

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 20 (207) ЖОВТЕНЬ

2010

2010 жовтень № 20 (207)

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

Частина I

Заснований у лютому 1997 року (27)

Свідоцтво про реєстрацію:
серія КВ № 14441-3412ПР

видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

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

Постанова президії ВАК України від 18.11.09 № 1-05/5

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 3 від 29 жовтня 2010 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.**

Заступник 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 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 **Єрмоленко С. Я.,**

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

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

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

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

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

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

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

РЕДАКЦІЙНІ ВИМОГИ

до технічного оформлення статей

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

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***) , 2009.

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

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

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

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

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

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

ЗМІСТ

ДИСКУРСНИЙ АНАЛІЗ

1. **Акуленко Я. Г.** К вопросу об оптимизации самостоятельной познавательной деятельности студентов по иностранному языку в рамках рейтинговой системы обучения в неязыковом вузе..... 6
2. **Грищенко Е. В.** Гендерный аспект современного политического *МЫ*-дискурса..... 10
3. **Кіреєнко К. В.** Українські замовляння як витвір колективного позасвідомого етносу..... 17
4. **Русанова О. О., Гого В. Б.** Развитие систем і методик навчання іноземних мов у освітніх закладах США: Позитивний досвід..... 24
5. **Фисенко В. В.** Использование эвфемизмов как способ манипуляции в политическом дискурсе..... 36
6. **Шовкопляс О. І.** Формування безперервної освіти як важливий фактор розвитку європейської інтеграції у сфері вищої освіти країн європейського союзу..... 41

КОНЦЕПТОЛОГІЯ

7. **Климова Н. І.** Роль епіграфу у вираженні концепту художнього твору..... 50
8. **Тараненко О. Г.** Співвідношення денотативного та конотативного компонентів лексичного значення концепту «мудрість» у французьких фразеологічних одиницях..... 56
9. **Цюх О. К.** Основные логемы, выражающие концепт «любовь» в английской паремииологии..... 62

ЛІНГВІСТИЧНА ТЕОРІЯ

10. **Barishnikova T. O., Shevchuk O. D.** La expression écrite у su repercussion en la interlingua..... 70
11. **Vozniuk M. Y.** Les exercices formant les traducteurs et les interpretes..... 74
12. **Иваньшина Н. Н., Руденко Т. Н.** Художественная культура как особая форма эстетического и художественного воспитания личности..... 81
13. **Мигович І. В.** До питання про функціонування категорії емотивності у когнітивній парадигмі мовознавства..... 87
14. **Пільтенко О. Ю.** Образ вампира Лестата в произведениях Энн Райс (на примере романа «The vampire Lestat»)..... 92
15. **Рачинская Т. В.** Александрийский грамматический канон как основа современных грамматических построений..... 98

16.	Руденко Т. М., Сура Л. Г. Педагогічний аспект проблеми формування ціннісних орієнтацій та ціннісного світовідношення студентської молоді.....	107
17.	Иваньшина Н. Н., Руденко Т. Н. Модальний глагол MUST как способ выражения предположения в английском языке...	115
18.	Ступак І. В. Похідні атрибутивні каузативні дієслова в німецькій та українських мовах.....	119
19.	Хомяк Н. В. Роль агглютинации в словообразовании языков различных структурных типов.....	129
20.	Shekhavtsova S. O. Understanding the structure of English blends and their development.....	138

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ

21.	Акуленко Я. Г. Мотивация познавательной деятельности студентов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе.....	143
22.	Бекрешева Л. О. Психолого-педагогічний супровід підготовки наукового дослідження члена секції англійської мови МАН.....	147
23.	Burdina S. V. Combining teaching and research in a foreign language classroom.....	153
24.	Вжеш Я. Л. Використання прислів'їв а приказок у вивченні англійської мови як другої іноземної.....	157
25.	Галушка Г. М. Способи оцінювання рівня сформованості іншомовної соціокультурної компетенції у початковій школі.....	165
26.	Губаренко Е. Н. Формирование языковой компетенции в рамках работы внешкольного лингвистического лагеря.....	172
27.	Демідов Д. В. Сутність культурологічного підходу у навчанні студентів вищих навчальних закладів країнознавству англійськомовних країн.....	178
28.	Житная Л. А. Использование пословиц и поговорок при изучении лексико-грамматического материала на занятиях английского языка.....	183
29.	Ісаніна С. О., Сура Л. Г. Деякі аспекти організації та застосування дистанційного курсу у вищому навчальному закладі.....	189
30.	Марченко Ю. Г. Використання методу проектів у формуванні соціокультурної компетенції учнів у процесі вивчення англійської мови.....	196
31.	Мацько Д. С. Навчання студентів заочних відділень університетів ступенів порівняння прикметників англійської мови.....	201
32.	Пономарьова Г. М. Використання гумору на уроках англійської мови в школі.....	205

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ

33. **Крамаренко М. Л., Прасолова Н. П.** Совершенствование обучения иноязычной речевой деятельности с помощью Интернета..... 210
34. **Hrytskykh L. B.** Peculiarities of communicative approach: grammar aspect..... 214
35. **Isanina S. O.** De l'apprentissage des langues vers le dialogue pluriculturel..... 219
36. **Pavlova O. S.** Facebook in English language learning..... 223
37. **Vasileva L. G., Kaluga T. O.** Die praktische auswertung der meterialien aus dem internet im deutschunterricht der themen mit landeskundlichem character..... 229

ФРАЗЕОЛОГІЯ

38. **Ананьян Е. Л.** Експресивні та емоційно-оцінні потенції okazіональних перетворень фразеологічних одиниць англійської мови (на прикладі англійської авторської казки)..... 234
39. **Кислухина М. В.** Терминология сельскохозяйственной и почвенной микробиологии в системе общей микробиологии (на материале английского, украинского и русского языков)..... 240
40. **Лебеденко Т. А.** Двойственная природа значений английских зооморфизмов, семантически ориентированных на человека..... 249
41. **Літвінова М. М., Літвінов О. І.** Особливості відтворення емотивності при перекладі okazіональних фразеологізмів..... 257
- ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**.....

ДИСКУРСНИЙ АНАЛІЗ

УДК 811.112

Акуленко Я. Г.

К ВОПРОСУ ОБ ОПТИМИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Проблема интенсификации самостоятельной работы студентов (СРС) неоднократно рассматривалась в различных публикациях (А. Г. Молибог, М. Г. Гарунов, П. И. Пидкасистый, В. И. Астахова и др.), в которых исследовались различные ее аспекты: общедидактические, методические, психологические и другие. Особую актуальность эта проблема приобретает в условиях реформирования высшего образования, которое предусматривает, что СРС должна стать основой образовательного процесса. Это предполагает повышение степени самостоятельности студентов в учебной деятельности, создание таких условий самостоятельной работы, которые стимулировали бы творческие силы и способности обучающихся, способствовали формированию у них потребности в самообразовании и самосовершенствовании.

Вопрос о повышении эффективности СРС по иностранному языку в неязыковом вузе особенно актуален, так как загруженность студентов изучением специальных дисциплин не позволяет внести в учебный план такое количество аудиторных занятий на изучение иностранного языка, которое бы реально обеспечило выработку у студентов навыков устной речи и устойчивого умения читать оригинальную литературу по специальности на иностранном языке.

Целью данной статьи является определение подходов и методов организации СРС при изучении иностранных языков в рамках рейтинговой системы оценки знаний.

Основным принципом организации самостоятельной работы должен стать перевод студентов на индивидуальную работу с учетом их способностей, интересов, склонностей и потребностей. При этом задача преподавателя, как координатора познавательной деятельности студента, применять такие современные образовательные технологии, которые бы обеспечили использование внутренних мотивирующих факторов, способствующих активизации самостоятельной работы. Так, продуктивность СРС значительно повышается в условиях её организации на основе рейтинговой системы обучения, которая придает СРС личностно-ориентированный характер, повышая заинтересованность студентов в максимально возможной для них рейтинговой оценке,

настраивает их на добросовестную работу в процессе подготовки к занятиям.

Перенос центра тяжести учебного процесса на самостоятельную работу студентов предопределяет изменение роли и функции преподавателя, превращение его в специалиста-консультанта, который, выполняя функцию координатора познавательной деятельности студента, должен профессионально разработать необходимые методические материалы, обеспечить текущее консультирование, помочь студенту раскрыть свой творческий потенциал и определить перспективы своего внутреннего роста. Также этот перенос предопределяет переоценку традиционных методов и подходов к преподаванию как всех дисциплин, так и иностранных языков в частности.

Разрабатывая стратегию формирования умений и навыков самостоятельной работы у студентов, преподавателям иностранного языка необходимо решить три проблемы: а) проблему содержания и дозировки самостоятельной работы (какие именно виды работы и в каком объеме должны выполняться студентами самостоятельно); б) проблему управления СРС (как готовить студентов к самой работе и как направлять их деятельность в самом ходе работы); в) проблему контроля результатов СРС.

Самостоятельная работа студентов в процессе овладения иностранным языком в неязыковом вузе важна во многих отношениях. Во-первых, в условиях формирования учебных групп студентами с разным уровнем языковой подготовки правильно поставленная самостоятельная работа дает возможность привести работу студентов в соответствие с их индивидуальными способностями. На аудиторных занятиях, когда задания выдаются фронтально, без учета индивидуальных возможностей студентов, слабым студентам приходится выполнять непосильные для них задачи, что приводит к формальному отношению к обучению. В то же время продвинутые студенты часто теряют интерес к изучению языка, так как вынуждены задерживаться на тех этапах работы, которые они в состоянии легко преодолеть. Организация СРС на рейтинговой основе имеет разноуровневый характер, что позволяет дифференцировать задания по степени сложности и путем подбора индивидуальных заданий для самостоятельной работы в определенной степени прогнозировать темпы и результативность обучения каждого студента. Задача преподавателя – психологически настроить студентов, показать им важность и необходимость ответственного выполнения каждого этапа работы, объяснить студентам, что рейтинговая система поможет им равномерно распределить силы в течении семестра без обычных «авралов» во время сессии. При этом в систему рейтинговой оценки должны быть включены поощрительные баллы за более быстрое прохождение программы отдельными студентами, что, несомненно, может стать хорошим стимулом регулярной и качественной подготовки студентов.

Во-вторых, при ограниченном количестве аудиторных занятий по иностранному языку в неязыковом вузе практически невозможно сформировать у студентов навыки устной речи и устойчивое умение читать оригинальную литературу по специальности на иностранном языке. Правильно организованная СРС позволит разгрузить групповое занятие от тех видов рутинной работы, которые можно выполнить без непосредственного руководства со стороны преподавателя.

Для того чтобы СРС была успешной, необходимы четкие методические указания по ее выполнению. Основные приемы управления СРС по иностранному языку – это инструктаж и регулярные индивидуальные консультации преподавателя, программирование учебных материалов и контроль. Преподаватель должен постоянно следить за ходом выполнения заданий, разъяснять цели работы на каждом ее этапе, контролировать понимание этих целей, при необходимости корректировать работу студентов. Программирование познавательной деятельности студентов во время самостоятельной работы осуществляется разработкой системы упражнений с ключами, как средством самоконтроля, на этапе подготовительной предречевой подготовки (упражнения с одновариантным решением). Другим средством самоконтроля во время СРС по иностранному языку являются инструкции, предусматривающие порядок и характер действий студентов и предупреждающие его от возможных ошибок, и модели – образцы решений.

За рамки группового занятия можно вынести значительную часть тренировочных упражнений предречевого типа, что даст возможность заниматься на уроке преимущественно речевой практикой. Задания для СРС могут содержать две части – обязательную и факультативную, рассчитанную на более продвинутых по иностранному языку студентов, выполнение которой учитывается при итоговом контроле.

Результативность СРС во многом определяется наличием активных методов ее контроля. В последние годы наряду с традиционными методами контроля, внедряется оценка знаний по рейтинговой системе, которая предусматривает регулярное отслеживание выполнения студентом планового объема самостоятельной работы. Однако, внедрение данной технологии требует оптимизации труда преподавателей, выполнения большой предварительной работы по структурированию учебного материала, подготовки системы дифференцированных индивидуальных заданий разного уровня сложности и оценки их в баллах, расчета максимального возможного балла, разработки шкалы оценок за все виды учебной деятельности. Для реализации этой технологии потребуется дополнительная проработка, исследования, что может занять значительный период времени. Тем не менее, поскольку данная технология предусматривает высокую степень дифференциации по уровню знаний, ее можно частично использовать на данном этапе при организации СР тех студентов, которые в силу своей

слабой подготовки по иностранному языку не могут выполнять задания наравне с другими студентами при фронтальной работе на аудиторном занятии. Такие студенты должны получать четкий график самостоятельной работы с указанием сроков выполнения конкретных заданий, специально составленных с учетом их индивидуальных способностей, а также возможных оценок усвоения определенного учебного материала и коэффициентов значимости выполняемых заданий при выведении итоговой оценки. Использование таких мотивирующих факторов контроля знаний должно придать личностный смысл получаемому образованию и стимулировать ответственность и творческую активность студентов.

Таким образом, оптимизация самостоятельной познавательной деятельности студентов при изучении иностранного языка в рамках рейтинговой системы обучения – это совместная деятельность преподавателей и студентов, продуктивность которой во многом зависит от инициативной позиции преподавателя. Организация СРС на основе рейтинговой системы обучения требует от преподавателя большой предварительной работы по определению содержания, дозировки и методов контроля СРС, разработки четких методических указаний по ее выполнению и инструкций для студентов.

Литература

- 1. Семашко П. В.** Организация самостоятельной работы студентов на старших курсах / П. В. Семашко, А. В. Семашко. – [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.nntu.sci-nnov.ru>.
- 2. Юшко Г. Н.** Научно-дидактические основы организации самостоятельной работы студентов в условиях рейтинговой системы обучения / Г. Н. Юшко – Ростов-н/д : Изд-во Рост. гос. ун-та, 2001. – 23 с.

Акуленко Я.Г. К вопросу об оптимизации самостоятельной познавательной деятельности студентов по иностранному языку в рамках рейтинговой системы обучения в неязыковом вузе.

В данной статье делается попытка обосновать важность правильной организации самостоятельной работы студентов в рамках рейтинговой системы обучения.

Ключевые слова: самостоятельная работа, реформирование, самообразование, ответственность.

Акуленко Я.Г. До питання оптимізації самостійної пізнавальної діяльності студентів з іноземної мови у межах рейтингової системи навчання у немовному вищому навчальному закладі.

У даній статті робиться спроба обґрунтувати важливість правильної організації самостійної роботи студентів у рамках рейтингової системи навчання.

Ключові слова: самостійна робота, реформування, самоосвіта, відповідальність.

Akulenko Y.G. To the question of optimization students independent cognitive activity on English language within the limits of rating system education in nonlinguistic university.

This paper attempts to justify the importance of the proper organization of independent work of students under the conditions of rating education system.

Key words: independent work, reforming, self-education, responsibility.

УДК 811.161.1'42

Грищенко Е. В.

ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ СОВРЕМЕННОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО МЫ-ДИСКУРСА

Лингвистическая гендерология является одной из перспективных областей знания. Цель лингвогендерологии – изучить когнитивно-языковую представленность гендерного фактора в языковой картине мира.

Тема «женщина и политика» обусловила изучение гендерного вектора в рамках политической лингвистики. Исследование гендерного дискурса политических коммуникаций находится в стадии становления.

В отечественной лингвистике особенности мужской и женской речи связаны с фонетико-орфоэпическими, стилистическими и грамматическими наблюдениями.

«Дискурсивное поведение» местоимений, трансформация «мы-видения» сквозь призму гендерных отношений в «языке власти» ещё не являлись предметом системного изучения.

Цель статьи – определить активность *мы*-дискурса и особенности его функционирования в женских и мужских политических текстах.

Развитие гендерологии началось в конце 80-х – начале 90-х годов XX века. Особая роль в гендерных исследованиях отведена лингвистической гендерологии. Изучение гендера в языкознании, которое датируется началом 90-х годов XX века, связано, в основном, с опытом и работами зарубежных лингвистов. Разработки в отечественном языкознании представлены в работах А. В. Кирилиной, Е. И. Горошко, Л. Н. Синельниковой, Е. А. Земской, М. А. Китайгородской, Н. Н. Розановой, Ю. Н. Караулова и др. Существенный вклад в

разработку лингвистической гендерной проблематики внесла московская школа гендерной лингвистики.

Термин «гендер» (англ. gender – «род») заимствован лингвистикой из других наук – социальной философии, социологии и истории. В современной лингвистической литературе нет последовательного употребления и определения термина «гендер».

Гендер – понятие, структурируемое с учётом исторической, социальной и функциональной обусловленности в употреблении языка мужчинами и женщинами [18, с. 31]; культурно обусловленный и социально воспроизводимый феномен [8]; система предписаний, властного означения пола [14, с. 16]; стратификационная категория, культурная метафора [20, с. 8–103]; интригообразующая парадигма [1, с. 9]; сложный социокультурный процесс конструирования обществом различий мужских и женских ролей, поведения, ментальных и эмоциональных характеристик [2].

В лингвистике понятие гендера связано с изучением следующих аспектов: гендерный параметр, полоролевая дифференциация [9; 13], гендерный дискурс [14], гендерные признаки языковой картины мира [18; 19], мужественность (маскулинность) и женственность (фемининность) [3; 9; 11], гендерные стереотипы [10; 11; 16], гендерный концепт [6; 7], гендерная метафора [2; 7], гендерлект, интенционализм, фактор «гендерной нейтральности» [12]; речевые тактики и стратегии мужчин и женщин [6; 12] и др.

Цель лингвистической гендерологии – изучение гендерных признаков языковой картины мира, речевого поведения мужчин и женщин с учётом культурной традиции данного общества, гендерных стереотипов и исторически изменчивых концептов мужественности и женственности, женского и мужского видения мира, проявление женских и мужских способов речевой самореализации.

События общественно-политической жизни, введение многопартийной системы, возникновение новых политических движений способствовали появлению в сфере публичной политики женщин на позициях лидеров политических партий и движений (движение «Женщины России» – 1993 г.). В политическом анализе появляются понятия «женского» и «мужского» электората, «гендерного разрыва». Данные о представленности женщин в политике [15; 17; 21] свидетельствуют о доминировании мужчин в политическом процессе.

Проблема «женщина и политика/власть» стимулировала изучение гендерных признаков политического дискурса, исследователи обратили внимание на оппозицию мужских и женских вариантов речевого поведения, на особенности и средства построения дискурса женщины-политика и мужчины-политика.

Местоимения *я* и *мы* занимают особое место в политическом дискурсе [4, с. 169–170]. Местоимение *мы* выполняет следующие функции: образует действительные пары («мы – вы», «мы – они») в

семиотической оппозиции политического дискурса «свои – чужие», является средством стратегии самопрезентации и существенным имиджевым показателем политика. На наш взгляд, *мы*-дискурс является значимым репрезентом гендерной идентичности.

Для определения активности *мы*-дискурса и условий его функционирования в женских и мужских политических текстах мы сравнили дискурсы женщин-политиков и мужчин-политиков. Нами были проанализированы обращения ведущих политических деятелей и лидеров к народу. Публичные выступления политиков, представленные многообразными языковыми средствами, адресованы всему обществу и более всего ориентированы на выражение идеи интеграции.

Результаты изучения четырёх типов персонифицированных дискурсов представлены в таблице (дискурсы 1 и 3 – праздничное поздравление, дискурсы 2 и 4 – обращение к народу):

	Дискурсы женщин-политиков (1, 2)	Дискурсы мужчин-политиков (3, 4)
Количес- венный Анализ	<p>Д-1: Я – 2 случая использования, включая: <u>я</u> <i>поздравляю Вас, <u>моей</u> великой Родины.</i></p> <p>Мы – само местоимение отсутствует, но представлено следующими примерами: <u>обеспечила всех <u>нас</u> работой, <u>наш</u> народ, объединение <u>наших</u> стран, возрождение <u>нашего</u> народа</u> – 4 случая.</p> <p>Д-2: Я – 17 случаев, включая: <u>я</u> <i>решила обратиться, я знаю, я вместе с вами, я поняла, я утверждаю, я буду бороться, я не позволю, я с вами.</i></p> <p>Мы – 10 употреблений: 1 – <u>мы (мы с вами), а также <u>наш</u> единственный шанс, <u>нам</u> стало понятно, для нашего государства, <u>нашего</u> языка и культуры, <u>нашей</u> страны.</u></p>	<p>Д-3: Я – 5 употреблений, включающих: <u>я</u> <i>вспоминаю, я поздравляю, я думаю, я верю, моего родного дома.</i></p> <p>Мы - 12 случаев: <u>мы – один народ, мы долго или, наш дом, наши ценности, наша мечта.</u></p> <p>Д-4: Я – 10 употреблений: <u>я</u> <i>обращаюсь, я знаю, я отправился, я готов, я несу ответственность, мои избиратели, сделанные мной, мне удалось</i> и др.</p> <p>Мы – 11 случаев, включая следующие: <u>мы как народ должны, мы достигнем, мы идём в правильном направлении, нашу решительность, нашей экономике, нам нужны.</u></p>
Конфигу	Д-1: переход от я-центризма к	Д-3: отмечен переходом от я к

<p>рация местоимений <i>я – мы</i></p>	<p><i>мы</i> представлен таким образом: <i>я – вы – мы, я – вас – наш.</i></p> <p><u>Д-2:</u> конфигурация местоимений чаще представлена обратным способом – от <i>мы</i> к <i>я</i> (<i>наши – я, нам – я, нашего – у меня, мой</i>).</p>	<p><i>мы: я</i> думаю о Рождестве <u>нашего</u> общего дома (1 пример).</p> <p><u>Д-4:</u> переход от <i>я</i>-центризма к <i>мы</i> альтерэгоцентрическому (<i>я готов доложить – диалог с нашим великим соседом</i>).</p>
<p>Использование лексем совместности</p>	<p><u>Д-1:</u> страна, народ, соотечественники, народ-победитель, народ-творец, товарищи, объединение.</p> <p><u>Д-2:</u> государство, семья, страна, команда, объединение, коалиция.</p>	<p><u>Д-3:</u> дом, мир, народ, семья, земля.</p> <p><u>Д-4:</u> государство, страна, коалиция, граждане, общество, весь мир.</p>
<p>Наличие противопоставления <i>мы – они</i></p>	<p><u>Д-1:</u> противопоставление отсутствует.</p> <p><u>Д-2:</u> текст обращения построен на постоянных противопоставлениях: 11 примеров противопоставлений («они» – это «олигархия, команда политического противника»).</p>	<p><u>Д-3:</u> противопоставление отсутствует.</p> <p><u>Д-4:</u> противопоставление представлено в тексте – <i>мы</i> (страна, народ) – <i>она/они</i> (<i>она</i> – оппозиция + подразумевается <i>она</i> как конкретная личность: <i>она зовёт на баррикады, она рвётся к власти</i>).</p>
<p>Типы местоимения <i>мы</i></p>	<p><u>Д-1:</u> внешнее «мы» – националистическое «мы».</p> <p><u>Д-2:</u> внешнее «мы» – политическое «мы», националистическое «мы».</p>	<p><u>Д-3:</u> внешнее «мы» – националистическое «мы»; инклюзивное «мы».</p> <p><u>Д-4:</u> внешнее «мы» – националистическое «мы»; инклюзивное «мы».</p>

Внешнее «мы» «имеет в качестве области охвата весьма удалённую территорию как от адресанта, так и адресата, т.е. «некоммуникационное пространство», и включает шесть подтипов, среди которых политическое «мы» и националистическое «мы». «Мы» инклюзивное мы определяем как внутреннее «мы», поскольку оно называет «коммуникационное пространство» (адресанта и его/её окружающее пространство) [5, с. 29-30].

Проиллюстрируем некоторые из названных в таблице положений несколькими примерами.

«Мы» инклюзивное – включающее множественное число (*мы = я+ты, вы*): «Мы празднуем сегодня день Воскресения Христова, день победы добра над злом...», «Я хотел бы вас сердечно поблагодарить за то, что вы приехали в Россию, за то, что мы сегодня с вами в Таганроге, и за то, что мы с вами отмечаем 150-летний юбилей Чехова» (дискурсы мужчин-политиков).

«Мы» националистическое – «Я + весь народ»: «Я уверен, что мы все вместе, весь народ, начнём творческую работу и поднимем нашу страну» (дискурс мужчины-политика).

«Мы» политическое – «Я + моя политическая группа, правительство»: «Мы занимались тяжёлой юридической работой. Мы собирали данные свидетелей, обрабатывали документы, работали с юристами» (дискурс женщины-политика).

Проанализированные текстовые примеры позволяют прийти к выводам о том, что использование местоимения *мы* в женских и мужских политических дискурсах имеет как общие, так и отличные признаки. Общее заключается в том, что мужчинами-политиками и женщинами-политиками используются одинаковые средства (конфигурация местоимений, лексемы совместности, наличие или отсутствие противопоставлений), соответствующие тому или иному жанру обращения: дискурсы 1 (женщины) и 3 (мужчины) – праздничное поздравление, дискурсы 2 (женщины) и 4 (мужчины) – обращение к народу (в период информационных войн). Отличия заключаются в следующем: 1) количественное использование местоимений в мужских дискурсах превышает количество местоимений в женских, что позволяет мужчинам-политикам подчеркнуть свой статус и свою значимость (я-центризм), а также определить круг «своих», отождествляя себя с народом (*мы-включения*); 2) использование инклюзивного «мы» чаще, чем это происходит в дискурсах женщин-политиков, позволяет мужчинам-политикам в большей степени манипулировать сознанием адресата, влиять на его политические взгляды и предпочтения; 3) дискурсы мужчин-политиков включают более широкий спектр местоимения «мы» (внутреннее «мы», а также основные подтипы внешнего «мы», включая подтипы, примеры которых не были представлены в проанализированных персонифицированных дискурсах – европейское «мы», «мы» коалиционных сил). Вполне возможно, что эти языковые предпочтения способствуют доминированию мужчин на политической арене и проявляют эти их качества.

Будучи неспециализированными знаками в семиотическом пространстве политического дискурса, местоимения не обладают одинаковой представленностью в женских и мужских политических дискурсах, что позволяет говорить о гендерном параметре современного политического *мы*-дискурса.

Литература

1. **Гендер** как интрига познания : сборник статей / сост. А. В. Кирилина. – М., 2000. – 144 с.
2. **Горошко Е. И.** Гендерные исследования в языкознании (к проблеме становления метода) / Е. И. Горошко. – [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://textology.ru/article.aspx>.
3. **Горошко Е. И.** Образы мужчины и женщины в языковом сознании / Е. И. Горошко. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.owl.ru/gender/284.htm>.
4. **Грищенко Е. В.** Мы-дискурс как приём политической борьбы в ситуации предвыборной агитации / Е. В. Грищенко // Наукові записки Луганського національного університету. Вип. ІХ. Серія «Філологічні науки» / Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2010. – С. 166–174.
5. **Иньиго-Мора И.** Выбор местоимений в политических интервью / И. Иньиго-Мора // Политическая лингвистика. – Екатеринбург, 2009. – Вып. 2. – С. 26–34.
6. **Иссерс О. С.** Коммуникативные стратегии и тактики русской речи : Монография / О. С. Иссерс. – Омск : Омск. Гос. ун-т, 1999. – 285 с.
7. **Йокояма О. Т.** Когнитивный статус гендерных различий в языке и их прагматическое моделирование / О. Т. Йокояма // Известия Уральского государственного университета. – 2003. – №25. – [Электронный ресурс] – Режим доступа к статье: <http://proceedings.usu.ru/?base=mag>.
8. **Кирилина А. В.** Возможности гендерного подхода в антропоориентированном изучении языка и коммуникации / А. В. Кирилина. – [Электронный ресурс] – Режим доступа к статье : <http://www.gender-cent.guazan.ru>.
9. **Кирилина А. В.** Гендерные аспекты массовой коммуникации / А. В. Кирилина. – [Электронный ресурс] – Режим доступа к статье: <http://www.owl.ru/win/books/articles>.
10. **Кирилина А. В.** Гендерные стереотипы в языке / А. В. Кирилина. – [Электронный ресурс] – Режим доступа к статье : http://www.owl.ru/win/womplus/2003/01_06.htm.
11. **Кирилина А. В.** Лингвистическая гендерология / А. В. Кирилина. – [Электронный ресурс] – Режим доступа к р : <http://www.owl.ru/gender/108.htm>.
12. **Кирилина А. В.** Мужская и женская речь / А. В. Кирилина. – Режим доступа : <http://www.owl.ru/gender/112.htm>.
13. **Кирилина А. В.** О применении понятия гендер в русскоязычном лингвистическом описании / А. В. Кирилина // Филологические науки. – 2000. – №3. – С.18–27.
14. **Кочкина Е. В., Кириченко М. М., Степанова Н. М.** Введение. Дестабилизация политических предписаний полу. Об истории исследования проблемы «женщины и политика» и задачах сборника / Е. В. Кочкина, М. М. Кириченко, Н. М. Степанова // Гендерная реконструкция политических систем / Ред.-сост. сборника : Степанова Н. М., Кириченко М. М., Кочкина Е. В. – Спб. : ИСПГ-Алатея, 2003. – С. 4–30.
15. **Кочкина Е. В.** Женщины в российских органах власти / Е. В. Кочкина // Общественные науки и современность. – 1999. – №1. – С. 173–183.
16. **Кочкина Е. В.** Российский электорат : обретение гендерных различий / Е. В. Кочкина // Гендерные стереотипы в

современной России / Ред. : И. Б. Назарова, Е. В. Лобза. – М. : ГУ ВШЭ, МАКС Пресс. – 2007. – С. 247–276. **17. Малышева М. М.** Гендерное наполнение политического пространства в России / М. М. Малышева // Гендерные стереотипы в современной России / Ред. : И. Б. Назарова, Е. В. Лобза. – М. : ГУ ВШЭ, МАКС Пресс. – 2007. – С. 229–247. **18. Синельникова Л. Н.** Введение в лингвистическую гендерологию: Материалы к спецкурсу / Л. Н. Синельникова, Г. Ю. Богданович. – Симферополь. – 2001. – 40 с. **19. Синельникова Л. Н.** Гендерные признаки языковой картины мира / Л. Н. Синельникова // Синельникова Л. Н. Жизнь текста, или Текст жизни. – Луганск : Знание. – 2005. – Т.2. – С. 268–283. **20. Теория** и методология гендерных исследований / Под общ. ред. О. А. Ворониной. – М. : МЦГИ-МВШСЭН-МФФ. – 2001. – 416 с. **21. Тишков В. А.** Женщина в российской политике и структурах власти / В. А. Тишков // Женщина и свобода : пути выбора в мире традиций и перемен. Материалы Международной конференции. – М., Наука. – 1994. – С. 8–16.

Грищенко О.В. Гендерний аспект сучасного політичного Ми-дискурсу.

У пропонованій статті автор визначає активність *ми*-дискурсу та особливості його функціонування у жіночих та чоловічих політичних текстах.

Ключові слова: дискурс, займенник, гендер.

Грищенко Е.В. Гендерный аспект современного политического Мы-дискурса.

В данной статье автор определяет активность *мы*-дискурса и особенности его функционирования в женских и мужских политических текстах.

Ключевые слова: дискурс, местоимение, гендер.

Grischenko O.V. Gender aspect of modern political We-discourse.

In the article the author defines the activity of we-discourse and some peculiarities of its functioning in feminine and masculine political texts.

Key words: discourse, pronoun, gender.

УДК 811.111'32

Кіреєнко К. В.

УКРАЇНСЬКІ ЗАМОВЛЯННЯ ЯК ВИТВІР КОЛЕКТИВНОГО ПОЗАСВІДОМОГО ЕТНОСУ

У сучасному світі, коли народи намагаються визначити власне обличчя, глибше пізнати національний характер, менталітет, культуру, мову, яка фіксує дух народу, особливої перспективи набуває етнолінгвістика – маргінальна галузь мовознавства, спрямована на вивчення віддзеркалення у мові й мовленнєвій діяльності (етнотекстах – термін К. Рав'є та Ж. Був'є) етнічної свідомості, менталітету, національного характеру, матеріальної та духовної культури народу [9, с. 252]. Предметом вивчення етнолінгвістики є весь “план змісту” культури, народної психології й міфології незалежно від засобів і способів їхнього формального втілення (слово, предмет, обряд, зображення і т. ін.) [12, с. 39-40], а об'єктом – мова й інші форми та субстанції, у яких виражає себе колективна свідомість, народний менталітет, картина світу, яка склалася у того чи іншого етносу чи взагалі соціуму, тобто сприйняття людиною навколишньої дійсності, її категоризація й інтерпретація [11, с. 21].

При поясненні колективної етнічної свідомості у сучасному екзистенціалізмі застосовується концепція синхроністичності К. Юнга, який процес формування етносів пов'язував з архетипами колективного позасвідомого [9, с. 276–277]. Зміст колективного позасвідомого, яке є психічно успадкованим, універсальним, ідентичним для всіх людей і виявлене в образах і формах, характерних для різних народів і епох, є сферою інстинктів та архетипів, які на свідомому рівні проявляються екзотеричною знаковою системою фольклорних текстів. Поняття архетипу є результатом багаторічних розмірковувань К. Юнга передусім над міфами й чарівними казками, які містять стійкі мотиви [2, с. 131-133]. “Ті самі мотиви, – писав Юнг, – зустрічаємо у фантазіях, снах, мареннях і галюцинаціях сучасної людини” [17, с. 369]. Звернувши увагу на те, що одні людські фантазії мають особистісну природу, а інші – безособистісну, їх не можна пояснити індивідуальним досвідом, швейцарський психолог прийшов до висновку, що реальними виразниками колективних фантазій є міфи. Міфологія, за теорією Юнга, стала проекцією колективного позасвідомого [2, с. 130-131]. Мова закріплює міф у міфологемах – мовних носіях міфів, що дає змогу транслювати їх у часі та просторі [9, с. 175]. У фольклорних текстах закладений етнічно-психологічний зміст багатьох поколінь, що дає можливість розглядати народну творчість (у тому числі й замовляння, які репрезентують певний аспект етнічної містики і сублімують давнє уявлення про магічну силу слова) не тільки як органічне художньо-

літературне, але й психологічно-сугестивне магічне явище. Пропонована розвідка є частиною комплексного лінгвістичного дослідження і має на меті виявити архетипне підґрунтя українських замовлянь як витворів езотеричної екстравертної творчості колективного позасвідомого етносу.

Когнітивна лінгвістика, зокрема й синергетичний детермінізм (автором якого є український мовознавець А. Зеленько) як постмодерн у мовознавстві, орієнтовані на пізнання психічної сутності свідомості, витлумачення мовної діяльності як специфічної форми психічної діяльності, вираженої й виформуваної закономірностями ручної (мови жестів та міміки) та звукової мови [4, с. 19-22]. Цілком згодні з А. Зеленьком, який розглядає мову в аспекті витлумачуваного ним синергетичного детермінізму як засіб і форму вираження свідомості, а етнос – як продукт відповідної мови [5, с. 78]. Співвідношення свідомості етносу, імпринтованої у мові та культурі, й індивідуальної свідомості представників етносу визначається за принципом нелокального поля, розробленого у фізиці. Етнос створює власне соціальне поле, а окремий мозок підключений до цього поля як приймач. Мова етносу фіксує це “єдине поле думок, відчуттів і чуттєвих вражень, яке надає упорядкованості нашому безпосередньому сприйняттю” [13, с. 6].

Етносвідомість є віртуальним явищем, психофункціональним континуумом головних пізнавальних функцій свідомості: мислення, почуттів, відчуттів, інтуїції та трансценденції, згідно з концепцією Юнга, – що виявляються як типові ознаки етносу. Синергетичність цього континууму як нелінійної нерівноважної системи виявляється у чинниках її самоорганізації – способах і результатах категоризації й концептуалізації світу та внутрішнього рефлексивного досвіду представниками певного етносу. Е. Дюркгейм ще наприкінці XIX ст. висловив думку про існування двох форм людської свідомості: індивідуальної та колективної. Друга єдина для всієї групи та не залежить від окремих людей, проте відіграє примусову роль, підпорядковуючи особистість колективній свідомості. Ця форма свідомості фіксується у колективних уявленнях – віруваннях, міфах, нормах моралі та права. Ідеї Е. Дюркгейма були деталізовані у працях французьких дослідників М. Мосса, К. Леві-Стросса, Л. Леві-Брюля та ін. [9, с. 274].

Найголовнішим експонентом етносвідомості є мова етносу, де у фіксованому знаковому вигляді зберігаються особливості пізнавального досвіду етносу, етнічні стереотипи, константи культури. Етносвідомість співвідноситься з поняттям мовної (ословесненої повсякденно-побутової, за А. Зеленьком) картини світу, адже відображенням закономірностей концептуальної організації етносвідомості є частково ментальний лексикон, знання про мову й у мові. Етносвідомість формує етнічний смак як норму оцінки: раціональної, сенсорної, психологічної, етичної, естетичної, утилітарної тощо. Ціннісні орієнтації етносу й етнічний смак формують етнічну культуру [9, с. 274].

Етносвідомість є підґрунтям етнічного характеру. Загальними ознаками етносвідомості українців дослідники вважають домінування емоцій і почуттів над волею й інтелектом, інтровертність вищих психічних функцій у сприйнятті довкілля, виражену у концентрації на фактах, проблемах внутрішнього, особистісно-індивідуального світу; сентиментальність, чуттєвість, емпатію; індивідуалізм, що виявляється у різних формах опосередкованого прагнення до особистої свободи при відсутності організації, стійкості й дисципліни [1, с. 66]. В. Янів розглядає емоційність й індивідуалізм українців як компоненти, що найміцніше зв'язують з Європою [19, с. 67]. Починаючи ще з “філософії серця” Г. Сковороди, філософи і письменники відзначають домінування кордоцентричної орієнтації українців [15]. Етнопсихологи А. Аугустінавичуте й А. Баронін пропонують класифікацію етносів на основі типології особистості й народів К. Юнга, визначеної ним структури свідомості. За цією класифікацією етноси репрезентують власні домінантні пізнавальні функції як почуттєві, відчуттєві, інтуїтивні, мисленнєві, етичні й логічні екстраверти й інтроверти [1, с. 225-226].

Складником етносвідомості є етнічний (національний) менталітет, або ментальність. Поняття ментальності увійшло в науковий обіг у середині 50-х рр. ХХ ст. завдяки дослідженням французьких вчених Ж. Люб'є і Р. Мандру. Ментальність є важливим етнопсихологічним феноменом, що являє собою спосіб мислення чи характер процесу мислення. Структурними компонентами етнічної ментальності вважаються емотивний, когнітивний і поведінковий [1, с. 62-63]. Однак емотивний перебуває поза межами ментального у сфері почуттів і лише може надавати імпульс, зокрема, раціональним оцінкам у сфері ментальності і поведінки. Когнітивний компонент ототожнюється з вербальною сферою, однак вербальне характеризує мову етносу, а когнітивне – систему пізнавальних механізмів узагалі, лише одним з яких є мислення. Поведінка регулюється ментальністю, але не лише нею, а й процесами сенсорики, інтуїцією, позасвідомим. Тому окреслені складники не є однопорядковими й не всі належать до сфери ментального, а швидше до виявів етнічної свідомості. Роль ментальності етносу полягає в осмисленій, раціональній орієнтації його представників на певну поведінку, світогляд, цінності й норми [9, с. 275].

Складниками ментальної сфери етносвідомості є константи культури – відносно стійкі концептуальні структури, які несуть культурно ціннісну інформацію та представлені у знакових продуктах культури, зокрема, у текстах, явищах природної мови. Російський етнолог С. Лур'є обґрунтовує тезу про наявність центральних зон культури, де зосереджені цінності та вірування, що визначають природу сакрального для кожної культури. Зміст центральної зони виявляється в етнічних константах, які, на думку дослідниці, є позасвідомими і містять образи ворога, себе, добра та уявлення про спосіб боротьби добра зі злом [7]. У сучасній етнолінгвістиці та лінгвокультурології константи

культури здебільшого ототожнюються з концептами як осмисленими структурами свідомості. У словнику Ю. Степанова “Константи: Словарь русской культуры” розглянуто 37 базових і 20 похідних констант культури, серед яких концепти Правда, Закон, Душа, Знання, Інтелігенція, Мир, Час, Вогонь, Вода, Хліб, Мова, Слово та ін. [10]. Зміст констант культури розкривається шляхом дослідження їхньої вербальної репрезентації в етнотекстах письменників, філософів, науковців і мовленні пересічних членів соціуму, а також на підставі реконструкції етимологічної внутрішньої форми ключових лексем (наприклад, концепт Краса пов'язаний з ідеєю вогню (спорідненість слів *краса* і *кресати*, *гарний* і *жар*), архетипом *свій/чужий* (пор. *врода* і *рід*), концепт Правда – з аксіологічним потенціалом лексем просторової орієнтації *правий* і т. ін.). Дослідження констант культури потрібно здійснювати з урахуванням архетипів колективного позасвідомого, хоча константи й архетипи є феноменами різного онтогенетичного і когнітивного порядку [9, с. 275-276].

Колективне позасвідоме етносу кваліфікується як успадкована й незмінна сукупність психічних процесів, які не належать до сфери свідомості, а лише виявляються у ній і зумовлені родовою пам'яттю людини. Колективне позасвідоме визначає життєдіяльність людини й етносу. Його вивчення починається в аналітичній психології швейцарського вченого К. Юнга, хоча це поняття застосовувалося ще Платоном, який виокремлював у психіці позасвідомого ейдоси, що згодом отримали назву архетипів. Про існування позасвідомого відомо ще з праць Г. Гегеля. Основоположниками психології позасвідомого у XVIII ст. були німецький біолог, лікар і психолог К. Краус і німецький філософ, прибічник панпсихізму як вчення про абсолютно безсвідомий духовний початок усього суцього – світову волю – Е. фон Гартман. Однак їхні погляди не залишили відчутних слідів, до них повернулися лише у медичній психології наприкінці XIX ст. У роботах французького психопатолога Т. Рибо безсвідоме протиставлялося свідомому як фізіологічне психологічному [9, с. 276].

У психоаналізі австрійця З. Фрейда на початку XX ст. висувається ідея трьох рівнів системи душевного життя: свідомого, передсвідомого і безсвідомого з цензурою між ними. Безсвідоме проникає до свідомості у вигляді сновидінь, невротичних симптомів, описок і обмовок, творчих актів. Виокремлення позасвідомого як ланки життєдіяльності людини у французькій психоневрологічній школі та психоаналізі остаточно затвердилося і більше не підлягало сумніву. У пізніх роботах З. Фрейд диференціював інстинктивну психіку (Воно) і колективну свідомість, частково усвідомлену, частково неусвідомлену, витіснену індивідом (понад-Я), тобто він визнавав архаїчно-міфологічний характер позасвідомого [14, с. 316-330].

Швейцарський психолог К. Юнг висловлював подібні погляди. У 1909 р. він разом з З. Фрейдом на запрошення С. Холла відвідує США, а

у 1911 р. через теоретичні розбіжності відходить від З. Фрейда, відмовляється від посади редактора журналу "Jahrbuch", займається приватною практикою і протягом 1913-1919 рр. розробляє учення про колективне позасвідоме, роль архетипів як джерела загальнолюдської символіки (праця "Метаморфози і символи лібідо"), яке застосовує у практичній психотерапевтичній діяльності [9, с. 276].

К. Юнг виокремлює у позасвідомому два відділи: особисте та колективне. Зміст колективного позасвідомого не набувається протягом життя, воно є вродженим, первісною формою усвідомлення світу, ґрунтується на особливостях мозку, успадкованого від предків. Юнг писав: «Подібно до того, як людське тіло зберігає сліди свого філогенетичного розвитку, так зберігає їх і психіка» [16, с. 622]. Колективне позасвідоме формується на основі залишків колективних переживань етнічної групи як певних неусвідомлених реакцій, що виявляються у характерних для цієї групи універсальних прообразах, праформах і підсвідомо детермінують поведінку і мислення кожної людини [1, с. 56]. Архетип визначається Юнгом як гіпотетична наслідувана психологічна властивість, що не може сприйматися чуттєво й наочно, а у випадку переходу до сфери свідомості перестає бути рефлексом колективного позасвідомого й архетипом. Дослідник наголошував на тому, що архетипи є підґрунтям поведінки, структури особистості, вони беруть участь у формуванні світогляду етнічної групи і можуть виявлятися як регулятивні принципи у творчо оформленому матеріалі [18]. Головними ознаками архетипу К. Юнг вважав мимовільність, автономність, генетичну зумовленість, належність до сфери позасвідомого. За швейцарським психологом, архетипи колективного позасвідомого поділяються на психологічні, якщо вони є наслідком пам'яті роду (наприклад, архетипи свого, духу, Еґо, Тіні, Аніми й Анімусу, води, матері, регенерації), і культурні, створені культурним досвідом людства (наприклад, архетипи трійці, життя, смерті, мадонни, вічного мандрівника, героя) [9, с. 277, 297]. Як зазначає О. Кульчицький, "для українського колективного позасвідомого характерним є архетип доброї, лагідної, плідної Землі. Світоглядна толерантність, яка супроводжує український народ протягом усієї історії, є результатом впливу цього архетипу. Формування української психіки зумовило перевагу рефлексивної світоглядної настанови над предметною, орієнтованою на довкілля. Схильність до рефлексії узгоджується з емоційно-чуттєвим характером і послаблює роль раціонально-вольового компонента психіки" [6, с. 49-61]. А. Баронін зауважує, що архетип Матері у колективному позасвідомому українців, пов'язаний з культом Великої Богині, що виник ще за часів трипільської культури, а згодом трансформувалася у культ Богородиці, є основою етнічної домінанти національного характеру і вилучає з етносу агресивну активність [1, с. 61].

Архетипи є компонентами будь-яких релігій, міфологій, легенд і казок усіх часів і народів; архетипні образи присутні також у сновидіннях і ряді екстатичних переживань [3, с. 291]. В. Ятченко, досліджуючи метафізичні аспекти давньоукраїнської міфології через аналіз таких її складників, як замовляння, обрядові пісні, загадки, казки, приходять до висновку, що найглибшим коренем, психофізіологічною основою міфології були архетипи. Давня людина, відчуваючи власну «відірваність» від Бога, самотність у світі, неминучість смерті, страх, намагалася прилучитися до вищих сил. Роль тих каналів, крізь які первісна людина усвідомлювала свої перші акти взаємодії з божественним, виконали архетипи – загальнолюдські першообрази, що становлять зміст колективного позасвідомого [20], яке, у свою чергу, є психічно успадкованим, універсальним, ідентичним для всіх людей і зумовлює містичний (ірраціональний) зв'язок індивідуального з цілим [2, с. 131]. Найархаїчнішою формою втілення архетипів у духовній спадщині українців стали, на думку В. Ятченко, замовляння, а підґрунтям, джерелом натхнення для творення текстів останніх – сновидіння. В українських замовляннях дослідник виявляє архетипи Аніми, Анімуса, тіні, сонця, місяця, бика (тура), вогню, води, воріт, гори, дерева, моря, дитини, змії, птаха, каменю, квітки, мосту, поля [20].

Отже, домінантою вивчення архетипної проекції у різних текстах є теза про відповідність структурації безсвідомого природній мові. Міфологія – це скарбниця архетипів – первісних вроджених психічних структур, що є виявом родової пам'яті, історичного минулого етносу, людства, їхнього колективного позасвідомого і забезпечує цілісність і єдність людського сприйняття та виявляється у знакових продуктах культури. Реконструкція архетипу дає змогу зрозуміти образи міфологічного мислення, які зазвичай кваліфікувались як абсурдні та беззмістовні. Замовляння являють собою складову частину зафіксованої у фольклорі синтетичної ритуалізованої повсякденно-побутової моделі світу. На глибинному рівні вони є продуктом міфологічного світогляду й колективного позасвідомого – “єдиного поля думок, відчуттів і чуттєвих вражень”, за Р. Вільсоном [13, с. 6]. Виходячи з тези А. Зеленька про вираження мовою свідомості, базованої на взаємодії мислення і почуття, з домінантизацією останнього [4], перспективним є аналіз замовлянь з метою виявлення в них ролі почуттів, відчуттів і чуттєвих вражень у процесі категоризації і концептуалізації реального світу і внутрішнього рефлексивного досвіду представниками певного етносу.

Література

- 1. Баронин А. С.** Этническая психология : учебное пособие / А. С. Баронин. – К. : Тандем, 2000. – 264 с.
- 2. Зборовська Н. В.** Психоаналіз і літературознавство : посібник / Н. В. Зборовська. – К. : «Академвидав», 2003. – 392 с.
- 3. Зеленский В.** Послесловие / В. Зеленский // Аналитическая психология / К. Г. Юнг. – М. : Мартис,

1995. – 309 с. **4. Зеленько А. С.** Еволюція семасіології / А. С. Зеленько // Лінгвістика : [зб. наук. праць / наук. ред. В. Д. Ужченко]. – Луганськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. – 257 с. – № 1 (16). – С. 18-23.

5. Зеленько А. С. Проблеми семасіології у філософсько-психологічному осмисленні : монографія / А. С. Зеленько. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 228 с. **6. Кульчицький О.** Світовідчуття українця / О. Кульчицький // Українська душа. – К. : Фенікс, 1992. – 128 с. – С. 48-65. **7. Лурье С. В.** Историческая этнология / С. В. Лурье. – М. : Аспект Пресс, 1997. – 448 с. **8. Павлов О.** Поетичні та психологічні моделі фольклорних магічних текстів [Електронний ресурс] / Олег Павлов // “Аратта. Вікно в Україну” : український національний портал. – Режим доступу до ст. : http://www.aratta-ukraine.com/text_ua.php?id=338.

9. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми : підручник / Олена Олександрівна Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 712 с. **10. Степанов Ю. С.** Константы : Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – М. : Академический Проект, 2001. – 990 с. **11. Толстая С. М.** Постулаты московской этнолингвистики / С. М. Толстая // Etnolingwistyka. Problemy języka i kultury / [red. J. Bartminski]. – Lublin, 2006. – V. 18. **12. Толстой Н. И.** Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике / Н. И. Толстой. – М. : Индрик, 1995. – 512 с. **13. Уилсон Р. А.** Новая инквизиция / Р. А. Уилсон. – М. : Пересвет, 2001. – 240 с. **14. Фрейд З.** Я и Оно / З. Фрейд // История психологии. XX век : хрестоматия для высшей школы / [под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждана]. – М. : Академия, 2003. – 512 с. **15. Чижевський Д.** Нариси з історії філософії на Україні / Д. Чижевський. – Мюнхен, 1983. – 175 с. **16. Юнг К. Г.** Аналитическая психология / К. Г. Юнг // История психологии. XX век : хрестоматия для высшей школы / [под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждана]. – М. : Академия, 2003. – 512 с. **17. Юнг К. Г.** Воспоминания, сновидения, размышления / К. Г. Юнг. – К. : AirLand, 1994. – 414 с. **18. Юнг К. Г.** Об архетипах коллективного бессознательного / К. Г. Юнг // Вопросы философии. – 1988. – № 1. **19. Янів В.** Проблеми психологічного окциденталізму України / В. Янів // Мандрівець. – 1994. – № 1. **20. Ятченко В. Ф.** Метафізичні виміри української дохристиянської міфології : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філософ. наук : спец. 09.00.04 “Філософська антропологія і філософія культури” / В. Ф. Ятченко. – К., 2002. – 32 с.

Кіреєнко К.В. Українські замовляння як витвір колективного позасвідомого етносу.

Стаття присвячена виявленню архетипного підґрунтя українських замовлянь як продукту міфологічного світогляду і колективного позасвідомого етносу.

Ключові слова: етносвідомість, колективне позасвідоме, архетип, замовляння.

Киреенко Е.В. Украинские заговоры как продукт коллективного бессознательного этноса.

Статья посвящена определению архетипной основы украинских заговоров, которые являются продуктом мифологического мировоззрения и коллективного бессознательного этноса.

Ключевые слова: этносознание, коллективное бессознательное, архетип, заговоры.

Kireienko K.V. Ukrainian charms as products of the ethnic group's collective unconscious.

The article focuses on the determination of archetypal ground of Ukrainian charms as products of mythological outlook and ethnic group's collective unconscious.

Key words: ethnoconsciousness, collective unconscious, archetype, charms.

УДК 74.261.7

Русанова О. О., Гого В. Б.

РОЗВИТОК СИСТЕМ І МЕТОДИК НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ США: ПОЗИТИВНИЙ ДОСВІД

Актуальність проблеми дослідження аспектів розвитку систем і методик навчання іноземних мов у освітніх закладах США полягає в тому, що порівняно недавно (у другій половині минулого сторіччя) загальний інтерес до вивчення іноземних мов у самих США був украй слабким. Існувала думка про те, що американцям взагалі нема чого вивчати іноземні мови через широке поширення англійської мови у всіх країнах світу. Крім того, знання іноземних мов не обіцяло американцям матеріальних благ і не було засобом, що могло б сприяти їхньому сходженню по соціальним сходам.

Природно, що таке відношення американців до іноземних мов привело до того, що ця навчальна дисципліна за традицією займала украй незначне місце у загальній системі освіти у США, у тому числі, в процесі підготовки викладачів іноземних мов усіх кваліфікаційних рівнів.

До того ж у більшості країн, зокрема у Франції, Німеччині, Польщі, Росії, Україні та ін., вивчення іноземних мов у загальноосвітніх школах триває декілька років, а у США іноземні мови у державних школах майже не викладаються. Винятком становлять окремі початкові школи ряду штатів, у яких за рішенням шкільного комітету вводиться факультативно невелике число годин іноземної мови. У середній школі іноземна мова є предметом на вибір, тобто можна одержати диплом про

закінчення середньої школи, навіть не вивчаючи іноземної мови. Як правило, ті учні, які вибирають іноземну мову, вивчають її не більше двох років, але по п'ять годин на тиждень. Є й такі середні школи, де іноземна мова взагалі не викладається.

В шістдесятих та сімдесятих роках минулого сторіччя, наприклад, у 56 % середніх шкіл США іноземна мова не викладалася зовсім. У багатьох вищих навчальних закладах США була скасована вимога щодо знання іноземних мов для одержання ступеня бакалавра наук. Відсоток вищих навчальних закладів, що вимагали знання іноземних мов від абітурієнтів, був дуже низьким.

Однак таке ставлення до іноземних мов не означало, що американські педагоги не займалися методикою їх викладання. Вони, раніше чим викладачі інших країн, відмовилися від традиційних методів, у яких головна увага приділялася формальному вивченню граматики будь-якої іноземної мови. Зв'язано це із критикою теорії формальної освіти відомими психологами Д. Джемсом, О. Торндайком та іншими американськими науковцями, а також з великою популярністю теорії практичної освіти у її крайній меркантильній формі.

Розглядаючи розвиток досліджуваної проблеми, можна відзначити, що у 20-х роках минулого століття виникли теорія й методика навчання іноземним мовам, найвизначнішим представником якої був Алджернон Колман [1, с. 11]. Сутність цієї теорії полягає в тому, що, оскільки найважливіше значення на практиці має вміння читати й розуміти іноземний текст, то у школі варто звернути головну увагу не на граматику, а на курсорне читання певних навчальних текстів (silent reading) [1, с. 47].

Було створено багато спеціальних навчальних посібників та побудовано за цією методикою курси для вивчення німецької, іспанської, французької, італійської та інших мов. У них було розташовано за ступенями труднощів цікаві тексти, часто адаптовані, причому ретельно вибирався запас слів. Ця методика перегукується з методикою лінгвіста Дж. Уеста [1, с. 103.]. У ці ж роки одержала широке поширення робота зі створення частотних словників, які було застосовано при створенні підручників і в практиці викладання мов.

Хоча принципи, що лежать в основі згаданого напрямку в методиці викладання іноземних мов, певною мірою обґрунтовані, вони є однобічними, оскільки мають повне ігнорування граматики, надмірне спрощення лексики в процесі адаптації текстів, а головне, ігнорування живої мови не могли не привести до того, що учні слабо опановували саме живим мовленням. З дидактичної точки зору головним недоліком у цій методиці був пасивний характер роботи як педагогів, так і учнів.

Все це, а також великі недоліки у загальній організації середньої та вищої шкіл у США (із принципом стовідсоткового переходу учнів з одного класу у інший, відсутністю системи у побудові навчальних мовних курсів, слабка підготовка вчителів та інші фактори) приводили до

непідготовленості учнів та студентів до проявів знань з іноземних мов. Природно, що вищі навчальні заклади – коледжі та університети не могли істотно заповнити прогалини у цій області системи освіти США.

Особливо гостро відчували американці незадовільність підготовки молоді в області іноземних мов під час другої світової війни та після неї, коли вони зштовхнулися з необхідністю мовного спілкування із союзниками, а також з військовополоненими.

Всі зусилля, які було здійснено військовим командуванням США для того, щоб знайти достатнє число людей, що володіють іноземними мовами, виявилися марними. Випускники шкіл і коледжів, які відповідно до атестатів про освіту мали «добре» і «відмінно» з іноземної мови, часто не могли відповісти навіть на найпростіші запитання, запропоновані їм на цих языках [1, с. 96]. Необхідність у вкрай стислий термін підготувати для армії фахівців, що володіють навичками усного мовлення, змусила американських педагогів переглянути основи традиційної методики викладання іноземних мов, спрямованої в першу чергу на навчання читанню й перекладу.

З початком другої світової війни розпочала працювати Об'єднана рада наукових суспільств США над створенням програм «інтенсивного навчання» іноземних мов. Розробку такої програми було доручено фахівцям-мовознавцям, перед якими було поставлено завдання дати дескриптивний аналіз структури досліджуваних мов як основу для підготовки навчального матеріалу [1, с. 122].

Американська дескриптивна лінгвістика виникла із практичних потреб опису не вивчених ще мов, зокрема Африки та індіанців Америки. На основі цих досліджень американські лінгвісти-структуралісти прагнули дескриптивно виробити абстрактну модель, що дозволяє розкрити специфічну структуру будь-якої іноземної мови.

Не заперечуючи важливості діахронного вивчення іноземної мови, структурна лінгвістика концентрує свою увагу на синхронному його вивченні. Структуралісти вважають, що мова – це система взаємозалежних знаків, обов'язкових для всіх членів даного мовного колективу. Кожний лінгвістичний знак існує не сам по собі, а винятково в силу свого протиставлення іншим знакам того ж порядку або рівня. Наприклад, для англійської мови в системі фонем значимими є регулярні протиставлення:

[e]-[x], [bed] – [bxd], [men] – [mɪn]. У морфології можна привести приклад протиставлення форм єдиного й множини: book–books; протиставлення форми третьої особи: Present Indefinite всім іншим особам: I read–he reads; форму Present Continuous формі Present Indefinite: I am reading – I read і т.п.

Ці принципи було використано при розробці нової методики навчання сучасним іноземним мовам і при підготовці навчальних посібників і монографій, написаних лінгвістами США. У цей час було видано монографію відомого американського лінгвіста Л. Блумфільда

«Коротке керівництво до практичного вивчення мов» та опубліковано книгу Б. Блоку й Л. Трейджера «Основи лінгвістичного аналізу» [1, с. 299] і почався випуск підручників Чарльза Фриза – одного з видних теоретиків концепції нової школи в американській методиці навчання іноземних мов.

Чарльз Фриз написав цілий ряд великих теоретичних досліджень в галузі структурної лінгвістики, крім того, він є визнаним авторитетом і в області методики, тому що сам викладав англійську мову іноземцям. Його основними роботами є «Teaching and Learning English as a Foreign Language» і «Foundations for English Teaching» [1, с. 227].

Уперше ці принципи знайшли своє практичне застосування й були використані для того, щоб у найкоротший термін навчити певні групи військовослужбовців пояснюватися на найрізноманітніших мовах. Нові методи навчання іноземним мовам різко відрізнялися від тих, які застосовувалися у США раніше.

По-перше, усіляка увага приділялася розвитку навичок іноземного усного мовлення. Для досягнення цієї мети учням були створено спеціальні умови. Число учнів у групі, як правило, не перевищувало п'яти-шести чоловік, число навчальних годин, відведених для проходження курсу, було значно збільшено. Успішному оволодінню мовою сприяло максимальне занурення учнів у середовище досліджуваної культури даного народу, що у великій мері досягалося широким застосуванням технічних засобів, зокрема показом фільмів. Протягом усього дня спілкування учнів відбувалось тільки мовою що вивчалась. Навчальним матеріалом для занять слугували діалоги, які вивчались напам'ять та багато разів використовувалися в нових ситуаціях. Виконувалася величезна кількість вправ (Drills), що забезпечувало міцне й упевнене володіння навичками мовлення. Ефективні методи викладання, напружена навчальна робота учнів, значний обсяг аудиторних занять і нечисленність груп давали можливість учням опанувати навичками усного мовлення в стислий термін.

