звуков вообще и согласных в частности. Украинским пользователям Microsoft Windows даны практические рекомендации по поиску и использованию специфических знаков французской транскрипции, отсутствующих обычно в библиотеках Microsoft Word, но необходимых для точной передачи звукового ряда речи на письме.

Ключевые слова: фонетика, транскрипция, согласные, буква, звук, знак.

Shabinskyi M. E. Transcription of the French Consonants and Their Symbols in International Phonetic Alphabet

With the help of this article we have a try at analyzing and calling attention to the changes in the sphere of phonetics in the French language; new standards of pronunciation of consonant sounds officially approved by competent institutions of France have been introduced.

Besides, a way of solving the problem of «specific» letters and phonograms typical exclusively for the French language has been presented as the absence of phonotype in the computer software of the majority of average users turns reproduction and editing of a French text in general and the transcription of French voice stream in particular into a serious problem.

Pupils, students, teachers and scientists, whose sphere of interest is phonetics in the French language and who use such operational systems as Apple Macintosh, Microsoft Windows, SCO UNIX, OS/2 with word processor Microsoft Office Word, programs Excel, PowerPoint, and Publisher will be interested to know about the peculiarities of use of the International Phonetic Alphabet in terms of sounds of the French language in general and consonant phonemes in particular.

Key words: phonetics, transcription, consonants, letter, sound, sign.

Стаття надійшла до редакції 15.01.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – к. пед. н., доц. Міквабія Е. Г.

УДК 373.5.016:811.133.1'36

T. Yu. Chavva

**A LA QUESTION DE L'APPRENTISSAGE
DE GRAMMAIRE FRANÇAISE**

Apprendre des langues étrangères c'est très difficile. Même quand nous apprenons la langue maternelle nous voyons qu'il y a beaucoup de difficultés qui nous empêchent de comprendre l'un l'autre.

Pour les éviter il faut apprendre des règles, bien que nous les prenons comme une affaire très ennuyeuse.

Le but de cet article est de montrer que la grammaire nous aide à mieux comprendre le système de la langue, ses composants nous aide la grammaire qui est le moyen de la construction de la langue.

C'est la grammaire qui étudie toutes les unités de la langue. L'unité essentielle c'est le mot. Une grande partie de grammaire qui étudie les formes différentes du mot c'est la morphologie.

La syntaxe s'occupe des problèmes de la construction de groupe de mots et des propositions.

Alors, nous avons besoin de grammaire pour faciliter le processus de la communication.

Beaucoup de philologues s'occupaient de ce problème : Riegel M., Pellat J., Rioul R., Genouvrier E, Peytard J., Lenneberg E. et d'autres.

Basé sur le Petit Robert : Grammaire : 1. ensemble de règles à suivre pour écrire et parler une langue (règles de bonne formation); 2. ensemble des structures et des règles qui permettent de produire tous les énoncés appartenant à une langue et seulement eux; 3. étude systématique des éléments constitutifs d'une langue donnée. Par extension, on nomme aussi grammaire un manuel ou un ensemble de documents décrivant des règles grammaticales. La grammaire française est l'étude des règles régissant cette langue.

Les grammaires ont toujours été conçues comme une activité réflexive sur le fonctionnement et sur l'usage des langues. Une activité réflexive au double sens du terme: d'une part, le discours grammatical ordinaire se caractérise par sa réflexivité, puisque le langage y est l'instrument de sa propre description; d'autre part, les descriptions grammaticales procèdent d'une réflexion méthodique sur l'architecture et le fonctionnement des langues [1, p. 36].

Chacun connaît intuitivement sa langue et la pratique spontanément sans pour autant être capable d'en produire une description raisonnée. Or c'est précisément cette familiarité qui, à la faveur de l'ambiguïté de l'expression connaître une langue, nous cache souvent des données problématiques et nous empêche de poser les vraies questions. C'est un fait connu qu'un même objet est susceptible de plus d'une description, surtout s'il est complexe. Tout dépend du point de vue auquel on se place, car c'est lui qui détermine le choix des propriétés dites pertinentes. Un poisson, par exemple, ne présentera pas les mêmes caractéristiques saillantes pour un zoologiste, un cuisinier ou un pêcheur. Et comme à l'intérieur d'une même discipline les perspectives évoluent, se diversifient et parfois se concurrencent, c'est de ces choix initiaux que dépendent, en grammaire comme ailleurs, les problématiques, les méthodes d'analyse et l'évaluation de leurs résultats.

Une grammaire, c'est d'abord un «livre, traité, manuel de grammaire». Mais c'est aussi – au sens du terme tel qu'il est employé dans la paraphrase

définitoire précédente- une matière d'enseignement et une activité scolaire. Cette deuxième acception courante apparaît dans les expressions *faire de la grammaire, un cours de grammaire et être bon ! nul en grammaire* où le terme renvoie à la transposition didactique d'une discipline scientifique, la linguistique, parfois encore appelée grammaire.

Ce dernier usage renoue avec une tradition ancienne qui remonte à la Grammaire générale et raisonnée d'Arnauld et Lancelot (1660) et même au-delà, aux *ummae Grammaticae* du Moyen Age et à toutes les *Artes Grammaticae* de l'Antiquité. Elle se poursuit jusqu'à l'avènement de la philologie historique à la fin du XIXe siècle, pour renaître sous la forme plus moderne de la *grammaire générale entendue* comme la science générale du langage.

On distinguera également trois conceptions techniques concurrentes (mais non indépendantes) du terme *grammaire*:

- Toute langue présente un ensemble de régularités qui président à la construction, à l'usage et à l'interprétation des énoncés. Les locuteurs apprennent, puis appliquent ces principes d'organisation qui constituent la grammaire immanente à la langue. Il s'agit donc de l'ensemble des propriétés intrinsèques d'une langue et que l'on appelle aussi son système.

- Tout locuteur dispose d'une grammaire intériorisée de sa langue, dont il n'a pas conscience, mais qui lui permet de produire et d'interpréter des énoncés et par rapport à laquelle il juge intuitivement si un énoncé est bien ou mal formé.

- La grammaire intériorisée qui conditionne notre pratique langagière ne se décrit clairement qu'au terme d'observations et d'analyses minutieuses, qui sous leur forme achevée et synthétique constituent une grammaire-description (ou grammaire-théorie) [2, p. 4–5].

C'est à cette activité réflexive que l'usage courant réserve le terme de *grammaire*. «Faire de la grammaire française» est une chose; «parler français» ou «s'exprimer en français» en est une autre.

Comme discipline générale vouée à la description des langues, la grammaire-aujourd'hui synonyme de linguistique – se présente comme un ensemble mixte d'observations, de procédures de découvertes et de généralisations. Selon leur objet spécifique, on distingue quatre branches ou types de grammaires:

- la grammaire synchronique (ou descriptive) qui décrit un état donné d'une langue, qu'il soit contemporain ou ancien;

- la grammaire diachronique (ou historique) qui étudie les différentes étapes de l'évolution d'une langue et qui, sous sa forme idéale, étudie les rapports entre ses états successifs;

- la grammaire comparée qui confronte deux ou plusieurs langues dans un ou plusieurs domaines pour établir entre elles des différences et des ressemblances typologiques, voire des parentés génétiques;

- la grammaire générale qui, à partir des données fournies par les trois autres types de grammaires, se propose de dégager les règles générales qui président à l'économie et au fonctionnement du langage humain [3, p. 70].

Une grammaire descriptive est un modèle théorique qui se propose de décrire de façon explicite la grammaire-système, par définition implicite, d'une langue. D'où l'adjonction fréquente au mot grammaire de qualificatifs qui évoquent les courants théoriques particuliers dont s'inspirent les descriptions grammaticales: distributionnelle, fonctionnelle, structurale, transformationnelle, etc.

Il faut dire qu'au cours des quarante dernières années, les connaissances empiriques sur le langage et sur les langues se sont accumulées, alors que se développaient et se complexifiaient les appareils descriptifs. A chaque stade de cette histoire correspondent des courants de pensée, des théories et des écoles: Cercle de Prague, distributivisme, fonctionnalisme, générativisme, linguistique de renonciation, pragmatique, linguistique cognitive, etc.

Les grammaires se distinguent également par l'étendue du domaine qu'elles couvrent. Les grammaires scolaires et les grammaires dites «traditionnelles» se limitaient encore récemment au couplage d'une morphologie et d'une syntaxe.

Les grammaires au sens étroit sont parfois réduites, sur le modèle des anciennes grammaires latines, à une morphosyntaxe qui n'étudie que les variations formelles des mots conditionnées par des processus syntaxiques (flexions). Les différents modes de construction des mots (dérivation et composition) relèvent alors de l'étude du lexique. Quant à l'absence d'une composante phonétique (phonologique), elle s'explique par l'intérêt longtemps porté aux seuls aspects écrits des langues.

Les travaux des linguistes générativistes ont popularisé une conception plus ambitieuse du domaine et des objectifs de la grammaire. Il s'agit de grammaire au sens large ou grammaires globales décrivant l'ensemble des principes d'organisation et de fonctionnement de la langue, c'est-à-dire le complexe d'aptitudes qu'un locuteur active inconsciemment lorsqu'il produit ou interprète des énoncés. Ce qui inclut, outre une morphosyntaxe, un modèle des connaissances phonologiques, sémantiques et même pragmatiques des locuteurs-toutes connaissances dont la conjonction et l'interaction constituent la compétence langagière des sujets parlants [4, p. 11 – 12].

Une grammaire descriptive se propose de rendre compte des régularités sous-jacentes au comportement langagier effectif des sujets parlants. Les seules données qu'elle peut valablement enregistrer sont celles qui se dégagent des productions des locuteurs, ce qui revient à adopter un point de vue strictement descriptif. Il appartient donc au linguiste non pas de trancher entre des formes et des usages concurrents, mais de les rapporter aux situations de communication où il les rencontre habituellement ou aux groupes de locuteurs dont ils constituent l'usage ordinaire. Telle n'est ni l'attitude ni l'objet des grammaires dites normatives ou prescriptives, qui se proposent d'enseigner le bon usage de la langue et qui édictent à cet effet des règles privilégiant un usage particulier au détriment d'un autre, fut-il le plus répandu.

Pourtant les usages proscrits ne constituent pas tous des «fautes» contre le système immanent de la langue française, qui est en fait un polysystème

adapté à différents types de styles et de situations de communication. Au contraire, utilisées à bon escient, ce sont souvent des façons de parler tout à fait normales, donc correctes, mais parfois encore condamnées au nom d'une échelle de valeurs implicitement idéologique.

La grammaire descriptive se donne pour objectif de décrire et d'analyser les structures et particularités de la langue française d'un point de vue linguistique. La grammaire descriptive du français a de nos jours nettement profité du développement de la linguistique contemporaine, que ce soit dans le domaine de la grammaire textuelle, de la pragmatique ou de la sémantique, renouvelant et affinant notre compréhension des mécanismes du français.

La grammaire normative a pour objet les règles du parler «correct». Il est en effet important aux yeux de beaucoup de bien connaître les règles de grammaire qui gouvernent ces changements pour s'exprimer correctement, tant oralement qu'à l'écrit. Cette grammaire n'a pas de fin scientifique, mais a seulement pour but de dire «comment il faut s'exprimer».

Donc, on peut voir que le mot «grammaire» peut être interprété de plusieurs points de vue. Sauf la grammaire normative et descriptive il existe encore la grammaire pratique qui a un caractère dicté où le matériel est reparti par la mesure de sa difficulté et par rapport aux sujets édités. La grammaire théorique a les buts différents, et notamment – révéler ce qui s'emploie réellement dans le processus de la communication: quelles sont les unités linguistiques, quelle est la forme de ces unités et quel sens s'exprime par ces unités. A la différence de la grammaire pratique où le matériel est reparti par la mesure de sa difficulté et par rapport aux sujets édités, dans la grammaire théorique la répartition du matériel est formée systématiquement, d'après les chapitres, dont la disposition mutuelle est définie par la logique du matériel.

La grammaire contextualisée est étudiée dans un contexte qui renvoie à une situation de communication, et non dans des exercices artificiels composés de phrases isolées. La grammaire décontextualisée est étudiée en dehors de tout contexte ou situation de communication. Par exemple, dans des exercices artificiels composés de phrases isolées [5, p. 19].

La grammaire de l'oral est basée sur les normes en vigueur dans la langue orale. La grammaire de l'écrit fonctionne comme une grammaire normative lorsqu'on veut imposer ses règles à la grammaire de l'oral.

La grammaire inductive désigne un enseignement de la grammaire qui va des exemples aux règles, comme lorsque l'enseignant demande aux apprenants de découvrir une règle à partir d'une série de phrases.

La grammaire déductive désigne un enseignement de la grammaire qui va des règles aux exemples. Les exercices d'application sont l'activité intellectuelle qui consiste à se référer explicitement à une organisation morphologique (paradigme verbal, grammatical ou lexical) ou à une règle (syntaxique) pour guider sa production. Ce type d'application suppose qu'il y a préalablement eu une conceptualisation. La conceptualisation est l'observation des formes linguistiques et les réflexions sur ces formes. Il s'agit de l'activité

інтелектуальна, якою навчаючись, досягає до певної ментальної організації морфологічної чи синтаксичної.

Граматика структурна є першою сучасною грамакою, і має часом важливі варіанти з часу її заснування Соссюром на початку 20-го століття. Згідно з Едді Ролетом, грамака структурна може надати, за її змістом, як і за формою, міцну базу до навчання живих мов. Вона описує мови, що використовуються в певній спільноті в певний час, оскільки вона вивчає зразки, записані в природі.

Граматика генеративна є формою структурної грамаки. Грамака генеративна не хоче бути описовою, а пояснювальною. Вона має певну мету: пояснювати, а не лише описувати. Вона має певну мету: описувати лише елементи мовознавства, але також пояснювати їх функціонування, регулярність кожної мови, загальною мовою, і врахувати феномен творчості [6].

Можливо сказати, як висновок, що це, що є особливо важливою, це те, що повинно бути основою для будь-якої грамаки, не завжди є предметом консенсусу. Це не рідко, насправді, що рішення мовців не є згодними. Іноді ці останні висловлюють певні нормативні судження, що забороняють певні висловлювання, що належать до певних рівнів мови, що вважаються неправильними. Іноді вони санкціонують певні діалекти, що їм невідомі або не дуже знайомі. Нарешті, навіть за рівності, порогові значення прийнятності можуть змінюватися значно.

Автор сподівається, що в перспективі ця стаття може бути використана вчителями французької мови в навчальних закладах.

Бібліографія

1. Brunot F. La pensée et la langue / F. Brunot. – Paris : Masson 3 e édition, 1965. – 120 p. **2. Arrivé M.** La grammaire d'aujourd'hui / M. Arrivé. – Paris : Flammarion, 1992. – 179 p. **3. Chomsky N.** La grammaire / N. Chomsky. – Paris : Flammarion, 1957. – 97 p. **4. Delbecque N.** Linguistique cognitive / N. Delbecque. – Bruxelles : De Boeck, 2002. – 195 p. **5. Delesalle S.** Grammaire / S. Delesalle. – Paris : Caryl-Prieur, 1985. – 203 p.

Шавва Т. Ю. До питання вивчення французької граматики

В запропонованій статті мова йде про необхідність звернути увагу на проблеми вивчення французької граматики. Автор розглядає саме поняття граматики, її різноманітні види, пояснює необхідність роз'яснення даного питання студентам. Розглядаються також аспекти вивчення граматики з точки зору її історичного розвитку, надаються приклади аспектів, що вивчаються різними видами грамаки. Автор аналізує та пропонує певну точку зору різних вчених.

Ключові слова: рефлексивна діяльність, контекстуальна грамака, структурована грамака, генеративна грамака, дедуктивна грамака, теоретична грамака, практична грамака.

Шавва Т. Ю. К вопросу об обучении французской грамматике

В данной статье речь идет о необходимости привлечь внимание к проблемам изучения французской грамматики. Автор рассматривает само понятие грамматики, разные ее виды, объясняет необходимость разъяснения данного вопроса ученикам. Рассматриваются также аспекты изучения грамматики с точки зрения ее исторического развития, приводятся примеры аспектов, которые изучаются разными видами грамматик. Автор анализирует точки зрения разных ученых.

Ключевые слова: рефлексивная деятельность, контекстуальная грамматика, структурированная грамматика, генеративная грамматика, дедуктивная грамматика, теоретическая грамматика, практическая грамматика.

Shavva T. Yu. To the Study of the Education of the French Grammar

This article is devoted to the research of the necessity of drawing attention to the problems of education of the French grammar . The author presents the meaning of the grammar, its different kinds, explains the necessity of clarification of this question to students. The aspects of grammar study from the historical point are analysed, the examples of the aspects which are studied by different kinds of grammar are given. The author clarifies the views of different scientists. The term “grammar” is used according to the choice of the object, the direction and the goal of the study. The difference between the theoretical and practical grammar is described in the article. The explanation of the formal and structural grammars is presented. The author describes the peculiarities of grammatical system of the French language in the aspect of content, realisation and function.

Key words: reflexive activity, contextual grammar, structural grammar, generative grammar, deductive grammar, theoretical grammar, practical grammar.

Стаття надійшла до редакції 12.03.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – к. філол. н., доц. Недайнова І. В.

УДК 378.147.016:811.111] (477)

S. O. Surgai

VIRTUAL LEARNING SPACES IN LEARNING ENGLISH

Students already use technology to support their learning; most of them are digitally literate, if not digitally native. They gather information, collaboratively do their homework, share opinions, digitally process the products of their work. Although they are ready to take up the challenge of the

educational process taking place in virtual space, the educational system seems to be barely scratched by technological influence. Educators need to help the students find the way through the maze of cyberspace, to guide them in the appropriate use of technology, to help them develop indispensable higher order skills such as critical thinking and analysis, ability to evaluate, classify, make inferences, define problems, and reflect.

G. Conole [1] states that there is no pedagogy or unifying theory underpinning personalized and technology-enhanced learning. The closest theory which can be taken into account is constructivism. However, M. J. W. Lee suggests that the theory which seems to form a sound theoretical background for the fusion of personalization and introduction of technologies is Person-Centered Teaching and Learning theory created by Carl Rogers [1]. He states that the facilitation of significant learning rests upon certain attitudinal qualities that exist in the personal *relationship* between facilitator and learned. His approach emphasizes inability of teaching another person directly, perceiving facilitating her/his learning as the only way to help the client/student in the learning process.

To achieve the necessary shift from the transmissive approach in education to one which will enable to fulfill the modern demands, we try to put a theoretically grounded theory embracing personalization, lifelong learning, and the use of technology into practice.

Our intention is to create a system (s)/model(s)/example(s) of blended learning environment(s) which can be easily applied and which will enrich learning/teaching of English with 'added values.' By 'added values' we mean all the benefits which are brought into learning by the use of ICT technologies, especially Web 2.0: developing ICT skills, thus narrowing a digital divide, developing the ability to collaborate, preparation for lifelong learning, and so on [2]. Web 2.0, meaning blogging, wikis, forums, user generated content, online communities and social media, is giving a chance to develop and support creativity, giving way to new and intensive communication tools letting students learn how to collaborate and cooperate.

Modern researchers distinguish Virtual Learning Environment (VLE) and Personal Learning Environment (PLE). VLEs, which are organization centered spaces, are systems designed to support teaching and learning in an educational virtual setting [3]. The system comprises a software package that is «configured to allow the educational process to occur in an online situation». VLE allows an instructor to create a course with its syllabus and necessary materials and resources, helps to organize not only the content of the course in appropriate modules but with an institutional learning environment. The instructor can follow the students' progress on assigned work, set up tasks, give and deny access to different components of the course, manage tests and exams. S/he can *create the materials both for the use in VLE and during face-to-face classes*. VLE allows the students of distance learning courses to attend classes in most convenient moments in their lives. The lectures and assignments can be viewed many times, and the student can contact the

instructor if s/he has any questions and doubts in any form that is most appropriate for him/her, synchronously or asynchronously, for example, via e-mail, interactive chats with the instructor and other students, or one-to-one online chats with the instructor [4].

Personal Learning Environment, which are person-centered settings, is an open system, interconnected with other PLEs and with other external services; it is an activity-based learning environment, user-managed and learner-centered. A PLE is a concept rather than specific software, a group of techniques and a variety of tools to gather information, explore and develop relationships between the pieces of information [5]. PLE serves multiplicity of purposes and does not contain rigid modules, allows the users to be the authors of the content and communicate more with the outside world, and, in comparison with VLE, seems to be more flexible and student-oriented.

Thus we made an attempt to join VLE and PLE into a Shared Learning Environment aimed at extending the learning, teaching and research opportunities of the institutional VLE and realizing the potential of Web 2.0 technologies to support and enhance learning and research. We called it Classroomized Learning Space to distinguish it from formal and personal VLE. The decision was to allow the space to develop in accordance with the learners and the teacher's needs as they came up. Moreover, although discussions with students revealed a general opinion that social networks form a part of their social life and are entirely separate from their university activities, we hoped for partial integration of their social and private cyber-life with the university one.

The main elements that form Classroomized Virtual Learning Space are classblogs, Virtual Learning Environment, and wikis. In this article we will share our experience as for classblogs.

A blog, used as a base, which is a Computer Mediated Communication tool, allows people to publish their thoughts, ideas, daily life events, etc. in a form of regular entries on a web page. They are generally divided into three columns, from which the middle one is occupied by the texts produced by a blog owner, and on both sides, there are archives, blogrolls — links to blogs written by other people, links to resources or websites the author finds interesting, lists of various categories, etc. The tutor blog is set up by a teacher for her/his learners to provide them with reading practice, either by publishing reading tests or guiding the learners to external sites containing interesting material. It can also serve as a place to publish tasks for the classes, syllabuses, and all the material for self-study. The student or learner blog is aimed at supplying the students with a forum for individual expression in writing, both in the form of posts and/or commentaries. The class blog, with entries of all the students being the result of collaboration over projects and homework assignments, is a place for discussion and a medium for developing writing skills. Blogs are an example of social software characterized by the following features: blogs can be initiated and conducted by teachers and/or learners, they

can connect communities of learners, and their content can be created by both teachers and learners, individually or collaboratively [6].

For very practical reasons, we decided not to ask the students to start their individual blogs as we assumed we would not be able to supervise all of them – approximately 80 individual blogging spaces – and consequently and systematically assess them. First, the idea behind starting classroom blogs was to display writing assignments and document the work done by the teacher and students, which can be seen by other students, teachers, and parents. Then, when the students felt comfortable with managing their blogs, they started introducing multimedia elements, such as photos, pictures drawings, to make it more attractive for the potential reader and to present themselves on a digital vanity fair. The awareness of the presence of such potential readers motivated the learners to work harder and do their best to achieve the text quality worth publishing. The use of weblogs in the experiment enhanced reading and writing skills as well as developed the sense of ownership and creativity among the learners. Slowly and gradually, the class blogs begin to perform a display function for the artistic products of learners, for example, static subpages presenting their drawings and sketches. What makes blogs special, apart from the possibility of revealing the products of writing to the public, is the chance of interaction with the readers by receiving comments on the issues published on a blog. The comments may become an essential part of blogging, leading to the discussion and exchange of opinions, giving the writer satisfaction of being read and discussed. In a class blog, such comments may become the valuable part of developing writing skills, but because the class blog posts are not the private thoughts or opinions presented by the students, they do not feel the need to comment them, which in a way limits the possibilities a blog gives to the students. There are, however, ways to encourage the learners to develop such read/write connection, which is posting comments to read texts. You may introduce the tasks where the students should comment on at least two other students' postings. The future intention is to introduce either exercises or topics that will help to encourage the students to express their opinions freely on the blogs.

Although the idea of publishing written assignments seemed to be quite interesting, after some time, we decided to enrich our classblog work with other more interesting forms of expression. The classblog was connected to YouTube and SlideShare, which allowed publishing films and PowerPoint presentations made by the students. To protect privacy of the students, all the films were shared privately and can be watched only via the classblog.

Next, the need appeared for a kind of noticeboard within classroom blogs to store and display information required at a given moment; added static subpages contained announcements of forthcoming tests, homework and important events, elements of grammar (for example: some advice plus sentences to translate), vocabulary lists to learn (both thematic and selected from coursebook units), topics to write and discuss for final exams, basic info about exams themselves.

Consequently, the next step was to add a page/blogroll with the links leading to sites the students can find useful, such as links to a couple of online dictionaries, like Cambridge online dictionary, Oxford online dictionary, Urban dictionary. The students needed to be aware of the multiple options online dictionaries offered together with their varied applications, such as mobile dictionaries or MySite Dictionary which is powered by Cambridge Dictionaries Online and gives a search box and/or double-click instant definitions.

To compensate for the lack of reading components, or rather, authentic reading texts, the blog was connected to the websites where our students could find interesting tests on their level (both intellectual and linguistic) and find answers to the questions given to them as their homework. The fascinating examples of such pages are National Geographic site and BBC site where one can read, watch, and listen to authentic language.

The project was launched at the Volodymyr Dahl Eastukrainian National University in 2012/2013 and, so far, has taken the form described above. We started with www.wordpress.com. The Classroomized Virtual Learning Space helps students practice all language skills (writing, reading, listening, speaking) and learn about grammar, vocabulary, pronunciation, shows the students interesting places, and serves as a meeting point. In addition to language practice, it involves the students in the activities developing their ICT skills. The students have used Windows Movie Maker and YouTube service, prepared PowerPoint presentations with Microsoft Office PowerPoint and other programmes, managed classblogs, learned English IT vocabulary, and practiced their online dictionaries skills, all that in an attractive and motivating form encouraging the learners to present the products of their work to larger audiences and stimulating their creativity. The next step in the project will be to investigate if and to what extent such a form of learning/teaching process influences the progress of students in learning the language, managing ICT environment, bridging the digital divide and motivates them to further development.

References

- 1. Conole G.** Stepping over the edge: the implications of new technologies for education / G. Conole, M. J. W. Lee, C. McLoughlin / *Web 2.0-Based E-Learning: Applying Social Informatics for Tertiary Teaching*. – Hershey, PA : Information Science Publishing, 2009 – 483 p.
- 2. O'Reilly T.** Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software [Електронний ресурс] / Tim O'Reilly. – Режим доступу : <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>
- 3. Smith M. K.** Carl Rogers and informal education, *the encyclopaedia of informal education* [Електронний ресурс] / M. K. Smith. – Режим доступу : www.infed.org/thinkers/et-rogers.htm
- 4. Tatum M.** What is a Virtual Learning Environment? [Електронний ресурс] / M. Tatum. – Режим доступу : <http://www.wisegEEK.com/what-is-a-virtual-learning-environment.htm>
- 5. De Freitas S.** Learners experiences: how pervasive and integrative tools

influence expectations of study / R. Sharpe, H. Beetham, S De Freitas. – London : Routledge, 2010 – 406 p. 6. **Dudeny G.** How to teach English with technology / G. Dudeny, N Hockly. – Pearson Ed. Lim., 2009 – 386 p.

Сургай С. О. Віртуальні навчальні простори у вивченні англійської мови

Стаття описує проект по створенню блогів з метою направити студентів на належне використання Інтернет технологій і допомогти їм розвивати свої мовні навички. Проект був запущений в Східноукраїнському національному університеті імені Володимира Даля в 2012/2013. Класифікований навчальний віртуальний простір допомагає студентам практикувати всі мовні навички, а також вивчати граматику, лексику, вимову і є місцем зустрічі. На додаток до мовної практики, воно залучає студентів до діяльності по розвитку їх навичок в галузі ІКТ.

Ключові слова: віртуальний, Інтернет технології, блог, міні-проект.

Сургай С. А. Виртуальные учебные пространства в изучении английского языка

Статья описывает проект по созданию блогов с целью направить студентов на надлежащее использование Интернет технологий и помочь им развивать свои языковые навыки. Проект был запущен в Восточноукраинском национальном университете имени Владимира Даля в 2012/2013. Классифицированное обучающее виртуальное пространство помогает студентам практиковать все языковые навыки, а также изучать грамматику, лексику, произношение и служит местом встречи. В дополнение к языковой практике, оно вовлекает студентов в деятельность по развитию их навыков в области ИКТ.

Ключевые слова: виртуальный, Интернет технологии, блог, мини-проект.

Surgai S. O. Virtual Learning Spaces in Learning English

The article describes the project of creating classblogs aiming to guide the students in the appropriate use of Internet technologies and to help them develop their language skills. The project was launched at the Volodymyr Dahl Eastukrainian National University in 2012/2013. The Classroomized Virtual Learning Space helps students practice all language skills and learn about grammar, vocabulary, pronunciation, shows the students interesting places, and serves as a meeting point. In addition to language practice, it involves the students in the activities developing their ICT skills. The students have used Windows Movie Maker and YouTube service, prepared PowerPoint presentations, managed classblogs, learned English IT vocabulary, and practiced their online dictionaries skills, all that in an attractive and motivating

form encouraging the learners to present the products of their work to larger audiences and stimulating their creativity.

Key words: virtual, Internet technologies, blog, mini-project.

Стаття надійшла до редакції 06.02.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – д. пед. н., проф. Червонецький В. В.

УДК 378.134:811.11123(043.2)

А. С. Ушаков

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІА У СТВОРЕННІ ІНШОМОВНОГО НАВЧАЛЬНОГО КОНТЕНТУ

Динамічний прогрес інформаційних технологій обумовив у сучасному суспільстві необхідність внесення змін до навчального процесу вищої школи, розробки нових інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), активної модернізації професійної підготовки фахівців різних спеціальностей, впровадження інноваційних технологій. Одним із провідних засобів навчання на сьогоднішній день стали мультимедіа.

Починаючи з порубіжжя ХХ-ХХІ ст. в Україні відбувається створення нової системи вищої освіти, орієнтованої на входження до світового освітнього простору. Впровадження ІКТ є пріоритетним напрямком реалізації державної освітньої політики (Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки»). Педагогічна теорія і практика навчально-виховного процесу у ВНЗ характеризується суттєвими змінами, фактично відбувається заміна освітньої парадигми, пропонується новий зміст, інші підходи, інший педагогічний менталітет.

Вивчення іноземних мов на всіх рівнях, від дошкільної підготовки до вищої школи, регламентується такими документами, як Державний стандарт базової і повної освіти, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, Національна доктрина розвитку освіти в Україні, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти тощо. Вони являють собою своєрідні орієнтири в розвитку методичної науки ХХІ століття та реалізації неперервної мовної освіти. За цих умов викладачеві необхідно орієнтуватися у різноманітті сучасних інноваційних технологій, підходів, ідей.