Оскільки застосування цієї системи викладання дало, безсумнівно, позитивні результати, навколо неї піднявся галас, як нерідко бувало у США з іншими організаційними формами навчання.

Дійсно, ця система мала відоме значення для подальшої розробки методик навчання іноземних мов. Але треба, однак, підкреслити, що результативність цієї системи та її методик значною мірою пов'язана із чисто організаційними перевагами: велика кількість годин, мале число учнів у групах, використання двох викладачів для навчання однієї й тої ж групи, тобто однієї людини, для якої мова була рідною (informant), і викладача-фахівця з методики навчання.

Застосувати набутий «армійський досвід» у викладанні іноземних мов у навчальних закладах США виявилось організаційно та економічно дуже складно.

Таким чином, експериментальна система за «армійським методом» стала лише епізодом, що не зробив скільки-небудь відчутного впливу на практику викладання іноземних мов у середній та вищій школах США.

Новим поштовхом, що став початком широкої кампанії за поліпшення системи викладання іноземних мов у США, з'явився запуск Радянським Союзом першого штучного супутника Землі. Американські вчені були змушені визнати факт загального відставання США у галузі освіти й призвали уряд до проведення термінових заходів з її поліпшення.

У вересні 1958 р. конгрес США прийняв так званий «Закон про розвиток освіти в інтересах оборони», відповідно до якого всіляко заохочувалося вивчення математики, фізики та іноземних мов. У законі викладалася офіційна точка зору на викладання іноземних мов, що повністю підтримувала нові методи, розроблені лінгвістами-структуралістами, а також підкреслювалася необхідність тісного зв'язку лінгвістів-теоретиків з викладачами-практиками. У законі рекомендувалося використання всіх наукових досягнень в області практичного навчання мов [1, с. 197].

Досить показовим є й той факт, що в 1959 р. учителі іноземних мов середніх шкіл, що проходили курси підвищення кваліфікації, навчалися лінгвістичному аналізу в застосуванні до викладання іноземних мов, а в 1959-1960 н.р. знання прикладної лінгвістики було включено як вимогу щодо отримання диплома на право викладання іноземних мов у США.

Треба підкреслити, що закон, прийнятий конгресом, став відповіддю США не тільки на успіхи СРСР у галузі науки, але був також і реакцією уряду на ріст престижу СРСР в країнах Сходу та Африки. Необхідність широкого вивчення іноземних мов обумовлена політичними міркуваннями, тією роллю, на яку США претендувала на світовій арені. Провал всіх спроб завоювати повагу в країнах Європи, Азії й Південної Америки, яким США робили військову й економічну допомогу, у край турбував уряд США.

Вільям Р. Паркер, автор доповіді з огляду систем викладання іноземних мов у США, підготовленого за завданням ЮНЕСКО у 1964 р., заявляє: «Вивчення іноземних мов сприяє розширенню й зміцненню розуміння між народами. Знання іноземних мов часто запобігає непорозуміння між ними». Далі Вільям Р. Паркер зауважує: «Якщо США хочуть завоювати дружбу й престиж серед народів, що населяють країни, які вони прагнуть прилучити до волі, не можна більше ставитися спокійно до недооцінки ролі іноземних мов у нашій країні» [1, с. 302].

Таким чином, під впливом змін у загальному напрямку роботи освітніх закладів, а також через зростаюче прагнення уряду у США відбулися значні зрушення в області теорії й практики навчання

іноземним мовам. Це стало причиною розробки нової методики викладання іноземних мов.

У цей час широку популярність придбав слухо-мовний (Audio-Ogal) метод навчання іноземних мов. Цей метод не є чимось зовсім новим. Як відомо, наприкінці минулого сторіччя з'явився так званий прямий метод. Однак сучасний слухо-мовний метод у значній мірі відрізняється від його попередників.

Якщо колишні прихильники прямого методу навчання вважали, що процес засвоєння іноземної мови є тотожним процесу засвоєння рідної мови, й у зв'язку із цим повністю виключали рідну мову при навчанні іноземної, то прихильники нової методики виходили з того, що процес засвоєння іноземної мови докорінно відрізняється від процесу пізнання рідної мови. Вони стоять на тій точці зору, що на якість вивчення іноземної мови впливають засвоєні колись навички рідної мови. Тому однією з вимог щодо викладачів іноземних мов, стала не обхідність знайомства викладача з рідною мовою учнів. Знання структури рідної мови учнів допомагає викладачеві усвідомити ті труднощі, з якими їм доводиться зіштовхуватися при вивченні іноземної мови.

Системи протиставлень у різних мовах, як правило, не збігаються, тому викладач, ґрунтуючись на знанні обох систем, повинен виділити для особливого тренування ті або інші пункти розбіжності обох мовних систем. Нова методика виходить із того, що головним і визначальним у мові є саме мовлення.

Прихильники цього методу засновують навчання іноземної мови на нормах усної, розмовної мови й починають його зі слухання й розмови. Вони вважають, що навчитися читати й писати – значить навчитися звертатися із графічною формою одиниць і структур мови, уже засвоєних усно, а тому придбання навичок писати й читати варто віднести до більше пізнього етапу у вивченні мови.

Приведемо висловлення найвизначнішого представника слухо-мовної методики Роберта Ладо із цього приводу. Він говорить: «Не слід змішувати мову з її письмовою системою. Засвоєння письмової системи в корені відрізняється від навчання розмові й розумінню мови. Навчитися говорити й розуміти – це засвоїти мову, а навчитися читати й писати – це засвоїти графічне зображення звуків мови, якою вже володієш» [2, с. 12].

Проаналізуємо сутність слухо-мовної методики на практиці.

1. Добір навчального матеріалу

Для навчання вибираються найпоширеніші у розмовній мові структурні моделі з масиву слів. Структурна модель – це типова пропозиція слів, що допускає різноманітне лексичне наповнення.

Вибір матеріалу заснований також на порівнянні іноземної мови й рідної мови студента. Ті розділи іноземної мови, які не являють собою труднощі для студента, тобто подібні за структурою з рідною мовою, займають порівняно невелике місце в процесі вправ. Найбільша увага приділяється тим структурам, які розходяться з відповідними

структурами рідної мови. Так, наприклад, для студентів, які вивчають іспанську, представляє труднощі питання про місце визначення в англійській мові пропозиції слів.

Для більшості іноземців, що вивчають англійську мову, представляє труднощі вживання допоміжного дієслова «do» у питальній і негативній формах.

Іншою особливістю добору матеріалу є те, що вправи часто будуються за способом протиставлення. У вправах з англійської мови для іноземців уже спочатку протиставляється стверджувальна форма формі питальній. Форма третьої особи однини Present Indefinite протиставляється всім іншим формам цього часу, а Present Indefinite протиставляється Present Continuous і т.д.

Моделі вивчають у порядку наростання труднощів, причому викладачі прагнуть до того, щоб кожна нова модель відрізнялася від попередньої тільки одним новим елементом. Словниковий запас строго обмежений і цілком орієнтований на засвоєння структур і на вироблення мовних композицій.

2. Сутність методики викладання

Систематичні вправи, яким приділяється лівова частина навчального часу, наявного у викладача, будуються в такий спосіб. Викладач вимовляє ту або іншу пропозицію або слово (стимул), а учень повинен строго встановленим шляхом виконати відповідну вимогу (реакція). При цьому робота розчленовується на ряд елементів, які в сукупності повинні забезпечити розуміння, запам'ятовування й уміння застосовувати відповідні навички у життєвих ситуаціях.

Приведемо типи вправ, які розташовано у порядку наростаючих труднощів.

1. Слухання й виконання розпоряджень викладача. Викладач говорить: *open the door; shut the window; take the book* і т.д.

Реакція: учень виконує відповідну дію.

Іншим варіантом того ж типу вправ є показ на вимогу викладача певних предметів, картинок, малюнків.

2. Повторення фрази або пропозиції. Викладач вимовляє чітко фразу, учень повинен чітко, безпомилково й швидко її повторити, причому викладач стежить за наголосом, вимовою, інтонацією й сполученням фонем.

3. Усна підстановка. Робота розчленовується на кілька етапів. Стимул перший. Викладач вимовляє пропозицію: *I like this white house.*

Реакція перша. Учень повторює фразу:

I like this white house.

Стимул другий. Учитель говорить: *red.*

Реакція друга. Учень повинен сказати:

I like this red house.

Стимул третій. *New.*

Реакція третя. *I like this new house* і т.д.

4. Усна підстановка. Поряд з якими-небудь змінами, наприклад, зі зміною форми слова. Студентом тренуються множини імен іменників.

Стимул перший. The boys are coming.

Реакція перша. Повторення: The boys are coming.

Стимул другий. Girl.

Реакція друга. The girls are coming.

Стимул третій. Child.

Реакція третя. The children are coming.

5. Перетворення без підстановки. Тренується питальна форма.

Стимул. I study in the morning.

Реакція. Do you study in the morning?

Тренується утворення третьої особи, однини Present Indefinite.

Стимул. I study in the morning.

Реакція. He studies in the morning.

Іноді згаданим вправам надаються форма розмови.

Стимул. The students are busy.

Реакція. Are the students busy? Yes, they are.

6. Перетворення пропозицій з підстановкою одного або декількох елементів.

Стимул перший. John saw the train Mary.

Реакція перша. Did Mary see the train?

Стимул другий. Peter saw the train. Helen, the ship.

Реакція друга. Тут замінюються два елементи: Did Helen see the ship?

7. Поступове розширення пропозиції.

Стимул перший. I must go to the bank.

Реакція перша. Повторення: I must go to the bank.

Стимул другий. Before lunch.

Реакція друга. I must go to the bank before lunch.

Стимул третій. To cash a check.

Реакція третя. I must go to the bank before lunch to cash a check.

Поступова пропозиція доводить до: I must go to the bank before lunch to cash a check because I need money to buy a shirt.

Після вироблення міцної навички на перших шаблях з метою ускладнення й розмаїтості вправ застосовується відволікання уваги студентів від структурного мовного зразка на нові об'єкти.

Наприклад, студент вправляється із складним питанням, що вимагає допоміжного дієслова «do».

Стимул перший. Викладач вимовляє: understand.

Реакція перша. Do you understand?

Стимул другий. See.

Реакція друга. Do you see?

Потім викладач указує на картину, де намальовані різні предмети. Студент повинен скласти питання з використанням зазначеної викладачем картинки або предмета.

Наприклад: Do you see the book?; Do you see the ship?

Передбачається, що така методика виробляє у студентів вміння вільно й швидко використовувати мовні зразки.

Автори описуваної методики визнають, що одних вправ, описаних вище, недостатньо через складність і різноманіття форм мови. Тому вони вважають за потрібне доповнити систематичні вправи діалогами, які звичайно супроводжуються фонограмою. Прихильники даного методу дотримуються тої думки, що завчання напам'ять основних типових пропозицій у діалогах забезпечує композиції, які надалі будуть відпрацьовані в системі вправ. Крім того, завчання напам'ять дозволяє студентам відразу ж використати іноземну мову з метою мовної комунікації.

Зміст діалогів дається рідною мовою студентів у вигляді аналогічних діалогів.

Приведемо приклади таких діалогів для студентів, які вивчають, наприклад, англійську, німецьку і російську мови: Is Victor at home? Ist Peter zu Hause? Yes, he is. Ja. May I see him? Kann ich ihn bitte sprechen? Yes, you may. Ja, einen Augenblick, bitte. – Віктор у будинку? – Можна його бачити? - Звичайно, можна.

Забігаючи трохи вперед, відзначимо явне протиріччя між самим принципом, що лежить в основі всієї системи вправ, і принципом введення мовних діалогів.

Природно, що в діалогах зовсім неминуче зустрічаються такі структурні зразки, які на даному етапі не спрацьовуються в системі вправ і повинні були б з'явитися набагато пізніше. Ці зразки засвоюються начебто лексичні одиниці. У дійсності принцип засвоєння готових зразків у діалогах суперечить прийнятому у слухо-мовній методиці принципу градації та зростання труднощів.

При відпрацьовуванні діалогів особлива увага студентів приділяється скоріше формі, а не змісту. Індивідуальному відтворенню кожної пропозиції передують «хорова робота» всієї аудиторії. Якщо буде потреба, то пропозиція розчленовується на окремі фрази або слова, склади й звуки і відпрацьовуються вроздріб з наступним повторенням цілої пропозиції. Робота кожного студента над діалогами завершується відтворенням їх змісту по пам'яті через певний час після занять.

Слухо-мовний метод навчання іноземних мов зникається з іншими сучасними прийомами, а саме – із програмованим навчанням з використанням комп'ютерів та з роботою у лінгвістичних лабораторіях.

На думку прихильників слухо-мовної методики, роботу студента над кожним зразком діалогу у лабораторії треба складати з чотирьох етапів:

- 1) студент чує вихідну пропозицію;
- 2) після цього треба пауза, під час якої він наговорює відповідь;
- 3) студент чує правильний варіант відповіді, наговорений диктором;
- 4) студент повторює правильний варіант.

Третій етап, що зветься «reinforcement (підкріплення)», є одним з найважливіших етапів індивідуальної роботи кожного студента.

Негайне «підкріплення» є підтвердженням правильності відповіді студента й у той же час може служити «ключем» для самостійного виправлення помилок після того, як він дав свій варіант відповіді.

Оскільки роль викладача обмежена заздалегідь передбаченими стимулами, а відповідь студента, як правило, повинна бути однозначною, тобто не допускати ніяких варіацій, то навчання легко може проводитися за допомогою програмованих електронних підручників або комп'ютерів.

Точно також стимул може бути вимовлений в усній формі викладачем-диктором, а правильність реакції студент може перевірити за допомогою електронного запису або на відповідних сторінках програмованого підручника.

Слухо-мовний метод навчання іноземної мови відрізняється рядом очевидних переваг у порівнянні з колишніми варіантами прямого методу. Ми маємо на увазі:

- 1) відмова від застарілої концепції прямого методу навчання іноземних мов, яка ігнорувала рідну мову студента;
- 2) розвиток мовлення та облік досягнень структурної лінгвістики;
- 3) строге розташування навчального матеріалу у порядку зростаючих труднощів у відповідності з ладом іноземної та рідної мови;
- 4) розмаїтість навчальних вправ і добре продумана їхня система.

Безсумнівно, що слухо-мовний метод може забезпечити оволодіння найбільш уживаними формами усного мовлення й щодо цього, за свідченням спостерігачів, дає гарні результати у навчанні студентів іноземних мов.

Проте, на нашу думку, цей метод у цілому не можна вважати цілком задовільним, хоча окремі його елементи можуть бути використані як ефективні у навчанні студентів профільним аспектам мови, що вивчається. Основна передумова слухо-мовного методу про те, що усне мовлення повинно слугувати єдиним відправним пунктом у процесі вивчення мови, не є обґрунтованою. Мова, звичайно, є основою спілкування, але це стосується не тільки до усного мовлення, але й до письмового аспекту у процесі навчання іноземної мови.

Не слід також забувати й те, що всі аспекти вивчення мови взаємозалежні. Читання, зокрема, є найважливішим засобом вивчення специфічних аспектів мови, у тому числі й усного мовлення.

Хоча читання й розуміння літератури іноземною мовою вимагає від студента знання набагато більшого числа слів і виражень, чим усне мовлення, це вміння звичайно досягається значно швидше, ніж уміння активно користуватися мовою. Тому, на нашу думку, твердження прихильників слухо-мовного методу, відповідно до якого читання повинне засвоюватися після засвоєння мови, а не паралельно з ним, не можна вважати прийнятним.

На користь слухо-мовної методики висувається й той довід, що сприйняття навчального матеріалу на слух сприяє активному підходу студента до іноземної мови із самого початку навчання, тим часом як при зоровому сприйнятті тексту студент має «пасивний час», щоб обмірковувати переклад фрази. Такий довід висувається тими, хто вважає, що при вивченні іноземної мови переклад небажаний. Ця точка зору представляється нам спірною, а наведений вище довід не досить обґрунтованим.

От чому, ми вважаємо, що в процесі повсякденної роботи із студентами необхідно, принаймні в певний період вивчення іноземної мови, прибїгати до перекладу текстів, до порівнянь і зіставлень фраз іноземною й рідною мовами. Навряд чи справедлива й думка Пальмера [1, с. 303] про те, що створений на початковому етапі підхід до мови зберігається практично на всі подальші етапи навчання й ще тому, нібито вироблений на першому етапі підхід «без перекладу» перетворюється у стійку практичну звичку. Нічого фатального в первісному «текстовому» способі навчання немає. Добре відомо, що навіть ті, хто вчився перекладним «текстовим» способом, у міру оволодіння мовою поступово привчився читати й розмовляти, не прибїгаючи до уявного перекладу думки на рідну мову.

Крім того, укажемо на наступне: якщо на перших етапах засвоєння мови звести до мінімуму текстові вправи, метою яких є вироблення різноманітних навичок читання, особливо читання про себе (*silent reading*), то надалі студенти виявляються непідготовленими до оволодіння вмінням ефективно читати спеціальний друкований текст за своїм фахом. Тим часом при відсутності «мовного середовища» (що є реальністю в Україні) тільки читання дає можливість студентам опанувати всім різноманіттям конструкцій мови, що не укладається ні в який мовний навчальний курс. Зовсім очевидно, що найкращою підготовкою до активного мовного оволодіння важкими конструкціями й повинно служити правильно побудовані вправи з читання, починаючи з перших етапів навчання.

Що ж стосується вправ, розроблених американською системою та слухо-мовною методикою, то, незважаючи на очевидні її достоїнства, в основі своєї вона побудована на «витратних» принципах. «Витратність» її полягає у тому, що студент ставить в такі умови, при яких йому треба давати певні, заздалегідь передбачені відповіді, які не допускають ніякої самостійності. Цей метод заснований на мовчазному допущенні того, що навчання складається із витрат «пасивного завчання» студентом готових зразків.

При цьому методі виключаються елементи свідомо-творчого вивчення мови. Навчання, за словами Чарльза Фриза, на 85% складається в проведенні вправ, а вправи розуміються як свого роду «дресирування» [1, с. 272]. У результаті саме засвоєння мови студентами носить у відомому змісті витратний пасивний характер. Можна заперечити, що

при вивченні конструкцій або взагалі системи мови ні про яку «самостійність» студентів не може бути мови, оскільки тут потрібно лише тренуватися, перш ніж вільно користуватися конструкціями для вираження думок. Говорячи про самостійність або творчу роботу студента, ми маємо на увазі, звичайно, «самостійне застосування знань, умінь і навичок», а не створення студентом якихось «своїх» мовних конструкцій. Самостійному використанню іноземної мови сприяють такі види роботи, як, наприклад, переказ тексту, самостійні висловлення, бесіда, а не тільки «механічні вправи», пропоновані слухо-мовною методикою.

Таким чином, можна зробити висновки, що на відміну від вправ, заснованих на простих заучуваннях й повтореннях, такі види навчальної роботи в процесі вивчення іноземної мови, як переказ, самостійні висловлення, бесіда й т.д., спонукують студентів до «напруги власної думки на іноземній мові», найкращому використанню накопичених раніше мовних знань, дають певне задоволення від досягнутих успіхів. Цей процес сполучення «нової розумової діяльності» студента із пригадуванням засвоєних іноземних слів є ефективним для подальшої мовної практики.

Студент, який говорить іноземною мовою, але постійно підбирає найкращі, на його думку, способи з тих, які йому знайомі, «напружує» все ж таки свою «рідну мову». Тим часом слухо-мовна методика будується тільки на тому, що в процесі розмови автоматично використовуються готові мовні зразки без втручання рідної мови. Тому слухо-мовний метод може бути взятий як ефективний метод для навчання студентів іноземних мов. Його можна використати також частково у загальній системі, що включає заняття за головними аспектами мови: читання, перекладу, граматики. Найціннішою особливістю слухо-мовного методу є спеціальна система вправ усного мовлення, яку можна використати але не за рахунок роботи над іншими аспектами іноземної мови, яку вивчають студенту відповідно до свого фаху.

Література

1. Елманова В. К. Высшее образование за рубежом / В. К. Елманова – М. : МГУ, 2005. – 490 с. **2. Захарова А. П.** Становление и развитие системы подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации в США: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : А. П. Захарова. – М., 1995 – 24 с.

Русанова О.О., Гого В.Б. Розвиток систем і методик навчання іноземних мов у освітніх закладах США: Позитивний досвід.

Висвітлено актуальну проблему підвищення якості навчання майбутніх бакалаврів і магістрів, здатних переосмислити свою роль у складному процесі формування «професійного стрижня» сучасного професіонала.

Ключові слова: іноземні мови, викладачі, студенти, університети США.

Русанова Е.А., Гого В.Б. Развитие систем и методик обучения иностранным языкам в учебных заведениях США: Положительный опыт.

Освещена актуальная проблема повышения качества обучения будущих бакалавров и магистров, способных переосмыслить свою роль в сложном процессе формирования «профессионального стержня» современного профессионала.

Ключевые слова: иностранные языки, преподаватели, студенты, университеты США.

Rusanova O.O., Gogo V.B. The development of systems and methods of teaching foreign languages in the USA institutions: Positive experience.

Urgent problem of quality increase in training future bachelors and holders which are able to understand their role in forming «professional axis» of modern specialist.

Key words: foreign languages, teachers, students, USA universities.

УДК 81'373.49:17.022.1

Фисенко В. В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭВФЕМИЗМОВ КАК СПОСОБ МАНИПУЛЯЦИИ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Одним из основных понятий политической лингвистики является политический дискурс, имеющий своей целью получение и удержание политической власти.

Предназначение политического дискурса – не объективно донести информацию, а убедить адресата, побудив его к действию, выгодному для говорящего.

Политическая власть в значительной степени реализуется посредством языка, который помогает политику войти в личностную сферу реципиента как при помощи простых приёмов (частое употребление местоимения «мы» вместо «я»), выбора языка (в условиях билингвизма), так и более сложных приёмов манипуляции.

Под манипуляцией понимается процесс навязывания населению взглядов, мнений, способов действий, которые адресант может считать заведомо ложными, но выгодными для себя: это связано с

использованием специальных приёмов, направленных на понижение критического мышления со стороны реципиентов [3, с. 45].

Политик, манипулируя словами, может доказать, что чёрное – это хорошо замаскированное белое, т.е. строит своё доказательство по формуле «А это В».

Языковая манипуляция в значительной степени проявляется в политическом дискурсе либо через изменение значений слов, либо через выбор определённых слов для обозначения объектов. Политики целенаправленно используют такие характеристики языка, как подвижность семантической структуры слова, трудность отграничения коннотаций от основных значений, вариативность этих значений и значений одних и тех же знаков, свободная замена объективного субъективным и, наоборот: акцентирование синонимических и ассоциативных связей слов, модальность высказываний и др.

В современной политике с целью языковой манипуляции большую популярность получило использование эвфемизмов, что приводит к возрастающему интересу отечественных и зарубежных лингвистов к данному вопросу. Явлению эвфемии в политике посвящены работы К. Бёрндж, К. Вандриеса, И. Р. Гальперина, Л. П. Крысина, Б. А. Ларина, В. А. Масловой, В. П. Москвина, Дж. Уильямса, Р. Холдера и др.

Целью данной статьи является выявление особенностей использования эвфемизмов как способа манипуляции в политическом дискурсе на примере английского языка.

Эвфемизм представляет собой прагматический приём, состоящий в непрямом (иносказательном, косвенном, смягчающем, прикрытом) обозначении предмета или явления внеязыковой действительности. Эвфемистическое обозначение присваивается денотату по ряду прагматических причин, какими могут быть стыд, деликатность, благопристойность и прочее. По мнению Н. Д. Арутюновой, «механизм вуалирования референции всецело принадлежит прагматике. Его действие определяется не собственно языковыми правилами, а принятыми нормами ведения разговора и знанием приёмов речевых хитросплетений» [1, с. 26].

Эвфемизмы как часть картины мира экстралингвистичны по своей природе и представляют собой сложное многогранное языковое явление, имеющее несколько взаимосвязанных аспектов:

- социокультурный – т.е. в основе эвфемии лежат моральные и религиозные мотивы, под воздействием которых прямые наименования сакральных денотатов вызывают отрицательную реакцию, например:

genocide - ethnic cleansing
What the heck? - What the hell?

- психологический (прагматический) – т.е. эффект смягчения, в силу которого косвенное вторичное наименование нейтрализует отрицательные эмоции (страх, стыд, отвращение), например:

bathroom – toilet
to die - have gone to a better place

- собственно лингвистический – т.е. иносказательное обозначение стигматизированного денотата (предмета или явления, отмеченного негативным к нему отношением), например:

to kill -to terminate with extreme prejudice
profanity - "Pardon my French"

Многие отечественные и зарубежные лингвисты, исследовавшие проблему эвфемии, отмечают существование особой группы эвфемизмов, которые целенаправленно используются в политическом дискурсе.

Термин «политический эвфемизм» не является вполне устоявшимся, но активно используется в современной лингвистике.

В настоящее время в лингвистической литературе имеется несколько определений политического эвфемизма, в которых обозначены особенности, выделяющие их среди других эвфемизмов: функционирование в текстах политической коммуникации с целью сокрытия неприятных сторон действительности за счёт смягчения и искажения смысла описываемого факта.

Политические эвфемизмы составляют особую группу эвфемизмов, которые используются в политическом дискурсе для замены слов или выражений, являющихся в данном обществе, на данном историческом этапе его развития политическим табу, с целью избежать прямого наименования всего, что может вызвать негативную оценку или оскорбить чувства адресата политической коммуникации, а также целенаправленно воздействовать на общественное мнение.

Широкое использование политических эвфемизмов в текстах политической коммуникации обусловлено несколькими факторами:

1. ограничением правового характера на использование языковых средств выражения прямой негативной оценки в политическом дискурсе;
2. необходимостью соблюдения правил культурной корректности, существующих в современном обществе;
3. большей эффективностью воздействия на аудиторию при имплицитном способе передачи информации.

Как известно, политический лидер должен отвечать целому ряду требований, которые импонируют видению общества образа идеального государственного деятеля. Так, по результатам опроса граждан США,

складывается следующее стереотипное представление о политическом лидере: кандидат на президентское кресло должен быть честным, откровенным, умным, компетентным, динамичным, уверенным в себе скромным человеком доброй воли, любящим отдельных людей и общество в целом [4, с. 118].

Помимо хорошего физического и душевного состояния, а также безупречной семейной репутации, от первых лиц государства требуется также постоянная забота о народе. В частности, президент США должен выглядеть отцом нации, который денно и нощно печется о благополучии граждан Америки. Таковым хотел казаться в бытность своего президентства и Джордж Буш-младший. Вместе с тем ему не хотелось заострять внимание на таких хронических социально-экономических пороках общества, как бедность, безработица, наркомания и проч. Поэтому в своих речах с помощью эвфемизмов он старался смягчить не очень благостную картину жизни своих сограждан.

Бедные люди (the poor) соответственно квалифицируются как low-income families (семьи с низких уровнем доходов), хотя на поверку этот низкий уровень часто оказывается равен нулю.

Буш также охотно прибегает к другому эвфемизму, когда говорит о бедняках, – слову the vulnerable (уязвимые люди):

If we permit our economy to drift and decline, the vulnerable will suffer most.

Тем самым Буш-младший пытается демонстрировать сочувствие к обездоленным, поскольку в лексике vulnerable ключевой семой является сема "уязвимый" (ранимый, незащищенный, тот, которого легко обидеть):

1. someone who is vulnerable can be easily harmed [5, с. 1847], а незащищенных следует опекать, что, по словам Буша, и собиралась делать его администрация.

Слово the poor в этом смысле лишено дополнительной коннотации сочувствия со стороны адресанта. Эвфемизм vulnerable благодаря своей коннотации эмпатии помогает создать образ заботливого президента, отца нации, который никогда не оставляет в беде свой народ, в том числе и бедняков.

На международной арене первое лицо любого государства старается создать себе имидж миротворца, а все военные операции, в которых участвует возглавляемая им страна, соответственно носят только оборонительный, а вовсе не наступательный характер.

Миротворцем старался выглядеть и бывший президент США Джордж Буш-младший.

Активные, а порой и агрессивные действия войск США часто маскируются у Буша с помощью номинантов, где доминирующей самой является сема пассивного участия в боевых действиях. Так, посетив университет национальной обороны США, Джордж Буш-младший охарактеризовал активные действия своих войск в Ираке как overwatch:

Iraqi forces are now leading security operations across Anbar, with American troops in an "overwatch" Role.

Таким образом, активно действующие американские военные подразделения в Ираке у Буша превращаются в стороннего наблюдателя, не причастного к кровавым событиям, которые разыгрываются в этой стране.

В той же речи Буш называет действия американских войск "поддерживающими" (supporting), тем самым снимая с них и с себя как главнокомандующего всякую ответственность за происходящим:

All these operations are Iraqi-led, with American forces playing a supporting role.

Итак, active offensive actions намеренно превращаются в an overwatch role, a supporting role.

Здесь эвфемизация непременно происходит с целью введения мировой общественности в заблуждение. Буш пытается сохранить "лицо" США как миролюбивого государства, готового прийти на помощь любому, нуждающемуся в ней государству. Он отказывается от квалификаций, в которых бы просматривалось активное участие США в событиях на Ближнем Востоке [2, с. 17-18].

Приведённые примеры наглядно демонстрируют эффективность использования эвфемизации для манипуляций в политической борьбе. В ловко придуманных схемах коммуникации эвфемизмы становятся инструментом для воздействия на поведение людей и создают у них иллюзию того, что манипулируемый сам пришёл к навязываемым ему решениям.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл: Логико-семантические проблемы / Н. Д. Арутюнова. – 3-е изд., стер. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 383 с. **2. Кантур К. А.** Эвфемизмы как средство создания положительного имиджа / К. А. Кантур // Наук. вісн. Південноукраїнського держ. пед. ун-ту ім. К.Д. Ушинського. – 2008. – № 8. – С. 12-19. **3. Маслова В. А.** Политический дискурс: языковые игры или игры в слова? / В. А. Маслова // Политическая лингвистика. – 2008. – Вып. 1 (24). – С. 43-48. **4. Федотова Л. Н.** Социология массовой коммуникации. – СПб. : Питер, 2003. – 400 с. **5. Longman Dictionary of Contemporary English.** – Harlow: Pearson Education Limited, 2005. – 1950 p.

Фисенко В.В. Использование эвфемизмов как способ манипуляции в политическом дискурсе.

В данной статье рассматриваются особенности и причины использования эвфемизмов с целью манипуляции в политическом дискурсе на примере английского языка. Автор на практике рассматривает механизм применения политической эвфемизации с целью манипулятивного воздействия на аудиторию.

Ключевые слова: эвфемизм, политический эвфемизм, манипуляция, политический дискурс.

Фісенко В.В. Використання евфемізмів як засіб маніпуляції в політичному дискурсі.

У пропонованій статті розглядаються особливості та причини використання евфемізмів з метою маніпуляції в політичному дискурсі. Автор на практиці аналізує механізм використання політичної евфемізації з метою маніпулятивного впливу на аудиторію.

Ключові слова: евфемизм, політичний евфемизм, маніпуляція, політичний дискурс.

Fisenco V.V. The Use of Euphemisms in Political Discourse as a Means of Manipulation.

The article investigates peculiarities and reasons for using euphemisms as a means of manipulation in political discourse. The author analyzes the mechanism of political euphemisms implementation for the purpose of manipulating the audience.

Key words: euphemism, political euphemism, manipulation, political discourse.

УДК 378 (477+4)

Шовкопляс О. І.

**ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ЯК ВАЖЛИВИЙ
ФАКТОР РОЗВИТКУ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ У СФЕРІ
ВИЩОЇ ОСВІТИ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ**

Цілі, заявлені в Болонській декларації, в основному повинні бути досягнуті до 2010 року, тобто мова йде про єдино спрямовані й синхронізовані перетворення, покликанні, з одного боку, сприяти перетворенню Європи в динамічний процвітаючий континент з найсильнішою у світі соціальною політикою і розвиненими людськими ресурсами, а з іншого – зробити європейську вищу освіту найбільш конкурентоздатною в змаганні за «розум», «гроші» і «престиж». В контексті розвитку Болонських реформ, для держави та суспільства безперервна освіта стає сферою соціальною політики по забезпеченню сприятливих умов, загального й професійного розвитку людини, механізмом відтворення професійного і культурного потенціалу, умовою розвитку суспільного виробництва. Основною проблемою розвитку безперервної освіти стає відповідність рівня модернізації систем вищої європейської освіти темпам розвитку інтеграційних процесів в

європейському суспільстві. Освіта протягом всього життя при цьому розглядається як основний інструмент соціальної адаптації людини в сучасному мультикультурному європейському суспільстві.

Світовий освітній простір як спеціальна сфера життя людства, в якому під контролем суспільства формуються зовнішні і внутрішні умови розвитку особи, всебічно розглядаються в дослідженнях А. Лиферова., О. Сбруєвої., К. Корсака., І. Ластовченко.

Вплив інтеграційних процесів на безперервний розвиток освіти аналізується в роботах О. Н. Олейникова. Розробку теоретичних основ безперервної освіти здійснили П. Ленград, Е. Фор, Р. Давьє, Х. Гумель, Ж. Д. Карялі, Ф. Кумбс, Г. Коптаж. Термін «освіта протягом усього життя» з'явився в педагогічному тезаурусі західних країн раніше всіх інших. Уперше він зустрічається в однойменній монографії Б. А. Йекслі, виданій у Лондоні в 1929 році. Освіта протягом всього життя визначається автором як «схильність навчатися в процесі життєвого шляху». У сучасних умовах швидкого розвитку технічного процесу і євроінтеграції, термін «освіта протягом усього життя» наповнюється новим сенсом, наймісткіше вираженому в програмі ЮНЕСКО 1979 року «Вчитися жити». На думку доповідача Е. Фора, «освіта передуює економічному розвитку країни і готує людину до життя в суспільстві, котре ще не існує, але може існувати протягом його життя».

Багато західних учених зокрема М. Тайт, Дж. Филд, відзначають відсутність бездоганної послідовності в трактуванні самого терміну «освіта протягом усього життя». Вважається, що даний термін використовується в сучасній літературі про освіту по-різному для відстоювання або вияву наступних освітніх функцій: підготовки індивідів до управління дорослим життям, розподілу освіти в процесі життєвого шляху індивідів, функції всього життєвого досвіду людини і як ототожнення освіти з усім життям.

Практично безперервну освіту можна презентувати як засвоєння людиною певного набору соціально-необхідних знань і навичок протягом усього життя. У рамках навчальних програм традиційної формальної освіти таке здійснення неможливе. У цей процес повинно бути залучене суспільство в цілому, особливо економіка і соціальні партнери.

Основним завданням статті став аналіз найбільш вагомих проблем безперервної освіти в умовах розвитку європейської інтеграції. Прогнозування пережитків і можливостей формування безперервної освіти в Україні.

Освітню діяльність на протязі усього життя було офіційно прийнято ЮНЕСКО в якості генеральної стратегії в 1970 році. Основні положення теорії «Освітньої діяльності протягом усього життя» найчіткіше сформульовані у працях учених інституту освіти ЮНЕСКО: 1) Освітня діяльність відбувається протягом усього життя окремого індивіда; 2) це призводить до систематичного набуття, оновлення,

вдосконалення та розвитку знань, умінь, відносин, що стає необхідним у відповідь на умови сучасного життя, що постійно змінюється, з кінцевою метою – сприянню самореалізації кожного індивіду; 3) освітня діяльність залежить у своєму успішному здійсненню від зростаючих здібностей людей та їх самокорегуючої мотивації (self-directing) навчальної діяльності. 4) при цьому визначається значення всіх існуючих освітніх впливів, в тому числі, формальних, неформальних поза інституційних, тобто безпосереднього впливу навколишнього життя. [2, с. 25]. В умовах розвитку науково-технічного прогресу та інформаційних технологій, при безпосередньому впливові інтеграційних процесів у європейському суспільстві, знання та навички стають універсальним капіталом людини протягом усього життя.

Крім фахових, має місце цілий комплекс сучасних, життєво важливих навичок, що дають змогу ефективно діяти в будь-якій сфері життєдіяльності. У першу чергу – це навички в галузі перебіжки інформації та комунікаційних технологій (ІКТ), соціальні та міжкультурні навички (здібність працювати в команді, сприяти спілкуванню, розуміння суттєвих різних культур, знання іноземних мов, толерантність тощо) та особисті навички (самоуправління, мотивація до навчання, здібність до вирішення проблем, готовність до творчості, підприємництва, ризику працевлаштування, змінам професійним). Ідея безперервної освіти – це нова соціально-педагогічна парадигма, формування якої об'єктивно зумовлене всім соціально-економічним і суспільним розвитком під впливом глобалізації та інтеграції тих процесів, якими характеризується сучасний цивілізаційний розвиток. Вона покликана і здатна забезпечити сучасний рівень професійної підготовки фахівців, наступність і взаємоузгодженість формування професійного мислення як основи професійної культури.

Як вважають К. Корсак та І. Ластовченко, перехід до інформаційної стадії розвитку суспільства спричинив збільшення кількості завдань вищої освіти, зокрема:

- підготовку фахівців, здатних ефективно діяти в умовах взаємодії чи перекривання двох і більше традиційних дисциплін (біохімія., геофізика та багато інших);

- підготовку до професії, які вимагають не так енциклопедичних чи доволі широких знань, як специфічних вмінь і навичок (мікронейрохірургія та ін.);

- організацію особливих форм поглибленої підготовки нетрадиційними засобами для фахівців упродовж виконання ними професійних обов'язків (прикладом є дистанційними перепідготовка фармакологів чи інших фахівців з використанням мереж ЕОМ та супутникового зв'язку у США, Данії та інших країнах);

- створення реальних передумов для постійного і неперервного перенавчання переважної більшості зайнятих в усіх секторах економіки фахівців під тиском швидкого подвоєння накопиченої людством

інформації, відкриття і впровадження нових технології та відповідних змін ринку праці (система неперервної освіти) [3, с. 4].

Поряд з розширенням функцій вищих шкіл (університетів), як слід було очікувати, частина країн обрала шлях створення спеціалізованих вищих шкіл для забезпечення неперервної і нетрадиційної освіти. Наївідоміший і найвиразніший приклад – Відкритий університет в Англії. За кілька років діяльності Відкритий університет в Англії створив аж дві з половиною сотні опорних пунктів на островах і налічував понад 200 тис. студентів. Це цілком поважний ВНЗ з чітким контролем роботи студентів та екзаменами. Якщо за кілька років праці набирається потрібна кількість екзаменів, особа може отримати всі наявні в Англії академічні ступені: бакалавра, магістра з частини дисциплін навіть доктора. Остання новина – поширення діяльності університету на континент Європи. Особливо активна його частина – Відкрита школа бізнесу (Open Business School), яка останніми роками набрала понад 3000 студентів у Росії. Сучасна Україна не може змагатися з розвиненими країнами світу у створенні власного потужного відкритого університету з навчальними курсами на лазерних дисках і міні-відеокасетах. А от запросити Відкриту школу бізнесу, мабуть, варто. Хоча б для можливості порівняння її навчальних послуг з рівнем аналогічних курсів підготовки менеджерів та бізнесменів, які забезпечують численні державні та недержавні заклади вищої освіти, що діють нині в Україні. [1, с. 188]. В цілому у структурі безперервного навчання можна виділити дві підсистеми: основну (середня школа, середнє спеціалізоване, професійно-технічне, вище, бакалаврат, магістратура, аспірантура, докторантура) і додаткову освіту (підвищення професійної кваліфікації, перепідготовка, загальнокультурна підготовка, зокрема вивчення європейських мов, культури й державного права). У документах ЄС визначається відмінність між трьома типами навчання: формальним (formal), неформальним (non-formal) і спонтанним (неофіційним) (informal).

Формальне навчання зазвичай, надається навчальними закладами або організаціями, воно структуроване з погляду цілей та тривалості навчання і завершується присудженням свідоцтва про освіту. Формальне навчання є цілеспрямованим з погляду того, хто навчається.

Спонтанне навчання, яке здійснюється під час повсякденної життєдіяльності людини, пов'язаної з його роботою, життям у сім'ї або дозвіллям. Воно не структуроване з точки зору цілей, тривалості навчання та допомоги в навчанні. Після його завершення не видається свідоцтво про навчання. Спонтанне навчання може бути цілеспрямованим, проте, в більшості випадків воно не є таким.

Неформальне навчання – це навчання, яке людина здійснює поза межами навчального закладу та після закінчення якого також не видається свідоцтво про навчання. Проте, воно структуроване в плані

навчання, тривалості навчання та допомоги в ньому. Неформальне навчання є цілеспрямованим з точки зору того, хто навчається [2, с. 5].

Програми створення системи безперервної освіти почали розвиватися під егідою ЮНЕСКО уже в кінці 1960 років. Була створена міжнародна комісія, яка підготувала у 1971 році фундаментальну працю «Вчитися бути. Світ освіти сьогодні і завтра». Комісія сформулювала основні принципи оновлення освітніх систем, провідним з яких тала безперервність освіти.

У 70- роки з'явився новий аспект у розгляді цього принципу – концепція «суспільство, що навчається», сутність якої полягала в розширенні розуміння поняття безперервності, у поширенні його на всі види формальної та неформальної педагогічної діяльності.

У 80-ті роки на XIX Генеральній конференції ЮНЕСКО вже прямо проголошується, що безперервна освіта «об'єднує всю діяльність і всі ресурси суспільства і спрямована на гармонійний розвиток потенційних здібностей особистості і прогресу в перетворенні суспільства» [2].

У 90-ті роки країни Європейської співдружності широко визнали концепції освіти протягом усього життя. Учасники наради Європейської Ради, що відбулася в березні 2000 року в Лісабоні (Португалія), визнали її важливість для майбутнього соціально-економічного розвитку, забезпечення соціальної єдності та громадської активності в європейському суспільстві, заснованому на інформації та знаннях. Країнам, що підписали Меморандум про освіту протягом усього життя, пропонується провести широке обговорення концепції з представниками всіх соціальних та суспільних груп.

Основу змісту (Life Long Education) навчання протягом усього життя на сучасному етапі складає шість визначних положень:

1. Нові базові уміння для всіх. Ціль: забезпечення загального і постійного доступу до навчання для засвоєння та оновлення умінь, необхідних для стабільної участі в суспільстві, заснованому на знаннях.

2. Збільшення інвестицій для людських ресурсів. Мета: значне підвищення об'єму інвестицій для людських ресурсів, для присвоєння пріоритетного значення найбільшому надбанню Європи – її громадянам.

3. Інновації у викладанні та навчанні. Мета: розробка ефективних методів викладання та навчання і створення середовища для реалізації всеохоплюючого навчання протягом усього життя.

4. Оцінка навчання. Мета: значне поліпшення механізмів, за рахунок яких можна зрозуміти та оцінити участь у навчанні та його результати, особливо в неформальному й спонтанному навчанні й, взагалі, освіти.

5. Переосмислення ролі професійної орієнтації та консультивання: спрощення доступу кожної людини до якісної інформації, консультивання та навчальні можливості в усій Європі протягом життя.

6. Наближення навчання до користувачів. Мета: надання можливостей освіти як найближче учням за місцем помешкання, з використанням засобів інформаційно-комунікативних технологій. Слід відзначити, що в Декларації «Про право на одержання знань» (Гамбург – 1997 р.) і Болонської декларації однозначно трактується, що право людини та народів на освіту, їхнє право безупинно отримувати знання мають розглядатися нарівні з іншими основними правами, такими, як право на охорону здоров'я та гігієну, право на безпеку, на всі форми громадських свобод тощо. Вивчення та порівняння досвіду різних країн показує, що реалізація Концепції навчання протягом усього життя в різних регіонах світу має свої характерні особливості. Найзначніші ініціативи спостерігаються там, де впровадженні найглибинніші реформи та інвестування значних коштів у розвиток системи освіти. (Країни Західної Європи, Східної Європи, Словенія, Кіпр, Польща). Навчання протягом життя є істотним елементом Зони європейської вищої освіти. У майбутній Європі що будується як суспільство й економіка, засновані на знаннях, стратегія навчання протягом усього життя повинна стати віч-на-віч із проблемами конкурентоспроможності та використання нових технологій, поліпшення якості соціальної єдності, рівних можливостей і якості життя.

У наш час особливу актуальність та значення набуває ефективний кадровий супровід проведених реформ та перетворень. Одним із найважливіших завдань стає завдання організації цілеспрямованої додаткової професійної освіти, що забезпечує підвищення кваліфікації та перепідготовку дорослого населення. Навчання впродовж всього життя є стратегічним напрямом розвитку світової системи освіти. Тридцять років тому ряд авторитетних міжнародних організацій (Організація економічної співпраці та розвитку (ОЕСР), ЮНЕСКО, Рада Європи) оприлюднили концепцію навчання впродовж всього життя. В середньому 40% населення країн Європи активного віку (24-65 років) приймає участь в освітніх програмах що стимулюється наданням субсидій, грантів, частковою (до 50%) компенсацією плати за навчання [2]. Цілком закономірним є відображення аспектів освіти дорослих у багатьох міжнародних акціях, деклараціях, конвенціях рішеннях та інших документах міжнародних організацій, де робиться акцент на можливості продовження освіти в зрілому віці як одному з прав людини, і яке розглядається зараз як шлях подолання кризи освітньої системи, формування адекватної сучасному суспільству системи освіти. На сучасному етапі розвитку суспільства освіта стає однією з найважливіших і центральних сфер людської діяльності, яка пов'язана з усіма іншими сторонами громадського життя. Від того наскільки освіта буде задовольняти потреби особистості й суспільства у високоякісних освітніх послугах, принципово залежать перспективи економічного та духовного розвитку країни. Найцікавіший досвід розвитку освіти протягом усього життя в Норвегії. Ця країна стала першою у світі, що

прийняла закон про розвиток освіти для дорослих (1976 р.). Нині в Норвегії існує 19 офіційно визнаних організацій з освіти для дорослих. До них входять більше 400 членських організацій, в тому числі, організації робітників та службовців, релігійних та гуманітарних організацій. Запропоновані курси охоплюють широке коло дисциплін на всіх освітніх рівнях, близько 309 тисяч чоловік навчалися за програмами рівня середньої школи, а приблизно 38 тисяч за програмами на рівнях університетського та інститутського навчання.

У Норвегії широко розповсюджено заочне навчання. Щорічно від 20-30 тисяч студентів закінчують курси навчання, що запропоновані тринадцятьма акредитованими незалежними інститутами заочного навчання. Завдяки розширеному використанню комп'ютерних навчальних програм та гнучких програм, Інтернет – навчання, заочне навчання набуває важливого значення для задоволення в майбутньому потреб Норвегії в безперервному навчанні та підвищенні кваліфікації на всіх рівнях [3].

Процес формування системи безперервної освіти у кожній країні має свій специфічний характер. Однак найбільш загальні принципи побудови такої системи є спільними, тому що вони продиктовані активними потребами розвитку цивілізації. До таких принципів належать:

- орієнтація освітньої системи на людину, на її неповоротну індивідуальність, на базові потреби, серед яких найважливіше місце займає потреба в безперервному самовдосконаленні й самореалізації;
- широкий демократизм, спадкоємність усіх ступенів освітньої системи, доступність будь-кого з них для кожного індивідуума незалежного від статі, соціального стану, національної раси.
- гнучкість освітньої системи, її швидке реагування на освітній попит і особливості інтересів, стилів і темпів навчання різних категорій населення;
- розмаїття освітніх послуг, що пропонуються системою – право кожної людини після базової школи на вибір подальшого навчання і розвитку;
- перебудова системи професійної освіти з прагматично орієнтованої на соціально-орієнтовану;
- широке застосування з освітньої метою електронних технологій на будь-якому етапі життєдіяльності людей (робота, домашнє господарство, відпочинок тощо) [1, с. 183-186].

Очевидною стає роль вищих навчальних закладів при створенні системи безперервної освіти як у всьому світі, так і в нашій країні. Вищі навчальні заклади (ВНЗ) мають стати центральною системно утворювальною ланкою всьому ланцюгу безперервної освіти в нашій країні. Розширення сфери діяльності сучасних ВНЗ потребує інституційних змін та подальшого розвитку на їх основі навчально-наукових інноваційних комплексів.

В Україні навчання протягом усього життя поки чітко не визначено як пріоритетне, що впливає на політику в галузі освіти й праці. Наїважливішим компонентом навчання впродовж всього життя є освіта дорослих. Якщо звернутися до проекту закону « Про післядипломну освіту» [розділ 1 « Загальні положення»] там надається тлумачення термінів «післядипломна освіта», «перепідготовка», «стажування» та інших, що визначені в основному законі України «Про вищу освіту» від 17.01.2002 року. Наїважливішими є три аспекти реалізації цієї задачі: по-перше, це виявлення професії них труднощів слухачів, по-друге, уточнення списку ускладнень через співвіднесення їх з цілями професійної діяльності; по третє, виявлення питання про те, що необхідне слухачам для подолання свої професійних ускладнень.

Безсумнівною є користь такої освітньої політики, тому що можливість подолання власних професійних проблем, які з'являються в дорослої людини, подальшому призведе до усвідомлення й розуміння нових життєвих кордонів. Найбільш успішним напрямком на даний момент є бізнес-освіта. Прикладом може стати бізнес-навчання дорослих на терені Європейського Університету (Київ). У якості полігону функціонує науково-практична фірма, на основі якої опрацьовуються практичні навички ведення бізнесу.

Даний напрямок відображає європейську тенденцію посилення конкуренції, коли фірма не завжди готова надати інформацію про свою діяльність.

«Віртуальні фірми» дозволяють максимально приблизити студента до реальності й виробити навички прийняття само стійких рішень.

В Україні існують усі умови для розвитку системи освіти на протязі всього життя. У Національній Доктрині розвитку освіти, затвердженої Указом Президента України від 17 квітня 2002 року, говориться, що освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації, держави, гаранті майбутнього України. Розвиток системи освіти протягом усього життя дасть змогу вдосконалити й модернізувати всі компоненти системи українського навчання.

Література

1. Волович В. Болонський процес і нова парадигма в Україні / В. Волович // Соціологія, теорія, методи, маркетинг. – 2004. – № 4. – С. 189-199. **2. Далабаєв Ж. К.** Освіта впродовж усього життя – сучасний пріоритет часу / Ж. К. Далабаєв // [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.petrovavl.kz/>. **3. Council of Europe** Permanent Education: The Basis Essentials. – Paris., 1973. – 234 p.

Шовкопляс О.І. Формування безперервної освіти як важливий фактор розвитку європейської інтеграції у сфері вищої освіти країн європейського союзу.

Стаття присвячена аналізу розвитку системи освіти протягом усього життя. Характеризується ідентичність проблематики розвитку сучасної вищої європейської освіти та вищої освіти України.

Ключові слова: реформування, освіта протягом усього життя, Європейський образотворчий простір.

Шовкопляс О.И. Формирование непрерывного образования как фактор развития европейской интеграции в сфере высшего образования стран Европейского союза.

Статья посвящена анализу развития системы образования в течение всей жизни. Характеризуется идентичность проблематики развития современного высшего европейского образования и высшего образования Украины.

Ключевые слова: реформирование, образование в течение всей жизни, Европейское образовательное пространство.

Shovkoplyas O.I. The forming of life long learning as an important factor of European Union countries integration development in high education sphere.

The article is dedicated to the analysis of life long learning development system. The identity of problematics in development of modern European high education and Ukrainian high education is characterized.

Key words: reformation, life long learning, European educational area.

КОНЦЕПТОЛОГІЯ

УДК 81'38

Климова Н. І.

РОЛЬ ЕПІГРАФУ У ВИРАЖЕННІ КОНЦЕПТУ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ

Епіграф являє собою складову частину сильної позиції художнього твору, як його початок та кінець. Він має фіксоване положення в тексті, а саме між заголовком і текстом. Епіграф – це явний авторський знак, який вказує адресату дорогу інтерпретації тексту. Епіграф співвідноситься з подальшим текстом як цілим, а його зв'язність з текстом, як правило, суто семантична. Його повтор в тексті зустрічається дуже рідко, але якщо це відбувається, то значущість такого повтору велика.

Проведений аналіз виявляє основні функції епіграфу у здійсненні мети інтерпретації художнього твору. Актуальність поставленої проблеми зумовлена дослідженнями епіграфу як елемента сильної позиції – рамочної конструкції, художнього твору, що надає йому характер завершеності, збільшує його внутрішню єдність. Необхідність вірної передачі смислу епіграфу при перекладі художнього твору породжує інтерес до розглядання засобів реалізації цього явища в тексті.

Вивчення механізму функціонування епіграфу як елемента сильної позиції у художніх творах, а також проблеми передачі епіграфу засобами іншої мови становить невичерпний інтерес. Дослідженню існуючих концепцій цього явища приділяли увагу видатні лінгвісти І. Р. Гальперін, Ю. М. Лотман, В. А. Кухаренко, Н. А. Кузьміна та інші. В даній роботі ми спиралися на класифікації та функціональні особливості епіграфу І. Р. Гальперіна, В. А. Кухаренко та Н. А. Кузьміної.

Епіграф, створюючи архітекторнічний лад твору, задає особливості структури тексту, його композиційне розгортання, строфічне членування, ритмічний малюнок. Разом з тим, достить часто архітекторнічні й лексико-стилістичні особливості, що задаються епіграфом, взаємозалежні, а структурно-композиційна близькість епіграфа й тексту підтримується лексичною подібністю або єдністю стилістичної тональності. Саме цей аспект проблеми був достатньо досліджений та проаналізований у статті, тому що при перекладі необхідність збереження загальної «стилістичної тональності» між заголовком, епіграфом та кінцівкою тексту здається найбільш важливою та досить складною.

Мета даної статті полягає в детальному аналізі та виявленні ролі епіграфа у вираженні концепту художнього твору.

Епіграф – це напис, що проставляється автором перед текстом твору або його частиною й представляє собою цитату із загальновідомого тексту, художнього твору, народної творчості, прислів'я або вислів [2, с. 218].

В афористично короткій формі напис – цитата, як правило, виражає основну колізію, тему, ідею або настрій твору, сприяючи сприйняттю цього твору читачем. Епіграф має всі властивості літературної цитати, створює складний образ, розрахований на сприйняття також й його контексту, з якого епіграф взятий. За епіграфом нормативно закріплена концептуально-роз'яснювальна функція, він завжди допомагає заголовку, інколи епіграф представляє собою безпосереднє його тлумачення. В такому випадку читацька задача виявлення концепту суттєво полегшується, тому що з самого початку читач отримує досить точну вказівку щодо напрямку пошуків.

Н. А. Кузьміна розглядає епіграф як комунікативний знак, сутність якого створюється і виявляється тільки в процесі функціонування. Функціонуванням для епіграфа можна вважати його включення в структуру генетично чужого для нього тексту [3].

Епіграф як елемент тексту поліфункціональний. Основною і універсальною його функцією в художньому творі є діалогізуюча. Епіграф – один із засобів діалогізації монологу, введення в нього іншої, неавторської точки зору. Діалогічні відносини епіграфа й наступного за ним тексту можуть бути експліцитними та імпліцитними. Наприклад, вірш М. Дудіна «Ты – половина памяти моей» з епіграфом із О. Берггольц «Не может быть, чтоб жили мы напрасно» «Я, повторяя, присягаю ей – Не может быть, чтоб жили мы напрасно».

Необхідно виділити дві основні функції епіграфа: інформативну та формовизначальну.

Інформація, що вводиться епіграфом, може бути двох типів: інформація про автора, що обирає епіграф з певної текстової і культурної парадигми, і інформація про наступний за епіграфом текст.

Суб'єктна інформація – це повідомлення про автора, його літературні смаки, комунікативний намір у даному тексті. Легко помітити неоднорідність суб'єктної інформації: певна її частина виникає вже в момент вибору епіграфа, інша – лише в процесі його функціонування. Точніше кажучи, суб'єктна інформація, яка виникає в момент вибору епіграфа, конкретизується, уточнюється в системі «епіграф – текст». Інформація про текст може бути диференційована залежно від того, про який аспект його організації, змістовний або формальний, повідомляє епіграф.

Змістовно-фактуальна інформація: епіграф задає тему, яку підхоплює і розвиває наступний за ним текст. Прикладами є епіграфи до поеми М. Ю. Лермонтова «Ізмаїл-бей», які намічають тематичні лейтмотиви окремих частин, епіграфи до «Сорочинського ярмарку»

М. В. Гоголя, до оповідання М. С. Лескова «Вівцябик», до великої кількості віршів.

Змістовно-концептуальна інформація: епіграф виявляє ідею, концепцію твору. Такий епіграф до «Войовниці» М. С. Лескова, що нагадує мораль у байці:

*«Вся жизнь моя была досель
Нравоучительною школой,
И смерть есть новый в ней урок»*,

відомий епіграф до твору «Ревізор» М. В. Гоголя, який з'явився у тексті через шість років після створення комедії:

«На зеркало неча пенять, коли рожа крива» (народне прислів'я),

епіграф до твору «Хмурий ранок» О.М.Толстого – *«Жить победителями или умереть со славой»* (Святослав). Такий тип інформації характерний саме для епіграфів прозаїчних творів, у яких вони актуалізують змістову доміную тексту. Назва роману Е.Хемінгуея «For Whom the Bell Tolls» («По кому подзвін»), написаного через три роки після закінчення війни в Іспанії, несе в комбінації з епіграфом стисле вираження основної ідеї твору. Епіграфом до роману служить вірш Дж. Донна, а заголовком – цитата з нього:

«Немає людини, яка була б як Острів, сама по собі, кожна людина є частиною Материка, частиною Землі; і якщо Хвилею знесе в море грудку Землі, менше стане Європа, і також, якщо змиє край Мису або зруйнує Маєток твій або Друга твого; смерть кожної Людини зменшує й мене, тому що я єдиний з усім Людством, і тому не запитуй ніколи, по кому подзвін: він по Тобі». (Дж. Донн, переклад наш).

У рядках Дж. Донна, поета пізнього Ренесансу на рубежі XVI і XVII століть, втілена ідея про відповідальність і причетність кожного до всього, що відбувається у світі, ця ідея й була рушійною силою антифашистської боротьби прогресивних людей з різних країн світу, які боролися в рядах інтернаціональних бригад на фронтах Іспанії. Про це й написаний роман Хемінгуея «По кому подзвін».

Змістовно-підтекстова інформація: найкращим прикладом служить епіграф до твору О. С. Пушкіна «Пікова дама»:

«Пиковая дама означает тайную недоброжелательность» (Новейшая гадательная книга):

Епіграф розкриває задум О. С. Пушкіна: створити не трагедію, а трагічний фарс, розвінчати героя наполеонівського типу. Такий підтекст важливий. Адже, за слушним зауваженням І. Р. Гальперіна, *«підтекст нерідко перегукується з категорією модальності»* [1, с. 49], даючи інформацію про текст або виявляючи підтекст, епіграф одночасно свідчить про ставлення до нього автора.

Дуже часто типи інформації поєднуються у тексті. Таким чином, змістовно-фактуальна і змістовно-підтекстова інформація міститься в епіграфі до IV розділу «Двобій» у творі О. С. Пушкіна «Капітанська дочка»:

«Их изволь и встань же в позытуру. Посмотришь, проколю как я твою фигуру!» використаний епізод з комедії Я. Княжніна «Диваки» – сцена сварки двох лакеїв і їх пародійна дуель, змальована явно гротескно. У такий спосіб експлікується підтекст, виявляється авторський задум: Гріншов зовсім не позитивний герой, пушкінська оцінка цілком реалістична.

Отже, змістовна інформація епіграфа – це прогнозує, перспективне повідомлення про основні тематичні, сюжетні і концептуальні моменти художнього твору. Разом з тим епіграф здатний давати відомості іншого роду, повідомляти про форму, виконуючи в такий спосіб уже не інформативну, а формотворчу функцію. Ця функція може створювати лексико-стилістичний і архітектонічний лад твору.

Епіграф, створюючи лексико-стилістичний лад твору, задає ключові слова і групи слів, формує стилістичну й емоційну тональність тексту. Епіграф з роману «Війна і мир» Л. М. Толстого

«И лицо с внимательными глазами с трудом, с усилием, как отворяется заржавевшая дверь, – улыбнулось...»