Аналіз наукової педагогічної літератури дає змогу визначити, що окремі психолого-педагогічні аспекти застосування сучасних інформаційних технологій мультимедіа у навчальному процесі висвітлюються у дослідженнях В. Ю. Бикова, М. І. Жалдака, Н. В. Клемешової, О. В. Співаковського, О. М. Спіріна та інших. У своїх наукових працях дослідники висловлюють думку про те, що мультимедійні технології дають змогу перетворити їх на потужний засіб

освіти, в якому змодельовані всі істотні аспекти процесу навчання – від методичного до презентаційного. Актуальних питань створення сучасного ефективного іншомовного контенту, використанню мультимедійних засобів навчального призначення торкаються дослідження В. В. Зінюка, Р. Кларка, А. П. Кудіна, Т. М. Кудіної, Р. Майєр, Г. Л. Стіна; застосуванню технологій мультимедіа у навчанні іноземних мов, запровадженню моделей ефективного використання мультимедіа у професійній підготовці присвячені роботи О. І. Бондаренко, А. П. Гілак'яні, І. М. Довгого, А. І. Ідрес, М. В. Козуб, О. Є. Мархевої, Н. В. Морзе, М. В. Прилепської, Н. Ю. Хлизової, О. В. Шаповал, О. Б. Ярової та інших. Як зазначають вчені Н. В. Морзе і О. Г. Глазунова [1], використання мультимедійних засобів у навчальному процесі поступово вносить зміни до невід'ємних елементів традиційної системи освіти, замінюючи дошку і крейду на електронну дошку і комп'ютерні навчальні системи, книжкову бібліотеку на електронну, звичайну аудиторію на мультимедійну.

Дослідники звертають увагу на те, що у багатому спектрі існуючих нині різноманітних форм і методів викладання іноземних мов поряд із традиційними методами, едукативний процес все більшою мірою переходить від залучення мультимедіа як допоміжного компонента власне до інструмента викладання [2; 3]. Актуальним є створення оптимального інформаційно-освітнього середовища для навчання іноземних мов, а також педагогічного обґрунтування кореляції мультимедійних технологій і методів традиційного навчання [4]. Нині у науково-педагогічній літературі все частіше можна зустріти думку про певні недоліки використання засобів мультимедіа для створення навчального контенту [5; 6].

Мета статті – аналіз сучасних підходів і можливостей застосування мультимедійних технологій у процесі навчання іноземних мов, підвищення його ефективності та якості. Відтак постає завдання теоретично обґрунтувати принципи ефективного використання засобів мультимедіа для створення іншомовного навчального контенту. Використання ІКТ у сучасному навчанні, що проходить під гаслом «орієнтованість на того, кого навчають», характеризується можливістю самостійного формування і зміни освітнього контенту учасниками навчального процесу.

У цьому зв'язку особливого значення набувають вміння студентів, майбутніх фахівців, орієнтуватися у величезному інформаційному просторі, знаходити необхідну інформацію та використовувати її з метою підвищення своєї кваліфікації та самовдосконалення [2; 3; 7]. Досвід викладання свідчить про те, що сучасний викладач іноземної мови не лише має бути гарно обізнаним за своїм фахом, але прагнути і вміти навчити своїх студентів самостійному пошуку інформації для укладання навчального контенту, її обробці та презентації іноземною мовою в чітко структурованій, логічній послідовності. Зазначені акценти підкреслюють актуальність досліджуваного питання.

Термін «мультимедіа» (від лат. *multum* – багато та англ. *medium* – засіб, спосіб) трактується як інформаційна технологія, яка поєднує в одному програмному продукті різноманітні види інформації: тексти, ілюстрації, аудіо- і відеоінформацію [2; 4; 8]. За прогнозами сьогодення, технології освіти майбутнього будуть ґрунтуватися на досягненнях технологій мультимедіа, і вже зараз освітні ресурси все більше стають доступними й відкритими для користувачів, з'являються вичерпні мультимедіа-репозиторії. Викладачі іноземних мов зрозуміли простоту й ефективність користування такими потужними сучасними освітніми інструментами, як Вікіпедія, блоги, підкасти та ін. і вже повноцінно їх застосовують [3; 5; 9]. Аудіо та відеоматеріали поступово стали однією з дієвих основ модернізації освіти. Наприклад, зараз все частіше до комплекту навчальних матеріалів входять аудіокнижки, які можна прослухати на mp3-плеєрі або пристрої iPod. Велика кількість іншомовного контенту, його мобільність, безумовно, сприяє набуттю компетентності в галузі застосування мультимедіа, найповнішої реалізації здібностей особистості та професійно-значущих якостей, оволодінню етапами візуалізації іншомовного навчального контенту.

Щодо потенціалу мультимедійного навчального середовища (*learning environment*), ще у 1998 році розробники когнітивної теорії мультимедіа Р. Майер і Р. Морено звертали увагу на неоднозначність твердження про позитивне використання мультимедіа у стимулюванні навчання, і розумне рішення вбачали у використанні технологій, які ґрунтуються на здобутках когнітивної психології. Згідно цього підходу, у процесі мультимедійного навчання має відбуватися залучення до трьох важливих когнітивних процесів, а саме: відбору, організації й інтеграції навчального контенту [10, с. 236].

Основна відмінність іншомовного мультимедійного навчального контенту в порівнянні з друківаними виданнями полягає у тому, що перший передбачає можливість переструктурування інформації, її компонування відповідно до цілей навчального заняття, а також можливість навігації, тобто вибіркового перегляду. При перегляді відеоматеріалів виникає можливість отримання не лише автентичної лінгвістичної інформації, але також соціокультурних відомостей. До того ж під час перегляду є нагода спостерігати за рухами, поведінкою, мімікою мовців. Отже, інтерактивність мультимедійної мови сприяє розвитку у студентів рецептивної компетенції, інтерактивної компетенції (дебати, дискусії, круглі столи та ін.), продуктивної (усної та писемної) компетенції, медіаторської компетенції (здатність виконувати функцію посередника під час ділових ігор, ток-шоу та ін.), інформаційно-генеруючої компетенції під час навігації. Внаслідок дослідження мультимедійної мови виникла наступна класифікація моделей сприйняття мультимедійних продуктів: телебачення, відеофільми, кінофільми, кожен з яких являє лінійний спосіб передачі інформації і відповідно, розрахований на лінійність сприйняття [3, с. 98].

Щодо мультимедійних продуктів, вони усі уможливають вибіркоче сприйняття інформації, котра формально є логічно організованою і структурованою, адже навігація передбачає укладання ієрархічних меню або послідовне переміщення при індивідуальному виборі шляху пошуку інформації. Вивчення електронних довідників, енциклопедій як різновид читання зорієнтоване на індивідуальний вибір інформації; така форма використання контенту, як трьохмірні віртуальні подорожі повністю залежать від дій користувача. Отже, наведена класифікація свідчить, що мова мультимедіа характеризується надзвичайною варіативністю у поданні інформації, у зв'язку з чим її використання в якості інструмента викладання іноземної мови вимагає нових способів пошуку і обробки інформації, а також нових прийомів систематизації іншомовного навчального контенту.

Загалом, існує розмаїття підходів і принципів, які необхідно брати до уваги під час інтерактивного педагогічного проектування. Як зазначає Г. Л. Стін, оптимальне урахування різних способів пізнання (learning styles) уможливується застосуванням ІКТ (e-learning) з метою підвищення його ефективності. Тож для ефективного використання мультимедіа у навчальному процесі вчені пропонують брати до уваги 3 складових компонента, розподілених у приблизно рівних пропорціях: 1. Контент (увесь навчальний матеріал, до якого належать поміж іншими засобами також мультимедіа); 2. Навчальну діяльність, у т.ч. вправи, ігри, будь-які заходи, що зацікавлюють і мотивують студента, залучають до опанування навчального контенту; 3. Зворотний зв'язок між викладачем і студентом, що передбачає інформування студента про його досягнення й помилки, надання конкретних рекомендацій щодо вдосконалення навчання [8, с. 529].

Низка досліджень констатує, що саме виникнення різноманітних теорій та підходів (біхевіоризму, когнітивізму, конструктивізму та ін.) й призвело до запровадження певних методик розробки іншомовного навчального контенту. Так, найбільш успішно на сьогодні використовується підхід, який отримав назву «послідовне наближення» (Successive Approximation). Мається на увазі послідовний метод, який передбачає циклічне застосування трьохступеневого алгоритму за схемою «модель – прообраз – повтор засвоєного» у формі динамічного контрольованого тренінгу з метою швидкого й ефективного опанування контентом із залученням мультимедіа [8, с. 531].

У рамках іншого підходу швидкість отриманого результату не має вирішального значення. Американські дослідники Р. Кларк і Р. Майєр пропонують більш традиційну методологію, в межах якої пояснюють, як найкращим чином інтегрувати до навчального процесу 8 основних принципів сучасного застосування засобів мультимедіа: 1) використання різноманітних мультимедійних технологій; 2) неперервність (створення асоціативних зв'язків між засвоєною і новою інформацією); 3) модальність (активізація сприйняття застосуванням аудіо оповіді для пояснення

візуальної презентації); 4) використання повторів; 5) логічна зв'язність складових частин; 6) персоналізація; 7) сегментація навчального контенту на невеликі складові; 8) наявність попереднього етапу підготовки [10].

А. П. Гілак'яні досліджує використання мультимедійних засобів у навчанні іноземної мови у зв'язку з домінантним способом пізнання (learning style), що визначається як характерна для студента когнітивна, афективна й фізіологічна поведінка, котра слугує відносно стабільним показником сприйняття, взаємодії, реагування на навчальне середовище. За спостереженнями вченого, студенти демонструють кращу успішність при навчанні у такому середовищі, яке відображає їх домінантні когнітивні характеристики і модальність навчання. Це дозволяє констатувати, що особливістю сучасних студентів є надання переваги певній модальності навчання (learning modality), а саме візуальній, аудитивній або кинетичній (читання/графіка), при чому для деяких студентів характерним є використання комбінації з двох зазначених різновидів. Відтак відбір застосованих на занятті з іноземної мови мультимедіа має обумовлюватися домінантними типами модальності навчання і способів пізнання [11, с. 1209].

Вивчення можливостей мультимедійних засобів у медіаосвіті студентів засвідчує, що у якості засобу навчання іноземним мовам, мультимедіа виконують дидактичну функцію, вони спрямовані на підвищення ефективності навчального процесу. До того ж ці засоби сприяють формуванню медіакомпетентності студентів, тобто вмінню критично оцінювати отриману інформацію і самостійно створювати іншомовний навчальний контент.

Використання мультимедіа у навчанні іноземних мов для спеціальних цілей сприяє виробленню нових прийомів систематизації іншомовного навчального контенту, його використанню з метою підвищення своєї кваліфікації та самовдосконалення, набуттю компетентності в галузі застосування мультимедіа. В перспективі на основі проаналізованих педагогічних принципів використання засобів мультимедіа вважаємо доцільним визначення долі мультимедіа контенту у структурі навчального матеріалу, а також експериментальне підтвердження критеріїв оцінювання результатів іншомовної підготовки в умовах застосування певних мультимедійних засобів.

Список використаної літератури

- 1. Морзе Н. В.** Моделі ефективного використання інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій навчання у вищому навчальному закладі [Електронний ресурс] / Н. В. Морзе, О. Г. Глазунова // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2008. – №2 (6). – Режим доступу : <http://www.ime.edu-ua.net/em6/emg.html>.
- 2. Хлызова Н. Ю.** Мультимедиа и их возможности в организации процесса обучения студентов английскому языку / Н. Ю. Хлызова // Педагогическая теория, эксперимент, практика. – Иркутск : ИИПКРО,

2008. – С. 275 – 286. **3. Прилепская М. В.** Язык мультимедиа в преподавании иностранного языка: новые подходы и проблемы / М. В. Прилепская // Французский язык: теория и практика. – М. : Спутник+, 2011. – С. 96 – 102. **4. Шестопап О. В.** Формування професійних знань майбутніх учителів іноземної мови засобами мультимедіа: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти» / О. В. Шестопап. – 2011. – 19 с. **5. Han L.** The Advantages and the Problems of Multimedia-aided English Reading Instruction / Liming Han // Journal of Language Teaching and Research. – Vol. 1. – № 3. – 2010. – P. 320 – 323. **6. Xu J.** On The Problems and Strategies of Multimedia Technology in English Teaching / Jun Xu // Journal of Language Teaching and Research. – Vol. 1. – № 3. – 2010. – P. 215 – 218. **7. Everett F.** Using multimedia to teach students essential skills / F. Everett, W. Wright // Nursing Times. – № 108: 30/31. – 2012. – P. 18 – 19. **8. Steen H. L.** Effective eLearning Design / H. L. Steen // MERLOT Journal of Online Learning and Teaching. – Vol. 4. – № 4. – 2008. – P. 526 – 532. **9. Idrees A. I.** Information & Communication Technologies in ELT / AbdulMahmoud Idrees Ibrahim // Journal of Language Teaching and Research. – Vol. 1. – № 3. – 2010. – P. 211 – 214. **10. Clark R. C.** E-learning and the science of instruction. Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning / R. C. Clark, R. E. Meyer. – San Fransisco : Pfeiffer, 2008. – 496 p. **11. Gilakjani A. P.** A Study on the Impact of Using Multimedia to Improve the Quality of English Language Teaching / A. P. Gilakjani // Journal of Language Teaching and Research. – № 6. – 2012. – P. 1208 – 1215.

Ушаков А. С. Сучасні підходи до використання мультимедіа у створенні іншомовного навчального контенту

У статті розглянуто роль мультимедійних засобів навчання в іншомовній професійній підготовці, принципи та перспективи сучасних підходів використання мультимедійного навчального контенту. Подано характеристики іншомовного мультимедійного навчального контенту та визначено його роль у формуванні рецептивної, інтерактивної, продуктивної, медіаторської, інформаційно-генеруючої компетенцій.

Ключові слова: інформаційно-комунікативні технології, мультимедіа, іншомовний навчальний контент, навчання.

Ушаков А. С. Современные подходы к использованию мультимедиа в создании иноязычного учебного контента

В статье рассмотрена роль мультимедийных средств обучения в иноязычной профессиональной подготовке, принципы и перспективы современных подходов использования мультимедийного учебного контента. Представлены характеристики иноязычного учебного контента и определена его роль в формировании рецептивной, интерактивной, продуктивной, медиаторской, информационно-генерирующей компетенций.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, мультимедиа, иноязычный учебный контент, обучение.

Ushakov A. S. Modern Approaches to the Use of Multimedia in Creating a Foreign Language Learning Content

The article considers the role of using multimedia means of teaching in the foreign languages professional training, principles and perspectives of modern approaches to the use of multimedia learning content. The characteristics of foreign multimedia learning content are given and its role in formation of perceptive, interactive, productive, mediator, information and generating competences is defined. The main feature of multimedia learning content in restructuring information, its transformation according to the class needs is focused. Multimedia learning content is considered to be the means of interactive pedagogical engineering, providing creativity through the comprehensive authoring tools. The conditions of efficient use of multimedia are based on three components: content, studying activity and feedback. The didactic function of multimedia is stressed. The author suggests the use of multimedia in developing new methods of generalizing foreign learning content and ways of its application.

Key words: information and communication technologies, multimedia, foreign language learning content, teaching.

Стаття надійшла до редакції 24.01.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – д. пед. н., проф. Червонецький В. В.

УДК 378 (477+4)

О. І. Шовкопляс

ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВИ У ВУЗІ

Сучасна парадигма вищої освіти передбачає безперервний розвиток професійних навичок протягом усього життя. Прогрес інформаційних технологій, глобалізація, інноваційний розвиток виробництва вимагає від випускників і молодих фахівців не теоретичних, а практичних знань. У навчанні англійської мови у вузі на сучасному етапі все більше використовуються практичні комунікативні технології та методи, одним з яких є так званий метод кейсів, або метод конкретно-ситуативного вивчення мови. У статті аналізуються вимоги, що висуваються до проблемних ситуацій, форми робіт над вирішенням змодельованої англійською мовою професійної проблеми або ситуації, розглядаються переваги та недоліки застосування кейс-методу.

Кейс-метод розглядався в роботах як українських, так і зарубіжних науковців. Дегтярьова Ю. В. аналізує структуру кейс-методу і проблематику впровадження кейс-методу в модульно-рейтингову систему вузу.

Федорінова З. В. у публікації «Використання методу кейс-стаді для гуманітаризації освіти в технічному вузі» висвітлює використання даного методу для розширення меж технічної освіти включенням у нього практичних гуманітарних аспектів, перехід від технократичної до класичної освіти. Метод кейс-стаді в навчанні професійному спілкуванню іноземними мовами розглядає Івбуле В. П.

Нові методики в навчанні іноземній мові у вузі завжди викликали широке зацікавлення. Метод кейс-стаді найбільш цікавий тим, що здійснює практико-орієнтоване навчання іноземній мові й передбачає розвиток навичок говоріння, аналізу тексту, запам'ятовування нових слів, колективного обговорення ситуації та індивідуального формулювання висновків іноземною мовою. Основними методичними питаннями є етапи організації заняття з англійської мови з використанням кейс-технологій, збір і обробка навчальних матеріалів, послідовність аналітичних кроків, методи формування професійно-орієнтованих комунікативних навичок.

Метою статті є аналіз використання методу кейс-стаді на заняттях з англійської мови в сучасному вузі

Метод кейс навчання вперше був застосований у процесі навчання студентів школи права Гарвардського університету в 1870 році. Він являє собою ситуативний виклад навчального матеріалу [1, с. 13]. Як правило, кейс-метод має на увазі не просту констатацію ситуації, а постановку проблеми, вирішення якої вимагає аналізу, обговорення представлення свого проекту рішення. Наразі кейс-метод активно застосовується у викладанні англійської мови у вузі. Він дозволяє розвивати комунікативні навички володіння іноземною мовою, не залишаючи без уваги інші важливі навички, такі як аналітичне читання, навички писемного мовлення.

Необхідність впровадження кейс-методу в практику освіти обумовлена двома тенденціями. Перша тенденція впливає із загальної спрямованості розвитку освіти, її орієнтації не тільки на отримання конкретних знань, але і на формування умінь і навичок розумової діяльності, на розвиток здібностей, серед яких особлива увага приділяється здатності до навчання, зміні парадигми мислення, умінню переробляти величезні масиви інформації.

Друга тенденція обумовлена розвитком вимог до якостей особистості фахівця, який, крім відповідності вимогам першої тенденції, має володіти також здатністю адекватно поводитися в різних ситуаціях, уміти системно ефективно діяти в умовах кризи.

Як будується робота над проблемною ситуацією? Перш за все, необхідно визначитися з тематикою кейса або ситуації. На заняттях з

англійської мови у СНУ ім. Даля тематика співвідноситься з майбутньою спеціальністю студентів. Так, для студентів факультету «Інформатики та математики» може бути запропонована тема «Майбутні інформаційних технологій», «Уроки компанії Майкрософт», «Організація бізнесу в Інтернеті». Варто продумати активацію нових мовленнєвих моделей та ідіоматичних виразів, які можуть бути вивчені в межах того або іншого тематичного кейса.

Важливим є питання про технологічний процес розробки кейсу. Хоча створення кейсу має творчий, а тому не повністю алгоритмізований характер, його, втім, можна представити у вигляді своєрідного технологічного процесу, основними стадіями якого виступають: визначення того розділу курсу, якому присвячена ситуація, формулювання мети і завдань, визначення проблемної ситуації, формулювання проблеми, пошук необхідної інформації, створення та опис ситуації [2, с. 78].

Джерелами формування кейса служать:

1. Художня і публіцистична література, яка може розкривати ідеї, а в низці випадків – визначати сюжетну канву кейсів. Кейси можна створити на базі відомих творів класичної та художньої літератури. Використання літературних фрагментів завдяки таланту їх авторів здатне не тільки прикрасити кейс, але і зробити його цікавим, динамічним, добре засвоєваним. Фрагменти з публіцистики та оперативна інформація зі ЗМІ значно актуалізують кейс, підвищують інтерес до нього з боку учнів.

2. Науковість і строгість надають кейсу статистичні дані.

3. Матеріали до кейсу можна отримати за допомогою аналізу наукових статей, монографій та звітів, присвячених тій чи іншій проблемі.

4. Реальні події місцевого життя також можуть стати цінним джерелом ситуації, невичерпним джерелом матеріалу для кейса є Інтернет з його ресурсами. Це джерело відрізняється значною масштабністю, гнучкістю й оперативністю [3, с. 46].

Основними видами кейсів є:

1. Практичні кейси в методиці викладання англійської мови можуть бути пов'язані з популярними розмовними темами, такими як Travel, University life, My future specialty. Завдання кейса може бути представлено як аналіз конкретної ситуації і моделювання аналогічних ситуацій. Кожен кейс повинен включати як інформативний аспект у вигляді тексту до якого можна задати питання, так і активну лексику обговорення, необхідні граматичні структури, моделі можливих діалогів [4].

2. Аналітичні – навчальні кейси. Основним вступним текстом може служити уривок з класичної чи сучасної літератури. Робота над кейсом має на увазі аналітичне читання матеріалу, аналіз лексико-граматичних структур, вивчення стилістики авторського тексту, заучування і тренінг нової лексики і, зрештою, постановку проблеми, що є лейтмотивом твору. Крім філологічних завдань, кейси з використанням класичної літератури розширюють кругозір студентів і виробляють навички читання

оригінального та адаптованого в залежності від рівня групи тексту. Після прочитання і аналізу схема роботи над аналітичним кейсом припускає такі ж поетапні кроки, як і над іншими кейсами: це і робота в групах, і підготовка індивідуальних проєктів, і широка дискусія в групах. [5]

3. Компаративно-дослідні кейси у вивчення іноземних мов використовуються на заняттях з метою вивчення країнознавчих аспектів і проблем культурних відмінностей англomовних країн і України. Для аналізу можуть бути представлені матеріали, пов'язані зі способом життя молоді в різних країнах, порівняльний аналіз систем освіти, сімейні цінності, перспективи кар'єрного росту в зарубіжних країнах. У процесі роботи над кейсом студенти використовують Інтернет-ресурси, спеціалізовані сайти, публіцистичну та наукову літературу англійською мовою.

Великого значення набуває розвиток соціальної та соціокультурної компетенції. Як засвідчує практика, у студентів недостатньо розвинені вміння та навички спілкування в професійно-діловому середовищі. Метод кейс-стаді формує і розвиває вміння працювати в команді, нести відповідальність за результат, навчає технікам ведення переговорів, аргументування своєї позиції, здійснення презентації.

Застосування методу кейс-стаді передбачає наявність у студентів певних базових знань з мови. При формуванні лінгвістичної компетенції за допомогою методу кейс-стаді велика увага приділяється роботі над лексикою і структурами мови ділового та професійного спілкування. Основний акцент слід зробити на прагматичному аспекті текстів за фахом. Одним із завдань професійно орієнтованого навчання є формування в студентів уміння створювати логічно пов'язані, відповідні певній ситуації спілкування письмові та усні відповіді й узагальнені висновки.

Метод кейс-стаді дозволяє формувати кілька компетенцій: предметну – шляхом тренування навичок спілкування іноземною мовою у сфері професійної діяльності. Соціокультурну – у процесі роботи над кейсом студенти набувають навичок побудови обговорення та роботи в команді, проявляються організаторські та лідерські навички деяких членів команди, навички міжкультурної комунікації в процесі вивчення країнознавчих текстів та статей іноземною мовою. Кейс-стаді дозволяє зробити заняття з іноземної мови у ВНЗ більш наближеним до реального життя і практично-орієнтованим до майбутньої спеціальності студентів.

Список використаної літератури

1. Михалкина И. В. Коммуникативное и языковое содержание обучения профессиональному общению специалистов в области внешнеэкономических связей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ирина Владимировна Михалкина. – М., 1994. – 260 с. **2. Зобов А. М.** Метод изучения case-study в образовании его история и применение [Электронный ресурс] / А. М. Зобов. – Режим доступа до статті : <http://www.elitarium>. **3. Евдокимова М. Г.** Компьютерные технологии

обучения иностранным языкам: методические и педагогические / М. Г. Евдокимова // Телекоммуникация и информатизация образования. – 2001. – №4 – С. 47 – 57. 4. Антипова М. В. Метод кейсов (case-study) / М. В. Антипова. – М. : ФГБУ ВПО «Маргту», 2011. – 150 с. 5. Прилуцька Н. Пріоритетні напрямки та основні цілі розвитку професійної перепідготовки дорослих [Електронний ресурс] / Н. Прилуцька. – Режим доступу до статті : <http://jal.org.ua/edu.note/>.

Шовкопляс О. І. Використання кейс методу в процесі професійно-орієнтованого навчання англійської мови у вузі

Стаття присвячена аналізу проблематики використання методу кейс-стаді в університетській викладацькій практиці. Включає в себе аналіз можливостей та перспектив використання методу кейс-стаді у викладанні іноземних мов у вузі. Метод кейсів проаналізований з точки зору перспективності інноваційної методики викладання іноземних мов для студентів нефілологічних спеціальностей вузу. У статті видображені тематики кейсів з іноземної мови у вузі та алгоритми підготовки до кейс-занять з іноземної мови у вузі.

Ключові слова: кейс-метод, метод, види кейсів, система вищої освіти, джерело інформації.

Шовкопляс О. И. Использование кейс-метода в процессе профессионально-ориентированного обучения английскому языку в вузе

Статья посвящена анализу проблематики использования метода кейс-стади в университетской преподавательской практике. Включает в себя анализ возможностей и перспектив внедрения метода кейс-стади в преподавании иностранных языков в вузе. Метод кейсов проанализирован с точки зрения перспективности инновационной методики преподавания иностранных языков для нефилологических специальностей вузов. В статье отражены основные источники тематики кейсов по иностранному языку и алгоритм подготовки к кейс-занятию по иностранному языку в вузе.

Ключевые слова: кейс-метод, метод, виды кейсов, система высшего образования, источник информации.

Shovkoplyas O. I. Using of Case Method in the Process of Professional-Oriented Teaching of English at the University

The article is dedicated to discussion of crucial problems related to using of case-study method in university teaching practice. It includes analysis of case-study possibilities in teaching of foreign languages at the university. Case study is an instructional designed model. Cases are factually based, complex problems written to stimulate classroom discussion and collaborate analysis. The article analyses different aspects of preparation to a case lesson. As with other teaching methods the effective use of case studies

requires instructors to determine the specific goals they hope to accomplish. In general terms, cases can assess the application of concepts to complex real world situations, including building analytical skills that distinguish high priority from low priority elements. Students will need clear instructions on what their responsibilities are in preparing in class. The grammar and new vocabulary should be studied and discussed beforehand. Case teaching allows to study not only professional oriented topics but also helps to improve language skill.

Key-words: case-study, method, kinds of cases, a higher education system, resource of information.

Стаття надійшла до редакції 31.01.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – д. пед. н., проф. Червонецький В. В.

УДК 378.011.3-051:811

E. N. Yasko

**THE ROLE OF CROSS-CULTURAL APPROACH TO FOREIGN
LANGUAGES TEACHING IN THE PROCESS
OF FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS'
COMMUNICATIVE CULTURE FORMATION**

Nowadays there are a lot of political, economical and cultural connections between countries of the world. These connections stimulate the process of communication between people, who belong to different cultures. This process is called cross-cultural communication. It influences many spheres of people's lives. Of course, the participants of the process want it to be effective and successful, which depends on many factors, and communicative culture is among them. Many Ukrainian, Russian and foreign linguists study the problem of cross-cultural communication. Borysko N., Fedicheva N., Galskova N., Myloserdova S., Stepykina T., Ter-Minasova S., Brown H. Douglas, DeVito Joseph A., Ronald B. Adler are among them.

The goals of this article are:

- To characterize the process of communication and to give the definition of communicative culture;
- To show the necessity of cross-cultural approach to foreign languages teaching and to analyze how this approach influences the process of future foreign languages teachers' communicative culture formation.

Communication takes place when a person sends or receives messages with special meaning. The participants of the process of communication depend on each other. What one person says influences the other person's answer. There are some theories which are connected with the process of

communication [1, p. 5]. Early theories considered the communication process as linear. According to this point of view the speaker speaks and the listener listens. When the speaker finishes speaking, the listener is speaking. As we see, the process of speaking and the process of listening were considered as taking place at different times: when the person spoke, he didn't listen and when the person listened, he did not speak.

The next model, which occurred after the linear theory, was interactional view. According to this theory, the process of speaking and the process of listening were still seen as separate acts which could not be done at the same time by the same person. One person speaks while another one listens and then the second person speaks in response to what his interlocutor has said and the first person listens.

The third theory, which is accepted nowadays, is the transactional view. According to this theory each participant is a speaker and a listener at the same time. When a person sends messages he also receives them from his own communications and from the reactions of his interlocutor. Speaking and listening are considered as interdependent. If changes occur in any one element, they produce changes in the other elements.

Successful process of communication depends on many factors, and communicative culture is among them. Communicative culture is the person's ability to communicate effectively with the participants of communicative process. The formation of future foreign languages teachers' communicative culture plays a special role in the educational process, because future teachers of foreign languages teach not only a foreign language, but also a foreign culture. Communicative culture of future foreign languages teachers consists of three components. They are: an individual component, a cross-cultural component and a professional one. The individual component expresses the peculiarities of interpersonal communication; the cross-cultural approach expresses the peculiarities of cross-cultural communication, and the professional component expresses the peculiarities of pedagogical communication. The topic of our article is connected with cross-cultural component, so, let's analyze the necessity of cross-cultural approach to foreign languages teachers in the process of future teachers' communicative culture formation.

There is a variety of cross-cultural situations and people need the skills both in a foreign language and culture if they want the process of cross-cultural communication to be effective. Language and culture are important parts of cross-cultural communication, because they are intertwined. «Language is a system of communication by written or spoken words, which is used by the people of a particular country or area» [2, p. 789]. «Culture is the ideas, beliefs and customs that are shared and accepted by people in the society» [2, p. 330]. «The word culture refers to the lifestyle of a group of people; their values, beliefs, artifacts, ways of behaving and ways of communicating. Culture includes everything that members of a social group have produced and developed – their language, ways of thinking, art, laws,

and religion – and that is transmitted from one generation to another through a process known as enculturation» [3, p. 247].

Culture is the part of communication and whenever the person sends a message he also sends at least some cultural content. This content can be found in the words themselves, in the way they are said or in the non-verbal signals that accompany them. The person learns the values of his culture through the teaching of his parents, religious institutions and people of the same age, government agencies, schools and media.