вводить ключовий образ, з якого виростає вірш М. Заболоцького «Зустріч»:

*«Как отворяется заржавевшая дверь,
С трудом, с усилием, - забыв о том, что было,
Она, моя нежданная, теперь
Свое лицо навстречу мне открыла».*

Спостереження над творами різного роду й жанру свідчать, що формовизначальна функція епіграфа більш властива віршованим творам. Взагалі, чим менше текст, тим сильніші внутрішньотекстові зв'язки та тим більше зростає значимість кожного його елемента, особливо компонентів, які складають сильну позицію твору. Ця закономірність стосується не тільки віршованих, але і прозаїчних творів: в оповіданнях, наприклад, більше імовірності виявити мовні зв'язки епіграфу і тексту.

Змістовно-інформативна і формовизначальна функції для автора виступають як формуючий спосіб повідомлення змісту, а для читача – як організуючий спосіб його сприйняття й розуміння.

Ідеальним для художньої комунікації був би збіг інформації, закладеної автором, і тієї, що сприймає читач, однак у дійсності цього не відбувається: далеко не все із задуманого сприймається адресатом і, навпаки, читач може осмислювати, як значимі, деякі несуттєві для автора деталі.

Залежно від того, які зв'язки епіграфа – структурні або генетичні – актуалізовані в акті художньої комунікації, розрізняємо автономні й метонімічні епіграфи.

Автономний епіграф являє собою змістовно завершений фрагмент тексту, при цьому змістовна і формальна завершеність збігаються не завжди. Автономність епіграфа підтримується його позицією: він розташований перед основним текстом і графічно

відокремлений від нього. В автономних епіграфах часто використовуються *прислів'я, приказки, афоризми*, що є закінченими текстами, самостійними мовними творами. Втім, для автономного епіграфа несуттєво, чи є він завершеним текстом або тільки його фрагментом, значимі лише його структурні функції – інформативні і формовизначальні – у твору під епіграфом.

Метонімічний епіграф повинен бути сприйнятий як частина деякого тексту. Причому текст тут слід розуміти в загальносеміотичному значенні – не тільки як конкретний мовний текст, але і як сукупність текстів – ідіостиль, літературний напрямок, нарешті, як текст культури. Таким чином, функція метонімічного епіграфа – актуалізація генетичних зв'язків, включення їх у структуру нового тексту.

У семіотичному плані автономний епіграф подібний автосемантичним знакам, а метонімічний синсемантичним знакам.

Є випадки, коли багатозначність заголовку не розкривається повністю одним епіграфом, і автор використовує два. Ця ситуація нагадує нарошування семантичної структури слова завдяки його вживанню, що повторюється в різних контекстах. Наприклад, ключі до розуміння заголовку роману Дж. Джонса «Віднині і довіку»), присвяченого американцям на війні:

Then it's Tommy this, an' Tommy that,
An' Tommy, 'ow's your soul?
But iy's "Thin red line of 'eroes"
When the drums begin to roll (Kipling)

I. Браві солдатики тут і там,
Прокляті долею віднині і довіку.

Пошкодуй ти наш, Боже, пропащих!

Браві солдатики – барабани гримлять! (Переклад наш)

II. There's only a thin red line between the sane and the mad (давнє прислів'я)

Тонка межа відділяє розсудливого від безумця (Переклад наш).

У семіотичному плані автономний епіграф подібний автосемантичним знакам, а метонімічний синсемантичним знакам.

Так, у сьомій главі О. С. Пушкіна «Євгеній Онегін» подано три епіграфи:

I. *«Москва, Росси дочь любима, Где равную тебе сыскать?»*
(Дмитриев)

II. *«Как не любит родной Москвы?»*(Баратынский)

III. *«Гоненье на Москву! Что значит видеть свет! Где ж лучше? Где нас нет.»*(Грибоедов)

У О.С. Пушкіна ці три епіграфа явно метонімічні. Ю. М. Лотман коментує цю обставину «Зміст потрійного епіграфу в суперечливості його складових частин: одичний стиль панегірига, іронія і різка сатира... Діапазон від зразка офіційної поезії до цензурно забороненої комедії» [5, с. 214]. Безсумнівно, що для читача, сучасника поета, змістовно-

підтекстова інформація, що зв'язана саме з метонімічною природою епіграфа, була відчутна. У наш час без спеціальних коментарів ці епіграфи будуть сприйняті як автономні, зв'язані відносинами семантичної еквівалентності, тематичного варіювання, а не протиріччя, як це було задумано О. С. Пушкіним, що, безумовно, змінить їхнє сприйняття.

Отже, в ході дослідження ми намагалися з'ясувати, що епіграф, належачи до текстових елементів, які не входять у безпосередню композицію тексту, має істотне значення для розуміння художнього змісту текстового цілого як важливий елемент сильної позиції твору.

Враховуючи багатомірність теми та недостатню розробленість класифікації функціонального навантаження епіграфу, як елементу сильної позиції художнього твору, перш за все при перекладі необхідно враховувати роль епіграфу в розкритті концепту твору. Отже, епіграф стає інструментом для створення неповторного образу автора твору.

Подальша стадія наших досліджень в цій області пов'язана з аналізом таких складових частин сильної позиції, як початок та кінець, що складають рамкову конструкцію художнього твору.

Література

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 49 с. **2. Сурков А. А.** Краткая литературная энциклопедия / А. А. Сурков. – М. : Советская энциклопедия, 1975. – Т. 8. – С. 218. **3. Кузьмина Н. А.** Эпиграф в коммуникативном пространстве текста [Электронный ресурс] / Н. А. Кузьмина. – Режим доступа к ст. : [http:// www.omsu.omskreg.ru](http://www.omsu.omskreg.ru). **4. Кухаренко В. А.** Інтерпретація тексту / В. А. Кухаренко. – Вінниця : Нова книга, 2004. – 272 с. **5. Лотман Ю. М.** Структура художественного текста / Ю. М. Лотман. – М. : Искусство, 1970. – 214 с.

Климова Н.І. Роль епіграфу у вираженні концепту художнього твору

У статті були досліджені функції епіграфу як елементу сильної позиції, що являє собою рамочну конструкцію художнього твору, у вираженні його концепту.

Ключові слова: епіграф, сильна позиція, змістовно-фактуальна інформація, змістовно-концептуальна інформація, змістовно-підтекстова інформація.

Климова Н.И. Роль эпитаграфа в выражении концепта художественного произведения

В статье были исследованы функции эпитаграфа как элемента сильной позиции, рамочной конструкции художественного произведения, в выражении его концепта.

Ключевые слова: эпитафия, сильная позиция, содержательно-фактуальная информация, содержательно-концептуальная информация, содержательно-подтекстная информация.

Klimova O.A. The role of epigraph in expressing the concept of a fiction work

The functions of the epigraph as an element of strong position – the framework of work of fiction in expressing its concept were researched in the article.

Key words: epigraph, strong position, content-factual information, content-conceptual information, content implicative information.

УДК 81' 1 + 811.161.2

Тараненко О. Г.

**СПІВВІДНОШЕННЯ ДЕНОТАТИВНОГО ТА
КОНОТАТИВНОГО КОМПОНЕНТІВ ЛЕКСИЧНОГО ЗНАЧЕННЯ
КОНЦЕПТУ «МУДРІСТЬ» У ФРАНЦУЗЬКИХ
ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЯХ**

Фразеологія як галузь мовознавства почала розвиватись доволі давно; у багатьох роботах досліджуються фразеологічні одиниці ученими-русистами, українцями та ученими інших країн. Серед них можна назвати О. Шахматова, В. В. Виноградова, О. В. Куніна, О. І. Молоткова, Н. М. Шанського, В. Л. Архангельського, С. І. Абакумова, Є. Д. Поліванова, Б. А. Ларіна, В. П. Жукова, А. І. Смирницького, В. Д. Ужченка, Ш. Баллі та інших.

Науковці-когнітологи намагались розкрити концептуальний потенціал ФО та те, як саме національні та культурні (термін Ю. С. Степанова) концепти можна інтерпретувати крізь призму ідіом. Особливу увагу дослідники приділяють зіставному аспекту, тобто, аналізу фразеологічних одиниць різноструктурних мов для виявлення лінгвістичних універсалій (термін А. Вежбицької). Серед таких учених слід назвати М. Ф. Алефіренка, А. Ф. Марахову, В. М. Мокієнка, В. М. Білоноженко, О. Д. Райхштейн, А. М. Найду, В. Н. Телію, І. І. Чернишову, А. О. Івченка, О. Селіванову, В. Д. Ужченка, Д. В. Ужченка [1], [2, с. 125], [3, с. 65], [4, с. 41].

На думку З. Коломієць, «фразеологічна картина менша за лексичну, проте вона відзначається глибиною позначуваного, більш детальною його характеристикою. Це непрямим чином підтверджується більшою кількістю фразеологічних одиниць на позначення певного концепту, ніж лексичних» [1]. Цю ж тезу проголошує у своєму

дослідженні Ю. В. Стратулат: «Фразеологічні одиниці у порівнянні з лексемою має більш складну семантичну структуру, тобто, має більш змістовним та багатим смисловим змістом. Правильність цього підтверджується лексикографічною практикою» [1].

Як справедливо зауважила В. М. Телія, «класичний період фразеології мав одне завдання – виділити об'єкт фразеології як самостійної лінгвістичної дисципліни та відокремити її одиниці як від слів, так й від сполучень слів» [3, с. 66].

Семантична класифікація фразеологічних одиниць (далі – ФО), розроблена В. В. Виноградовим на основі концепції О. Шахматова [3, с. 66]. Довгі роки вона вважалась основною та найбільш ґрунтовною (мається на увазі розподіл фразеологізмів на фразеологічні зрощення, фразеологічні єдності та фразеологічні сполучення. Під фразеологічним зрощеннями він розумів «абсолютно неподільні, нерозкладні, немотивовані фразеологічні одиниці, у значеннях яких немає ніякого зв'язку, навіть потенційного, із значенням їх компонентів (бити байдики)». До фразеологічних єдностей відносяться «семантично неподільні ФО, але цілісне їх значення певною мірою мотивоване значенням компонентів (робити з мухи слона)»: до фразеологічних сполучень – «тип фраз, створюваних реалізацією зв'язаних значень слів (зачепити (честь, гордість, інтереси))» [3, с. 66]. Взагалі, на думку В. М. Телії, В. В. Виноградов «не тільки включив до наукового користування поняття фразеологічно зв'язаного значення як особового типу лексичного значення, але й визначив його статус як моносемного слова, тобто, він вказав, що мати різні значення для слова найчастіше означає введення цього слова до різних видів семантично лімітованих фразеологічних зв'язків» [3, с. 67–68], що на нашу думку має пряме відношення до конотативного значення не тільки саме лексеми, але й фразеологічних одиниць (зворотів), до складу яких воно входить.

В епоху утвердження когнітивної лінгвістики дослідники зосередили, крім усього іншого, свою увагу на двох моментах: на національній специфіці фразеологізмів та на емотивному компоненті й образності, яку вони у собі позначають; те, як саме ФО відображають повсякденно-побутову картину світу (термін А. С. Зеленька) пересічної людини певної ментальності. Як було зауважено А. Ф. Малюгою, «вивчення ФО є необхідною складовою частиною дослідження лінгвоментальності певного народу» [2, с. 41].

У розвідці ми проаналізуємо співвідношення денотативних та конотативних сем у складі концепту «мудрість» на матеріалі французьких фразеологічних одиниць.

Треба відзначити, що на відміну від англійської української та російської лінгвокультури, розподіл семем у французьких ФО ще більше специфічний. Він передбачає виділення інших смислових елементів (семем): «цнотливість» (Virginité), «спокійність», «покірність» (Docilité), «розсудливість» (Raison), яких немає у слов'янському та британському

варіанти концепту «мудрість», що кваліфікуються як національно специфічні.

Розпочнемо наш аналіз з вичленювання конотативних сем у структурі концепту «мудрість» (*Sagesse*). (0,6%). Архісема представлена таким чином: «мудрість як філософський погляд на речі». Конотативні маргінальні семи можна розподілити наступним чином.

Сема «повага до мудрості» виражається ФО „*sage de la Touraine*” (Букв.: «Рене Декарт, мудрець з Турені») [5], [6]. Наявна емоція пошани мудрою людиною (у даному випадку, Рене Декартом, відомим математиком та філософом).

Маргінальна сема «розум як ознака мудрості» представлена ФО „*savoir ce qu'en vaut l'aune*” (Букв.: «знати ціну чомусь») [5], [6]. Наявна позитивна конотація. Маргінальна сема «мудрець на все знайде відповідь», представлений ФО: „*vérité en – de ça des Pyrénés, erreur au – de là*” (Букв.: «істина відносна»); „*à chaque porc vient le Saint-Martin*” (Букв.: «усі люди смертні»); „*roche Taspéienne est près du Capitole*” (Букв.: «від слави до ганьби один крок») [5], [6]. Конотація – позитивна, схвальна.

Семема «покірність» (*Docilité*) виражена досить яскраво (0,14%). Архісема «покірність як ганебна модель поведінки». Конотативні семи представлені доволі широко.

Маргінальну сему «зневага до покірності» можна проілюструвати такими ФО: „*sous la coupe de qlqn.*” (Букв.: «бути у когось під підбором»); „*lécher les bottes de qlqn.*” (Букв.: «лизати чийсь чоботи»); „*être à la paghe de qlqn.*” (Букв.: «танцювати під чиюсь дудку»); „*se laisser mener par le bout du nez par qlqn.*” (Букв.: «танцювати під чиюсь дудку»); „*pour les courses*” (Букв.: «бути шісткою для когось»). Конотація у наведених ФО цілком негативна, презирлива.

Маргінальна сема «презирство до занадто покірливих», виражена за допомогою ФО: „*se laisser aller au courant*” (Букв.: «плити за течією»); „*être sous tutelle de qlqn.*” (Букв.: «ходити на помочах за кимсь»); „*il est doux comme la brebis*” (Букв.: «покірний як вівця»); „*avalier la couleuvre*” (Букв.: «проковтнути образу»), „*devenir esclave*” (Букв.: «становитись невільником») [5], [6]. Конотація негативна з відтінком жалю до тих, хто не може сам собі дати ради.

Сема «підлабузництво» – це вада проілюстрована наступними ФО: „*se mettre à plat ventre devant qlqn.*” (Букв.: «бути підлабузником»), „*rampier devant qlqn.*” (Букв.: «бути підлабузником») [5], [6]. Конотація негативна, з відтінком огиди та зневаги.

Покірність може бути схарактеризована як спокійна поведінка. Це представлене у маргінальній семі «спокійність як риса характеру». Її можна проілюструвати ФО „*arrondir les angles*” (Букв.: «згладити конфлікт») [5], [6]. Конотація позитивна, бо представники французької нації цінують вміння правильно поводитись.

Маргінальна сема «спокійний спосіб життя» – правильно виражена таким чином: „*tranquille comme Baptiste*” (Букв.: «дуже спокійна людина»), „*le roi d’Ivetot*” (Букв.: «людина, що веде спокійне життя») [5], [6]. Конотація, як в попередній семі позитивно забарвлена.

Покірність може характеризуватись як скромність. Це знайшло відображення у наступній маргінальній семі: «скромність як негативна риса людини». Вона проілюстрована наступними ФО: „*il ne ferait pas de mal à une bouche*” (Букв.: «мухи не образять»); „*il est doux comme un agneau*” (Букв.: «скромний як агнець»); „*elle est douce comme une colombe*” (Букв.: «вона скромна як голуб»); „*se faire tout petit*” (Букв.: «бути дуже тихим, сором’язливим»); „*perdre contenance*” (Букв.: «засоромитись»), „*enfant de choeur*” (Букв.: «хлопчик з церковного хору») [5], [6]. Конотація – суперечлива. Негативне ставлення до занадто скромної людини підкреслюють словникові позначки «розм.» або «ірон.» стосовно цієї якості у чоловіків. (приклад – „*il ne ferait pas de mal à une bouche*”, „*enfant de choeur*” [5], [6].

Маргінальна сема «штучна скромність нічого не варта» виражається ФО „*faire son Joseph*” (Букв.: «вдавати з себе скромника») з позначкою «розм.» та „*jouer les ingénues*” (Букв.: «прикидатись простою»). Конотація цілком негативна.

Семема «цнотливість» (Virginité) не яскраво виражена (0,05%). Архісема – «цінність справжньої невинності».

Маргінальна сема «справжня невинність» – це схвально проілюстрована ФО „*Pucelle d’Orleans*” (Букв.: «Орлеанська Дева, Жанна Д’Арк») [5], [6]. Конотація – позитивна. Як відомо, Жанна Д’Арк – національний символ Франції та її свободи, знакова історична фігура. Це підкреслює позитивну спрямованість вищезначеної конотації.

Тому прикидання невинною викликає у свідомості пересічного француза сарказм та глузування. Це можна проілюструвати ФО „*faire sa Julie*” (Букв.: «прикидатись цнотливою») [5], [6], що реалізує маргінальна сема «штучна невинність».

На думку представників французької нації, немає нічого гіршого для жінки, ніж залишитись старою дівою. Тому у відповідних ФО, „*sainte Nitouche*” (Букв.: «жінка-недотрога»), „*tourner à la vieille fille*” (Букв.: «перетворюватись на стару діву») [5], [6]. реалізується маргінальна сема «незаміжня – соціально неповноцінна». Конотація – вкрай негативна.

Семема «розсудливість» (Raison) представлена широко (0,42%). Архісема – «бутирозсудливим правильно».

Маргінальна сема «влада над собою розсудливо» представлена ФО „*être maître de soi*” (Букв.: «володіти собою»), „*avoir toute sa tête*” (Букв.: «бути у своєму розумі»), „*à bon escient*” (Букв.: «на достатніх підставах») [5], [6]. Конотація позитивна, схвальна.

Маргінальна сема «здоровий глузд як основа розсудливості» виражений наступними ФО: „*appeler un chat un chat*” (Букв.: «називати речі своїми іменами»), „*tourner sa langue dans sa bouche*” (Букв.: «добре

подумати, перш ніж казати»), „*у regarder à deux fois*” (Букв.: «добре подумай перш ніж вирішити»), „*avoir la tête sur les épaules*” (Букв.: «мати голову на плечах») [5], [6]. Конотація цілком позитивна.

Сема «передбачення як елемент розсудливості», проілюстрована ФО: „*voir venir le grain*” (Букв.: «передбачити лихо, нещастя»), „*avoir du nez*” (Букв.: «бути проникливим»), „*faire état*”, „*prendre en compte*”, „*tenir compte*” (Букв.: «брати до уваги»), „*prendre en consideration*” (Букв.: «враховувати щось»), „*à l'avance*” (Букв.: «заздалегідь»), „*prendre ses gantes*” (Букв.: «діяти передбачливо») [5], [6]. Конотація позитивна.

Маргінальна сема «виважені думки та дії найбільш вдалі» виражена ФО „*à l'afflûte*” (Букв.: «бути сторожким, уважним»), „*tirer benefice*” (Букв.: «мати користь з чогось»), „*comme il faut*” (Букв.: «згідно правилам»), „*civilité puérile (et honnête)*” (Букв.: «добрі манери (у дітей)») [5], [6]. Конотація в усіх вищезначених випадках позитивна.

Тверезість думок тісно пов'язана з розумом. Це підкреслює маргінальна сема «розум – базова складова здорового глузду». Вона проілюстрована такими ФО: „*une encyclopédie vivant*” (Букв.: «ходяча енциклопедія»), „*un puits de science*” (Букв.: «ходячий університет»), „*avoir oublié d'être bête*” (Букв.: «з царем у голові»), „*laisser faire à Georges, c'est un home d'âge*” (Букв.: «людина великого розуму та праведної поведінки»), „*avoir la bosse*” (Букв.: «мати певні здібності»), „*système D*” (Букв.: «кмітливість»), „*être vif d'esprit*” (Букв.: «бути дотепним»), „*en savoir long*” (Букв.: «бути добре обізнаним»), „*piger au quart de tour*” (Букв.: «все хватати зльоту»), „*hanter d'esprit*” (Букв.: «володіти умами»), „*esprit ouvert*” (Букв.: «широкий погляд на речі, жвавий розум») [5], [6]. Конотація позитивна, з відтінком захоплення.

Маргінальна сема «розум як ознака психічного здоров'я» виражена ФО: „*être sain d'esprit*” (Букв.: «бути у здоровому розумі»), „*avoir toute la tête*” (Букв.: «бути у тверезому розумі») [5], [6]. Конотація позитивна.

Негативне емотивне забарвлення бачимо у наступній маргінальній семі «втрата розуму – велике лихо» („*rouler sur la jante*” (Букв.: «збожеволіти»)) [5], [6].

Як висновок можна сказати, що у французькій концептосфері концепт «мудрість» не посідає важливого місця на відміну від слов'янських та англійських. Найбільш вираженими виявились семемі «здоровий глузд» та «скромність», що є певною ознакою специфічності сприйняття концепту «мудрість» представниками французького етносу.

Література

- 1. Селіванова О. О.** Сучасна лінгвістика: Термінологічна енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля, 2006. – 716 с.
- 2. Зеленько А. С.** Про тотожність концептуальної та наукової моделей світу та співвідношення останньої з мовною картиною світу / А. С. Зеленько // Лінгвістика. Збірник наукових праць. – 2006 – № 1 (7). –

С. 8–12. 3. **Телия В. Н.** Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурный аспекты / В. Н. Телия. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с. 4. **Ужченко В. Д.** Фразеологічний словник східнословобожанських і степових говірок Донбасу: 6019 фразеологічних одиниць / В. Д. Ужченко, Д. В. Ужченко. – 5-е вид., перероб. й доп. – Луганськ : Альма Матер, 2005. – 348 с. 5. **Французско-русский фразеологический словарь.** Ок. 35.000 выражений [Сост. Я. И. Рецкер]. М. : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1963. – 1112 с. 6. **Lexis Larousse de la langue française,** Larousse, 2002, pour L'édition originale. – 2109 p.

Тараненко О.Г. Співвідношення денотативного та конотативного компонентів лексичного значення концепту «мудрість» у французьких фразеологічних одиницях

У пропонованій розвідці розв'язується проблема співвідношення денотативних та конотативних сем у складі концепту «мудрість» на матеріалі французьких фразеологічних одиниць з залученням квантитативних методів обробки результатів.

Ключові слова: концепт, етноконцепт, концептосфера, фразеологічна одиниця, конотативна сема, когнітивна лінгвістика.

Тараненко О.Г. Соотношение денотативного и коннотативного компонентов лексического значения концепта «мудрость» во французьких фразеологических единицах

В статье решается проблема соотношения денотативных и коннотативных сем в составе концепта «мудрость» на материале французских фразеологических единиц с использованием квантитативных методов обработки полученных результатов.

Ключевые слова: концепт, этноконцепт, концептосфера, фразеологическая единица, коннотативная сема, когнитивная лингвистика.

Taranenko O.G. Denotative and connotative semes correlation in the structure of the concept “wisdom” on the materials of French phraseological units.

The article deals with the denotative and connotative semes correlation in the structure of the concept „wisdom” on the materials of French phraseological units. The analysis was held with the quantitative methods usage for the results elaboration.

Key words: concept, ethnic concept, concept sphere, phraseological unit, connotative seme, cognitive linguistics.

УДК 811.111'373.7

Цюх О. К.

ОСНОВНЫЕ ЛОГЕМЫ, ВЫРАЖАЮЩИЕ КОНЦЕПТ «ЛЮБОВЬ» В АНГЛИЙСКОЙ ПАРЕМИОЛОГИИ

В центре внимания современной лингвистики находятся проблемы, связанные с отражением национальной культуры и истории в языках. Роль языка в накоплении культуры очевидна и очень велика. При этом язык, будучи одним из основных признаков нации, выражает культуру народа, который на нем говорит, т.е. творит национальную культуру. Пословицы представляют незаменимый материал для исследования культуры народа, обладают сложной семантикой и формой и одновременно тяготеют как к кругу языковых явлений, так и к области фольклора.

Паремиология находится на пересечении фразеологии и фольклора, что делает изучение пословиц и поговорок весьма значимым с позиции современного лингвокультурологического подхода. Паремиологический фонд языка - важный источник интерпретации.

Паремии в языках обладают рядом интернациональных признаков, имеют общий понятийный базис. Для адекватного межкультурного общения необходимо понимать различные аспекты речевого поведения. Исследование реализации лингвокультурной доминанты в пословицах позволяет выявить некоторые особенности языковой системы и норм поведения в их взаимосвязи, что позволяет сделать межкультурное общение адекватным. Способ концептуализации действительности, однако, специфичен в каждом языке [4, с. 67].

Концепт «Любовь» присутствует в любой этнической культуре и является универсальным. Концептуальное представление любви опирается на местные, национальные, культурно-исторические традиции, религиозные воззрения этносов.

В понимании концепта как культурно значимого и культурно-специфического образования нам импонирует замечание В. П. Москвина, который считает концепт актуальным и представляющим ценность для носителей языка образованием, «являющимся темой значительного количества пословиц, поговорок, фольклорных сюжетов, литературных текстов, объективируемым значительным количеством синонимов» [3, с. 104].

При исследовании концепта достаточно информативными являются паремии. В них мы находим застывшие осмысления того или иного концепта, сложившиеся на протяжении длительного времени и менявшиеся в зависимости от места, времени и условий проявлений концептуальных сущностей в жизни народа, отдельных групп людей, отдельного человека. Один и тот же концепт раскрывается разными

сторонами разным людям, и благодаря этому особенно хорошо видна его многослойность и многоаспектность.

Под паремиями понимаются устойчивые в языке и воспроизводимые в речи анонимные изречения, пригодные для употребления в дидактических целях [5, с.67]. Как правило, к паремиям относятся пословицы и поговорки. Пословицу справедливо считают концентрацией народной мудрости, то есть тем самым народным культурным опытом, который хранится в языке и передается из поколения в поколение.

«Пословица – краткое, устойчивое в речевом обиходе, как правило, ритмически организованное изречение назидательного характера, в котором зафиксирован многовековой опыт народа; имеет форму законченного предложения» [1, с. 389]. «Поговорка – краткое изречение, нередко назидательного характера, имеющее, в отличие от пословицы, только буквальный план и в грамматическом отношении представляющее собой законченное предложение» [1, с. 379]. Пословицы и поговорки «как своеобразные (микро)тексты обладают такой семантико-прагматической характеристикой, как образность, благодаря которой тот или иной эксплицированный концепт объёмно и глубоко отражается его носителями, с одной стороны, и, следовательно, обладает для них в коммуникации большой лингвопсихологической fascinaцией – с другой» [2, с. 78–79].

Материалом для исследования паремиологического представления концепта «Любовь» в английском языке послужили словари пословиц и поговорок английского языка Райдаут Р., Уиттинг К. [11]; Р.Фергюссон [10]; Дж. Л. Апперсон [8]; а также «Краткий оксфордский словарь пословиц» [9].

Словари предлагают следующие определения слова „Love”:

1. Something that you like very much, or that you enjoy doing very much; someone who you have romantic feeling about [7, с. 483];
2. The object of attraction or liking; a person who is loved; a friendly word of address [6, с. 358];
3. A delightful or superb example, instance, or occurrence [15];
4. No score for a player or side in tennis and certain other games [11, с. 1153]
5. An amorous episode [15];
6. Tender attachment, fondness [15];
7. Love affair – Heritage [15]
8. An instance of affection, an act of kindness [13, с. 463];
9. To have strong affection or deep tender feelings [14, с. 505];
10. To love to hate [12, с. 851];
11. The feeling of liking and caring for someone such as a member of your family or a close friend [12, с. 851];

12. Часто любовь определяется лексемой *romantic*, что, видимо, отправляет к ее идеализированности, непрактичности: *romantic – preoccupied with idealized lovemaking* [16].

При классификации паремий используется понятие «логема». Логема (термин П. В. Чеснокова) – логико-семантическая единица обобщенного характера, под которую могут быть подведены отдельные группы паремий. Логема выступает в качестве обобщающей исходной мысли, объединяющей группы конкретных характеристик и оценок отдельных культурно значимых смыслов, выявляемых в паремиологическом фонде. Однако следует учитывать, что сведение паремий в логемы осуществимо только в общем виде вследствие возможности различных субъективных восприятий пословичной семантики [5, с. 46, 112].

Основные суждения о языке, выраженные в английском паремиологическом фонде, могут быть сведены к четырем логемам. В исследуемом материале эти группы обобщающих характеристик таковы: Таблица № 1. «Сведение паремий в логемы»

1. Логема первая определяется всеильностью, неподконтрольностью, неотвратимостью этого чувства:	
<i>1.1. Любви ничто не может противостоять; от неё ничто не может укрыться</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Love conquers all – Love rules his kingdom without a sword – Love makes the world go round – Love makes all men equal – Love laughs at locksmiths – Love will find a way – Love will go through stone walls – Love is as strong as death. [Song of Solomon 8:6] – Love and leprosy few escape. [Chinese proverb] – Love will creep where it may not go – No herb will cure love – Where love's in the case, the doctor is an ass – Love is above King or Kaiser, lord or laws
<i>1.2. Любовь не возможно вызвать произвольно и её не возможно скрыть</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Love is free – Love cannot be forced – Love is not fair – one may fall for a bugbear – A man has choice to begin love, but not to end it – Time, not the mind, puts an end to love – Love and a cough cannot be hid – Love and pease-pottage are two dangerous things

	<ul style="list-style-type: none"> – Love and pease porridge will make their way – Love is not fair – one may fall for a bugbear
<i>1.3. Любовь побуждает человека прощать</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Love covers many infirmities – Where love fails, we espy all faults – Faults are thick where love is thin – In love is no lack
<i>доверять</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Love locks no cupboards – Love asks faith, and faith asks firmness – Where love is, there is faith – Where there is no trust there is no love
<i>беспокоиться за судьбу любимого</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Love is full of fear
<i>изменяться</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Love makes men orators – Love makes a wit of the fool – Love makes all hard hearts gentle – Labour is light where love doth pay – Love makes one fit for any work – He that has love in his breast, has spurs in his sides – Love and business leach eloquence
2. Вторая логема включает паремии которые подразумевают:	
<i>2.1. невыразимость любви словами</i>	<ul style="list-style-type: none"> – When love is greatest, words are fewest – Whom we love best, to them we can say least – Next to love, quietness
<i>2.2. видение жизни сквозь «розовые очки»</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Love is blind – If Jack's in love, he's no judge of Jill's beauty – Love sees no faults – In the eyes of the lover, pock-marks are dimple – No love is foul, nor prison fair – Love makes a good eye squint
<i>2.3. подлинность, искренность этого чувства</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Sound love is not soon forgotten – True love never grows old – The course of true love never did run smooth (Shakespeare)
<i>2.4. Любовь тесно контактирует с другими чувствами и эмоциями: <i>с ненавистью</i></i>	<ul style="list-style-type: none"> – Love and hate are blood relations – He that cannot hate cannot love – They that too deeply loved too deeply hate – The greatest hate springs from the greatest love – Hatred is blind, as well as love
<i>с ревностью</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Love being jealous, makes a good eye look

	<p>asquint</p> <ul style="list-style-type: none"> – Love is never without jealousy
<i>со старой любовью</i>	<ul style="list-style-type: none"> – One love expels another – Old love will not be forgotten – Old love does not rust – The new love drives out the old love – It is best to be off with the old love before you are on with the new
<i>с дружбой</i>	<ul style="list-style-type: none"> – When love puts in, friendship is gone – Love and lordship like no fellowship
<i>с добродетелью</i>	<ul style="list-style-type: none"> – The love of the wicked is more dangerous than their hatred – Love is the touchstone of virtue
<p>3. Третья логема отражает характер ценности (оценки) предмета любви:</p>	
<p>3.1. <i>любовь не продается</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – Love begets love – Love is the loadstone of love – Love is the true reward of love – Love is not found in the market – Love is neither bought nor sold – Love without end has no end – Love is the true price of love – The love of money is the root of all evil
<p>3.2. <i>Денежный достаток является немаловажным: «Любовь и бедность навсегда Меня поймали в сети. По мне и бедность не беда, Не будь любви на свете.»</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – When poverty comes in at the door, love flies out of the window – Love does much, money does everything /but money goes all Love lasts as long as money endures – Money is the sinews of love as well as of war
<p>3.3. <i>Немотивированность выбора объекта любви оценивается отрицательно: <u>любовь слепая</u></i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – Love is without reason – Love is without law – Love is lawless – Affection blinds reason – No folly to being in love – One cannot love and be wise – Lovers are madmen – Love and pride stock Bedlam – Love and knowledge live not together – Who may give law to a lover?

	<ul style="list-style-type: none"> – Of soup and love the first is the best
<p><i>3.4. Интуиция, которая приписывается любви, оценивается положительно:</i></p> <p><i>любви учителя не нужны</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – Though love is blind, yet 'tis not for want of eyes – Love needs no teaching – Love speaks, even when the lips are closed
<p><i>Любовные взаимоотношения включают в себя:</i></p> <p><i>3.5. успешное ухаживание за предметом любви</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – A man may woo where he will, but he will wed where his hap is – Happy is the wooing that is not long a-doing – Sunday's wooing draws to ruin – When petticoats woo, breeks may come speed – Biting and scratching is Scots folk's wooing – Praise the child, and you make love to the mother – He that would the daughter win, must with the mother first begin – The last suitor wins the maid – He that woos a maid, must seldom come in her sight; but he that woos a widow must woo her day and night
<p><i>3.6. Брак «Хорошее дело «браком» не назовут» Стерпится-слюбится</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – Marriage is the tomb of love – Love is a fair garden and marriage a field of nettles – It is unlucky to marry for love – Who marries for love without money, has good nights and sorry days – Love is a flower which turns into fruit at marriage – Marry first, and love will follow – Where there's marriage without love, there will be love without marriage
<p><i>3.7. возрастные различия</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – To woo is a pleasure in a young man, a fault in an old – Calf love, half love; old love, cold love – Love of lads and fire of chats is soon in and soon out – Lad's love's a busk of broom, hot awhile and soon done – No love like the first love
<p><i>4. Любовь между</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – A mother's love never ages

<i>родственниками</i>	<ul style="list-style-type: none">– A mother's love is best of all– No love to a father's; Love the babe for her that bare it– If you love the boll, you cannot hate the branches– He that loves the tree loves the branch
-----------------------	---

Сопоставление паремиологического корпуса энциклопедических признаков концепта любви со словарными дефинициями показывает, что общими здесь являются 3 признака: любовь к членам семьи и друзьям; непрактичность; связь с ненавистью.

Обобщенное представление концепта «Любовь» в английской паремиологии позволяет сделать следующие выводы:

1. Любовь – всеильна, неразумна, ей никто и ничто не может противостоять. Любовь побуждает прощать, верить, беспокоиться о судьбе любимого; а также преобразовывает человека. Любить нельзя по заказу, по желанию, нельзя также любовь скрыть.

2. Любовь невыразима словами, искажает восприятие действительности, сводит с ума. Новая любовь изгоняет старую, разлука у кого-то любовь убивает, у кого-то усиливает. Любовь – благо, она связана с ненавистью, бывает настоящей и ненастоящей.

3. Любовь нельзя купить, но она зависит от материального достатка и возраста. Выбор объекта любви происходит немотивированно, но при этом положительно оценивается внутренняя, интуитивная подоплека выбора. Для достижения благосклонности предмета любви существуют соответствующие приемы. Брак губителен для любви.

4. Любовь присутствует в родственных отношениях.

Особого внимания заслуживает обилие единиц, отправляющих к материально-деятельностной стороне любви – брачным отношениям и ухаживаниям.

Кроме того, определенная часть паремиологического корпуса представлена единицами общими почти для всех европейских языков, которые формально и семантически калькируют друг друга: «Любовь слепа»; *Amor caecus est*; *Love is blind*; «Любовь все побеждает»; *Omnia vincit amor*; *Love conquers all*.

Література

- 1. Жуков В. П.** Лингвистический энциклопедический словарь / В. П. Жуков. – М. : Мысль, 1990. – 629 с.
- 2. Красавский Н. А.** Концепт 'zorn' в пословично-поговорочном фонде немецкого языка / Н. А. Красавский // Теоретическая и прикладная лингвистика: Язык и социальная среда. – Воронеж : Изд-во ВГТУ, 2000 – Вып.2. С. 34–38.
- 3. Москвин В. П.** Классификация русских метафор / В. П. Москвин // Языковая личность: культурные концепты : Сб. науч. тр. ВГПУ, ПМПУ. – Волгоград, Архангельск : Перемена, 1996. – 286 с.
- 4. Нерознак В. П.** От концепта к слову: к проблеме филологического концептуализма /

В. П. Нерознак // Вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. – Омск, 1998. – С. 79–83. **5. Савенкова Л. Б.** Русская паремиялогия: семантический и лингвокультурологический концепты / Л. Б. Савенкова. – Ростов-н/Д. : Изд-во Рост Ун-та., 2002. – 312 с. **6. Active** : Active Study Dictionary of English. L. : Longman, 1983. – 794 p. **7. American English** 1997 : Longman Dictionary of American English. – NY. : Longman, 1997. – 820 p. **8. Apperson G. L.** The Wordsworth Dictionary of Proverbs / G.L. Apperson. – Wordsworth Edition Ltd., 1993 – 256 p. **9. CODP**: The Concise Oxford Dictionary of Proverbs. – Oxford, New York. – Oxford University Press, 1998. – 1568 p. **10. Fergusson Rosalind.** The Penguin Dictionary of Proverbs / Rosalind Ferguson. – London : Claremont Books, 1995. – 279 p. **11. Heritage** : The American Heritage Dictionary of the English Language. – Houghton Mifflin Company, 1992. – 1379 p. **12. Macmillan.** English dictionary for advanced learners. – London : Macmillan Publishers Limited, 2002. – 1126 p. **13. The Oxford English Dictionary.** – Oxford : Clarendon Press, 1993. – 835 p. **14. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English.** – Oxford. – UP, 1980. 1045 p. **15.** <http://www.websters-online-dictionary.org/>. **16.** <http://www.websters-new-world-college-dictionary/>.

Цюх О.К. Основні логеми, що виражають концепт «кохання» у англійській пареміології.

У пропонованій статті проводиться дослідження пареміологічного подання концепту «кохання» в англійській мові, та зведення англійських паремій що виражають концепт «кохання» до чотирьох основних логем.

Ключові слова: паремія, логема, концепт, класифікація, логіко-семантична одиниця.

Цюх О.К. Основные логемы, выражающие концепт «любовь» в английской паремиилогии.

В статье проводится исследования паремиилогического представления концепта «любовь» в английском языке, и сведение английских паремий выражающих концепт «любовь» к четырем основным логемам.

Ключевые слов: паремия, логема, концепт, классификация, логико-семантическая единица.

Tsyukh O.K. Basic logemes expressing concept “love” in English paremiology.

The article examines the proverbial presentation of the concept “love” in English language, and the reduction of English proverbs expressing the concept “love” to the four main logemes.

Key words: proverbs, logema, concept, classification, logical-semantic unit.

ЛІНГВІСТИЧНА ТЕОРІЯ

УДК 378.147:811.134.2

Баришнікова Т. А., Шевчук О. Д.

LA EXPRESIÓN ESCRITA Y SU REPERCUSIÓN EN LA INTERLENGUA

Es innegable que la lengua de la comunicación escrita difiere de las producciones orales por sus propias características diferenciadoras. En primer lugar, son procesos de comunicación que reclaman canales diferentes, visual y oral respectivamente para transmitir la información deseada y afectan tanto a la utilización y selección del código como a las estrategias que emplea el sujeto para expresarse. En general, la comunicación escrita es duradera, elaborada y pensada visto que el diálogo con el lector es diferido en el espacio y en el tiempo: mientras que la producción oral es menos meditada, más espontánea, inmediata y efímera y lo más importante, se produce una interacción con el interlocutor en el momento de la emisión. Ahora bien, también presentan semejanzas, comparten tanto códigos verbales como no verbales, por más que en diferentes grados requieren conocimientos previos para su ejecución o expresión, se rigen por convenciones y, finalmente, exigen estrategias para superar los problemas de comunicación.

¿Qué se deduce cuando el aprendiente se enfrenta al proceso de escritura? Es evidente que la dificultad en el proceso de redacción está sujeta tanto al tema como al tipo de discurso y, en particular, a la competencia del alumno en la LE y a las estrategias que ponga en marcha. En general, cualquier sujeto tiene más o menos idea de la estructuración y convención de los textos, son reconocidos visualmente: no obstante, a la hora de proceder a su elaboración no es tarea fácil, requiere un proceso previo para planificar y organizar las ideas, así como unas tareas de revisión y evaluación que permiten controlar y cerrar el escrito. La pregunta, entonces, es ¿nos encontramos siempre con escritores competentes que planifican sus escritos o que revisan sus borradores? La respuesta, sin duda, es negativa, este mismo comportamiento se reproduce en el aula y ha servido como base de investigación de nuevos planteamientos didácticos.

En todo caso son especialmente importantes los conocimientos previos que se posean, los intereses y el léxico seleccionado para verbalizar el pensamiento en ideas y frases. Hay que destacar que cuando nos referimos al aprendiente de una LE el código lingüístico que se utiliza es más limitado que en su lengua materna, suele manejar el vocabulario más básico que el nativo, de tal manera que simplifica y generaliza reglas gramaticales como estrategias de comunicación, razón por la cual sus aptitudes ante la nueva lengua difieren de manera considerable en comparación con la lengua materna y, consiguientemente, repercuten en las producciones. De acuerdo con esto, poseer competencia en la

escritura en la LE no significa tenerla automáticamente en la ELE, es una actividad compleja en la vida cotidiana que requiere práctica y dedicación independientemente de la lengua.

Por otra parte, cuando se escribe se tiene la intención de transmitir información a una segunda persona o, por el contrario, el destinatario es el mismo autor que utiliza la escritura como un instrumento de trabajo para desarrollar una actividad determinada, en ambos casos la lengua escrita tiene que responder a unos principios de coherencia, cohesión, gramaticalidad y adecuación que delimiten el escrito como un todo y no como frases inconexas y sin ninguna relación con el entorno verbal. Ante todo, la LE de un aprendiente de ELE puede reflejar doblemente las limitaciones, por un lado al no conocer suficientemente la lengua y, por otro lado, por la propia dificultad del proceso de escritura.

De todo lo expuesto se deduce que al ser una destreza que requiere práctica activa para apropiarse de ella y que evidencia materialmente los procesos de creación y dominio de la lengua no es una tarea simple exitosa, de ahí la relevancia de papel del alumno en la situación de producción. También es cierto que existe una clara diferencia entre las muestras de la lengua oral y la escrita motivada por las propias características de estos medios de expresión.

A la inversa, nos podemos plantear ¿cuál es la acogida de las producciones no nativas por el lector?, ¿cuál es el grado de irritación que produce cuando las producciones están alejadas de la lengua que se intenta aprender? Lo más llamativo es que no habrá criterios homogéneos, dependerá por un lado del lector y de si es o no nativo de la lengua, en este caso el español, y, por otro lado, de la finalidad e intención con la que fue escrito. En principio, y apoyándonos en Sonsoles Fernández [3, p. 237], los textos producidos por un extranjero tienen, por lo general, una buena acogida, el lector ante ideas confusas colabora en la comunicación relejendo e infiriendo lo que el autor ha querido decir, aporta una sonrisa ante alteraciones léxicas o elude las frases confusas o dislocadas. En cambio, el propio aprendiente no está siempre capacitado para dilucidar qué es más correcto o adecuado en la lengua meta, particularmente ante errores de competencia lingüística o pragmática, ni siempre es tan tolerante en su intento de progresar más allá de su interlengua. Intentar justificar esta actitud supone remitirnos al perfil personal del aprendiente y a sus objetivos, necesidades académicas o comunicativas. Tampoco las posturas de los docentes coinciden, a parte de la motivación o actitud de sus alumnos ante las peculiaridades de la interlengua escrita, es obvio que se ciñen a las variables del enfoque metodológico y contexto educativo.

La destreza escrita está vinculada a la capacidad para hacer uso de conocimientos previos – recursos retóricos, elementos lingüísticos, conocimientos socioculturales, etc. – y procedimientos que desarrollen de manera eficaz el proceso de escritura – buscar ideas, hacer esquemas, revisar

el texto, analizar el contexto, etc. – así como a la actitud ante la escritura y, a la vez, a la integración de otras destrezas, por ejemplo, la lectura.

El objetivo de la enseñanza de la expresión escrita en la ELE surge de una cuestión primordial: para qué se escribe y cuál es su tratamiento en el aula. El papel relevante dado a la competencia oral en las últimas décadas posiblemente ha propiciado que en los enfoques metodológicos y manuales la escritura sea sólo un medio y no una finalidad en sí misma, y que en muchos casos haya quedado relegada a hacer ejercicios para practicar un aspecto morfológico o léxico. No obstante, en los últimos años se ha empezado a valorar la escritura, tanto en la LM como en la LE, como un medio más de interacción comunicativa no reñido con la realización de otras tareas y como medio de relacionarse con el espacio sociocultural de la lengua, que en la que se está inmerso o que se aprende. Esto lo podemos comprobar no sólo en los nuevos enfoques sino también en los planteamientos en los manuales de ELE o en bibliografía especializada: “los usos de la lengua escrita, pues, están insertos en el entramado comunicativo humano. Escribir es también una actividad comunicativa [...], el conocimiento de los contextos de uso de la lengua escrita en un entorno sociocultural dado, de los conocimientos y presuposiciones que se comparten, son fundamentales para el éxito de la comunicación escrita” [1, p. 30].

En las investigaciones sobre los procesos cognitivos de la composición escrita “las conclusiones más frecuentes se referían a la insuficiencia de los subproductos de planificación y de revisión de los no expertos y a los niveles bajos en los que se realizaban ambas operaciones” [1, p. 27]. De ahí que al cambiar la actitud se vea la necesidad de un procedimiento metodológico basado en el desarrollo de las estrategias del aprendiente con vistas a fomentar escritores competentes y autónomos – suponemos que hay aspectos de la habilidad de la escritura que pueden enseñarle – y, al mismo tiempo, basado en el género textual.

Pero, ¿cuáles son los momentos de escritura?, ¿cómo se pueden integrar en el aula?, ¿cómo guiar el proceso? Si partimos de un planteamiento metodológico seguiremos un esquema básico: planificación, redacción y revisión. Etapas, por otra parte, que en la práctica, y según la tipología textual, no siguen un procedimiento lineal y al mismo tiempo se condicionan e interrelacionan. En la realidad del aula se corresponden con actividades antes, durante y después del proceso de escritura, con una tipología amplia de tareas, y, por extensión, con las diversas técnicas de escritura, desde la escritura guiada pasando por la escritura libre hasta llegar a la creativa o la automática. La tarea didáctica consistirá pues en adiestrar al aprendiente en técnicas del tipo: cómo buscar ideas, estructurarlas o generalizarlas ante un posible bloqueo; cómo actuar con los recursos lingüísticos que convierten una palabra en frase y una frase en texto; cómo distinguir lo principal de lo secundario; cómo reducir errores; cómo presentar el escrito o mejorarlo; cómo aprovechar modelos de textos o convenciones culturales, qué factores intervienen en la redacción, etc.; “abandonamos el ámbito del *saber* para situarnos en el *saber*

hacer. No se trata de acumular datos o comprenderlos, sino desarrollar procesos personales de redacción” [2, p. 82–84]: En definitiva, conducir gradualmente el proceso de producción de una manera eficaz y productiva.

Por otra parte, de la misma manera que podemos encontrarnos en una misma clase con diversos grupos de aprendientes (el tipo visual, el auditivo, el verbal, el cognitivo, el creativo, etc.), tenemos que atender a una diversidad de redactores según el proceso de composición que siguen, desde el competente al no iniciado pasando por el bloqueado hasta llegar al sin código. En palabras de Cassany [2, p. 82–84]: “cada uno utiliza unas técnicas propias de escritura y las combina a su manera. En definitiva no hay contenidos previos e independientes al alumno: cada uno, a partir de la experiencia propia, debe desarrollar sus propias estrategias cognitivas”.

Littérature

1. Camps A. Escribir. la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita / A. Camps // Signos. Teoría y práctica de la educación. – 1997. – №20. – P. 24–33. **2. Cassany D.** Ideas para desarrollar los procesos de redacción / D. Cassany // Cuadernos de pedagogía. – 1993. – № 217. – P. 82–84. **3. Fernandez S.** Corrección de errores y comunicación / S. Fernandez, A. M. Rodríguez // Adquisición de lenguas. Teoría y aplicaciones. Actas del VI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. – 1988. – P. 237–247.

Баришнікова Т.А., Шевчук О.Д. Письмова виразність та її відображення у мові-посереднику.

У пропонованій статті автори розглядають письмове мовлення як комунікативну та креативну діяльність. Визначається роль електронних дидактичних ігор, як важливого компонента навчання письмовому мовленню.

Ключові слова: письмове мовлення, електронні дидактичні ігри, креативність, планування, редагування.

Барышникова Т.А., Шевчук О.Д. Выразительность на письме и её отражение в промежуточном языке.

В предложенной статье авторы рассматривают письменную речь как коммуникативную и креативную деятельность. Определяется роль электронных дидактических игр как важного элемента обучения письменной речи.

Ключевые слова: письменная речь, электронные дидактические игры, креативность, планирование, редактирование.

Barishnikova T.A., Schevchuk O.D. Written expression and its repercussion in the interlingua.

In the following article the authors treat written language as communicative and creative activity. The role of electronic didactic games as an important element of teaching written language is determined.

Key words: written language, electronic didactic games, creativity, planning, editing.

УДК 81' 243

Вознюк М. Ю.

LES EXERCICES FORMANT LES TRADUCTEURS ET LES INTERPRETES

La traduction est définie par ses classiques comme: «l'expression pleine et exacte par les moyens linguistiques d'un contenu qui avait été exprimé à l'aide des moyens de l'autre langue» [4, c. 10]. Cette notion générale englobe la traduction écrite et orale (qu'on appelle l'interprétariat). Théoriquement, la traduction écrite est comprise comme le fonctionnement corrélatif de deux (ou plusieurs) systèmes linguistiques. Cette approche est justifiée, car on passe d'une succession logique du texte original à l'autre texte créé par le traducteur. Pendant la traduction du texte, la pensée du spécialiste va graduellement du système de l'original au système de la langue de la traduction. Au cours de ce processus le traducteur compare les résultats de son activité avec, d'une part, l'original et, d'autre part, avec les structures usuelles mémorisées de la langue de traduction. Le traducteur se voit rejeter une variante contre la meilleure pour obtenir la traduction plus adéquate. Ce processus peut durer, selon les circonstances, un temps allant de quelques secondes aux heures entières ou même aux années.

Quant au système des exercices pour préparer les traducteurs, il a ses propres particularités et il doit, évidemment, différer de celui pour préparer les interprètes. Ces exercices, selon V. Gak, [1, c. 14-23] sont orientés à assimiler les nouveaux équivalents entre les deux langues et à perfectionner le procédé de trouver ces équivalents. Ils apprennent aux étudiants le niveau des équivalents, la traduction mot-à-mot et la traduction changée. Leur but est de déterminer la corrélation entre le contenu et la forme dans les deux langues et d'étudier les types des équivalents pour savoir choisir le juste mot pendant la traduction. Ces exercices préparent à différencier les synonymes et les mots-outils des mots indépendants ainsi qu'à employer les mots aux sens propre et figuré. Ils apprennent aussi à traduire les phraséologismes, les nuances stylistiques des mots et des expressions. Les difficultés grammaticales sont au centre de l'attention de ces exercices, sans oublier les questions telles que la traduction des tournures participes absolues et des infinitifs, le changement de l'ordre des mots et le centre sémantique de la proposition. Ils répondent aux questions comment faire des transformations lexicales. Les exercices de traduction aident à assimiler les particularités stylistiques des textes publicistes

(les répétitions, les parallélismes, les variations etc) car les études se font généralement sur le lexique de ce type.

Quel est le but des leçons pratiques de la traduction? Le vrai but des leçons pratiques de la traduction est d'apprendre à traduire, de comprendre comment il faut le faire, le texte n'étant qu'un moyen, un outil. A ces leçons il faut savoir former l'atmosphère de créativité quand l'étudiant éprouve le désir de critiquer la variante de son «collègue» et même de ne pas consentir la proposition du professeur. Mais en règle générale ce sont les variantes des étudiants qui font l'objet des discussions, des améliorations et des perfectionnements. Le système des exercices de traduction doit prévoir les travaux de contrôle systématique (un travail de contrôle pour chaque leçon thématique, qui comprend habituellement 5-6 leçons académiques). Un rôle important revient à l'analyse de ces travaux. Le professeur ne doit pas se borner d'annoncer les notes aux étudiants, mais il lui incombe de passer à la loupe chaque faute de ses étudiants, parce que cela instruit beaucoup. Dès les premières leçons il est nécessaire de répéter aux étudiants que les petits dictionnaires (Attention: pas les «Petit Larousse» ou les «Petit Robert»!) ne donnent pas toutes les notions possibles; c'est la situation, le contexte qui déterminent le sens authentique du mot et de l'expression. Plus le dictionnaire est grand, plus de définitions il a. Il faut le répéter aux étudiants à plusieurs reprises aussi bien qu'il faut leur faire apprendre à se servir des dictionnaires raisonnés. Il est à souligner que pendant les exercices de traduction tous les devoirs à domicile sont à faire par écrit et bien avant la leçon pratique. Nous sommes d'avis qu'il faut introduire pour les traducteurs débutants un aide-mémoire qui leur recommande de faire la traduction une ou deux journées la veille de la leçon et d'en faire la finition juste avant la correction de la traduction.

Le processus de l'interprétation se passe autrement. L'interprète ne travaille plus avec un texte, mais il a affaire à des unités consécutives du discours. L'original lui est présenté sous forme linéaire pendant un laps de temps limité suffisant pour comprendre et analyser l'énoncé. Cela diffère beaucoup la traduction écrite de l'interprétation. L'activité de l'interprète revêt deux formes successives:

- 1) la réception et l'analyse de l'énoncé, quand l'interprète joue le rôle du locuteur natif de l'original;
- 2) la création du produit sur la langue d'interprétation, qui reflète le contenu de l'original;
- 3) l'intention de l'auteur et aussi quelques particularités importantes pour la communication bilatérale.

Il est à noter que l'interprète ne rend pas la forme, mais le contenu de l'énoncé. La comparaison a lieu seulement aux cas où l'interprète éprouve des difficultés pour comprendre l'original. Cette activité fait partie du discours et non pas de la langue, comme c'était le cas de la traduction écrite. Si dans la traduction l'attention est fixé sur le texte de l'original, dans l'interprétation ce sont les relations entre les communicants qui prédominent.

Parmi les divers types de la traduction orale, selon E. Maximenko [2, с. 22-24], l'interprétation consécutive (ou la consécutive) est la plus importante. L'interprète écoute l'orateur, prend des notes et fait la traduction dans les pauses. La consécutive a plusieurs formes: l'interprétation par phrases (pendant les entretiens bilatéraux), l'interprétation des cours, l'interprétation à livre ouvert. Il est évident que la traduction orale simultanée (синхронний переклад) peut être présentée comme la forme supérieure de la consécutive. Il s'en suit que dans la formation des interprètes une part de lion du temps d'études doit appartenir aux exercices de la consécutive.

La consécutive doit intervenir dans les filières quand les étudiants ont déjà appris à parler librement la langue étrangère, c'est-à-dire après deux ans d'études universitaires. Le programme d'Etat prévoit les buts principaux de la formation des interprètes sans, pourtant, en indiquer les voies à suivre. Dans ce cas, toutes les universités résolvent le problème chacune à sa manière en remplissant chaque filière de contenus spécifiques. Malheureusement, il y a des universités et des facultés qui ne réussissent pas à atteindre les objectifs voulus. La cause principale réside dans la bonne intention de donner aux étudiants le plus de connaissances possibles. Les auteurs des programmes oublient dans ce cas qu'en enseignant les langues vivantes, selon les principes méthodiques, nous formons les savoir-faire et les procédés, mais pas les connaissances. Par ailleurs, il faut écouter la voix du bon sens ce qui signifie de tenir compte des possibilités réelles des étudiants et des professeurs de l'université elle-même, ainsi que des exigences du marché de travail.

Avant tout, il faut trouver la réponse à la question suivante: qu'est-ce que doit savoir faire le sortant de la faculté de l'interprétariat? La réponse est bien évident: il doit savoir faire la consécutive. Il est opportun d'évoquer le principe didactique d'aller du plus simple au plus compliqué. En d'autres termes, l'enseignement de l'interprétariat (ou si l'on veut de la consécutive) commence par les travaux les plus simples de la discipline. Avant tout, c'est l'interprétation des phrases séparées prises dans les interviews et dans les conversations (il s'agit déjà de l'interprétation bilatérale). Un travail plus difficile – c'est l'interprétation des énoncés oraux, quand le rôle de l'original joue alternativement la langue étrangère et la langue maternelle. Dans ce cas les buts éducatifs à atteindre sont loin d'être les mêmes. En interprétant les énoncés de la langue maternelle les étudiants n'éprouvent pas de problèmes de compréhension auditive. En revanche, ils se heurtent à certaines difficultés en formant les propositions en langue étrangère. Former le savoir-faire de créer correctement l'énoncé oral en langue étrangère constitue, à proprement parler, le but et la tâche principale de ce type d'exercices. En interprétant les phrases sur la langue étrangère, les étudiants peuvent rencontrer certaines difficultés au niveau de la compréhension auditive. Mais sans cette compréhension de l'original on ne peut pas parler de l'interprétation satisfaisante, surtout quand il s'agit du discours authentique. Mais il ne faut pas penser que les étudiants n'auront aucune difficulté pour former les propositions en langue maternelle.

Loin de cela. Ils éprouvent pas mal de problèmes à la sortie de l'énoncé. Ce phénomène a deux explications:

1) à notre grand regret, nos étudiants ne connaissent pas suffisamment la langue maternelle dans toutes ses formes et dans tous ses styles;

2) puisqu'ils sont sous l'influence de l'original, nous assistons à l'effet de l'interférence, trop connu aux interprètes.

Il faut y ajouter que le contenu de l'énoncé compris par l'étudiant ne se transforme pas si facilement en sa propre pensée, c'est-à-dire, cela n'arrive pas toujours qu'après le processus de l'audition, l'étudiant a une phrase toute faite à prononcer en l'autre langue (cas idéal!). Et nous assistons à la situation suivante: «On comprend, mais on ne sait pas comment exprimer». Les exercices spéciales doivent aider les étudiants à combler ces lacunes. Le professeur doit savoir échelonner les exercices de cette étape quand les étudiants abordent l'interprétation des propositions séparées ou de quelques propositions réunies par le sens.

A cette étape, les professeurs enseignant l'interprétation rencontrent les cas typiques suivants: en faisant l'interprétation de la phrase à la sortie, l'étudiant s'arrête, recommence, s'arrête de nouveau et cette fois pour longtemps. Si le professeur est expérimenté il doit utiliser la situation. Il propose à la classe (l'étudiant taciturne y compris) de terminer quand même la proposition, tout en gardant son début et négligeant légèrement le sens. Cela apprendra les futures interprètes à éviter pas mal des situations embarrassantes. Et seulement après cet exercice on peut demander:

«Comment faut-il interpréter la phrase en d'autres termes?» On peut reprendre cet exercice sous une autre forme, quand le professeur propose quelques variantes du début d'une phrase et les étudiants doivent la terminer sans changer son contenu.

Graduellement le volume des informations présentées à l'interprétation augmente jusqu'à devenir les monologues longs, complets et terminés du point de vue de sens.

Une autre question, qui peut surgir, c'est celle des sujets, des thèmes aux leçons pratiques de l'interprétation. Sans toucher les sujets spéciaux dans tel ou tel domaine de la science ou de la technique, il faut utiliser les thèmes que les étudiants discutent aux leçons de la pratique de la langue étrangère. Autrement dit, il s'agit des textes politiques, sociaux, culturels et économiques ne comportant pas de difficultés spéciales. Et il ne faut pas oublier que parallèlement les étudiants apprennent les cursus tels que la traduction commerciale, la stylistique etc. C'est seulement aux étapes supérieures de la consécutive qu'on peut avoir recours aux textes avec la terminologie scientifique et technique spéciale. Ce qu'il ne faut pas faire surtout, c'est de diviser le cours d'interprétation en blocs thématiques (par exemple, «La construction mécanique», «L'industrie chimique» ou «Traitement du pétrole» etc). A l'impossible nul n'est tenu. A de rares exceptions près, personne ne sait dans quel domaine notre interprète travaillera à la sortie de l'université ou de la faculté. C'est pourquoi il est tout-à-fait inutile de tâcher de le préparer dans

le cadre d'un thème précis. A l'université nous avons le but de former le savoir-faire de l'interprétariat. Quant aux thèmes spéciaux, les termes spécifiques et les nuances thématiques notre «graduate» les apprendra au fur et à mesure à une entreprise concrète.

On ne peut pas éviter dans notre article la question concernant les notes d'interprète. Leur rôle dans l'interprétariat est très important. Il est tout-à-fait naturel que l'interprétation des propositions isolées ainsi que l'interprétation proprement dite sont impossibles sans les notes d'interprète, c'est-à-dire, la facilité de fixer sur le papier les principaux points, les centres sémantiques de l'énoncé original. Mais la question n'est pas au niveau s'il faut les faire apprendre ou non, car leur importance est hors de doute. La question est de savoir quand, comment et dans quel volume il faut les apprendre. Malheureusement, les heures indispensables aux études de l'interprétariat sont limitées ce qui rend impossible l'apprentissage régulier et détaillé des notes d'interprète. Il y a, cependant, encore une raison de ne pas consacrer le temps spécial aux études de ces notes. Le fait est que chaque interprète doit élaborer son propre système de notes. Dans les universités étrangères, d'ailleurs, les étudiants doivent former leurs propres systèmes de notes en travaillant de leur propre chef à domicile. Les buts du professeur enseignant l'interprétation sont à expliquer les principes essentiels d'organisation des notes, de leur mise en place et de leur disposition. Il doit aussi faire voir certains spécimens à suivre. Et, finalement, il doit orienter chaque étudiant à élaborer son propre système de notes, qui ne pourrait convenir qu'à lui personnellement. Ce que doit faire encore le professeur, c'est de proposer la littérature spéciale pour former les notes d'interprète où une place précieuse appartient au manuel de R. Miniar-Béloroutchev [3, c.5-10].

Après avoir mis hors des cadres des leçons pratiques l'apprentissage des notes d'interprète, il est utile de déterminer ce qui doit faire l'objet essentiel de ces leçons. Ce que les leçons pratiques de l'interprétariat doivent contenir impérativement, ce sont l'apprentissage, la fixation et la reproduction des mots dits de précision. Ce sont les dates, les numéros de téléphones, les noms propres les noms géographiques, etc. La pratique montre que ces mots sont interprétés avec le plus grand nombre de fautes, d'inexactitudes le plus souvent. Il est donc nécessaire d'élaborer le savoir-faire spécial pour prêter une attention particulière aux mots de précision, ce qui oblige le professeur d'organiser tout un système des exercices dans ce but.

Maintenant, reprenons le problème de la préparation des interprètes de la simultanée dans la structure d'interprétariat. Comme nous avons déjà noté plus haut, la part principale des heures d'études est consacrée à la formation des interprètes de la consécutive. A la phase finale de cette formation on peut faire apprendre aux étudiants les éléments de la simultanée Il ne s'agit pas de former le savoir-faire de l'audition de l'original et de sa reproduction simultanée, de la compression de l'énoncé original et des autres habitudes, sans lesquelles l'interprétation simultanée ne s'avère pas possible. Loin de là. La tâche principale du professeur enseignant la consécutive est de démontrer aux

étudiants qu'ils sont capables de pratiquer l'interprétation simultanée, qu'elle n'est pas au dessus de leurs forces, et que, au contraire, après une préparation appropriée et une expérience synthétisée (hors des heures d'études), ils pourront travailler comme les interprètes de la simultanée.

Il est grand temps d'aborder un autre problème, celui de ce que doit comporter une leçon pratique de l'interprétation. Nous avons déjà touché ce problème, mais il n'est pas superflu d'en évoquer les points principaux. Tout d'abord, pour bien commencer la leçon pratique il vaut mieux attirer l'attention des étudiants aux mots de précision. A part d'élaborer l'habitude correspondante, cela donne la possibilité de mobiliser les activités mentales, rendre ces activités très vives. Cet exercice peut avoir la forme d'un énoncé avec les mots de précision. Les étudiants interprètent l'énoncé par morceaux en langue maternelle. Ensuite, on peut passer à l'interprétation d'une interview ou d'une conversation (l'interprétation bilatérale). Après cela vient l'heure de l'interprétation d'un texte étranger plus long (une allocution, un cours, un discours). On peut continuer par l'interprétation d'un texte analogue fait en langue maternelle. A l'étape supérieure, on pourrait terminer la leçon pratique par l'interprétation simultanée d'un texte qui avait été interprété dans le régime consécutif.

Chaque leçon pratique doit avoir comme élément indispensable les discussions des résultats de travail des étudiants. Ces discussions doivent se dérouler autour de trois sujets:

- premièrement, la précision de l'information communicative;
- deuxièmement, la correction de l'énoncé en langue d'interprétation suivant ses normes;
- troisièmement, l'importance de rendre le contenu de l'original, tout en fixant l'attention sur le caractère particulier de la situation communicative et de ses composants.

Bien que ce dernier sujet occupe la dernière place, il est de loin le premier par son importance.

Il est évident que les étudiants travaillent dans la classe et ils interprètent les énoncés d'études. Mais c'est aussi un devoir du professeur de transformer un simple auditoire universitaire en atmosphère de communication réelle avec de vrais participants.

Il faut souligner qu'il est très souhaitable d'organiser les leçons pratiques de l'interprétation dans les laboratoires spéciaux de langues équipés de matériel technique correspondant. Comme exemple des laboratoires linguistiques qui pourraient répondre le mieux aux tâches de l'interprétariat on peut mentionner le laboratoire type «Tesla». Les étudiants peuvent y interpréter le même énoncé sans se gêner. Le professeur peut écouter l'interprétation de chaque étudiant et la faire enregistrer pour l'analyse ultérieure. En même temps cet équipement donne la possibilité d'entraîner les éléments de l'interprétation simultanée.

A titre de conclusion il sera utile d'examiner maintenant les particularités de la traduction écrite et de l'interprétariat pour mieux comprendre la corrélation entre ces deux types de communication.

La capacité de saisir le fond de l'information, sans faire attention aux formes linguistiques de l'original et éviter la traduction mot-à-mot, cette capacité se développe au cours de l'interprétation quand l'interprète doit analyser d'importants segments de discours et de traduire oralement ce qu'il a compris. Pour le faire correctement notre interprète doit tenir compte des normes de la langue de l'interprétation et des facteurs extralinguistiques. Il lui convient de comparer son interprétation avec la tâche concrète de la communication. Dans ce cas l'interprète se voit obligé – ce qui arrive très souvent – de prévoir les idées des communicants.

De son côté, la traduction écrite contribue à l'élaboration de la culture de bien choisir la forme, ce qui fait respecter l'original et limite les variantes de l'interprétation. En outre, les unités consécutives dans l'interprétation comprennent assez souvent des fraguements qu'on doit percevoir comme des textes avec leur identité du contenu et de la forme, ce qui rapproche la traduction écrite de l'interprétation.

La pratique de l'interprétariat peut donc enrichir les procédés et les savoir-faire du traducteur écrit, comme la traduction écrite peut aider la formation des interprètes. Les méthodes de l'enseignement de l'interprétariat et ceux de la traduction écrite ne doivent pas révéler les différences pour les niveler ultérieurement, mais, au contraire, les mettre en évidence pour les exploiter dans les postulats théoriques futurs de la méthodique dirigée à former les traducteurs-interprètes.

Littérature

1. Гак В. Г. Теория и практика перевода / В. Г. Гак, Б. Б. Григорьев. – М. : Интердиалект, 2001. – 385 с. **2. Максименко О. В.** Усний переклад: теорія, вправи, тексти / О. В. Максименко. – Вінниця : Нова книга, 2008. – 257 с. **3. Миньяр-Белоручев Р. К.** Курс устного перевода / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М. : Московский лицей, 2000. – 316 с. **4. Кириленко К. І.** Теорія і практика перекладу / К. І. Кириленко, В. І. Сухаревська. – Вінниця : Нова книга, 2003. – 284 с.

Вознюк М.Ю. Вправи для підготовки усних та письмових перекладачів.

У пропонованій статті йдеться про особливості вправ з підготовки усних та письмових перекладачів. Автор детально розглядає те, що об'єднує й те, що диференціює ці два види перекладацької діяльності.

Ключові слова: переклад, усний перекладач, взаємозв'язок, речення слідства, одночасність.

Вознюк М.Ю. Упражнения для подготовки устных и письменных переводчиков.

В данной статье речь идет об особенностях упражнений по подготовке устных и письменных переводчиков. Автор подробно рассматривает то, что объединяет, и то, что дифференцирует эти два вида переводческой деятельности.

Ключевые слова: перевод, устный переводчик, взаимосвязь, предложение следствия, одновременность.

Vozniuk M.Y. Exercises for preparing translators and interpreters.

In this article the author considers the peculiarities of the exercises preparing translators and interpreters. He examines the similar and the difference of these types of translation.

Key words: translation, an interpreter, interaction, clause sentence, simultaneity.

УДК. 378.036

Иваньшина Н. Н., Руденко Т. Н.

**ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА КАК ОСОБАЯ ФОРМА
ЭСТЕТИЧЕСКОГО И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ
ЛИЧНОСТИ**

С уровнем эстетического развития личности и общества, со способностью человека откликаться на красоту и творить по законам красоты закономерно связывают прогресс человечества во всех сферах жизнедеятельности, самые результативные проявления творческой энергии и инициативы людей, наглядно представленные в разнообразных достижениях мировой культуры.

В последние годы возросло внимание к вопросу о теории и практики, развития личности, формирования ее эстетической культуры. Такие вопросы рассмотрены в трудах отечественных и зарубежных педагогов и психологов. Среди них Д. Н. Джола, Д. Б. Кабалевский, Н. И. Киященко, Б. Т. Лихачев, А. С. Макаренко, Б. М. Неменский, В. А. Сухомлинский, М. Д. Таборидзе, В. Н. Шацкая, А. Б. Щербо и другие.

Постановка проблемы заключается в необходимости оказывать эффективное противодействие обозначившейся тенденции вытеснения эстетической среды на второй план, на периферию осознаваемых задач. Это чревато весьма опасными последствиями – культурным оскудением жизни общества и духовным одичанием составляющих его индивидов. Никакие приобретения чисто материального порядка, на которых склонны сосредоточивать свое внимание нынешние реформаторы,

естественно, не стоят такой цены.

Более того, можно утверждать, что без существенного задействования эстетического фактора в осуществляемых преобразованиях, их социальная, человеческая эффективность будет ничтожно мала.

Целью статьи является рассмотрение эстетического и художественного развития и воспитания личности как важнейшего рычага общественного прогресса, требующего от человека повышенной творческой активности, напряжения всех его духовных сил. Запас прочности при осуществлении реформ не в последнюю очередь определяется эстетическим потенциалом общества и живущих поколений. Именно данное обстоятельство чрезвычайно актуализирует проблему формирования эстетической и художественной культуры личности, создания для этого благоприятных условий.

Эстетическая и художественная культура – важнейшие составляющие духовного облика личности. От их наличия и степени развития в человеке зависит его интеллигентность, творческая направленность устремлений и деятельности, особая одухотворенность отношений к миру и другим людям. Без развитой способности к эстетическому чувству, переживанию человек вряд ли смог бы реализовать себя в столь разносторонне богатом и прекрасном мире, то есть культуры. Однако их формирование является результатом целенаправленного воздействия, т.е. эстетического воспитания.

Эстетическое воспитание личности происходит с первых шагов маленького человека, с первых его слов, поступков. Ни что иное, как окружающая среда не откладывает в душе его отпечаток на всю последующую жизнь. Общение с родителями, родственниками, сверстниками и взрослыми, поведение окружающих, настроение их, слова, взгляды, жесты, мимика – всё это впитывается, откладывается, фиксируется в сознании.

Эстетическое воспитание осуществляется на всех этапах возрастного развития личности. Чем раньше она попадает в сферу целенаправленного эстетического воздействия, тем больше оснований надеяться на его результативность.

Эстетическая культура является проявлением, конкретизацией культуры вообще.

Культура является основополагающим, исторически длительно действующим показателем творчества людей, соотношения уровней и качества развития сообществ и отдельных народов, критерием оценки исторического пути и перспективности крупных социальных субъектов, каждой отдельной личности. Создана людьми, указывает на принципиально иные законы и факторы функционирования общества (как общепланетарного, так и конкретных народов, государств), в отличие от естественной природы. Важно подчеркнуть, что культура включает не только материально-физические, но и духовные (идеальные)

элементы. Данное положение также отличает культуру от естественной природы. В культуре проявляется духовно-субъективные способности и свойства людей.

Эстетическая культура личности означает единство эстетических знаний, убеждений, чувств, навыков и норм деятельности и поведения. Своеобразный качественно-количественный сплав этих составляющих в духовной структуре личности выражает меру освоения ею эстетической культуры общества, одновременно определяя также и меру возможной творческой самоотдачи.

Структуру эстетической культуры личности составляют:

а) развитость эстетического сознания (знания о прекрасном и безобразном, возвышенном и низменном, трагическом и комическом);

б) развитость эстетического мировоззрения (эстетические идеалы, нормы и принципы, эстетические ориентации и интересы, убеждения и верования);

в) степень совершенства эстетического вкуса;

г) последовательное воплощение в жизнь эстетических ценностей в соответствии с эстетическим идеалом.

По содержанию эстетическая культура личности во многом совпадает с эстетической культурой общества или группы. Но она может существенно отличаться от них субъективностью осмысления и выражения, доминированием тех или иных эстетических ценностей, направленностью.

Художественная культура – это вид культуры общества, состоящий в образно-творческом воспроизведении природы, общества и жизнедеятельности людей средствами народной художественной культуры и профессионального искусства.

Она включает функционирование специализированного художественного творчества – искусства; народно-художественную культуру; массовую культуру – профессиональное художественное творчество для больших масс людей и потребление его продукта на основе спроса-предложения; элитарную художественную культуру; художественные субкультуры регионов, профессиональных объединений, молодежи и т.п.; художественно-эстетические стороны экономической, политической, правовой и других видов деятельности.

Своеобразной разновидностью и, в известном смысле, доминантой эстетической культуры личности (если учитывать особую значимость искусства в жизни общества и человека), является ее художественная культура, уровень которой зависит от степени художественной образованности, широты интересов в сфере искусства, глубины его понимания и развитой способности адекватной оценки художественных достоинств произведений.

Все эти характеристики концентрированно представлены в понятии художественного вкуса – эстетически значимого свойства личности, формируемого и развиваемого в процессе ее общения с

искусством. Художественный вкус в своем развитом индивидуально неповторимом проявлении не сводим лишь к способности эстетического суждения и оценки произведений искусства. Наиболее полно и непосредственно он реализуется в эмоционально-чувственном переживании воспринимаемого художественного объекта, в возникающем состоянии эстетического обладания им.

Вместе с тем, было бы неверно ограничивать реальные проявления художественной культуры личности лишь сферой искусства, его восприятия, переживания и оценки. Художественное начало помимо искусства широко представлено в материальном производстве, в быту, реализуясь в форме красоты и образной выразительности создаваемых человеком предметов и вещей практически-утилитарного назначения. Не случайно, еще В. В. Стасов отмечал: «Настоящее, цельное, здоровое, в самом деле, искусство существует уже лишь там, где потребность в изящных формах, в постоянной художественной внешности простерлась уже на сотни тысяч вещей, ежедневно окружающих жизнь.» [5, с. 30].

Все сказанное выше об эстетической и художественной культуре личности подводит нас к мысли о чрезвычайной важности целенаправленного ее формирования в людях, о месте и роли эстетического и художественного воспитания в социальном воспроизводстве человека.

Рассматривая вопрос эстетического воспитания можно сказать, что это специфический вид общественно значимой деятельности, осуществляемой субъектом (общество и его специализированные институты) по отношению к объекту (индивид, личность, группа, коллектив, общность) с целью выработки у последнего системы ориентации в мире эстетических и художественных ценностей в соответствии со сложившимися в данном конкретном обществе представлениями об их характере и назначении.

Воспитание красотой и через красоту формирует не только 1) эстетико-ценностную ориентацию личности, но и 2) развивает способность к творчеству, к созданию эстетических ценностей в сфере трудовой деятельности, в быту, в поступках, в поведении и, конечно, в искусстве (это следует считать в качестве главной задачи эстетического воспитания); 3) развивает познавательную способность личности; 4) учит индивида воспринимать уже готовые продукты эстетической деятельности.

Эстетическое образование, приобщение людей к сокровищнице мировой культуры и искусства – все это лишь необходимое условие для достижения главной цели эстетического воспитания – формирования целостной личности, творчески развитой индивидуальности, действующей по законам красоты.

Эстетическое воспитание обладает двумя функциями, составляющими единство противоположностей:

- формирование эстетическо-ценностной ориентации личности;

- развитие ее эстетически-творческих потенций.

Основные задачи эстетического воспитания можно свести к следующим положениям:

- вырабатывать способность воспринимать и переживать красоту природы и социальной действительности; раскрывать в них то, что опосредуется обществом как эстетическое явление;
- учить умению не только активно воспринимать, но и понимать, а также оценивать творения искусства;
- развивать в каждом человеке стремление к умелому использованию своих творческих сил и способностей; развивать потребность в красоте и умение понимать ее и наслаждаться ею;
- сознательно бороться за утверждение прекрасного во всем: в природе и общественной жизни, в труде, в социальных и личных отношениях, в быту и личном поведении [1, с. 74].

Полагаясь на сложившуюся практику воспитательной работы, обычно выделяют следующие структурные компоненты эстетического воспитания:

- эстетическое образование, закладывающее теоретические и ценностные основы эстетической культуры личности;
- художественное воспитание в его образовательно-теоретическом и художественно-практическом выражении, формирующее художественную культуру личности в единстве навыков, знаний, ценностных ориентации, вкусов; эстетическое самообразование и самовоспитание, ориентированные на самосовершенствование личности;
- воспитание творческих потребностей и способностей.

Эстетика считает, что эстетическая культура личности формируется и проявляется в живом процессе деятельности людей. Успех формирования ее зависит от целенаправленного воспитательного воздействия на личность тех форм жизнедеятельности, с которыми она связана. Речь идет о сознательном и целенаправленном формировании в каждом человеке: 1) эстетического сознания как составной части общественного сознания, которое проявляется не только в потреблении, но и в создании эстетических ценностей; 2) своеобразной культуры чувств, проявляющихся в любой сфере жизнедеятельности; 3) особых способностей и навыков создания, хранения и распространения эстетических ценностей.

Эстетическая культура личности означает единство эстетических знаний, убеждений, чувств, навыков и норм деятельности и поведения. Структуру эстетической культуры личности составляют:

- развитость эстетического сознания (знания о прекрасном и безобразном, возвышенном и низменном, трагическом и комическом);
- развитость эстетического мировоззрения (эстетические идеалы, нормы и принципы, эстетические ориентации и интересы, убеждения и верования);

- степень совершенства эстетического вкуса;
- последовательное воплощение в жизнь эстетических ценностей в соответствии с эстетическим идеалом.

В широком смысле под эстетическим воспитанием понимают целенаправленное формирование в человеке его эстетического отношения к действительности.

Таким образом, формирование эстетической культуры личности тесно связано с существующей системой эстетического воспитания и зависит от конкретных форм и методов, которые применяет общество в его целенаправленном развитии. И здесь большая роль отведена деятельности специальных учреждений культуры (телевидения, театров, дворцов культуры, библиотек, школ и других учебных заведений). Однако культуру личности формируют и такие сферы, как труд, быт, спорт, само общение с другими людьми и природой. В каждом отдельном случае правомерно говорить об их специфике и необходимости целенаправленного воспитательного процесса, отвечающего общечеловеческим задачам формирования высокой эстетической культуры.

Литература

1. Апресян А. С. Эстетика: учебник / А. С. Апресян. – М. : Высш. шк., 1998. – 376 с. **2. Барабанова И. И.** К вопросу об эстетическом воспитании: культура общения и речи как средство гармонизации взаимоотношений в обществе и основа этики взаимопонимания / И. И. Барабанова // Кооперативная самобытность в новом тысячелетии : Тезисы докладов межвуз. науч.-практ. конф. – Чебоксары, 2009. – С. 21–26. **3. Литвиненко Л. Л.** К вопросу об эстетической культуре и эстетическом воспитании / Л. Л. Литвиненко. – М. : Интердиалект, 2009. – 276 с. **4. Пошнагиди Ф. Ф.** Роль эстетической культуры в совершенствовании духовной жизни общества / Ф. Ф. Пошнагиди. – М. : Мирт, 2007. – 311 с. **5. Стасов В. В.** Социальная эффективность художественной культуры / В. В. Стасов. – М. : Наука, 2004. – 207 с.

Іваньшина Н.М., Руденко Т.М. Художня культура як особлива форма естетичного й художнього виховання особистості.

У статті розглянуті поняття, а також значення естетичної та художньої культури, питання пов'язані з естетичним вихованням особистості. Наведено визначення естетичного виховання, розкрита структура естетичної культури, а також мета, завдання й функції естетичного та художнього виховання.

Ключові слова: естетична культура, художня культура, естетичне виховання, художнє виховання, рівень естетичного розвитку особистості, структура, ступінь, рівень естетичної культури, творчий процес.

Іваньшина Н.Н., Руденко Т.Н. Художественная культура как

особая форма эстетического и художественного воспитания личности.

В статье рассмотрены понятия, а также значения эстетической и художественной культуры, вопросы связанные с эстетическим воспитанием личности. Дано определение эстетического воспитания, раскрыта структура эстетической культуры, а также цели, задачи и функции эстетического и художественного воспитания.

Ключевые слова: эстетическая культура, художественная культура, эстетическое воспитание, художественное воспитание, уровень эстетического развития личности, структура, степень, уровень эстетической культуры, творческий процесс.

Ivanshina N.M., Rudenko T.M. Artistic culture as a special form

The article is devoted the concepts and also values of aesthetic and artistic culture, the questions witch are connected with aesthetic education of personality. Determination of aesthetic education, the structure of aesthetic culture, and also aims, tasks and functions of aesthetic and artistic education are given in the article.

Key words: aesthetic culture, artistic culture, aesthetic education, artistic education, level of aesthetic development of personality, structure, degree, level of aesthetic culture, creative process.

УДК 811.111'373

Мигович І. В.

**ДО ПИТАННЯ ПРО ФУНКЦІОНУВАННЯ КАТЕГОРІЇ
ЕМОТИВНОСТІ У КОГНІТИВНІЙ ПАРАДИГМІ
МОВОЗНАВСТВА**

Характерною рисою сучасних лінгвістичних досліджень є суб'єктивізм, відповідно до якого людський фактор відіграє вирішальну роль у створенні та подальшому розвитку новітніх лінгвістичних концепцій. Це обумовлено самою суб'єктивністю мови як складного культурного феномена. Людина – мірило всіх речей, а значить мова, якою людина оперує в рамках своєї повсякденної діяльності, повинна вивчатися в нерозривному зв'язку зі свідомістю, культурою, світоглядом тощо як окремого індивіда, так і мовного колективу, до якого він належить [2]. Постулат про антропоцентризм сучасної лінгвістичної науки зумовив інтерес лінгвістів до вивчення внутрішньої емоційної сфери індивіда. Сьогодні вже не викликає сумніву той факт, що мовні одиниці людина вживає не тільки для тверджень, фіксації та організації

думок, але і для вираження, стимуляції, передачі емоцій [5]. Як зауважив свого часу Шарль Баллі, в мові все обумовлено емоціями.

В той же час і в людині все обумовлено емоціями, вони складають мотиваційну основу будь-якої людської діяльності [3, с. 208]. На мовному рівні емоції трансформуються в емотивність. **Емотивність** – іманентно притаманна мові семантична властивість виражати системою мовних засобів **емоційність** як факт психіки; відображені у семантиці мовних одиниць соціальні та індивідуальні емоції [5, с. 24]. **Емоційність** – чутливість людини до емоційних ситуацій і її емоційні (почуттєві) реакції на них [5, с. 25]. Таким чином, емоції – психологічна категорія, а емотивність – мовна, оскільки емоції можуть і викликатися і передаватися (висловлюватися) в мові та мовою.

Когнітивна парадигма в лінгвістиці, орієнтована на аналіз свідомості, механізмів людського мислення, афективної системи людини, довела тезу про когнітивний характер категорії емотивності, який припускає, що кожна емоція має свій концептуальний каркас [5]. Це стало підставою для включення лінгвістичного дослідження емоцій в коло завдань когнітології, а також для виявлення специфіки освоєння та матеріалізації емоцій (емоційних станів) та їх аналогів – емотивних концептів у мовній свідомості особистості.

Станом на сьогодні загальноновизнаним є той факт, що когнітологія як наука про структуру знань, їх формування, матеріалізацію і трансляцію тісно пов'язана з емотіологією – наукою про вербалізацію, вираження і комунікацію емоцій. Це пояснюється тим, що всі когнітивні (розумові) процеси пов'язані з емоціями: «... когніція викликає емоції, оскільки вона емоціогенна, а емоції впливають на когніцію, оскільки вони втручаються у всі рівні когнітивних процесів» [5, с. 24]. Тож утворюється триада «когніція – емоції – мова», компоненти котрої входять до складу афективно-когнітивної системи «свідомість – сприйняття – концептуалізація – категоризація – мова – репрезентація» і котра у черговий раз підтверджує статус мови емоцій як об'єкта когнітивної лінгвістики.

Когнітивні аспекти емоцій, їх концептуалізація та лексикалізація розглядаються у значній кількості публікацій (наприклад, бібліографія в роботах: (Мягкова 2000; Філімонова 2001). Лінгвістам-когнітологам давно відома роль слова в ментальних процесах концептуалізації знань, відомо про емоційний світ (космос) людини, включаючи її емоційний інтелект [6]. Останній розуміється як здатність усвідомлювати емоції (у нашому випадку, шляхом дослідження відповідних емотивних концептів), досягати та генерувати їх так, щоб сприяти мисленню, керувати ними так, щоб сприяти своєму емоційному й інтелектуальному зростанню [5]. Інакше кажучи, емоційний інтелект – це набір індивідуальних та соціальних навичок, що відповідають за життєзабезпечення аспектів когнітивних здібностей у цілому, необхідних для максимально ефективного повсякденного функціонування, так би

мовити здоровий емоційний глузд. З цієї точки зору вивчення емоцій з позиції когнітивної науки набуває особливої актуальності, оскільки досліджуються механізми, за допомогою яких встановлюється синергетична відповідність між мовною особистістю (організмом) та середовищем.

Вочевидь, мова емоцій – це функціонально-адаптивна когнітивно-мовна система, основу якої складає взаємодія емоцій з ментальними репрезентаціями як певними станами нервово-перцептивної системи мовної особистості. Для цього мова покликана виконувати емоційну функцію, яка полягає у вираженні різних емоційних переживань. Однією з форм цієї функції є спеціальний набір мовних засобів (слів), які представляють категорію емотивності у мові. Саме слово вказує на смисловий зміст емотивного концепту і є його матеріальним знаком – символом, який заміщує абстракцію (емоцію / емоційний стан), вимовлену за допомогою цього слова. Вираження концептуального знання про ту чи іншу емоцію як про емотивний концепт здійснюється за допомогою процесу лексикалізації.

Є. В. Лукашевич під цим процесом розуміє «надбання словом специфічних формальних і / або семантичних ознак, що не виводяться з внутрішньої форми слова або його словотвірної структури» [4, с. 87]. Форма слова, в семантиці і словниковій прагматиці якого містяться знання про його психологічні, культурні, ситуативні, сигніфікативні та інші екстралінгвістичні референції, а також знання про комунікативні мовні референції, стає статичним фіксатором, який оречевлює емотивний концепт і дозволяє всім членам мовної спільноти диференціювати один емотивний концепт від інших.

Прагматика значення у такого мовного знака не завжди буде збігатися з його прагматикою у користувачів мови – відправника та реципієнта. Проте таке варіювання прагматики формального знака лексикалізованої емоції в конкретних емоційних комунікативних ситуаціях не перешкоджає пізнанню експлікованого знака (зони) кластерних емоцій чи навіть конкретної емоції. Це пізнання проводиться за рахунок домислювання за наявності у реципієнта відповідних знань та емоційної компетенції [5]. Знання про емоції формуються лінійно, поступово на основі особистісного, соціального досвіду та біологічної пам'яті. Вони утворюють концептуальне значення лексикалізованої емоції у формі ментального конструкта. Саме тому слово, яке називає або виражає ту чи іншу концептуалізовану і лексикалізовану емоцію, є кодованим зберігачем всіх лінгвістичних та екстралінгвістичних знань *Homo sentiens* про неї, що входять до його емотивної компетенції. У разі певних лакун у цій компетенції можна говорити про емоційну проблему конкретного мовного партнера, так як від цієї лакуни залежить значення його прагматики, яка може розходитися зі значенням прагматики одного і того ж емотива в іншого партнера (особливо якщо він є представником іншої лінгвокультури).

На авербальному рівні теж можна говорити про концептуалізацію і семантизацію емоцій, але не про їх лексикалізацію. До певної міри можна говорити про їх концептуальну візуалізацію (в проксеміці, жестах, позах, міміці і пантоміміці) і про їх концептуальну аудізацію (просодію і фонацію), адже способи й засоби авербальної експресії емоцій кодовані семантично не менше ніж у порівнянні з лексикалізованими формами емоцій.

Таким чином, концептуалізація емоцій здійснюється і на мовному, і на парамовному рівнях. На обох рівнях емоції відображаються, конструюються й виражаються (експлікуються) у відповідних формах, лексикалізованих або екстралінгвістичних, але завжди, семантизованих і тому комунікативно релевантних. У будь-якому випадку емоції людини завжди в процесах спілкування є змісто обумовлюючими чинниками. А. Вежбицька відзначає, що «emotions are a semantic domain» («емоції належать до сфери семантики» – *Переклад наш. – І. В.*) [7, с. 235], і це підтверджується численними дослідженнями емотиологів і концептологів (Н. Д. Арутюнова, М. М. Болдирев, А. Вежбицька, О. П. Воробйова, М. В. Гамзюк, В. І. Говердовський, С. А. Жаботинська, Н. А. Красавський, Е. С. Кубрякова, R. W. Gibbs, M. Gizman, M. Jare, M. Johnson, Z. Kovceses, G. Lakoff, A. Kollins).

У ролі концептуалізатора знань про емоції виступає людська свідомість / мислення, яке накопичує, узагальнює та конструює (реконструює) знання про них, тобто концептуалізує їх і присвоює їм лексикалізовану або паралінгвістичну символіку (код). *Homo sentiens* регулярно вступає в різні стосунки з іншими людьми та об'єктами світу в різноманітних комунікативних ситуаціях. При цьому майже завжди людина відчуває до них швидкоплинні або стійкі емоції (психологи нараховують їх понад 5000). Емоційна пам'ять, як і емоції, є однією з підсистем свідомості. Про це ж говорить і гіпотеза А. Біне, висунута близько 100 років тому, про виникнення думки у формі емоційного образу, що поступово трансформується до її мовної реалізації.

Дослідження показують, що емоційна активація є необхідною умовою продуктивної інтелектуальної діяльності. Визнаючи велику роль емоцій у розумовій діяльності, деякі наукові напрямки виділяють **емоційне мислення** як самостійний тип, що видається переконливим, тому що діяльність особистості, її свідомість, мислення, емоції (як частина її психіки) та мова соціально і нерозривно взаємопов'язані. Тому істинність людського мислення виявляється в мовних вчинках, в тому числі в емоційних.

Водночас відомо, що всі мовні особистості відрізняються за своїм емоційним досвідом: одні з них точно розпізнають різноманітні позитивні та негативні емоції (всередині кожної з цих зон), інші мовні особистості переживають емоції у відносно нечіткій диференціації, сприймаючи їх і лексикалізуючи як взаємозамінні. Видовий та індивідуальний когнітивний досвід мовної особистості у поєднанні з її

емоційним дейксісом визначають зміст культурного референта тієї чи іншої соціальної емоції, концептуалізованої та лексикалізованої в даному етносі, на відміну від її змісту в інших етносах. Дані факти підтверджують гіпотезу про емотивність як про всепроникаючу когнітивну категорію, яка мотивує всю номінативну діяльність людини і яка є внутрішньою формою мови [1]. Таким чином емотивність розглядається когнітивною лінгвістикою не як аномалія чи відхилення від мовної норми, а як іманентна властивість самої мови, без урахування якої опис мовної особистості та її емотивно-дискурсивної поведінки носить фрагментарний характер.

Література

1. Волкова П. С. Эмотивность как средство интерпретации художественного текста: дис. ... канд. филол. наук : 10.02.15 / Волкова Полина Сергеевна. – Волгоград, 1997. – 276 с. **2. Голубовська І. О.** Етнічні особливості мовних картин світу / Голубовська І. О. – К. : Логос, 2004. – 283 с. **3. Изард И.** Эмоции человека / И. Изард. – М. : Наука, 1980. – 344 с. **4. Лукашевич Е. В.** Представление экстралингвистических знаний в процессе лексикализации слова / Е. В. Лукашевич // Языковое бытие человека и этноса: психолінгвістический и когнітивний аспекти. – Барнаул, 2000. – Вып. II. – С. 87. **5. Шаховский В. И.** Лингвистическая теория эмоций / Виктор Иванович Шаховский. – Москва : Гнозис, 2008. – 416 с. **6. Goleman D.** The Emotional Intelligence. Why it Can Matter More than IQ? – Bentam Books, 1997. **7. Wierzbicka A.** Emotion and Facial Expression: a Semantic Perspective // Culture and Psychology, № 1, 1995. – P. 235.

Мигович І.В. До питання функціонування категорії емотивності у когнітивній парадигмі мовознавства.

Пропонована стаття розглядає категорію емотивності в аспекті когнітивної парадигми мовознавства, що виступає інтегруючою основою для функціонування емотивних концептів у мові.

Ключові слова: емотивність, емотивний концепт, емоційний інтелект, емоційне мислення.

Мигович І.В. К вопросу функционирования категории эмотивности в когнитивной парадигме языкознания.

Статья рассматривает категорию эмотивности в аспекте когнитивной парадигмы языкознания, которая выступает интегрирующей основой для функционирования эмотивных концептов в языке.

Ключевые слова: эмотивность, эмотивный концепт, эмоциональный интеллект, эмоциональное мышление.

Migovich I.V. To the question of functioning the emotive category within cognitive paradigm of linguistics.

The article analyses the emotive category within cognitive paradigm of linguistics which is viewed as an integral functional domain of emotive concepts in language.

Key words: emotive category, emotive concept, emotional intelligence, emotional cognition.

УДК 821.111(73) – 31.09 + 929 Райс

Пильтенко О. Ю.

**ОБРАЗ ВАМПИРА ЛЕСТАТА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЭНН РАЙС
(НА ПРИМЕРЕ РОМАНА «THE VAMPIRE LESTAT»)**

В настоящее время образ вампира в искусстве стал необычайно популярным. Во многом это обусловлено выходом на экраны фильма «Сумерки», снятого по одноименной книге Стефани Мэйер. Однако следует отметить, что это не «внезапно» нахлынувшая известность. Огромное влияние на восприятие данного образа современниками оказала американская писательница, сценарист и продюсер Энн Райс. Анализ особенностей воплощения образа вампира в ее произведениях, а конкретнее – вампира Лестата в первых двух книгах «Вампирских хроник», и посвящена данная статья.

Энн Райс родилась 4 октября 1941 года в Новом Орлеане и получила при рождении имя *Говард Аллен О'Брайен* (Howard Allen O'Brien). Имя «Энн» она взяла себе в школе. Свой первый «вампирский» роман «Interview With The Vampire» она посвятила памяти дочери, умершей от лейкемии в возрасте 5 лет.

В серию «The Vampire Chronicles» входят следующие произведения: «Interview With The Vampire» (1976); «The Vampire Lestat» (1985); «The Queen Of The Damned» (1988); «The Tale Of The Body Thief» (1992); «Memnoch The Devil» (1995); «The Vampire Armand» (1998); «Merrick» (2000); «Blood And Gold» (2001); «Blackwood Farm» (2002); «Blood Canticle» (2003).

Образ вампира, имеющий как и многие известные «вечные» образы мифологические «корни», претерпевал с течением времени трансформации как в целом в искусстве, так и в литературе.

Рассказы о демонах, пьющих кровь, найдены практически во всех культурах по всему миру, включая самые древние. Вампироподобные духи упомянуты в ранних вавилонской и шумерской мифологиях. Одна из этих демонов по имени Лилиту (Lilitu) позже была заимствована иудейской демонологией как Лилит. *Инкубы* и *суккубы* у иудеев, *ламии* у

ливийцев – скорее демоны, а не мертвецы. Вавилоно-ассирийский *Эккиму* – это *душа* мертвого человека, неспособного найти мир. Человек мог стать *Эккиму* вследствие насильственной или преждевременной смерти, неразделенной любви или неправильных похорон.

Древние греки хоронили покойников с монетой во рту. Она не позволяла войти через рот злым духам. И не обязательно древние демоны-вампиры пьют именно кровь. Под кровью часто подразумевалась жизненная сила, энергия, которую «выпивали» демоны из человека.

В славянских мифах вампиры (или *упыри*, *вурдалаки*) – это духи умерших, «нежить». Они морят скот и воруют младенцев; боятся солнечного света, распятия, петушиного крика (вестника рассвета), серебра, чеснока и осиновых кольев в сердце. В вампиров могли превратиться от укуса упыря, некрещеные младенцы, самоубийцы (по некоторым поверьям – утопленницы, покончившие с собой от неразделенной любви или позора, что также является одной из версий происхождения *русалок*).

Примечательно, что и древние культуры, существовавшие до нашей эры, и славянская мифология наделяли вампиров исключительно отрицательными качествами. Их боялись – о симпатии к ним не могло быть и речи. Что же изменилось впоследствии и привело к некоторому переосмыслению и самого образа вампира, и отношения к нему? Чем вызван возросший интерес к данному образу?

Несмотря на огромное количество произведений о вампирах, широкому кругу читателей известны только некоторые из них. Долгое время вампиры ассоциировались исключительно с героем романа Брэма Стокера «*Дракула*», впервые опубликованном в 1897 году [1]. Этот образ самого популярного вампира XX века долгое время считался «классическим», хотя и сам автор признавал влияние более ранних произведений, таких, например, как готическая новелла *Джозефа Шеридан Ле Фаню* «*Кармила*», опубликованная в 1872 году, и других.

Прототипом *Дракулы* послужил реальный исторический персонаж – румынский князь Влад Цепеш, живший в XV веке. «В книге он после смерти становится вампиром и, отлежавшись в гробу 400 лет, под именем графа *Дракулы* появляется в заброшенном замке в Трансильвании, где живет с тремя красавицами-вампиршами, жертвами его любви. На исходе девятнадцатого века он решает отправиться в Лондон, чтобы покорить столицу, обратив ее жителей в вампиров» [2].

Граф *Дракула* мало похож на живого человека, скорее, на мертвеца. У него холодные руки, он стоит замерев на месте, без малейшего движения. Он путешествует, принимая обличье черного пса.

Вообще способность менять обличье присуща и традиционным мифологическим вампирам. У славян они могут принимать вид любого животного. В вышеупомянутой новелле «*Кармила*» главная героиня могла превращаться в огромную черную кошку.

Вампиры Энн Райс во многом схожи с вышеописанными героями мифологий и готических произведений конца XIX века. Но им уже присуще нечто новое, коренным образом отличающее их от всех прочих. Рассмотрим это на примере появления вампира Лестата во второй книге «Вампирских хроник», в которой повествование ведется от первого лица и начинается представлением себя:

*«I am The Vampire Lestat. I'm **immortal. More or less.** The light of the sun, the sustained heat of an intense fire-these things might destroy me. But then again, they might not.*

*I'm **six feet tall**, which was fairly impressive in the 1780s when I was a young mortal man. It's not bad now. I have **thick blond hair**, not quite **shoulder length**, and **rather curly**, which appears white under fluorescent light. My eyes are **gray**, but they **absorb the colors blue or violet** easily from surfaces around them. And I have a **fairly short narrow nose**, and a **mouth that is well shaped** but just a little **too big for my face**. It can look **very mean**, or **extremely generous**, my mouth. **It always looks sensual.** But **emotions and attitudes are always reflected in my entire expression.** I have a **continuously animated face**» [3].*

Перед читателем предстает довольно красивый и чувственный молодой человек высокого роста и с хорошей фигурой. В его внешнем облике нет ничего отталкивающего, напротив – он весьма притягателен. Манеру его речи можно назвать вальяжной («*I'm immortal. More or less*»), неторопливой. Он не исповедуется, не угрожает – он как будто «ведет светскую беседу» с читателем. Он *бессмертен*, но он совсем не похож на мертвеца!

Внешними отличительными признаками вампира у Энн Райс выступают белая сверкающая кожа, длинные, словно отполированные ногти, прекрасные черты лица. Ну и, конечно же, клыки – острые и белоснежные. Превращаясь в вампира, любой человек становится *прекрасней* (внешне). Его взгляд и голос становятся магнетически-завораживающими, чтобы ни одна жертва не смогла устоять перед своим убийцей.

«Магнетизмом» вампиры наделялись как в мифологии, так и во многих литературных произведениях. Это классический признак. Но только у Энн Райс вампиры становятся не только бессмертными, но и *прекрасными*. Если граф Дракула искушает своих жертв, суля им бессмертие, то Лестат искушает не только бессмертием, но и *неувядающей красотой* и огромной силой («*I did things I could not have done in perfect health*», – говорит Луи после превращения) [4].

Очень важным аспектом превращения является тот факт, что человек не теряет свою *человеческую сущность*. Его душа не подвергается каким-либо изменениям, он не изменяет своим верованиям и убеждениям, единственное, что меняется, – это телесная оболочка: «*...they are **extraordinarily attractive** and they have **extremely sensuous voices... exquisitely beautiful and purely vicious...***» [3], причем меняется

исключительно в лучшую сторону. У всех людей есть недостатки, большинство в большей или меньшей степени недовольны своей внешностью. Человек пытается стать лучше при помощи косметики, спортзалов, стилистов, пластической хирургии... Человек боится стареть. Кто не захочет сделать себя идеальным быстро и навсегда всего лишь за «символическую» плату – не видеть солнечного света и питаться отныне только кровью? Энн Райс воплощает человеческую мечту вечной молодости и красоты в образах вампиров. Человек получает великий дар, не теряя при этом «себя»! И могильный холод, и кошмарные образы древних мифов больше не пугают – они исчезли. Вампир Энн Райс не просто «очеловечен» – это «идеальный человек». У него появляются повадки, пластика и мощь хищника – и это придает образу вампира еще большую притягательность.

Образ вампира Лестата у Энн Райс невольно рождает аллюзию с «белокурой бестией» Фридриха Ницше. Само это выражение получило широкое распространение после выхода в свет его книги «К генеалогии морали» в 1887 году. Понятие *die Blonde Bestie* (от лат. *blondus* – жёлтый и *bestia* – зверь) раньше служило литературным клише для обозначения царя зверей – льва, и было перенесено Ницше на образ человека и включено в его сущность: *«В основе всех этих благородных рас просматривается хищный зверь, роскошная, похотливо блуждающая в поисках добычи и победы белокурая бестия; этой скрытой основе время от времени потребна разрядка, зверь должен наново выходить наружу, наново возвращаться в заросли...»* [5].

Сама параллель «царь зверей – цари людей» является очень удачной находкой: Ницше говорит о «сверхчеловеке», не знающем страдания и не желающем его, ибо: *«Что, собственно, возмущает в страдании, так это не само страдание, но бессмысленность страдания»* [5].

Фридрих Ницше был противником христианской идеологии, заставляющей мириться и терпеть, бояться Божьей кары. И именно ницшеановские мотивы звучат из уст Лестата: *«Grief is waste. And so is fear»* [3]. Царь зверей или людей не должен бояться – он не может бояться, ибо он – хозяин жизни.

Еще один момент, на котором стоит остановиться. Тема Дикого сада, зарослей, в которых блуждает белокурая бестия, отчетливо звучит у Лестата. Он буквально цитирует Ницше, называя жизнь «Диким, непознанным и нетронутым садом» (*Savage Garden*).

Для Ницше понятие «белокурый» является одним из признаков *арийской* расы. В сочинении «Опыт о неравенстве человеческих рас» Ж. А. Гобино объявил «высшей» расой **светловолосых и голубоглазых «арийцев»** (*arya* (перс.) – благородный). В древнейших памятниках индоиранских народов эти народы называют себя арийцами, что обозначало **полноправных** людей, в отличие от соседних или

покорённых народов. Для Ницше понятия «благородства» и «полноправия» очень важны, конечно же, в его понимании.

Лестат де Лионкур – французский дворянин. Благородное происхождение дополняет еще и «говорящая» фамилия: *Лионкур* в переводе с французского – «львиное сердце». Эта деталь является важной, если вспомнить литературное клише «белокурая бестия» – лев, о чем было сказано выше.

Довольно интересна, на наш взгляд, и сама история превращения Лестата в вампира. Когда он еще был человеком, в окрестностях его замка появились волки. Они наводили ужас на крестьян, но никто не осмеливался пойти против волков. Никто, кроме Лестата. Схватка была тяжелой, но Лестат выжил и победил. Напомним, что тогда он был еще человеком, то есть не бессмертным и отнюдь не таким сильным, как вампир. Именно его решимость, смелость перед серьезным противником и отсутствие страха смерти привлекла к нему вампира Магнуса, который искал себе преемника. Но из множества *голубоглазых и светловолосых* молодых людей (а именно таких Магнус и отбирал!) только Лестат предпочитает умереть, чем стать вампиром. Он единственный не трепещет перед ликом смерти (боится, но все же *упрямо* выбирает смерть) – именно поэтому, согласно логике автора «Вампирских хроник», он «не умирает»:

"You're dying, Wolfkiller," he said. "The light's going out of your blue eyes as if all the summer days are gone..."

"No, please..." This thirst was unbearable. My mouth was open, gaping, my back arched. And it was here at last, the final horror, death itself, like this.

"Ask for it, child," he said, his face no longer the grinning mask, but - utterly transfigured with compassion. He looked almost human, almost naturally old. "Ask and you shall receive," he said.

I saw water rushing down all the mountain streams of my childhood. "Help me. Please."

"I shall give you the water of all waters," ... "The wine of all wines," he breathed. "This is my Body, this is my Blood." And then his arms surrounded me. They drew me to him and I felt a great warmth emanating from him, and he seemed to be filled not with blood but with love for me.

"Ask for it, Wolfkiller, and you will live forever," he said, but his voice sounded weary and spiritless, and there was something distant and tragic in his gaze.

*I felt my head turn to the side, my body a heavy and damp thing that I couldn't control. **I will not ask, I will die without asking**, and then the great despair I feared so much lay before me, the emptiness that was death, and still **I said No. In pure horror I said No.** I will not bow down to it, the chaos and the horror. I said No.*

"Life everlasting," he whispered.

My head fell on his shoulder.

"Stubborn Wolfkiller." His lips touched me, warm, odorless breath on my neck.

"Not stubborn," I whispered. My voice was so weak I wondered if he could hear me. "Brave. Not stubborn"» [3].

Энн Райс по-своему переосмысливает ницшеанскую «белокурую бестию» и предлагает нам понаблюдать за жизнью своего «суперчеловека». Она применяет теорию Ницше на практике и показывает, что из этого может получиться. Она наделяет его такими «суперкачествами», как бессмертие, сила и красота, но вампир у Энн Райс, если всмотреться в него повнимательнее, остается по своей сути человеком, а Лестат де Лионкур становится олицетворением царя зверей (или людей?), белокурой бестией, блуждающей в поисках добычи и победы в своем диком саду жизни.

На протяжении всего повествования Лестат ведет себя очень смело. Он не боится идти против законов – как мира людей, так и мира вампиров. Он меняет все вокруг себя, является то лидером-реформатором, то одиноким странником, но он никогда не изменяет себе. Может быть, именно этот аспект его личности делает современным и интересным для многих в наше время образ вампира. Во всех книгах «Вампирских хроник» повествуется о переживаниях, взаимоотношениях вампиров и людей, хитросплетениях их судеб. Убийства и кровь упоминаются, как реальность «жизни» вампиров, но им отводится не самое большое место в повествовании. Обращает на себя внимание тот факт, что никогда жестокость не описана в подробностях. Все внимание читателя автор направляет на чувства, душевные переживания и внутренний мир персонажей, что очень сильно «очеловечивает» их, делает их близкими и понятными, чего, как уже отмечалось ранее, не наблюдалось в произведениях других авторов. И это можно рассматривать как одну из главных особенностей воплощения образа вампира именно в произведениях Энн Райс.

По романам «Интервью с Вампиром» и «Королева Проклятых» были сняты фильмы, что принесло им огромную популярность среди читателей этого жанра во всем мире. В настоящее время такой же широкой известностью пользуется «вампирская сага» Стефани Мэйер, также недавно экранизированная. Сравнительному анализу образов вампиров в произведениях обеих писательниц и будет посвящено дальнейшее исследование.

Литература

- 1. Стокер Б.** Дракула [Электронный ресурс] / Б. Стокер. – Режим доступа к тексту : http://lavka.lib.ru/blake/vamp/lib/lib_1/drakula_stoker.zip.
- 2. Аннотация** к роману «Дракула» : [Электронный ресурс]. – Режим доступа к аннотации : http://lavka.lib.ru/blake/vamp/lib/lib_1/dracula_ann.html.
- 3. Rice A.** The Vampire Lestat : [Электронный ресурс] / A. Rice. – Режим доступа к тексту :

<http://www.homeenglish.ru/Booktwo.htm> 4. **Rice A.** Interview with the Vampire : [Электронный ресурс] / A. Rice. – Режим доступа к тексту : <http://www.homeenglish.ru/Booktwo.htm>. 5. **Ницше Ф.** К генеалогии морали : [Электронный ресурс] / Ф. Ницше. – Режим доступа к тексту : <http://bookz.ru/authors/nic6e-fridrih/morale/1-morale.html>.

Пильтенко О.Ю. Образ вампіру Лестата у творах Енн Райс (на прикладі роману «The Vampire Lestat»).

У статті надано аналіз образу вампіра Лестата, виявляються джерела походження та етапи розвитку образу вампіра у світовій літературі.

Ключові слова: вампір, білява бестія, суперлюдина, міфологія.

Пильтенко О.Ю. Образ вампира Лестата в произведениях Энн Райс (на примере романа «The Vampire Lestat»).

В статье представлен анализ образа вампира Лестата, выявлены истоки возникновения и этапы развития образа вампира в мировой литературе.

Ключевые слова: вампир, белокурая бестия, сверхчеловек, мифология.

Piltenko O.Y. The image of the Vampire Lestat in the Ann Rice's novels (on the example of the novel «The Vampire Lestat»).

This article represents the analysis of the image of the Vampire Lestat and detects the origin and the stages of development of the image of the vampire in the world literature.

Key words: the vampire, the blond beast, the superman, the mythology.

УДК 800.111'15

Рачинская Т. В.

АЛЕКСАНДРИЙСКИЙ ГРАММАТИЧЕСКИЙ КАНОН КАК ОСНОВА СОВРЕМЕННЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ ПОСТРОЕНИЙ

Моделирование грамматики языка в устойчивой преемственности воспринимается как своеобразный канон грамматического описания. Оно действительно выступает в таком качестве на протяжении двадцати столетий в европейском культурном ареале и частично за его пределами [1, с. 205]. Термин и само понятие «канон» эксплицируется как базовая модель описания, обладающая своей структурой и архитектурой, выдержанной в строгом соответствии с традицией. Сама категория «грамматический канон» является носителем историко-культурного

содержания и ее использование подчинено задачам развития общей теории языка и филологической практики [2, с. 10].

Классическая греческая грамматика как грамматика языка великой древней культуры, оказывавшей и продолжающей оказывать огромное влияние на культуры всех европейских и всех христианских народов, традиционно изучается на всех филологических факультетах и во многих школах (гимназиях) всего мира на основе норм, установленных и кодифицированных александрийскими филологами. Принято употреблять латинские грамматические обозначения, переведённые ещё в древности с греческих александрийских терминов. Выделяется четыре падежа (*nominativus*, *accusativus*, *genetivus*, *dativus*); также звательная форма *vocativus*, единственное (*singularis*), множественное (*pluralis*) и двойственное число (*dualis*), настоящее время (*praesens*), систему прошедших времён: простое прошедшее (*aoristus*), длительное (*imperfectum*), предшествующее настоящему (*perfectum*), предшествующее прошедшему (*plusquamperfectum*), систему наклонений: изъявительное (*indicativus*), сослагательное (*coniunctivus*), желательное (*optativus*), императив (*imperativus*), три залога: действительный (*activum*), страдательный (*passivum*), взаимный (*medium*). Разнообразны типы греческого склонения и спряжения: богатая формальная синонимия, разнообразие флексий.

Александрия была многонациональным городом, там жили носители разных языков, однако языком администрации и культуры был греческий. Это обусловило необходимость обучения негреков греческому языку, для чего требовалось его надлежащим образом описать. Именно поэтому античная лингвистическая традиция, ранее ограничивавшаяся отдельными замечаниями относительно природы и свойств языка, перешла в александрийской лингвистической школе к систематическому описанию языковой системы [3, с. 204-206].

Первые грамматики в Александрии появились в 3 в. до н.э., создателем многих грамматических понятий считается Аристарх (2 в. до н.э.), однако их сочинения до нас не дошли. Из многих трактатов, писавшихся в течение почти тысячелетия, сохранились лишь два, считавшиеся образцовыми и многократно переписывавшиеся: Синтаксис Аполлония Дискола (2 в. н.э.) и грамматика Дионисия Фракийского, время создания которой точно не известно. Эти две книги дают достаточно детальное представление об идеях и методах александрийской лингвистической школы. Некоторые другие грамматики и трактаты известны в отрывках, включенных в сочинения других авторов.

Сложная морфология греческого языка требовала прежде всего обучения морфологическим моделям, правильному склонению и спряжению слов. Поэтому термин «грамматика», во времена александрийской лингвистической школы означавший описание языка вообще, впоследствии закрепился в современном, более узком значении.

Большинство описаний языка, созданных в рамках александрийской лингвистической школы, включая грамматику Дионисия Фракийского, начиналось с краткого описания фонетики, за которым следовало занимавшее основное место изложение морфологии; синтаксис либо описывался в конце, либо выделялся в особое сочинение, как это было у Аполлония Дискола. Систематических описаний лексики у александрийцев не существовало, словари не составлялись, и давались лишь толкования непонятных слов у Гомера и других древних уже для того времени авторов. Фонетические описания были очень краткими и не шли дальше разделения звуков на гласные и согласные; звуки смешивались с буквами. Описание морфологии было не только самым пространным, но и наиболее детальным, причем многие понятия и термины, сформировавшиеся в рамках александрийской лингвистической школы, сохранились до наших дней. В качестве центральной и неопределяемой единицы грамматики рассматривались слова; слова детально классифицировались по частям речи: выделялись имя, глагол, причастие, наречие, местоимение, член (артикль), предлог, союз. Выделялись также грамматические категории: род, число, падеж для имени, лицо, время, наклонение, залог для глагола; давались таблицы (парадигмы) склонения и спряжения. Синтаксис у Аполлония Дискола в основном сводился к описанию правил согласования и управления; классификация членов предложения тогда еще не была разработана. Александрийцы занимались также изучением ударения и долгот гласных в связи с правилами стихосложения, толковали и исправляли древние тексты, собирали их рукописи, хранившиеся в обширной Александрийской библиотеке.

Уже с I в. до н.э. идеи александрийской грамматической школы проникли в Рим и оказали большое влияние на становление латинского варианта античной традиции. Позже они продолжали господствовать в Византии, в их рамках были написаны, среди прочего, первые грамматики старославянского языка.

Непосредственной практической целью занятий знаменитых александрийских грамматиков, Зенодота, Аристофана Византийского, Аристарха Самофракийского, Дионисия Фракийского, было создание учения о грамматическом искусстве – правильно читать и понимать тексты Гомера и других древних авторов, бывших предметом обязательного изучения во всех эллинистических школах. В связи с толкованием трудно понимаемых текстов возник спор об аналогии (правильности речи) и аномалии (грамматической неправильности). Он был продолжением традиционного спора о *фюсеи* (природной объективной правильности) и *тесеи* (господствующих в языке произвольных отступлений от всяких правил, их условности). Созданию подробной описательной грамматики греческого языка помогли выявленные сторонниками господства принципа аналогии примеры общих закономерностей и регулярности, как и грамматические

отступления и исключения сторонников превалирования принципа аномалии. Александрийские грамматики (грамматисты) разрабатывали правила и исключения из правил орфографии, деля буквы на гласные и согласные, краткие и долгие гласные, глухие (напряжённые), средние (звонкие) и придыхательные согласные, формулировали правила ударения, стихосложения. Но главной их заслугой было учение о «членах логоса» – «частях» речи или «членах» предложения, заложенное Дионисием Фракийским и его учениками и окончательно завершённое через четыре с лишним столетия) их позднейшим последователем Аполлоном Дисколом и его сыном Геродианом (во II в. н. э.) [4, с. 327-330].

Классификация «членов логоса» производилась александрийцами по формальному критерию: имя – обладает падежами; глагол не склоняется по падежам, но обладает временами и лицами; причастие «причастно» как имени (падежное склонение), так и глаголу (времена); артикль – «член» и относительное местоимение ставится как перед именем (определённый артикль), так и после («который» и др.); местоимение ставится вместо имени; предлог ставится всегда впереди имени или глагола (глагольная приставка); наречие не склоняется; союз соединяет слова (а также и предложения). Принцип формальной классификации не выдерживался здесь последовательно, но в школьную практику александрийские традиции вошли прочно. Они были позже заимствованы римлянами для описания латыни, а в эпоху Возрождения переносились для описания новых языков, в том числе и славянских. Синтаксис понимался как учение о синтаксических формах, получивших позже (уже в средние века) названия согласования и управления.

В ористике александрийской системы учение о частях речи может быть смело названо основным для ее содержания. Ему предпосылается учение об элементах, *peri stoicheiōn*, отражающее традиционный после и сократиков интерес к звуковой стороне языка, при неразличении звука и буквы. Позже была добавлена теория *pathē*, согласно которой элементы звучащей речи – это звук, слог, союз и член. Вообще членение на части речи (*mere tou logou*) у многих грамматиков подменяется членением на части звучащей речи (*mere tes phones*, ср. лат. *partes orationis*).

В интерпретации частей речи обнаруживается тот подход, который позволяет определить грамматическое направление александрийцев и пергамцев, при всех расхождениях этих школ, как направление философствующего языкознания. В силу такого характера оно и интересно с позиций сегодняшней лингвистики.

Изучение частей речи в новой лингвистике долгое время проводилось под знаком повышенного внимания к их морфолого-синтаксическим характеристикам, разумеется, не без учета значения. Усиление морфолого-деривационного критерия делает главным структурно-синтаксический аспект и становится основой для трактовки частей речи как слов различных дистрибутивных классов. Приоритет в

изучении структурных свойств частей речи привел даже к тому, что их традиционная классификация стала казаться не только устаревшей, но и вовсе ненужной, поскольку морфологическое деление никак не связывается с глубинным семантическим. Превалирующим оказался синтаксический уровень. Между тем ведь синтаксический уровень определяется семантикой, а точнее – понятийным уровнем, т. е. ономаσιологическим. Таким образом, ономаσιологический критерий способен разъяснить первичное соотношение явлений и слов как их названий. Ономаσιология часто вполне справедливо рассматривается как часть лексикологии, ее подход близок семантическому, хотя последний связан с констатацией уже собственно языковых значений и их непосредственным изучением, а ономаσιология – со сферой референтов слов.

Лингвистическое содержание александрийской классификации речи можно проследить, обратившись к трактовке Дионисия Фракийца, автора труда, который сохранился как первый свод *technē grammaticē* (написан до 100 г. до н. э.). Дионисий вместе со своим учителем Аристархом Самофракийским считается основоположником александрийской школы.

Прежде всего, надо отметить, что Дионисий выделяет уже восемь частей речи: имя, глагол, причастие, член, местоимение, предлог, наречие, союз, хотя это деление как таковое принадлежит Аристарху. Сам по себе вопрос о движении в вычленении частей речи, т. е. критерий дробления слов на классы, очень интересен. Чтобы стала более ясной заслуга александрийцев, в школе которых учение о частях речи было окончательно сформировано, напомним, что после Аристотеля и Теодекта-отца (ученика Исократ, Платона и Аристотеля) было выделено четыре части речи: *onoma*, *rhēma* (вслед за Платоном), *arthron* и *syndesmos*, причем интерпретация последних самим Аристотелем, видимо, не отличалась однородностью. Стоики, впервые включившие в свою классификацию уже весь словарный фонд, внесли важные уточнения, а более других Хрисипп (III в. до н. э.) и ученик Диогена Вавилонского Антипатр из Тарса, автор термина *mesotes*, «наречие». Стоики же заимствовали из логики сам термин *mere tou logou*, «части речи» [4, с. 334].