Speaking about cross-cultural communication, we can consider its different types. Some of them are: [1, p. 249]

- Communication between cultures – for example, between French and Norwegian.
- Communication between races – for example, between African Americans and Asian Americans.
- Communication between ethnic groups – for example, between Italian Americans and German Americans.
- Communication between people of different religions – for example, between Roman Catholics and Muslims.
- Communication between nations – for example, between Chinese and Italians.

In the process of communication people use verbal and non-verbal communication styles. Different cultures have different verbal languages and non-verbal styles. Some non-verbal behaviors have different meanings from culture to culture. American educators Ronald B. Adler and Neil Towne give the following example. The «okay» gesture made by joining thumb and forefinger to form a circle is a cheery affirmation to most Americans, but it has less positive meanings in other parts of the world. In France and Belgium it means «You're worth zero» [3, p. 238]. Communicators have to be tolerant towards others, because «unusual» non-verbal behaviors are the result of cultural differences. Of course, there are the common things between languages and cultures in verbal and non-verbal styles of communication. Nevertheless, different cultural norms of verbal and non-verbal behavior make the potential for cross-cultural misunderstanding great.

When a person faces a foreign culture in the process of cross-cultural communication, the degree of acceptance of this culture depends on some issues. First of all, it is the similarity of two cultures. If the native culture is similar to the foreign one, people become acculturated more easily. This process also depends on people's personal qualities. If a person is easy-going, flexible and likes to take risks, he has greater acculturation potential. Besides, young people as well as educated people become acculturated more quickly than older and less educated people do. What is more, the previous knowledge of the foreign culture is also relevant. If people know at least some facts about the foreign culture they accept this culture more easily than those who know nothing about it.

Each person sends messages from his specific and unique cultural context. That context influences what a person says and how he says it. Culture influences all aspects of person's communication experience. And vice versa each person receives messages from his interlocutor through the things imposed by his own culture. These filters influence what the person receives and how he receives it. As a result, misunderstanding takes place in the cross-cultural context even if the people speak the same language.

We think the reason for such misunderstanding is the following: people do not know the peculiarities of each other's culture. Culture forms and influences people's attitudes to different things, general world view, ways of thinking and living. Sometimes people misunderstand each other even if they use the same language in the process of communication. According to Josef A. DeVito the reasons for this misunderstanding can be the following: [1, p. 112]

- When speakers belong to different cultures, but speak the same language, they speak it with different aspects. This means that they can put different meanings into the same messages.

- Different cultures prefer to use different styles in the process of communication. These styles are direct and indirect. The following expression can express the idea of a direct style: «Say what you mean and mean what you say». As for the main idea of an indirect style, it emphasizes the importance of public image rather than truth. Of course, if speakers prefer different styles, misunderstanding can take place.

- When people communicate, they use not only verbal, but also nonverbal messages. This usage can also cause some problems, because people from different cultures have different ideas about nonverbal communication. The representatives of different culture may give different meanings to the same nonverbal messages. The behaviour which is appropriate in one culture may be inappropriate in another.

- Another problem can occur because of feedback. To give direct and truthful feedback is appropriate in some cultures. In other cultures it is more important to be positive than to be honest.

- It happens that interlocutors, who use a foreign language, make mistakes: they use ungrammatical sentences, omit elements of sentences or add something unnecessary etc. This may make it difficult for the listener to understand the meaning. Dialogues between foreigners are full of hesitations, pauses, uneven intonations which may make the conversation difficult.

There are two possible barriers in the process of intercultural communication: the language barrier and the cultural barrier. The phonetic, grammar or lexical mistakes can be forgiven by the native speaker, because he understands that the process of acquisition of foreign language is hard. But as for the cultural mistakes it is better not to do them, because they can not be forgiven by the native speaker so easily. This happens because the differences between languages are more noticeable than the differences between cultures. Each person used to live according to the beliefs, values, mental processes etc.

of his culture. As a result he thinks that people all over the world have the same beliefs, rules of behavior, points of view.

Thus, it is not enough to know only grammar, lexical, phonetic levels of a foreign language. If people want to be successful interlocutors they also have to know facts about foreign culture. It is very important, because differences between cultures are not so noticeable as differences between languages.

The knowledge of cultural peculiarities can be formed in the process of foreign languages teaching, because each lesson of a foreign language is the crossroad of cultures. Students are supposed to study the native speakers' world: their customs, ways of life and thinking, rules of behavior, etc. It is necessary, because the real usage of the words depends on cultural knowledge. It is very important to know what to say and do and how the native speakers will react. The main goal of foreign languages teaching nowadays is to form students' ability to communicate efficiently with the native speakers using a foreign language. So, the cross-cultural approach to foreign languages teaching is one of the most important demands of the third Millennium. American educator Douglas Brown gives the teachers the following advice: «Whenever you teach a language, you also teach a complex system of cultural customs, values and ways of thinking, feeling and acting» [4, p. 25]. So, the modern lesson of a foreign language has also to be the lesson of a foreign culture.

Sometimes it is not easy for the teachers of foreign languages to choose those components of culture which should be taught. According to Ter-Minasova S. G., first of all students should be given information about traditions and customs. The next elements of culture that should be learnt by students are peculiarities of people's everyday life and behavior. These aspects reflect norms of communication which are accepted by native speakers, show their habits, peculiarities of verbal and non-verbal communication. Students also should know information about foreign arts: literature, music, painting etc. [5, p. 22]

Cross-cultural approach to foreign languages teaching will influence the formation of future foreign languages teachers' communicative culture formation, because with the help of it cross-cultural component of communicative culture can be formed.

Of course, it is a very hard task to form the students' ability to use a foreign language as a strong communicative tool. The teachers need new methods and techniques, new approaches to foreign languages teaching. Nevertheless, the systematic study of culture is not included in the foreign languages courses today. This situation can be explained. First of all, teachers often do not have enough time to prepare cultural material, because the curriculum is overcrowded. And some teachers are afraid to give the information about foreign culture, because they do not know many facts about it. Besides, some students have negative attitude to the culture that differs from their own, because each person used to live according to the peculiarities of his culture and thinks that only they are correct. In order to solve these problems, we think the teachers may want to do the following:

- help students find differences and common things between their native culture and the foreign one;
- remember, that the role of the teacher is not to impart facts about foreign culture, he has to help students make sense out of the information about culture in the process of foreign languages studying;
- explain students that the culture of each country has to be respected, because the peculiarities of all cultures were formed by many factors: historical events, geographical position etc. and there are no «good» or «bad» cultures;
- include among their techniques kinds of activities which illustrate the peculiarities of a foreign culture.

In this article we characterized the process of communication and gave the definition of communicative culture. We also showed the necessity of cross-cultural approach to foreign languages teaching and analyzed how this approach influences the process of future foreign languages teachers' communicative culture formation. We can make a conclusion cross-cultural approach to foreign languages teaching plays an important role in the process of future foreign languages teachers' communicative culture formation, because with the help of this approach the second component (the cross-cultural one) of future foreign languages teachers' communicative culture can be formed.

References

1. DeVito J. A. Messages: building interpersonal communication skills/ Joseph A. DeVito. – Hunter College of the City University of New York, 5th ed., 2002. – 408 p. **2. Longman** dictionary of contemporary English. – Pearson Education limited, 2001. – 1668 p. **3. Adler R. B., Towne Neil** Looking out, looking in/ B. Ronald Adler, Neil Towne. – Harcourt Brace College Publishers, 1999. – 523 p. **4. Brown, H. Douglas** Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. / H. Douglas Brown.– San Francisco State University, 1994. – 467 p. **5. Тер-Минасова С. Г.** Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособ / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 624 с.

Ясько О. М. Роль міжкультурного підходу до викладання іноземних мов у процесі формування комунікативної культури майбутніх учителів іноземних мов

Автор статті аналізує необхідність використання міжкультурного підходу до викладання іноземних мов у процесі формування комунікативної культури майбутніх учителів іноземних мов. У структурі комунікативної культури майбутніх учителів іноземних мов виділяється три компоненти: індивідуальний, міжкультурний та професійний. Використання міжкультурного підходу сприяє формуванню другого компоненту комунікативної культури.

Ключові слова: комунікативна культура, міжкультурний, майбутні учителі іноземних мов, формування, підхід.

Ясько Е. Н. Роль межкультурного підходу к преподаванню иностранных языков в процессе формирования коммуникативной культуры будущих учителей иностранных языков

Автор статьи анализирует необходимость использования межкультурного подхода к преподаванию иностранных языков в процессе формирования коммуникативной культуры будущих учителей иностранных языков. В структуре коммуникативной культуры будущих учителей иностранных языков выделяется три компонента: индивидуальный, межкультурный и профессиональный. Использование межкультурного подхода способствует формированию второго компонента коммуникативной культуры.

Ключевые слова: коммуникативная культура, межкультурный, будущие учителя иностранных языков, формирование, подход.

Yasko E. N. The Role of Cross-Cultural Approach to Foreign Languages Teaching in the Process of Future Foreign Languages Teachers' Communicative Culture Formation

The article is devoted to the usage of cross-cultural approach to foreign languages teaching and its role in the process of future foreign languages teachers communicative culture formation. The author gives the definition of communicative culture and mentions the components of future foreign languages teachers' communicative culture. They are: an individual component, a cross-cultural component and a professional one. The individual component expresses the peculiarities of interpersonal communication; the cross-cultural approach expresses the peculiarities of cross-cultural communication, and the professional component expresses the peculiarities of pedagogical communication. Cross-cultural approach to foreign languages teaching can help students behave correctly when they communicate with the representatives of foreign countries. The author makes a conclusion that cross-cultural approach to foreign languages teaching plays an important role in the process of future foreign languages teachers' communicative culture formation, because with the help of this approach the cross-cultural component of future foreign languages teachers' communicative culture can be formed.

Key words: communicative culture, cross-cultural, future foreign languages teachers, formation, approach.

Стаття надійшла до редакції 31.01.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – к. філос. н., доц. Степикіна Т. В.

РОЛЬ НОМІНАТИВНИХ ПРОЦЕСІВ У ФОРМУВАННІ КАРТИНИ СВІТУ

УДК 811.111'37'42

Т. В. Groшко

ПЕРВИННА ТА ВТОРИННА НОМІНАЦІЇ БАНКІВСЬКОЇ СПРАВИ: ПРИНЦИПИ АНАЛІЗУ

Дослідники лексики давно звернули увагу на позначення певного предмета, об'єкта, явища навколишнього світу, часу, місця тощо в одному й тому ж дискурсі і використовується не завжди те саме слово, словосполучення. Авторіві тексту не досить один раз знайти влучний вираз, щоб потім його вживати кожний раз, коли згадується відповідний референт [1, с. 138–144; 2, с. 304–357].

При дослідженні таких найменувань увага лінгвістів зосереджується насамперед на кількісних і якісних характеристиках номінації. Про наявність взаємозв'язку між кількісними і якісними характеристиками у групі назв свідчить чимало праць. Довжина номінативного ланцюжка в художньому дискурсі, на думку О. О. Анісімової, може бути ознакою, за якою визначається значущість персонажів, реалізується протиставлення між головними і другорядними персонажами. Найменування головних персонажів утворюють значно довші номінативні ланцюжки, ніж найменування другорядних об'єктів [3, с. 56].

На чинники, які впливають на вибір найменування в дискурсі, існують різні погляди. Деякі мовознавці вказують на намагання авторів уникати повторів у найменуванні при другому, третьому згадуванні референта. У французькій та російській мовах В.Г. Гак підкреслює, що така тенденція більше характеризує французьку мову, ніж російську [1, с. 138]. Близька відстань до попереднього називного слова вимагає при повторному згадуванні референта вживання особового займенника. О.О. Потебня зауважує, що не існує протиріччя між прагненням номінатора до неповторності, індивідуальності номінації, з одного боку, та немінучістю відтворення вже існуючих номінативів – з іншого.

На нашу думку існує дві причини створення вторинної номінації:

- зміни найменування об'єктів, які вже мають назву, пов'язані з тим, що існуючі мовні засоби не достатні для сучасного суспільства;
- зміни в житті суспільства, що тягнуть за собою поглиблення знань про предмети, а отже, виникають нові номінативні одиниці у сфері кредитно-банківської справи.

У сучасній лінгвістиці вирізняють первинну і вторинну номінації [1, с. 86]. Первинна номінація передбачає найменування людиною об'єктивного світу, перетворення фактів дійсності у знаки й надбання

людей внаслідок їхнього переходу у факти системи мови, у значення та категорії, що відображають соціальний досвід носіїв мови. Вторинна номінація використання для найменування фонетичної форми одиниці, яка вже існує в мові [4, с. 53]. А. Ф. Журавльов пропонує свою інтерпретацію понять первинної та вторинної номінацій, виходячи з ономазіологічної точки зору: «Первинна номінація це надання імені предмету, який ще не має свого мовного позначення й тільки його очікує» [5, с. 38].

М. М. Полюжин у монографії «Функціональний і когнітивний аспекти англійського словотворення» виділяє «первинну номінацію – мовну лексичну номінацію та вторинну номінацію – дискурсивну лексичну номінацію» [6, с. 187]. Техніка вторинної номінації забезпечується внутрішніми ресурсами мови – власне завдяки мовного коду, його багаторівневою системою тотожності та відмінностей елементів і правил їх організації, – з одного боку, а з іншого – взаємодією номінативного (класифікуючого у своїй основі) і комунікативного (синтезуючого) аспектів мовної діяльності, де функціональна тотожність і відмінності переважають над структурно-семантичними.

За характером позначення дійсності тією чи іншою назвою розрізняють два типи вторинної банківської номінації: автономну (самостійну) та неавтономну (синтагматично зумовлену). В загальній лексичній системі слово народжується звичайно в мовній ситуації внаслідок різних асоціацій, часом зрозумілих лише тому, хто дає назву. У фаховій сфері назви нерідко дає одна людина, дослідник або невелика група людей. На відміну від номінації загальної лексики, де суспільна практика відбирає і закріплює відносно небагато з того, що спонтанно виникло в мові, у спеціальній лексиці затвердитися і закріпитися можуть усі запропоновані назви, та лише всередині даної сфери. Наведемо приклад автономної банківської номінації в реченні:

1. ***This agreement shall automatically terminate at the end of the term without necessity of any notice. Any renewal or extension of this agreement must be in writing and signed by both parties. Lessee may terminate this agreement ...*** [7].

Автономна банківська номінація передана в прикладні №1 на матеріалі фахового дискурсу і показана через словосполучення ***this agreement***.

2. *Sometimes the **money** comes as a credit toward your balance, and sometimes you get a check. You may get the **money** quickly, or it can take more than a year* [8].

Лексема ***money*** у прикладі №2 тематично-маркованому публіцистичному дискурсі виконує функцію автономної банківської номінації.

3. *At the time my client asked for the **check** and took it away with him and deposited it in his own bank to his own account, he failed, so the prosecution insists, to put the sixty thousand dollars' worth of certificates for which he had received the **check**, in the sinking-fund* [9];

Фактичний матеріал тематично-маркованих художніх дискурсів показав функціонування автономної банківської номінації через лексеми «*check*» («The Moneychangers»).

4. *Should banks care? The small banks have realised that reaching out to the marginalised can be profitable, and helps to nurture a client base for the future* [10].

Словосполучення *The small banks* у прикладі №4 – неавтономною номінацією, тому що нове найменування того ж предмета *banks* за формою номіната ідентичне чи варіативне.

Аналогічне простежується в тематично-маркованому публіцистичному дискурсі, де словосполучення **that money** є автономною номінацією, а **their retirement money** – варіативним.

5. *When it comes to where to put that money, his advice is also familiar: Invest in stocks for the long term, although he would have you be a bit more aggressive than most. For example, he writes that 55-year-olds should have 85 percent of their retirement money in equities, with 10 percent in bonds and 5 percent in cash* [9].

Процеси вторинної номінації пов'язані з комунікативно-функціональними умовами формування найменувань. В. М. Телія пише, що «вторинні найменування формуються у взаємодії комунікативної, прагматичної та номінативної функцій мови» [11, с. 54].

Усі банківські вторинні найменування формуються на базі того значення слова, ім'я якого використовується в новій для нього функції назви. Проте у сфері вторинної номінації розрізняють два принципово різних способи відображення дійсності й перенесення смислового (понятійно-мовного) змісту найменування на позначувані об'єкти.

Перший спосіб формування банківської вторинної номінації досить простий і прозорий, полягає в тому, що тут має місце непряме відображення позамовного об'єкта, опосередковане «попереднім» значенням слова, ті чи інші ознаки якого відіграють роль внутрішньої форми, переходячи у нове смислове значення. Другий спосіб утворення банківської вторинної номінації ускладнюється приєднанням до процесу найменування комбінаторно-синтезуючої діяльності свідомості й відповідної мовної техніки. Внаслідок цього у появі нового найменування бере участь ще одне або й більше найменувань, які вже існують у мові. Семантико-структурна ономазіологія виконує традиційні завдання та зближується зі словотвором, її завданнями є систематизація та типологізація номінативних одиниць, типів номінації, аналіз взаємодії семантичного й номінативного аспектів мови, інтерпретація ономазіологічних структур у проекції на значення мовних одиниць [6, с. 114].

У статті зроблено спробу вирізнити типи банківських номінацій, які в подальшому дослідженні буде показано у структурі банківських ланцюжків. У структурі трьох типів дискурсу встановлено закономірність взаємодії первинної та вторинної номінацій. При кореляції у первинній номінації проявляється ядерне значення, а у

вторинній номінації – периферійне. Тому й цікава взаємодія первинної та вторинної номінації. Способи вторинної номінації розрізняються залежно від механізму отримання знаком нових значень і від характеру співвідношення «ім'я – денотат». Завдяки цьому процеси банківської вторинної номінації нерозривно пов'язані з комунікативно-функціональними умовами формування найменувань. Комунікативно-функціональний аспект вторинних найменувань сприяє виявленню причинно-наслідкового зв'язку між їх комунікативними ролями та характером номінативної цінності значень, які вже сформувалися.

Список використаної літератури

- 1. Гак В. Г.** Языковые преобразования: Виды языковых преобразований. Факторы и сферы реализации языковых преобразований / В. Г. Гак. – Изд. 2-е, испр. – М. : Книжный дом “ЛИБРОКОМ”, 2010. – 408 с.
- 2. Арутюнова Н. Д.** Номинация и текст / Н. Д. Арутюнова // Языковая номинация. Виды наименований / [под ред. Б. А. Серебренникова]. – М. : Наука, 1977. – С. 304 – 357.
- 3. Анисимова Е. Е.** О целостности и связности креолизованного текста / Е. Е. Анисимова // Филологические науки. – 1996. – № 5. – С. 55 – 62.
- 4. Дюжикова Е. А.** Номинативные единицы типа прилагательное цвета + существительное в современном английском языке / Е. А. Дюжикова // Картина мира: лексикон и текст (на матер. англ. языка) : сб. науч. тр. – М. : Моск. гос. лингв. ун-т, 1991. – Вып. 375. – С. 52 – 58.
- 5. Журавлев А. Ф.** Опыт квантитативно-типологического исследования разновидностей устной речи / А. Ф. Журавлев // Разновидности городской устной речи. – М. : Наука, 1988. – С. 89.
- 6. Полюжин М. М.** Функціональний і когнітивний аспекти англійського словотворення : [моногр.] / М. М. Полюжин. – Ужгород : Закарпаття, 1999. – 240 с.
- 7. Література:** Loans and mortgages [Електронний ресурс]. – Режим доступу : .
- 8. Література:** Banks Agree to a Buyback of \$7 Billion in Securities [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ft.com>.
- 9. Література:** Sign of Distress: More Who Can't Pay Their Bills [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ft.com>.
- 10. Література:** Hailey A. The Moneychangers [Електронний ресурс] / А. Hailey. – Режим доступу : .
- 11. Телия В. Н.** Коннотативный аспект семантики номинативных единиц / В. Н. Телия. – М. : Наука, 1986. – 143 с.

Грошко Т. В. Первинна та вторинна номінації банківської справи: принципи аналізу

У статті досліджено типологію номінацій банківської справи у фаховому, публіцистичному та художньому дискурсі. Особливу увагу приділено кореляції первинної номінації, де актуалізується ядерний компонент значення, і вторинної номінації, де актуалізується периферійний компонент значення. Ядерні банківські номінації є сталими рисами фахового дискурсу, тоді як у публіцистичному та художньому дискурсах вони є змінними елементами.

Ключові слова: номінація, фаховий дискурс, вторинне найменування, банківські вторинні номінації.

Грошко Т. В. Первичная и вторичная номинации банковского дела: принципы анализа

Статья посвящена исследованию номинаций банковского дела в профессиональном, публицистическом и художественном дискурсе. Особое внимание уделено корреляции первичной номинации, где актуализируется ядерный компонент значения, и вторичной номинации, где актуализируется периферийный компонент значения. Ядерные банковские номинации являются постоянными чертами профессионального дискурса, тогда как в публицистическом и художественном дискурсах они стают элементами, которые изменяются.

Ключевые слова: номинация, профессиональный дискурс, вторичное наименование, банковские вторичные номинации.

Groshko T. V. Banking Primary and Secondary Nomination: Principles of Analysis

The research focuses on the analysis of banking nominations in the structure of professional, newspaper and belles-lettres discourses. Special attention is paid to the correlation of primary nomination, where the nuclear component is actualized, and the secondary nomination where the periphery components are actualized. The topicality of the research is stipulated by the need of contemporary linguistics to study phenomena revealing specificity of linguistic units. Foremost, it consists in the necessity of elaborating the typology of secondary nomination with the banking component in its meaning. A systemic approach to the study of banking nominations using conceptual, semantic, definitional, componential and discourse analyses is suggested in the investigation. Lexical-semantic combinability of banking nominations in the banking, newspaper and belles-lettres discourses is analyzed in detail.

Key words: nomination, banking discourse, secondary nomination, banking nominations.

Стаття надійшла до редакції 04.02.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – д. філол. н., проф. Михайленко В. В.

S. Yu. Korzhov, L. O. Okunkova

**THE PHENOMENON OF METAPHOR AS A VIVID ILLUSTRATION
OF ALLUSION IN MODERN ENGLISH
(based on serialized television shows)**

Modern English in the beginning of the XXIst century has been gradually developing into brand new sophisticated complexity. As an international language, which is widely spread all over the world, includes a great deal of different linguistic changes, variety of which is increasing day by day. Plain speaking is being substituted by new level of thinking and communicating. Thanks to the popularity of media production, many young people are taught most recent patterns of getting the message across. New tendencies of wittiness appeared among young generation. Speech which contains different stylistic phenomena can impress any addressee with its expressiveness and emphasis.

The poverty of the speakers' language deprives the pleasure of personal communication on high level. The improving of language skills facilitates understanding the various miscellaneous aspects so studying different stylistic devices and expressive means should be enlightened as a vital part of students' preparation in the course of their language activity. Having analysed a number of linguistic works concerning this issue, we came to conclusion that metaphor is the most frequently used trope in the process of discourse. The increasing interest to this stylistic device is based on the quantity and quality in everyday conversation. The utterance with this phrase reflects the degree of language culture. Taking into account that movie is one of the most productive and rapid ways of culture interchange, it can be stated that the majority of film success depends on the virtuosity of language combinations. Modern intellectual movies contain as much metaphors as it bears semantically. Unlike other expressive means is not prone to spoil the utterance despite its number. Metaphor fulfils several contextual functions but the brightest of which is an allusive moment. Allusion on TV reflects the deep hidden meaning of metaphor in definite context of the film. Just as a movie projector sends light through the filter of the film to the screen, the very act of "seeing" sends light (consciousness) through the filter of our attitudes, beliefs and expectations which are then reflected back to us. With the projection mechanism out of awareness, it seems very much like our perception is of something external and objective. But there really is no objective world out there, it is only our subjective experience of «perceiving» it [1].

The primary aim of this study is to trace the process of usage and functioning of metaphor in Modern English through American popular movies which are the object of this research. Allusion in this kind of investigation occupies the second main link in indirect way of sense transference. Thus, the secondary aim is perception of the meaning, knowing the socio-cultural tendencies. It helps to understand «psycholinguistic triangle» where the meaning is grasped by the addressee, by the viewer and in what way the

meaning is approached by the addressee in the viewer's eyes. Psychoanalytic film theory is an approach that focuses on unmasking the ways in which the phenomenon of cinema in general, and the elements of specific films in particular, are both shaped by the unconscious that is where things get a little tricky. The unconscious studied by psychoanalytic film theory has been attributed to four different agencies: the filmmaker, the characters of a film, the film's audience, and the discourse of a given film. Despite the fact that so many films so overtly incorporated psychoanalytic concepts, film studies did not really begin to examine this incorporation until the 1960's and 70's. There are two reasons for this: first, because film studies did not really exist as a recognized academic discipline until roughly this period; and second, because the emergence of film studies as a discipline happened to coincide with a rekindling of interest in psychoanalysis. Thus, while the birth and development of early cinema coincided with that of psychoanalysis, the birth of cinema studies as a discipline similarly coincided with a renaissance in psychoanalytic theory. Historically speaking, film and psychoanalysis have always been close siblings [2].

This problem wasn't touched much by many linguists which makes the given topic urgent. The following advanced film theorists such as Trevor Whittock, Sergei Eisenstein, Louis D. Giannetti, N. Roy Clifton, and Christian Metz discovered that metaphor helps to reproduce the effective hidden meaning by the participant of communication and alludes to some specific features of the person. The importance of this item is defined by the leading interests of contemporary linguistics.

Language is a conceptual, photography is perceptual. In other words, the word «rose» is a mental «image» of something in nature, whereas a photograph of a rose is a literal copy of the object. In literature, then, language is a necessary intermediary between the reader and the object described. The word «rose» could just as easily be «x», but without some kind of symbolic medium, a writer could not conjure the absent object. The term «imagery» in literature is itself a metaphor: the pictures are seen only by the «mind's eye». The movie image, however, is more direct. It presumably eliminates the intermediary stage of a symbolic medium between the perceiver and the object perceived, since the rose and the picture of the rose are virtually identical [3, p. 49].

Having watched a great deal of popular movies it can be definitely noticed that the metaphor is widely mentioned in everyday conversations because it is easily recognizable and understandable. Nowadays young people prefer to express their mind and ideas through specific patterns to illustrate their wittiness and intelligence. To speak beautifully became fashionable at the beginning of the XXIst century. All popular films are stuffed with many stylistic devices. To our mind, metaphor occupies the primary place. It entered the dialogues and became a casual phenomenon. Its main function is to impress the listener without telling the direct sense so the allusive «shadow» takes place almost in every phrase. Sometimes it makes the utterance comic or, on the contrary, tragic. Metaphoric allusion requires the addressee to

realize the target meaning through comparison the dictionary meaning and contextual one, improving good command of the language.

Jennifer Van Sijll distinguishes two kinds of metaphors that are used most screenplays: *static* and *dynamic*. A *static metaphor* is a metaphor whose meaning is obvious and constant like using red to signify sexuality. It usually reflects one characteristic and one character. It doesn't get tangled in other elements of the story. When static, its dramatic value is limited. A *dynamic metaphor* is one that is mapped out much like a plotline. It has a beginning, middle and end. Its meaning is clearly established in its first use and provides new information as the movie continues. It is often entangled with other characters and/or found in new situations or locations. In fact, its messaging potential is precisely because multiple characters interact with it, it's juxtaposed against different ideas, and appears throughout the movie [4].

The example of dynamic metaphor can be found in the famous American series of «The Mentalist» which consists of more than 100 episodes there are several ones in title of which there mentioned word «red», for instance, «Red Tide», «Red-Handed», «Red Herring», «Red Moon», «Fugue in Red», «Red Sails in the Sunset». This kind of stylistically semiotic reminding of the protagonist's main opponent, also known as the villain named Red John, who according to the plot killed the hero's family and left a red smile on the wall written with blood. Interesting fact is that Red John himself is being mentioned not in every single episode but the majority of series contains hints or tips to get closer to him.

As for static metaphors, they are more obvious and frequently occurring. A great number of them are presented in another serialized television programme as «House M.D.». There even appeared special word which is referred to some of the Dr. Gregory House quotes – *houseism*. The protagonist almost never gives strict answers to his team when solving the case of somebody's disease – he talks metaphorically in order to someone of his colleagues guessed what House means. In one of the episodes he asks the following tricky question: «What's red and smells like blue paint?» The answer turns to be simple – «... red paint». «We've been looking for *something red that smells like blue paint*, when the so-simple-it-should-have-been-obvious answer was *red paint* all along!» Here under the «red paint» lupus is meant. The problem for average viewer is that in this series metaphors are connected with medicine. It means that from the beginning it is difficult to see the hidden meaning but sometimes even not having medical education the audience is able to understand or at least can observe how the other characters come to the correct object of allusion.

In «Perception» the professor Pearce hallucinates all the time what helps him to solve the cases that are investigated by the FBI. Most part of the tips he gets from his «episodes» are metaphorical allusions to the crucial details he missed. For example, while investigating the case of murder a woman, Pearce has visions about a «mole», who is secret agent connected with the mob, in the FBI. But later it appears to be a hint on the fact that the

woman's husband, who had prosopagnosia, which is an inability to recognize faces, was a real killer.

Richard Castle from «Castle» is a writer who helps the New York police department. He uses stylistic devices, metaphor in particular, to express some of his sometimes ideas which are far not always right but nevertheless it does not make them less interesting from the point of view of stylistics. In one of the episodes Richard Castle referring to a movie «It's a wonderful life», where the main hero jumped from a bridge and saved by an angel started a new life, makes a suggestion that another character might have decided to start a new life: «... what if Edmund was trying *to jump off a metaphoric bridge*». Some of his expressions are not understandable for non-American because of audience because they contain some specific aspects: «Can't you just let me have this moment, this one small, «Treasure Island», «Indiana Jones moment?». Without knowing that Indiana Jones is tomb raider, hunter for treasures, in this case the viewer cannot get the idea. Here he meant the moment of having pleasure when one is about to find a precious thing he/she has been looking for.

Summarizing all said above, it should be remarked that all the creators of movies who produced «cinematic metaphor» developed new functions of this stylistic device. According to the given examples we clearly recognize that the main role of it is to drive at some specific moments which couldn't be announced directly in the particular context or if they would have been told directly the situation had lost its colours. The value of using this trope shows the high intellectual level of both communicating sides. It is elevated language to which every learner should tend to. An inexperienced knower of English rarely uses this linguistic form and often gets confused in what he hears and watches, not going deep into hidden meaning of the metaphor. It makes the episode more expressive colourful character, stimulating the development of thinking, being the fundament of the majority of quotations and sayings.

So, a good command of stylistic devices among which metaphor and allusion takes not the last place helps to understand the psychological phenomena in film discourse. Owing to them the illustration becomes more vivid and smart.