После Дионисия деления из восьми частей речи будут придерживаться все, кто писали об этом, Харисий, Аполлоний, Геродиан, все вплоть до римлян, которые ввели междометие, но убрали артикль [3, с. 217].

Приведем определение имени у Дионисия: «Имя (*onoma*) это слово (*rhōne*), имеющее падеж (*meta ptoseos*), обозначающее тело (или предмет) (*sōma ē pragma semainon*), высказывающее как общее, так и частное (*coinos te cai idiōs legomenon*). В обозначении «слово» – *phone estin* – Дионисий следует своим предшественникам, прежде всего Аристотелю, но в его определении, основанном на логико-

грамматических признаках, больше связи со сферой языка, чем в определении из «Поэтики», где говорится: «имя – это составное, имеющее самостоятельное значение, без оттенка времени (phōne... aneu chronou) слово, часть которого не имеет самостоятельного значения». В определении имени у Аристотеля, симметричном его определению глагола как слова, имеющего время (phone meta chronou), связь с идеей времени проводится, возможно, ради чисто логической завершенности. Таким образом, в определении александрийца есть усиление собственно лингвистического подхода.

Дионисий выделяет для имени следующие акциденции (у него – «приметы», *rageromena opomatōn*): род, вид, образ, число, падеж.

Для нас наиболее наглядными являются три из них: род, число, падеж. Однако при интерпретации рода Дионисий, выделив по типу артикля три грамматических и впервые в их числе – средний род, не довольствуется этим, а вводит еще два – общий и смешанный, поясняя их так. Общий (*coionon genos*) – там, где мы зрением различаем пол (*ho, he suōn* – «собака»), – смешанный (*epicoionon*) – там, где это невозможно (*he chelidon* – «ласточка», *ho aetos* – «орел»).

Что касается характеристики категории числа, выделив единственное, множественное и двойственное числа, Дионисий делает уточнения: ко многим предметам может быть отнесено слово в единственном числе (народ, хор), а к одному и к двум предметам – слово во множественном числе (Афины, Фивы, *amphoterōi* – «оба»). Одновременно Дионисий вводит категорию «образ имени» (*schema opomatos*), которую понимает как чисто языковую, характеризуя деривационные шаги типа аффиксальных: *Memnōn* (*haployn schema* – «простой образ») – Мемнон, *Agamemnon* (*synethon sch.* – «составной образ») – Агамемнон, *Agamemnonides* (*parasynethou sch.* – «производный от составного») – Агамемнонид, потомок Агамемнона [3, с. 217-222].

Выделяется два вида: первичный и производный, причем, поясняя их уже не через лингвистическую формулу *phone estin*, а приближаясь к сфере реалий (*toyto estin* – «это то, что...»). Первичное имя – то, что сказано согласно первичному установлению (*ge* – «земля»). Производное имя – то, что имело происхождение от другого: *gaeios* – «рожденный землей».

Дионисия здесь интересует уже не столько момент деривации (ведь только что он изъяснил его в *schema*), сколько ему необходимо зафиксировать соотношение вещей. Причем, в определении происходит некоторая аберрация плана выражения и плана содержания: *gaeios* — это слово, но практически определяется не слово, а «то, что происходит от другого». И. М. Тронский писал, что античные грамматики, думая, что изучают категории языка, часто подменяли их изучением категорий бытия.

Классификацию семи видов производных имен по типу их образования:

1) отчество – Пелид; 2) притяжательное имя – Гекторово (то, что находится во владении с указанием на владеющего); 3) сравнительное имя – Ахилл храбрее Эанта (то, что заключает в себе сравнение одного с другим, причем – с однородным); 4) превосходное имя – при усилении одного над многими при сравнении.

Эти четыре вида производных имен выделяются на основании семантического критерия при постоянном внимании к референту. Дионисий классифицирует жизненные ситуации и находит для них соответствующие ситуации в языке. Три других вида производных имен выделены в результате смешения лексического и грамматического признаков:

5) ласкательное имя (по лексическому признаку): *anthropiscos* – «человечек»; 6) отыменное (по грамматическому признаку): *Tryphön* – «Трифон»; 7) отглагольное (по грамматическому признаку): *Philemön* – «Филемон».

Приверженность Дионисия смысловому критерию создает условия для некоторой путаницы в его классификации. Так, он включает в производные имена сравнительную и превосходную степени сравнения прилагательных, но отнюдь не как суффиксальные слова, а с позиций производности отношений при сопоставлении вещей.

Дионисий классифицирует языковые значения, но по сути дела часто описывает их денотат. Уже из самого характера определений можно заметить, какая сторона доминирует в них – собственно языковое значение, чаще всего описываемое через оборот *phöne estin* – «это слово» (имя, особенности его числа), или онтологическая основа этого языкового значения, что, как правило, закреплено в обороте *toyto estin* – «то, что...» (виды производных, притяжательное имя и т. п.).

В систематике имени у Дионисия существует двойственность категории *eidos onomatos*, которая не вполне точно передается латинским *qualitas* – «качество». Она предусматривает, кроме указанных характеристик по словопроизводству, где, как можно было видеть, особо значим смысловой аспект, еще двадцать четыре собственно содержательных признака первичных имен, соотносимых, кроме существительных, также с прилагательными, местоимениями и числительными. К существительному относятся («подчиняются имени», как говорит Дионисий) следующие:

1) имя собственное – то, которое обозначает особенную сущность (Гомер, Сократ); 2) имя нарицательное – обозначает общую сущность («человек», «конь»); 3) прилагательное – содержит похвалу или нарицание. Здесь Дионисий считает возможным троякий подход: от души – *m* «умный», от тела – «быстрый», от обстоятельств – «богатый»; 4) предметы, относящиеся к чему-либо, – «отец», «сын», «друг». По сути констатируется тип взаимоотношений. 5) предметы, как бы относящиеся к чему-либо, как: «ночь/день», «жизнь/смерть»; 6) омонимы типа «Аякс» (сын Оилея или Теламона), где явлений или верей – два, а слово – одно;

7) синонимы – разные имена для одного предмета. Здесь Дионисий подбирает названия оружия (кинжала или короткого меча), детали которого уже не так ощутимо различны в его время, как в классическую эпоху: *machaira*, *phasganon*, *xiphos*, *aos*, *spathe*.

Следующие три подвиды (8, 9, 10) содержат особое членение мифологических имен, выполненное по разнородным признакам: 8) таковы примеры типа *Megapenthes*, где, скорее всего, грамматик проводит этимологизирование по признаку «чего-то случившегося»; 9) вычленение на основе узуса двух имен для одного лица, причем употребляющиеся отдельно, типа Александр — Парис; 10) эпонимы, где даются культовые имена типа Эносихтон (Посейдон), Феб (Аполлон).

Из следующих рубрик интересны 11-я (обозначения племен) и 15-я, где выделены «охватывающие» (собираательные) имена типа «народ», «толпа». В 17-м разделе Дионисий вычленяет *nomina loci* – «то, что заключает в себе», *parthenön* – «помещение для девушек», *daphnön* – «лавровая роща».

18) Звукоподражательные имена: *phloisbos* – «шум», *roidzos* – «свист») родовые и видовые имена: «бык» и «зверь, животное вообще» (*ther*) имя «абсолютное» («само по себе» – *cath' ayto*) – бог, логос, где очевиден внеязыковый критерий выделения; имя, передающее связь с определенной сущностью – «огненный», «дубовый», т. е. относительные прилагательные, отделенные от имен, передающих оценку.

Следует учесть, что, выделяя имена собственные и нарицательные, Дионисий не вполне самостоятелен, а следует стоической трактовке. Именно такое деление предложил Хрисипп. Однако Дионисий существенно исправляет деление Хрисиппа в лингвистическом отношении, — он объединяет имена собственные и нарицательные в одну часть речи. Лингвистически точно он определяет омонимы и синонимы, а вот при вычленении имен типа «сын, друг, отец» или антонимов «день/ночь, жизнь/смерть» идет оперирование сосуществующими и взаимопротивоположными понятиями, столь разработанное в логике [4, с. 330].

Известна популярность стоической формулы «если – то», которую разрабатывали мегарики и усовершенствовал в своей силлогистике Аристотель. Дионисий выделяет аналогичный тип понятийных соотношений и находит для них в языке единицы, значение которых невозможно понять без уяснения тех референтов, которые стоят за ними: например, «друг», — в основе лексического значения этого слова закреплены определенные отношения людей. Иначе говоря, Дионисий здесь вновь ориентируется на предметно-понятийный критерий. С другой стороны, в грамматике Дионисия находит продолжение и некоторое развитие формалистическая логика. Анализ *Techne grammaticae* Дионисия Фракийца детально иллюстрирует известное положение, что лингвистика выросла из логики. Уместно вспомнить слова Дж. Стюарта Милля, назвавшего грамматику наиболее элементарной частью логики и

началом анализа процесса мышления. «Принципы и правила грамматики, – писал Милль, – средства, с помощью которых формы языка приспособляются к универсальным формам мышления. Различия между разными частями речи... являются различием мысли, а не просто слов...» [5, с. 142].

Дионисий более всего следит за тем, насколько точно значение слова соответствует своему референту. Нельзя не учитывать, что проблемы, стоявшие перед античным грамматистом, признавались архисложными на всем последующем протяжении развития лингвистической мысли. Для Дионисия язык еще даже не похож на собрание норм, а скорее – на собрание фактов. Он, как уже говорилось, зафиксировал, но не суммировал все производные отношения в греческом языке, возможно, как раз в силу их гибкости и прихотливости. Первый грамматический корпус александрийской школы, будучи большим комплексом конкретных сведений, о языке, в теоретическом отношении все же базируется не на собственно лингвистическом, а на логико-философском опыте. Известно, что в формировании понятия участвуют два фактора – предмет и мышление, а в формировании лексического значения еще и структура языка. Дионисий, не проводя поморфемное членение, ощущает значение аффиксов, хотя бы в уменьшительных и локативных именах [6, с. 32].

Эта классификация еще раз подтверждает тезис, что в античности возникла не знающая себе равных философия языка, давшая первые образцы логико-лингвистических моделей. Но одновременно с этим она подтверждает, что невнимание к форме даже ради смысла уводит за пределы языка, что и сделало акцентирование формальных критериев на последующих этапах.

Иными словами, классификация имени по Дионисию, принадлежащая так называемому «протолингвистическому этапу», подтверждает закономерность тех направлений, которые развивались позже в науке о языке [7, с. 310-311].

Литература

- 1. Ольховиков Б. А.** Теория языка и вид грамматического описания в истории языкознания / Б. А. Ольховиков. – М. : Высш. шк., 1985. – 304 с.
- 2. Лосев А. Ф.** О понятии художественного канона / А. Ф. Лосев // Проблема канона в древнем и средневековом искусстве. – 1973. – С. 6–15.
- 3. Оленич Р. М.** Александрийская грамматическая школа / Р. М. Оленич // История лингвистических учений. Древний мир. – 1980. – С. 214–233.
- 4. Каракулаков В. В.** К вопросу о принципах классификации частей речи у Дионисия Фракийца / В. В. Каракулаков // Studii clasice. – 1964. – №6. – С. 327–330.
- 5. Булыгина Т. В.** Проблемы теории морфологических моделей / Т. В. Булыгина. – М. : Прогресс, 1978. – 142 с.
- 6. Жирмунский В. М.** О природе частей речи и их классификации / В. М. Жирмунский // Вопросы теории частей речи на

матеріалі мовних різних типів. – 1968. – №3. – С. 7–32.

7. Виноградов В. В. Функционально-типологические критерии и генеалогическая классификация языков / В. В. Виноградов // Теоретические основы классификации языков мира. Проблемы родства. – 1982. – №4. – С. 258–311.

Рачинська Т.В. Александрійський граматичний канон як основа сучасних граматичних відтворень.

Стаття присвячена означенню александрійського канону граматичного опису мови. розгляданню загальних лінгвістичних проблем, поставлених александрійською школою граматиків.

Ключові слова: канон, граматики, частини мови, ім'я, слово, падеж.

Рачинская Т.В. Александрийский грамматический канон как основа современных грамматических построений.

Статья посвящена определению александрийского канона грамматического описания языка, рассмотрению универсальных лингвистических проблем, поставленных александрийской школой грамматиков.

Ключевые слова: канон, грамматика, части речи, имя, слово, падеж.

Rachinskaya T.V. Alexandrian grammar canon as a fundamental ground of modern grammar constructions.

The article focuses on the determination of alexandrian canon of grammatical language discription; some universal linguistic problems are considered.

Key words: canon, grammar, parts of speech, name, word, case.

УДК 378.032

Руденко Т. М., Сура Л. Г.

ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ТА ЦІННІСНОГО СВІТОВІДНОШЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Світові тенденції глобалізації значною мірою впливають на педагогічне осмислення проблеми становлення ціннісних орієнтацій та ціннісного світовідношення особистості. Усвідомлення світу як глобальної цілісності – нова ментальна парадигма, що повинна визначати світорозуміння, ціннісні орієнтації і мислення сучасної молоді людини. У відношенні до світу повинен бути задіяний не тільки один інтелектуальний канал, а весь спектр каналів сприйняття людини.

Цінності сприйняття світу, як і цінності його пізнання, дедалі більше потребує розгляду як чинник, що визначає спосіб і характер взаємодії людини зі світом, спрямованість її діяльності.

У нових соціально-політичних умовах розвитку України необхідно глибоке теоретичне осмислення ціннісного фактора, який має істотний вплив на всі сфери суспільного буття.

Необхідність дослідження ціннісних орієнтацій молоді обумовлена потребами як теоретичного значення, так і потребами практики, насамперед, необхідністю досягнення тих радикальних світоглядних змін, що відбуваються в масовій свідомості людей, потребами досягнення порозуміння між поколіннями, включення молоді в процеси активної соціальної творчості.

У вітчизняній науці цінності та ціннісні орієнтації розглядалися як такі, що були тотожні соціальним нормам. Починаючи з 60-70-х років ХХ ст., з'являються нові підходи до вивчення ціннісно-сислової сфери особистості. Дослідження сутності самих понять «цінність», «ціннісні орієнтації» Д. О. Леонт'євим, В. О. Ядовим, Е. Л. Носенко; визначення функції ціннісних орієнтацій М. І. Лапіним; аналіз динаміки ціннісних орієнтацій І. С. Коном, Ю. Л. Трофімовим, М. Н. Корневим мають важливе значення в процесі аналізу формування і трансформації ціннісних орієнтацій особистості.

Дослідженням ціннісних орієнтацій студентської молоді займалися Н. Бондар, А. Козлов, З. Сікевич, В. Лісовський, К. Нечаєва, І. Райгородська, Н. Стрелянова, Є. Подольська, А. Мордовець, І. Попова.

Методологічною базою освіти і виховання молоді в ХХІ столітті є філософська теорія цінностей та педагогічна теорія цінного виховання особистості. У сучасній вітчизняній педагогічній науці з'явилися реальні науково-теоретичні передумови для розвитку процесу формування ціннісних орієнтацій та ціннісного світовідношення.

Сьогодні проблема вивчення цінностей та ціннісних орієнтацій молоді посідає провідне місце в процесі пізнання соціальної реальності і пов'язано це, в першу чергу, з трансформацією всіх сфер життєдіяльності людини. У Наказі «Про заходи щодо вдосконалення системи вищої освіти України» від 17 лютого 2004 року Президент України Л. Кучма виділив формування національних і загальнолюдських цінностей як один з пріоритетних напрямів державної політики, щодо розвитку освіти [8, с. 13].

В останній час ця проблема вивчалась в контексті аналізу ціннісних орієнтацій як індивідуальних еталонів оцінки; як регулятор діяльності в суб'єкт-об'єктних відносинах. Більшість досліджень, що присвячені вивченню проблеми ціннісних орієнтацій не дають цілісного уявлення про структуру ціннісно-сислової сфери особистості. Не повністю розкриті питання про сутність та ієрархічну структуру ціннісних орієнтацій молоді, зокрема студентства, на новому етапі розвитку суспільства.

Власне, потребою вивчення ціннісних орієнтацій молоді та процесу формування її ціннісного світовідношення в нових соціально-історичних умовах обумовлені актуальність і спрямованість нашого дослідження.

Метою даною статті є визначення сутності проблеми формування ціннісних орієнтацій та ціннісного світовідношення сучасної студентської молоді та педагогічних задач, вирішення котрих сприятиме підвищенню ефективності процесу формування системи цінностей студентства.

Відповідно до поставленої мети були визначені такі завдання:

- визначення опорних понять «ціннісні орієнтації», «світогляд»; усвідомлення на цій основі сутності цінностей;
- визначення сутності процесу формування ціннісних орієнтацій молоді та кола педагогічних завдань щодо зазначеного процесу.

Зміни, які відбулися в нашому суспільстві, спонукали до відмови від старих норм і стереотипів. Актуалізувалася потреба вивчення ціннісно-сислової сфери особистості, до якої належать ціннісні орієнтації, їхня ієрархічна структура, а також фактори, що їх трансформують.

За філософським словником ціннісні орієнтації – «важливі елементи внутрішньої структури особистості, які закріплені життєвим досвідом особистості, всією сукупністю його переживань» [10, с. 738].

І. Ф. Надольний зазначає, що «сукупність ціннісних орієнтацій людини – своєрідний маяк свідомості, котрий в разі прийняття загальнолюдських цінностей освітлює шлях до гуманістичних ідеалів, які виробило і вистраждало людство в процесі минулих і сучасних цивілізацій та культур» [9, с. 21].

Ціннісні орієнтації – поняття, яке відображає певну значущість для особистості предметів та явищ соціальної дійсності, а також створює внутрішню основу відношень особистості до різноманітних цінностей морального, матеріального і політичного порядку.

Сукупність матеріальних і духовних благ та ідеалів можна розглядати як предмети, цілі та засоби для задоволення потреб життєдіяльності людини. У такому розумінні ціннісні орієнтації акумулюють весь життєвий досвід, накопичений в індивідуальному розвитку людини.

Власний життєвий досвід особистості визначає її взаємовідносини з іншими людьми, із світом, а також зміни особистості, в першу чергу, по відношенню до самої себе. Саме таке розуміння ціннісних орієнтацій особистості найбільш повно відображає їх динамічний характер, функціональну роль в житті людини.

З іншого боку, ціннісні орієнтації можна розглядати і як інтегративну властивість і готовність особистості до того, щоб свідомо визначити і оцінити своє місцезнаходження в часі і просторі певного природного і соціального середовища, вибрати стиль поведінки і

напрямок діяльності, опираючись на індивідуальний досвід і у відповідності до конкретних умов постійно змінюваної ситуації. В цьому визначенні відзначається найважливіша роль ціннісних орієнтацій особистості в якості одного із регуляторів її поведінки і діяльності.

Отже, формування ціннісних орієнтацій сприяє процесу розвитку особистості в цілому. Як один з елементів структури особистості, вони відіграють вирішальну роль у регуляції поведінки, формуванні світогляду, переконань, виборі життєвого шляху, особливо на етапі становлення професійно-трудової діяльності в юнацькому віці. Саме завдяки цінностям особистість відчуває себе цілісно в оточуючому її світі.

Індивідуальна ієрархічна структура взаємозалежностей ціннісних орієнтацій становить систему ціннісних орієнтацій особистості, які відіграють як пасивну, так і активну роль в становленні індивіда як особистості. Те, які саме структурні компоненти є провідними, визначає загальний характер спрямованості особистості. Загальноприйнятим є поділ ціннісних орієнтацій на термінальні (цінності-цілі) та інструментальні (цінності-засоби).

Вітчизняний психолог С. Бубнова виділяє три ієрархічні рівні в системі ціннісних орієнтацій особистості:

1. Цінності-ідеали – найбільше узагальнені, абстрактні цінності: духовні, (пізнавальні, естетичні, гуманістичні тощо), соціальні (цінності соціальної поваги, соціальних досягнень, соціальної активності), матеріальні.

2. Цінності-властивості, що закріплюються в життєдіяльності і проявляються як властивості особистості: комунікабельність, допитливість, активність, домінантність тощо.

3. Ціннісні засоби поведінки – найбільше характерні засоби поведінки особистості як спосіб реалізації та закріплення цінностей-властивостей [1, с. 39].

Вирізняють традиційні і сучасні цінності. Крім того, існують так звані загальнолюдські цінності, які входять до систем цінностей як традиційних, так і сучасних. Маючи тисячолітню історію, вони виступають ефективними регуляторами людської поведінки. Ці цінності певною мірою концентрують навколо себе інші ціннісні орієнтири, структуруючи суспільні цінності.

Серед всієї ієрархії цінностей можна виділити ті, які є глобальними, тобто властивими переважній більшості людей, наприклад: Свобода, Праця, Творчість, Гуманізм, Солідарність, Чесність, Вихованість, Інтелігентність, Родина, Нація, Народ, Діти. Зниження значення цих цінностей завжди викликає в нормальному суспільстві серйозні занепокоєння.

Оскільки ціннісні орієнтації є одним із найважливіших утворень у структурі свідомості й самосвідомості людини, вони зумовлюють низку її сутнісних характеристик як особистості. Не менш суттєвим моментом,

що зумовлює значущість системи цінностей, є її співвіднесеність із конкретно-історичними, суспільно-політичними, ідеологічними умовами, за яких складається певна система ціннісних орієнтацій у суспільстві в цілому та в кожній окремої особистості. Ці моменти особливо актуальні, коли йдеться про побудову концепцій освіти й виховання молодого покоління і, зокрема, про систему ціннісних орієнтацій як чинника, що детермінує процес становлення особистості.

Проаналізувавши основні положення про систему ціннісних орієнтацій, можна зазначити, що вона визначає зміст спрямованості особистості і складає основу її ставлень до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої, основу світогляду. Підкреслимо також: ціннісні орієнтації є фундаментом створення світогляду молодого людини.

Система ціннісних орієнтацій визначає зміст спрямованості особистості і складає основу її ставлень до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої, основу світогляду [6, с. 120]. Підкреслимо також, що ціннісні орієнтації є фундаментом створення світогляду молодого людини.

Людина – єдина істота на Землі, здатна до пізнання буття та власної самосвідомості. Результатом цієї здатності є знання про світ і про себе. Знання в свою чергу може матеріалізуватися, опредметнюватися і як найважливіша складова входить до світогляду [9, с. 11].

Світогляд людини є широким поняттям і включає в себе наукову картину світу як його складовий елемент. Світогляд є узагальненням уявлень про світ і саму людину, про спрямованість подій, про майбутнє людства, його переконання та принципи.

Сучасний вітчизняний філософ Причепій М. Є. визначає «світогляд як систему найзагальніших знань, цінностей, переконань, практичних настанов, які регулюють ставлення людини до світу» [7, с.10].

Система узагальнених поглядів людини на світ і місце людини в ньому говорить нам про її ставлення до людей, до навколишньої дійсності і самих себе. Формування світогляду – дуже складний і важливий процес, бо він має величезний практичний сенс, впливаючи на норми поведінки, життєві прагнення, інтереси, працю і побут людей.

Формується не тільки світогляд, а й особистість з її переконаннями та життєвими установками, а тому світогляд може мати місце лише там, де є «само-», тобто самоздобуття, самовиховання, саморозвиток, самовдосконалення, самоосвіта, самообмеження [9, с. 12]. Розширенню світогляду молодого людини допомагає розуміння того, що її особисте життя тісно пов'язане із життям країни та суспільства, а також прийняття кожної іншої людини як особистості та невід'ємної складової Всесвіту.

Суттєва риса світогляду – певна цілісність поглядів, які стосуються важливих життєвих проблем: що таке світ, існує Бог чи ні, майбутні шляхи людства, у чому сенс життя. Ці проблеми розглядаються

на основі вивчення та узагальнення життєвого досвіду народу, особистості.

Формування ціннісних орієнтацій та ціннісного світовідношення у студентської молоді, допомагає їй у виробленні власного погляду на світ, розвитку вмінь оволодіння мистецтвом життєтворчості. Цей процес є головним завданням вищої школи.

Процес трансформації суспільства логічно висуває особливі вимоги до освітянської галузі, до об'єму, різноманітності, актуальності та якості знань, що їх отримує молодь в навчальних закладах, до ціннісно-мотиваційної сфери особистості, яка формується переважно під впливом навчально-виховної діяльності.

Педагогічний аспект проблеми полягає в тому, щоб об'єктивні цінності стали суб'єктивно значимими, стійкими життєвими орієнтирами особистості, її ціннісними орієнтаціями. Саме ціннісне ставлення до світу покликане забезпечити розвиток цілісної особистості, здатної свідомо ставитися як до оточуючого її світу, так і до самої себе, до світоглядного вибору, орієнтованого на загальнолюдські й національні цінності.

Сьогодні, на межі віків і тисячоліть, у період серйозних політичних, економічних, соціальних зламів, криз, катастрофічного падіння духовного, морального й культурного рівнів, норм поведінки, повної втрати попередніх духовних ідеалів та цінностей у нашій країні, життєво важливою для всього суспільства залишається проблема морального, гуманістичного виховання підростаючого покоління [4, с. 125].

Ціннісні орієнтації формуються в процесі виховання і навчання. Причому навчання має за мету не стільки передати конкретні знання в певній галузі, скільки відтворити культурні і історичні нормативи, які сприяють самореалізації особистості. Через виховання здійснюється трансляція ціннісних орієнтацій від покоління до покоління, збереження культури нації.

С. Гончаренко визначає процес виховання як «процес цілеспрямованого систематичного формування особистості, що зумовлений законами суспільного розвитку, дією багатьох факторів. У широкому розумінні слова виховання – це вся сума впливів на психіку людини, спрямованих на її підготовку до активної участі у виробничому, суспільному та культурному житті суспільства» [2, с. 35].

А. Карнаух вважає, що «культура суспільства, в атмосфері якої виховується молодь, повинна формувати її моральні ідеали, на основі яких обираються певні цінності, визначається їх значущість і послідовність» [3, с. 134].

Нове соціальне замовлення передбачає становлення людини іншого складу, яка б вела себе морально і за умов демократичних свобод та рівноправності, тобто здатної до самоконтролю і самообмеження відповідно до цінностей, які приймає. Сучасний процес виховання молоді людини передбачає розвиток її сумління, чого звичними для нас методами виховання досягнути неможливо. Формування ціннісних

орієнтацій буде ефективнішим, якщо визначити пріоритетні напрямки виховання, яким підпорядкувати зміст, форми та методи навчання. Дуже важливим представляється дослідження орієнтації студентства на отримання вищої освіти в умовах переходу до інформаційного суспільства. Воно сприятиме «розв'язанню проблем, що пов'язані з процесом інформатизації вищої школи України, а саме можливого впливу Інтернет-технологій на формування ціннісних орієнтацій студентської молоді» [11, с. 10].

Сьогодні виникла потреба розширювати традиційні знання гуманітарного циклу, що містять поняття, які стосуються проблем людини і світу. Синтез змісту цих понять у загальну світоглядну систему особистості, інтеграція знання про людину, суспільство і природу зможуть зазначити шляхи формування у студентської молоді ціннісного ставлення до світу. Важливо приділити увагу таким чинникам як мова викладання, заходам національно-духовного змісту, українознавству, мистецтву, середовищу навчального закладу, соціальному середовищу, джерелам масової інформації, спілкуванню з природою.

Проаналізувавши основні питання, що стосуються становлення нової системи ціннісних орієнтацій молоді та формування її ціннісного світовідношення, доходимо наступних висновків: система сучасних української освіти та виховання передбачає пошуки цілком інших підходів до предмета, що їх потрібно інтегрувати в традиційні та інноваційні освітянсько-виховні процеси.

Орієнтація на зазначені тенденції об'єктивно вимагає досліджень:

- духовного потенціалу молоді за допомогою вивчення її ціннісних орієнтацій;
- факторів, які визначають становлення, розвиток, трансформацію ієрархічної структури ціннісних орієнтацій молоді;
- закономірностей і особливостей становлення, функціонування й розвитку системи цінностей молоді;
- впливу ціннісних орієнтацій молоді на різні сфери її життєдіяльності;
- різних концептуальних підходів щодо формування ціннісного світовідношення молоді.

Все це необхідно, як для прогнозування того, в якому напрямку йде розвиток ціннісно-сміслової сфери особистості в юнацькому віці, так і для перспективного впровадження в учбово-виховний процес форм роботи, які сприяють створенню у студентів потреби в усвідомленні ієрархії своїх цінностей та розвитку процесу формування ціннісного світовідношення.

Література

1. Бубнова С. С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система / С. С. Бубнова // Психологический журнал. – 1999. – №5. – С. 38–44.
2. Гончаренко С. У. Український

педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Телекорпорація «Республіка», 1998. – 152 с. **3. Карнаух А.** Формування політичної культури молоді на сучасному етапі / А. Карнаух // Людина і політика. – 2004. – № 5. – С. 134–139. **4. Кулікова Л. Б.** Духовний світ давніх греків як приклад виховання сучасних моральних цінностей / Л. Б. Кулікова // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 4. – С. 125–133. **5. Національна доктрина** розвитку освіти у XXI столітті : Указ Президента від 17 квітня 2002. № 347/2002. – Офіційний вісник України. – 2002. – № 16. – С. 11–24. **6. Петренко О.** Психологічні особливості формування ціннісних орієнтацій студентської молоді / О. Петренко // Вісник КНТЕУ. – 2005. – № 2. – С. 119–127. **7. Причепій Є. М.** Філософія : [підруч. для студ-ів вищ. навч. закл.] / Є. М. Причепій, А. М. Чорній, Л. А. Чекаль. – К. : Академвидав, 2005. – 592 с. **8. Про заходи** щодо вдосконалення системи вищої освіти України : Указ Президента від 17 лютого 2004 р. № 199/2004. – Офіційний вісник України. – 2004. – № 7. – С. 13–14. **9. Філософія** : навч. посіб. / [Губернський Л. В., Надольний І. Ф., Андрущенко В. П. та ін] ; за ред. І. Ф. Надольного. – [5-те вид.]. – К. : Вікар, 2005. – 455 с. **10. Філософський** енциклопедичний словник / [за ред. І. Т. Шинкарука]. – К. : «Абрис», 2002. – 742 с. **11. Шевчук М. В.** Психологічні механізми трансформації ціннісних орієнтацій студентської молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 “Загальна психологія” / М. В. Шевчук. – К., 2000. – 25 с.

Руденко Т.М., Сура Л.Г. Педагогічний аспект проблеми формування ціннісних орієнтацій та ціннісного світовідношення студентської молоді.

Стаття присвячена проблемі формування ціннісних орієнтацій та ціннісного світовідношення сучасної студентської молоді. Автор пропонує до розгляду ряд педагогічних задач, вирішення яких зможе забезпечити ефективність процесу формування системи цінностей студентства.

Ключові слова: формування, ціннісне світовідношення, студентство.

Руденко Т.Н., Сура Л.Г. Педагогический аспект проблемы формирования ценностных ориентаций и ценностного отношения к миру студенческой молодёжи.

Статья посвящена проблеме формирования ценностных ориентаций и ценностного отношения к миру современной студенческой молодёжи. Автор предлагает на рассмотрение ряд педагогических задач, решение которых сможет обеспечить эффективность процесса формирования системы ценностей студентства.

Ключевые слова: формирование, ценностное отношение к миру, студентство.

Rudenko T.M., Sura L.G. Pedagogical aspect in the problem of forming the students' valuable orientation and their valuable attitude to the world.

The article deals with the problem of forming the students' valuable orientation and their valuable attitude to the world. The author submits some pedagogical problems for consideration, the solving of which will be able to provide with the effectiveness of the process of forming the students' system of value.

Key words: forming, valuable attitude to the world, the students.

УДК 811.112.2

Иваньшина Н. Н., Руденко Т. Н.

МОДАЛЬНЫЙ ГЛАГОЛ MUST КАК СПОСОБ ВЫРАЖЕНИЯ ПРЕДПОЛОЖЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В современном английском языке существует ряд способов выражения предположения. Предположение может быть выражено посредством модальных глаголов, ослабляющих своё первоначальное значение. Действие предполагаемое может быть также выражено при помощи некоторых модальных слов. Рассмотрение модальных слов как части речи представляет одну из интереснейших проблем современной лингвистической науки. Впервые модальные слова были выделены в русской лингвистике; ранее они обычно причислялись к наречиям. В работах зарубежных лингвистов вопрос о модальных словах ранее никогда не ставился. Однако, Г. Суит и Е. Крейзинга выделяют наречия, относящиеся ко всему предложению и передающие отношение говорящего к излагаемому факту. В вопросе о модальных словах как о части речи не все лингвисты придерживаются одного мнения. Ряд учёных причисляет модальные слова к наречиям, другие лингвисты определяют их в отдельную группу слов. Что касается сослагательного наклонения, выражающего действие предполагаемое, то и оно вызывает серьёзные разногласия в трактовке. В современном английском языке в вопросе о сослагательном наклонении имеется множество спорных моментов. Наиболее трудно определить формы глагола, выражающие предполагаемое действие, при их совпадении с формами изъявительного наклонения и границы аналитических форм сослагательного наклонения. В грамматике английского языка различаются несколько вариантов сослагательного наклонения, которые выделяются некоторыми грамматистами как отдельные виды сослагательного наклонения. Данная статья посвящена анализу использования модального глагола *must* как способа выражения предположения в современном английском языке.

Чтобы раскрыть эту тему, рассматривается употребление модального глагола *must* в значении предположения, описывается ряд теоретических исследований о сослагательном наклонении. Категория модальности является одним из самых сложных и дискуссионных объектов лингвистического исследования.

В группу модальных глаголов входит небольшое число глаголов, выделяющихся среди всех глаголов целым рядом характерных особенностей в значении, употреблении и грамматических формах. Эти глаголы не имеют ни одной собственно глагольной грамматической категории (вида, временной отнесенности залога); у них могут быть лишь формы наклонения и времени, являющиеся показателями сказуемого. В силу этого, а также в силу отсутствия у них непредикативных форм (инфинитива, герундия, причастий), модальные глаголы стоят на периферии глагольной системы английского языка [1, с. 137]. По роли в предложении модальные глаголы являются служебными. Они обозначают возможность, способность, вероятность, необходимость совершения действия, выраженного смысловым глаголом. Поскольку они выражают лишь модальное отношение, а не действие, они в качестве отдельного члена предложения никогда не употребляются. Модальные глаголы всегда сочетаются только с инфинитивом, образуя с ним сочетания, которые в предложении являются сложным модальным сказуемым. По своей этимологии большинство модальных глаголов являются претерито-презентными. Модальные глаголы являются недостаточными глаголами (*Defective Verbs*), т.к. они не имеют всех форм, которые имеют другие глаголы. Отсутствие у них флексии *-s* в 3-м лице единственного числа настоящего времени изъявительного наклонения объясняется исторически: современные формы настоящего времени были когда-то формами прошедшего времени, а 3-е число единственного числа прошедшего времени не имело личного окончания. Модальные глаголы *must*, *should*, *ought*, *will-would*, *can-could*, *may-might*, *need* могут выражать различные оттенки предположения. Ученые предполагают, что модальные глаголы выражают объективную реальность, в то время как вводные слова – субъективную. Опираясь на исследования Дородных А.И. можно предположить, что глаголы *can* и *may* специализируются на передаче возможных, предполагаемых действий, а глаголы *must*, *should*, *might*, помимо значения долженствования, передают и предполагаемые, вероятные действия тесно касаясь, таким образом, со значением вводных слов, таких как *perhaps*, *possibly*, *probably*, *certainly*. Когда модальные слова и вводные слова употребляются одновременно, в таких случаях мы имеем дело с синонимичными конструкциями. Близость значений таких единиц настолько очевидно, что, например, Доленская А.И. называет их совместное употребление тавтологией [2, с. 58]. В предложении модальные глаголы всегда сочетаются с инфинитивом (перфектным и неперфектным), образуя с ним одно сочетание, которое называется

составным модальным сказуемым. В качестве отдельных членов предложения модальные глаголы не употребляются.

Глагол *must* выражает предположение, обычно основанное на фактах, на знании и почти граничащее с уверенностью. Сочетание глагола *must* с неперфектным инфинитивом означает, что предполагаемое действие (или состояние) является одновременным со сделанным предположением, причём само предположение может относиться как к настоящему, так и к прошедшему времени [2, с. 103].

Your father must be nearly eighty now.

Вашему отцу теперь, должно быть, восемьдесят лет.

You must be hungry after your long walk.

Вы, должно быть, сильно проголодались после такой долгой прогулки.

We must have taken a wrong turning.

Мы, должно быть, не там свернули [3, с. 290].

Глагол **must** употребляется в значении предположения, вероятности, т.е. большой степени уверенности. Говорящий считает предположение вполне правдоподобным. В этом значении глагол **must** примерно соответствует модальным словам: *evidently, apparently, certainly, most likely, probably*.

Для выражения предположения глагол **must** употребляется:

1. В сочетании с *Indefinite Infinitive* для выражения предположения, относящегося к настоящему. **Must** в этом случае переводится на русский язык посредством *должно быть, вероятно*, а инфинитив – глаголом в настоящем времени. Сочетание **must** с инфинитивом может переводиться на русский язык также сочетанием *должен* с инфинитивом:

He must know her address.

Он, должно быть (вероятно), знает её адрес.

He must be in the library now.

Он, должно быть (вероятно), сейчас в библиотеке.

После **must** употребляется *Continuous Infinitive*, когда высказывается предположение, что действие совершается в момент речи:

Where is he? - He must be walking in the garden.

Где он? - Он, должно быть, гуляет в саду.

Также *must* в значении вероятности употребляется с простой формой инфинитива глаголов, обычно не употребляемых в форме продолженного вида (*to be, to think* и т.п.)

2. В сочетании с *Perfect Infinitive* для выражения предположения, которое относится к прошедшему. Сочетание глагола *must* с перфектным инфинитивом означает, что предполагаемое действие предшествует высказыванию предположения, в то время как само предположение может относиться как к настоящему, так и к прошедшему времени. **Must** в таких случаях переводится на русский язык посредством *должно быть, вероятно*, а инфинитив - глаголом в прошедшем времени:

They must have forgotten to send us a copy of the telegram with their letter. Они, должно быть (вероятно), забыли приложить копию телеграммы к своему письму.

The cases must have been damaged during the unloading of the vessel. Ящики, должно быть (вероятно), были повреждены во время разгрузки судна [4, с. 231].

К. Н. Качалова указывает на то, что для выражения предположения, относящегося к будущему, **must** не употребляется. Такие русские предложения, как *Погода, должно быть (вероятно), изменится завтра. Лекция, должно быть (вероятно), будет интересной* переводится на английский язык: *The weather will probably change (is likely to change) to-morrow. The lecture will probably be interesting (is likely to be interesting) [4, с. 224].* Важно отметить, что глагол **must** в значении предположения употребляется почти исключительно в утвердительных предложениях. В отрицательных предложениях он не употребляется совсем, а в вопросительных предложениях встречается редко, причём эти вопросы носят риторический характер [3, с. 104].

Такие русские предложения, как *Он, должно быть, не знает об этом. Он, должно быть, не видел её* переводятся на английский язык: *He probably doesn't know about it. He probably didn't see her [5, с. 231].*

В отрицательных предложениях предположение выражается с помощью модального слова *evidently*.

Evidently, she did not know my address [5, с. 125].

Е. А. Зверева отмечает, что в значении предположения глагол **must** очень употребителен как в художественной, так и в научной литературе. Составное модальное сказуемое с глаголом **must** в значении предположения соответствует в русском языке простому или составному немодальному сказуемому, выраженному глаголом в настоящем (при неперфектном инфинитиве) или прошедшем (при перфектном инфинитиве) времени, которому предшествует вводный член предложения, выраженный словами «вероятно» или «должно быть», а иногда «несомненно», «очевидно» [5, с. 104].

В современном английском языке существует ряд способов выражения предположения. Различные оттенки предположения может выражать и модальный глагол **must**. При этом данный глагол ослабляет своё первоначальное значение вероятности, долженствования, необходимости и т.д. и передает только отношение говорящего к содержанию предположения в целом.

Литература

- 1. Бархударов Л. С.** Грамматика английского языка / Л. С. Бархударов, Д. А. Штелинг. – М. : Наука, 1973. – 264 с.
- 2. Зверева Е. А.** Модальные глаголы в английском языке : Сборник упражнений / Е. А. Зверева, О. Н. Труевцева, Н. С. Щукарёва. – М. : Наука, 1967. – 146 с.
- 3. Хорнби А. С.** Конструкции и обороты английского языка /

А. С. Хорнби. – М. : Искусство, 1992. – 238 с. **4. Качалова К. Н.** Практическая грамматика английского языка / К. Н. Качалова, Е. Е. Израилевич. – М. : Наука, 1998. – 327 с. **5. Каушанская В. Л.** Грамматика английского языка / В. Л. Каушанская. – Л. : Питер, 1967. – 269 с. **6. Блох М. Я.** Практикум по грамматике английского языка / М. Я. Блох, А. Я. Лебедев, В. С. Денисова. – М. : Политиздат, 1985. – 183 с.

Иваньшина Н.М., Руденко Т.М. Модальне дієслово must як засіб вираження припущення в англійській мові.

Стаття присвячена аналізу використання модального дієслова must як засобу вираження припущення в сучасній англійській мові.

Ключові слова: модальне дієслово, значення, припущення.

Иваньшина Н.Н., Руденко Т.Н. Модальный глагол must как способ выражения предположения в английском языке.

Данная статья посвящена анализу использования модального глагола must как способа выражения предположения в современном английском языке.

Ключевые слова: модальный глагол, значение, предположение.

Ivanshina N.M. Rudenko T.M. Modal verb must as the way of expressing assumption in English.

The use of modal verb must as the way of expressing assumption in modern English is analyzed in this article.

Key words: modal verb, meaning, assumption.

УДК 81'373.611:81'367.525:81.112.2:81.162.2

Ступак І. В.

ПОХІДНІ АТРИБУТИВНІ КАУЗАТИВНІ ДІЄСЛОВА В НІМЕЦЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

Дана робота присвячена дослідженню лексико-семантичних груп каузативних дієслів, зокрема атрибутивних похідних каузативних дієслів. Каузативні дієслова – це перехідні дієслова із значенням “переводити в такий стан або спричинювати виконання дії, яка виражається у відповідній дієслівній основі” [1, с. 6; 2, с. 165]. У роботі до атрибутивних похідних каузативних дієслів відносяться дієслова, утворені від різних за частиномовною приналежністю мотивуючих основ, що поєднують у своєму значенні сему каузації зі значенням зміни ознаки об’єкта, яку він набуває під впливом каузатора. Атрибутивні ПКД

описуються загальною ФТ “Sub казує Ob отримати ознаку Attr”, де Attr – якісна або кількісна ознака істоти або предмета, що визначає їх своєрідність, відмінність від інших істот або предметів. З урахуванням якісних та кількісних ознак та ознаки позитивність/негативність у значенні ПКД вони поділяються на три групи із значеннями: 1) “казувати набути якісної ознаки”; 2) “казувати набути кількісної ознаки”; 3) “казувати позбутися якісної ознаки”. Значення дієслівних префіксів (інтенсивність, дистрибутивність, негативність), семантика мотивуючих дієслів, що вказують на спосіб каузації, призводить до наявності у межах кожної підгрупи додаткових ознак. На основі наявності/відсутності додаткових ознак виділено основні групи та підгрупи [3, с. 87].

У літературі наявні окремі дослідження каузативних дієслів як єдиної групи з загальними семантичними, синтаксичними властивостями та предикативних конструкцій, що виявляють причинно-наслідкові відношення на матеріалі німецької мови [1; 2; 4]. Хоча проблема семантичної класифікації взагалі дієслів представлена у науковій літературі величезною кількістю різномірних спроб, на сьогодні відсутні дослідження присвячені зіставному опису похідних каузативних дієслів. Праці, які вивчають словотвірну семантику відсубстантивних [3; 5; 6] та відприкметникових [7-9] дієслів, об'єднують дієслівні лексеми різних семантичних типів і розглядають лише часткові фрагменти атрибутивних похідних каузативних дієслів. Лексична і синтаксична семантика атрибутивних похідних каузативних дієслів у зіставному аспекті на матеріалі німецької та української мов, не вивчалися, що зумовлює актуальність даної роботи.

Мета дослідження полягає у вивченні семантики похідних атрибутивних каузативних дієслів у німецькій та українській мовах.

На першому етапі шляхом суцільної вибірки із тлумачних словників німецької та української мов відібрано 1894 німецьких та 1377 українських ПКД, із них атрибутивні ПКД складають 280 одиниць у німецькій мові та 326 – в українській (відповідно 14,8 % та 23,7 % від загальної кількості словникової вибірки ПКД). Другий етап дослідження передбачав суцільну вибірку речень, які містять ПКД із художніх текстів кінця ХХ – початку ХХІ ст. Суцільна вибірка, до якої включено ПКД, що зустрічаються один або більше разів, склала близько шести тисяч ПКД у кожній мові. Приклади речень із атрибутивними ПКД становлять у німецькій мові 1262 одиниці, в українській – 875 одиниць (відповідно 21,0 % та 14,6 % від загальної кількості ПКД у текстових вибірках).

До складу атрибутивних входять складні ПКД із першим компонентом числівником та ПКД, утворені від прикметників, іменників, дієслів, прислівників, числівників та займенників, за допомогою як безафіксного, так і афіксального способів словотворення [10, с. 140-144].

Деад'єктивні атрибутивні ПКД позначають ситуацію, де суб'єкт казує об'єкт отримати ознаку Attr, яку виражає мотивуючий

прикметник. Відмічено, що прикметник займає центральну роль у творенні атрибутивних ПКД із значенням “каузувати мати якісну ознаку” як у німецькій, так і в українській мові, пор.: 418 (44,9% від загальної кількості атрибутивних ПКД зазначеної семантики) та 238 (36,7%) відповідно. Деад’ективні атрибутивні ПКД описуються загальною ФТ “Sub дією Vcause каузує Ob мати якісні ознаки Attr”, де Attr – це ознака, яку виражає мотивуючий прикметник: 1) типові риси характеру; 2) приналежність до соціальної, суспільно-політичної та інших сфер; 3) розмір, обсяг; 4) смакові якості чого-небудь; 5) температурні властивості; 6) зовнішню форму (обриси, контури тощо) предметів або частин людського тіла; 7) вагу; 8) вікові ознаки істот або предметів; 9) позитивну або негативну оцінку чого-небудь.

Атрибутивні ПКД, утворені від іменників, виражають ситуацію, де суб’єкт каузує об’єкт стати тим, кого/що називає мотивуючий іменник або отримати певні ознаки того, що називає мотивуючий іменник. Вони займають друге місце за продуктивністю серед атрибутивних ПКД, утворених від інших частин мови, пор.: у німецькій мові вони складають 305 (32,8% від загальної кількості атрибутивних ПКД зазначеної семантики) та 199 (30,7 %). Відіменникові атрибутивні ПКД описуються загальною ФТ “Sub дією Vcause каузує Ob мати певні якісні ознаки Attr мотивуючого іменника”, де Attr – зовнішні або типові ознаки мотивуючого іменника, який позначає: 1) соціальну, суспільно-політичну та інших сфер; 2) національність; 3) типові риси істоти; 4) типові риси тварин; 5) назви неістот; 6) абстрактні поняття [3, с. 174]. Якщо Attr позначає зовнішні ознаки мотивуючого іменника, атрибутивний ПКД має значення “каузувати мати зовнішні ознаки (форму, вигляд, риси, звучання) того, що називає мотивуючий іменник”. В іншому разі ПКД має значення “каузувати стати тим, кого/що називає мотивуючий іменник”.

Віддієслівні атрибутивні ПКД позначають ситуацію, де суб’єкт каузує об’єкт отримати якісну або кількісну ознаку, яка відбита у його значенні або у значенні мотивуючого дієслова. У німецькій мові вони складають 208 одиниць (22,3 % від загальної кількості атрибутивних ПКД даної семантики), в українській – 200 (30,9%). До складу віддієслівних атрибутивних ПКД входять ті, що утворені від дієслів із значенням якісної або кількісної зміни, а також біпрефіксні дієслова. В українській мові, на відміну від німецької мови, біпрефіксація поширюється на префіксальні відіменникові та деад’ективні дієслова [6, с. 19], що утворені від іменників та прикметників вищезазначеної семантики. Вони описуються загальною ФТ “Sub дією Vcause каузує Ob мати якісну ознаку Attr”.

В українській мові, на відміну від німецької, у 11 випадках (1,7% від загальної кількості атрибутивних ПКД) відмічено творення ПКД від основи присвійних займенників. Вони описуються загальною ФТ “Sub

дією Vcause каузує Ob мати якісну ознаку Attr”, де Attr – це ознака, яку виражає мотивуючий присвійний займенник.

Таким чином, атрибутивні ПКД, що позначають набуття якісних ознак, характеризуються загальною ФТ “Sub дією Vcause каузує Ob мати якісну ознаку Attr”, де Attr – це прикметник, присвійний займенник або ознака мотивуючого іменника.

Взагалі до КС входять такі компоненти, як суб’єкт каузації, дія (процес, стан, відношення), що каузується, відношення каузації та об’єкт каузації [1, с. 6; 11, с. 72]. Загальна ФТ атрибутивних ПКД “Sub каузує Ob отримати ознаку Attr” включає обов’язкові елементи даної каузативної ситуації [11, с. 74; 12, с. 17; 2, с. 87]. Враховуючи семантичний підклас імені (істота/ не істота) у ролі суб’єкта розрізняється: 1) агенс Ag, якщо це істота; 2) причина Cause, якщо це не істота; у ролі об’єкта каузації: 1) пацієнс Pat, якщо це істота; 2) об’єкт Ob, якщо не істота.

З урахуванням вищезазначеного, а також того, що саме лексична семантика ПКД визначає кількісний і якісний склад КС, повна атрибутивна каузативна конструкція, в рамках якої розглядаються ПКД, включає чотири обов’язкові компоненти: суб’єкт (Sub), ПКД (Vcause), об’єкт (Ob), ознака, що каузується (Attr).

Якщо один із обов’язкових актантів атрибутивного ПКД не реалізовано, а саме актант на позначення ознаки Attr, що каузується, то конструкція вважається синтаксично еліптичною (див. речення (1)). У роботі виявлено лише еліптичні каузативні конструкції, в рамках яких реалізовано атрибутивні ПКД. Це пов’язано із формальною структурою атрибутивних ПКД, мотивуюча основа яких вказує на ознаку, що каузується (див. п.2). У рамках еліптичної атрибутивної конструкції відмічено ПКД із інкорпорованим [11, с. 75; 3, с. 51] актантом Attr (див. речення (1)). У таких випадках значення атрибутивного актанта опущено, тому що його вже виражено у формальній структурі ПКД, а само за допомогою мотивуючого прикметника, іменника або присвійного займенника, від якого утворено ПКД (див. речення (1)). Такий еліпсис актанта Attr позначається нульовим знаком AttrØInc, напр.: (1) *Der Hut veränderte sie sehr* (Böll 1985, s. 25) ‘Капелюшок дуже змінив її’.

ПКД *verändern* ≈ (*im Wesen od. in der Erscheinung*) *anders machen, ändern* ‘зробити іншим, змінити’ у реченні (1) має значення *ein anderes Aussehen geben* ‘надати іншого вигляду’. Коренева морфема даного атрибутивного ПКД, а саме прикметник *ander* ‘інший’, вказує на атрибутивний актант AttrØInc. Речення (1) описано ФТ “Cause дією Vcause каузує Pat набути вигляду з ознакою Attr”, де Cause, що виражено іменником *Hut* ‘капелюшок’, дією Vcause *verändern* ‘зробити іншим, змінити’, каузує Pat, виражений особовим займенником *sie* ‘її’, набути вигляду з ознакою AttrØInc, яка у кореневій морфемі *ander* ‘інший’. Семантична модель речення (1) включає всі обов’язкові актанти атрибутивної каузативної ситуації: Cause-Vcause-Pat-AttrØInc.

Дослідження способів репрезентації атрибутивного актанта у межах КС виявило можливість його імпліцитного вираження, що позначається нульовим знаком AttrØImp (див. речення (2)). У таких випадках позиція атрибутивного актанта у реченні не реалізована, але його вказано у значенні ПКД, напр.: (2) *Сонце поволі підігрівало вологий ліс.*

Словникове значення ПКД *підігрівати* \approx *трохи гріючи, робити теплим* припускає валентність на позначення атрибутивного актанта Attr *теплий*, який виражено імпліцитно, тобто названо у значенні ПКД. Префікс *під-* надає атрибутивному ПКД додаткової ознаки “невеликий ступінь дії” [5, с. 82; 13, с. 262]. Речення (1) описується ФТ “Cause дією Vcause каузує Ob набути ознаку Attr у невеликому ступені”, де Cause, що виражено іменником *сонце*, дією *гріючи*, на що вказує мотивуюче дієслово *гріти*, з ознакою “невеликий ступінь”, яку надає префікс *під-*, каузує Ob, виражений іменником *ліс*, набути температурну властивість із ознакою AttrØImp, тобто *теплий*, яка виражена імпліцитно у значенні Vcause *підігрівати*. Семантична модель речення (2) включає актанти, що виражені експліцитно та імпліцитно: Cause-Vcause-Ob-AttrØImp.

Відмічено, що спосіб вираження атрибутивного актанта корелює з частиномовною приналежністю мотивуючої основи. Так, для атрибутивних ПКД характерно інкорпороване вираження атрибутивного актанта, яке складає 723 одиниці (

77,7 % від загальної кількості даної групи атрибутивних ПКД) у німецькій мові та 584 (90,1 %) – в українській (див. таблицю). Поширеність даного способу вираження атрибутивного актанта пов’язано з тим, що переважна більшість ПКД утворено від мотивуючих основ (прикметник, іменник, присвійний займенник), які є кореневими морфемами у структурі ПКД (див.п.2).

Імпліцитне вираження атрибутивного актанта складає 208 одиниць (22,3 %) від загальної кількості атрибутивних ПКД) у німецькій мові та 89 (13,7 %) – в українській (див. таблицю). Такий спосіб вираження атрибутивного актанта притаманний ПКД, утвореним від дієслів. Кількісна розбіжність імпліцитного вираження атрибутивного актанта у мовах дослідження пов’язана з тим, що в українській мові, на відміну від німецької, біпрефіксація поширюється на дієслова, утворені від іменників або прикметників. Тобто, кореневої морфемою у таких ПКД виступають іменник або прикметник, які називають якісну ознаку, що каузується.

Дана група є найбільш поширеною порівняно з іншими групами атрибутивних ПКД, пор. 931 одиниця (73,8 % від загальної кількості атрибутивних ПКД) у німецькій мові та 648 (74,1 %) – в українській (див. таблицю). За структурою атрибутивну групу із значенням “каузувати набути якісної ознаки” складають: 1) безафіксні ПКД, утворені від якісних прикметників; 2) суфіксальні ПКД, утворені від прикметників та іменників; 3) префіксальні ПКД, утворені від іменників

та дієслів; 4) префіксально-суфіксальні ПКД, утворені від прикметників, іменників та присвійних займенників (тільки в українській мові); 4) складні ПКД із першим компонентом-прикметником (тільки в німецькій мові).

До складу даної атрибутивної групи входять ПКД, утворені від мотивуючих основ різних лексико-семантичних груп, що позначають якісні ознаки. Враховуючи ці якісні ознаки, група атрибутивних ПКД із значенням “каузувати зміну якісної ознаки” поділяється на підгрупи із значенням: 1) “каузувати набути приналежність до релігії, культури, соціальному прошарку або національності”; 2) “каузувати набути типові риси характеру”; 3) “каузувати набути колір/відтінок”; 4) “каузувати набути зовнішню форму (обриси, контури тощо) предметів або частин людського тіла”; 5) “каузувати набути смакові якості”; 6) “каузувати набути температурні властивості”; 7) “каузувати набути вагу”; 8) “каузувати набути вікові ознаки істот або предметів”; 9) “каузувати набути позитивну або негативну оцінку чого-небудь”; 10) “каузувати набути ознаку “зрозумілий” стосовно наданої інформації”. Вищезазначені підгрупи включають як ПКД без додаткових ознак, так із додатковими ознаками.

ПКД без додаткових ознак, утворені: 1) безафіксним способом від прикметників та іменників; 2) за допомогою суфіксів *-ier-*, *-isier-* (у німецькій мові) та *-изува-*, *-и-*, *-ува-* (в українській мові); 3) префіксів *an-*, *ab-*, *aus-*, *ein-*, *er-*, *ver-* (тільки у німецькій мові); 4) префіксально-суфіксального способу *er+-er-* (у німецькій мові) та *ви+-ити-*, *на+-я-*, *ви+-ува-*, *за+-и-*, *по+-ува-* та інші (в українській мові).

ПКД без додаткових ознак є найбільш поширеними, що складає одиниць (80,6% від загальної кількості атрибутивних ПКД даної групи) у німецькій мові та (63,4%) – в українській. Вони входять до складу всіх вищезазначених 10 підгруп атрибутивних ПКД.

У межах даних ПКД продуктивним виступає інкорпороване вираження атрибутивного актанта, що позначає якісні ознаки. Як було зазначено, засоби вираження актанта корелюють із частиномовною приналежністю мотивуючої основи. Атрибутивні ПКД, утворені від прикметників, мають значення “каузувати мати ознаку мотивуючого прикметника” і складають 257 одиниць у німецькій мові та 195 одиниць – в українській. ПКД, утворені від іменників, мають значення “каузувати стати тим, кого/що називає мотивуючий іменник”, “каузувати мати певні ознаки мотивуючого іменника” і складають 305 одиниць у німецькій мові та 199 – в українській. Атрибутивні ПКД, утворені від дієслів, мають значення “каузувати мати якісну ознаку”, яка має імпліцитне вираження.

Префікси, за допомогою яких утворено атрибутивні ПКД від різних за частиномовною приналежністю мотивуючих основ, надають їм додаткові ознаки – “заново”, “неповний вияв ознаки”, “повний вияв ознаки”, “градуальність вияву ознаки”, “дистрибутивність”. У німецькій та українській мовах відмічено ПКД із додатковими ознаками –

“неповний вияв ознаки” (див. речення (2)), “повний вияв ознаки” (див. речення (3)), “градуальність вияву ознаки” (див. речення (4)), “заново” (див. речення (5)).

Додаткова ознака “неповний вияв ознаки” включає сему “трохи”, формальними виразниками якої виступають префікс *an-* (у німецькій мові) та *при-, під-, по-* (в українській). Дані префікси конкретизують час здійснення дії, а саме “недовго, трохи”, що призводить до неповного вияву ознаки. Значення інтенсивного вияву ознаки може реалізовуватися через комплекс сем – кількісної, темпоральної та оцінної, який описово можна представити так: часто повторюваною і тривалою дією над об’єктом спричинити якісну зміну. Атрибутивні ПКД із вищезазначеною додатковою ознакою відносяться до підгруп із значенням: 1) “каузувати мати колір”; 2) “каузувати мати температуру”.

В основі додаткової ознаки “повний вияв ознаки” лежить значення “повністю”, яке реалізує префікс *ver-* (у німецькій мові) та префікс *про-* (в українській). Значення повного виконання дії, яку позначають дані префікси, супроводжується просторовим значенням “наскрізь, до кінця, повністю”, що призводить до повної зміни якісної ознаки. Дана додаткова ознака відмічена у ПКД із значенням: 1) “каузувати мати температуру”; 2) “каузувати мати зовнішню форму (обриси, контури тощо) предметів або частин людського тіла”.

(3) ... *der zweite verwandelte den Quintschritt in einem Quartschritt* ... (Hesse 1998, s. 35) ‘...другий (виступ) перетворив квінту в кванту ...’.

Словникове значення ПКД *verwandeln ≈ völlig verändern, anders werden lassen* ‘повністю змінити, примушувати стати іншим’ імпліцитно називає атрибутивний актант *AttrØImp* ‘не такий як раніше, інший’. Префікс *ver-* надає атрибутивному ПКД додаткову ознаку “повністю”, яка вказує на інтенсивність зміни ознаки. Речення (3) описано ФТ “Cause дією *Vcause* каузує *Ob* повну зміну ознаки *Attr*”. Семантична модель речення (3) включає усі обов’язкові актанти даної ситуації: *Cause-Vcause-Ob-AttrØImp*.

Основним виразником додаткової ознаки “повторно, заново” є префікси *auf-, vor-* (у німецькій мові) та префікси *пере-, від-, роз-* (в українській). Значення даних префіксів, що позначають повторне виконання дії, передбачає якісну зміну раніше створеного, готового об’єкта. Атрибутивні ПКД із зазначеною додатковою ознакою, утворені від прикметників та дієслів, належать до підгруп із значенням: 1) “каузувати мати температуру”; 2) “каузувати мати зовнішню форму (обриси, контури тощо) предметів або частин людського тіла”.

(4) ...*ich solle um zehn die Milch aufwärmen* ... (Böll 1985, s. 189) ‘я повинна у десять розігріти молоко ...’.

Формальна структура ПКД *aufwärmen ≈ noch einmal, wider warm machen* ‘повторно, заново зробити теплим, розігрівати’ вказує на атрибутивний актант *AttrØInc*, який відповідає прикметнику *warm* ‘теплий’. Префікс *auf-* надає ПКД додаткової ознаки “знову”. Речення (4)

описано ФТ “Ag повторною дією Vcause казує Ob заново набути температури з ознакою Attr”. Семантична модель речення (4) включає усі обов’язкові актанти даної ситуації: Ag-Vcause-Ob-AttrØInc.

Додаткова ознака “градуальний вияв ознаки” реалізується, на відміну від вищеописаних, не тільки за допомогою префіксів, а також за допомогою мотивуючої основи. Так, у німецькій мові ПКД із додатковою ознакою “градуальність”, утворені: 1) безафіксним способом від прикметників у порівняльному ступені; 2) за допомогою префіксів *auf-*, *er-*, *ver-* від прикметників, прислівників та числівників; 3) за допомогою суфікса *-er-* від прикметників у позитивному ступені. В українській мові дана додаткова ознака відмічено у ПКД, утворених від прикметників префіксально-суфіксальним способом: *о-+-ува-*, *об-+-ува-*, *по-+-ува-* та за допомогою префіксів *пере-*, *від-*, *у-*, які мають квантитативне вираження дії. Саме наявність в українській мові префіксів із значенням інтенсивної дії призводить до продуктивності ПКД із додатковою ознакою “градуальність” у порівнянні з німецькою. Вони відносяться до підгруп із значенням: 1) “казувати мати температуру”; 2) “казувати мати вікові ознаки істот або предметів”; 3) “казувати мати позитивну або негативну оцінку чого-небудь”; 4) “казувати мати смакові якості” (тільки в українській мові); 5) “казувати мати колір” (тільки в українській мові).

(5) *Тільки тоді, коли я постарів, цигани омолодили мене, ...* (Земляк 2002, с. 314).

Словникове значення ПКД *омолоджувати* \approx *робити молодшим, кращим* включає атрибутивний актант на позначення вигляду істоти, виражений прикметником *молодий*, від якого утворено даний ПКД. Речення (5) описано ФТ “Ag дією Vcause казує Pat набути кращого вигляду з ознакою Attr”. Семантична модель речення (5) відбиває обов’язкові актанти даної атрибутивної каузативної ситуації: Ag-Vcause-Pat-AttrØInc.

В українській мові, на відміну від німецької, відмічено також атрибутивні ПКД із додатковою ознакою – “дистрибутивність, множинність” (див. речення (6)), що пов’язано з наявністю дієслівних префіксів *по-*, *на-*, *пере-*, які мають значення кваліфікатора об’єктів чи суб’єктів, на яких поширюється дія. Продуктивність біпрефіксації в українській мові (див. п.2), призводить до реалізації атрибутивними ПКД двох додаткових ознак – “дистрибутивність, множинність” та “повний/неповний вияв ознаки”: (6) *Він тобі зуби повбиває, очі попідсинює ...*

Словникове значення ПКД *попідсинювати* \approx *підсинити (надавати блідно-синього відтінку) багато чого-небудь* включає значення атрибутивного актанта на позначення кольору, який виражено мотивуючим прикметником *синій*. Біпрефіксний ПКД утворено за допомогою двох префіксів – *під-*, який надає дієслову значення неповного вияву ознаки, та за допомогою префікса *по-*, який має

дистрибутивне значення. Речення (6) описано ФТ “Ag дією Vcause каузує велику кількість Ob набути кольору з неповним виявом ознаки Attr”. Семантичну модель речення (6) представлено наступним чином: Ag-Vcause-Ob- AttrØInc.

№	Групи атрибутивних ПКД з ФТ	Засоби вираження актанта				Всього	
		AttrØInc		AttrØImp		Німецька	українська
		німецька	українська	німецька	українська		
1.	“Sub дією Vcause каузує Ob мати якісну ознаку Attr”	562 (60,4%)	369 (56,9)	188 (20,2%)	42 (6,5%)	750 (80,6%)	411 (63,4%)
2.	“Sub неповною дією Vcause каузує Ob набути неповний вияв ознаки Attr”	47 (5,1%)	49 (7,5%)	9 (0,9%)	14 (2,2%)	56 (6,0%)	63 (9,7%)
3.	“Sub дією Vcause каузує Ob повну зміну ознаки Attr ”		5 (0,8%)	11 (1,2%)	10 (1,5%)	11 (1,2%)	15 (2,3%)
4.	“Sub повторною дією Vcause каузує Ob заново набути ознаку Attr”	45 (4,8%)	39 (6,0%)		11 (1,7%)	45 (4,8%)	50 (7,7%)
5.	“Sub дією Vcause каузує Ob набути ознаку Attr у більшій або меншій мірі”	69 (7,4%)	70 (10,8%)		9 (1,4%)	69 (7,4%)	79 (12,2%)
6.	“Sub дією Vcause каузує певну кількість Ob набути ознаку Attr”		27 (4,2%)		3 (0,5%)		30 (4,6%)
	РАЗОМ	723 (77,7%)	559 (86,3%)	208 (22,3%)	89 (13,7%)	931 (100%)	648 (100%)

Семантика атрибутивних ПКД із значенням “каузувати якісні зміни” передбачає наявність чотирьох обов’язкових компонентів – суб’єкта (Sub), ПКД (Vcause), об’єкта (Ob), ознаки (Attr). Отримані дані свідчать, що у межах даної групи ПКД для обох мов дослідження найбільш типовою є еліптична модель, в якій має місце інкорпороване AttrØInc та імпліцитне вираження актанта на позначення якісної ознаки AttrØImp (див. табл.).

Атрибутивним ПКД із значенням “каузувати якісні зміни” притаманне інкорпороване вираження актанта, який є продуктивним у порівнянні з імпліцитним вираженням.

Встановлено, що переважна більшість атрибутивних ПКД утворено від прикметників, іменників та займенників (тільки в українській мові). Так, для атрибутивних ПКД, утворених від іменникових основ, а в українській мові також для ПКД, утворених від відіменникових і відприкметникових дієслів, притаманне вираження актанта у формальній структурі ПКД, тобто його інкорпорація. Таким чином, іменникова основа, від якої утворено ПКД, передбачає інкорпороване вираження актанта.

Література

- 1. Недялков В. П.** Типология каузативных конструкций. Морфологический каузатив / В. П. Недялков, Г. Г. Сильницкий. – Л. : Наука, 1969. – 311 с.
- 2. Persson I.** Die kausative Struktur aus semantischer und pragmatischer Sicht / I. Persson // Sprache und Pragmatik. Lunder Symposium. – Lund : LiberLärmedel, 1979. – 167 s.
- 3. Kaliuščenko V. D.** Deutsche denominale Verben / V. D. Kaliuščenko // Studien zur deutschen Grammatik. – Tübingen: Narr. – 1988. – Bd. 30. – 180 s.
- 4. Kulikov L.** Causatives / L. Kulikov // Language typology and language universals. An international handbook. – Berlin. – 2001. – Vol. 2. – P. 886–898.
- 5. Возний Т.** Словотвір дієслів / Т. Возний. – Львів : Вища школа, 1981. – 187 с.
- 6. Городенська К. Г.** Морфологическая структура отыменных глаголов в современном украинском языке: автореф. дис...канд. филол. наук / К. Г. Городенська. – К., 1975. – 25 с.
- 7. Виноградова Р. И.** Структурно-семантическая характеристика некоторых производных деадъективных глаголов в современном немецком языке / Р. И. Виноградова // Вопросы семантики и стиля. – Уфа, 1979. – С. 71–76.
- 8. Грещук В. В.** Український відприкметниковий словотвір / В. В. Грещук. – Ів.-Франк. – 1995. – 206 с.
- 9. Пузік А. А.** Відприкметникові дієслова у німецькій, англійській та українських мовах: дис... канд. филол. наук / А. А. Пузік. – Донецьк, 2000. – 215 с.
- 10. Ступак І. В.** Структурні типи каузативних дієслів в сучасній німецькій мові / І. В. Ступак // Вісник Харківського університету. – Харків, 2009. – №837. – Вип. 56. – С. 140–144.
- 11. Падучева Е. В.** Динамические модели в семантике лексики / Е. В. Падучева. – М. : Языки славянской к-ры, 2004. – 607 с.
- 12. Тестелец Я. Г.** Введение в общий синтаксис / Я. Г. Тестелец. – М. : Рос. гос. гуман. ун-т, 2001. – 797 с.
- 13. Ковалик І. І.** Словотвір сучасної української мови / І. І. Ковалик. – К. : Наукова думка, 1979. – 404 с.

Ступак І. В. Производные атрибутивные каузативные глаголы в немецком и украинском языках.

В статье рассмотрены основные значения производных атрибутивных каузативных глаголов в немецком и украинском языках, проанализированы способы выражения атрибутивного актанта и установлена их корреляция с мотивирующей основой.

Ключевые слова: производный каузативный глагол, способы выражения, мотивирующая основа.

Ступак І.В. Похідні атрибутивні каузативні дієслова в німецькій та українській мовах.

У статті розглянуто основні значення похідних атрибутивних каузативних дієслів у німецькій та українській мовах, проаналізовано засоби вираження атрибутивного актанта й встановлено їх кореляцію з частиномовною приналежністю мотивуючої основи.

Ключові слова: похідні каузативні дієслова, засоби вираження, мотивуюча основа.

Stupak I.V. Derived attributive causative verbs in German and Ukrainian languages.

In the article we have considered major importances of meanings of derived attributive causative verbs in German and Ukrainian languages, have analyzed means of expression attribute, and have defined their correlation with derivative stem.

Key words: derived causative verbs, means of expression, derivative stem.

УДК 811 111 '371

Хомяк Н. В.

**РОЛЬ АГГЛЮТИНАЦИИ В СЛОВООБРАЗОВАНИИ ЯЗЫКОВ
РАЗЛИЧНЫХ СТРУКТУРНЫХ ТИПОВ**

Наиболее общей тенденцией развития словообразовательной системы современных флективных языков, включая английский, немецкий, русский и украинский, является рост агглютинативных черт в структуре производного слова. Однако в зависимости от способа структурной организации элементов – синтетизм или аналитизм – в каждом конкретном языке данная тенденция носит более или менее выраженный характер. Для современных флективных языков аналитического типа, таких как английский и немецкий, агглютинация является одним из продуктивных способов словообразования, в результате которого образуется производная лексема аналитического типа. Для синтетических языков как русский и украинский данная

тенденция также характерна, однако здесь необходимо учитывать процессы стандартизации, результатом которых является наложение грамматических значений на лексико-грамматические [1].

Агглютинативность понимается как свойство, противоположное фузии. В семантике производного слова она обнаруживается во одно-однозначном соответствии между означаемым и означающим, в «отдельности подачи элементов информации в составе словоформы», в структуре производного слова – в свободном «склеивании» морфем, отсутствии явлений морфологического взаимоприспособления морфем при их соединении [2]. Рост агглютинативности в семантике производного слова, т. е. рост отношений взаимодназначности между означаемым и означающим, способствует расчлененности слов на морфемы, так как с каждой морфемой связывается определенная часть значения слова; таким образом, семантическая расчлененность поддерживает расчлененность структурную.

Агглютинация (от лат. *Agglutinatio* – приклеивание) означает образование грамматических форм и производных слов путем последовательного присоединения к корню или основе слова грамматически однозначных аффиксов, при котором границы морфем остаются отчетливыми, без изменений. В лингвистической литературе подобные явления неоднократно отмечались различными учеными, а элементы указанного типа получали различные наименования – аффиксоиды, полуаффиксы, квазиаффиксы, относительно свободные/относительно связанные морфемы, агглютинаторы [1; 2; 3;] и т.д., что, собственно, не отражалось на самой сути вопроса. С нашей точки зрения термин «агглютинатор» наиболее точно мотивирован, так как указывает на непосредственную связь данных элементов с агглютинацией как способа образования производных лексем. Стремительный процесс нарастания агглютинативных явлений в языках флективного типа поставил перед учеными задачу их последовательного описания. Более того, в рамках структурной типологии представилось интересным отметить ведущую роль таких явлений в процессе развития аналитических тенденций в языке [4; 5; 6;]. При этом, называя рост агглютинативности наиболее общей тенденцией развития системы современного словообразования, мы не имеем в виду при этом, что вышеупомянутые языки утрачивают свой флективный характер, поскольку переход полнозначной лексемы в статус функциональной может быть сопряжен не только с указанием на конкретную словообразовательную категорию, но и на общекатегориальный статус производной единицы в целом, ср.: *sailsman vs sailswoman; cowboy vs cowgirl*. Не менее интересен пример перехода функциональной морфемы в статус полнозначной, принимающей все признаки грамматического оформления: "The girls in their teens went to a dance" [1; 7].

Рост агглютинативности в словообразовательной системе конкретного языка обеспечивается за счет семантического сдвига в

сторону однозначности в содержательной структуре присоединяемого слова, то есть в устранении его многозначности, что, в свою очередь, способствует появлению и увеличению словообразовательных морфем агглютинативного типа определенной лексико-грамматической категории. Характерным является тот факт, что, несмотря на высокую степень семантического обобщения, формально агглютинативные элементы остаются корневыми морфемами. Именно это обстоятельство довольно часто является причиной ошибочного отнесения агглютинативных производных к сложным слова то время, как один из компонентов этих слов давно утратил статус собственно лексической единицы и приобрел все черты словообразовательного элемента.

Словообразовательный процесс агглютинирования происходит по типу аналогии с использованием модели, то есть именно так, как это происходит в случае аффиксации и словосложения в рамках первичной номинации мотивированного типа, причем один из компонентов подвергается процессу семантического выветривания и перехода на более обобщенный уровень значения, как это имеет место при вторичной номинации [8].

В данной работе рассматривается класс морфем, функционально близких к флективным аффиксам, однако имеющих корреляты в системе лексических единиц, т.е. употребляющихся как самостоятельные лексические единицы. Этому подклассу относительно свободных морфем (агглютинаторов, полуаффиксов) приписывается словообразовательная роль, дающая им возможность конкурировать с аффиксами и разделять с ними область действия, не теряя при этом связи с корневой морфемой. Принимая во внимание соотношенность формы агглютинатора – функциональной морфемы – с формой корневой морфемы, мы считаем, что агглютинатор находится на том промежуточном этапе, когда не утрачена его формальная связь с корневой морфемой и наблюдается семантическое сходство с аффиксом. Это позволяет выделить агглютинаторы в особый подуровень между словом как номинативной единицей и морфемой. Таким образом, агглютинаторы выступают в структуре слова и системе словообразовательных средств как морфемы переходного типа.

С одной стороны, это морфемы с очень абстрактной семантикой, близкой к словообразовательному значению аффиксов, исполняющие в слове функции суффиксов или приставок. С другой стороны, агглютинаторы, употребляемые в качестве аффиксов, все же продолжают оставаться и четко осознаваться корневыми морфемами или основами, сохраняющими свои семантические и генетические связи с соответствующими корнями.

В свое время для определения единиц промежуточного типа в лексике был предложен термин «лексотмема». В современном английском языке наличие таких единиц очевидно, например, с точки зрения морфологии огромное количество так называемых моносиллаб

как put, pit, cat, down, like и т.д. рассматриваются как корневые морфемы, в то время как с позиции лексикологии это слова. Однако с течением времени в порядке эволюции ситуация заметно меняется – лексические единицы преимущественно моносиллабического типа постепенно меняют вначале свою звуковую, а затем содержательную сторону: в составе сложного слова они начинают действовать в статусе словообразовательных элементов. Само сложное слово соответственно переходит в статус производной лексемы агглютинативного типа: businessman, boatman, salesman, forest-land, commuter-land, fatherland, grassland, meadowland, riverside, roadside, park-side, birdlike, crocodile-like, т.д.

Колебания производных, в состав которых входят подобные словообразовательные элементы, между сложным словом и префиксальным или суффиксальным образованием делают весьма затруднительным выяснение их места в системе словообразования и в этом случае следует помнить, что значимость совообразовательных морфем лежит не только в их чисто грамматической функции отличия одного лексико-морфологического класса от другого, причем в аналитических языках эта функция является второстепенной, а в их номинативной ценности – обеспечить лексический состав языка новыми словами и, что является очень важным моментом, предложить модель с высокой степенью мотивации для воспроизводства производных лексем соответствующего лексико-грамматического класса. Мотивирующей основой новой номинации с агглютинатором в постпозиции, а таких в современном английском языке подавляющее большинство, является именно агглютинатор [9]:

1. man/man-; -woman/woman-: -boy/boy-; -girl/girl-; -maid/maid-; -hand (ориентировка на лицо);
2. work; -ware; -board; -berry-: beadwork, crownwork, tableware, millboard (ориентировка на продукт или инструмент выполнения);
3. class, -rate, -proof, -tight: firstclass, secondrate, greaseproof (ориентировка на качество);
4. style, like, -type, -worthy, bird-like: coalition-type, peasant-style (ориентировка на сходство, подобие);
5. -wide, -load, -strong, -full: nation-wide, boatload, 1000-strong (ориентировка на размер, вес, масштаб);
6. -free; care-free, tax-free (отсутствие/ наличие свойства);
7. too-, all-, well- ill-: too-hard, too-important, all-too-important; well-bred; ill-informed (степень свойства);
8. -scale, all-: all-told, all-embracing; widescale, all-inclusive (масштаб);
9. self-: self-defense (обращение на себя);
10. -place, -side, -centre, -city, -room, -land, -house, -work, -place: riverside, dinner-centre, alehouse, meadowland (локативность);
11. -time, -long, -after-, -old: dinner-time, daylong, two-years-old, aftertaste(ориентировка на временной промежуток).

Исходя из теории изоморфизма, предполагающей единые принципы в анализе разных уровней языка, в данном случае двух смежных уровней морфологи – формообразования и словообразования, учитывая двойственную природу цельноформленности образований типа англ. *to set off* «отправляться», «оттенять», *to lay up* «запасать», «выводить из строя», представляется оправданным отнести их к аналитическому типу слов, которые появились в XIV—XV вв. В специальном исследовании Б. М. Духона на основе сплошной выборки из Краткого Оксфордского словаря выделено более 1000 глагольных единиц типа *to make up*. В их состав в качестве структурных компонентов входят 510 первичных глаголов и 24 различных постверба.

Так называемые «поствербы» или «постпозиты» также могут рассматриваться как агглютинативные словообразовательные элементы, поскольку придают новый оттенок значения всей производной единице: *to get – into – out – through – on – back – up – down* (направленность действия); *to take – in – on – for – after* (направленность во времени и пространстве), т.д. И если в некоторых случаях это только пример модификации значения смыслового глагола как в примерах с *take out*, *get out*, *take from*, *take for*, в других употреблениях они способствуют появлению другой номинативной единицы, относящейся к совершенно иной лексической парадигме: *to take in – to understand* (понять); *to take in somebody – to frame somebody in – to deceive* (обмануть); *to stand to – to resist* (сопротивляться).

Следует еще раз упомянуть случаи возможного наложения лексико-семантической и грамматической функций в одном агглютинаторе, что еще раз свидетельствует о том, что чистые аналитические типы или чисто синтетические типы существуют только теоретически, а навстречу ведущей грамматической тенденции конкретного языка обязательно движется противоположная ей. Например, для глаголов с уже упомянутыми здесь постпозитами при употреблении в составе перфектной формы сказуемого присоединение маркера совершенного вида глагола “have” неуместно и плеонастично по своей сути: ‘*to take off*,’ ‘*to give out*,’ ‘*to go away*’.

Для англосаксонцев всегда было характерным активное использование суффиксальных моделей N+ суффикс; Adjective + суффикс; Verb + суффикс и эта традиция сохраняется до сих пор. Объяснение этому можно усмотреть в самой аналитической тенденции развития данного языка, в которой последовательность «определяющее / определяемое» является одним из основных структурно-типологических признаков английского языка и в данной последовательности главная мотивация выражена именно определяемым. В рамках ономаσιологической структуры именно определяющее (determinatum) является мотивирующей основой названия – ономаσιологическим базисом. Например, для обозначения состояния использовались *-ness*, *-bad* /-hood/, *-th*, *-scipe* /-ship/, *-dom*, а суффикс *-scipe* /-ship/ того же

происхождения, что и «shape» в слове ‘landscape’ и более позднем параллельном варианте ‘seascape’ и является родственным голландскому термину в живописи, сохранившемуся у Мильтона в старой орфографии ‘skip’: ‘Whilst the landskip round it measures’. Что касается ‘like’, словарь предоставляет интересные сведения о том, что ‘like’ в качестве как прилагательного, так и глагола по происхождению приравнивается к ‘lichor, lych’, в значении ‘to form’. Фактически, “история лингвистических исследований свидетельствует о том, что слова исторически предшествуют морфемам. Полнозначные слова представляют собой как бы точку отсчета, продуктивный источник возникновения не только словообразовательных морфем, но и других вспомогательных элементов” [10].

Таким образом, мы констатируем, что в большей или меньшей степени агглютинация является одним из продуктивных способов словообразования в современных флективных языках, в результате чего образуется производная лексема аналитического типа. Агглютинация как способ словопроизводства находится между словосложением и аффиксацией, когда словообразовательный присоединяемый элемент еще не утратил своего графического сходства с корневой морфемой, но в содержательной структуре которого произошел семантический сдвиг в сторону однозначности.

Однозначность языкового знака и его относительная подвижность являются основными признаками словообразовательного элемента аналитического типа. Среди флективных языков современный английский более всего отвечает этому принципу. Именно поэтому корпус агглютинаторов наиболее широк именно в этом языке. Функциональным назначением агглютинатора является причисление производной лексемы к определенной лексико-семантической парадигме [9].

На сегодняшний день можно говорить о действии агглютинаторов в рамках следующих семантических подклассов или парадигм:

агентивности: ~ man/man-; -woman/woman-; -boy/boy-; -girl/girl-; -maid/maid-, -hand: ferryman, spygirl, errandboy, parlourmaid, deckhand;

предметности: -work; -ware; -board; -berry-: beadwork, crownwork, tableware, millboard;

градуальности: -class, -long, -scale, -rate, -proof, -tight: firstclass, daylong, widescale, secondrate, greaseproof;

компаративности: -style, -like, -type, -worthy: bird-like, coalition-type, peasant-style;

квантитативности: -wide, -load, -strong, -full: nation-wide, pagefull, boatload, 1000-strong;

негативности: -ill, -free; ill – will: ill-informed, care-free, tax-free;

интенсивности: -too-, -all, -well, -too:-hard, too-important, well-, bred;

инклюзивности: all-:, -all-told, all-embracing;

рефлексивности: self-: self-defense;

локативности: -place, -side, -centre, -city, -room, -land, -house: work-place, riverside, dinner-centre, alehouse, meadowland.

темпоральности: -time, -long, -after-, -old: dinner-time, daylong, two-years-old, aftertaste.

Агглютинаторы – это морфемы с очень абстрактной семантикой, близкой к словообразовательному значению аффиксов, исполняющие в слове функции суффиксов или приставок. Функционально-семантическая близость такого рода морфем к аффиксам особенно ясно видна тогда, когда с одной и той же непроемной основой имеются синонимические друг другу производные слова, образованные с помощью как аффиксации, так и сложения (ср. Китаїст – китаевед, *Arbeiter* – *Arbeitsmann*, *славїст* – *славяновед*, *волнистий* – *волнообразный*). С другой стороны, агглютинаторы, употребляемые в качестве аффиксов, все же продолжают оставаться и четко осознаваться корневыми морфемами или основами, сохраняющими свои семантические и генетические связи с соответствующими корнями.

Наличие большого количества подобных элементов в современных английском и немецком языках свидетельствует о бытующих в языке процессах агглютинации как способа образования производных лексем, присущих языкам агглютинативного типа. Продуктивное использование данных средств словообразования свидетельствует о дальнейшей аналитизации данных языков (английского в большей, а немецкого и русского в меньшей степени).

Агглютинация ведет к сокращению кода (по крайней мере, потенциальному): уменьшается набор единиц, и данном случае морфем и вариантов морфем. Стремление уменьшить роль морфонологических чередований – это путь к сокращению числа вариантов морфемы. Специализация морфем способствует уменьшению их многозначности, вытеснению некоторых из них – т. е. тоже сокращает число кодовых единиц.

Агглютинация представляет собой самостоятельный словообразовательный прием в современном английском, немецком и русском языках, а агглютинативное производное слово, изоморфно и изофункционально словосочетанию, сложному слову и аффиксальному слову как бинарным структурам, имеющим номинативную функцию. Данное свойство основано на позиционной последовательности определяющее-определяемое, где определяемое – родовое понятие, а определяемое видовое понятие, в рамках актуального членения – известная и неизвестная часть.

Основным методом идентификации агглютинативной единицы является метод сигнификативного анализа, способствующий разграничению функциональной и корневой морфем по степени семантического сдвига в сторону однозначности в семантике исследуемых единиц. Однозначность понимается в данном случае как отсутствие денотативного компонента значения в содержательной

структуре исследуемой единицы и, наоборот, наличие только сигнификативного компонента значения.

В ономаσιологической структуре производной лексемы агглютинативного типа агглютинатор передает основную понятийную категорию, являясь, таким образом, ономаσιологическим базисом в содержательной структуре лексемы. В данном случае мы придерживаемся точки зрения Пражской лингвистической школы, считая, что в структуре деривата функцию ономаσιологического базиса обычно выполняют словообразовательные форманты, а ономаσιологический признак обычно совпадает с производящей основой ввиду конкретной семантики последней.

По результатам сопоставительного анализа можно говорить о том, что на словообразовательном уровне английского, немецкого и русского языков действуют 43 агглютинатора русского языка (в том числе 27 препозитивов и 16 постпозитивов), 65 агглютинативных элементов английского языка (30 препозитивов и 35 постпозитивов) и 167 агглютинаторов, функционирующих в словообразовательной системе современного немецкого языка (в том числе 109 препозитивов и 58 постпозитивов) [1; 8].

При сравнении результатов анализа лексем агглютинативного типа в языках с различной грамматической детерминантой оказалось, что три фоновые понятийные категории (субстантив, релятив и квалитатив), на основе которых формируются 13 конкретных сигнификативных понятийных категории: агентивность, предметность (субстантив), градуальность, квантитативность, компаративность, рефлексивность, негативность, интенсивность, инклюзивность, физическое состояние/умственные способности (квалитатив), направленность, локативность, темпоральность (релятив) [8], являются изоморфными для всех сравниваемых языков.

В зависимости от того, какую роль – суффикса или приставки – выполняют агглютинаторы, их можно разделить на постпозитивы и препозитивы. Агглютинатор в препозиции характерен своей модифицирующей функцией ономаσιологического признака в последовательности «определяющее/определяемое», в то время как агглютинатор в постпозиции выполняет единственно свойственную для него функцию ономаσιологического базиса – основы всего наименования.

Агглютинатор как словообразовательный элемент функционирует до тех пор, пока существует его формальный коррелят в системе лексических средств. В дальнейшем, утрачивая звуковую и графическую близость с омонимичным ему лексическим коррелятом, агглютинатор переходит в класс аффиксальных морфем, что вполне отвечает общепринятому мнению о том, что полнoзначные слова являются источником возникновения как словообразовательных, так и словоизменительных морфем [9], а сам процесс вовлечения все новых и

новых слов в арсенал словоизменяемых и словообразовательных морфем свидетельствует о том, что язык не является статической формой, а развивается в разных направлениях.

Литература

- 1. Косарева-Хомяк Н. В.** Лингвистический статус образований с элементами типа –map в современном английском языке (к проблеме агглютинирования) : автореф. дис на соиск. уч. степ. канд. филол. наук. / Н. В. Косарева-Хомяк. – К., 1980 – 22 с.
- 2. Шанский Н. М.** Русский язык. Лексика. Словообразование / Н. М. Шанский – М. : Наука, 1975. – 269 с.
- 3. Кубрякова Е. С.** Об относительно свободных/относительно связанных морфемах / Е. С. Кубрякова // Вопросы языкознания. – 1964. – № 1. – С. 54–61.
- 4. Мельников Г. П.** Детерминанта - ведущая грамматическая тенденция языка / Г. П. Мельников. – М. : Наука, 1971. – 217 с.
- 5. Мельников Г. П.** Системная типология языков / Г. П. Мельников. – М. : Интердиалект, 2000. – 373 с.
- 6. Реформатский А. А.** Агглютинация и фузия как две тенденции грамматического строения слова / А. А. Реформатский. – Л. : Наука, 1965. – 276 с.
- 7. Косарева-Хомяк Н. В.** Место агглютинации в словообразовательной системе современного английского языка / Н. В. Косарева-Хомяк // Мат-лы докладов конф. молод. уч. и спец. по актуальн. проблемам филологии. – Кутаиси, 1978. – С. 137–138.
- 8. Khomyak N. V.** Semasiological approach to the word study / N. V. Khomyak // Вест Луган. гос. пед. ун-та. – 2002. – № 13 (94). – с. 109–115.
- 9. Косарева-Хомяк Н. В.** Функциональное назначение агглютинаторов как словообразовательных элементов современного английского языка / Н. В. Косарева-Хомяк // Мовознавство. – 1979. – №5. – С. 54–57.
- 10. Solncev V. M.** Morpheme and word in Chinese / V. M. Solncev. – Tokyo: 1970. – 312 p.
- 11. Солнцев В. М.** Проблемы морфологии, фонетики и фонологии: Типологические свойства изолирующих языков / В. М. Солнцев. – М. : Наука. – 1970. – 245 с.

Хомяк Н.В. Роль агглютинації у словотворі мов різних структурних типів.

У статті подано детальний опис етимологічних елементів аналітичної та синтетичної структури, які стали результатом процесів агглютинації у словотворі мов різних структурних типів. У статті враховуються також їх семантичні та функціональні характеристики.

Ключові слова: агглютинація, мови різноманітних структурних типів, аналітична структура, синтетична структура.

Хомяк Н.В. Роль агглютинации в словообразовании языков различных структурных типов.

В статье дано описание этимологических элементов аналитической и синтетической структур, которые стали результатом процессов агглютинации в словообразовании языков различных

структурных типов. Учитывается также их семантические и функциональные характеристики.

Ключевые слова: агглютинация, языки различных структурных типов, аналитическая структура, синтетическая структура.

Khomyak N.V. The role of agglutination in word formation of inflective languages.

The article presents a detailed description of derivational elements resulting the processes of agglutination within a system of word formation in inflective languages of both analytical and synthetic structure, including semantic and functional characteristics.

Key words: agglutination, inflective language, analytical structure, synthetic structure.

УДК 811.111'373.4

Shekhavtsova S. O.

**UNDERSTANDING THE STRUCTURE OF ENGLISH BLENDS
AND THEIR DEVELOPMENT**

There are some bound morphemes that a few linguists and lexicographers have classified as affixes but others consider being bound roots. These have sometimes been described as neo-lexical compounds, such as *bio-*, *eco-*, *super-*, *micro-* and splinters from blends that have become productive, such as *-gate*, meaning “political scandal” from *Watergate*. Neo-lexical compounds and splinters from blends have been called combining forms and Bauer 1983, Warren 1990, Beard 1995 and Lehrer 1998 present strong arguments for classifying them as bound roots and not as affixes. Since the meaning expressed are those found in typical nouns and verbs. If we classified them as affixes, then we might well find examples. Moreover, we would have to give up the hypothesis that the affixes express a limited set of meaning. The evidence supports the view that these items are not affixes [1, p. 47].

The aim of this article is to provide a characterization of blends, identify their structure and examine the development of their component parts (splinters) into new morphemes.

Blends are underlying compounds which are composed of one word and part of another, or parts of two words. The word part is called splinter. Although splinter is a clipping and it cannot occur as a word.

Thus, some current blends originated in the 19th century, such as *brunch* < breakfast + lunch, *slanguage* < slang + language. Here is the following example *infotainment* < *information* + *entertainment*, *info* is a

clipping and can stand as independent word, but – *tainment* must be attached to something like *info* or *winter* in *wintertainment* [2, p. 128].

Blends became more popular in the second half of the twentieth century. Consequently, the English wordbuilding system was enriched by creating so called splinters which scientists include in the affixation stock of the Modern English wordbuilding system. Splinters are the result of clipping the end or the beginning of a word and producing a number of new words on the analogy with the primary word- group. For example, there are many words formed with the help of the splinter *mini-* (apocopy produced by clipping the word “miniature”), such as “miniplane”, “minijet”, “minicycle”, “minicar”, “miniradio” and many others. All of these words denote objects of smaller than normal dimensions. On the analogy with “mini-” there appeared the splinter “maxi”- (apocopy produced by clipping the word “maximum»), such words a “maxi-series”, “maxi-sculpture”, “maxi-taxi” and many others appeared in the language.

Although blends have been referred to word-forming process, they are now common. Some of them completely conventionalized (e.g. *Eurotunnel*, *minicycle*, *ecotourism*), while most are nonce forms. Blends are compounds consisting of a whole word and a splinter (apart of a morpheme) or two splinters. A frequent splinter may become a combining form. As a result, combining forms like *-thon*, *-holic* and initial ones like *Mc-* (*McMansions*) and *e-* (*e-tail*) have received this status [3, p. 35].

When European economic community was organized quite a number of neologisms with the splinter *Euro-* (apocopy produced by clipping the word “European”) were coined, such as: “Euratom” “Eurocard”, “Euromarket”, “Europlug”, “Eurotunnel” and many others. These splinters are treated sometimes as prefixes in Modern English.

There are also splinters which are formed by means of aphaeresis that is clipping the beginning of a word. The origin of such splinters can be variable, e.g. the splinter «burger» appeared in English as the result of clipping the German borrowing “Hamburger” where the morphological structure was the stem “Hamburg” and the suffix *-er*. However in English the beginning of the word “Hamburger” was associated with the English word “ham” and the end of the word “burger” got the meaning “a bun cut into two parts”. On the analogy with the word “hamburger” quite a number of new words were coined, such as: “baconburger”, “beefburger”, “cheeseburger”, “fishburger” etc. [4, p. 39].

The splinter «cade» developed by clipping the beginning of the word «cavalcade» which is of Latin origin. In Latin the verb with the meaning “to ride a horse” is “cabalicare” and by means of the inflexion *-ata* the corresponding Participle is formed. So the element “cade” is a combination of the final letter of the stem and the inflexion. The splinter “cade” serves to form nouns with the meaning «connected with the procession of vehicles denoted by the first component”, e.g. “aircade” – “a group of airplanes accompanying the plane of a VIP” , “autocade” – “a group of automobiles escorting the automobile of a VIP”, “musicade” – “an orchestra participating in a procession”. In the

seventieths of the twentieth century there was a political scandal in the hotel "Watergate" where the Democratic Party of the USA had its pre-election headquarters. Republicans managed to install bugs there and when they were discovered there was a scandal and the ruling American government had to resign. The name "Watergate" acquired the meaning "a political scandal", "corruption". On the analogy with this word quite a number of other words were formed by using the splinter "gate" (apheresis of the word "Watergate"), such as: "Irangate", "Westlandgate", "shuttlegate", "milliongate" etc. The splinter "gate" is added mainly to Proper names: names of people with whom the scandal is connected or a geographical name denoting the place where the scandal occurred [2, p. 116].

The splinter "mobile" was formed by clipping the beginning of the word «automobile» and is used to denote special types of automobiles, such as: "artmobile", "bookmobile", "snowmobile", "tourmobile" etc.

The splinter "napper" was formed by clipping the beginning of the word "kidnapper" and is used to denote different types of crimesters, such as: "busnapper", "babynapper", "dognapper" etc. From such nouns the corresponding verbs are formed by means of backformation, e.g. "to busnap", "to babynap", "to dognap". The splinter "omat" was formed by clipping the beginning of the word "automat" (a cafe in which meals are provided in slot-machines).

Another splinter "eteria" with the meaning "self-service" was formed by clipping the beginning of the word "cafeteria". By means of the splinter "eteria" the following words were formed: "grocery", "booketeria", "booteteria" and many others. The splinter "quake" is used to form new words with the meaning of "shaking", "agitation". This splinter was formed by clipping the beginning of the word "earthquake". The following words were formed with the help of this splinter: "Marsquake", "Moonquake", "youthquake" etc.

The splinter "rama(ama)" is a clipping of the word "panorama" of Greek origin where "pan" means "all" and "orama" means "view". In Modern English the meaning "view" was lost and the splinter "rama" is used in advertisements to denote objects of supreme quality, e.g. "autorama" means "exhibition-sale of expensive cars", "trouserama" means "sale of trousers of supreme quality" [2, p. 116].

The splinter "scape" is a clipping of the word "landscape" and it is used to form words denoting different types of landscapes, such as: "moonscape", "streetscape", "townscape", "seascape" etc. Another case of splinters is "tel" which is the result of clipping the beginning of the word "hotel". It serves to form words denoting different types of hotels, such as: "motel" (motorcar hotel), "boatel" (boat hotel), "floatel" (a hotel on water, floating), "airtel" (airport hotel) etc.

The splinter "theque" is the result of clipping the beginning of the word "apothecary" of Greek origin which means in Greek "a store house". In Russian words: «библиотека», «картотека», «фильмотека» the element «тека» corresponding to the English "theque" preserves the meaning of storing

something which is expressed by the first component of the word. In English the splinter “theque” is used to denote a place for dancing, such as: “discotheque”, “jazzotheque”. The splinter «thon» is the result of clipping the beginning of the word “marathon”. “Marathon” primarily was the name of a battle-field in Greece, forty miles from Athens, where there was a battle between the Greek and the Persian. When the Greek won a victory a Greek runner was sent to Athens to tell people about the victory. Later on the word “Marathon” was used to denote long-distance competitions in running. The splinter “thon(athon)” denotes «something continuing for a long time», “competition in endurance” e.g. “dancathon”, “telethon”, “speakathon”, “readathon”, “walkathon”, “moviethon”, “swimathon”, “talkathon”, “swearthon” [2, p. 117].

Splinters can be the result of clipping adjectives or substantivized adjectives. The splinter “aholic” (holic) was formed by clipping the beginning of the word “alcoholic” of Arabian origin where “al” denoted “the”, “koh’l” – “powder for staining lids”. The splinter “(a)holic” means “infatuated by the object expressed by the stem of the word”, e.g. “bookaholic”, “computerholic”, “coffeeholic”, “cheesaholic”, “workaholic” and many others [2, p. 122].

The splinter “genic” formed by clipping the beginning of the word “photogenic” denotes the notion «suitable for something denoted by the stem», e.g. “allergenic”, “cardiogenic”, “mediagenic”, “telegenic” etc. As far as verbs are concerned it is not typical of them to be clipped that is why there is only one splinter to be used for forming new verbs in this way. It is the splinter “cast” formed by clipping the beginning of the verb “broadcast”. This splinter was used to form the verbs «telecast» and «abroadcast» [1, p. 116].

It is considered that splinters can be called pseudomorphemes because they are neither roots nor affixes. Hence, they are more or less artificial. In English there are words which consist of two splinters, e.g. “telethon”, therefore it is more logical to call words with splinters in their structure “compound-shortened words consisting of two clippings of words”. Splinters have only one function in English: they serve to change the lexical meaning of the same part of speech, whereas prefixes and suffixes can also change the part-of-speech meaning, e.g. the prefix “en-“ and its allomorph «em» can form verbs from noun and adjective stems (“embody”, “enable”, “endanger”), “be-“ can form verbs from noun and adjective stems (“becloud”, “benumb”), “post-“ and “pre-“ can form adjectives from noun stems (“pre-election campaign”, “post-war events”). The main function of suffixes is to form one part of speech from another part of speech, e.g. «-er», «-ing», «-ment» form nouns from verbal stems (“teacher”, “dancing”, “movement”), “-ness”, “-ity” are used to form nouns from adjective stems (“clannishness”, “marginality”)[2, p. 129].

The common places for blends to occur are in product names, advertisements, newspapers, magazines’ headlines and titles. Blends can be mostly found in publications but they can be produced in speech very easily. The creators of blends prefer to elicit a favorable response in the reader or to get the readers’ attention. The goal of creating new product names, advertisements is to draw someone’s attention and to motivate performing in specific way.

In conclusion, it's obvious that new blends have become increasingly common in the Modern English, as a result they should no longer be considered as a secondary word-building device. Although most of the examples presented above are from the medium publications. Many of them brands and product names, the original etymology underlying the blend can be forgotten or ignored, because metaphorical origin of a word or expression becomes a dead metaphor over time and can be treated as a new entirely in the Lexicology. When a splinter becomes common, it can take on a status of a morpheme and it can be performed linguistically like a combining form. However, these morphemes tend to remain bound and rarely became free morphemes.

References

1. Lehrer A. Identifying and interpreting blends: experimental approach / A. Lehrer // *Cognitive Linguistics*. – 2007. – 359–390 p. **2. Fischer R.** Lexical change in present-day English: a Corpus-based Study of the Motivation, Institutionalization, and Productivity of Creative Neologisms / Roswitha Fischer. – Tübingen : Narr, 1998. – 198 p. **3. Cruse D.** Lexicology: an international handbook on the nature and structure of words and vocabularies : [Электронный ресурс] / D. Cruse. – Режим доступа : <http://books.google.com.ua/books>. **4. Lexical creativity**, text and context. / Ed. by Judith Munat, John Benjamins. – Publishing Co. Philadelphia. USA. – 2007. – 560 p.

Шехавцова С.О. Осмислення структури англійських слів-гібридів та їх прояв.

В статті розглядається структурні особливості англійських слів-гібридів та модифікація їх компонентних частин в нові морфеми.

Ключові слова: слово-гібрид, морфема, словотвір.

Шехавцова С.А. Осмысление структуры английских слов-гибридов и их проявление.

В статье рассматриваются структурные особенности английских слов-гибридов и модификация их компонентных частей в новые морфемы.

Ключевые слова: слово-гибрид, морфема, словообразование.

Shekhavtsova S.O. Understanding the structure of English blends and heir development.

The article deals with the investigation of structural peculiarities of English blends and the modification of their component parts (splinters) into new morphemes.

Key words: blend, morpheme, word-building system.

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ

УДК 811.112.

Акуленко Я. Г.

МОТИВАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В последнее время, благодаря расширению профессиональных контактов, более свободному обмену информацией, распространению научной и учебно-методической литературы, издаваемой за рубежом, стало возможным взаимное обогащение информацией специалистов разных стран, разностороннее и систематическое общение на международном уровне. Знание иностранных языков даёт возможность устанавливать образовательные, культурные и профессиональные контакты. Для того, чтобы влиться в единое социокультурное пространство, требуются специалисты, владеющие иностранными языками. Особенно важно владение английским языком – языком международного общения. Основная научно-техническая литература является англоязычной, общение специалистов в различных формах осуществляется, в основном, на английском языке, пользование компьютером, в частности Интернетом, невозможно без знания этого языка. Несмотря на необходимость знания иностранного языка специалистами различных сфер деятельности и понимание его значимости, выпускники неязыковых вузов недостаточно хорошо им владеют. Причин, объясняющих это явление, много, но одной из основных является низкая мотивация изучения этого предмета. Исследования психологов и педагогов ставят эффективность обучения в прямую зависимость от мотивации учения. Без мотивации учения деятельность учащихся не будет иметь успеха.

Интерес к проблеме англоязычной подготовки студентов технических специальностей, которая анализируется в научной литературе (Н. О. Лешнева, И. А. Соломаха, Н. В. Дерунова, О. Ю. Искандарова, В. Н. Кругликова, Г. С. Попова, Г. А. Сумина, П. Ф. Шпирко, О. И. Кобзар) подтверждает, что на данном этапе она не отвечает современным требованиям общества. Специалистами достаточно глубоко рассмотрены вопросы формирования мотивации при изучении иностранного языка в языковом вузе, но исследования, посвященные проблеме формирования мотивации изучения иностранного языка в неязыковом вузе, не позволяют пока разрешить ряд некоторых существующих противоречий:

- между необходимостью изучения иностранного языка будущими специалистами и отсутствием методик, способствующих

положительной динамике мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей;

- между желанием учащегося осваивать иностранный язык и недостаточным научно-методическим обеспечением процесса преподавания, учитывающим индивидуальные особенности и уровень владения иностранным языком.

Необходимость попытаться в какой-то степени разрешить указанные противоречия обусловила поиск средств, которые могли бы стимулировать познавательную деятельность студентов.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы попытаться определить методики и подходы, способствующие формированию мотивации изучения иностранного языка в неязыковом вузе.

Известно, что мотивация – это совокупность внутренних и внешних движущих сил, побуждающих человека к деятельности [1, с. 23]. Развитию мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей способствуют две взаимосвязанные группы условий:

- условия, влияющие на формирование внутренней мотивации (профессиональный интерес и осознание практической и теоретической значимости получаемых знаний для будущей профессиональной деятельности; особенности будущей профессиональной деятельности; уровень профессиональной подготовленности преподавателя; эмоциональная насыщенность занятий и др.);

- условия, влияющие на формирование внешней мотивации (создание ситуации успеха, атмосфера соревновательности на занятиях, коммуникативная направленность занятий) [2, с. 67].

Интересный урок, который способствовал бы формированию внутренней и внешней мотивации, можно создать за счет следующих общих условий: 1.) содержания учебного материала; 2.) методов и приемов обучения; 3.) личности учителя.

Из сказанного следует, что обеспечение учащихся увлекательным учебным материалом может быть одним из самых действенных стимулов для повышения уровня мотивации. Однако, для учащихся неязыковых вузов такой мотив несколько осложнен, поскольку материал программы, который необходимо изучить, по мнению учащихся, не отвечает современным требованиям актуальности, информативности и увлекательности, так как тексты в традиционных учебниках, как правило, предлагают морально устаревшие сведения. Таким образом, необходимо внедрить в программу обучения учащихся неязыковых специальностей более современные, интересные по содержанию материалы (сведения о новейших исследованиях в нашей стране и в зарубежных странах, экспериментах, изобретениях, достижениях и гипотезах современной науки), которые, несомненно, могли бы повысить их профессиональный интерес. Желательно, чтобы эти материалы были красочно оформлены, к ним прилагались содержательные схемы, рисунки, таблицы, которые

могли бы не только придать наглядность изучаемому материалу, но и сделать его более привлекательным для студентов.

Необходимо также уделить внимание и такому немаловажному аспекту мотивации, как адекватность программ уровню языкового развития обучающихся. Причина отсутствия интереса к изучению предмета часто кроется в отсутствии методики индивидуализированного обучения. Так как учебные группы формируются, как правило, без учета степени владения учащимися иностранным языком, в неязыковом вузе студентам с разным уровнем языковой подготовки приходится выполнять одинаковые по сложности задания, усложненные обилием специфической лексики. Так, даже упражнения на формирование грамматических навыков часто изобилуют техническими терминами, что, конечно, не способствует усвоению учебного материала и, естественно, снижает познавательный интерес. Для преподавателя различия в уровне знаний обучающихся выступают как объективная данность, с которой необходимо считаться. Должны быть разработаны разнообразные индивидуальные задания разной степени сложности для усвоения одного и того же языкового материала с обязательным описанием алгоритмов для оптимального выполнения каждого задания. Это особенно касается начального этапа обучения иностранному языку в неязыковом вузе, когда в зависимости от способностей и уровня сформированности речевых навыков и умений обучающиеся должны иметь возможность получать индивидуальные задания.

Представляется необходимым изменить подход преподавателей к организации и проведению аудиторных занятий со студентами, переходить от традиционных методов обучения к более прогрессивным методам, стимулирующим познавательную деятельность обучающихся (проведение учебных дискуссий, презентаций, конференций, организация учебных речевых ситуаций, ролевых игр, моделирующих в какой-то степени возможные профессиональные отношения). Возможность проявить в учении самостоятельность и инициативность – важное условие для создания у учащихся интереса к содержанию обучения и к самой учебной деятельности. Чем активнее методы обучения, тем легче заинтересовать ими учащегося. Основное средство воспитания устойчивого интереса к учению – это использование таких заданий, решение которых требует от учащихся активной поисковой деятельности. Следует как можно чаще привлекать студентов к самостоятельному поиску новейшей технической информации, при этом они смогли бы выделять именно ту информацию, которая представляет для них особый интерес.

Немаловажным стимулирующим познавательным условием является применение современных интерактивных технических средств обучения, которые значительно расширяют возможности преподавателя и делают урок более эмоционально насыщенным и продуктивным. Можно порекомендовать чаще использовать на занятиях

документальні науко-познавальні фільми з технічним ухилом на іноземній мові (як правило, фрагменти фільмів), які могли б дати можливість навчаючимся усвідомити практичну значимість знань, отриманих на заняттях англійської мови, для своєї майбутньої професійної діяльності.

Особливу роль у формуванні стійкої мотивації грає особистість викладача. Кажуть, що навіть нудний матеріал, пояснюваний любимою вчителем, добре засвоюється. Серйозність і опосередкованість вважати чи когось-будь-якого цікавить, а ставлення до вчителя автоматично переходить у ставлення до предмету [3, с. 135].

Велику мотивуючу роль грає чергування різноманітних видів навчальної діяльності. Щоб уникнути одноманітності занять, зробити навчальний процес більш цікавим, можна використовувати ситуаційні заняття, розвиваючі навички мовлення, заняття-диспути, заняття-фантазії, розвиваючі пізнавальну і творчу частину навчаючихся, відео-заняття, заняття з використанням методу ролівих ігор, заняття-тести. У кожного з цих видів занять є своя домінуюча мотивація.

Висновок необхідно зробити, що наукові дослідження методик і практичні пошуки викладачів іноземних мов і далі будуть спрямовані на пошук способів оптимізації пізнавального інтересу студентів, так як це ключовий умов для ефективного організації управління навчальним процесом.

Література

- 1. Маркова А. К.** Формування мотивації навчання / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Наука, 1990. – 179 с.
- 2. Беспалько В. П.** Складові педагогічної технології / В. П. Беспалько. – М. : Наука, 1989. – 369 с.
- 3. Фридман Л. М.** Проблемна організація навчального процесу / Л. М. Фридман. – М. : Інтердіалект, 2003. – 325 с.

Акуленко Я.Г. Мотивація пізнавальної діяльності студентів в процесі навчання іноземній мові у немовному вузі.

У статті робиться спроба розглянути шляхи й методи підвищення мотивації вивчення іноземної мови студентами технічних спеціальностей.

Ключові слова: мотивація навчання, стимул, метод навчання.

Акуленко Я.Г. Мотивація пізнавальної діяльності студентів при навчанні іноземній мові в неязыковому вузі.

В статті робиться спроба розглянути шляхи й методи підвищення мотивації вивчення іноземної мови студентами технічних спеціальностей.

Ключевые слова: мотивація навчання, стимул, метод навчання.

Akulenko Y.G. The motivation of students' cognitive activity during learning a foreign language in non-linguistic university.

The article attempts to consider the ways and methods of increasing the motivation for studying a foreign language by technical students.

Key words: motivation for studying, incentive, method of teaching.

УДК 371.13

Бєкрєшева Л. О.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПІДГОТОВКИ
НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЧЛЕНА СЕКЦІЇ АНГЛІЙСЬКОЇ
МОВИ МАН**

З огляду на світову тенденцію до безперервності освіти проблемі дослідницької підготовки молоді в даний час приділяється пильна увага педагогів і науковців. Сєнс безперервності освіти полягає в постійному задоволенні потреб особи і суспільства в освіті, що викликано зміною характеру діяльності людини на сучасному підприємстві від ролі виконавця професійних завдань до ролі експериментатора, дослідника та творчого інтерпретатора завдання. Це підкрєслює актуальність теми нашої статті.

Сучасною освітньою формацією, що покликана розвивати творчі і дослідницькі уміння учнівської молоді, є Мала академія наук. Головним завданням роботи секцій у Малій академії наук України є підготовка дитини до участі у конкурсі-захисті науково-дослідницьких робіт обласного або всеукраїнського рівня. Саме питання організації психолого-педагогічного супроводу процесу виконання наукового дослідження школярем у секції англійської мови Малої академії наук привернуло нашу увагу.

Відзначимо, що відповіді на питання, пов'язані з розвитком в учнів якостей дослідника шукали в своїх наукових працях В. І. Андрєєв, Л. І. Божович, В. К. Буряк, Л. П. Гримак, А. Г. Іюдко, І. А. Зязюн, І. А. Кравцова, Л. С. Круглій, Г. І. Щукіна та ін. Але системного підходу до методики написання науково-дослідницької роботи в галузі філології школярем, слухачем МАН, ще не сформовано, що надихає педагогічний світ на подальші пошуки.

В статті автор намагається розглянути науково-дослідницьку діяльність, як процес, та організацію психолого-педагогічного супроводу виконання науково-дослідницької роботи у сфері англійської філології старшокласниками – членами обласної секції англійської мови МАН.

Науково-дослідницьку роботу можна розглядати як творчий процес та як текст, що є результатом цього творчого процесу. Спробуємо

розглянути наукове дослідження в обох сенсах. Почнемо з того боку, що є науково обґрунтованим і регламентованим: науково-дослідницької роботи як тексту. Всім керівникам секцій і шкільним осередкам МАН роздають Положення про обласний конкурс-захист наукових і творчих робіт членів МАН, де зазначається, що науково-дослідницька робота слухача МАН має складатись зі вступу, основної частини, висновків та списку використаних джерел. Робота повинна мати план, відображувати актуальність теми, давати посилання на імена її попередніх дослідників, формулювати мету і завдання дослідження, виводити її новизну, вказувати методи, якими здобувався результат і т. ін.

Все це – речі відомі кожному з педагогів, що беруться здійснювати підготовку наукового дослідження слухачів МАН, але щорічний аналіз робіт, що подаються на обласний конкурс, кожного разу виявляє помилки, які можна записати як на рахунок дитини-дослідника, так і на наш рахунок – тих, хто здійснює цей педагогічний супровід науково-дослідницької діяльності. Загальна схема вимог до оформлення наукових робіт розроблена Міністерством освіти і науки України, а от єдиних методичних рекомендацій із проведення роботи чи узагальнень, що систематизували б накопичений досвід, поки що немає. Давайте спробуємо підійти до аналізу наших помилок через аналіз організації самого процесу наукового дослідження, подивитися на нього у розрізі.

Дуже часто керівник просто дає тему дослідження дитині, при цьому орієнтуючись на сферу, у якій він сам є фахівцем. Оскільки МАНівці – в більшості, допитливі діти, вони беруться за написання наукової роботи за запропонованою темою, яка не торкається впритул їхньої емоційної сфери, тому у такому дослідженні все написано логічно і вірно, але немає родзинки, не відчувається зв'язку з практикою, співвідносною з віковими інтересами дитини. Нерідко дитина просто переписує фрагменти магістерського чи дисертаційного дослідження свого наставника. Ось декілька таких тем, якими при усій їхній важливості важко зацікавити дитину. Наприклад: «Вживання форм пасивного стану у сучасній англійській мові», «Словотворчі можливості суфіксів –ist, – ист/ – їст в англійській та українській мові».

Тема повинна породжуватися інтересом дитини до певного прагматичного аспекту нашого життя. Наприклад: до спорту, архітектури, історії, сучасної музичної творчості, рослинного чи казкового світу і всього того, чим живе сучасна дитина. Ми повинні роздивитись філологічний аспект у такій наче б то далекій сфері, як комп'ютерна гра чи цікавість дитини до рослинного світу і допомогти сформулювати тему, у яку дитина з готовністю порине, і яку з упевненістю можна віднести до мовознавчого профілю.

А тепер до помилок у формулюванні теми, які за певний період часу виявив обласний конкурс. Чудова робота «Чарлі Чаплін – специфічне явище у англійському кіно», або не менш цікава робота під назвою «Сучасна освіта Великобританії». Ці роботи були просто

недопущені до участі у обласному конкурсі-захисті, як такі, що не відповідають профілю секції «англійська мова». Дітям, що написали ці роботи, було рекомендовано подати їх до захисту у інших секціях, але там базовою дисципліною для конкурсу була або українська мова, або географія. Дитина, готуючись до базового іспиту з англійської мови, була просто неспроможна переорієнтуватись на іншу дисципліну і вибула з конкурсу. Безумовно, образа в такої дитини залишилась назавжди.

Після вибору теми потрібно сформулювати її актуальність. Філологічні теми досить важко аргументувати як необхідні суспільству, і все ж таки педагог повинен знайти ланцюжок, який зв'яже теоретичний мовознавчий аспект з практикою життя. Висвітлення актуальності теми не повинно бути багатослівним. Варто пов'язати її з головними тенденціями у сучасній науці: антропоцентричністю, безперервністю освіти, глобалізацією культур, інформатизацією суспільства, тощо.

Наступним кроком є формулювання мети науково-дослідницької роботи. Не слід формулювати мету як «Дослідження...», «Вивчення...», тому що ці слова вказують на засіб досягнення мети, а не на саму мету. Мету варто формулювати словами: «аналіз певного явища, компаративний аналіз явища у декількох мовах чи ситуаціях, класифікація певних явищ, виявлення зв'язків певного явища з іншими явищами...» тощо. Наприклад: досліджуючи прізвиська американських штатів, ми ставили за мету *створення класифікації топонімів-прізвищ*, вивчаючи політичні неологізми, що з'явилися у англійській мові за час правління Маргарет Тетчер, ми зазначали своєю метою *тлумачення окказіоналізмів Тетчер, що збагатили англійський політичний словник*.

Для досягнення мети виникає необхідність виконати певні завдання. Їх формулювання фактично є планом діяльності юного дослідника. Завдання повинні відображувати роботу з теоретичним і практичним дослідженням проблеми, а отже, включати дослідження історіографії наукової проблеми, її теоретичне вивчення, пояснення головних термінів, підходів до рішення проблеми різними науковими школами, тощо; а також відображувати спосіб роботи з практичним матеріалом, тобто: добірка ілюстративного матеріалу та узагальнення отриманих даних; систематизація, класифікація, тлумачення мовних фактів, виділення мовних тенденцій; викладення порівняльної характеристики досліджуваних явищ у рідній та іноземній мові, тощо.

Подальшим кроком науково-дослідницької роботи є визначення об'єкту і предмету дослідження. *Об'єкт дослідження* – це процес або явище, що породжує проблемну ситуацію і обране для вивчення. *Предмет дослідження* міститься в межах об'єкта.

І, нарешті, підходимо до формулювання новизни нашої роботи. Цей пункт є особливо болючою проблемою, тому що деякі науковці взагалі не визнають присутності новизни у науково-дослідницькій роботі школярів. У наукознавстві новизною вважається створення продукту, у якому присутня відмінність одержаних результатів від відомих раніше [1,

с. 11]. Інша справа – істини, що відкривають учні в процесі дослідження. Для науки такі істини, в переважній більшості не є новими – вони нові для учнів, які на даному етапі пізнавальної діяльності відкривають їх суб'єктивну новизну [2, с. 15]. Але цілком зрозуміло, що дослідник не може зазначити як наукову новизну той факт, що він вивчив досі невідоме йому наукове явище. Найбільш придатним формулюванням новизни роботи може бути таке: «питання дістало подальший розвиток». У жодному випадку не можна вдаватися до анотації, коли просто констатують, що в роботі зроблено те й те, а новизни дослідження із написаного виявити неможливо.

Коли всі зазначені кроки процесу науково-дослідницької діяльності визначені, вважайте, що у вас є написаним вступ роботи, бо саме ці пункти повинні бути відображені в ньому.

Обрання теми, доведення її актуальності, визначення мети і завдань дослідження, окреслення об'єкту і предмету дослідження формують стратегію діяльності вашого дослідника. Ця стратегія повинна стати базою для створення плану наукового дослідження, який дитина без вашої допомоги не складе. Бажано, щоб дослідження складалося з декількох розділів теоретичного і практичного напрямку, що повинно відобразитись у плані. Саме ви повинні націлити дитину на вивчення тих теоретичних положень, які необхідно висвітлити, щоб довести зв'язок з філологічною наукою того прагматичного аспекту, який зацікавив дитину і ліг в основу теми наукової роботи [3, с. 15].