The further investigation is planning to enlighten the usage of such stylistic device as metaphor in comedies. Any process of comization would be attractive with a metaphoric phrase. It is also improves the proficiency in a language.

References

- 1. «The Movies» Metaphor.** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://processcoaching.com/movies.html>
- 2. Psychoanalytic film theory.** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nettonet.org/Nettonet/Film%20Program/theory/psycho_theory.htm
- 3. Giannetti L. D.** Cinematic Metaphors / Louis D. Giannetti // Journal of Aesthetic Education. – 1972. – Vol. 6. – No. 4. – P. 49 – 61.
- 4. Van Sijll J.** Cinematic Storytelling : Dynamic Metaphors [Електронний ресурс] Jennifer

Van Sijll – Режим доступу : <http://www.writersstore.com/cinematic-storytelling-dynamic-metaphors/> 5. Clifton N. R. The Figure in Film / N. Roy Clifton. – Ontario : An Ontario Film Institute Book, Associated University Presses, 1983. – 394 p. 6. Whittock T. Metaphor and film / Trevor Whittock. – Cambridge : Cambridge University Press, 1990. – 178 p.

Коржов С. Ю., Окунькова Л. О. Феномен метафори як яскрава ілюстрація алюзії в сучасній англійській мові (на матеріалах багатосерійних фільмів)

У статті йдеться мова про процес використання та функціонування метафори в сучасній англійській мові через американські популярні фільми. Робота базується на дослідженні «психолінгвістичного трикутника», котрий розкриває специфіку розуміння значення метафори. Прикладами використання метафоричної алюзії різних видів можуть бути такі відомі серіали як «Менталіст», «Доктор Хаус», «Сприйняття» та «Касл». Стаття допоможе розширити світогляд, покращити лексичний запас та зрозуміти культуру.

Ключові слова: метафора, алюзія, «психолінгвістичний трикутник», фільм, глядачі, метафорична алюзія.

Коржов С. Ю., Окунькова Л. А. Феномен метафоры как яркая иллюстрация аллюзии в современном английском языке (на материалах многосерийных фильмов)

В данной статье идет речь о процессе использования и функционирования метафоры в современном английском языке через американские популярные фильмы. Работа базируется на исследовании «психолингвистического треугольника», который раскрывает специфику понимания значения метафоры. Примерами использования метафорической аллюзии разных видов могут послужить такие известные сериалы как «Менталист», «Доктор Хаус», «Восприятие» и «Касл». Статья поможет расширить кругозор, улучшить лексический запас и понять культуру.

Ключевые слова: метафора, аллюзия, «психолингвистический треугольник», фильм, зрители, метафорическая аллюзия.

Korzhov S. Yu., Okunkova L. O. The Phenomenon of Metaphor as a Vivid Illustration of Allusion in Modern English (Based on Serialized Television Shows)

The article deals with the process of usage and functioning of metaphor in Modern English through American popular movies. It helps to understand «psycholinguistic triangle» by the viewer and by the addressee in the viewer's eyes. Allusion on TV reflects the deep hidden meaning of metaphor in definite context of the film. Taking into account that movie is one of the most productive and rapid ways of culture interchange, it can be stated that the majority of film success depends on the virtuosity of language combinations.

Nowadays young people prefer to express their mind and ideas through specific patterns to illustrate their wittiness and intelligence. The poverty of the speakers' language deprives the pleasure of personal communication on high level. The increasing interest to this stylistic device is based on the quantity and quality in everyday conversation. The examples of static and dynamic metaphors can be found in the famous American series of «The Mentalist», «House M.D.», «Perception» and «Castle». The article helps to enlarge the English learners' scope, improve active vocabulary and to feel the foreign culture.

Key words: metaphor, allusion, «psycholinguistic triangle», movie, audience, metaphorical allusion.

Стаття надійшла до редакції 30.01.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – к. філос. н., доц. Степикіна Т. В.

УДК 81'373.23

Н. О. Кошєєва

ЗООНОМЕНИ ТА ФІТОНОМЕНИ НА ПОЗНАЧЕННЯ КОЛЬОРУ ЯК ОСНОВА ДЛЯ НАЙМЕНУВАНЬ ЛЮДЕЙ

Провідним напрямком мовознавства, що досліджує взаємозв'язок мови і ментальності людини є «антропологічна лінгвістика» [1]. Вивчення мови і мислення, свідомості та духовно-практичної діяльності індивідуума є основним питанням цього напрямку. Образ людини є важливим фрагментом мовної картини світу, яка відображає реальність мовними засобами, але не прямо, а крізь культурну картину світу. Для того, щоб створити образну характеристику людини, рідше – предметів чи понять, використовують зооморфізми та фітоморфізми, тобто ті мовні лексичні одиниці, якими зазвичай позначають тварин та рослин. До зооморфізмів ми, погоджуючись з Л. Пуцилевою [2], відносимо сталі сполучення, які містять у собі зоонімний компонент та мають якісно-оцінювальну характеристику людини. Фітоморфізми, у свою чергу, походять від фітонімів і мають антропоцентричну конотацію.

Зоономени досліджувались такими лінгвістами, як О. Кунін, В. Виноградов, Є. Гутман, О. Смирницький, Ф. Літвін, М. Черемисина, Д. Тішкіна, М. Сюсько [3] та ін. Усі ці мовознавці вивчали зоономени, приділяючи увагу особливостям їх функціонування у системі мови. Фітономени розглядали Ян Жуй, З. Гаджієва, Гао Миньцянь, Ся Вэйин, Ли Шичжэнь. Назвам рослин та тварин приділяли увагу Л. Пуцилева, Ю. Завалішина та інші лінгвісти.

Мета роботи – дослідити культурно детерміновані конотації українських, англійських та китайських зоономів та фітономів на позначення кольору, на базі яких утворюються метафоричні антропохарактеристики (зооморфізми та фітоморфізми), систематизувати такі висловлювання та надати аналізу їхній етнічній своєрідності; виявити та зіставити асоціативні відношення зооморфізмів та фітоморфізмів, які мають кольоровий компонент, під кутом зору їх етнічної своєрідності.

Актуальність цієї статті зумовлена тим, що зіставні дослідження за цією темою ще не було зроблено на базі кольорів і вивчення типологічно далеких мов є важливим напрямком у сучасному мовознавстві. Вони необхідні для виявлення національно-культурних особливостей трьох зазначених мов, бо у номінації природних об'єктів яскраво проявлені специфічні риси національного менталітету.

Об'єктом дослідження виступають українські, англійські та китайські антропономи-колоративи, створені за допомогою мовної метафори стосовно до назв представників тваринного та рослинного світу [4, с. 52], зокрема зоономи та фітономи. Разом з лексемами, узятих з тлумачних словників трьох зазначених мов, до аналізу було внесено також фразеологічні одиниці, сталі вирази, сучасний сленг, бо такий матеріал є найбільш експресивним.

Дослідження фрагмента мовної картини світу, яке демонструє використання в українській, англійській та китайській мовах назв флори і фауни з метою експресивізації вислову, ми робимо у межах одного з двох головних напрямків, на який вказував Ю. Апресян [5, с. 173]: вияв специфічних конотацій і неспецифічних концептів національно детермінованої лексики.

Зоономи та фітономи відносять до специфічного пласту лексики, інформаційний потенціал якого є дуже значним, він має в різних мовних спільнотах певні національно-культурні особливості. Так, **біла ворона** [6] – метафора, яку використовують у слов'янських мовах на позначення особи, чия поведінка та система цінностей відмінна від інших осіб своєї спільноти. Біла ворона – дуже рідкісне явище в природі, тому цього птаха вважають суперечливим символом незвичайності, неоднаковості, що часто поєднано зі стражданням, нерозумінням та відчуженням з боку навколишнього середовища, і водночас деякої чистоти, беззахисності. В інших мовах існує частковий аналог слов'янського вислову «біла ворона» – це ідіома «чорна вівця» – **black sheep** [7, с. 64] в англійській мові, а також вираз «**білий слон**» [8, с. 29], який використовують на Сході жителі півострова Індокитай. Але вислів «чорна вівця» має більш сильну негативну конотацію, ніж «біла ворона» в українській мові, і часто символізує норавливість, а також позначає винятковість члена спільноти та небажаність його знаходження у спільноті. У змістове навантаження ідіоми «чорна вівця» входить також порівняння людини з «паршивою вівцею», яку відбраковували за непотрібним чорним кольором вовни.

Антропоніми, виражені зононіми та фітононіми на позначення кольору, можуть вказувати на: рід діяльності, характер, зовнішність, фізичний стан, вік людей та надавати інші характеристики.

Залежно від роду діяльності виділяють такі стійкі сполучення слів з аналізованими номенами:

укр.: **Темна конячка** – *калька з англ. Dark horse*, невідомий або маловідомий спортсмен, який бере участь у змаганнях та викликає підвищений інтерес уболівальників своїми потенційними спортивними можливостями. Назва виникла з кінного спорту, де темною конячкою називали несподіваного переможця у перегонах. «**Темний кінь**» позначає маловідому особистість, якою цікавляться [9, с. 371];

«Білий орел» – громадська організація у Львові, яка об'єднує громадян України польського походження [10];

англ.: **black sheep** – «**чорна вівця**», той, кого вважають невдахою групи, або людина, яка зганьбила групу [11, с. 9];

Black Panthers (Black Panther Party) – «**Чорні пантери**» («Партія чорних пантер»), групи американських чорношкірих людей у 1960-1970 роках, які підтримували насильницькі засоби одержання змін у законі та кращого ставлення для чорношкірих людей [11, с. 13];

black rat – *брит.* «**чорний щур**», патрульний; той, хто контролює дорожній рух [12, с. 58];

black swan – «**чорний лебідь**», винятково бездоганна людина [13];

Blue Birds – *амер.* «**сині птахи**», частина клубу «Табірне вогнище» для юних дівчат та хлопців [11, с. 20];

blue dog Democrat – *неоф. амер.* «**синя собака-демократ**», демократ із південного штату, кількість голосів якого є консервативною (за результатом голосування) [13];

Brown Owl – «**Коричнева Сова**», жінка-лідер групи брауні-гайдів [11, с. 24];

Pink Panther – «**Рожевий леопард**», позначення крадія у гумористичних фільмах про поліцейського [11, с. 36];

WASP (White Anglo-Saxon Protestant) – «**ОСА**» (аббревіатура від «**Білий Англо-Саксонський Протестант**»), 1. член групи, яку вважають найбільш привілейованою та впливовою в американському суспільстві; 2. американець, чия родина спочатку була з північної Європи, особливо якщо її вважають представником класу, який має контролювальний вплив на суспільство [11, с. 58];

WASP – *скорочення* від White Anglo-Saxon Protestant, «**Білий англо-саксонський протестант**», «**ОСА**», член традиційно впливового етнічного угруповання в США [12, с. 454];

yellow dog Democrat – *політ., жарг.* «**жовта собака-демократ**», прибічник Демократичної партії, особливо житель півдня, готовий сліпо підтримувати її кандидатів у будь-якій ситуації [13];

кит.: 黄牛 [huáng niú] – «жовтий бик», 1. (на чорному ринку) той, хто скуповує на вулиці валюту, спекулянт; 2. людина, яка не бажає чи не може брати на себе відповідальність та віддавати борги [14, с. 107];

白龍魚服 (白龙鱼服) [báilóngyúfú] – «білий дракон з виглядом риби», інкогніто, про велику людину [15.2, с. 602];

老黄牛 [lǎohuángniú] – «стара жовта корова», працююча людина; робоча конячка [16, с.11];

白蓮社 (白莲社) [báiliánshè] – Байляньше, товариство (спілка)
Білого Лотосу (молитовне буддійське товариство, з IV ст.) [15.2, с. 601];

白蓮教 (白莲教) [báiliánjiào] – *іст.* Вчення Білого Лотосу, Спілка Білої Лілії (таємне товариство) [15.2, с. 601].

Для зображення роду діяльності людини в українській мові використовують *темний* та *білий* колір, в англійській – *чорний*, *коричневий*, *білий*, *жовтий*, *синій*, *рожевий*, в китайській – *жовтий* та *білий*.

До групи **риси характеру** відносимо:

укр.: **сіра миша** – про тиху, непомітну людину [17];

англ.: **black beast** – *рідк.* «чорний звір», ненависна людина [13];

dark horse – «темний кінь», скромна, малопомітна людина, яка несподівано здивувала всіх (своїми досягненнями, здібностями) [13];

gray mare – «сіра кобила», вольова жінка, яка тримає свого чоловіка під каблуком [13];

yellow dog – *амер.* «жовта собака», двірняга, підла людина; боягуз; нікчема; робітник підприємства, який не є членом профспілки [13];

yellow-belly – *неоф.* «жовтий живіт», боягуз (за назвою будь-якої тварини з жовтим животом) [13];

to show the white feather – «показати біле перо», виявитися боягузом [13];

кит.: 白眼儿狼 [báiyǎnráng] – «білий погляд вовка», невдячна людина; підступна та безжалісна людина [14, с. 11];

白脸狼 [bái liǎn láng] – «вовк з білим обличчям», невдячна людина; тварюка невдячна [16, с. 28];

金毛鼠 (金毛鼠) [jīnmáoshǔ] – золотошерстий щур (миша; *обр.* про гарну зовнішню, але мерзотну за характером людину) [15, с. 184].

В українській мові на скромність вказує *сірий* колір, в англійській – *темний*. Англійці зображають підлість *жовтим* кольором, китайці – *білим*, *золотим*, в українській мові ми маємо лакуни. Боягузтво в англійській мові номінується *жовтим*, *білим*. У китайській мові невдячність, підступність позначена *білим* кольором, а в англійській та українській таких позначень рис характеру за допомогою зоономенів та фітономенів з кольоровим забарвленням немає.

Оцінювальна конотація зовнішності та віку:

укр.: **червоний як рак** – почервоніла людина від збудження [13];
англ.: **brown as a berry** – «**коричневий як ягода**», засмагла від сонця або погоди людина [11, с. 23];

red as a beet – «**червоний як буряк**», про людину, у якої від сильного хвилювання, збентеження, сорому і т. п. припливла кров до обличчя [13];

кит.: 白臉狼 (白脸狼) [báiliǎnláng] – «**біле обличчя вовка**», *діал., лайл.* страховисько, потвора, бридкий; погана (зіпсована) людина [15, с. 602];

白帽盔兒 (白帽盔儿) [báimàoikuīr] – *презирл.* сиволапий, мужлан [15, с. 599];

菜色 [càisè] – «колір овочів», **темно-зелений або землисто-жовтий**. Термін на позначення людини з блідим обличчям або того, хто має вигляд зголоднілого [14, с. 27];

一背紅 [yībēihóng] – уся спина **почервоніла** (у звареного краба; *обр.* померти) [15, с. 12].

В аналізованих прикладах за допомогою кольорів ми подаємо також опис молодих людей. Так, **білий лебідь** на Україні символізував козака і чоловіка взагалі, інколи в образі **білої лебідки** у слов'янському фольклорі виступала діва-красуня [18]. Тут номен *білий* символізує вроду, вірне кохання. Красу дівчини в українській мові виражено за допомогою фітоморфізмів на позначення червоного та білого кольорів, але опосередковано. Дівочу чистоту та красу називають порівнюючи її з *калиною, маківкою* (які у природі бувають червоними) та *лілією*, яка зазвичай є білою [19]. У китайській мові молоді люди позначені за допомогою фітономенів, що позначають **жовтий**, як-от: 黄花闺女 [huáng huā guīnǚ] – «дівчина – **жовта** квітка», незаймана [14, с. 107]; 黄花后生 [huáng huā hòushēng] – «молодий як **жовта** квітка», незайманий [14, с. 107].

В англійській мові було знайдено приклади, що вказують на вік та розумові здібності людини.

greenhorn – *неоф.* «**зелений ріг**», новачок; молокосос; недосвідчена або наївна людина [13]; той, хто має нестачу доречного досвіду та знань для своєї роботи або завдання; недосвідчена людина, зазвичай чоловік, якого легко обдурити [11, с. 29];

green as a gooseberry – *розм.* «**зелений як агрус**», дуже недосвідчена людина [13];

green as grass – «**зелений як трава**», людина, яка не знає життя; дуже недосвідчена, не сформована [13];

be not as green as one is cabbage-looking – *розм.* «бути не таким **зеленим**, як капуста», бути не таким дурним, як може виявитися [13].

У китайській мові є приклади, які вказують на походження людини, та її зовнішню красу.

犁牛之子 (犁牛之子) [líniú-zhī-zǐ] – теля від **пістрявого** бика (*обр.* про гарного сина від поганого батька) [15.2, с. 874];

翠蛾 (翠蛾) [cuì- é] – **смарагдові** метелики (*обр.* про брови дівчини) [15, с. 820].

Аналізований матеріал засвідчує, що характеристику молодих людей репрезентовано за допомогою фітоморфізмів. В українській мові молодь зазвичай зображують за допомогою *білого* та *червоного*, у китайській – *жовтого*, але в цих двох мовах подані приклади вказують на зовнішність молодих людей, а саме – на їхню красу. В англійській мові робиться акцент на розумових здібностях молодої людини і тут виступає *зелений* колір.

В англійській мові функціонують назви, утворені за допомогою кольорових фітономенів та зоономенів (з кольоровим компонентом) на позначення місця проживання, стану здоров'я, сексуальної орієнтації, а в українській мові у цих групах ми маємо лакуни.

За місцем проживання:

англ.: **Blue Hen's Chickens** – «пташенята **Синьої** Курки», люди зі штату Делавер (за прізвиськом назви штату) [11, с. 20];

redshank – «**червона** ножка», птах травник; кельтський мешканець північно-східної частини Шотландії та Ірландії, кардинал [13];

За станом здоров'я:

be rosy about the gills – *розм.* «бути **рожевим** навкруги зябер», мати здоровий вигляд [13];

be white about the gills – *розм.* «бути **білим** навкруги зябер», мати хворий, блідий вигляд [13];

green around the gills – *розм.* «**зелений** навкруги зябер», хворий [7, с. 272].

За сексуальною орієнтацією:

brownie-hound – «**коричневий** гончак», *негат.* чоловік-гомосексуаліст [12, с. 78].

У такий спосіб зоономени та фітономени сполучаючись з назвами кольору, можуть характеризувати людину з різних боків: описувати її зовнішність, розумові здібності, риси характеру, поведінку, вчинки. У цій статті досліджено конотативне значення, якого набуває назва кольору за допомогою вживання зоономенів та фітономенів для зображення різних культурних конотацій, що свідчить про відмінності побуту, історії, звичаїв українського, англійського та китайського народів. Найменш представленим виявився клас фітономенів. Мовна культура має вплив на використання таких висловів. Художні описи краси людини відповідають уявленням про зовнішню привабливість і ґрунтуються на народнопоетичній традиції. Подальше вивчення місця кольорового компонента в лексичному значенні слів трьох зазначених мов у зіставному аспекті може бути продовжено на базі інших найменувань і надасть багатий матеріал для розвитку мовознавства та лінгвокультурології.

Список використаної літератури

- 1. Гриньов-Гриневи́ч С. В.** Основи антрополінгвістики (до лінгвістичних підстав еволюції мислення): навч. посіб. / [Гриньов-Гриневи́ч С. В., Сорокіна Е. А., Скопюк Т. Г.] – М. : Академія, 2008. – 128 с.
- 2. Пуцилева Л. Ф.** Культурно детерминированные коннотации русских зоонимов и фитонимов (на фоне итальянского языка) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. [Електронний ресурс] / Пуцилева Лариса Филипповна. – Санкт-Петербург, 2009. – 239 с. – Режим доступу : **3. Сюсько М. І.** З народного джерела: карпатоукраїнський зоонімікон у контексті інших слов'янських (і неслов'янських) мов [текст] : моногр. / Михайло Іванович Сюсько. – Ужгород : Гражда, 2011. – 272 с.
- 4. Корнилов О. А.** Языковые картины мира как производные национальных менталитетов : [учеб. пособ.] / Олег Александрович Корнилов. – М. : КДУ, 2011. – 350 с.
- 5. Апресян Ю. Д.** Избранные труды / Ю. Д. Апресян. – М. : „Языки русской культуры”, 1995. – Т. II. Интегральное описание языка и системная лексикография. – 767 с.
- 6. Забіяка В. А.** Світ фразеологізмів. Етимологія, тлумачення, застосування : практ. посіб. [Електронний ресурс] / В. А. Забіяка, І. М. Забіяка. – К. : Академія, 2012. – 304 с. – Режим доступу : <http://academia-pc.com.ua/product/305>
- 7. The American heritage dictionary of idioms** / С. Ammer. – Boston : Mass : Houghton Mifflin, 1997. – 729 p.
- 8. Варганьян Э. А.** Из жизни слов. / Эдуард Арамаисович Варганьян. – М. : Детск. лит-ра, 1963. – 319 с.
- 9. Мокиенко В. М.** Большой словарь русских поговорок / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. – М. : ОЛМА Медиа Групп, 2007. – 784 с.
- 10. Терещук Г.** У Львові з'явився „Білий орел” [Електронний ресурс] / Г. Терещук. – 2011. – Режим доступу : <http://www.radiosvoboda.org/content/article/24374575.html>.
- 11. Артемова А.** Английский язык. “Colour” Phrases. Цвет в английских идиомах : учеб. пособ. / А. Артемова, О. Леонович, Г. Томахин. – М. : АСТ Восток – Запад, 2008. – 63[1] с.
- 12. Словарь** современного англоязычного сленга / [авт.-сост. Торн Т.]. – М. : Астрель, 2010. – 479[1] с.
- 13. АBBYU Lingvo X3 Portable.Ru-board ed. v8.1 + АBBYU Lingvo 12 – 2008** [Електронний ресурс] – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см. – Систем. вимоги: ПК; КПК – Назва з титул. екрану.
- 14. Ли Ш.** Словарь современного китайского сленга / Шуцзюань Ли, Лиган Янь. – Sinolingua : Восточная книга, 2009. – 256 с.
- 15.** Большой китайско-русский словарь : в 4 томах / [сост. И. М. Ошанин и др.] – М. : Наука, 1983 – 1984.
- 16. Словарь** привычных выражений современного китайского языка : более 1000 словосочетаний / [авт.-сост. Кожевников И. Р.]. – М. : Восток-Запад, 2005. – 333 с.
- 17. Афанасьева О.** Білила для сірої мишки [Електронний ресурс] / О. Афанасьева. – Режим доступу : <http://megasite.in.ua/100533-bilila-dlya-siro-mishki.html>
- 18. Словник** символів культури України / [ред.-упоряд. В. Коцур, О. Потапенко, М. Дмитренко]. – К. : Міленіум, 2002. – 260 с.
- 19.**

Вирган І. О. Російсько-український словник сталих виразів / І. О. Вирган, М. М. Пилинська. – Х. : Прапор, 2000. – 864 с.

Кошєєва Н. О. Зоономени та фітономени на позначення кольору як основа для найменувань людей

У статті аналізуються номен тварин та рослин різносистемних мов, які включено до процесу метафоризації для зображення назв людей. У процесі дослідження було розв'язано такі конкретні завдання, як детальне вивчення додаткових культурних значень українських, англійських та китайських зоономенів та фітономенів на позначення кольору, що викликали асоціативні відношення зооморфізмів та фітоморфізмів з колірним компонентом під кутом зору їх етнічної нетрадиційності.

Ключові слова: зоономен, фітономен, етнічна своєрідність, кластер, ідіома, асоціативні відношення.

Кошєєва Н. А. Зоономены и фитономены, которые обозначают цвет, как основа для наименований людей

В статье анализируются названия животных и растений разносистемных языков, которые включены в процесс метафоризации для изображения номинации людей. В процессе исследования были решены такие конкретные задания, как детальное изучение дополнительных культурных значений украинских, английских и китайских зоономенов и фитономенов, обозначающих цвет, которые вызвали ассоциативные отношения зооморфизмов и фитоморфизмов с цветовым компонентом с точки зрения их этнической нетрадиционности.

Ключевые слова: зоономен, фитономен, этническое своеобразие, кластер, идиома, ассоциативные отношения.

Koshcheyeva N. O. Zoological-Nominations and Plant-Nominations that Indicate Colour as a Basis for Naming People

In the article the denomination of animals and plants of the languages that belong to different systems are analyzed. These names are included to the process of making metaphors for the depicting the nomination of people. Also there are solved the following tasks: the learning of the additional cultural meanings of the Ukrainian, English and Chinese zoological-nominations and plant-nominations that indicate colour, which resulted in associative relationships of zoomorphisms and phytomorphisms with the colour component from the point of view of their ethnic non-traditionality. Basing on the presented material, using the cluster analysis, in the article was suggested a classification of the anthropo-naming units with the colour basis, which enclose plant-nominations and zoological-nominations and define a macrofield „Person” in its basis. The investigation of a fragment of the linguistic picture of the world that show the usage of the nomination of flora and fauna in the

Ukrainian, English and Chinese languages is done to find the expression of the specific connotations and non-specific concepts of the national vocabulary.

Key words: zoological-nomination, plant-nomination, ethnic peculiarity, cluster, idiom, associative relations.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – д. філол. н., проф. Глуховцева К. Д.

УДК 81'373.2

Т. М. Лучечко

ВТОРИННА НОМІНАЦІЯ ОБ'ЄКТІВ ДІЙНОСТІ В ЗАГАДКАХ (на матеріалі англійської мови)

Одним із завдань мови є позначення, тобто називання предметів і явищ зовнішнього світу. Механізм мовної номінації, що є внутрішньомовним реагуванням на нові реалії дійсності, працює передусім на активний розвиток лексики як сукупності самодостатніх мовних засобів відбиття довкілля [1, с. 97]. Здатність мови фіксувати і передавати досвід людини за допомогою слів, які можуть мати не одне, а кілька значень, дає підстави для виділення двох різних, хоч і взаємопов'язаних сфер номінації: первинної – надання об'єкту імені, що використовується вперше для його позначення, і вторинної – називання об'єкта новим іменем [2, с. 243].

Слова, що їх використовували в мові наші предки, здебільшого діяли через конотацію і породжували образи й почуття через асоціації. Тому «мова фольклору виражає не реальну картину світу як відбиток у мозку первісних людей, а лише їхні почуття та емоції як реакцію на навколишню дійсність» [3, с. 315]. А однією з основних причин появи вторинної номінації, поряд зі змінами в житті суспільства, що спричиняють поглиблення знань про об'єкти реального світу, вважають саме емоційно-експресивні чинники [4, с. 7].

Походження загадок тісно пов'язане з іносказанням, коли об'єкт з певних причин не називається «прямо», «прозоро», «відкрито», а кодується, що значною мірою є наслідком дії емоційно-експресивних факторів. Приміром, В. Давидюк вважає, що загадки «виникли ще в мезолітичному суспільстві у формі примітивного евфемічного міфу» [5, с. 236]. Схоже припущення висловлює Н. Ярмоленко: «на початку свого становлення загадка була магичною формулою, яка входила до складу обряду і мала утилітарну функцію» [6, с. 178]; А. Єрема констатує, що основною метою загадування загадок у древній весільній обрядодії було бажання вберегти нову сім'ю від незгод за допомогою

іносказання [7, с. 12]. Досліджуючи зв'язок загадки і табу, О. Юдін доходить висновку, що як табуїстичні тексти за своєю суттю – це загадки для «чужих» відносно певної етнічної групи, так і загадки – це свого роду тексти-табу, що в древності також призначалися для розпізнавання «своїх» і «чужих» [8, с. 282].

Опрацювання лінгвістичних проблем, пов'язаних із дослідженням загадок як одиниць вторинної номінації об'єктів довкілля, перебуває у стадії становлення, що визначає актуальність розвідки. Мета пропонованої статті – визначити статус загадки як способу вторинної номінації явищ і предметів дійсності.

У лінгвістиці явище вторинної номінації трактується неоднозначно. З одного боку, – це надання об'єкту ще однієї назви з іншою мотивованістю і певною метою [9, с. 243], з іншого, – використання наявних у мові номінативних засобів у новій для них функції найменування, тобто позначення різних предметів однаковою звуковою формою [9, с. 243]. Адже «вживання готової номінації у новій семантичній функції залежно від ситуації можна розцінювати і як вибір імені, і як його створення» [9, с. 5]. Однак обидві дефініції об'єднує той факт, що в основу вторинної номінації покладено асоціативність людського мислення [10, с. 240].

Таку саму амбівалентність простежуємо у процесі загадування. З позиції адресанта загадка – це створення іншого (додаткового) імені об'єкту з метою навмисного завуалювання справжньої назви як елемент ментальної гри. М. Рут зауважує, що «пряма номінація передбачає власне втілення ознаки об'єкта в назві, а опосередкована – втілення тієї ж ознаки в іншому предметі». Однак різниця між двома типами номінації полягає не лише в «мовному вираженні ознаки, але і в характері самих ознак, у специфіці виявлення властивостей об'єкта» [9, с. 26 – 27]. Кодуючи об'єкт у загадці, адресант виділяє певну його ознаку чи групу ознак, а тоді підшуковує їм більш оригінальне втілення. Наприклад, у загадці *My moder have a barrel, haven't got no staves (Eggs)* [11, с. 497] лексема-кодифікатор *barrel* передає інформацію не тільки про форму яйця, а й про шкарлупу як його вмістище.

Адресат розглядає процес загадування як вибір уже наявної назви (відгадка визначена адресантом заздалегідь) для актуалізованої в загадці характеристики (комплексу характеристик) позначеної кодифікатором. Скажімо, асигнуючи ознаку круглої форми в лексичній одиниці *tub*, реципієнт проводить асоціативні паралелі з іншими об'єктами з подібними властивостями та обирає найбільш вдалий, на його думку, варіант номену *ring*: *A tub came without a bottom (Ring)* [11, с. 499].

Нетиповість загадкових текстів як способів вторинної номінації виявляється в інверсійній подачі блоків теми та реми висловлювання. У категоріях первинності та вторинності рематичний аспект номінації виявляє свою амбівалентну сутність, адже, з одного боку, метою будь-якого висловлювання є повідомлення рематичної інформації, оскільки

комунікація базується на необхідності її експлікації. У цьому – первинність реми, яка є основою повідомлення. З іншого боку, вторинність реми зумовлює той факт, що вона завжди передбачає присутність тематичного компонента [12, с. 120]. Отож, припускаємо, що в загадці рема, інакомовно демонструючи кодований об'єкт (образ, що загадується отримує інше найменування) через актуалізацію його характеристик, виконує функцію вторинної номінації. Приміром, *My father had a hen, the more he eat the more he want* [11, с. 125] – рема, відгадка – *mill* – тема.

Вторинним номенам у загадках властива двобічна спрямованість тому, що, з одного боку, вони співвідносяться з прихованим, загаданим образом, що є істинним, а, з іншого, – з наявним, визначеним в образній частині, що є уявним [13, с. 97]. Характеристики, що моделюють (доповнюють) метафору, можуть належати обом образам (прихованому та наявному) або ж одному з них. У першому випадку створюється реальний образ: *Down in yonder meadow, I have a troop of white horses; now they go, now they go, now they stand still (The teeth)* [11, с. 179]; у другому – ірреальний, який указує на те, що в дійсності приписані йому ознаки властиві лише зашифрованому концепту: *A flock of sheep went in a pond wet, an' came out dry (Rice in a pot)* [11, с. 172].

Вторинні номінації в загадках мотивовані первинними, власне кодованими образами відгадки. Найбільш розповсюдженими є предмети заміни, що втілюють ознаки, які автор хоче підкреслити у предметі загадування, і котрі демонструються у загадці як ключ до відгадки. Дослідниця загадок З. Волоцька виділяє три основні чинники, що зумовлюють вибір вторинних номінацій (лексем-кодифікаторів) у загадках: позалінгвальний, семантична узгодженість номінацій у паремійній одиниці, формальні вимоги до побудови тексту [13, с. 97–99].

Позалінгвальний – наявність спільних ознак у прихованого образу та його наявного кодифікатора. Мова йде про виникнення зорових, слухових чи тактильних асоціацій між звичним баченням лексем-кодифікаторів, використаних у тексті загадки, й образами прихованих об'єктів. Такі асоціації базуються на: а) ознаках зовнішньої подібності (метафоричні), скажімо, *finger nail* позначається словом *apron* в англійській загадці *The governor lady apron behin' her back (Fingernails)* [11, с. 218]; б) функційних ознаках (метонімі), як-от, відгадку *watermelon* кодує лексема *water*: *You go over de bridge, water below, water up top (Watermelon on your head)* [11, с. 63]; в) ознаках зовнішньої подібності та функції (метафоричні та метонімі), наприклад, *sky* позначається як *blanket* в англійському тексті *My father has a blanket, it cover the whole world (Sky)* [11, с. 517].

Семантична узгодженість номінацій в одній загадці, які повинні формувати єдину тематичну послідовність, зв'язки між кодовими одиницями, позначеними цими вторинними номінаціями, повинні проектувати співвідношення між відповідними кодованими об'єктами. Так, у загадці *My father has a large sheet, covers the whole world, and full of*

small change (Star in the sky) [11, с. 519] *sheet* та *change* асоціюються зі *sky* і *stars* за зовнішньою подібністю, а сема просторової локації *whole* однаково об'єднує і зашифровані предмети *sky full of stars*, і їхні метафоричні еквіваленти *sheet full of change*.

Формальні вимоги до побудови тексту загадки (рима, ритмічна організація тексту, алітерація): *Hippety hop up stairs; hippety hop downstairs. If you don't watch out hippety hop will bite you* (Wasp) [11, с. 105]; *Little Dora Dimple in a white shimmy. The longer she sets the shorter she gets* (Candle) [11, с. 223].

Вторинна номінація дійсності в загадках найчастіше здійснюється через використання: метафори (*My fader had a big rooster fowl an' eve'y time he crow, he crow fire* (Gun) [11, с. 126]), метонімії (*Four fingers and a thumb, yet flesh and bone have I none* (A glove) [11, с. 16]), полісемії (*Something has an ear and cannot hear* (Ear of corn) [11, с. 95]), омонімії (*What lock can no key open* (Lock of hair) [11, с. 27]), okazionalizmів (*Two hookers, two lookers, and a switch-about* (A cow) [11, с. 617]), фразеологізмів (*What is that which is neither flesh nor bone, and yet has four fingers* (A glove) [11, с. 16]), онімів (*Little Miss Nancy, shart but she have a long frock* (Needle and thread) [11, с. 219]), алітерації (*Miss Witty Wit wit and wit till she wit out her last wit* (Needle and thread) [11, с. 300]), метатези (*How can you tell a thief from a church bell? (One steals from the people and the other peals from the steeple)* [11, с. 87]), рими (*Has legs like a jumping jack and ears like a mule, a tail like a cotton boll, and runs like a fool* (A Rabbit) [11, с. 61]) тощо.

Відтак, основне завдання загадки полягає в повторному та інакомовному описі об'єкта, що детермінує її зв'язок із міфом, ритуалом, табу та таємною мовою. Фіксуючи досвід попередніх поколінь та відображаючи специфіку пізнавальної діяльності носіїв мови, загадки дають змогу простежити особливості асоціативних зв'язків, на яких базується сприйняття світу. Вторинне конструювання цих мовних одиниць є результатом переосмислення первинних образів, що виникають у свідомості представників лінгвокультурної спільноти, на основі їх зіставлення з уже набутими знаннями. Перспективним є дослідження явища вторинної номінації на матеріалі інших жанрів усної народної творчості, зокрема прислів'їв, приказок, притч.

Список використаної літератури

- 1. Жайворонок В. В.** Українська етнолінгвістика: нариси / Віталій Вікторович Жайворонок. – К. : Довіра, 2007. – 262 с.
- 2. Гак В. Г.** К типологии лингвистических номинаций / В. Г. Гак // Языковая номинация. Общие вопросы / [отв. ред. Б. А. Серебренников, А. А. Уфимцева]. – М. : Наука, 1977. – С. 230 – 293.
- 3. Яковлєва О. В.** Міфологічне світосприйняття у порівнянні з сучасним світобаченням / О. В. Яковлєва // Слов'янський збірник : зб. наук. пр. / [відп. ред. Зубов М. І.] – Одеса : ОРІДУ НАДУ, 2006. – Вип. XII. – С. 311 – 319.
- 4. Шаповал О. В.** Комунікативно-стильові параметри вторинної

номінації в газетно-журнальній публіцистиці 80 – 90-х років ХХ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова» / О. В. Шаповал. – Дніпропетровськ, 2003. – 19 с. **5. Давидюк В.** Українські загадки в генетично-функціональному аспекті / В. Давидюк // Народознавчі зошити. – К. : Ін-т народознавства НАН України, 1997. – № 4. – С. 231 – 237. **6. Ярмоленко Н.** Загадаю загадочку... (до питання про генезу міфологічної системи жанру) / Н. Ярмоленко // Література. Фольклор. Проблеми поетики : зб. наук. пр. / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К. : ВПЦ "Київський університет", 2000. – Вип. 7. – С. 168 – 178. **7. Ерема А. В.** Болгарские народные загадки: историко-функциональные особенности и поэтика : автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. филол. наук : спец. 10.01.09. «Фольклористика» / А. В. Ерема. – Минск, 1990. – 20 с. **8. Юдин А. В.** Табу и загадка (об аналогичности образования заместительных номинаций) / А. В. Юдин // Ритуально-міфологічний підхід до інтерпретації тексту : зб. наук. пр. / [за заг. ред. Л. О. Кисельової, П. Ю. Побережкіної]. – К. : ІЗМН, 1998. – С. 277 – 283. **9. Рут М. Э.** Образная номинация в русской ономастике / Мария Эдуардовна Рут. – М. : ЛКИ, 2008. – 192 с. **10. Дяченко Н. М.** Вторинна номінація крізь призму діалектологічних студій / Н. М. Дяченко // Вісник Житомир. держ. ун-ту імені Івана Франка. – Житомир : ЖДУ, 2006. – № 28. – С. 240–242. **11. Taylor A.** English Riddles from Oral Tradition / Archer Taylor. – Los Angeles : Berkeley, 1951. – 959 p. **12. Евтушевский Ю. И.** О природе, типах и направлениях изучения вторичной номинации / Ю. И. Евтушевский // Вторичная номинация в современном английском языке : межвуз. сб. науч. тр. / [под. ред. Пупченко Б. В.] – Пятигорск : Пятигорский гос. пед. ин-т иностр. языков, 1987. – С. 116 – 126. **13. Волоцкая З. М.** Способы номинации в загадках: к вопросу о произвольности языкового знака / З. М. Волоцкая // Структура текста – 81 : тезисы симпозиума / [ред. кол. В. В. Иванов и др.]. – М. : АН СРСР, Ин-т славяноведения и балканистики, 1981. – С. 96 – 99.

Лучечко Т. М. Вторинна номінація об'єктів дійсності в загадках (на матеріалі англійської мови)

Стаття присвячена дослідженню статусу загадки як одиниці вторинної номінації об'єктів дійсності: аналізується амбівалентний аспект процесу загадування – з позиції адресанта й адресата, інверсійна подача блоків теми та реми висловлювання, двобічна співвіднесеність вторинних номенів до прихованого та наявного образів. У дослідженні визначаються також основні способи вторинної номінації відгадок та домінуючі чинники, що зумовлюють їх використання в англійських загадках.

Ключові слова: загадка, первинна номінація, вторинна номінація, кодований образ, амбівалентність.

Лучечко Т. М. Вторичная номинация объектов действительности в загадках (на материале английского языка)

Статья посвящена исследованию статуса загадки как единицы вторичной номинации объектов действительности: анализируется амбивалентный аспект процесса загадывания – с позиции адресанта и адресата, инверсионная подача блоков темы и ремы высказывания, двухсторонняя соотнесённость вторичных номинаций с явным и скрытым образами. В исследовании определяются также главные способы вторичной номинации отгадок и доминантные факторы, мотивирующие их применение в английских загадках.

Ключевые слова: загадка, первичная номинация, вторичная номинация, кодированный образ, амбивалентность.

Luzechko T. M. Secondary Nomination in English Riddles

The article sets out to provide the research of riddles that conform to the units of secondary nomination of concepts formed as a result of figurative transmission of knowledge in the consciousness of language speakers. Riddles verbally represent an image by means of the other one through the associations based on similar characteristics and functions. Riddling is analyzed as an ambiguous process: from the position of the riddler and the riddlee. In these senses secondary nomination in riddles is considered as encoding or giving a new name to the object of riddling and decoding or using an already existing name (the answer) for the second time to denote another referent. The information structure of riddles in terms of theme and rheme components, the last performing the function of the secondary nomination, is discussed. It also deals with the main ways (metaphor, metonym, polyseme, homophone, nonce word, phraseological unit, proper name, alliteration, metathesis, rhyme etc.) and the dominant motivating factors (extralingual, semantic coherence of naming units within the riddle, formal requirements for the text) of the secondary nomination in English riddles.

Key words: riddle, secondary nomination, primary nomination, codifying image, ambiguity.

Стаття надійшла до редакції 02.02.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – д. філол. н., проф. Коцюба З. Г.

УДК 811.133.1'373.47 '42(045)

Г. Г. Морева

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПРИБЛИЗИТЕЛЬНОЙ ОЦЕНКИ В ЯЗЫКЕ

В лингвистической науке последних десятилетий наблюдается всплеск интереса к когнитивным процессам, лежащим в основе языковой и речевой деятельности. Особый интерес в этой связи приобретает изучение логической категории приблизительности и ее репрезентация в естественном языке.

Проблема приблизительного именованя не является новой. Встав перед философами и логиками еще в V веке до н. э., в скором времени она отошла на второй план и на тысячелетия оставалась вне поля зрения ученых, в том числе лингвистов. Ею смогли вплотную заняться лишь в конце XIX – начале XX вв. в связи с изучением в логике оснований математики и обнаружением парадоксов теории множеств [1].

Исследователи проблемы приблизительности довольно часто цитируют высказывание одного из пионеров ее изучения: «... о приблизительной номинации можно говорить тогда, когда при именовании говорящим отдельного элемента внеязыковой ситуации наблюдается некоторая оценка номинации со стороны говорящего: например, говорящий сомневается в достоверности номинации или номинация не нравится говорящему, или же говорящий не хочет нести ответственности за номинацию» [2, с 72].

Тем не менее, оценочный аспект приблизительности по-прежнему остается недостаточно разработанным ни в одном языке. Речь идет, в основном, об отдельных замечаниях и наблюдениях, связанных с приблизительной оценкой в языке. Так, сочетания типа «почти синий» квалифицируются, например, как оценка цели [3, с. 51]. Е. М. Вольф утверждает, что слова приблизительности используются для снижения категоричности оценки, имея в виду «в первую очередь не количество признака, а истинность высказывания» [4, с. 113]. Подобного мнения придерживается и Г. В. Петрова, утверждая, что АП создают «эффект уклончивых слов», делая высказывание практически нефальсифицируемым: «Он почти заснул» не значит «он заснул» [5, с. 15].

Таким образом, актуальность и научная новизна исследования несомненны, поскольку связаны с важным, но недостаточно изученным видом приблизительного именованя.

Действительно, неотъемлемым свойством сознания человека является оценочное отношение к предметам и явлениям окружающего мира. Оценка является важным компонентом процесса коммуникации и понимается в самом общем виде как выражение положительного или отрицательного смыслового отношения, как оценочное суждение. Таким

образом, содержанием категории оценки является положительная или отрицательная характеристика предмета высказывания [6, с. 63].

Однако в повседневной жизни далеко не все можно подвергнуть строгому и четкому разграничению: «Действительность окружает человека бесконечным разнообразием предметов, признаков, отношений. Все объекты находятся в постоянном движении, изменении, для них не характерны четкие границы» [2, с. 29].

Если нет четкой дифференцированности по виду положительности или отрицательности, оценка выражена неоднозначно. Тогда она становится приблизительной. Иными словами, отсутствие точной номинации компенсируется использованием приблизительной номинации, что значительно расширяет номинативные возможности языка.

В объективной действительности нет приблизительности или, например, неопределенности: в ней все точно и определено, каждый факт таков, каков он есть. Неопределенность и приблизительность связаны лишь с неполнотой, неточностью наших знаний. Поэтому приблизительность представляет собой проявление формы отражения объективной реальности. В отличие от неопределенности приблизительность есть сочетание определенности и неопределенности.

Определить границы приблизительности не представляется возможным, поскольку ее объем определяется автором сообщения, его интеллектом. Это означает, что приблизительность оценки субъективна: «О приблизительной номинации можно говорить тогда, когда при именовании говорящим отдельного элемента внеязыковой ситуации наблюдается некоторая модальная оценка номинации со стороны говорящего: например, говорящий сомневается в достоверности номинации или номинация не нравится говорящему, или же говорящий не хочет нести ответственности за эту номинацию и т. п.» [7, с. 29].

Необходимость прибегать к приблизительной оценке привела к тому, что «языковые коллективы накопили целый арсенал средств, позволяющий осуществлять однозначную коммуникацию» [6, с. 64]. В лингвистике языковые средства для передачи неточной, приблизительной информации стали называть термином *аппроксиматоры* (АП), правомерность употребления которого в данный момент никто уже не оспаривает [8; 9; 6].

Приблизительность (аппроксимация) представлена средствами различных языковых уровней. Сущность аппроксимации – приближение объема оценки объекта к общепринятой норме [6, с. 65].

Под АП понимается языковая единица (морфема, слово, словосочетание, предикативная конструкция), имеющая сему «приблизительность», представленную в семантической структуре или контекстно обусловленную. АП – необходимый компонент конструкции приблизительной оценки.

В различных языках мира существует большое количество разнообразных средств и способов выражения понятия

приблизительности: «Невозможность точного наименования – настолько часто встречаемый, хорошо нам известный случай, что мы привыкли ко всем этим *почти, что-то вроде, так сказать*, a sort of, nearly, pour ainsi dire, ungefähr, fast и не всегда замечаем эти «слова приблизительности» [2]. Прежде всего имеются в виду АП:

– лексические: **рус.** *почти, приблизительно, около, чуть (ли, было) не, едва (ли) не, примерно* и т. п., **укр.** *майже, мовби, приблизно, коло, біля, ледве не, мало не, трохи не* и т. п., **франц.** *presque, à peu près, environ, quasi, quasiment, quelque, approximativement*;

– префиксы **англ.** *pseudo-, quasi-*; **франц.** *demi-, mi-...mi-..., para-, pén(é)-, presque-, quasi-, semi-, simili-, sub-*;

– суффиксы **англ.** *-like, -ish, -y*, **франц.** *-aine, -âtre, -forme, -oïde, -sic*; **укр.** *-уват, -ав, -аст-/ист-* на морфемному рівні виконують функцію апроксиматорів *трохи, децю, ледь-ледь, не дуже, злегка* и подобных;

– устойчивые и переменные сочетания типа **англ.** *in a way, so to speak, more or less*, **франц.** *appelez cela comme vous voudrez, ce que certains (d'autres) appellent, ce que nous appelons* и т. п. и многие другие;

– синтаксические: **рус.** *метров триста, человек пятьдесят, килограммов сто*; **укр.** *чоловік з п'ять, кроків двісті, годин вісім* и т. д.

Приблизительность может быть выражена точным высказыванием, без АП. В этом случае можно говорить об имплицитной приблизительности. Так, если говорят: *До ближайшего дома сто метров*, никто не подумает, что расстояние действительно равняется ста метрам.

Наконец, на фонетическом уровне индикатором аппроксимации может быть пауза, которая прежде всего отражает сомнение говорящего в правильности номинации. В письменной речи это выражается графически: многоточием, кавычками, скобками.

Все эти средства выражения приблизительности и каждое в отдельности заслуживают самого пристального внимания лингвистов.

По мнению И. Л. Шкота, «процесс развития апроксимативной функции у ряда языковых единиц, их употребление в качестве АП является результатом закономерного развития языка, который можно рассматривать как процесс образований функционально-семантического класса АП» [9, с. 10].

Как видим, АП образуют понятийное поле в любом языке, что свидетельствует об универсальности данной категории она существует во многих языках мира, как индоевропейских, так и относящихся к другим языковым семьям, например, в венгерском, суахили и др. Подробный обзор литературы по данной проблеме можно найти в специальных исследованиях [7; 8; 9].

Во время процесса аппроксимации оценочное слово сохраняет свой интегральный признак, например, количество, в то же время в его значении актуализируется сема, которая оговаривает меру относительности признака за счет введения в оценочную конструкцию АП. Если иметь в виду тот же признак «количество», то высказывание

приобретает характер приблизительного количества, например, во французском высказывании:

A côté d'une des lampes grillagées, je remarquai un petit orifice circulaire de cinq centimètres de diamètre environ (Merle R. La mort est mon métier, p. 299).

Апроксимальные индикаторы «дополнительно к семе «приблизительность» вносят коннотативную сему субъективной оценки в семантическую структуру предложения, которое имеет эмоционально-оценочный характер и указывает на отношение говорящего в предмету речи, а также на оценку качественного состояния определенного референта относительно нормального, объективно закрепленного за ним семантикой слова» [10, с. 63].

Таким образом, приблизительность представляет формы отражения объективной действительности, выраженные с помощью специальных языковых средств. Приблизительность представляет собой сочетание неопределенности и определенности: точка отсчета, которая наблюдается в тех или иных приблизительных конструкциях, указывает на точное содержание какого-либо явления, события, факта, на определенность содержания, а АП показывает их неопределенность.

Необходимость приблизительной оценки состоит в том, что говорящий либо не обладает достаточными данными для точной оценки, либо по какой-то причине не желает ее дать.

Приблизительная оценка является одним из аспектов приблизительного именования и, в свою очередь, составляет важную часть общей номинативной стратегии говорящего в лингвистическом отображении мира. Рассмотренное явление заслуживает, несомненно, самого пристального внимания и глубокого изучения со стороны лингвистов.

Список использованной литературы

- 1. Морева Г. Г.** Об истоках изучения категории приблизительности в языке / Г. Г. Морева // Україна – Греція: історична спадщина і перспективи співробітництва : зб. наук. пр. міжнар. наук.-практ. конф. – Маріуполь, 1999. – Т. 2. – С. 43 – 45.
- 2. Сахно С. Л.** О приблизительных номинациях / С. Л. Сахно // Ин. яз. в высш. шк. – 1982. – Вып. 17. – С. 72 – 80.
- 3. Сэпир Э.** О градуировании / Э. Сэпир // Новое в зарубежной лингвистике : [сб. под общ. ред. Е. В. Падучевой]. – М. : Прогресс, 1985. – Вып. XVI. (Лингв. прагматика). – С. 43 – 78.
- 4. Вольф Е. М.** Функциональная семантика оценки / Е. М. Вольф. – М. : Наука, 1985. – 228 с.
- 5. Петрова Г. В.** Обязательность и факультативность наречия образа действия в глагольной группе (на материале португальского и французского языка) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.05 «Романские языки» / Г. В. Петрова. – М., 1986. – 24 с.
- 6. Сорокин Ю. Е.** Конструкции приблизительной оценки в современном английском языке /

Ю. Е. Сорокин // Функциональная семантика синтаксических конструкций. – М., 1986. – С. 63 – 78. **7. Сахно С. Л.** Приблизительное именование в естественном языке / С. Л. Сахно // Вопр. языкознания. – 1983. – № 6. – С. 29 – 36. **8. Морєва Г. Г.** Структурно-семантичні особливості апроксиматорів французької мови (у зіставленні з українською) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.17. «Порівняльно-історичне і типологічне мовознавство» / Г. Г. Морєва. – Донецьк, 2000. – 22 с. **9. Шкот И. Л.** Апроксиматоры в современном английском языке : автореф. дис. на соискание. уч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки» / И. Л. Шкот. – М., 1990. – 23 с. **10. Шкот И. Л.** Апроксиматоры в современном английском языке / И. Л. Шкот // Вестн. Киев. ун-та. Романо-германская филология. – 1979. – Вып. 13. – С. 60 – 63.

Морєва Г. Г. До питання про сутність приблизної оцінки в мові

У статті розглядається низка питань, пов'язаних із важливою, але недостатньо дослідженою проблемою приблизної номінації. Робиться спроба онтологічного обґрунтування необхідності приблизної номінації для комунікації. Розглядається один із її аспектів – приблизна оцінка, яка вказує на відношення мовця до предмета мовлення. Аналізуються засоби вираження приблизної оцінки – так звані апроксиматори (АП), представлені всіма мовними рівнями. Обґрунтовується факт універсальності категорії приблизності.

Ключові слова: приблизна номінація, апроксимація, апроксиматори (АП), категорія оцінки, приблизна оцінка.

Морєва Г. Г. К вопросу о сущности приблизительной оценки в языке

В статье рассматривается ряд вопросов, связанных с важной, но недостаточно изученной проблемой приблизительной номинации. Предпринимается попытка онтологического обоснования необходимости приблизительной номинации для коммуникации. Рассматривается один из ее аспектов – приблизительная оценка, указывающая на отношение говорящего к предмету речи. Анализируются средства выражения приблизительной оценки – так называемые аппроксиматоры (АП), представленные всеми языковыми уровнями. Обосновывается факт универсальности языковой категории приблизительности.

Ключевые слова: приблизительная номинация, аппроксимация, аппроксиматоры (АП), категория оценки, приблизительная оценка.

Moryeva G. G. On the Question About the Approximative Evaluation in Language

The article deals with a number of questions connected with an important problem of approximative nomination that has not been yet studied

sufficiently. The attempt of ontological substantiation of the necessity of approximative nomination for human communication is made. The means of expressing approximative nomination, the so-called approximators (APs) represented by all language levels are analyzed. The fact of universality of the language category of approximation is grounded in the sphere of mentality, connected with an incompleteness and inaccuracy of human knowledge and representing itself a display of the form of objective reality reflexion. One of its aspects – approximative evaluation showing the attitude of the speaker towards the matter of speaking is studied. It is known that the evaluation is a significant component of the process of communication and it is understood as the expression of positive or negative semantic treatment, as evaluative judgment. The absence of direct nomination is substituted by the use of approximative nomination (in other terms approximative evaluation) and is one of the important aspects of the general nominative strategy of a speaker.

Key words: approximative nomination, approximation, approximators (APs), the category of evaluation, approximative evaluation.

Стаття надійшла до редакції 04.02.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – д. філол. н., проф. Сенів М. Г.

УДК 81'42

П. О. Федаюк

ДИСКУРСИВНА СКЛАДОВА МОВНОГО ОБРАЗУ СВІТУ

Будучи фундаментальним поняттям, що об'єднує найбільш вагомі контексти взаємодії людської свідомості і соціального середовища, картина світу регулярно стає об'єктом наукової рефлексії [1, с. 20; 2, с. 3; 3, с. 15; 4, с. 21]. В рамках сучасної науково-теоретичної парадигми картина світу осмислюється в межах трьох головних ракурсів: а) як (глобальний) образ світу, б) як інструмент пізнання, в) як теоретична конструкт-модель [5, с. 5].

Відзначена вторинність картини світу по відношенню до реального світу, дослідники неоднозначно інтерпретують сутність психоментальних процесів, що лежать в основі взаємодії людської свідомості і об'єктивного світу, внаслідок чого оформлюються два підходи до визначення картини світу: рефлексивний і конструктивний [5, с. 7]. Згідно з першим підходом, картина світу – відображення реального світу у вигляді образу або моделі [1, с.15 ;6, с. 12].

Збалансованою представляється точка зору, відповідно якої принципом, утворюючим образ світу за типом динамічної системи, визнається взаємодія рефлексії і конструкції. Впевненість в тому, що

рефлексія і конструкція знаходяться в динамічному взаємозв'язку, підтримується висновками про механізми формування і функціонування картини світу, котра розглядається як результат взаємодії двох початків: перцептивного і раціонального [3, с. 5–10]. Неважко зробити висновок, що перцептивне симетрично рецептивному, а раціональне – конструктивному.

Каркас даного дослідження формується концептуальною тріадою: картина світу – мовна картина світу – національна мовна картина світу [5, с. 12]. Дана тріада віддзеркалює і моделює головні парадигми, в рамках яких конституюються і актуалізуються системи когнітивної і лінгвістичної репрезентації людиною оточуючого світу. Окреслені вище парадигми інкорпорує образ і мову як базові модуси у прийоми репрезентації об'єктивної і суб'єктивної реальності, транслюють культурологічні і лінгвістичні чинники і закономірності, регулюючи соціо- і лінгвокреативну діяльність людської свідомості в умовах конкретного лінгвокультурного соціуму, детермінують системні характеристики прототипічної мовної особистості – носія прототипічної мовної свідомості і прототипічної мовленнєвої поведінки.

Картина світу допускає одинично-множинну інтерпретацію як цілісний образ і як континуум образів, що варіюються за рахунок профілювання того чи іншого модусу концептуалізації реального і можливого світів і співвідносного з цим модусом типу знання. Картина світу створюється на основі сполучення різностатусних феноменів свідомості буття, рефлексії і конструкції суб'єкту і об'єкту. Це структурне утворення, що відображає діалектичну організацію людського досвіду. Картина світу має когнітивно-дискурсивну онтологію, бо одночасно відтворює реальний світ і конструює його за допомогою діяльності людської свідомості.

Природнім наслідком полімодусності картини світу стає її поліфункціональність: образ світу виконує різноманітні функції, підсумувати які можна в наступному вигляді:

1. репрезентуюча функція: картина світу відтворює (з різним ступенем достовірності) об'єктивну і суб'єктивну реальність: *«Roger said nothing. He didn't know what he could possibly say. He felt cold, as though the November wind were sweeping right through him.»* [7, с. 12 – 13] – у даному прикладі ми бачимо, як персонаж змальовує, тобто представляє свої почуття за допомогою їх порівняння із природним явищем, об'єктивним тут є те, що висвітлюються якісь дійсно погані спогади, певне розчарування, а суб'єктивність полягає у виборі засобів мови передати певним чином ці події – у наведеному реченні автор використав *cold* і *November wind*, а не, скажімо, *frosty weather* або *bitter cold*.

2. корегуюча функція: картина світу інтегрує архетипічний, актуальний і віртуальний (синтетичний) колективний і індивідуальний досвід в єдину асоціативну мережу: *«Emily, grasping the receiver of the phone, listened to the silence of the house, drowsing in the heat of the early afternoon»* [8, с. 12 – 13] – тобто всім відомо поняття і явище жару, а в

прикладі слово на позначення жари як колективний досвід використано індивідуально, бо *house, drowsing in the heat* є лише певною асоціацією, а не фіксованим тропом мови;

3. генеруюча функція: картина світу продукує нове знання в результаті взаємодії актуального досвіду і ситуативного тезаурусу особистості: «*It was leaden and grey this afternoon; a watery sun trying to push through the clouds without much success*» [9, с. 30] – нове знання полягає тут не в тому, що використано новий мовний знак на позначення сонця і хмарини, а в тому, що слова на позначення вже відомих і існуючих в природі погодних явищ використано з актуального досвіду персонажа ситуативно, а саме, для змалювання якихось недобрих подій, що повинні відбутись в найблищому майбутньому;

4. моделююча функція: образ світу моделює процеси соціальної взаємодії і особистість, що приймає участь в даних процесах: «*...My client's house is situated on the dunes, and Doug could take a walk on the beach if the weather is good, whilst we look over the house and chat with Mrs. Newsam*» [9, с. 156] – в наведеному реченні адресант за допомогою опису сприятливих кліматичних умов намагається вплинути на адресата і досягти певної комунікативної мети;

5. комуніцируюча функція: взаємодія партнерів з комунікації базується на взаємодії їх картин світу. Підсумком такої взаємодії стає корекція картин світу взаємодіючих суб'єктів, котра здійснюється або за типом прирощування бачення шляхом інкорпорування в індивідуальну картину світу нових елементів, або за типом модифікації конфігурацій знань про місце морально-етичних і ціннісних пріоритетів: «*Why don't you go down there for a week or two, Gran? The weather's warm, much warmer than New York. It would do you good. And Mom would love your company*» [9, с. 144] – тут можливо два рішення даної пропозиції: або бабуся погодиться і поїде відпочивати і насолоджуватись сонячною і теплою погодою, або відмовиться.