Наприклад, дитину цікавить походження антропонімів певної культури. Націлимо її на вивчення поняття *концепту* у сучасній лінгвістиці, зорієнтуємо на опис характеристики концептосфери антропонімів. Це дасть дитині змогу глибше осягнути значення зібраної нею колекції антропонімів, вірно класифікувати їх.

Якщо дитину зацікавила проблема перекладу антропонімів з однієї мови на іншу, то теоретичним підґрунтям її дослідження може стати або поняття про лексико-семантичні поля мови та характеристика антропонімів як специфічного лексико-семантичного поля, або дослідження способів перекладу основних ономастичних одиниць з уточненням змісту понять транслітерації, транскрипції і транспозиції, що й стане пунктами теоретичного розділу складного плану.

Практичний розділ має відобразити покрокове розкриття дослідження емпіричного матеріалу. Так, подавши класифікацію термінів гри бейсбол, ми подамо тлумачення добірки термінів, об'єднаних якимось показником. Наприклад: пункт а) відображує тлумачення термінів, що позначають поле гри; пункт б) має тлумачити терміни, що позначають гравців бейсболу і т.д.

При написанні плану практичного розділу роботи з дослідження прізвиськ американських штатів пункти послідовно відображують топоніми-прізвиська базовані на антропонімичному, історичному,

геологічному і всіх інших концептах, які були виявлені в ході практичної роботи.

Деякі керівники вважають складання плану неважливою ланкою у керуванні науково-дослідницькою діяльністю МАНівців, заявляючи, що спершу треба зібрати матеріал і за його направленістю скласти план пізніше. Це зовсім невірний погляд на організацію дослідження, адже недосвідчений дослідник може легко потонути у морі інформації з теми, або хаотично нахапати розрізнених фактів, які потім не зможе логічно укласти в тіло дослідження. Отже, добре складений план – це половина вдалого компілювання тексту наукового дослідження.

Почавши збір інформації з практичного аспекту, що зацікавила Вашого вихованця, і сформулювавши проблему досить широко, ви отримаєте перші файли, з яких ще досить важко скласти тіло наукової роботи. Дитину ще потрібно навчити звужувати коло пошуку до окремих аспектів теми, формуючи коло запитань, що уточнюють сутність понять, термінів і процесів, які характеризують тему. Таким чином, ви створюватимете алгоритм пошуку інформації слухачем.

Коли фактичної інформації накопичиться вдосталь, психолого-педагогічний супровід науково-дослідницької діяльності школяра стає більш напруженим, адже компілювання тіла наукової роботи є найскладнішим компонентом підготовки дослідження. Дитину треба навчити принципам компонування фрагментів дослідження та логіці викладення тексту, оцінці та інтерпретації чужих ідей, формуванню власної думки щодо фактів, які вивчаються.

І ще одна важлива складова успішності написання тексту наукового дослідження – правильне використання наукових джерел. Це відображується як у навичці інформативного читання, так і у складанні списку використаних джерел і посилань на ці джерела. Дослідник і письменник Ліпатов колись зауважив, що наукові думки розумних людей слід поважати, але не настільки, щоб привласнювати їх. Треба навчити дитину не просто вирізати шматки наукової праці, що висвітлює певні аспекти теми дослідження дитини, а обов'язково виписувати не тільки ім'я автора і назву роботи, але й сторінок, з яких беруться цитати, вихідних даних цитованого джерела, певних сайтів, з яких береться електронна інформація. Це допоможе згодом правильно скласти список джерел. Будьте уважні до пунктуації, що визнана необхідною при запису бібліографічних даних! Кожна крапка або кома на своєму місці демонструє наукову етику і володіння дитиною науковим стилем подання інформації.

Аналізуючи фрагменти скопільованого тексту наукового дослідження слухача МАН, будьте настільки критичними, настільки ж і тактовними, адже справжнє дослідження потребує багатьох спроб та помилок; демонструйте зацікавленість темою, персональними здобутками дитини, підтримуючи таким чином значущість зусиль,

затрачених дитиною, розвивайте свої лідерські позиції та професіоналізм, слідкуючи за новинами науки.

І не забувайте хвалити своїх вихованців за кожний вірний крок світом науки, адже фактор відчуття успіху є дуже важливим у процесі виховання інтересу молоді до занять науково-дослідницькою діяльністю взагалі, і в сфері лінгвістики зокрема.

В світі тенденції до безперервності освіти напрацювання молоддю навички проведення наукового дослідження має велике значення, виступаючи необхідною складовою і умовою успішної самореалізації особистості в сучасному суспільстві. Грамотний психолого-педагогічний супровід підготовки наукового дослідження сприяє розвитку науково-дослідницьких здібностей школярів, вихованню інтересу до пізнання світу, формує активну життєву позицію, що відповідає суспільному замовленню щодо освіти сьогодення.

Література

1. Кац Л. Я. Азбука лингвистического исследования / Л. Я. Кац. – М. : Высшая школа, 1994. – 319 с. **2. Новиков А. М.** Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении / А. М. Новиков. – М. : Наука, 1998. – 297 с. **3. Положення** про обласний конкурс-захист наукових і творчих робіт членів МАН. – Луганськ : СНУ ім. В. Даля, 2009. – 37 с. **4. Torrance E. P.** Guiding creative talent / E. P. Torrance. – NJ : Prentice-Hall, 1966. – 246 p.

Бекрешева Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение подготовки научного исследования члена секции английского языка МАН.

В статье рассматривается процесс психолого-педагогического сопровождения выполнения научно-исследовательской работы школьников в секции английского языка МАН и даются практические рекомендации по организации определенных этапов научного исследования в сфере филологии.

Ключевые слова: Малая академия наук (МАН), психолого-педагогическое сопровождение, непрерывность образования, информационный продукт.

Бекрешева Л.О. Психолого-педагогічний супровід підготовки наукового дослідження члена секції англійської мови МАН.

У статті розглядається процес психолого-педагогічного супроводу виконання науково-дослідницької роботи школярів у секції англійської мови МАН та даються практичні рекомендації з організації певних етапів наукового дослідження в галузі філології.

Ключові слова: Мала академія наук (МАН), психолого-педагогічний супровід, безперервність освіти, інформаційний продукт.

Bekresheva L.O. Psychoeducational maintenance in preparation of scientific-research work by the member of the English section in Minor Academy of Science.

The article highlights the process of psychoeducational maintenance in preparation of scientific research of schoolchildren in the section of English in Minor Academy of Science and gives some pragmatic recommendations on the question of organization definite stages of scientific research in the sphere of Philology.

Key words: Minor Academy of Science, psychoeducational maintenance, long-life education, informational product.

УДК 811.111:378

Burdina S. V.

COMBINING TEACHING AND RESEARCH IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

The value of research is in the heart of academic life but how it should be balanced with the role of teaching is a highly controversial issue reflected in many research papers.

In his landmark publication Ernest L. Boyer points out that researchers have inherited a culture that defines our research and status in terms of our discipline and relegates our teaching to some neutral transmission zone [1]. Interesting insights on the teaching-research polarized relationship were explained by Brew, who stressed that traditionally research and teaching inhabit separate domains. 'Research' has been seen as taking place in a disciplinary research culture in which academics, researchers and postgraduate students carry out the job of generating knowledge, whereas 'teaching' is viewed as taking place within a departmental learning milieu in the form of knowledge transmission. Thus, research and teaching are in fact pulling in opposite directions [2]. A lot of faculty members share this position that time spent on teaching is time taken from research. In his turn researcher Shulman calls this neglectful attitude towards teaching 'pedagogical solitude' [3]. However this deficit thinking is giving way to a new approach, when the status of the problem in teaching is changing from terminal remediation to ongoing investigation [4]. This article explores the way, in which research and teaching can be connected.

In response to disparity between how problems in teaching and research are conceptualized, the scholarship of teaching movement encourages teachers to approach challenging questions concerning their teaching with the same critical intellectual energy that they use when conducting their

disciplinary research [5, p. 3]. Thus, this type of research should possess all the features of a formal research.

In 1990 Boyer suggested four new overlapping forms of scholarship: scholarship of discovery, application, integration, and teaching. The scholarship of *discovery* contributes not only to the stock of human knowledge but also to the intellectual climate of university, if not only the outcomes but the process and the passion are emphasized [1, p. 16-17]. The scholarship of *application*, which is also called the scholarship of engagement, is about theory meeting practice and one informing and reforming the other. The scholarship of *integration* suggests making connections within and between disciplines [6]. The scholarship of *teaching* embodies at least five elements: vision, design, interactions, outcomes and analysis [3, p. 5].

A more recent cycle of scholarship of teaching and learning inquiry includes: observation, investigation, examination, application, and subsequent observation. Starting with *observation* of what we see in our classroom may lead to a question about student learning and avenues for investigation. *Investigation* of learning-in-the-moment involves using appropriate research tools for data collection and review, for analysis and interpretation, for framing as evidence and for making a claim. This leads ultimately to some *examination* of process and product that validates the inquiry by learned peers. Once examined, the work is made public and available to others for *application* of insights and conclusions. This will in turn create *second generation observations* in new context, which lead to further investigations of student learning as the cycle of inquiry continues [7, p. 2].

In becoming a scholarly teacher, you move from an informal inquiry process to a more formal approach to examining your teaching and student learning that results. Glassick distinguishes the following common characteristics of a scholarly teacher:

- Remaining current in your disciplinary or content knowledge area
- Learning about different teaching styles and approaches
- Improving student learning within your own classroom by investigating the impact of your teaching on your students
- Improving student learning within your local community (department, college, school) through collecting, sharing, and communicating the results of your work on teaching and learning [8].

We will illustrate how to remain current in the area of foreign language teaching, by considering the changes taken place in the disciplinary area of foreign language teaching. The changing priorities in the teaching of English:

From: “target language” To: repertoire

Text and language as homogeneous To: text and language as hybrid

Joining a community shuttling between communities

Focus on rules and conventions focus on strategies

Correctness negotiation

Language and discourse as static Language and discourse as changing

Language as context-bound	language as context-transforming
Mastery of grammar rules	metalinguistic awareness
Text and language as transparent and instrumental/ as representational	Text and language

L1 or C1 as a problem

L 1 or C1 as a resource [9].

Some of the many benefits teachers gain from critically reflecting on their teaching include: 1) taking more informed actions; 2) developing rationales for practices; 3) avoiding self-blame when teaching goes awry, and 4) grounding us in the reality of our classroom [10, p. 215]. These benefits represent the first level of scholarship of teaching and learning, where the focus is on pedagogical observations of student learning, on what we value and need to understand as teachers and scholars. When we move to the second level, we ask questions about student learning that inform and support broader institutional agendas, speaking to shared questions of value and what we need to understand as members of an academic community. At the third level we ask questions about student learning that speak to and influence issues of significance to society, addressing our values writ large, what we need to understand as members of a local, national, global community [7, p. 7].

In conclusion we should bring attention the focus of scholarship of teaching and learning not so much on how we should teach but on how students learn [11, p. 70]. Connecting a particular pedagogical concern to a specific observation of student learning eventually enlightens us as teachers and scholars and creates a stimulating environment of inquiry.

It will be of utmost research interest to further investigate how the scholarship of teaching and learning aligns itself with other scholarships as well as how these new forms of scholarships should be assessed.

References

- 1. Boyer E. L.** Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate / Ernest L. Boyer – Princeton, N. J.: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. – 1990. – p. 214.
- 2. Brew A.** Research and teaching: beyond the divide / Angela Brew. – Palgrave Macmillan. – 2006. – 206 p.
- 3. Shulman L. S.** Theory, practice and the education of professionals / Shulman L. S. – The Elementary School Journal. – 1998. – Vol. 98 (5). – 512 p.
- 4. Bass B. M., Steidlmeier P.** Ethics, character, and authentic transformational leadership / Bass B. M., Steidlmeier P. – Leadership Quarterly. – 1999. – Vol. 10. – P. 181-217.
- 5. Savoury P., Burnett A. N., Goodburn A.** A Guide for Scholarly Inquiry into Teaching” / Savoury P., Burnett A. Nelson, Goodburn A. in *Inquiry into the College Classroom*. – 2007. – P. 1-30.
- 6. McCarthy M.** The scholarship of teaching and learning in higher education: an overview / Marian McCarthy in Murray, R. *The scholarship of teaching and learning in higher education* – Maidenhead, SRHE and OUP, McGrawHill. – 2009. – P. 6-15.
- 7. Gale R.** Asking Questions that Matter ... Asking Questions of Value / Richard Gale. – International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning. – July 2009. – Vol. 3,

No. 2. – P. 1-9. **8. Glassick C. E.** Scholarship assessed: evaluation of the professoriate / Charles E. Glassick, Mary Taylor Huber, Gene I. Maeroff. – San Francisco, CA: Jossey-Bass. – 1997. – 130 p. **9. Canagarajah S.** Reclaiming the local in language policy and practice / A. Suresh Canagarajah. – ESL & Applied Linguistics Professional Series. – 2005. – 297 p. **10. Brookfield S. D.** Becoming a critically reflective teacher / Stephen D. Brookfield. – San Francisco, CA: Jossey-Bass. – 1995. – 296 p. **11. Hutchings P.** Opening Lines: Approaches to the Scholarship of Teaching and Learning / Pat Hutchings. – The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. – 2000. – 108 p.

Бурдіна С. В. Об'єднання викладання з дослідженням при вивченні англійської мови.

Ця стаття надає огляд виникнення сучасної тенденції об'єднання викладання з дослідженням у науковому товаристві. В статті пояснюються базові критерії таких досліджень та ілюструються можливості їх використання в практиці викладання іноземних мов.

Ключові слова: викладання, дослідження, дисциплінарна галузь, спостереження, застосування.

Бурдина С. В. Сочетая преподавание и исследование при обучении иностранному языку.

В этой статье дается обзор возникновения современной тенденции объединения преподавания с исследованием в научном сообществе. В статье объясняются основные критерии таких исследований и демонстрируются возможности их применения в практике обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: преподавание, исследование, дисциплинарная область, наблюдение, применение.

Burdina S. V. Combining Teaching and Research in a Foreign Language Classroom.

This article provides an overview of a current tendency to combine teaching and research in the community of scholars. The basic criteria of such research are explained and a brief illustration of applying them in a foreign language classroom is provided.

Key words: teaching, research, disciplinary area, observation, application.

УДК 811.111:81'373.72

Вжещ Я. Л.

ВИКОРИСТАННЯ ПРИСЛІВ'ІВ ТА ПРИКАЗОК У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ

Вивчаючи іноземну мову, учні оволодівають не тільки видами мовної діяльності, але й знайомляться з культурою країни, мову якої вивчають, що безсумнівно збагачує їх способи мислення і допомагає глибше зрозуміти своєрідність культури свого народу, бо прислів'я і приказки - не тільки мовні знаки, а водночас і витвори словесного мистецтва. Визначний чеський педагог Ян Амос Коменський вважав, що вивчення іноземної мови має йти шляхом від поступового розумінням змісту іншомовного вислову до сприйняття краси слів, виразів, багатства всіх мовних можливостей і, нарешті, до здатності проникати в естетичну сутність мови, до оволодіння мовною скарбницею. Тобто збагнення іноземної мови має бути не тільки прагматичним, але й духовним. Для студентів на початковому етапі вивчення англійської як другої іноземної мови «знайомство з літературою» є доволі проблематичним, тому що лексико-граматичні можливості учнів вельми обмежені. А якраз прислів'я та приказки являють найбагатший автентичний матеріал, який, з одного боку, не має потреби в адаптації, а з іншого – відповідає найвибагливішим художнім вимогам. Таким чином, прислів'я та приказки є доступним засобом, роль якого важко переоцінити.

Метою цієї роботи є аналіз та узагальнення досвіду використання прислів'їв та приказок на заняттях з англійської мови як другої іноземної.

Прислів'я та приказки використовувались у навчанні іноземним мовам, наприклад латинській, ще в Середньовічній Європі. І сьогодні жоден курс не обходиться без їх допомоги. Особливої уваги заслуговують ті виразні засоби, за допомогою яких досягається стійкість та запам'ятовування англійських прислів'їв та приказок.

Один з них – *точна*, або *асонансна*, *рима*:

Little strokes fell great oaks.

A stitch in time saves nine.

Birds of feather fly together.

Well begun is half done.

Проста збалансована форма є часто найуживанішим засобом:

More haste, less speed.

Easy come, easy go.

Like father, like son.

Live and learn.

Стислість – суттєвий аспект запам'ятовування висловів. Адже лише деякі прислів'я і приказки багатослівні, більшість з них містять не більше п'яти слів:

Boys will be boys.
A dead man tells no tales.
Practice makes perfect.
Knowledge is power.

Широкі функціональні можливості прислів'їв та приказок дозволяють їх використання майже у всіх аспектах вивчення англійської мови: фонетичному, граматичному, лексичному, комунікативному, перекладацькому, соціокультурному.

Фонетичний аспект. На початковому етапі використання прислів'їв і приказок допомагає поставити вимову звуків, наприклад:

- /w/ Where there is a will there is a way.
Watch which way the cat jumps.
Which way the wind blows.
No sweet without sweat.
- /m/ So many men, so many minds.
To make a mountain out of a molehill.
One man's meat is another man's poison.
- /h/ To run with the hare, and hunt with the hounds
Handsome is as handsome does.
Healthful habits make healthy body.
- /b/ Don't burn your bridges behind you.
Business before pleasure.
- /t/ - /r/ Don't trouble trouble until trouble troubles you.
Treat others as you want to be treated yourself.
All roads lead to Rome.
- /j/ In youth and beauty wisdom is but rare.
Music is the universal language of mankind.
- /e/ East or West – home is best.
Better late than never, but better never late.
Necessity is the mother of invention.
- /i:/ Extremes meet.
Seeing is believing.
A friend in need is a friend indeed [2].

Прислів'я і приказки можна використовувати не тільки на початковому етапі навчання фонетичному аспекту англійської мови, але й на середньому та старшому етапах, коли їх використання не тільки сприяє підтримці та удосконаленню навичок вимови, але й стимулює мовну діяльність. Робота над прислів'ями і приказками там паче виправдана, адже тут ідеальним чином, з одного боку, автоматизуються навички вимови, а з іншого – студенти навчаються ділити речення на синтагми, визначати логічний наголос і т.і. Використання прислів'їв і приказок для формування та розвитку навичок вимови має починатися з перших занять. Зробити цей процес ефективним і цікавим допоможе використання прислів'їв і приказок :

- для презентації нового фонетичного явища;

- для виконання вправ на повторення та закріплення фонетичного матеріалу;

- для фонетичних зарядок.

Граматичний аспект. Прислів'я та приказки сприяють активізації та автоматизації граматичних форм і конструкцій, розумінню та закріпленню граматичних явищ, що не існують у рідній мові. Завдяки цьому для студентів робота над певними граматичними розділами стає цікавішою та ефективнішою.

Таким чином, **наказовий спосіб**, що виконує у спілкуванні спонукальну функцію: прохання, пораду, пропозицію, побажання, дозвіл, заборону, попередження, - широко надається в прислів'ях:

Don't burn your bridges behind you/

Don't throw out your dirty water before you get in fresh/

Never say die.

Do as you would be done by.

Don't teach your grandmother to suck eggs [3, с. 27].

Можна також використовувати прислів'я та приказки при вивченні наступних граматичних форм.

Неправильні дієслова:

What is done cannot be undone.

One link broken, the whole chain is broken.

If one claw is caught, the bird is lost.

Ill gotten ill spent.

Ступені порівняння прикметників:

Better late than never.

The best fish swim in the bottom.

To much of the thing is good for nothing.

A good name is better than riches.

The hardest work is to do nothing.

The least said the soonest mended.

A change is as good as a rest.

Модальні дієслова:

It would make even a cat laugh.

The cat would eat fish and would not wet her feet.

You can't catch old birds with chaff.

You may take a horse to the water but you can't make him drink.

Never put off till tomorrow what you can do today.

In good time people want to advertise, in bad time they have to.

When pigs can fly.

You can't eat your cake and have it.

Артиклі:

An apple a day keeps a doctor away.

A man can die but once.

A friend in need is a friend indeed.

A wise man changes his mind, a fool never will.

The right thing in the right place.
The more you get, the more you want.

Пасивний стан:

A bird may be known by its song.
To lock the stable-door after the horse is stolen.
One story is good till another is told.
A bad custom is like a good cake, better broken than kept.

Прийменники:

Good health is above wealth.
Zeal without knowledge is a runaway horse.
To put the cart before the horse.
A bird in the hand is worth two in the bush.
Like a cat on the hot bricks.
It's easy to be wise after the event.

Умовний спосіб:

If ifs and ans were pots and pans
If pigs had wings, they would be angels.
If my aunt had been a man, she would have been my uncle.
If things were to be done twice, all would be wise.

Числівник:

Two is a company three is none.
Two heads are better than one.
If two men ride on a horse, one must ride behind.
A bird in the hand is worth two in the bush.
Rain before seven fine before eleven.
A cat has nine lives.
To kill two birds with one stone.
Custom is a second nature [2].

Лексичний аспект. Лексична насиченість прислів'їв та приказок дозволяє також використовувати їх для збагачення лексичного запасу. Знання англійських прислів'їв та приказок допомагає студентам засвоїти образну будову мови, розвиває пам'ять, прилучає до народної мудрості. Зокрема, в стислих реченнях зазвичай легше запам'ятовуються нові слова. При вивченні певних тем можливо добирати прислів'я та приказки з відповідними ідеями. Наведемо приклади. Протягом другого року вивчення англійської як другої іноземної мови студентам пропонуються наступні теми:

Тема: «**Education**»

Books and friends should be few but good.
A little learning is a dangerous thing.
There is no royal road to learning/
All things are difficult before they are easy.
Jack of all trades is master of none.

Тема: «**Health Care**»

Good health is above wealth.

An apple a day keeps the doctor away.
Physicians mend or end us.
Desperate diseases must have desperate remedies.
The remedy may be worse than the disease.
Live not to eat, but eat to live.

Тема: «**Sports and Games**»

The first blow is half the battle
Fortune favors the bold.
Expectation is better than realization.
Lookers-on see most of the game.
Slow but sure wins the race.
Nothing succeeds like success.

Тема: «**Theatre.Cinema.TV**»

Art is long, life is short.
A thing of beauty is a joy forever.
Footprints on the sands of time are not made by sitting down.
Ninety per cent of inspiration is perspiration.
There is no disputing about tastes.

Тема: «**The World**»

First impressions are most lasting.
Variety is the spice of life.
United we stand, divided we fall.
The beaten road is the safest.

Тема: «**Great Britain**»

The years teach much which the days never know.
Many men many minds.

Тема: «**Ukraine**»

No sweet without some sweat.
Friendship in trouble – friendship sure.
We see what we wish to.

Тема: «**Travelling**»

Distance lends enchantment to the view.
Good company on the road is the shortest cut.
A great city, a great solitude.
He travels the fastest who travels alone.
So many countries, so many customs [3].

Комунікативний аспект. Прислів'я та приказки є також допоміжним засобом у формуванні навичок спілкування англійською мовою, навичок продуктивної усної та письмової мови. Прислів'я та приказки можна вживати у вправах на розвиток мови, як усної, так і письмової, де вони використовуються як стимул. Наведемо приклади завдань та відповідей. Надалі наведені реальні відповіді і роботи студентів 3-го та 4-го курсів, що вивчають англійську як другу іноземну мову.

1. Скласти діалог з прислів'ям (робота в парах).

«There is no disputing about tastes»

S1: What do you like doing in your spare time?

S2: I often go to the cinema. When I stay at home I watch TV.

S1: What kind of films do you like?

S2: I enjoy a good thriller or a detective film.

S1: Oh, I can't stand thrillers.

S2: Can't you? I find them rather relaxing for a change.

S1: There is no disputing about tastes.

«He that has a tongue in his mouth can find his way anywhere»

S1: Excuse me but I'm trying to find the Town Hall.

S2: Take the third turning to the right and go straight on.

S1: Is it too far to walk?

S2: No. It's only a couple of hundred yards.

S1: Thanks very much

S2: It's a pleasure.

S1: He that has a tongue in his mouth can find his way anywhere

2. Пояснити значення прислів'їв (усно або письмово).

«To be a guinea pig»

S1: To be someone who is used in a test, for example to find out whether a new medicine or product works properly.

«Attic salt»

S2: A funny gentle hint.

«At sixes and sevens»

S3: To be in a mess

3. Скласти речення з прислів'ями.

«As the crow flies»

S1: It's only 30 miles as the crow flies, but the drive will take about two hours because the road winds along narrow mountain passes.

«To be born with a silver spoon in one's mouth»

S2: She was born with a silver spoon in her mouth and never had to do any work in her life.

«To be nuts on smth.»

S3: Don't be late for dinner, the colonel is nuts on discipline.

«To sit on the fence»

S4: The officials would rather sit on the fence than run the risk of losing their positions.

4. Написати твір, назвою і мораллю якого є приказка (індивідуальне завдання).

«Familiarity breeds contempt»

“Familiarity breeds contempt –

I guess that's what you mean” (J. London).

Перекладацький аспект. Необхідність пошуку засобів еквівалентного перекладу прислів'їв та приказок рідною мовою розвиває здібність адекватно вибирати лексичні одиниці, стимулює цікавість студентів до роботи зі словником, вдосконалює перекладацькі навички.

Щоб надати еквівалентний переклад студенти спочатку використовують дослівний переклад, потім описовий, після знаходять відповідний вислів рідною мовою [4, с. 36]. Наведемо приклади.

«Honey is not for the ass's mouth» (букв. мед не для осячачого рота) – надто тонка страва для вишуканого смаку; *екв. Не для пса - ковбаса*

«Hell is paved with good intentions» (букв. добрими намірами вимощене пекло) – добри наміри та обіцянки часто обертаються поганими справами; наслідки чийхось вчинків часто бувають протилежними до добрих намірів; *екв. Слова ласкаві, а думки лукаві.*

«He will never set Thames on fire» (букв. він ніколи не підпалить Темзу) – він ніколи не досягне вражаючих успіхів, він ніколи не здивує світ; *екв. Він зірок з неба не знімає.*

Соціокультурний аспект. Енциклопедично-пізнавальна місія прислів'їв та приказок також не обходиться без порівняння. Дізнаючись із приказки щось нове про народ, який говорить відповідною мовою, мимоволі зіставляєш його світогляд, уявлення, звичаї зі своїми. Якщо вірити фразеології, англійці вважають, що в історії кожної родини є ретельно приховувана сторінка, свій *skeleton in the cupboard* (букв. скелет у серванті). Відомо, що мовний знак (слово, усталений вираз, прислів'я) виникає для називання якогось характерного, непоодинокого явища. Отже сам факт існування виразу *skeleton in the cupboard* вказує на те, що похмурі родинні таємниці в туманому Альбїоні є чимось поширеним, майже звичним. Як тут не згадати про сюжет ще одного прислів'я – *an Englishman's house is his castle*; дім англійця – це його фортеця, замкнена і для проникнення ззовні, і для виходу зсередини.

Серед причин популярності прислів'їв та приказок є й те, що вони апелюють до людських слабкостей. Вони показують нам, що й інші люди, навіть цілі народи, мають свої вади. Це робить нас не такими самотніми у нашій небездоганності, дає ключ до розуміння інших і розуміння самих себе.

Широкі функціональні можливості приказок та прислів'їв дозволяють у невимушеній формі відпрацьовувати вимову, вдосконалювати інтонаційні навички, активізувати й автоматизувати граматичні явища, збагачують словниковий запас учнів, допомагають засвоїти склад мови, відчутти його емоційну виразність, розвивають пам'ять і творчу ініціативу. Працюючи з прислів'ями та приказками, інтерпретуючи їх, студенти «привласнюють» мову, творчо відзиваються, надаючи окрім адекватного розуміння своє особисте ставлення. А це є основою формування не тільки мовної компетенції, але й естетичного почуття.

Література

1. Коменский Я. А. Великая дидактика // Я. А. Коменский. – М. : Гос. учеб.-пед. изд., 1939. – 629 с. **2. Ажнюк Б. М.** Улюблені англійські прислів'я і приказки / Б. М. Ажнюк. – К. : Криниця, 2001. – 262 с.

3. Кузьмин С. С. Русско-английский словарь пословиц и поговорок / С. С. Кузьмин, Н. Л. Шадрин. – М. : Русский язык, 1989. – 427 с.

4. Корунець І. В. Вступ до перекладознавства / І. В. Корунець. – Вінниця : Нова Книга, 2008. – 294 с.

Вжещ Я.Л. Использование пословиц и поговорок при изучении английского языка как второго иностранного.

В данной статье автор обращает внимание на целесообразность использования пословиц и поговорок на занятиях по английскому языку как второму иностранному, освещает основные аспекты и способы их использования. Рассматривается роль пословиц и поговорок в формировании языковой компетенции и эстетического воспитания.

Ключевые слова: пословицы и поговорки, языковая компетенция, произношение, грамматические явления, строй языка, эмоциональная выразительность, эстетическое воспитание.

Вжещ Я.Л. Використання прислів'їв та приказок у вивченні англійської мови як другої іноземної.

У пропонованій статті автор звертає увагу на доцільність використання прислів'їв та приказок на заняттях з англійської мови як другої іноземної, освітлює основні аспекти та засоби їх використання. Розглянуто роль прислів'їв та приказок у формуванні мовної компетенції та естетичного виховання.

Ключові слова: прислів'я та приказки, мовна компетенція, вимова, граматичні явища, склад мови, емоційна виразність, естетичне виховання.

Vzhesch Y.L The using of proverbs in studying English as a second foreign language.

In this article, the author pays much attention to the expediency of usage of proverbs in studying English as a second foreign language and deals with the main aspects and means of their usage. The role of proverbs in formation of language competence and aesthetic education is examined.

Key words: proverbs, language competence, pronunciation, grammatical phenomena, language structure, emotional expressiveness, aesthetic education.

УДК 372.881.111.1

Галушка Г. М.

СПОСОБИ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ІНШОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Поняття іншомовної соціокультурної компетенції (СКК) окреслюється вченими по-різному в залежності від аспекту, на який спрямовується їх увага. У більшості досліджень це поняття визначається як частина комунікативної компетенції і водночас має у своєму складі позалінгвістичну складову. Слідом за В. В. Сафоновою, О. М. Солововою [1; 2] ми визначаємо соціокультурну компетенцію як складову частину комунікативної компетенції, і таку, що, у свою чергу, охоплює коло знань, умінь і навичок, передбачених лінгвокраїнознавчою компетенцією та країнознавчою компетенцією.

Актуальність цієї статті зумовлюється тим, що вченими недостатньо висвітлюється питання оцінювання соціокультурної компетенції у початковій школі. Так, для визначення рівня мовної та мовленнєвої компетенції у початковій школі пропонується використовувати різноманітні завдання, зокрема комікси, ігрові вправи, проектну роботу, тестові завдання. Для визначення ж рівня сформованості соціокультурної компетенції не існує упорядкованої системи завдань. При цьому слід звернути увагу на те, що кожна зі складових соціокультурної компетенції (знання, уміння й навички) має свої труднощі для оцінювання. Метою цієї статті є окреслити можливі шляхи оцінювання іншомовної соціокультурної компетенції у початковій школі.

Вченими пропонувалося оцінювати СКК за такими принципами:

- оцінювання компетенції має обмежуватися культурним компонентом і не враховувати граматичних помилок;
- оцінювання компетенції має враховувати два аспекти культури: популярну культуру та традиційну культуру, проте ці два аспекти мають бути оцінені окремо;
- оцінювання сприйняття культури та поведінки має починатися зі спеціальних вправ, що дозволяють виявити вже сформовані в учня навички;
- використані засоби мають бути адаптованими до віку учня [3, с. 385].

Можна побачити, що у цій концепції автор намагався виділити якомога більше ознак для оцінювання саме СКК. Однак зрозумілим є те, що перевірити окремо рівень соціокультурної компетенції безвідривно від урахування сформованості інших складових комунікативної компетенції неможливо.

Іншими вченими пропонується використовувати самостійні завдання-проекти, проводити культурні заходи у межах тем, що вивчаються [4, с. 62], застосовувати «стратегії драматизації і рольових ігор» [5, с. 86] для оцінювання іншомовної СКК. Також звертається увага на те, що для міжкультурного виховання формальний мовний аспект не є головним показником сформованості новоутворень в особистості дитини. При цьому виокремлюються інші досягнення учнів, що можуть слугувати такими показниками. Серед них бачимо поняття «мовленнєвий розвиток», що охоплює володіння культурознавчим мовним мінімумом; здатність учня розуміти зміст культурознавчо-орієнтованого навчального матеріалу, встановлювати і підтримувати контакт з партнером у спілкуванні, робити повідомлення у межах елементарного комунікативного мінімуму мовою, що вивчається. Також до них відносяться сприйняття іноземної та рідної культур у позитивному аспекті, оволодіння засобами навчальної діяльності [6, с. 96]. Зазначимо, що у праці не надаються чіткі рекомендації, яким саме чином об'єктивно можна перевірити рівень сформованості зазначених соціокультурних новоутворень у того чи іншого учня.

Узагальнюючи програмні вимоги та досвід вчених Н. М. Ажмякової, О. О. Коломінової, М. І. Корякіної, С. В. Роман, А. М. Утехіної та ін., а також спираючись на власні спостереження теоретичної і практичної розвідки та експериментальні дані, можна представити певний соціокультурний мінімум інформації, навичок та умінь, що мають входити до складу СКК учнів четвертого класу (див. табл. 1).

Таблиця 1

Соціокультурний мінімум учнів початкової школи

Компонент іншомовної соціокультурної компетенції			Приклади
Фонові знання	Національні реалії (без еквівалентна лексика)	Реалії-антропоніми і топоніми	Імена дітей, дорослих, прізвиська, назви континентів, країн, міст, океанів, морів, річок, вулиць у порівнянні з рідною культурою.
		Етнографічні реалії	Назви іграшок, тварин, одягу, взуття, їжі та напоїв, грошових одиниць, свят, елементів довкілля у порівнянні з рідною культурою.
		Реалії культури та освіти	Персонажі відомих казок, мультфільмів, кінофільмів для дітей, віршики, лічилки, прислів'я і приказки тощо у порівнянні з рідною

			культурою.
		Реалії шкільного життя	Назви предметів у школі, традиція споживати запаковані обіди в школі у порівнянні з рідною культурою.
	Фонова лексика	Лексика, яка відрізняється фонами	Оформлення листів, уявлення про поштову скриньку, автобуси, свята, традиції тощо у порівнянні з рідною культурою.
	Мовленнєвий матеріал	Мікросистема національно специфічних вербальних та невербальних одиниць	Знання про соціальні норми поведінки (вживання та вибір привітань, форм звернення, вигуків, правила ввічливості, жестів, міміки) у Британії та в Україні.
Навички та вміння	Аудіювання	Розуміти основний зміст прослуханих текстів різного характеру, запитання та інструкції, що базуються на необхідному мінімумі лінгвокраїнознавчих та країнознавчих знань та проведенні паралелей між рідною та іншомовною культурою.	
	Читання	Розуміти основний зміст прочитаних текстів різного характеру, що базуються на необхідному мінімумі лінгвокраїнознавчих та країнознавчих знань та проведенні паралелей між рідною та іншомовною культурою.	
	Письмо	Оформлювати листи, листівки-вітання, описувати родину, погоду, людей, свята, традиції, оперуючи засвоєними лінгвокраїнознавчими та країнознавчими знаннями рідної та іншомовної культури.	

	Говоріння	Монологічне мовлення	Робити короткі повідомлення про повсякденні і минулі дії, події; робити короткий переказ певного повідомлення; описувати родину, погоду, людей, свята, традиції, оперуючи засвоєними лінгвокраїнознавчими та країнознавчими знаннями про іншомовну та рідну культуру; використовувати засвоєні соціокультурні знання під час
--	-----------	----------------------	--

			самостійного виконання завдань-проектів, проведення культурних заходів у межах тем, що вивчаються, тощо.
		Діалогічне мовлення	Ініціювати і закінчувати діалог, підтримувати спілкування, розуміти і реагувати на репліки співрозмовника, оперуючи засвоєними лінгво-країнознавчими та країнознавчими знаннями про іншомовну та рідну культуру, зокрема про соціальні норми поведінки, використовувати відповідну інтонацію, жести, вигуки, характерні для мовленнєвої поведінки носіїв мови; застосовувати засвоєні соціо-культурні знання під час самостійного виконання завдань-проектів, проведення культурних заходів у межах тем, що вивчаються, тощо.

Вважається, що будь-який контроль у початковій школі має враховувати психолого-педагогічні особливості молодших школярів, зокрема, бурхливий розвиток уяви та наочно-образного мислення, швидку втомлюваність, слабкість зовнішньої мотивації порівняно з внутрішньою, недостатню розвиненість абстрактно-логічного мислення [7]. Зазвичай пропонується проводити контроль у завуальованій формі у вигляді ігор, конкурсів, пізнавальних та комунікативних завдань різного ступеня складності.

На нашу думку, доцільно проводити оцінювання сформованості окремих аспектів соціокультурної компетенції наприкінці навчання учнів у початковій школі, тобто протягом четвертого класу. Контроль організується поетапно за допомогою різних типів ігрових комунікативних завдань (впродовж навчання), проектної роботи, що виявляла б сформованість інтегрованих умінь говоріння, аудіювання, читання та письма у змодельованих ситуаціях міжкультурного спілкування (наприкінці кожного тематико-ситуативного блоку впродовж навчання), та за допомогою підсумкових тестових завдань.

Зазначимо, що метод проектів набуває все більшого поширення у сучасній методиці навчання іноземних мов, застосовується у навчально-методичних комплексах та окремих методичних розробках. Однією з головних ознак проекту є його «матеріальне» виявлення: колаж, альбом, комікс тощо [4; 8]. Проект може бути розрахований як на один урок, так і на декілька, а також на цикл уроків, об'єднаних спільною темою. У

нашому дослідженні проектні завдання використовувалися за англomовними казковими творами.

Так, після аудіювання казкового твору учні організували позакласні зустрічі, створюючи власноруч костюми, маски, плакати, програмки, запрошення англійською мовою; здійснювали невеликі дослідження за текстом (наприклад, знаходили інформацію про те, що насправді їдять птахи після прослуховування казки “Fish and Chips”); робили презентацію проекту в класі. Наведемо приклади окремих завдань, що входили до складу проектної роботи: розіграйте сцену з казки; уявіть, що ви в ролі гостя казкового персонажа, розкажіть самі йому про те, як ви, наприклад, святкуєте Новий рік; казковий персонаж надіслав вам вітальну листівку, складіть письмову відповідь англійською мовою; підготуйте оголошення та запрошення на презентацію вашої з друзями проектної роботи.

Спираючись на дослідження В. П. Беспалька [9], серед завдань підсумкового контролю ми виокремлювали:

1. завдання для першого рівня засвоєння, до яких входило розпізнавання, розрізнення соціокультурної інформації;

2. завдання для другого рівня засвоєння, до яких входило відтворення, співвіднесення соціокультурної інформації;

3. завдання для третього рівня засвоєння, до яких входило застосування соціокультурної інформації на практиці до певного класу явищ та об'єктів, безпосередній ужиток наявних знань та дій;

4. завдання для четвертого рівня засвоєння, до яких входило застосування соціокультурної інформації щодо широкого кола явищ та об'єктів (з широким перенесенням).

Пропонується до завдань першого рівня засвоєння включати тестові завдання з вибірковими відповідями альтернативного вибору (*Tick “Yes” or “No”: Big Ben is a name of a big zoo in London; for breakfast Englishmen like some cereal with milk*).

До завдань другого рівня засвоєння пропонується включати тестові завдання з вибірковими відповідями множинного вибору (*The national flag of Great Britain is a) red, blue and white; b) green, red and white; c) yellow and blue. From Tower Bridge you can see a) the London zoo; b) Buckingham Palace; c) the Tower of London*), до завдань третього рівня засвоєння – тестові завдання з вільно конструйованими умовно однозначними відповідями (*What do Englishmen usually say to a person on his/her birthday? What can you buy at the chemist's?*).

Завдання цих рівнів мають на меті з'ясувати рівень засвоєння соціокультурної інформації у вигляді знань та оцінити досягнення учнів у рецептивно-репродуктивній сфері. При проведенні підсумкового контролю слід зберігати його завуальовану форму, що може бути реалізована у використанні ігрових елементів (*Допоможи казковому персонажу розповісти про особливості британської культури*).

До завдань четвертого рівня засвоєння пропонується відносити тестові завдання з вільно конструйованими очікуваними відповідями, за допомогою яких можна визначити рівень сформованості рецептивних і продуктивних навичок та умінь безпосереднього спілкування у змодельованій ситуації міжкультурного спілкування (1) *Imagine that you are at Victoria Station in London and you need to find Buckingham Palace. Listen to the instructions, and put the right marks on the map;* 2) *Мій друг Вінні Пух отримав від когось вітальну листівку, але він не може зрозуміти, від кого вона і з яким святом його вітають. Прочитай листівку. Допоможи йому скласти відповідь на листівку).*

Тестування може бути проведене протягом одного уроку. За правильну відповідь у завданнях першого, другого і третього рівня засвоєння соціокультурної інформації учень може отримати один бал. Щодо перевірки четвертого рівня засвоєння соціокультурної інформації, то воно може бути оцінене за окремою шкалою від нуля до трьох балів (завдання виконане з грубими порушеннями соціокультурних норм; завдання виконане з певними порушеннями соціокультурних норм; завдання виконане на достатньому рівні урахування соціокультурних особливостей; завдання виконане на високому рівні урахування соціокультурних норм) за кожним з видів мовленнєвої діяльності. При цьому на *рецептивно-репродуктивному рівні* враховуються такі фактори: готовність учнів до взаємодії у запропонованих ситуаціях; сформованість умінь розрізняти формули мовленнєвого етикету; сформованість умінь виділяти необхідну соціокультурну інформацію у листах та листівках; сформованість умінь виділяти необхідну соціокультурну інформацію при прослуховуванні інструкцій. *На продуктивному рівні* враховуються сформованість умінь коректно користуватися сукупністю засвоєних соціокультурних кліше (відповідність змісту висловлювання ситуації); сформованість умінь узгоджувати свою поведінку згідно ситуації (у разі необхідності поставити запитання-уточнення, вибачитися тощо).

Таким чином, при доборі тестових завдань слід спиратися на психолого-педагогічні особливості учнів початкової школи та рівень сформованості комунікативної компетенції в цілому й надавати перевагу таким контрольним завданням, які не вимагають рецепції великих за обсягом текстів та продукування значної кількості усних висловлювань.

Перспективним напрямом із зазначеної проблематики можна вважати розробку завдань для детального оцінювання окремих умінь спілкування у міжкультурній ситуації.

Література

1. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / Виктория Викторовна Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 238 с. **2. Соловова Е. Н.** Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка : [монография] / Елена Николаевна Соловова. – М. : Глосса-пресс, 2004. –

336 с. **3. Weidmann-Koop M.-Ch.** Acquisition et évaluation de la compétence culturelle selon un schéma à quatre niveaux / M.-Ch. Weidmann-Koop // Dialogues et cultures. Modernité, diversité, solidarité. Actes du X^e congrès mondial des professeurs de français. – Paris : Federation internationale des professeurs de français, 2001. – Tome 1. – P. 381–387.

4. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі / Світлана Володимирівна Роман. – К. : Ленвіт, 2005. – 208 с.

5. Утехина А. Н. Межкультурное воспитание младших школьников в процессе обучения иностранному языку / А. Н. Утехина, Н. Н. Ажмякова. – Ижевск : Издательский дом «Удмуртский университет», 2004. – 158 с.

6. Корякина М. И. Формирование основ межкультурного общения младших школьников средствами народных сказок : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Корякина Мария Ивановна. – Якутск, 2002. – 165 с.

7. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / [колектив авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.

8. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–10.

9. Беспалько В. П. Опыт разработки критериев качества усвоения знаний учащимися / В. П. Беспалько // Методы и критерии оценки знаний, умений и навыков учащихся при программированном обучении: статьи. – М. : Пед. общество, центр. совет секции ТС и программированного обучения, 1969. – С. 16–28.

Галушка Г.М. Способы оценивания сформированности иноязычной социокультурной компетенции в начальной школе.

Статья посвящена вопросам оценивания уровня сформированности иноязычной социокультурной компетенции учеников начальной школы в процессе обучения английскому языку. В работе очерчиваются разработки отечественных и зарубежных исследователей и предлагаются задания для оценивания иноязычной социокультурной компетенции.

Ключевые слова: оценивание социокультурной компетенции, сказка, младшие школьники, тестовые задания.

Галушка Г.М. Способи оцінювання сформованості іншомовної соціокультурної компетенції у початковій школі.

Стаття присвячена питанням оцінювання рівня сформованості іншомовної соціокультурної компетенції молодших школярів у процесі навчання англійської мови. У роботі окреслюються досягнення вітчизняних та зарубіжних дослідників і пропонуються завдання для оцінювання іншомовної соціокультурної компетенції.

Ключові слова: оцінювання соціокультурної компетенції, казка, молодші школярі, тестові завдання.

Galushka G.M. The ways of evaluating foreign sociocultural competence in primary school.

This article deals with the problem of evaluating the primary pupils' sociocultural competence in the process of teaching English. The views of researchers on this problem are analyzed. A set of exercises to evaluate the sociocultural competence is offered.

Key words: sociocultural competence evaluation, a story, primary pupils, test tasks.

УДК 372.881.111.1

Губаренко Е. Н.

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАМКАХ РАБОТЫ ВНЕШКОЛЬНОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЛАГЕРЯ

Существует большое количество учебников, пособий и методических разработок для изучения иностранных языков в учебных заведениях различного уровня: начиная с дошкольных и заканчивая последипломными. Однако, образовательные программы для лагерей отдыха еще только начинают заявлять о себе и, в основном, находятся на стадии эксперимента. И одним из тех, кто, шагая в ногу со временем и теми требованиями, которые оно предъявляет к языковой компетенции современного молодого поколения, включился в этот эксперимент лагерь «Какаду», г. Евпатория.

Основная практическая задача, стоящая перед организаторами лагеря нового поколения, заключается в компромиссном решении конфликта между противоположными позициями родителей, которые непременно хотят, чтобы и во время каникул их ребенок развивался и повышал свой интеллектуальный уровень, и, соответственно, желания детей, которые хотят летом отдыхать и интересно проводить время, но не учиться. Современные научные тенденции формируют новое видение воспитательно-образовательного процесса. Уникальность личности каждого ребенка, сопровождение естественного развития, раскрытие индивидуальных творческих способностей становятся приоритетными направлениями в работе психологов, педагогов и воспитателей [1, с. 57].

Целью образовательного проекта «Какаду» является всесторонняя подготовка ребенка к жизни в современном обществе, а также развитие его творческого потенциала (творческое восприятие и мышление, активное воображение), умения работать в коллективе, ясно выражать свои мысли и решать проблемные задачи. Программа призвана обеспечить воспитание здоровой, самостоятельной и гармонично развивающейся личности ребенка. Напомним, что проблемами формирования различных компетенций в сфере языкознания занимаются такие отечественные и зарубежные лингвисты, как А. Бердичевский,

С. Тер-Минасова, Л. Гарнаева, Е. Пассов, Д. Браун, В. Галловой, С. Мартинелли, А. Моллика.

В соответствии с выбранной концепцией и поставленной задачей была разработана экспериментальная образовательная программа для летнего лингвистического лагеря отдыха. Руководителями образовательной программы летнего лагеря «Какаду» были определены следующие приоритетные направления работы: компьютерные интерактивные программы (игровые, обучающие, тестирующие); общение с англоязычными волонтерами; широкая палитра лингвистических обучающих и прикладных клубов по интересам, рассчитанных на различный возраст и уровень подготовки детей.

Целью данной образовательной программы являются:

1. Повышение мотивации детей изучать иностранные языки, путем создания естественных условий, в которых эти знания являются приоритетными;

2. Поэтапное формирование языковой компетенции (снятие языкового барьера, активизация процесса речевой деятельности) посредством постоянной необходимости применять свои языковые умения и навыки;

3. Тематическое повторение и обобщение изученного в школе материала в ходе работы в лингвистических студиях, клубах, секциях;

4. Внедрение лингвопрагматического сегмента в процесс межкультурной коммуникации посредством различных прикладных клубов (оригами, шахматы, бисероплетение, аппликация) под руководством англоязычных волонтеров [2, с. 179];

5. Расширение кругозора, накопление знаний по географии, истории и экономике за счет проживания в поликультурном пространстве;

6. Личностный рост участников эксперимента за счет увеличения их языковой компетенции.

Мировая тенденция к глобализации определяет кадровую политику лагеря. Так, в рамках образовательной программы «Какаду» работают не только украинские педагоги, знакомые со спецификой преподавания аутентичных интерактивных курсов, но и англоязычные волонтеры из разных стран (Америка, Великобритания, Канада, Индия). В 2009 году в лагере побывало 20 волонтеров из разных стран. Сотрудничество с ними велось по двум основным направлениям: руководство клубами по интересам (гитара, шашки, шахматы, оригами); разработка и реализация авторских проектов, направленных на формирование языковой компетенции подростков.

Особенностью образовательного компонента в летнем лагере «Какаду» является не только свобода выбора ребенка и приоритет его желаний и интересов, а также преобладание массовых форм работы, что не является типичным в изучении иностранных языков и не имеет детальных методических и практических разработок в этой области. Эти

факторы вызвали необходимость создания новых форм работы по совершенствованию языковых навыков.

1. Олимпиада по английскому языку. (Количество: 200-400 человек, оборудование: 10 компьютеров, Интернет ресурс, лицензионные диски)

Проводится в начале каждой смены в два тура. Первый тур позволяет определить уровень детей и предложить им оптимальный график посещения лингвистических секций, в зависимости от их уровня. Второй тур определяет победителя в каждой возрастной группе. В качестве заданий используются программы Laser, Hot Spot, Russian Primary Grammar, www.study.ru. Автоматический подсчет баллов позволяет обойти субъективный человеческий фактор и многократно ускоряет и облегчает проверку заданий.

2. Викторина «English in the kids' world». (Количество участников: 80-120 человек, оборудование: 11-15 столов, 86-126 стульев для участников и жюри, бумага, ручки, видеопроектор, компьютер). Соревнуются 8-12 команд по десять человек в каждой. Игрокам предлагается ответить на пять блоков заданий: Английские сказки, Гарри Поттер, Герои Уолта Диснея, Великобритания, Караоке. Отвечая на вопросы викторины, дети на заранее подготовленных карточках с номером своей команды, пишут вариант ответа и приносят его на свой стол контроля, где жюри заносит ответы в таблицу. По результатам всех конкурсов выбирается победитель в каждой возрастной подгруппе.

3. Веселый Английский экспресс. (Количество участников 200-400 человек, оборудование: видеопроектор, DVD проигрыватель, телевизор, компьютеры, мячи, набор «Детская рыбалка», цветная бумага, магнитофон, ключи, замки, фишки). Отряды движутся попарно, выполняя на каждой станции задания преподавателей английского языка. Победившая на данном этапе команда получает ключ, а проигравшая – фишку. Пройдя через все станции (Wi-fi, World around, Cockatoo TV, Magic Swamp, Origami, Boggle Games), команда может обменять ключи на подсказки и отгадать английское крылатое выражение (the one who laughs the last, laughs the best; the more we roam, the welcomer home, etc.)

4. Бразильский карнавал. Это танцевальное шоу с элементами страноведения. Каждый отряд представляет определенную страну и заранее готовит вступление к своему номеру на английском языке. Чтецы озвучивают наиболее интересную и полезную информацию о культуре и танцевальных традициях этой страны. Под музыкальное сопровождение, звучащее на английском языке, ребята исполняют танцевальную композицию. Таким образом, весь отряд является участником мероприятия.

5. Интернет-конференции и телемосты. Материально-техническая база лагеря (интернет-ресурс, ноутбуки, web-camera) позволила создать уникальные условия для погружения в языковую среду. Непосредственное общение с ровесниками из других стран решает

проблему языкового барьера, повышает языковую компетенцию ребят, активизирует их знания и умения вести беседу. За время работы образовательной программы удалось провести более 10 интернет конференций с молодыми людьми из Америки, Канады, Южной Кореи, Индии, говорящими по-английски. Показательно то, что после завершения лагерной смены эти контакты не рвутся. Ребята продолжают общаться с теми, кого узнали в «Какаду».

6. Лексобо́ксы. В каждом отряде устанавливается «LexBox» – специальный ящик с карточками, на которых написаны тематические слова, и который пополняется ежедневно новыми лексическими и фразеологическими единицами. Цель данной методики – активизировать и закрепить полученные знания. Во время пребывания отряда в корпусе организатор предлагает ребятам выполнить следующие задания с карточками: перевести на родной язык; составить предложение с данным словом; составить вопрос с данным словом; найти слово похожего/противоположного значения; изобразить данное понятие мимикой и жестами, и т.д.

7. Корреспондентский курс. Курс представляет собой 10-15 письменных тестовых заданий разного уровня сложности, в которых представлены упражнения различного типа, направленные на развитие грамматических навыков. Данная методика рассчитана на индивидуальное участие всех детей лагеря. Задания разработаны в соответствии с возрастными особенностями детей и рассчитаны на различные уровни владения языком. После выполнения заданий подсчитывается индивидуальный рейтинг участников. Курс позволяет охватить большую аудиторию и даёт возможность каждому участнику увидеть и оценить свой уровень владения языком. Курс составлен на основе тестовых заданий к учебно-методическим пособиям Head Way и Macmillan Practical Grammar.

8. Клубы. Наиболее эффективными являются занятия по иностранному языку в малых группах (3-15 человек). Такие занятия осуществляются регулярно по устойчивому расписанию в течение всей смены. Работа ведется в форме разнообразных клубов по интересам: Travellers' club, Discussion club, Drama Studio, Craft studio. Руководят клубами не только преподаватели из Украины, но и англоязычные волонтеры, носители языка из разных стран.

9. В ходе экспериментальной работы образовательной программы «Какаду-2009» весьма положительно зарекомендовал себя пилотный проект «Ten Steps in English», ориентированный в первую очередь на возрастную группу 7-10 лет. При подготовке материала разработчики проекта (Губаренко Е.Н. и Меженина Л.А.) учитывали, что обучение иностранному языку в школах Украины и России в 1-4 классах ведется по учебным пособиям Верещагиной И.Н., Притыкиной Т.А., Карпюк, Плахотник, а также оксфордским изданиям Way Ahead, Stepping Stones, English Together, Welcome, Chatter Box. Эти факторы нашли свое

отражение в содержании данного проекта и основных подходах преподавания. Особенность данной программы обусловлена необходимостью сочетать массовые формы работы с индивидуальным подходом и учетом возрастных характеристик.

Структура курса разделена на тематические блоки, отработка которых проходит в течение всего дня. Тематика соответствует школьной программе и включает в себя: «Words and Letters», «Colour Day», «Numbers», «Food», «Animals and Pets», «Seasons and Weather», «Sports and Games», «English around the World», «Clothes», «Our Life Is Theatre».

В первой половине дня педагог представляет и отрабатывает эту тему во время 30-минутного интерактивного занятия «Funny English», в ходе которого в занимательной игровой форме повторяется/разучивается лексический материал по данной теме и закрепляются сопутствующие базовые грамматические структуры. Занятие «Funny English» устное и проводится в малых группах несколькими педагогами по унифицированному плану одновременно. Педагоги стремятся использовать разнообразные виды деятельности (игры, викторины, путешествия, песни, рифмовки, инсценировки, головоломки) и наглядные пособия (рисунки, игрушки, муляжи).

Затем в отрядах вместе с вожатыми-волонтерами дети выполняют письменный блок упражнений (match, insert, colour, put in the right order, etc.) для закрепления полученных знаний. Вожатые применяют ряд методик по запоминанию новых слов и фраз («LexBox», Remember games).

Во второй половине дня дети смотрят видео сюжет, в котором присутствует данная лексика и, в той или иной мере, отображена данная тема. Руководитель видеоклуба акцентирует внимание ребят на наиболее важных моментах с помощью вопросов и дополнительных заданий (pre-watch and after-you-watch activities). Завершает этот проект инсценировка сказок народов мира на английском языке.

Пилотный проект «Ten Steps in English» обеспечивает систематический и целостный подход в изучении иностранного языка на отдыхе. Высокая эффективность достигается комплексом персонифицированных и унифицированных видов деятельности, во время проведения которых материал повторяется неоднократно, доходчиво и занимательно [3, с. 134].

Как мы видим, разнообразие видов деятельности и форм организации речевой деятельности в условиях работы летнего лагеря велико. Этот список варьируется, в зависимости от человеческого ресурса. Постоянно сменяющиеся волонтеры вносят свою долю в меню студий и секций. Дети каждой смены отличаются и уровнем лингвистической подготовки, и пристрастиями к различным видам деятельности (говорение, творчество). Это требует составления гибких, вариативных планов работы клубов и мобильности их руководителей.

Очевидным является тот факт, что образовательный компонент имеет право на существование в летнем лагере, но требует более пристального изучения и дальнейшей детализации с целью усовершенствования методов и разработки новых массовых форм изучения иностранных языков в условиях внешкольной работы с детьми.

Литература

1. Слепович В. С. Межкультурная коммуникация / В. С. Слепович. – Минск : Синтез, 2006. – 328 с. **2. Рот Ю.** Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг / Ю. Рот. – М. : Интердиалект, 2006. – 367 с. **3. Садохин А. Б.** Межкультурная коммуникация / А. Б. Садохин. – М. : Высш. шк., 2004 – 269 с. **4. Сысоев П. В.** Язык и культура: В поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка / П. В. Сысоев // Ин. яз. в шк. – 2001. – №4. – С. 26–33.

Губаренко О.М. Формування мовної компетенції в умовах роботи позашкільного лінгвістичного табору.

У статті вивчається проблема формування міжкультурної компетенції в умовах позашкільної діяльності. Автор презентує класифікацію масових форм мовної діяльності, процес їх організації та методичний аналіз, який ґрунтується на досвіді роботи літнього лінгвістичного табору.

Ключові слова: мовна компетенція, міжкультурна комунікація, масові форми праці.

Губаренко Е.Н. Формирование языковой компетенции в рамках работы внешкольного лингвистического лагеря.

В статье проводится попытка изучения проблемы формирования межкультурной компетенции во внешкольной деятельности. Автор представляет вариант классификации массовых форм языковой деятельности, описывает процесс их организации, делает попытку их методологического анализа, основываясь на опыте работы летнего лингвистического лагеря.

Ключевые слова: языковая компетенция, межкультурная коммуникация, массовые формы работы.

Gubarenko O.M. The formation of language competence within the scope of out-of-class linguistic camp.

This article deals with the problem of the development of intercultural competence in out-of-class conditions. The author presents the classification of out-of-class, big-group language activities, the description of their organization and methodological analysis based on the real practical experience of a linguistic summer camp.

Key words: language competence, intercultural communication, big-group language activities.

УДК 378.016:811.111

Демідов Д. В.

СУТНІСТЬ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ КРАЇНОЗНАВСТВУ АНГЛОМОВНИХ КРАЇН

Розвиток сучасних освітніх систем характеризується підвищенням вимог до рівня культури й професійної кваліфікації не тільки викладачів, а й всіх громадян. В умовах перебудови освіти в Україні перед національною системою вищої освіти постало завдання: підготувати нове покоління громадян до життя в полікультурному суспільстві та навчити вмінню спілкуватися і співпрацювати з людьми різних національностей та культур. Так, практичне знання більш ніж однієї іноземної мови стає необхідністю людини нового часу, що сприяє соціально-економічному, науково-технічному та загальнокультурному прогресу всього суспільства. Виходячи з цього, виникає потреба в ретельній підготовці вчителів і викладачів іноземної мови, щодо покращення статусу іноземної мови як важливої освітньої галузі.

Загальні питання реалізації культурологічного підходу в освітньому процесі обговорюються в роботах В. І. Андрєєва, Ю. А. Бельчикова, Е. В. Бондаревської, А. А. Кирсанова, А. Н. Ростовцева, В. А. Сластьоніна, Н. Е. Щуркової. Роль культурологічної підготовки як засобу формування професійного мислення, оволодіння повноцінними теоретичними знаннями і практичними вміннями розглядається в працях А. І. Арнольдова, Н. Г. Багдасарян, Л. П. Буєвої, Е. В. Семенова, С. О. Тангяна. Значення культурологічних умінь в підвищенні комунікативної компетентності обговорюється в працях І. А. Зимової, А. С. Карпова, Т. А. Китайгородської, А. В. Мудріка і ін.