В сучасній лінгвістичній літературі прийняте розгалудження концептуальної і мовної картин світу [2, с. 10; 4, с. 21 – 24; 10, с. 27], яке диференціює два модули репрезентації оточуючого світу а) у вигляді когнітивних структур б) у вигляді мовних номінацій. Б. А. Серебреніков, коментуючи співвідношення цих двох картин світу, відмічає, що мовна картина світу виконує дві функції: 1) позначення основних елементів концептуальної картини світу: як, відомо, мова представляє собою знакову систему, отже, в різних мовах і позначення одного і того ж поняття відбувається відповідно різними засобами-знаками, порівняймо: українське *сніг*, англійське *snow*, німецьке *der Schnee*, французьке *neige* і російське *снег*, і 2) експлікація засобами мови концептуальної картини світу [4, с. 21]: позначення різних понять в одній мові відбувається одними і тими ж засобами мови, тобто різні десигнати можуть співвідноситись із різними поняттями, а сигніфікати, хоча і відрізняються один від одного за складом, використовують обмежену

кількість засобів (букв, звуків) для їх утворення: *rain* [11, с. 1034], *sleet* [11, с. 1198], *snow* [11, с. 1210] і *hail* [11, с. 560] – різновиди опадів, позначені в англійській мові, співвідносяться з різними концептами об'єктивного світу – концептуальної картини світу. Виконання цих двох функцій детерміновано особливостями національно-специфічної категоризації і концептуалізації: мова об'єктивує і моделює культурологічно марковане світобачення. Завдяки вербальним засобам і мовним моделям відбувається додаткове «бачення» світу. Ці моделі доповнюють загальну картину знань, корегують її. Наприклад, таке явище природи як *вітер* є типовим для всіх континентів, але різновиди повітря є географічно та кліматично обумовленими, наприклад: *sirocco* – *hot moist wind reaching Italy from Africa* [11, с. 1190]. Зрозуміло, що для жителів країн Африки та Італії воно є знайомим через особистий досвід, зумовлений умовами проживання в цих кліматичних зонах, а тому зрозумілим, чого не скажеш про мешканців інших країн. Через відсутність або малу кількість випадків руху повітря в такий спосіб дефініція наведеної номінативної одиниці відходить на другий план, тобто в склад пасивної лексики.

Напрямок сучасного мовознавства зорієнтований на проблеми структурної організації, змістовної характеристики й типологічної специфіки мовного образу світу. Мовна картина розглядається як високодинамічна, складно структурована, еволюціонуюча система, що визначається онтологією мовного існування і розвитку. В рамках теоретичного осмислення мовної картини світу розрізняють наступні підходи: лінгвофілософський, лінгвокогнітивний, лінгвокультурологічний, лінгвoseмантичний, лінгвопрагматичний, психолінгвістичний і соціолінгвістичний [5, с. 5–7]. Різноманітність методологічних форматів і підходів до досліджуваної мовної картини світу свідчить про структурну складність і змістовну об'ємність даного феномену. Цінність комплексного осягнення мовної картини світу забезпечується взаємо-виміром внеску різнорівневих категорій і різностатусних механізмів в лінгвістичне конструювання реальності.

Об'єкт нашого дослідження – англomовна картина світу – прототипічний образ культур, сукупність мовних одиниць і мовленнєвих стратегій, вербалізуючих смислові значимості англomовної свідомості.

Предмет дослідження – дискурсивний простір в аспекті його національно-специфічної категоризації.

Мета роботи полягає в тому, щоб розробити концептуальні основи моделювання мовної картини світу. Дослідження має також на меті визначити та аналітично описати лінгвістичні механізми, що представляють національне бачення світу за типом інтегруючого семантико-дискурсивного простору.

Проблема визначення мовної картини світу і її категоріальної специфікації включає ряд аспектів, а саме:

- співвідношення глобального образу світу (картини світу) і мовної картини світу, що об'єктивізує цей глобальний образ світу в залежності від особливостей лінгвокультурологічної рецепції і рефлексії,
- позиціонування мовної картини світу в ряді сполучених сутностей – різноманітних (специфічних) картин світу, що виокремлюються дослідниками в різних галузях знання,
- визначення статусних і параметричних характеристик мовної картини світу, що забезпечують її функціонування в якості операціонального механізму, призначення якого полягає в фіксації, конструюванні і трансляції універсального (транскультурного) і етнокультурного бачення світу.

Встановлено, що інформація про світ закладена, перш за все, в системних значеннях слів, що служить основою для інтерпретації мовної картини світу в термінах семантичного простору [2, с. 15; 12, с. 22; 13, с. 219]. Семантичний простір слів на позначення погодних явищ в англійській мові в спрощеній формі представлений гіперонімом WEATHER і гіпонімами ATMOSPHERE, TEMPERATURE, WIND, RAIN і SNOW. Разом з тим представляється важливим враховувати сутність людського слова, котре разом з катигоризуючою виконує і аккумуляючу функцію. Визначення мови як когнітивного процесу, що здійснюється в комунікативній діяльності ставить мовну картину світу в галузь взаємодії двох систем: когніції і комунікації [14, с. 8]. Відповідно, теоретичне моделювання мовної картини світу за необхідністю здійснюється із застосуванням інструментарія когнітивно-дискурсивної методології, що об'єднує два формати уявлення знань в мові: структурний і подійний [5, с. 17]. Тому під увагою знаходиться змістовне наповнення мовної картини світу. Мовна картина світу формується за допомогою взаємодії двох типів простору – семантичного, вже зазначеного, представленого системними значеннями слів, і дискурсивного, що репрезентується системними операторами, які оформлюють типи соціальної взаємодії. Інкорпоруючи найбільш вагомні константи соціальної взаємодії у вигляді типізованих дискурсивних реалізацій, дискурсивний простір входить до мовної картини світу на правах її фрагменту. Новим є осмислення мовної картини світу як інтегрованого семантико-дискурсивного простору слів на позначення погодних явищ, що породжується діалектичною взаємодією системних значень слів і системних операторів, регламентуючих параметри організації мовної системи; підхід до дослідження англійської картини світу з позиції визначення внеску різностатусних лінгвістичних механізмів і лінгвістичне конструювання реальності. Системоутворююча роль дискурсивного простору обумовлюється його категоріальною значимістю з точки зору – стратегічних прийомів і засобів, організуючих мовленнєву поведінку мовної особистості і регулюючих інтерсуб'єктивне переживання смислової різноманітності реального світу. Дискурсивний простір включений до змістовного наповнення картини світу на основі подійного

формата уявлення знань в мові як методологічного пояснення цьому. В якості фрагменту мовної картини світу дискурсивний простір представляє собою системний оператор, виконуючий ряд функцій, як такі:

а) об'єктивуючу функцію: дискурсивний простір об'єктивує категоріальні контексти соціальної взаємодії, тобто всі випадки вживання одного і того ж слова на позначення одного і того ж природного феномену одного твору або різних творів можна об'єднати в один об'єктивний дискурсивний простір;

б) категоризуючу функцію: дискурсивний простір категоризує лінгвістичні репрезентації інтерсуб'єктивної діяльності на основі ідентифікації онтологічних характеристик інтерсуб'єктивного переживаємого фрагменту реального світу, іншими словами один і той самий феномен природи може сприйматись по-різному однією людиною в різні моменти життя або однаково різними людьми, так, сніг в англійській мові зазвичай асоціюється із певними труднощами і переживаннями життя: «*I wandered into a deli, but I already knew that this would lead to no good. I caught the bus just in time and watched the triangular park fade behind the snowstorm*» [15, с. 12–13];

в) синтезуючу функцію: дискурсивний простір синтезує оперативний образ соціальної взаємодії за допомогою активації різнорівневих і різностатусних оперативних механізмів, що оформлюють змістовну структуру соціальної діяльності, тобто за допомогою слів на позначення погодних явищ під час комунікації навіть в окремо взятому мовленнєвому акті можна досягти певного перлокутивного ефекту: «*I don't want to go anywhere, it's too hot and smelly, she said*» [8, с. 12–13] – адресант пояснює, чому він не хоче приєднатись до когось і кудись вирушити шляхом аргументації, що надворі несприятливі кліматичні умови;

г) координуючу функцію: дискурсивний простір координує зіставлення структурної і подійної організації і репрезентації знання в контексті історико-культурної ситуації, а саме: візьмемо до уваги набір синонімів на позначення вітру в англійській мові – *breeze, cool, air flow, icy blast, hot wind, breath of air, waft, whiff, puff, gust, gale, blow – strong wind or wind storm* [11, с. 1411–1454] тощо. Кількісна характеристика номінативних засобів, які позначають *winter* в англійській мові, відзначається багаточисельністю через екстралінгвальні чинники – наявність цього феномену в природі англійських країн. Англія, Нова Зеландія і США розташовані на континентах і островах і їх морське положення кліматично зумовлює наявність різних за силою і частотністю рухів повітря;

д) атрибутивну функцію: дискурсивний простір атрибутує оперативним образам соціальної взаємодії унікальні значимості, отримуючі статус діагностичних механізмів соціальної активності мовної особистості; слово на позначення одного і того ж самого природного феномену може бути використано у безлічі випадків, які в дискурсі, кожний окремо сам по собі, є унікальним і неповторним: «*Reading snow is like listening to music. To describe what you've read is to try to explain music in*

writing» [16, с. 37] або «*Perhaps falling in love, the piercing knowledge that we ourselves will someday die, and the love of snow are in reality not sudden events; perhaps they are always present. Perhaps they never vanish either*» [16, с. 37]. У першому прикладі слово *snow* вжито для змалювання якогось дива, а в другому випадку – для посилення відчуття несподіваності неочікуваних природних явищ і паралельно певних подій у житті.

Теоретичне моделювання дискурсивного простору витікає з визнання багато системної організації феномену під розглядом: дискурсивний простір має параметричні характеристики таких систем, як: а) культурологічна система, що конституюється культурологічними значеннями, сценаріями і фреймами; б) психологічна система, що утворюється психологічними якостями мовної особистості і психологічними механізмами смислоформування і смислоформування; в) структурно-організована система, що формується за допомогою актуалізаційної взаємодії різнорівневих структурних механізмів, що оформлюють внутрішньо- та міжсистемні структурні зв'язки і залежності; г) семіологічна система, регулювання якої здійснюється семіологічними механізмами; д) типологічна система, що утворюється диференційованим уявленням дискурсивних реалізацій, що осмислюються в термінах типологічних субсистем; є) історична система, еволюційний розвиток якої забезпечується динамікою історичних процесів, конгруентних (відповідних) етапам розвитку лінгвокультурного соціуму [5, с. 20].

Теоретичне моделювання дискурсивного простору «Weather Phenomena» базується на визнанні його багатомірності і багаторівневості, що узгоджується з багатогранністю соціальної діяльності. Належно заявленому принципу, виявляється виправданим здійснювати моделювання дискурсивного простору в термінах системоутворюючих значимостей-складових.

Культурологічна складова позиціонує (представляє) дискурсивний простір в якості фрагмента культурного універсума на основі визначення компонентів прототипічного сценарія. Культурологічна складова оформлює дискурсивний простір в якості фрагменту культурного універсуму, диференційованого на основі визначення компонентів прототипічного сценарію, котрий асоціюється з базовим модусом людської діяльності, транслює соціально-валідне знання, є інструментом культурної адаптації і інкультурації і симетрично переживається представниками національної культури. Культурний сценарій не може бути адекватно охарактеризований без звернення до таких категоріальних характеристик соціальної взаємодії, як прототипічна мовна особистість, прототипічна номінація і прототипічні цінності.

Прототипічна мовна особистість – це узагальнений образ представника лінгвокультурного соціуму, що здійснює свою мовленнєвомисленнєву і мовленнєвоповедінкову діяльність в умовах даного соціуму. Культуроутворюючий потенціал як принцип прототипічної мовної особистості визначається її внеском в типологічне

оформлення культурного універсуму. Прототипічна мовна особистість є носієм прототипічної мовної свідомості і прототипічної мовної поведінки. Прототипічна мовна свідомість знаходить своє вираження в способах історично і культурологічно мотивованої і маркованої мовної категоризації і концептуалізації. Національно-специфічні акценти осмислення людського буття об'єктивуються сіткою культууроутворюючих номінацій, набуваючи тим самим статус діагностично цінних і типологічно релевантних епістемічних, етичних і естетичних категорій.

Критеріями для обґрунтування статусу прототипічної номінації можуть виступати наступні фактори: 1) принцип культурологічної розробленості, 2) принцип культурологічної рекурентності: культурна значимість прототипічного концепту підтверджується процедурою встановлення частотності використання об'єктивуючої його номінації, 3) принцип культурологічної топікалізації: прототипічна номінація повинна репрезентувати тематичну галузь, що має значимість з точки зору: ідентифікації тієї чи іншої лінгвокультури, зіставлення цієї культури з іншими лінгвокультурами з метою концептуальних і лінгвістичних інтегративних і диференціальних механізмів, 4) принцип культурологічної специфікації: прототипічна номінація повинна специфікувати окреслений фрагмент культурного універсуму стосовно маркованості його варіативних реалізацій, 5) принцип культурологічної преференції: прототипічна номінація об'єктивує прототипічну цінність в якості аксіологічної преференції даної лінгвокультурної спільноти. Прототипічна номінація і прототипічна цінність представляють собою взаємодетермінуючі сутності – прототипічна номінація, з одного боку, діагностує прототипічну цінність, а з іншого боку, оформлюється на основі ідентифікації прототипічної цінності.

Прототипічна цінність: а) симптоматична: вона характеризує соціум в плані його аксіологічних преференцій, б) подібна директивній ілюкції, що оформлює дискурсивний простір за типом гомостатичної системи, в) стереотипна. Представлення прототипічної цінності в якості конфігуративного сполучення аксіологічних смислів дає можливість виявити її статусні ознаки, а саме:

а) системну обумовленість, котра підтверджується смисловими взаємо-перетинаннями на внутрисистемному рівні,

б) семіологічну значимість, що обумовлюється високим ступенем лінгвістичної розробленості прототипічної цінності: вона оснащена широким спектром прототипічних номінацій, що об'єктивують конститутивні і асоційовані смисли,

в) смислову ємкість, внаслідок чого прототипічна номінація оформляється за зразком семантичної матриці.

За психологічною версією дискурсивний простір представляється прототипічною мовною особистістю, експонуємою за допомогою особистісних індексів і особистісних смислів. Психологічна складова базується на теоретичному осмисленні мовної особистості як етно-соціо

психолінгвістичної категорії, експоновної засобом особистісних індексів етнічного, соціального, інтелектуального, інтенціонального, мовного, мовленнєвого і особистісного смислів, що породжуються діалектичною взаємодією індивідуальної свідомості і соціального середовища.

Особистісні смисли актуалізуються системною діяльністю механізмів: а) когнітивних, б) семантичних, в) прагматичних [5, с. 22].

А) Когнітивні механізми похідні від стрижневої антиномії рефлексивного і конструктивного, заявленої в якості опорного принципу дослідження цього механізму. Похідним від першого є механізм рефлексії, що співвідносить досвід індивідууму з актуальною ситуацією мовленнєвої взаємодії. Похідним від другого слід визнати механізм інтерпретації, що визначає параметри зміни реального і можливого світу.

Б) Семантичний механізм представлений семантичною репрезентацією, в) а прагматичний – прагматичною інтерпретацією. Прагматика передбачає вирішення проблеми і з боку мовця (планування), і з боку слухача (інтерпретація як евристичний аналіз).

Участь діяльнісних механізмів в породженні і інтерпретації особистісних смислів оформлює різні формати актуалізації цих смислів на основі профілювання їх компонентів: раціонального, емоціонального, архетипічно вмотивованого. Слід звернути увагу на те, що складові особистісних смислів або частково, або повністю протиставляються один одному. Так, раціональна організація повністю протилежна архетипічному досвіду. Це причина стресів, когнітивних диссонансів і аналогічних особистісних станів, котрі далеко не завжди пов'язані з розузгодженням особистого і загальноприродного, феноменологічного і структурного.

Семіологічним образом дискурсивного простору є прототипічна пропозиція – інваріант актуальних пропозицій висловлювань. Семіологічна складова дискурсивного простору конституюється смислопороджуючими механізмами, функціонуючими на рівні цілого дискурсу і певних його фрагментів. Семіологічне оформлення дискурсивного простору здійснюється на базі визначення прототипічної пропозиції, котра лежить в основі породження дискурсу і служить інструментом його ідентифікації. Діагностична цінність цієї пропозиції де-термінується її співвіднесеністю з прототипічним сценарієм соціальної взаємодії. Прототипічна пропозиція актуалізується в статусі мікроструктури. Вона мислиться відносно послідовності пропозицій [17, с. 147]. Ця пропозиція профілює семіологічний упізнаний зміст, активуючи систему семіологічних очікувань, котрі знаходять своє вираження в певному способі фреймування дискурсивного простору, і оформлює інваріантні відносини в умовах релятивно розгортної діяльності. Прототипічна пропозиція модулюється параметрами актуальної ситуації і реалізується варіативно, в залежності від змісту продукованого дискурсу. Актуальне смислоутворення здійснюється в режимі взаємодії лексичного і граматичного, конотативного і денотативного, пропозиційного і препозиційного значень.

Типологічна організація дискурсивного простору детермінується кластерним сполученням критеріальних характеристик, що оформлюються в якості типологем – діагностичних інструментів специфікації дискурсивних жанрів. Типологічна складова приписує дискурсивному простору статус типологічної системи, конститутивне наповнення і диференційовано внутрішня єдність якої визначається кластерним сполученням критеріальних параметрів: 1) дискурсивної концепції адресанта, 2) дискурсивної концепції адресата, 3) ключової дискурсивної стратегії, 4) домінуючої ілюкції, 5) сітки діагностуючих номінацій.

Структурне подання дискурсивного простору має вид інтегрованої презентації, включаючої ряд конститутивних просторів. Структурна організація дискурсивного простору регулюється низкою принципів, що регламентують взаємовиявленість і взаємодію його компонентів. Це –

1. принцип системності – дискурсивний простір представляє собою гомеостатичну систему, ідентичність якої підтримується системними кореляціями і реляціями, діючими на внутрішньо- і міжсистемних рівнях,

2. принцип когнітивної рівноваги – дискурсивний простір екзистує шляхом взаємодії протилежностей – механізмів диференціації і інтеграції. Специфіка когнітивної рівноваги полягає в збагаченні цілого на основі розширення спектру варіативних реалізацій системних характеристик,

3. принцип конгруентності – з метою забезпечення динамічного структурного співвідношення елементів, які конструюють дискурсивний простір, селекція цих елементів здійснюється виходячи з їх конгруентності структурній і ідеологічній картині мовленнєвої події,

4. принцип релятивності – дискурсивний простір розгортається шляхом лінеаризації пропозицій і релятивізовано відносно адресанта, адресата і ситуації мовленнєвої взаємодії,

5. принцип конфігуративності – конфігуративність дискурсивного простору витікає з його діалектичної природи і передбачає неоднорідність даного простору, координовану роздільність складових його суб-просторів і множинність його актуальних образів-конфігурацій.

Концептуалізація фрагменту того чи іншого культурного універсуму включає, як правило, два типи ментальних сутностей: концепт, що репрезентує цей фрагмент як цілісне утворення (дискретний об'єкт) в сукупності його прототипічних і маргінальних характеристик і низку (є) концепцій, що віддзеркалюють окремі елементи, які конституують даний дискретний об'єкт. В другому випадку фрагмент культурного універсуму мислиться як континуум. Умовою існування і становлення такого континууму є конституальна інтеграція – оперативний механізм, інтегруючий концептивні елементи, що належать різним галузям знання. Тим самим розмежовуються концепт як оперативна структура мислення і концептуальний простір як область аффіліації оперативних структур мислення, які в своїй сукупності забезпечують відзеркалення і конструювання складних модусів людської діяльності.

Структурування концептивного простору визначається параметрами національно-специфічної рефлексії: полімодусна діяльність людської свідомості специфічно осмислюється в різних лінгвокультурах. Структура такого простору обов'язково етнічно маркована, в зв'язку з чим представляється принципово важливим вибір імен концептів, що утворюють дану структуру.

Дискурсивний простір утворює багатомірну структуру, інкорпорує ряд взаємодіючих просторів, які узгоджуються з концепцією дискурсу як полімодусного феномену. Будучи динамічною структурою, дискурсивний простір визначається динамічними параметрами структурної відповідності і співвідношення складових його сутностей. З цієї причини моделювання феномену під розглядом здійснюється в термінах інтегрованого простору, що асимілює такі конститутивні простори, як концептуальне, категоріальне, стратегічне, ціннісне і номінативне.

Дискурсивний простір «WEATHER» представляє собою універсальну комунікативну систему, функціонування якої здійснюється засобом активації базової дискурсивної матриці, що репрезентує креативну діяльність людської свідомості. Презентація досліджуваного фрагменту англомовної картини світу відтворює внесок різностатусних лінгвістичних механізмів в оформленні ціле-орієнтованої діяльності. Природні явища переживаються англомовним соціумом в подійному аспекті, прив'язаному до життя. На даному ґрунті статус діагностуючих мають номінації, об'єктивуючі прості слова на позначення явищ природи. Етнокультурна специфіка планування набуває критеріальної значимості з точки зору організації мовної картини світу, бо ієрархічна структура діяльності повинна бути відображена в значеннях всіх мовних репрезентів «Weather Phenomena».

Еволюція дискурсивного простору «Weather Phenomena notions» похідна від еволюції базового концепту представленого у вигляді еволюційного семіотичного ряду. Специфіка історико-культурного осмислення базового концепту детермінується параметрами розвитку національного менталітету. Еволюційний розвиток дискурсивного простору здійснюється системними зв'язками і парадигматичними скріпленнями і здійснюється за типом збагачення первинної дискурсивної матриці новими прогресивними смислами.

Англомовна картина світу – результат національно специфічної категоризації і концептуалізації. Вона являє собою прототипічний образ світу, що конструюється колективною свідомістю англомовних культур. Головні ознаки англомовної картини світу відбиваються через призму прототипічних цінностей і знаходять своє відображення в системі прототипічних номінацій і дискурсивних стратегій.

Категоріальний простір дискурсу породжується і оформлюється на основі динамічної взаємодії різнорівневих категорій: понятійних, семантичних, граматичних, прагматичних і т. д. Форматуючи інформацію

в умовах релятивно розгортного дискурсу, ці категорії конструюють і експлікують можливі світи взаємодіючих суб'єктів, моделюють систему мовленнєвих актів і мовленнєвих подій і формують знакову сітку, що виступає умовою орієнтуючої і моделюючої діяльності людської свідомості. Категоріальна поліфонія дискурсивного простору віддзеркалює диференційовану різноманітність дискурсу реального світу, який включає ряд множин, як такі: 1) типізовані ситуації соціальної взаємодії, 2) учасники соціальної взаємодії, 3) соціальні норми і конвенції, 4) архетипічні образи і уявлення, 5) культурні значення і форми і т. п.

Разом з тим виявляється виправданим диференціювати категорії, які актуалізуються в процесі породження мовленнєвої події, в залежності від їх вкладу в формування глобальної когерентності дискурсу. Статус системоутворюючих отримують категорії адресата і адресанта і категорія інтенціональності, котра окреслює область взаємодії комунікантів. Саме тут відбувається взаємоперетин індивідуальних (етично маркованих) картин світу, що визначають наперед «коефіцієнт взаєморозуміння» в конкретній комунікативній ситуації. Окреслені вище категорії віддзеркалюють специфіку категоріального мислення і категоріальної поведінки мовної особистості в умовах мовленнєвої взаємодії і детермінують категоріальне наповнення дискурсу.

Ціннісний простір формується набором цінностей, що осмислюються в термінах аксіологем. Є підстави говорити про іллокутивне призначення аксіологем, бо аксіологічні смисли неминуче стають інструментом іллокутивного впливу. Активація аксіологеми в свідомості адресата узгоджує його дискурсивну концепцію з конвенцією адресанта і служить інтерсуб'єктивним базисом комунікації.

Інтерсуб'єктивне переживання аксіологеми з необхідністю ставить проблему порівнянності концептуалізуючих систем інтерагентів. Впізнання аксіологеми не рівнозначно її визнанню, причому діапазон може варіюватись від її повної прийнятності або неприйнятності до частково модифікованого осмислення. Те, що є цінністю для одного індивідууму, може трактуватись по-іншому його співбесідником. Тому виключну значимість набуває вибір мовної номінації, що об'єктивує ту чи іншу цінність: з альтуючих засобів позначення аксіологічного смислу обирається ідеологічно прийнятний варіант.

Стратегічний простір представлений сукупністю дискурсивних стратегій, які використовуються мовною особистістю з метою досягнення зумовленого перлокутивного ефекту. Стратегія як спосіб вирішення проблеми передбачає зіставлення намір і умов її реалізації, що зводяться до умов щирості в теорії мовленнєвих актів.

Селекція дискурсоутворюючої стратегії виконується адресантом, виходячи з культурного сценарію, приписуючого окремі стандарти соціальної взаємодії, галузі соціальної взаємодії, цінності, розділюваної учасниками цієї взаємодії, авторської програми впливу на адресата і специфіки вирішуваної проблеми.

Номінативний простір включає сітку мовних номінацій, що характеризують дискурсивний простір в смислі його типологічної визначеності. В рамках досліджуваного простору об'єднуються різнорівневі номінативні одиниці у відповідності з їх функціональною спеціалізованістю.

Об'єктивуючи той чи інший фрагмент культурного універсуму, мовні номінації утворюють конфігурації – асоційовані (асоціативні) поля, що містять альтернативні зміни однієї й тієї ж ділянки реального чи можливого світу, внаслідок чого має місце варіативність оформлення простору соціальної взаємодії.

Номінації можуть бути класифіковані з точки зору їх діагностуючої цінності, ступеня асоційованості з базовим концептом і пріоритетності при конструюванні дискурсу. У відповідності до цих параметрів пропонується розрізнити ключові і асоційовані номінації [5, с. 31]. Перші є категоріальними позначеннями типізованих дискурсивних реалізацій, базові концепти і представляють собою найбільш рекурентний спосіб позначення даного простору. Асоційовані номінації онтологічно не належать відповідному простору, вони переносяться туди з інших онтологічних світів за принципом їх функціональної еквівалентності ключовій номінації і конгруентності змісту продукованого дискурсу.

На основі вище відзначених параметрів ми розглядаємо наступні типи дискурсивного простору «Weather Phenomena» на основі ілюстративного матеріалу. Смысл дискурсивного простору полягає в тому, щоб представити деякий виклад речей в об'єктивному світі. З цієї причини тексти із словами на позначення погодних явищ конституюються так, що їх цільове призначення полягає в тому, щоб певним чином кваліфікувати ділянку культурного універсуму.

Оцінна риса дискурсу потребує супутніх іллокуцій. Ними стають експресиви, які співвідносять інформацію, що транслюється з емоціональними переживаннями інтерактантів. Звідси витікає дискурсивна значимість прагмем – слів, об'єднуючих предметність і оцінність (термін М. Н. Ейнштейна). Інтерації організують обмірковування світу в діалоговому режимі. Діалог характеризується різноманітністю структурно- і смислоутворюючих моделей. Наррації розглядаються як фундаментальна культурна діяльність. Вони формують засоби бачення світу, характеризуються лінійною структурою, в якій різні сегменти репрезентують різні види інформації. Кожний сегмент виконує власну функцію всередині наррації. Отже, концепцію адресанта можна визначити як транслятор досвіду переживання дійсності з паралельною його оцінкою, а концепцію адресата – як реципієнта досвіду. Головною дискурсивною стратегією стає стратегія (інтер)суб'єктивного переживання досвіду, а ключовими номінаціями – словами на позначення погодних явищ, що конструюють досвід в параметрах його темпоральної організації.

Еволюційна складова визначає методологічні основи для розгляду дискурсивного простору в термінах історичної системи, змістовна

сутність якої похідна від змісту культурно-історичних сценаріїв і специфічно співвідносних з цими сценаріями типів мислення.

В силу принципового зв'язку історичних процесів із самосвідомістю [18, с. 253] можна зробити висновок, що етапи становлення дискурсивного простору з необхідністю корелюють із етапами вдосконалення менталітету особистості, ускладнюючи її рефлексії і структури. Ця кореляція має взаємо направлений і взаємо детермінуючий характер. Мовна особистість оформляє дискурсивний простір в залежності від типу соціальної свідомості, котре проявляється по-різному в залежності від того чи іншого періоду розвитку природно-історичних процесів. Одночасно дискурсивний простір моделює і мовну особистість, конгруентну конкретній історичній епосі.

Рушійним фактором еволюційного розвитку дискурсивного простору, так само, як і еволюційного розвитку будь-якого соціального організму або явища, є криза. На певному етапі історичного розвитку соціуму прототипічна мовна особистість виявляється неадекватною соціальної системі, що розвивається, збереження внутрішнього протиріччя, котрої вимагає трансформація особистості, тобто по-суті свідомості нової особистості, що розробляє нові способи форматування інформації в процесі соціальної взаємодії. Змістом кризи стає розузгодження концептуалізуючих систем. Локальне розузгодження концептуальних механізмів породжує протиріччя і, як, наслідок, – кризу глобальної ситеми – лінгвокультурологічної парадигми. Роль кризи як триггерного механізму, що запускає крупно масштабні парадигмальні зміни, досліджена на прикладі наукової парадигми Г. Куном [19, с. 169].

Криза ініціює зміну культурно-історичного сценарію, що з необхідністю видозмінює ідеологічне і лінгвістичне оформлення дискурсивного простору, відбувається дискурсивне зрушення, яке полягає в ротації центральних і периферійних елементів, а також в притягненні інших елементів, які належать іншим областям знань. Криза вирішується механізмом, який гармонізує мовну особистість і сучасну їй епоху. Складання векторів розвитку мовної особистості і історичної епохи пере моделює простір соціальної взаємодії, котрий збагачується новими культурологічними фреймами і новими параметрами мовної особистості.

Отже, ми прийшли до наступних висновків: теоретичне моделювання мовного образу світу визначається онтологічними характеристиками концептуальної тріади картини світу: картини світу – мовна картини світу – національна мовна картини світу. Репрезентуючи головні формати, в яких здійснюється соціо- і лінгвокреативна діяльність людської свідомості, вище означена тріада семіологічно впізнана, історично і культурологічно мотивована і маркована.

Список використаної літератури

1. Колшанский Г. В. Объективная картина мира в языке и познании / Г. В. Колшанский. – М. : Либриком, 2012. – 120 с.

2. Корнилов О. А. Языковые модели мира. Уровни значения, обозначения и смысла / О. А. Корнилов // Россия и Запад: диалог культур – М., 1996. – С. 231 – 240. **3. Леонтьев А. А.** Формы существования / А. А. Леонтьев // Психолингвистические проблемы семантики – М., 1983. – С. 5 – 20. **4. Серебренников Б. А.** Язык отражает действительность или выражает ее знаковым способом? Как происходит отражение картины мира в языке? / Б. А. Серебренников // Роль человеческого фактора в языке: Язык и мышление – М., 1988. – С. 21 – 24. **5. Казыдуб Н. Н.** Дискурсивное пространство как фрагмент языковой картины мира (теоретическая модель): автореф. дис. на соиск. уч. степени док. филол. наук: спец. 10.02.04 «Германские языки» / Н. Н. Казыдуб. – Иркутск, 2006. – 34 с. **6. Залевская А. А.** Слово в лексиконе человека. Психолингвистическое исследование / А. А. Залевская. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1990. – 205 с. **7. Robinson R.** The Favor / R. Robinson // English Learners' Digest. – 2003. – № 18. – p. 12 – 13. **8. Pilcher R.** The Blue Bedroom / Pilcher R. // English Learners' Digest. – 2004. – № 3. – p. 12 – 13. **9. Taylor B.** A Sudden Change of Heart / Taylor B. – London : Harper Collins Publishers, 1999. – 333 p. **10. Мечковская Н.** Семиотика: Язык. Природа. Культура : курс лекций / Мечковская Н. – М. : КДУ, 2004. – 432 с. **11. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English** / [ed. by A.P. Cavil]. – 4th edition. – Oxford : Oxford University Press, 1989. – 1540 p. **12. Попова З. Д.** Очерки по когнитивной лингвистике / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж : Истоки, 2001. – 192 с. **13. Урысон Е. В.** Душа, сердце и ум в языковой картине мира / Е. В. Урысон // Путь. Международный философский журнал. – 1994. – №6. – С. 219 – 231. **14. Кубрякова Е. С.** Проблемы представления знаний в современной науке и роль лингвистики в решении этих проблем // Язык и структуры представления знаний / Е. С. Кубрякова. – М., 1992. – С. 4 – 38. **15. Acimen A.** Cat's Cradle / A. Acimen // English Learners' Digest. – 2001. – № 12. – p. 12 – 13. **16. Hoeg P.** Miss Smilla's Feeling For Snow / P. Hoeg. – London : Flamingo, 1993. – 410 p. **17. Дейк Т. А. ван.** Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк; [сост. В. В. Петрова]. – М. : Прогресс, 1989. – 310 с. **18. Лотман Ю. М.** История и типология русской культуры / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство-СПб., 2002. – 769 с. **19. Кун Т.** Структура научных революций / Т. Кун [пер. с англ. В. Ю. Кузнецов]. – М. : АСТ, 2001. – 608 с.

Федаюк П. О. Дискурсивна складова мовного образу світу

У пропонованій статті розглядаються відмінності між термінами «картина світу» і «мовна картина світу». Автор акцентує увагу на тому, що мова не створює свого окремого від людини світу, але в мовному знаку закріплюються і реалізуються результати його відтворення. Дане положення проаналізовано на основі англомовної картини світу, в якій виділено дві складові: дискурсивний простір і семантичний простір, визначено функції і характеристики картини світу і дискурсивного

простору як фрагменту мовної картини світу, змодельовано структуру лексичних одиниць, що позначають погодні явища.

Ключові слова: концептуальна картина світу; мовна картина світу; принцип семантичного поля; дискурсивний і семантичний простір.

Федаюк П. А. Дискурсивная составляющая языкового образа мира

В данной статье рассматриваются различия между терминами «картина мира» и «языковая картина мира». Автор акцентирует внимание на том, что язык не создает своего отдельного мира, но в языковом знаке закрепляются и реализуются результаты мыслительной деятельности человека. Данное положение проанализировано на основе англоязычной картины мира с помощью выделения в ней двух составляющих – дискурсивного пространства и семантического пространства, определены их функции и характерные черты, смоделирована структура лексических единиц, обозначающих погодные явления.

Ключевые слова: языковая картина мира, концептуальная картина мира, принцип семантического поля, дискурсивная и семантическая составляющие.

Fedayuk P. A. Discourse Constituent of the Language Picture of the World

Like other inquiries central to human experience, questions about language and how it functions are not new to the twenty-first century. Despite the availability of a sufficient amount of investigations devoted to the study of thinking, language, speech and their functions, some questions remain unsolved. Now new scientific paradigm is concentrated among cognitive and nominative schools, which are aimed at world perception of a separate man, social or ethnical group. Such terms as picture of the world and language picture of the world have come to be used both in everyday speech and in science. The emphasis is laid upon language as sign system, which only resembles human process of thinking but doesn't make up the world of its own. In this article the English picture of the world is analyzed on the basis of its two constituents: discourse and semantic spaces. Their functions and characteristic features as being elements of some higher unit are given. This article is devoted to singling out discourse and semantic peculiarities of lexical units denoting weather phenomena in present-day English.

Key words: picture of the world, language picture of the world, conceptual picture of the world, discourse space, semantic field principle.

Стаття надійшла до редакції 04.02.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – д. філол. н., проф. Левицький А. Е.

УДК 811.111'373:811.161.2'373

І. Р. Харкавців

**АНТРОПОМОРФНА МЕТАФОРА
В СИСТЕМІ МОВНОЇ ОБРАЗНОСТІ
(на матеріалі англійської мови)**

Одним із актуальних завдань сучасної науки є вивчення людського фактора як закономірного процесу антропологізації та з'ясування поняття «мовна картина світу». Важливим засобом творення мовної картини світу є метафора. В лінгвістиці, філософії та психології її розглядають в значно ширшому контексті, ніж мовний образ. Метафора трактується насамперед як такий спосіб мислення про світ, при якому вона не лише виконує певну номінативну функцію, але й визначає певне бачення предметів і явищ. Саме таке розуміння метафори пов'язується із вивченням людського фактора в мові. Виникнення метафори ґрунтується на асоціативних зв'язках людського досвіду, саме тому метафора за своєю природою антропометрична. Якщо припустити, що людина пізнає світ через усвідомлення своєї предметної і теоретичної діяльності в ньому, категорія антропометричності логічно вписується в сучасну антропологічну парадигму наукового знання [1].

Найновіші дослідження присвячені аналізу метафори як одному з важливих способів створення мовної картини світу. Феномен метафори самою своєю природою свідчить про те, як можна пізнати і зрозуміти незрозуміле, логічно і лінгвістично нерегулярне мовне утворення.

В лінгвістиці останнім часом зріс інтерес до антропоцентризму в мові, зокрема в цьому напрямі здійснені дослідження Н. Лобур стосовно антропометричної метафори в українській та чеській мовах [2], Г. Межжеріної про концепт людини в мовній картині світу в Київській Русі [3], О. Тимченко [4] про антропоморфну метафору в українських народних загадках та ін. Однак ще досі не досліджено семантичні особливості антропоморфних метафор сучасної англійської мови. З огляду на це, метою нашої статті є визначити статус антропоморфної метафори у системі засобів мовної образності англійської мови та здійснити аналіз семантики досліджуваних метафор.

Метафора є одним із головних феноменів людського мислення, тому вона стала предметом дослідження когнітивної лінгвістики, а в результаті її вивчення в гуманітарних науках складається окрема галузь – метафорологія [5].

Антропоморфна метафора базується на перенесенні якостей людини на неживі істоти. Н. Д. Арутюнова визначає метафору як «використання слова, що позначає певний клас предметів (явищ, дій, ознак) для характеристики або номінації іншого об'єкта, подібного з даним у якому-небудь співвідношенні» [6, с. 81]. І. Г. Гальперін вбачає у

метафорі «співвідношення предметно-логічного значення та значення контекстуального, яке ґрунтується на подібності ознак двох понять» [7, с. 125]. Метафоричну семантику складають кілька взаємопов'язаних елементів: початкове значення слова, образ, який створюється в результаті співставлення та новий понятійний зміст, нова номінація, яка виникає в результаті осмислення метафори [8].

Метафора – один із поширеніших способів повнення лексичного і фразеологічного фонду мови, адже вона дає назви об'єктам, що належать до різних сфер дійсного світу. Акт метафоричної творчості лежить в основі багатьох семантичних процесів – розвитку синонімічних засобів, появи нових значень та їх нюансів, створення полісемії, розвитку систем термінології та емоційно-експресивної лексики. Введення в модель метафори параметру антропометричності зобов'язує розглядати метафоричний процес як діяльність певної «мовної особистості», що співвиміряє себе і світ в діапазоні «особистісного тезаурусу» (який і є індивідуальною картиною світу). Антропометричність, яка проявляється у виборі того чи іншого допоміжного для метафори засобу, вносить в метафоризацію суб'єктивний фактор, який проявляється в різних функціональних типах метафори по-різному, залежно від орієнтації метафоричного результату на об'єктивне чи суб'єктивне відображення світу [9].

Як допоміжна сутність у всіх концепціях метафори виділяється назва в її «буквальному» значенні, що використовується як носій для вираження нового значення. Очевидно, що подібність (як початковий шлях метафоризації) встановлюється не тільки за значенням, але й за властивостями того, що позначає назва. Так, якщо уявити собі елементарний метафоричний акт типу *He is a donkey* (*Він – осел*), то в ньому в якості вихідної допоміжної сутності використовується «буквальне значення» лексеми *donkey* (*осел*), яке викликає в свідомості «енциклопедичний» образ референта, а крім того ще й збуджує той образно-асоціативний комплекс реалії осел, який відображає стереотипне для певного національно-мовного колективу уявлення про те, що осел – тварина вперта, нерозумна, тупа. Важливо відзначити частковість в актуалізації ознак переосмисленого значення і відповідних йому асоціацій, виділення з самого значення швидше глобального образу, а з асоціацій – специфічних його рис. Так, в метафору осел з буквального значення в метафоричне перейшла ознака нерозумності (*Donkey – a stupid person*) в англійській мові, а в українській ще й ознака впертості (*Осел – нерозумна або вперта людина*). «Насиченість» метафори йшла по шляху асоціативних подібностей. Так, роль буквального значення в метафорі не на стільки велика, як традиційно вважається. Це значення – швидше актуалізатор асоціативного комплексу, ніж власне метафоричне джерело. Зрозуміти метафору – означає розгадати, які властивості позначаючого об'єкту виділяються в ній, і як вони підтримуються за допомогою асоціативного комплексу [6].

Вроджена властивість аналогії спонукає людину шукати подібність між найвіддаленішими предметами чи явищами. Людина «вловлює» подібність не тільки між тими предметами, що їх чуттєво сприймає, а й між конкретними реаліями та абстрактними явищами. Інколи важко визначити закономірності, що виявляються у процесі формування кожної конкретної метафори. Спільний для всього людства процес сприйняття навколишнього світу, нагромаджені знання і досвід не завжди можуть пояснити походження більшості метафор. А якщо взяти до уваги національні відмінності у сприйнятті світу і в номінації, то це нерідко приводить до лабіринту [2].

Результати дослідження дають підстави говорити про семантику лексем, що мають метафоричне значення, хоча і не завжди можна виявити причини подібностей і відмінностей між цими значеннями.

В англійській мові для позначення певних біологічних, фізіологічних, психологічних чи динамічних властивостей, рис характеру, характеристик поведінки людини використовується антропометричний перенос із загальних сфер позалінгвальної дійсності на мовну особистість. До цих сфер ми відносимо *зоо-біореалії*.

Значну групу тут складають зооморфізми (метафори типу тварина – людина). Слова семантичної групи на позначення назв тварин, птахів, комах є продуктивним лексичним джерелом категорії оціночності в широкому розумінні: тут і змалювання зовнішнього вигляду людини, і характеристика її моральних якостей, її суспільної поведінки, вираження позитивного чи негативного ставлення до певної особи.

Наприклад, нікчемну людину в англійській мові називають *скунсом* (*scunk*), лякливо, сором'язливо та слабку – мишкою (*mouse*) або молюском (*clam*). Метафоричне значення лексеми *tiger* (*тигр*) – люта, сильна та непереборна людина, лексеми *bat* (*кажан*) – неприємна та неприваблива, лексеми *rat* (*пацюк*) – неприємна і підступна, лексеми *wolf* (*вовк*) – жадібна і хижа, лексема *shark* (*акула*) характеризує небезпечну людину, що експлуатує та обдурює інших.

Як видно з наведених прикладів, зооморфізми переважно несуть у собі негативні оціночні конотації. Однак самі назви тварин оцінки не містять, але відповідні ознаки, якщо вони відносяться до людини, майже завжди набувають оціночних смислів, приписуючи людині етичні, психічні та соціальні властивості, характеристики поведінки і т. д. У процесі метафоризації вербальне мислення мовної особистості гіперболізує домінантні або факультативні семи вихідного слова, що показує аналіз, антропометафори, зоо- і біометафори.

Досліджено, що в англійській мові значно менше метафор типу людина – предмети неживої природи. Однак тут метафори можна поділити на дві майже рівні групи – ті, що містять негативну оцінку, і ті, що мають позитивне значення.

Для прикладу, негативними рисами наділяють людину метафори *boot* (черевик), *block* (колода, брила), *stone* (камінь), *iceberg*. Ці лексеми

мають подібне метафоричне значення і переносять на людину ознаки холодності і пасивності. Так, метафора *boot* містить ознаку безжальності, *block* – байдужості, нечулості, *stone* – безсердечності, а *iceberg* – безпристрасності, пасивності та холоднокровності.

Позитивні характеристики містять англійські метафори *magnet* (*магніт*), *rock* (*скеля*), *tug* (*кухоль*), *brick* (*цегла*), *dynamo* (*динамо-машина*), *card* (*карта*), *cracker* (*хлопавка*).

Так, у сукупності вторинних найменувань сучасної англійської мови для позначування негативної оцінки інтелекту людини широко застосовується група параметричних чи квазіпараметричних образних основ внутрішніх форм. Численною групою репрезентовані образи фізичних недоліків, що числяться як причина неповноцінності розуму, тобто маємо антропоморфізацію ідеального об'єкту. Сюди належать, наприклад, образи фізичного каліцтва, відсутності тактильної чутливості, недоліки образів зору, неспроможність говорити тощо.

Аналіз усієї сукупності внутрішніх форм, що є ономасіологічною базою найменувань показує, що такі образні внутрішні форми можуть бути як універсальними чи фреквентальними для європейського ареалу, так і національно-специфічними. Перспективним у цьому напрямку є типологічний аналіз конвергентних та дивергентних ознак семантики антропоморфних метафор сучасної англійської та української мов.

Список використаної літератури

- 1. Яровенко В. Ю.** Складне слово-метафора в сучасній англійській мові / В. Ю. Яровенко // Іноземна філологія. Респ. міжвід. наук. зб. / ЛДУ. – Вип. 34. – Львів : Вид-во ЛДУ, 1974. – С. 37 – 41.
- 2. Лобур Н. В.** Антропометрична метафора у мовній картині світу: типологічна модель (на матеріалах української і чеської мов) : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.03 «Слов'янські мови» / Н. В. Лобур. – Львів, 1997. – 21 с.
- 3. Межжеріна Г. В.** Людина в мовній картині світу часів Київської Русі / Г. В. Межжеріна. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2006. – 448 с.
- 4. Тимченко О. І.** Людина в мовному просторі української загадак : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова» / О. І. Тимченко. – К., 2010. – 16 с.
- 5. Лагута О. Н.** Метафорология: проникновение в реальность [Електронний ресурс] / О. Н. Лагута. Режим доступу : <http://www.russian.slavica.org/article322.html>.
- 6. Арутюнова Н. Д.** Функциональные типы языковой метафоры / Н. Д. Арутюнова // Изв. АН СССР. Сер. лит. и языка. – Т. 37. – №4. – 1978. – С. 54 – 62.
- 7. Гальперин И. Р.** Очерки по стилистике английского языка / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1980. – 360 с.
- 8. Которова Е. Г.** Семантический объем термина «метафора» / Е. Г. Которова // Общее и сопоставительное языкознание, 1986. – С. 29 – 36.
- 9. Телия В. Н.** Метафора как модель смысла производства и ее экспрессивно-оценочная функция / В. Н. Телия // Метафора в языке и тексте. – М. : Наука, 1988. – С. 26 – 52.

Харкавців І.Р. Антропоморфна метафора в системі засобів мовної образності (на матеріалі англійської мови)

Стаття присвячена дослідженню статусу антропоморфної метафори у системі засобів мовної образності, яке проводилося на матеріалі англійської мови. У даній статті здійснено аналіз семантичних особливостей антропоморфних метафор, зокрема зооморфізмів, охарактеризовано роль метафори у творенні мовної картини світу та описано універсальні рефлексії цієї мовної фігури на вербальному рівні. Акцентовано, що конкретна реалізація шляхів метафоризації та асоціювання відбиває національну специфіку, втілюючи національну мовну картину світу.

Ключові слова: метафора, антропоморфна метафора, лексема, номінація, оціночні конотації.

Харкавцев И. Р. Антропоморфная метафора в системе средств языковой образности (на материале английского языка)

Статья посвящена исследованию статуса антропоморфной метафоры в системе средств языковой образности, которое проводилось на материале английского языка. В данной статье проведен анализ семантических особенностей антропоморфных метафор, в частности зооморфизмов, охарактеризована роль метафоры в создании языковой картины мира и описаны универсальные рефлексии этой языковой фигуры на вербальном уровне. Акцентировано, что конкретная реализация путей метафоризации и ассоциирования отражает национальную специфику, воплощая национальную языковую картину мира.

Ключевые слова: метафора, антропоморфная метафора, лексема, номинация, оценочные коннотации.

Kharkavtsiv I. R. Anthropomorphic Metaphor in the English System of Figures of Speech

The article is devoted to the research of the anthropomorphic metaphor status in the system of figures of speech in English. The analysis of the semantic peculiarities of the metaphors under research in the English language is made as well as the place and the role of metaphors in the formation of the lingual picture of the world are defined. The article focuses on the research of the metaphor as a language universal which enriches the lexical and phraseological fund of any language, as it gives the names to objects, which belong to different spheres of the human life. Anthropometaphors in English give the material for the analysis of the conceptual and lingual picture of the world. The national picture of the world finds its reflection on different language levels and especially – on the lexico-semantic one, what is explained by the ability of the lexical stock of a language to react on the factors beyond the language. The article also deals with the semantics of the speech image and is an attempt to produce the

classification of the anthropomorphic metaphors in the English language on the basis of the analysis made.

Key words: metaphor, anthropomorphic metaphor, lexeme, nomination, evaluation connotations.

Стаття надійшла до редакції 04.02.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – к. філол. н., доц. Тимчук О. Т.

УДК 811 111 ‘371

Н. В. Хомяк

КОНТЕКСТУАЛЬНАЯ АКТУАЛИЗАЦИЯ ЕДИНИЦ СИСТЕМНОЙ ЛЕКСИКИ КАК СРЕДСТВО ВТОРИЧНОЙ НОМИНАЦИИ

Основным предназначением языка является накопление информации об окружающей действительности и ее передачи в виде языковых знаков, в чем собственно, и заключается онтология языка, суть которой состоит в невозможности отделения процессов познания от процессов общения. При этом чрезвычайно важным оказывается процесс концептуальной обработки полученной информации в сознании человека, где конкретные факты объективного или субъективного ряда подвергаются ассоциативному анализу, что позволяет полученный факт сравнить с уже имеющимися и определить сферу его дальнейшей диспозиции в системе языковых средств с помощью процедуры наречения фрагмента действительности, отраженного в сознании конкретного индивида. Таким образом, информация о мире накапливается опосредованно, отражаясь прежде всего в сфере мыслительной деятельности и здесь же подвергаясь концептуальной обработке [1; 2]. Каждая вновь полученная информация озвучивается и закрепляется в сознании (памяти) с помощью номинативной единицы, а поскольку такая единица является непосредственным результатом мыслительной деятельности человека в виде абстрагирования, анализа и обобщения, природа языка представляет собой триединство трех аспектов его существования – познания, мышления и общения, причем на современном этапе развития человечества не может быть установлена их строгая периодичность, поскольку все они настолько взаимосвязаны и взаимообусловлены, что сама мысль исследовать какой-либо аспект в полной изоляции от двух других, представляется абсурдной. Соответственно основные функция языка – когнитивная (гносеологическая), коммуникативная и номинативная (как результат мыслительной деятельности) неразрывно связаны и интерактивны.

При изучении процессов номинации для исследователя представляет особый интерес рассмотрение всего когнитивного процесса в целом, от непосредственного восприятия внеязыковой данности конкретным индивидом до ее закрепления в системе языка в виде номинативного знака со всеми онтологическими признаками в виде содержания и формы, поэтому полифункциональность языка обеспечивается не только присутствием базовых функций, результирующих процесс познания. В процессе наречения в каждой конкретной ситуации возникают дополнительные субъективные факторы эмоционального, оценочного, прагматического плана, оказывающие воздействие прежде всего на содержательный аспект вновь образованного знака. В процессе наречения участвует также социальный фактор в виде воздействия ролевых статусов говорящих и отражения ситуации в ходе коммуникации, оказывающий влияние на характер воплощения действительности в номинативном знаке.

Независимо от своего лингвистического статуса – слово, предложение или текст – языковой знак может актуализироваться, на первый взгляд, в совершенно неожиданном плане, однако если внимательно рассмотреть такие речевые факты с точки зрения их потенциальной семантики становится очевидной закономерность такого результата.

Особый интерес представляет собой процесс формирования эмоционально-оценочного содержания «окказиональных переименований» по терминологии Э. Азнауровой [3]. По определению очевидно, что такие переименования не обогащают словарный состав, однако чрезвычайно интересны в плане познания индивидуальной психологии человека, поскольку окружающий мир оказывается вовлеченным в личностную сферу человека: явления этого мира либо принимаются, либо отвергаются, человек формирует свои убеждения, свой характер на основе своей жизненной позиции. Поэтому эмоционально-оценочный компонент, сопровождающий процесс актуализации языкового знака и именуемый как обязательная коннотация, является отражением невербального – объективного или субъективного контекста. Объективный контекст представляет собой независимую от говорящего фоновую ситуацию. Субъективный контекст определяется психологическими и эстетическими оценками индивидуума, его коммуникативной интенцией, волеизъявлением и эмоциями прежде всего. Первый тип речевой коннотации определяется как коммуникативно- ситуативный, а второй – как прагматический, при всем при этом оба типа рассматриваются как элементы обязательной коннотации, без понимания которых может быть нарушена целевая установка коммуникативного акта. Поэтому речевая коннотация всегда маркирована формально или семантически, а ее показателем служит так называемый прагматический индекс – равный набор прагматических признаков для адресата и адресанта. Прагматический индекс следует

понимать как совпадение ролевых статусов коммуникантов, иначе все коннотации оказываются нерелевантными [4].

Концептуальная сфера или содержание языкового знака потенциально включает в себя конкретное представление о конкретном объекте реальности, эмпирически виртуальный образ, именуемый в терминологии лингвистической семантики как «денотат», и понятие как обобщенный образ, отражающий все существенные признаки определенного класса реально существующих объектов, будь то предмет, явление, свойство, состояние, действие или даже событие, и именуемый как «сигнификат».

Значение номинативного знака как результата процесса наречения объективных фактов может определяться не только соотношением с конкретным референтом, истинность которого не подвергается сомнению, но и с конкретным смыслом, который вытекает из конкретной коммуникативной ситуации. В структуру номинативного значения, то есть того, которое актуализировалось в речи на данный момент, помимо объективных по своему характеру денотативно и концептуально ориентированных составляющих (т.е. концептуального ядра), могут войти большей частью субъективные составляющие экспрессивно-эмоционального, оценочного и прагматического характера, так называемые коннотации. В нашей теории все многочисленные коннотации рассматриваются как составляющие категории имплицат. Таким образом, и «денотат», и «сигнификат» образуют концептуальную сферу языкового знака, то есть его внутреннюю форму, в то время как «имплицат» обеспечивает реализацию как внутренней формы в виде ассоциативного фона и внеязыковой формы в виде воздействия вышеупомянутых субъективных факторов. Для единиц словного статуса внутренняя форма является собственно лексическим значением, потенциально несущим самые неожиданные случаи актуализации и определяется как парадигматическое [5].

Внешняя форма языкового знака представляет собой экспликацию одной из вышеуказанных семантических функций – денотативной, сигнификативной или имплицативной при обязательном участии прагматической функции: либо D, либо S, либо I плюс P как прагматический фактор. С точки зрения семасиологии формируется речевой семантический вариант словесного знака, который в каждом отдельном случае может представлять либо основное, денотативное значение, либо стилистически маркированное.

В ономаσιологическом плане соответственно формируется номинативное значение как результат номинативного акта, содержательный потенциал которого определяется, как мы уже указывали, интралингвистически с опорой на существующее в языке системное, парадигматическое значение, и экстралингвистически, когда семантические особенности парадигмы позволяют словесному знаку вступить в

синтагматические отношения в конкретном коммуникативном акте, что влечет за собой полную или частичную перестройку этой парадигмы.

Еще Ф. де Соссюр указывал на то, что значение языкового знака берет начало из двух источников: а/ языка как системы, к которой принадлежит данный знак и в/ мира вещей, описываемых этим знаком, где первый представляет внутриязыковую, концептуальную реальность, а второй – сферу соотношения с внеязыковой реальностью, причем обе реальности представляют собой неразрывную связь [6]. Каждый, отдельно взятый языковой знак не может быть коммуникативно релевантным, а, следовательно, передавать смысл речевой ситуации вне связи с другими языковыми знаками: в этом случае это только член конкретной парадигмы в системе языка со своим потенциальным значением. Смысл же употребления возникает только в процессе синтагматического развертывания и может определяться как характер семантической сочетаемости языковых знаков. Естественно на первое место здесь выходят те компоненты значения, которые более всего способны сочетаться друг с другом в данной ситуации. Однако этот принцип необязателен, ведь довольно часто мы соединяем фактически несоединяемое и в этом случае нам необходимо дополнительно обратиться к содержательному потенциалу членов синтагмы для установления смысла целевого сигнала на более высоком уровне обобщения. В зависимости от характера сочетаемости мы имеем либо стилистически нейтральный, либо стилистически маркированный текст.

В процессе узуального употребления языкового знака как правило реализуется основная денотативная функция как результат первичной номинации: денотат – основной элемент системы – ядро конкретного семантического поля. Противоречия не наблюдаются, поскольку речевой смысл совпадает с основной языковой семантической функцией. Однако в подавляющем числе речевых ситуаций актуальное номинативное значение знака отражает его коммуникативно-прагматическую направленность и определяется действием сигнификативной и имплицативной функций. В результате появляется новый речевой смысл, вступающий в определенные противоречия с основным значением [7].

Совершенно очевидно, что в случае сочетаемости на уровне первичной номинации – (D+D) – все высказывание будет стилистически нейтральным и не представляющим особой трудности для интерпретации: для таких высказываний существует особая функциональная сфера языка – деловой и официальный стиль, а также повседневная проза, изобилующая стилистически нейтральной бытовой лексикой. В рамках же других функциональных стилей как художественная проза, газетный стиль и, особенно, разговорный, случаи употребления стилистически ярких выражений, когда сочетаемость становится возможной только на более высоких уровнях обобщения – (D+S); (D+I), возрастают в разы. Как правило, это стилистические приемы по типу замещения – метафора, метонимия и т.д.

Различение значения и смысла очень важно при установлении идентичности номинации: значения разные – смысл одинаков. Существует огромное количество номинаций, результирующих процессы метафорической номинации, когда нюансировка смысла связана с предикативной функцией слова, стремящегося к моносемности, преодолению смысловой неопределенности за счет сужения или расширения значения. Все эти процессы характерны при наличии субъекта номинации.

В свете вышесказанного заслуживают внимания процессы актуализации в речи единиц относящихся либо к одному, либо к разным парадигматическим классам, известным в традиционном понимании как отношения синонимии, антонимии, гиперонимии и полисемии.

В современном языкознании довольно часто встречается такое понятие как «контекстуальная синонимия». Само название говорит о том, что это нечто, противоположное понятию «парадигматическая синонимия». Двойственный характер синонимии отражает онтологическую суть самого языка, поскольку в системе языка является классическим примером системных отношений (ядро÷периферия) и не допускает в стилистически нейтральном высказывании употребление двух и более членов парадигмы одновременно, что объясняется логически с точки зрения цельности и незагруженности суждения бесполезными элементами.

Как речевое явление, контекстуальная синонимия лежит в основе всех стилистических приемов по типу замещения – метафора, метонимия, эпитет, т.д. и она является результатом семантического сближения номинативных единиц, не являющихся в системе языка синонимами [8].

Способность конкретного языкового знака актуализироваться в речи на разных уровнях обобщения, великолепно используется в процессах номинации, известных как семантическая транспозиция. Соответственно, разграничение обозначения как результата номинативного акта и значения, как потенциального содержания или концептуальной сущности знака, предопределило два исследовательских подхода к языковым единицам: 1) ономаσιологический, рассматривающий содержательную структуру языковых единиц с точки зрения предметной направленности, т. е. соотносительности с внеязыковым предметным рядом как средства его обозначения, именованного, и 2) семасиологический, рассматривающий содержательную структуру языковых единиц с точки зрения формирования их внутрисемных значимостей. Эти два направления взаимодействуют, дополняя друг друга. Речевая деятельность предусматривает использование разнообразных способов вербализации мысли в зависимости от коммуникативной ситуации: в одних случаях говорящий придерживается языковых норм, в других – допускается установка на индивидуальное оформление мысли, включая и развернутое описание объекта. Языковым (общезыковым) синонимам противопоставляются контекстуальные (окказиональные) синонимы. К первым относятся отдельные единицы,

связанные общей семантической функцией, но различными возможностями актуализации в тексте. Ко вторым относятся слова и словосочетания, которые могут рассматриваться как синонимы только в определенных контекстуальных условиях.

Таким образом, контекстуальная синонимия – это речевое явление, предусматривающее референтную идентичность, семантическое подобие и единство функционально-стилистических показателей и одинаковую прагматичную направленность номинативных единиц, синонимизировавшихся в контексте. В семантическом плане контекстуальные синонимы характеризуются независимостью от системы языка, номинативной факультативностью, невозпроизводимостью за пределами контекста и пантемпоральностью [9], то есть новизною, независимой от времени. Large numbers of «brain» workers have virtually queued up in recent years to join a union... All this is not without interest for intellectual workers. В русском языке выражение «утечка мозгов»(за границу) эквивалентно выражению «массовый исход (массовая эмиграция) работников умственного труда». И в английском, и в русском отмеченные единицы стилистически маркированы и представлены метафорой, что является достаточно распространенным стилистическим приемом.

В то же время в речевой деятельности в синонимические отношения могут вступать единицы, парадигматически представляющие разные типы системных отношений, но в процессе формирования высказывания оказывающиеся удивительно близкими и по смыслу, и по стилистической окраске. Интересен в этом плане достаточно часто приводимый пример в пособиях по стилистике из произведения Н. В. Гоголя «Мертвые души»:

«Слышишь, Фетинья! – сказала хозяйка, обратясь к женщине, выходявшей на крыльцо со свечою, которая успела уже притащить перину и, взбивши ее с обеих боков руками, напустила целый потоп перьев по всей комнате. – Ты возьми ихний-то *кафтан вместе с исподним* и прежде просуши их перед огнем, как дельвали покойнику барину, а после перетри и выколоти хорошенько.

– Слушаю, сударыня! – говорила Фетинья, постилая сверх перины простыню и кладя подушки.

– Ну, вот тебе постель готова, – сказала хозяйка. – Прощай, батюшка, желаю покойной ночи. Да не нужно ли еще чего? Может, ты привык, отец мой, чтобы кто-нибудь почесал на ночь пятки? Покойник мой без этого никак не засыпал.

Но гость отказался и от почесывания пяток. Хозяйка вышла, и он тот же час поспешил раздеться, отдав Фетинье *всю снятую с себя сбрую*, как верхнюю, так и нижнюю, и Фетинья, пожелав также с своей стороны покойной ночи, утащила эти *мокрые доспехи*».

Как мы видим, выделенные примеры уж никак нельзя соотнести в единый синонимический ряд. Даже в рамках системных отношений гиперонимии они будут представлять разные группы – военная

амунія, верхня і нижня одяга, конська сбруя. Очевидне порушення обов'язкової коннотації в формі викладання в тексті парадигматически не соотносящихся одиниць являється стилістическим прийомом, іменуемим «ефектом обманутого очікування», котрий доволно часто використовується в текстах художественної прози і розмовної мови. Несовпадіння прагматического набору ознак веде до порушенню обов'язкової коннотації і появленню додаткових значень окказіонального плану, а в кінцевій ітоге створює комічний ефект. Це означає, що в процесі називання мовні знаки актуалізують ті ознаки, котрі в даний момент надаються комунікативно значимими і прагматически очікуваними. Такий тип взаємодії мовних знаків в мові слід розглядати як окказіональну контекстуальну синонімію в якості засобу вторичної номінації.

В межах парадигматики встановлено, що в синоніміческому ряду денотати умовно близькі, а сигніфікативні компоненти кожного конкретного синоніма відрізняються і по семантическому наповненню, і по числу сем. Єсть значення кваліфікувати такі синоніми як парадигматическі виключительно по їх денотативному вмісту, представляючому ядро парадигми, а наявність різного роду сигніфікативних відтінків як можливість використовувати такі одиниці в різних контекстах. Тому, коли ми говоримо про те, що конститuentи парадигми знаходяться в відносинах єдності і протилежності, а ріогі допуская, що при всій їх однаковості, вони все ж різні, і залишаємо, таким чином, за ними право демонструвати свою неоднаковість в мовній ланці, оскільки именно синтагматическе оточення верифікує використання конкретної лексическої одиниці. На цьому основанні вважається цілесобразним вивчити актуалізацію вмістової складової членів одної парадигми в мові і визначити їх роль в процесах вторичної номінації. При цьому необхідно пам'ятати, що процес дослідження даного явища потребує обов'язкового уточнення часті сигніфікативного значення конститuentів синтагми.

В контексті розглядаємої тут проблеми хотілось би продовжити дослідження ряду синтагматических одиниць, відносящихся до одної парадигми і утворюючих так називаемі парні синоніми в словниковій системі англійської мови і визначити їх до сих пор не встановлений статус. Совершенно очевидно, що семантическі дані одиниці близькі, то єть являються членами одної парадигми а, як нам відомо, використання двох і більш парадигматических синонімів в одній мовній ланці ненормально хоча б з точки зору граматики. Що ж відбувається насправді в цих випадках їх спільного використання? Дійствительно чи можна говорити про особий прийом вторичної номінації? Щоб зробити однозначний висновок, розглянемо кілька прикладів.

– About the time of twilight Mr. Dombey, grievously afflicted with **aches and pains**, was helped into his carriage (Dick.). – В данном случае у нас два члена парадигмы со значением «боль», но для каждого из них существует конкретная область локации болевого синдрома: для ache – это голова, зубы, живот, для pain – все остальное. Естественно, что при переводе вряд ли стоит перечислять каждый участок тела отдельно, понятно, что автор имел в виду общее недомогание: «К вечеру мистеру Домби стало совсем плохо/ мистер Домби почувствовал сильное недомогание и т.д.» Таким образом, **aches and pains** можно отнести к устойчивым комплексам типа фразеологической коллокации со значением «сильное недомогание».

В следующем примере «This is the place – these narrow ways diverge to the right and left, and reek everywhere with **dirt and filth**» синтагматический комплекс представлен единицами одного синонимического ряда со значением «грязь», а вариантов перевода может быть несколько: Вот это место –а/ узкие, грязные и вонючие извилистые улочки (diverge to the right and left); / узкие извилистые улочки, везде вонь, грязь и зараза.

В рамках номинативного акта этот пример представляет промежуточный статус на пути фразеологизации как типа косвенной номинации терминологии В. Телии [10]: словочетание – фразеологическая коллокация (ФК).

В предложении «If Mr. Pott had a weakness, it was, perhaps, that he was rather too submissive to the somewhat contemptuous **control and sway** of his wife» – оба члена синтагмы передают одно значение, причем практически идентичное по силе и значимости, ...мистер Потт находился в полной власти своей жены (ФК).

Далее: «She lay bereft of animation for hours, and then life, look and speech returned, her senses had deserted her, she raved **wildly and furiously**» – она вопила дико и яростно → она дико вопила.

« He was bound to acknowledge, that, personally, he entertained the highest **regard and esteem** for the honorable gentleman». – Ему...оказали высокие знаки внимания (ФЕ).

It is a bustling lively little town; not very picturesque on the whole, it is true, but there are many quaint **nooks and corners** to be found in it. – улочки-закоулки (ФЕ)).

Without listening to **excuse or apology**...though unconscious of anything save the support which it gave, she was urging, and almost dragging him forward. – не слушая никаких извинений.

After perusing these papers, the Master of Ravenswood remained for a minute or two with his hand pressed against his brow, in **deep and profound** meditation. – в глубоком раздумье.

His own feelings were sad enough since he found himself the melancholy and solitary guardian of the **abandoned and forsaken** corpse of a common pauper. – всеми брошенный.

The secret and highly important commission beyond sea could only be entrusted to a person of rank, and talent, and perfect confidence, as it required great **trust and reliance** on the envoy employed. – полное доверие.

Her **cleanliness and purity** had reacted upon him, and he felt in his being a crying need to be clean. – чистота и непорочность.

He has nothing but **roughness and coarseness** to offer you in exchange for all that is refined and delicate in you. – грубость и неотесанность).

«Above all, avoid **worry and excitement**», said Dr. Meynell, in the **comfortable** fashion affected by doctors. – избегайте сильных волнений.

Из всех приведенных примеров становится очевидным, что парные синонимы в принципе не соответствуют такой идентификации. Их можно назвать уточнителями или даже усилителями, но в рамках номинативных процессов это единицы вторичной косвенной номинации, в основном по типу относительно свободных сочетаний – фразеологические коллокации и, далее, фразеологическую единицу типа *over and above; high and mighty*.

Таким образом мы приходим к выводу о том, что парадигматические синонимы, будучи парно употребленными в речи, результируют процессы косвенной номинации, приобретая статус фразеологической единицы с различной степенью связанности и перспективой быть закрепленными в системе языка как нормативные образования.

Наряду с этим лексические единицы, представляющие системные отношения по типу гиперонимии, будучи употребленными в одном контексте представляют тип окказиональной контекстуальной синонимии как средства вторичной окказиональной речевой номинации.

Значение номинативного знака как результата процесса наречения объективных фактов, определяется не только соотношением с конкретным референтом, истинность которого не подвергается сомнению, но и с конкретным смыслом, который вытекает из конкретной коммуникативной ситуации. В таком случае избирательно используется один из всего набора потенциальных признаков первичного объекта наречения и успешно актуализируется в ином синтагматическом окружении. Таким образом, если внимательно рассмотреть такие речевые факты с точки зрения их потенциальной семантики становится очевидным, что кроме исключительно денотативной функции, выполняется ряд второстепенных, но не менее важных функций, которые так или иначе оказывают влияние на подбор субъектом речи конкретных языковых единиц и структурных форм, причем смысл выражения определяется именно теми целевыми и эмоциональными установками, которые на данный момент характерны для субъекта речи.

Собственно в этом и заключается принцип вторичной номинации, когда концепт конкретного языкового знака наряду с эмпирически виртуальным образом, именуемый в терминологии лингвистической семантики как «денотат» включает понятийный, обобщенный образ,

отражающий все существенные признаки определенного класса реально существующих объектов, будь то предмет, явление, свойство, состояние, действие или даже событие, и именуемый как «сигнификат». И «денотат», и «сигнификат» образуют концептуальную сферу языкового знака, то есть его внутреннюю форму.

Список использованной литературы

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – М. : Языки русской культуры, 1998. – 895
2. Колшанский Г. В. Некоторые вопросы семантики языка в гносеологическом аспекте / Г. В. Колшанский // Принципы и методы семантических исследований. – М., 1976. – С. 5 – 81
3. Азнаурова Э. С. Стилистический аспект номинации словом / Э. С. Азнаурова // Языковая номинация (виды наименований). – М. : Просвещение, 1977. – С. 86 – 129.
4. Почепцов Г. Г. Семантический фактор в синтагматическом и прагматическом синтаксисе +/- положительность / Г. Г. Почепцов // Проблемы синтаксической семантики – М., 1976. – С. 199 – 203;
5. Khomyak N. V. Semasiological approach to the word study / Khomyak N. V. // Вестн. Луганского гос. унив. – Луганск, 2002. – с. 111.
6. Godel R. De Saussure's system of linguistics / [cit. by R. Godel] // Current trends in European and American linguistics. – V. 3.. – The Hague – Paris, 1966.
7. Хомяк Н. В. Формирование номинативного значения / Н. В. Хомяк // Язык: история и современность. – Луганск, 1999. – С. 111 – 119.
8. Мороховский А. Н. Стилистика английского языка / А. Н. Мороховский. – К. : Вища школа, 1991. – 272 с.
9. Заботкина В. И. Когнитивные основы формирования значений фразеологических единиц в современном английском языке / В. И. Заботкина // Вест. Моск. гос. лингв. ун-та. – Вып. 572. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2009. – С. 37 – 48.
10. Телия В. Вторичная номинация и ее виды / В. Телия // Языковая номинация (виды наименований). – М., 1977. – С 129 – 221.

Хомяк Н. В. Контекстуальна актуалізація одиниць системної лексики як засіб вторинної номінації

У представленій статті було розглянуто особливості номінативних процесів на матеріалі парадигматичних одиниць, що зв'язані системними відносинами синонімії і гіперонімії. Метою було показати сутність процесів перебудови, що мають місце у внутрішній структурі слова, а також з'ясувати, яким чином зовнішні, прагматичні фактори впливають на особливості актуалізації нового смислу. У статті зазначено статус так званих «парних синонімів», а також проаналізовано явище контекстуальної синонімії і його роль у процесах побічної номінації за типом фразеологізації.

Ключові слова: семантика, актуалізація, концепт, одиниці лексики, типи вторинної номінації.

Хомяк Н. В. Контекстуальная актуализация единиц системной лексики как средство вторичной номинации

В данной статье мы рассмотрели особенности номинативных процессов на материале парадигматических единиц, связанных системными отношениями синонимии и гиперонимии. Была поставлена цель показать, какие перестроечные процессы происходят во внутренней структуре слова, а также выяснить, как влияют внешние, прагматические факторы на особенности актуализации новых смыслов. В статье определен статус так называемых «парных синонимов», а также проанализировано явление контекстуальной синонимии и его роль в процессах косвенной номинации по типу фразеологизации.

Ключевые слова: семантика, актуализация, концепт, единицы лексики, типы вторичной номинации.

Khomyak N. V. Contextual Actualization of Systemic Lexical Units As an Instrument of Secondary Nomination

The article is devoted to a specific character of a natural language as a system of signs lies in the fact that these signs directly relate to the level of human consciousness being simultaneously 1) a living form of a thought, i.e. the flesh of our thought and 2) the vehicle of a thought in the process of nominative/cognitive and communicative activity of a man. The lexical meaning as it is potentially reflects all possible aspects of using a linguistic sign in question including all attributive and concomitant characteristics disposed in the implicative sphere which makes some prognostic zone for possible acts of nomination. The article observes two types of secondary nomination – occasional contextual synonymy on the material of paradigmatic hyponyms and phraseological / indirect nomination on the material of paradigmatic synonyms. The process of nomination representing the two spheres of language activity is exactly the step taking part in creating some new – nominative meaning involving all extralinguistic factors into the mechanism of labelling the real facts of life including all the objects of introspection (emotions, feelings, evaluation of reality, etc.).

Key words: semantics, actualization, concept, lexical units, types of secondary nomination.

Стаття надійшла до редакції 16.04.2013 р.

Прийнято до друку 30.05.2013 р.

Рецензент – к. філос. н., доц. Степикіна Т. В.

УДК 81'44

Е. В. Чалая

**МЕСТО НОМИНАЦИЙ МОРСКОЙ ФАУНЫ В АНГЛИЙСКОМ,
ФРАНЦУЗСКОМ И УКРАИНСКОМ ЯЗЫКАХ:
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ**

Современный этап развития лингвистики, отмеченный всеобщим интересом к содержательной и функциональной стороне языка, поставил в центр исследования изучение не только внутренних, но и внешних связей языка с действительностью, которую он отражает, и с человеком, внутренний мир которого он представляет [1, с. 8]. На данный момент сопоставительная лингвокультурология – одно из самых современных и актуальных направлений лингвистики, и особенно значительны в этой области работы Ю. Д. Апресяна, Н. Д. Арутюновой, Р. Барта, Г. Д. Гачева, В. В. Воробьева, А. А. Потебни, Ю. С. Степанова и других.

Объект нашего исследования – лексико-семантическая группа (ЛСГ) названий морской фауны в английском, французском и украинском языках, т.к. она является неотъемлемой частью языковой картины мира любого этноса и отражает его национально-культурную специфику и традиционный способ жизни.

Для воспроизведения языковой таксономии морской фауны в сопоставляемых языках и проведения количественного анализа следовало определиться с границами исследуемой ЛСГ в каждом из них, а также с числом слов, входящих в неё. Для этой цели мы сформировали корпус названий морской фауны, используя толковые словари английского, французского и украинского языков.

Общее количество названий морской фауны, обнаруженных нами в крупных толковых словарях английского языка, составило 130 слов. Тем не менее, эти 130 зоолексем не представляли такое же количество животных, т.к. в полученном перечне одно животное могло именоваться с помощью целого пучка разных лексических единиц. Среди них были не только синонимы, например: *jellyfish*, *medusa* (медуза); *tuna*, *tunny* (тунец); *plaice*, *flounder* (камбала), но и обозначения особей разного пола: *salmon*, *kipper* (лосось), разного возраста: *cod*, *codling* (треска); *eel*, *elver* (угорь) и т. д.

Для того чтобы определить сколько представителей морской фауны отражалось нашим массивом, мы сгруппировали все зоонимы вокруг обозначаемых ими животных. В результате мы насчитали 112 лексических групп. Построив соответствующую таблицу, мы сделали вывод, что представители морской фауны, играющие наиболее важную роль в жизни англичан, это: **рыбы** (45 наименований): из них наиболее важные это – **лосось** (7 наименований), **камбала** (6 наименований),

треска (4 найменування); **моллюски** (22 найменування) и **китовые** (13 найменувань).

<i>Fish (рыба)</i>	<i>Anchovy, angelfish, barracuda, beluga, bonito, brill, Bombay duck, cod, conger, coelacanth, coley, dory, eel, flying fish, gurnard, haddock, halibut, herring, kinglip, mackerel, marlin, mullet, piranha, plaice, rainbow trout, saithe, salmon, rock salmon, sardine, sawfish, shad, snook, sea urchin, silverfish, sprat, stickleback, stingray, sturgeon, swordfish, trout, rainbow trout, tuna, turbot, white fish, wrasse.</i>
<i>Mollusk (моллюск)</i>	<i>Abalone, winkle, whelk, toheroa, shellfish, razor shell, bivalve, clam, cockle, conch, limpet, mussel, nautilus, oyster, paua, scallop, toheroa, cuttlefish, triton, octopus, squid</i>
<i>Cetaceans (китовые)</i>	<i>Whale, cachalot, sperm whale, whalebone whale, blue whale, killer whale, right whale, rorqual, humpback, dolphin, bottlenose dolphin, grampus</i>
<i>Salmon (лосось, семга)</i>	<i>Red salmon, redfish, grilse, kipper, parr, rock salmon</i>
<i>Plaice (камбала)</i>	<i>Flounder, sole, flatfish, lemon sole, brill</i>
<i>Cod (треска)</i>	<i>Smolt, codling, gadoid</i>

Общее количество названий морской фауны, обнаруженных нами в крупных толковых словарях украинского языка составляет всего 78 слов, которые и служат обозначениями для 78 животных (т.к. синонимов в составленной нами ЛСГ не обнаружено). Можно заключить, что представители морской фауны, играющие наиболее важную роль в жизни украинцев, это в основном **рыбы** (40 наименований) и **моллюски** (10 наименований).

<i>Риба</i>	<i>Анчоус, баракуда, білуга, вобла, вугор, івасі, кефаль, кільки, макрель, минтай, мойва, молот-риба, мурена, нельма, окунь, оселедець, осетер, палтус, пеламіда, пікши, піранья, пузанок, путасу, сайда, сайка, сайра, салака, сардина, севрюга, скат, скумбрія, ставрида,</i>
-------------	---

	<i>судак, сьомга, тріска, тунець, тюлька, форель, хек, чавича</i>
<i>Моллюск</i>	<i>Восьминіг, кальмар, каракатиця, мідія, наутилус, рапана, скойка, спрут, устриця</i>

Общее количество названий морской фауны, обнаруженных нами в крупных толковых словарях французского языка, составляет 249 слов. В полученном нами перечне наименований встречается достаточно синонимов, например: *aiguille, syngnathe* (рыба-игла); *bar, serran* (каменный окунь); *marteau, requin-marteau* (рыба-молот); *narval, licorne de mer* (нарвал); а также названия, обозначающие особей разного возраста: *ouananiche, saumoneau, tacon* (лосось); *anguille, civelle* (угорь); *baleine, baleineau* (кит); *lamproie, chatouille* (минога) и т.д.

Мы сгруппировали все зоонимы вокруг обозначаемых ими животных и в результате насчитали 210 лексических групп, служащих для обозначения 210 животных. Соответственно, представители морской фауны, играющие наиболее важную роль в жизни французов, это: **рыбы** (105 наименований), из них наиболее важные – **тунец** (6 наименований), **лосось** (5 наименований), **камбала** (3 наименования), **угорь** (3 наименования), **моллюски** (46 наименований) и **ракообразные** (15 наименований).

<i>Poisson (рыбы)</i>	<i>Achigan, Aiguille, Allache, Alose, Anchois, Anguille, Baliste, Bar, Barracuda, Baudroie, Bélouga, Blackbass, Blennie, Bonite, Cabillan, Cabot, Capitaine, Carrelet, Chimère, Cœlacanthe, Coffre, Colin, Combattant, Daurade, Espadon, Exocet, Gambusie, Girelle, Gobie, Gon(n)elle, Grondin, Hareng, Harenguet, Hippocampe, Labre, Lançon, Lépidosirène, Lieu, Lieu noir, Limande, Loche, Loche de mer, Loricair, Lotte de mer, Loup, Maquereau, Maquereau bâtard, Marteau, Mendole, Merlan, Merluche, Mérrou, Môle, Morue, Morue arctique, Morue du Pacifique occidental, Morue fraîche, Morue polaire, Muge, Mulet, Murène, Omble de fontaine, Ombrine, Ophiure, Orphie, Ouananiche, Pagel, Pague, Pastenague, Pégase, Picarel, Pilote, Piranha, Poisson-lune, Poisson-perroquet, Poisson plat, Poisson-scie,</i>
-----------------------	--

	<i>Raie, Raie bouclée, Rascasse, Rascasse blanche, Rémora, Saint-pierre, Sandre, Sardine, Sciène, Sébaste, Sole, Spatangue, Sphyrène, Surmulet, Tacaud, Tarpon, Tétrodon, Thon, Thon blanc, Thon rouge, Thonine, Tranchoir, Truite, Truite de mer, Turbot, Uranoscope, Zancle.</i>
<i>Mollusque (моллюски)</i>	<i>Acéphale, Argonaute, Bigorneau, Buccin, Burgau (turritelle), Casque, Chiton, Clovisse, Coque, Coquille Saint-Jacques, Dentale, Donax, Doris, Fuseau, Gryphée, Huître, Huître perlière, Isocarde, Jambonneau, Lithodome (lithophage), Littorine, Manche de couteau, Moule, Moule d'étang, Murex, Mye, Nautile, Octopode, Oreille-de-mer, Ormeau, Oscabrion, Palourde, Patelle (bernicque, bernicle), Pecten (peigne, pétoncle), Pholade, Planorbe, Praire, Seiche (sèche), Solen, Strombe, Testacelle, Trévang, Tridacne, Troche, Calmar</i>
<i>Crustacés (ракообразные)</i>	<i>Bouquet, Cancre, Crabe, Crevette, Crevette rose, étrille, Homard, Langouste, Langoustine, Ligie, Pagure, Pinnothère, Puce de mer [de sable], Salicoque, Tourteau</i>
<i>Thon (тунець)</i>	<i>Bonite, Germon, Thon blanc, Thon rouge, Thonine</i>
<i>Salmonidés (лососёвые)</i>	<i>Black-bass, Ouananiche (Saumon, Saumoneau, Tacon), Truite (Truite saumonée), Truite de mer</i>

Следует отметить, что номинации морской фауны наиболее широко представлены во французском языке. Этот факт можно объяснить важностью моря в хозяйственной жизни страны, особенностями французской кухни (Франция специализируется на разведении съедобных моллюсков) и менталитетом носителей языка. На втором месте находится ЛСГ названий морской фауны английского языка. Не только для Франции, но и для островного государства Великобритании моря и океаны всегда играли важную роль в хозяйственной и культурной жизни. Тогда как для Украины, расположенной в основном в пределах равнины, роль морской фауны наименее важна, что и находит соответствующее отражение в языке.

Таким образом, языки отличаются не только грамматикой и лексиконом, но ещё и национально-культурной спецификой членения мира – выделения в нем существенных для данного народа и его экологической сферы элементов, свойств и явлений [2, с. 103]. Можно сделать вывод, что количество имён, с помощью которых в языке обозначается то или иное животное, прямо пропорционально значению данного животного в жизни людей; представленность исследуемых лексических единиц является важной характеристикой, указывающей на их реальный вес и в языке, и в жизни народа.

Список использованной литературы

1. Алимжанова Г. М. Сопоставительная лингвокультурология: взаимодействие языка, культуры и человека / Г. М. Алимжанова. – Алматы : Санат, 2010. – 300 с. 2. Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц : текст. / В. Н. Телия. – М. : Наука, 1986. – 142 с.

Чала Є. В. Місце номінацій морської фауни в англійській, французькій, українській мовах: порівняльний аспект

У статті наводиться порівняння лексико-семантичних груп назв морської фауни в англійській, французькій і українській мовних картинах світу. Для відтворення мовної таксономії морської фауни визначається межа лексико-семантичної групи, що є об'єктом дослідження в кожній з вищезазначених мов. Проводиться кількісний і якісний аналіз досліджуваних лексичних одиниць. У якості ілюстративного матеріалу наводиться таблиця мовних таксономій морської фауни у порівнюваних мовах.

Ключові слова: номінація, мовна таксономія, лексико-семантична група, зоолексема.

Чалая Е. В. Место номинаций морской фауны в английском, французском и украинском языках: сопоставительный аспект

В статье сопоставляются лексико-семантические группы названий морской фауны в английской, французской и украинской языковых картинах мира. Для воспроизведения языковой таксономии морской фауны определяется граница исследуемой лексико-семантической группы в каждом из языков. Проводится количественный и качественный анализ исследуемых лексических единиц. В качестве иллюстративного материала приводится таблица языковых таксономий морской фауны в сопоставляемых языках.

Ключевые слова: номинация, языковая таксономия, лексико-семантическая группа, зоолексема.

Chalaya Ye. V. The Place of Marine Fauna Nominations in English, French and Ukrainian Languages: Comparative Aspect

The article touches upon the subject of comparative linguistic culturology – one of the most modern and urgent fields of linguistics. The object of study is lexical semantic group of marine fauna nominations in the English, French and Ukrainian languages, as it is an integral part of any language representation of the world and it reflects the specific character, cultural peculiarities and traditional way of life of a certain people. The lexical semantic groups of marine fauna nominations in the languages under study are compared in the article. The scope of this group is defined in each language (with the help of explanatory dictionaries) to reproduce the marine fauna taxonomy in English, French and Ukrainian. The quantitative and qualitative analyses of the corresponding lexical units are conducted. The table of marine fauna taxonomies in the compared languages is given by way of an example. The article concludes that the number of names used in a certain language to denote a certain animal is directly proportionate to the importance of this animal in the life of the native speakers of this language.

Key words: nomination, language taxonomy, lexical semantic group, zoolexeme.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013 р.

Прийнято до друку – 30.05.2013 р.

Рецензент – д. філол. н., проф. Левицький А. Е.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Андрейко Лариса Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов ДВНЗ «Українська академія банківської справи Національного банку України» (м. Суми).

Бараненкова Наталія Анатоліївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Чернігівського державного технологічного університету.

Барилко Євген Олександрович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри практики іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Барилко Світлана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і практики перекладу германських та романських мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Безлюдна Віта Валеріївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри практики іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Блашків Оксана Вірославівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германських мов і перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету.

Бондаренко Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загального, германського та слов'янського мовознавства Донбаського державного педагогічного університету (м. Слов'янськ).

Брагіна Ельміра Раясівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови для економічних спеціальностей Донецького національного університету.

Бублик Аліна Олександрівна – асистент кафедри англійської філології ДЗ „Луганський Національний університет імені Тараса Шевченка”.

Бурдіна Світлана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології ДЗ „Луганський Національний університет імені Тараса Шевченка”.

Ваховський Максим Леонідович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології ДЗ „Луганський Національний університет імені Тараса Шевченка”.

Гладка Наталія Василівна – кандидат філологічних наук, асистент кафедри мовної та міжкультурної комунікації факультету романо-германської філології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Грошко Тетяна Владиславівна – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри сучасних європейських мов Буковинського державного фінансово-економічного університету (м. Чернівці).

Дейкун Петро Васильович – старший викладач Ніжинського агротехнічного інституту Національного університету біоресурсів і природокористування.

Дружченко Тетяна Петрівна – асистент кафедри сучасних європейських мов Національного університету державної податкової служби України (м. Ірпінь).

Ємець Наталія Олександрівна – аспірант кафедри англійської філології Київського національного лінгвістичного університету.

Зимомря Іван Миколайович – доктор філологічних наук, професор кафедри германських мов і перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Камишніков Роман Вікторович – старший викладач кафедри практики романських та германських мов Севастопольського національного технічного університету.

Коваленко Валентина Петрівна – старший викладач кафедри іноземних мов Донбаського державного педагогічного університету (м. Слов'янськ).

Коржов Сергій Юрійович – асистент кафедри іноземних мов ДЗ „Луганський Національний університет імені Тараса Шевченка”.

Коротяєва Ірина Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загального, германського та слов'янського мовознавства Донбаського державного педагогічного університету (м. Слов'янськ).

Кошєєва Надія Олександрівна – асистент кафедри англійської філології ДЗ „Луганський Національний університет імені Тараса Шевченка”.

Левченко Анастасія Віталіївна – асистент кафедри англійської філології Маріупольського державного університету.

Лук'яненко Світлана Федорівна – асистент кафедри англійської філології Львівського національного університету імені Івана Франка.

Лучечко Тетяна Михайлівна – асистент кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Мазур Оксана Петрівна – асистент кафедри іноземних мов Інституту гуманітарних та соціальних наук НУ «Львівська політехніка».

Максименко Ольга Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри історії та українознавства Луганського національного аграрного університету.

Маріна Олена Сергіївна – кандидат філологічних наук, докторант кафедри лексикології і стилістики англійської мови імені проф. О. М. Мороховського Київського національного лінгвістичного університету.

Морєва Галина Георгіївна – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької філології Маріупольського державного університету.

Нікітіна Наталія Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Донбаського державного педагогічного університету (м. Слов'янськ).

Окунькова Лілія Олексіївна – асистент кафедри англійської філології ДЗ „Луганський Національний університет імені Тараса Шевченка”.

Осадча Тетяна Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов ДЗ «Луганський Національний університет імені Тараса Шевченка».

Радзівська Ольга Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Донбаського державного педагогічного університету (м. Слов'янськ).

Раті Андріана Олександрівна – аспірант кафедри англійської філології і перекладу Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету (м. Київ).

Руденко Анна Сергіївна – асистент кафедри романо-германської філології ДЗ «Луганський Національний університет імені Тараса Шевченка».

Папура Галина Григорівна – асистент кафедри іноземних мов Донбаського державного педагогічного університету (м. Слов'янськ).

Семенчук Юліан Олексійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов для зовнішньоекономічної діяльності Тернопільського національного економічного університету.

Скрябіна Тетяна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри української та російської мов ДЗ «Луганський державний медичний університет».

Спічка Антоніна Гаврилівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Донбаського державного педагогічного університету (м. Слов'янськ).

Сургай Світлана Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Сюзяєва Анастасія Олександрівна – асистент кафедри англійської філології ДЗ «Луганський Національний університет імені Тараса Шевченка».

Ушаков Артем Сергійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Федаюк Поліна Олексіївна – асистент кафедри суспільно-гуманітарних наук Шосткинського інституту Сумського державного університету (м. Шостка).

Фомберг Олег Олександрович – асистент кафедри української та російської мов ДЗ „Луганський державний медичний університет”.

Харкавців Ірина Романівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики іноземних мов Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Харламова Аліна Володимирівна – асистент кафедри української та російської мов ДЗ „Луганський державний медичний університет”.

Хомяк Ніна Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології ДЗ «Луганський Національний університет імені Тараса Шевченка».

Чала Євгенія Володимирівна – асистент кафедри теорії і практики перекладу Севастопольського національного технічного університету.

Шабінський Микола Євгенійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Шавва Тетяна Юрївна – старший викладач кафедри романо-германської філології ДЗ «Луганський Національний університет імені Тараса Шевченка».

Шовкопляс Ольга Ігорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Ясько Олена Миколаївна – асистент кафедри англійської філології ДЗ «Луганський Національний університет імені Тараса Шевченка».

Наукове видання

ВІСНИК
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(філологічні науки)

14 (273) липень 2013

Частина II

Відповідальний за випуск:
к. філос. н., доц. **Т. В. Степикіна**

Коректор: **Д. В. Демідов**

Здано до склад. 25.04.2013 р. Підп. до друку 30.05.2013 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 33,83. Наклад 200 прим. Зам. № 118.

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.