В той же час, актуальними залишаються питання, пов'язані з самою сутністю культурологічного підходу та процесом формування міжкультурної компетентності майбутнього фахівця на основі цього підходу.

З огляду на вищевикладене мета статті – теоретико-методичне розкриття сутності та ролі культурологічного підходу у навчанні студентів вищих навчальних закладів країнознавству англomовних країн.

Культурологічний підхід має суттєве значення для визначення шляхів і тенденцій розвитку міжкультурної компетентності майбутнього фахівця. Якщо говорити про цей підхід як про теоретико-прикладну

область у сфері мовної педагогіки, то він набуває додатково цілу низку соціально-педагогічних функцій. По-перше, культурологічний підхід забезпечує вивчення загальнотеоретичних основ розвитку полікультурної мовної особистості студента в процесі співвивчення мов, культур і цивілізацій. По-друге, він концентрує увагу на цінносно-орієнтаційному отриманні культурознавчої освіти засобами вивчаємих мов і досліджує діапазон соціалізуючої дії іншомовного спілкування студентів. По-третє, він дозволяє визначати принципи культурознавчої освіти засобами співвивчаємих мов з урахуванням соціокультурного контексту їх вивчення і навчання ним. По-четверте, культурологічний підхід дозволяє звернутися до проблем відбору культурологічного матеріалу для учбових цілей, його структуризації для різних освітніх контекстів і розробки технології експертної оцінки культурознавчого наповнення учбової літератури.

Вважається, що культурологічний підхід особливо виявляється в діяльності викладача, що здійснює навчання іноземним мовам, оскільки в цьому процесі вирішуються проблеми полікультурного виховання, що потребує урахування культурних і виховних інтересів різних національних і етнічних груп [1, с. 10].

Міжкультурне спілкування ґрунтується на явищі встановлення між мовленнєвих контактів. Міжмовленнєві контакти обумовлюють вживання мовленнєвих правил власного мовного середовища під час взаємодії з представниками іншого соціуму. Це трапляється тоді, коли два чи більше співрозмовники використовують іноземну чи другу мову, але застосовують мовленнєві правила власної. Це може відбуватися під час взаємодії людей, які мають спільну рідну мову, але належать до мовленнєвих спільнот з різними правилами побудови мовлення, наприклад люди, що розмовляють британським чи американським варіантом англійської мови.

Якщо відбувається перенесення власних культурних звичок в іншу культуру, завжди виникають труднощі. Люди, що належать до одного культурного середовища, не завжди можуть зрозуміти певне явище, притаманне іншому.

Вельми цікавою в зв'язку з цим представляється точка зору Н. В. Бордовської і А. А. Реана [2, с. 63] на співвідношення освіти і культури, яке розглядається ними в різних аспектах:

- в межах культурологічної парадигми педагогічної системи;
- через формування полікультурної освіти; через аналіз учбових дисциплін культурологічної спрямованості;
- через шляхи і способи розвитку культури суб'єктів освіти (педагогічної культури і розумової культури студентів);
- через опис і прогнозування образу культурної і освітньої людини конкретної історичної епохи, розкриття специфіки культурно-освітньої сфери людини;

• через узагальнення, збереження і відродження культурно-освітніх традицій народу, етносу, нації.

Враховуючи специфіку соціокультурних реалій в Україні, Т. О. Зюзіна [3] робить висновок, що реалізувати ідею культурологічної освіти в поліетнічному середовищі – означає вирішити нижчепредставлений комплекс завдань:

Завдання поліетнічної освіти: а) створення умов для засвоєння цінностей свого народу, оволодіння духовними скарбами української культури; б) створення умов для ознайомлення з культурою народів, що живуть поруч; в) створення умов для ознайомлення з культурами народів світу.

Завдання художньо-естетичної освіти: а) створення умов для оволодіння “золотим фондом” художньої культури людства; б) створення умов для опанування мови мистецтв; в) формування художніх інтересів, розвитку творчого потенціалу; г) створення умов для живого спілкування з творами світового мистецтва в навчальному процесі, розвиток здатності бути читачем, глядачем, слухачем.

Завдання духовно-моральної освіти: а) сформувати толерантне ставлення до представників різних конфесій, релігійного різноманіття світу; б) сформувати моральну свідомість: поглибити розуміння моральних понять, норм, принципів, ідеалів, ієрархії цінностей; в) розвивати моральні почуття в процесі “соціально-морального освоєння мистецтва”. Теоретичне обґрунтування проєктивної моделі культурологічного напрямку освіти в українських університетах в основі своїй має орієнтуватися на нові доктрини, що сформувались у світовій педагогічній думці.

Щодо місця культурологічного підходу в системі мовного утворення В. В. Сафонова використовує поняття культурознавчого наповнення учбових програм і учбової літератури з іноземної мови [4, с. 18]. Автор зупиняється на деяких суттєвих відмінностях між культурознавством як однієї з областей культурологічного знання і культурознавством як теоретико-прикладною областю мовної педагогіки.

Якщо розглядати культурознавство як одну з культурологічних наук, то це така область наукового знання, яка на контрастивно-порівняльній основі вивчає:

- спосіб життя і варіативність стилів життя країн в культурних співтовариствах і співвідношувані з ними соціальні цінності, норми, традиції і звичаї;
- соціокультурний портрет країн, їх народів і мов, функціонуючих в різних культурних співтовариствах;
- історико-культурний фон і особливості історичної етнічної пам'яті;
- культурну спадщину, культурну ідентичність і ментальність вивчаємих народів;

- соціокультурні норми поведінки в умовах міжкультурної комунікації.

Таким чином, культурологічний підхід виступає засобом реалізації культурознавчої освіти, завданнями якої при навчанні іноземним мовам є:

- розвиток культури сприйняття сучасного багатомовного світу;
- комплексний білінгвістичний і полікультурний розвиток мовної особистості студентів;
- розвиток у них поліфункціональні соціокультурної компетенції, що допомагає їм орієнтуватися в типах культур і цивілізацій, що вивчаються, та співвідношуваних з ними комунікативних нормах і формах спілкування; у стратегіях соціокультурного пошуку в незнайомих культурних співтовариствах; у виборі культурно прийнятних форм взаємодії з людьми в умовах сучасного міжкультурного спілкування;
- розвиток культури систематизації і інтерпретації фактів;
- розвиток умінь опису рідної культури в термінах, зрозумілих для членів міжнародних співтовариств;
- навчання технологіям захисту від культурного вандалізму, культурної асиміляції, культурної дискримінації;
- створення умов для культурної творчості.

Взагалі, у методиці викладання іноземних мов існує декілька культурологічних підходів. На сучасному етапі методисти відмічають такі культурологічні підходи: лінгвокраїнознавчий, комунікативно-етнографічний та соціокультурний [5, с. 108]. На думку Л. Г. Кузьміної, лінгвокраїнознавчий та комунікативно-етнографічний підходи мають деякі недоліки. Що до лінгвокраїнознавчого підходу, то володіння лінгвокраїнознавчим наповненням лексики ще не забезпечує якісну міжкультурну комунікацію, необхідно глибше проникати у світ носіїв мови та культури, що знайшло відображення у комунікативно-етнографічному підході. У цьому підході «функція викладача зводиться до вибору необхідної інформації із суміжних наук для використання у якості навчального матеріалу, а студенти при цьому виступають як дослідники культури та біту країни мову, якої вони вивчають» [5, с. 112]. Недолік комунікативно-етнографічного підходу полягає у надмірній увазі до етнографічних аспектів за рахунок інших аспектів, наприклад, соціального. Все більш науковців та методистів дотримуються думки, що соціокультурний підхід різнобічно вирішує проблему навчання іноземної мови та культури.

Для формування у студентів сучасних знань про культуру, реалії життя в іншомовних країнах, навичок адекватної поведінки в різноматних життєвих ситуаціях, необхідно активніше впроваджувати культурологічний підхід до вивчення іноземної мови, оскільки це

сприяє формуванню глобального мислення студентів та створює інтелектуальну базу для їх майбутньої професійної діяльності.

Саме іноземна мова в цілому й країнознавство, зокрема, створюють найкращі умови для реалізації культурологічного потенціалу навчання, оскільки долучає студентів до відмінних від нашого способів життя, цінностей та вірувань, знайомить з нормами комунікативної поведінки, мовного етикету, тощо. Отже, роль культурологічного підходу зводиться не тільки і не стільки до ознайомлення студентів з художньою літературою, скільки до знайомства з нормами комунікативної поведінки, правилами етикету, прийнятими в різних країнах, тобто, культурою повсякденного спілкування.

Література

1. Сысоев Н. В. Язык и культура : в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка / Н. В. Сысоев // Ин. яз. в шк. – 2001. – № 4. – С. 9-12. **2. Бордовская Н. В.** Педагогика / Н. В. Бордовская. – СПб. : Питер, 2000. – 378 с. **3. Зюзіна Т. О.** Компаративний аналіз проблеми визначення цілей і завдань гуманітарної культурологічної освіти : [Електроний ресурс] / Т. О. Зюзіна. – Режим доступу : www.bdpu.org/scientificpublished/pedagogics42006/21.doc. **4. Сафонова В. В.** Культуроведение в системе современных языкового образования // Ин. яз. в шк. – 2001. – № 3. – С. 17-23. **5. Кузьмина Л. Г.** Современные культуроведческие подходы к обучению иностранным языкам / Л. Г. Кузьмина // Вестник ВГУ, Серия лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2001. – № 2. – С. 108-117.

Демидов Д.В. Сущность культурологического подхода при обучении студентов высших учебных заведений страноведению англоязычных стран.

В статье раскрывается сущность и роль культурологического подхода при обучении страноведению англоязычных стран. Определяется классификация и место культурологического подхода в процессе межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: культурологический подход, страноведение, англоязычные страны, методика преподавания английского языка.

Демидов Д.В. Сутність культурологічного підходу у навчанні студентів вищих навчальних закладів країнознавству англomовних країн.

У статті розкривається сутність й роль культурологічного підходу у навчанні студентів країнознавству англomовних країн. Визначається класифікація й місце культурологічного підходу в процесі міжкультурної комунікації.

Ключові слова: культурологічний підхід, країнознавство, англomовні країни, методика викладання англійської мови.

Demydov D.V. The essence of culturological approach while teaching country-studying of English speaking countries to university students.

The essence and role of culturological approach while teaching country-studying of foreign countries are disclosed in the article. The classification and the place of culturological approach in the process of crosscultural communication is determined.

Key words: culturological approach, country-studying, English speaking countries, methods of teaching English.

УДК 811.111

Житная Л. А.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

“A good expression is always to the point” (“Хорошая фраза всегда кстати”), – говорит старая английская пословица. Этой мысли придерживаются все, кто при изучении языка и культуры народа обращается к фольклорным жанрам, важное место среди которых занимают паремии (так называют весь комплекс пословиц и поговорок языка).

Историки, прослеживая развитие паремического фонда, регистрируют важнейшие изменения в традициях и обычаях, в материальной и духовной культуре народа. Этнографы и фольклористы пытаются установить связь между содержанием пословиц и национальным характером. Психологи находят в процессе создания пословицы определенные черты мышления человека. Лингвисты изучают пословицы и поговорки, обращая особое внимание на языковой склад и принципы построения. Литературоведы рассматривают в них своеобразную природу метафор и символов, определяют функции квинтэссенции народной мудрости в контексте литературных эпох.

“Пословицы отражают течение времени, и тот, кто хочет, может увидеть себя в них, как в зеркале”, – свидетельствует составитель одного из старейших (1707 год) сборников английских пословиц Джон Мейплтофт. Уже в наиболее ранних попытках исследований английских пословиц отмечен историзм их эволюции, их связь с реальной жизнью. Доказательством в пользу этих наблюдений Мейплтофта могут служить сами фольклорные идеи: “The saying says truth” (“Поговорка говорит правду”), “The proverb is experience’s child” (“Пословица – дитя опыта”).

Моральные идеалы, отраженные в фольклорных афоризмах, имеют огромное значение в формировании характерных социально-исторических типов и в реальной жизни и в культурном мышлении народа. В этом смысле английские пословицы и поговорки являются своеобразным ключом к правильному восприятию характерных черт английского языка. И поэтому при изучении английского языка и английского характера и образа жизни мы непременно должны обращаться к пословицам и поговоркам как к ценнейшим образцам языка. Это с одной стороны. А с другой, в пословицах и поговорках разных народов есть много интернациональных тем и мотивов. Это вполне оправданно, так как народы разных стран имеют, как правило, схожие моральные идеалы и устремления. Поэтому, изучая английские пословицы и поговорки, сравнивая их с русскими или украинскими, мы получаем возможность существенно расширить знание английского языка, ознакомиться с некоторыми обычаями и фактами истории Англии, а также обогатить родной язык, научить понимать народную мудрость, приобщить к общечеловеческим моральным ценностям.

Накопленный опыт преподавания английского языка показывает, что эффективность усвоения конкретного грамматического материала далеко не в последней степени обуславливается и характером иллюстрированного материала, его содержательностью, его запоминаемостью. Таким материалом, как показывает практика, во многих случаях могут оказаться английские пословицы, поговорки, идиомы и изречения. Однако именно этот языковой пласт в обучении грамматике, как правило, используется не достаточно, поскольку сами по себе пословицы и поговорки принято включать в изучении лексики и фразеологии языка в целом.

В пословицах как цельных высказываниях со свойственным им дидактическим содержанием и в поговорках, не обязательно являющихся цельными высказываниями, но представляющих собой образные выражения, справедливо считающихся одной из самых ярких форм языкового творчества народа, проявляется народная мудрость, обнаруживается, как сказал Ф. Бэкон, «гений, ум и дух нации».

Сжатость выражения законченной мысли присуща также изречениям, к которым относятся отличающиеся образностью и лаконичностью афоризмы и сентенции со свойственным им нравоучительным характером, нередко выражающие определенное мнение, принятое в обществе, крылатые выражения, максимы, в декларативной форме которых предстает обобщение жизненного опыта человека. Свойственная изречениям глубина удачно сформулированной мысли не может не привлекать внимания. В изречениях, представляющих индивидуальный «взгляд», позицию автора, так же, как и в пословицах и поговорках, аккумулируется народная мудрость, своеобразное преломление получает история народа, его быт, мировоззрение, культура. Неудивительно поэтому, что легко

запоминающиеся пословицы и поговорки, а также многие изречения, представляющие несомненную познавательную ценность, часто воспроизводятся в речи.

В грамматической системе современного английского языка, его морфологии и синтаксисе важное место занимают устойчивые сочетания с грамматической направленностью, грамматические идиоматизмы, которым в учебных пособиях по грамматике уделяется, как правило, недостаточно внимания.

В ходе многолетней работы по использованию на занятиях пословиц и поговорок замечено, что студенты и слушатели курсов с удовольствием учат и демонстрируют свои знания данного материала.

Многочисленны подобранные пословицы и поговорки по определенным грамматическим темам с выделением слов, демонстрирующих определенную языковую тему.

Simple Tenses

- | | |
|--|---|
| 1. Laughter is the best medicine. | Смех наилучшее лекарство. |
| 2. The exception proves the rule. | Нет правил без исключений. |
| 3. Nothing succeeds like success. | Успех способствует успеху. |
| 4. Time flies . | Время летит. |
| 5. Silence gives consent. | Молчание – знак согласия. |
| 6. Extremes meet . | Крайности сходятся. |
| 7. All is well that ends well. | Все хорошо, что хорошо конч. |
| 8. A great ship asks deep waters. | Большому кораблю большое плавание. |
| 9. The customer is always right . | Покупатель всегда прав. |
| 10. An apple a day keeps the doctor away. | Съдай по яблоку в день и обойдешься без врачей. |
| 11. Necessity is the mother of invention. | Необходимость – мать изобретений. |
| 12. Practice makes perfect. | Практика ведет к совершенству. |
| 13. Appetite comes with eating. | Аппетит приходи во время еды. |
| 14. Fortune favours the brave. | Смелость города берет.
Счастье сопутствует смелым. |
| 15. A little bird told me. | Сорока на хвосте принесла. |
| 16. Take care of the pence and the pounds will take care of themselves [1]. | Копейка рубль бережет |

Passive Voice

- | | |
|---|---|
| 1. The road to hell is paved with | Не делай добра, не будет зла.
good intentions. |
| 2. A man is known by the company he keeps. | Скажи мне, кто твой друг,
и я скажу тебе кто ты. |
| 3. Forewarned is forearmed . | Кто предупрежден – вооружен. |
| 4. What is done cannot be undone. | Сделанного не воротишь.
Что с возу упало то пропало. |
| 5. Marriages are made in heaven. | Суженого и на коне не |

- | | |
|---|---|
| 6. Rome was not build in a day. | объедешь.
Москва не сразу строилась. |
| 7. Nothing is lost for asking. | За спрос денег не берут. |
| 8. Love is neither bought nor sold. | Любовь не картошка – не выбросишь в окошко. |
| 9. Nothing is secret, that shall not be made manifest. | Нет ничего тайного, что не стало бы явным. |
| 10. Success is never blamed . | Победителей не судят. |
| 11. A thing well done is twice done . [2]. | Хорошая работа два века живет |

Nouns. Plural

- | | |
|--|--|
| 1. Life is not a bed of roses | Жизнь прожить – не поле перейти. |
| 2. Hell is full of good wishes . | Добрыми делами дорога в ад вымощена. |
| 3. A cat in gloves catches no mice . | Без труда не вытащишь и рыбку из пруда. |
| 4. Little strokes fell great oaks . | Вода камень точит. |
| 5. A horse that will not carry a saddle | Кто не работает, тот не ест.
must have no oats . |
| 6. There is small choice in rotten apples . | Хрен редьки не слаще. |
| 7. Too many cooks spoil the broth. | У семи нянек дитя без глаза. |

Nouns. Possessive Case

- | | |
|--|-------------------------------|
| 1. Another man's soul is always dark. | Чужая душа – потемки. |
| 2. I'm not my brother's keeper. | Моя хата с краю. |
| 3. The shoemaker's wife is the worst shod. | Сапожник без сапог. |
| 4. Crows never pick crow's eye. | Ворон ворону глаз не выклюет. |
| 5. You cannot make a silk purse out of a sow's ear. | Горбатого могила исправит. |

Adjectives. Degrees of Comparison

- | | |
|--|---|
| 1. Better late than never. | Лучше поздно, чем никогда. |
| 2. Health is better than wealth. | Здоровье не купишь. |
| 3. East or West home is best . | В гостях хорошо, а дома лучше. |
| 4. Cheapest is the dearest . | Дешево да мило, дорого да гнило. |
| 5. Better a small fish than an empty dish. | На безрыбье и рак рыба. |
| 6. The first step is the hardest . | Первый блин всегда комом. |
| 7. The more you study, the more | Век живи – век учись. |
| 8. The chain is no stronger than the weakest link. | Где тонко, там и рвется. |
| 9. The further is the deeper . | Дальше в лес – больше дров. |
| 10. The best fish keep near the bottom. | Рыба ищет, где глубже, а человек – где лучше. |
| 11. Where the river is deepest it makes the least noise. | В тихом омуте черти водятся. |
| 12. Better never begin than never make an end. | Взялся за гуж, не говори, что не дюж. |

13. Things couldn't be **worth**. Дела как сажа бела.
14. A living dog is **better** than a dead lion. Лучше синица в руках, чем журавль в небе [3].

Verbal. Participle I

1. Let **sleeping** dogs lie. Не тронь лиха, пока спит тихо.
2. A **drowning** man catches at a straw. Утопающий и за соломинку хватается
3. No **living** man all things can. За все берется, да не все удается.
4. The tongue ever turns to the **aching** tooth. У кого что болит, тот о том и говорит.
5. The pot **calling** kettle black. Чья бы корова мычала, а твоя бы помолчала.
6. Land **flowing** with milk and honey. Молочные реки – кисельные берега.
7. To cry **stinking** fish. Выносить сор из избы.
8. **Burning** desire is worse than fire. Охота пуще неволи.

Verbal. Participle II

1. Well **begun** is half **done**. Лиха беда начало.
2. A thing well **done** is twice **done**. Хорошая работа два века живет.
3. Once **bitten**, twice shy. Обжегшись на молоке, дуют на воду.
4. **Threatened** folk live long. За битого двух небитых дают.

Verbal. Gerund

1. It's no use **crying** for the Moon. На нет и суда нет.
2. Life is not all clear **sailing** in calm waters. Жизнь прожить – не поле перейти.
3. **Learning** is the eye of mind. Ученье свет, а неученье тьма
4. **Seeing** is **believing**. Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать.
5. A watched pot is long in **boiling**. Ждать да догонять – нет хуже.
6. A clean hand wants no **washing**. Честному человеку не надо оправдываться.

Conditionals

1. **If** youth but knew, if age but could. Если бы молодость знала, если бы старость могла.
2. **If** I never see you again, it'll be too soon. Баба с возу – кобыле легче.
3. **If** you dance, you must pay the fiddle. Любишь кататься, люби и саночки возить.
4. **If** my aunt had been a man, she'd have been my uncle. Если бы да кабы во рту росли грибы, был бы не рот, а чудо-огород [1].

Vocabulary. Animals

1. Busy as a bee. Дела идут, контора пишет.
2. A fly in the ointment. Ложка дегтя в бочке меда.
3. If you sell the cow you will sell her milk too. Лес рубят – щепки летят.
4. The early bird catches the worm. Кто рано встает, тому бог дает.

- | | |
|---|---|
| 5. Like cow, like calf. | Каков поп, таков и приход. |
| 6. Can the leopard change his spots? | Горбатого могила исправит. |
| 7. Love me, love my dog. | Любишь кататься, люби и саночки возить. |
| 8. Curiosity killed the cat. Любопытной Варваре нос оторвали. | |
| 9. A living dog is better than a dead lion. | Лучше синица в руках, чем журавль в небе. |
| 10. Catch the bear before you sell his skin. | Не говори гоп, пока не перескочишь [2]. |

В заключение необходимо отметить, что работа с пословицами и поговорками на занятиях английского языка не только помогает разнообразить учебный процесс и сделать его более ярким и интересным. Она помогает решить ряд очень важных образовательных задач учебного, воспитательного и развивающего характера. Изучение паремий, их анализ и сравнение с аналогами в родном языке помогает формировать у студентов познавательный интерес к изучаемому предмету и культуре англоязычных стран, расширять кругозор, развивать образное мышление, творческие задатки, языковую догадку, а также внимание, память и логику.

Литература

1. Доценко Р. И. Английские пословицы и поговорки / Р. И. Доценко. – К. : Днипро, 1990. – 315 с. 2. Кузьмин С. С. Русско-английский словарь пословиц и поговорок / С. С. Кузьмин, Н. Л. Шадрин. – СПб. : Лань, 1996. – 277 с. 3. Медведева Л. М. Английская грамматика в пословицах, поговорках, идиомах и изречениях / Л. М. Медведева. – К. : Изд-во при Киевском ун-те, 1990. – 240 с.

Житна Л.А. Використання прислів'їв і приказок при вивченні граматичного і лексичного матеріалу на заняттях з англійської мови.

В статті розглядається використання прислів'їв і приказок при вивченні граматичного і лексичного матеріалу на заняттях з англійської мови. Важливе місце в системі сучасної англійської мови, її морфології і синтаксисі займають стійкі сполучення з граматичною спрямованістю.

Ключові слова: паремія, граматична спрямованість, квінтесенція, фольклорні ідеї, народна мудрість.

Житная Л.А. Использование пословиц и поговорок при изучении лексико-грамматического материала на занятиях английского языка.

В статье рассматривается использование пословиц и поговорок при изучении грамматического и лексического материала на занятиях по английскому языку. Важное место в грамматической системе

современного английского языка, его морфологии и синтаксисе занимают устойчивые сочетания с грамматической направленностью.

Ключевые слова: паремия, грамматическая направленность, квинтэссенция, фольклорные идеи, народная мудрость.

Zitna L.O. The using of English proverbs and sayings in studying grammatical and lexical material at the English lessons.

The article considers the using of English proverbs and sayings in studying grammatical and lexical material at the English lessons. Set phrases according to grammatical direction play an important part in grammatical system of modern English, its morphology and syntax.

Key words: paremiya, grammatical direction, quintessence, folk-lore ideas, folk wisdom.

УДК 378:147

Ісаніна С. О., Сура Л. Г.

**ДЕЯКІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ЗАСТОСУВАННЯ
ДИСТАНЦІЙНОГО КУРСУ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ
ЗАКЛАДІ**

Протягом останніх декілька десятків років в світі йде процес формування інформаційного суспільства, а тому все більше розвиваються обчислювальні та інформаційні мережі. Світовою системою комп'ютерних комунікацій щодня користуються сотні мільйонів людей. Зростає потреба у засобах структурування, накопичення, зберігання, пошуку та передачі інформації – задоволення саме цих потреб і є метою створення та розвитку інформаційних мереж.

Одним із пріоритетних напрямків інформатизації в Україні є освіта і наука. Сучасна ситуація на ринку освітніх послуг в Україні характеризується швидкими змінами, пов'язаними з поширенням інформаційних технологій, глобалізацією соціально-економічних процесів, які вимагають від спеціалістів, крім професійних знань і вмінь, гнучкого складу мислення. Розв'язанню цієї проблеми сприятиме конструювання та реалізація ефективних науково обґрунтованих педагогічних технологій, здатних задовольнити освітні потреби особистості відповідно до вимог сучасного ринку праці.

Метою статті є дослідження процесу дистанційного навчання, визначення деяких аспектів його організації та впровадження в освіту.

Сьогодні навчання засобами Інтернет все частіше розглядається як альтернатива традиційній освіті, яка дозволяє студентові отримати

глибокі знання. Одним з видів навчання за допомогою мережі Інтернет є дистанційна форма навчання.

Дистанційне навчання в останнє десятиріччя набуло значного поширення у вищій школі. Водночас, аналіз його практичного втілення дає підстави стверджувати, що використання дистанційних технологій не завжди забезпечує достатню якість освіти.

Прагнення України долучитися до світової інформаційної спільноти обумовлює велику зацікавленість науковців у дослідженні проблем інформаційних технологій взагалі і технологій дистанційного навчання зокрема. Проблемам та умовам організації та впровадження дистанційної форми навчання були присвячені наукові роботи деяких вітчизняних та закордонних дослідників: А. А. Андреева, Беккера Х., Р. Бергера, В. Бленка, В. Ю. Бикова, М. В. Вислобокової, Т. О. Дерби, О. Є. Коваленко, В. М. Кухаренко, М. І. Жалдака, Є. Д. Жураховського, М. В. Моїсєєвої, Н. В. Морзе, В. В. Олійника, Т. Оппенхеймера, Є. С. Полат, О. В. Рибалко, О. М. Самойленко, М. Селінгера, Н. Г. Сиротенко, В. І. Солдаткіна, О. В. Співаковського, М. І. Старова, П. Таланчука, В. Ткачука, К. Хохмана, М. С. Чванової, К. Шеферда, Б. Шуневича, С. Ющика, Г. Яценко та ін.

За останні роки вийшла друком велика кількість наукових статей, опубліковані монографії, проводяться конференції або відкриваються тематичні секції на профільних конференціях, присвячені різним аспектам розвитку дистанційного навчання.

В Україні розвиток дистанційного навчання почав прискорюватися з прийняттям Закону України “Про Національну програму інформатизації”, затвердження Постанови Кабінету Міністрів України від 23.09.2003 р. №1494 “Програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004–2006 рр.”, Наказу міністра освіти і науки України №802 від 04.12.2003 р. “Про затвердження Заходів щодо реалізації Програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004–2006 рр.”, затвердження Наказом Міністерства освіти і науки України Положення “Про дистанційне навчання” №40 від 21.01.2004 р. тощо [1].

Нині, на жаль, в Україні рівень інформатизації суспільства в цілому і освіти зокрема суттєво нижчий рівня інформатизації суспільства й освіти розвинутих країн.

9 січня 2007 року Верховна Рада України прийняла Закон за № 537-V «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» [2]. У Законі констатується, що ступінь розбудови інформаційного суспільства в Україні порівняно із світовими тенденціями є недостатнім і не відповідає потенціалу та можливостям України.

Наведені причини відставання, серед яких:

- ефективність використання фінансових, матеріальних, кадрових ресурсів, спрямованих на інформатизацію, є низькою;

- розвиток нормативно-правової бази інформаційної сфери недостатній;
- рівень комп'ютерної та інформаційної грамотності населення є недостатнім;
- рівень державної підтримки виробництва засобів інформатизації, програмних засобів та впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) є недостатнім;
- спостерігаються нерівномірність забезпечення можливості доступу населення до комп'ютерних і телекомунікаційних засобів.

У Законі вказано також, що розвиток інформаційного суспільства в Україні та впровадження новітніх ІКТ в усі сфери суспільного життя і в діяльність органів державної влади та органів місцевого самоврядування визначається одним із пріоритетних напрямів державної політики [3].

Враховуючи, що технології дистанційного навчання та дистанційна форма навчання суттєво (організаційно, технологічно, нормативно тощо) відрізняються від традиційних, необхідно провести відповідні наукові та практичні дослідження. Такі дослідження мають дати відповіді на запитання, як ефективно організувати та застосовувати дистанційну форму та технології дистанційного навчання у навчальному закладі.

Дистанційне навчання – це комплекс освітніх послуг, що надаються широким верствам населення в країні й за її межами за допомогою спеціалізованого освітнього середовища, заснованого на використанні новітніх інформаційних технологій, що забезпечують віддалений обмін навчальною інформацією (комп'ютерний зв'язок, супутникове телебачення і т.п.) [4].

Дистанційне навчання як одна з форм системи освіти виникло і розвивалося ще до появи комп'ютерної мережі Інтернет, поступово нарощуючи комплекс використовуваних технологій.

Дистанційне навчання це форма отримання освіти, при якій в освітньому процесі використовуються кращі інноваційні засоби та форми навчання, основані на комп'ютерних і телекомунікаційних технологіях. У дистанційному навчанні перевага віддається самостійній роботі студента. Воно базується на свободі вибору місця та часу навчання. Бурхливий розвиток дистанційної освіти почався в 90-ті роки ХХ століття в США та Європі, в нашій країні дистанційна форма навчання має запізнілий характер, тільки з 2000 року почався перший етап розвитку даної форми навчання. Для подальшого розвитку дистанційної освіти та створення якісних дистанційних курсів необхідні фахівці з дистанційного навчання, основними обов'язками яких було б проектування, створення та проведення курсів дистанційного навчання [5].

Для організації дистанційного навчання, яке, відповідно, сприятиме активнішому впровадженню комбінованого навчання в Україні, потрібно мати достатню кількість дистанційних курсів (ДК) з різних дисциплін. Як видно із проведених вітчизняних досліджень, кількість і якість таких курсів в українських вищих навчальних закладах

(ВНЗ) постійно зростає. Аналіз діючих електронних дистанційних курсів показав, що у 10 провідних вітчизняних ВНЗ та організаціях у 2002 р. для організації дистанційного і комбінованого навчання вже використовували 224 ДК, а у 2006 р. – 410 ДК [6].

Застосування сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі вищого навчального закладу потребує змін у методиці викладання всіх дисциплін. Це пов'язано з тим, що викладач перестає бути для студента єдиним джерелом отримання знань. Нині багато інформації можна знайти в мережі Інтернет та за її допомогою. Орієнтація на формування репродуктивних навичок, таких як запам'ятовування та відтворення, за традиційного навчання замінюється на розвиток умінь співставлення, синтезу, аналізу, оцінювання виявлення зв'язків, планування, групової взаємодії з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. У таких умовах зміни мають торкнутися методики проведення аудиторних занять та організації самостійної роботи. ІКТ посилюють роль методів активного пізнання та дистанційного навчання. За вимогами Болонського процесу збільшується частка самостійної роботи студентів у навчальних програмах усіх дисциплін. Інформаційно-комунікаційні та дистанційні технології навчання дають змогу забезпечити студентів електронними навчальними ресурсами для самостійного опрацювання, завданнями для самостійного виконання, реалізувати індивідуальний підхід до кожного студента тощо. Використання ІКТ та дистанційних технологій у навчальному процесі вищого навчального закладу поступово вносить зміни в невід'ємні елементи традиційної системи освіти, замінюючи дошку і крейду на електронну дошку і комп'ютерні навчальні системи, книжкову бібліотеку на електронну, звичайну аудиторію на мультимедійну [7].

Дистанційна форма навчання добре уписується в Болонський процес, оскільки стаття 147 Амстердамського договору від 2 жовтня 1997 р. рекомендує урядам Європи «підтримувати дистанційне навчання» і «сприяти співробітництву між навчальними закладами» країн європейського континенту.

Виділяють такі види технологій, що використовують у дистанційному навчанні:

- кейс-технології: навчання на основі паперових (навчально-методичні посібники, підручники); із студентом працює викладач, який перевіряє виконання надісланих поштою завдань і готовий відповісти на запитання студентів провести консультацію у спеціальних навчальних центрах;

- аудіо-технології: використовують ефірне, ефірно-провідне та (або) інтернет-радіо у формі аудіо або текстового файлу за допомогою безпосередньої комунікації у прямому ефірі між викладачами (з радіостудії) і студентами (з центру дистанційного навчання або вдома). Такий зв'язок можна здійснювати через стаціонарний або мобільний телефонний канал – з виходом в прямий ефір радіостанції. У свій час

Лондонський відкритий університет застосовував державну радіостанцію Бі-бі-сі у навчальному процесі за дистанційною технологією.

- телевізійно-супутникове;
- Інтернет-навчання або мережева технологія.

Найчастіше у процесі дистанційного навчання використовуються всі вищеназвані технології у різних поєднаннях. Така форма навчання передбачає запровадження відеолекцій, відеоконференцій, мультимедіа-лекцій та лабораторних практикумів, електронних мультимедійних підручників, комп'ютерних навчальних і тестових систем, імітаційних моделей і комп'ютерних тренажерів, консультацій і тестів із залученням телекомунікаційних засобів та ін. [8]

Ознаками якісної технології є те, що вона:

- 1) завжди доступна;
- 2) завжди реалізована;
- 3) завжди зв'язує;
- 4) стандартизована;
- 5) проста;
- 6) не потребує частин;
- 7) персоналізована;
- 8) модульна;
- 9) робить те, що ви бажаєте (мінімізує помилки).

Існують декілька технологій дистанційного навчання, які принципово різняться за такими ознаками:

- за формою надання навчальних матеріалів (спеціальні видання на паперових носіях, відеокурси (аудіокурси), електронні курси на CD-ROM або їх сітьові версії);
- за наявністю посередника (тьютора) в системі навчання або за централізованою формою навчання, яка припускає безпосереднє спілкування з освітніми закладами;
- за ступенем використання засобів телекомунікацій і персональних комп'ютерів: повне, часткове використання або не використання їх у процесі навчання;
- за технологією організації контролю за ходом навчального процесу: віддаленому з використанням сітьових технологій (можливо, шляхом пересилки поштою носіїв інформації) або локально на місцях у центрах (пунктах дистанційного навчання);
- за ступенем упровадження в технології навчання звичайних методів освітнього процесу в очній, заочній або в інших формах навчання;
- за методами ідентифікації тих, хто складає контрольні випробування: без ідентифікації, шляхом спеціального тестування або з ідентифікацією в регіональному представництві вищого навчального закладу.

Найбільш значущими дидактичними елементами дистанційного навчання, на думку російських викладачів, є зміст, мета й контроль, а

потім методологія, структура та умови. Американські викладачі на перше місце ставлять методологію, зміст і структуру, а контроль й умови йдуть потім. Це пов'язане з тим, що американські викладачі підходять до проблеми з точки зору студента, а російські – з точки зору викладача, що характерно для освітньої системи країн СНД.

Ефективність дистанційного навчання визначається в ході контролю за якістю знань, умінь і навичок.

Контроль за якістю дистанційного навчання – це перевірка результатів теоретичного й практичного засвоєння навчального матеріалу. У дистанційному навчанні виправдав себе й здобув визнання тестовий контроль [9].

Використання у навчальному процесі можливостей інформаційних технологій відкриває перспективи для дистанційного навчання. Так, зокрема, одним із шляхів оптимізації організації навчання студентів заочної форми може стати розміщення на WEB-сторінках певних кафедр загальноінститутського WEB-сайту навчально-методичних матеріалів щодо самостійного вивчення дисципліни: робочої навчальної програми, тематичного плану, планів проведення занять, переліку питань для самостійного опрацювання, тестових матеріалів для закріплення й перевірки опанованого матеріалу тощо [10].

Реалізація системи дистанційного навчання в реальній педагогічній практиці дозволить розв'язати низку завдань, які можуть бути сформульовані так:

- забезпечення доступності різних навчальних ресурсів;
- здобування загальної і професійної освіти в зручній, адекватній і відповідній очікуванням того, хто навчається, формі;
- підвищення кваліфікації, перепідготовка або зміна сфери професійної діяльності учнів;
- підвищення ефективності системи освіти;
- розвиток творчих інтелектуальних здібностей людини за допомогою відкритого і вільного використання всіх освітніх ресурсів і програм, у тому числі доступних в Інтернеті;
- обмін даними, комунікативна діяльність учнів на базі їхніх спільних інтересів, передусім загальноосвітніх і професійних;
- сприяння розвитку профільної школи;
- організація дозвілля, відпочинку і розвитку та ін.

У разі успішної реалізації даної концепції відкривається можливість планомірного впровадження технологій дистанційного навчання у навчальному закладі. Таке впровадження потребує додаткового дослідження засобів дистанційного навчання, а особливо вимог до таких засобів та технологій їх розроблення [11].

Отже, для створення системи дистанційного навчання необхідна багаторічна науково-дослідна і практична діяльність, у ході якої були б вирішені питання відбору змісту освіти, створення необхідних методів навчання, розробки технічних і програмних засобів, їх змістового

наповнення, підготовки необхідних спеціалістів, формування критеріїв відбору учнів для навчання з кожного напрямку і багато інших питань.

Література

- 1. Кравченко А. О.** Дистанційне навчання: Перспективи розвитку мовної освіти [Електронне наукове фахове видання] / Кравченко Андрій Олександрович // Інформаційні технології і засоби навчання – 2008. - Випуск 2(6). – Режим доступу : <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em6/emg.html>.
- 2. Закон України** «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» від 9 січня 2007 року № 537-V. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>.
- 3. Концепція** проекту «Дистанційне навчання школярів» [Електронне наукове фахове видання] / Ю. М. Богачков, В. Ю. Биков., В. О. Красношарпа, В. М. Кухаренко, Ю. Я. Пасіхов // Інформаційні технології і засоби навчання – 2009. – №5 (13). – Режим доступу до журналу : <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>.
- 4. Морзе Н. В.** Моделі ефективного використання інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій навчання у вищому навчальному закладі [Електронне наукове фахове видання] / Наталія Вікторівна Морзе, Олена Григорівна Глазунова // Інформаційні технології і засоби навчання – 2008. – Випуск 2(6). – Режим доступу : <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em6/emg.html>.
- 5. Гнедкова О. О.** Особливості навчання тьютора дистанційного навчання (на базі системи дистанційного навчання “Херсонський віртуальний університет”) / Гнедкова О. О., Козьміна А. О. // Інформаційні технології в освіті: Збірник наукових праць. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2008. – Випуск 2.– С. 76–84.
- 6. Дерба Т. О.** Дистанційне навчання школярів [Електронне наукове фахове видання] / Т.О.Дерба // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – №5 (13). – Режим доступу : <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>.
- 7. Жевакіна Н. В.** / Про ефективність дистанційних технологій навчання // Н. В. Жевакіна, Г. О. Фрейман // «Освіта Донбасу». – 2004. – №2. – С. 73–78.
- 8. Іванів О. В.** Сучасний стан впровадження дистанційних курсів у вищих навчальних закладах України [Електронне наукове фахове видання] / Ольга Василівна Іванів // Інформаційні технології і засоби навчання – 2010. – Випуск 1(15). – Режим доступу : <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em15/emg.html>.
- 9. Пилипчук А. Ю.** Реформування освіти та інформатизація: основні проблеми і підходи до їх вирішення [Електронне наукове фахове видання] / А. Ю. Пилипчук // Інформаційні технології і засоби навчання – 2008. – Випуск 1(5). – Режим доступу : <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em5/emg.html>.
- 10. Азарова Н. В.** Використання інформаційних технологій навчання у вищих юридичних закладах освіти / Азарова Наталя Володимирівна // Шоста Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція „Україна наукова” [Електронний ресурс] – 2009. – Режим доступу : <http://intkonf.org/azarova-nv>

vikoristannya-informatsiynih-tehnologiy-navchannya-u-vischih-yuridichnih-zakladah-osviti. **11. Полат Е. С.** Дистанционное обучение: Учеб. пособие / Под ред. Е. С. Полат. – М. : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1998.-192 с. **12. Таланчук П.** Дистанционная форма обучения хорошо вписывается в Болонский процесс / Петро Таланчук // «Голос Украины» від 8 червня 2006 № 104).

Исанина С.А., Сура Л.Г. Некоторые аспекты организации и использования дистанционного курса в высшем учебном заведении.

В статье определены некоторые аспекты организации и использования дистанционного курса в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: компьютерные информационно-коммуникационные технологии, дистанционное обучение, высшие учебные заведения, образование, информационное общество.

Исаніна С.О., Сура Л.Г. Деякі аспекти організації та застосування дистанційного курсу у вищому навчальному закладі.

У статті визначено деякі аспекти організації та застосування дистанційного курсу у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: комп'ютерні інформаційно-комунікаційні технології, дистанційне навчання, вищі навчальні заклади, дистанційна освіта, інформаційне суспільство.

Isanina S.O., Sura L.G. Some aspects of organization and application of remote studies at higher educational institutions.

Some aspects of organization and application of remote studies at higher educational institutions are defined in this article.

Key words: computer information and communication technologies, remote studies, higher educational institutions, distant education, information society.

УДК 373.5.016 : 811.111

Марченко Ю. Г.

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У ФОРМУВАННІ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Стрімкий соціально-економічний прогрес сприяє реформуванню системи освіти та зумовлює висунення до вчителів високих вимог щодо викладання іноземної мови – англійської зокрема. На сучасному етапі необхідною передумовою навчання виступає впровадження таких

методик, які б розкривали потенціал учнів, активізували їх пізнавальну діяльність, спонукали до творчого пошуку та самовдосконалення.

Однією з перепон успішного оволодіння англійською мовою є недостатня, а інколи й відверто низька мотивація учнів до вивчення мови. Саме тому особливий інтерес представляють інтерактивні технології, метою яких є створення в учнів відчуття успішності й інтелектуальної спроможності. Термін „інтерактивна педагогіка” було вперше використано в 1975 році німецьким дослідником Гансом Фріцем. В іншомовних словниках поняття „інтерактивність”, „інтерактивне” (англ. „interactive”) трактується як взаємодія або вплив учасників взаємодії один на одного [1, с. 26].

Аналіз науково-методичної літератури [2; 3] показав, що одним із найбільш ефективних видів інтерактивної технології вважається метод проектів. Проектна робота сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів та інтенсифікації навчання. Метод проектів був запропонований американським педагогом У. Кілпатріком на початку ХХ сторіччя. Головною метою цього методу було надання учням можливості для самостійного отримання знань в процесі вирішення практичних завдань шляхом пошуку необхідної інформації у різних джерелах [4, с. 4].

Проблема використання проектно-методики в навчанні іноземної мови знаходить своє відображення в роботах І.Бім, І.Зимньої, О. Моїсеєвої, Є. Полат, Т. Сахарової та інших науковців. Так, Є.Полат визначає метод проектів як одну із ефективніших педагогічних технологій на уроках іноземної мови [4]. На думку І.Бім, метод проектів передбачає формування самостійної і творчої людини [5].

Як бачимо, проблемі використання проектно-методики в навчально-виховному процесі приділяється достатньо велика увага з боку науковців й освітян-практиків. Водночас необхідно зазначити, що використання методу проектів у формуванні соціокультурної компетенції учнів на заняттях з англійської мови є досить складним завданням. Зокрема, виникає потреба систематизувати прийоми роботи над проектом соціокультурного спрямування та процес відбору матеріалу з соціокультурним компонентом для виконання проекту, дослідити ефективність проекту, зацікавленість та участь кожного учня в цьому проекті. Утім, проведений аналіз науково-методичної літератури свідчить, що проблема організації проектно-діяльності з формування соціокультурної компетенції учнів характеризується недостатньою теоретичною та методичною розробленістю.

З огляду на вищевикладене мета статті полягає у визначенні методичних рекомендацій щодо використання методу проектів у формуванні соціокультурної компетенції учнів у процесі вивчення англійської мови.

Стосовно проблеми формування соціокультурної компетенції учнів на заняттях з англійської мови ми визначаємо метод проектів як *сукупність пошуково-дослідницьких, проблемних, творчих прийомів, що*

використовуються в процесі викладання англійської мови в загальноосвітній школі та забезпечують покращення рівня мовленнєвої підготовки учнівської молоді й поглиблення знань учнів про історію та культуру англійських країн. Використання методу проектів сприяє підвищенню інтересу учнів до самостійного пошуку та вивчення матеріалу країнознавчого характеру, підвищення рівня знань учнівської молоді з теми проекту та рівня мовленнєвої компетенції учнів, розкриттю творчого потенціалу школярів і підсиленню їх індивідуальної і колективної відповідальності учнів за конкретну роботу.

На наш погляд, організація проектної діяльності складається з *підготовчого, основного та заключного* етапів. На **підготовчому** етапі відбувається планування вчителем і всіма учасниками власної роботи над проектом. **Основний** етап передбачає це самоорганізацію роботи в мікрогрупі, тобто планування роботи без участі вчителя (розподіл обов'язків між членами мікрогрупи, встановлення термінів виконання завдань, визначення форм і порядку звітності тощо). Кінцевою метою **заключного** етапу виступає презентація (захист), аналіз і оцінювання проектної діяльності.

На основі аналізу ефективності впровадження авторського проекту „Places of interest in Britain / the USA” було розроблено методичні рекомендації для кожного з етапів проектної роботи.

На **підготовчому** етапі необхідно дотримуватися таких рекомендацій: 1) вчитель разом із учнями визначає характер майбутньої роботи, її мету та тему (завдання вчителя полягає в консультуванні учнів, допомозі у формулюванні теми проекту тощо); 2) школярі мають бути ознайомлені із суттю проекту та основними етапами його проведення; 3) стимулювання активної участі молоді в розробку проекту, обговорення деталей останнього, що сприяє підвищенню в учнів мотивації до набуття необхідних знань та навичок соціокультурного характеру.

Рекомендаціями щодо **основного** етапу використання методу проектів виступають такі рекомендації: 1) розподіл учнів на групи має носити „змішаний” характер (не можна об'єднувати в одну групу тільки учнів з високим рівнем знань або низьким); 2) всі члени групи мають брати активну участь у розподілі обов'язків та виконанні завдань проекту; 3) важливу роль має відігравати толерантне ставлення кожного учасника до іншої культури та позиції членів інших груп.

Як уже зазначалося, на **заключному** етапі проектної роботи відбувається презентація (захист) та оцінювання проекту. При представленні результатів проекту бажано дотримуватися таких рекомендацій: 1) кожна група презентує свій проект не більше 10-15 хвилин; 2) під час презентації потрібно використовувати демонстраційні матеріали, які допоможуть краще сприймати зміст повідомлення; 3) у презентації проектів мають брати участь усі члени групи – це буде переконливим свідченням роботи усіх членів групи над проектом; 4) під

час виступу можна використовувати підготовлені нотатки, але не бажано ними користуватися при відповіді на запитання.

Оцінювання виступає важливою складовою аналізу проектної діяльності. Під час оцінювання необхідно дотримуватися таких рекомендацій: 1) оцінювання має передбачати інтерпретацію рівня навчальних досягнень учнів (необхідно зазначити позитивний вплив проекту на формування соціокультурної компетенції учнів та підвищення рівня їх мовленнєвої підготовки); 2) оцінювання має бути справедливим і рівним; 3) оцінювання має заохочувати учнів до активної участі в навчальному процесі й до самооцінювання, підтримувати бажання до навчання впродовж усього життя. На наш погляд, успішність виконання учнями проекту соціокультурного характеру визначається за допомогою таких критеріїв: а) *завершеність* (відповідність зібраної інформації поставленій меті); б) *зрозумілість* (логічність і послідовність розміщення інформації); в) *інформативність* (достовірність, „валідність” інформації, наявність ключових фактів); г) *доказовість* (різноманітність джерельної бази проекту); ґ) *наочність* (використання технічних засобів навчання при підготовці та презентації проекту); д) *характер представлення проекту* (активність кожного учасника, естетичність оформлення презентації тощо).

Важливу роль у визначенні ефективності проектної діяльності щодо формування в молоді вмінь і навичок у цілому та соціокультурної компетенції зокрема відіграє само оцінювання учнів. На наш погляд, критеріями самооцінювання учнями власної проектної діяльності виступають 1) відповідність поставленої меті та завданням; 2) самостійність у створенні проекту; 3) оригінальність розв'язання проблеми; 4) повнота розкриття змісту проекту в презентації; 4) артистизм та виразність виступу (використання артистичних умінь, вербальних та невербальних засобів контакту з аудиторією); 5) особиста зацікавленість і ставлення до роботи.

Метод проектів є одним з найбільш ефективних методів навчання іноземної мови, оскільки його використання спонукає учнів до проведення самостійної пошуково-дослідницької, творчої діяльності. Невід'ємною складовою вивчення англійської мови в загальноосвітній школі виступає формування в учнівській молоді соціокультурної компетенції. Наведені методичні рекомендації, на наш погляд, сприятимуть ефективному використанню методу проектів у формуванні соціокультурної компетенції учнів. Безперечно, стаття не розв'язує всіх аспектів проблеми, що розглядається. Перспективи подальших наукових розвідок у даному напрямку вбачаємо в розробці навчально-методичних посібників з формування соціокультурної компетенції учнівської молоді.

Література

1. Гейхман Л. К. Искусство быть и общаться с другим (Интерактивное обучение) / Л. К. Гейхман. – Пермь : Центр развития

образования, 2001. – 26 с. **2. Пометун О.** Интерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посіб. / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.П.Н., 2002. – 136 с. **3. Крамаренко С. Г.** Интерактивні техніки навчання як засіб розвитку творчого потенціалу учнів / С. Г. Крамаренко // Відкритий урок. – 2002.— №5-6. – С.7–10. **4. Полат Е. С.** Метод проектов на уроках иностранного языка. / Е. С. Полат // Ин. яз. в шк. – 2000. – №2. – С. 3–10. **5. Бим И. Л.** Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / Л. И. Бим // Ин. яз. в шк. – 2002. – №2. – С. 11–15.

Марченко Ю.Г. Использование метода проектов в формировании социокультурной компетенции учеников в процессе изучения английского языка.

Статья посвящена проблеме использования метода проектов в формировании социокультурной компетенции учеников. Автором разработаны методические рекомендации по использованию проектной методики в процессе изучения английского языка.

Ключевые слова: интерактивная технология, метод проектов, социокультурная компетенция, методические рекомендации.

Марченко Ю. Г. Використання методу проектів у формуванні соціокультурної компетенції учнів у процесі вивчення англійської мови.

Стаття присвячена проблемі використання методу проектів у формуванні соціокультурної компетенції учнів. Автором розроблено методичні рекомендації щодо використання проектної методики в процесі вивчення англійської мови.

Ключові слова: інтерактивна технологія, метод проектів, соціокультурна компетенція, методичні рекомендації.

Marchenko Yu.G. Using the project work in forming the social-cultural competence of pupils in the process of learning English.

The article deals with the problem of using the project work in forming the social-cultural competence of pupils. The author develops the methodical recommendations of using the project work in the process of learning English.

Keywords: interactive technology, methodical recommendations, project work, social-cultural competence.

УДК 378.016 : 811.111

Мацько Д. С.

НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЗАОЧНИХ ВІДДІЛЕНЬ УНІВЕРСИТЕТІВ СТУПЕНІВ ПОРІВНЯННЯ ПРИКМЕТНИКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У наш час спостерігається тенденція до збільшення кількості студентів, які здобувають вищу освіту заочно. Вибір значною кількістю абітурієнтів заочної форми навчання в університеті зумовлений принаймні двома причинами. З одного боку, прагненням особистості до вдосконалення власного професійного рівня та підвищення своєї конкурентоспроможності на ринку праці; з іншого – нестачею часу або наявністю обставин, що не дозволяють людині навчатися на денному відділенні. Розвиток міжнародного співробітництва вимагає ґрунтовного вивчення іноземної мови як невід'ємної складової професійної культури особистості. Англійська мова є однією з найбільш поширених мов у світі та має статус мови міжнародного спілкування. Отже, вивчення англійської мови виступає одним із першочергових завдань фахової підготовки студентів заочних відділень університетів.

Опанування англійської мови передбачає вивчення студентами граматики останньої. Ми цілком погоджуємося з думкою Л. Єфімова про те, що учні та студенти, які вивчають англійську мову як іноземну, стикаються з об'єктивними перешкодами в засвоєнні мовного матеріалу. До найбільш складних перешкод автор відносить проблему алогічності певних правил граматики [1, с. 24]. Досвід викладання англійської мови на заочних відділеннях свідчить про певну складність сприйняття та розуміння студентами граматичних конструкцій. Однією з найбільш складних граматичних тем для студентів-заочників залишається проблема побудови ступенів порівняння прикметників. Таким чином, одним із важливих чинників успішного опанування англійської мови студентами заочних виступає вироблення викладачем зі студентами чітких вказівок щодо побудови ступенів порівняння прикметників англійської мови. Як зазначає Л. Каширіна, ефективність використання вказівок (алгоритмів) у навчанні граматики іноземної мови зумовлюється можливістю зведення граматики до кінцевого набору правил [2, с. 45].

Проблема формування в особистості граматичної мовної компетенції знаходить своє відображення в наукових розвідках Л. Єфімова, Р. Карпової, Л. Каширіної, П. Сисоєва та інших науковців. Так, ефективність використання опорних схем у навчанні граматиці німецької мови аналізується в роботі Р. Карпової [3]. Дослідження Л. Каширіної присвячене питанням алгоритмізації граматики французької мови [2]. Утім, проведений аналіз наукової літератури свідчить про недостатню розробленість проблеми вироблення вказівок

(алгоритмізації) щодо побудови ступенів порівняння прикметників англійської мови.

З огляду на вищевикладене **мета** статті – *розробити алгоритм навчання студентів заочних відділень університетів ступенів порівняння прикметників англійської мови.*

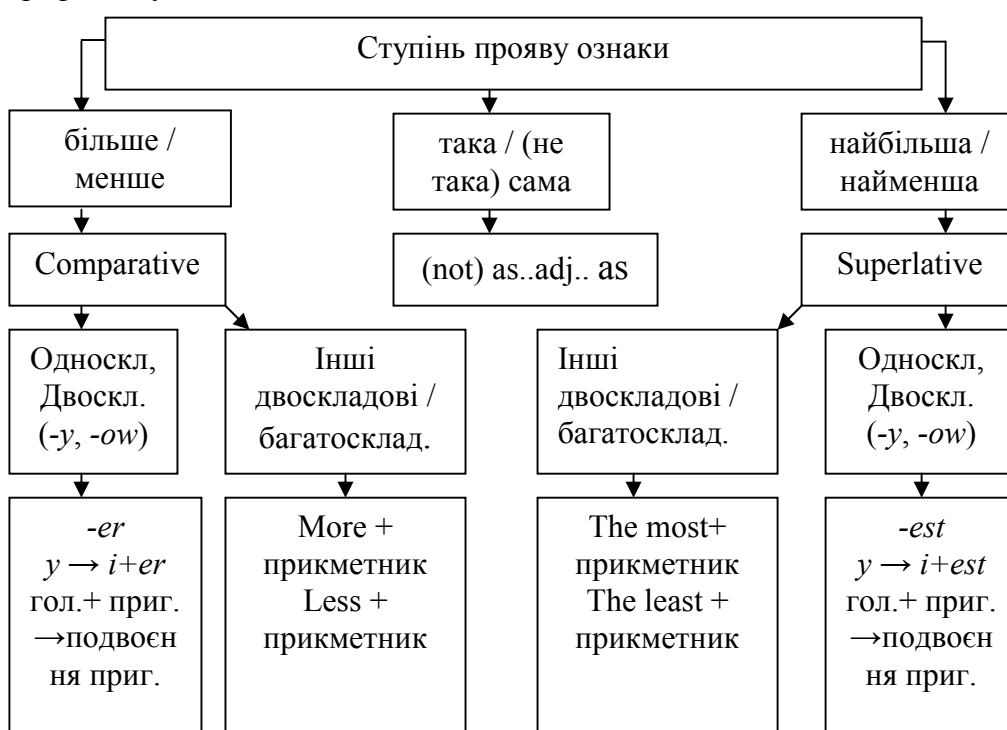
Розробка алгоритму навчання заочників ступенів порівняння прикметників англійської мови передбачає визначення й аналіз етапів процесу навчання. На наш погляд, процес навчання складається з таких етапів: 1) *визначення сутності* ступенів порівняння прикметників англійської мови; 2) *з'ясування особливостей* побудови ступенів порівняння прикметників англійської мови.

На думку П. Сисоева, більш ефективним є експліцитний підхід до навчання граматики іноземної мови. Такий підхід, як зазначає вчений, реалізується за допомогою двох методів: *індуктивного* (що передбачає надання студентам фрагменту мовленнєвої ситуації, на основі якого студенти мають виявити граматичні закономірності й сформулювати правило) та *дедуктивного* (спочатку студентам надається граматичне правило, а потім вони відпрацьовують правило в комунікативних ситуаціях) [4, с. 34]. Практика навчання студентів-заочників граматики англійської мови показує, що на етапі визначення сутності ступенів порівняння прикметників найбільш ефективним є надання студентам мовленнєвих зразків (ситуацій) з одночасним їх перекладом рідною мовою. Таке представлення має сприяти виявленню студентами сутності ступенів порівняння. Так, студентам було запропоновано три речення з перекладом: „This book is *cheaper* than that one” – „Ця книга *більш дешева*, ніж та”, „The book is *the most interesting*” – „Книга (є) *найбільш цікавою*”, „This book is *as interesting as* that one” – „Ця книга *така ж цікава, як і та*”. Аналіз представлених зразків або ситуацій сприяв розумінню студентами того, що існують порівняльний та найвищий ступені порівняння прикметників, які характеризують виявлення в об'єкта певної характеристики. Таким чином, першим правилом алгоритму навчання студентів-заочників ступенів порівняння прикметників є **визначення ступеню прояву** в об'єкта певної **ознаки**.

Побудова ступенів порівняння зумовлюється типом прикметника. Узагалі прикметники поділяються на односкладові, двоскладові та багатоскладові. Так, надання студентам мовленнєвих зразків („This task is easy. That task is *easier*” – „Це завдання є легким. Те завдання є *більш легким*” та „This room is big. That room is *bigger*” – „Ця кімната – велика. Та кімната – *більша (більш велика)*” тощо) дозволило студентам сформулювати правила та особливості побудови ступенів порівняння односкладових та деяких двоскладових прикметників англійської мови (подвоєння кінцевого приголосного, зміна кінцевого голосного основи $u \rightarrow i$). Аналіз студентами мовленнєвих ситуацій (зразків) дозволив заочникам сформулювати правила побудови ступенів порівняння інших двоскладових та багатоскладових прикметників. Наприклад, „This book is

more / the most interesting” – „Ця книга є *більш / найбільш цікавою*”. Отже, ключовим правилом алгоритму навчання студентів-заочників ступенів порівняння прикметників англійської мови є **визначення типу прикметника**.

На думку С. Ніколаєвої, структуру мовленнєвих зразків різних рівнів можна зобразити за допомогою *вербальних правил, моделей-схем і мовленнєвих зразків* [5, с. 74]. Подання алгоритму в графічному вигляді дозволяє студентам систематизувати власні знання з теми, що вивчається, та простежити причинно-наслідкові зв'язки. Таким чином, алгоритм з навчання студентів заочних відділень університетів ступеням порівняння прикметників англійської мови було підготовлено нами в графічному вигляді:



Exceptions: good – better – the best, bad – worse – the worst/ *Complete, equal, favourite, ideal, unique* зазвичай не утворюють ступенів порівняння, оскільки вони самі мають порівняльне чи найвище значення.

З огляду на суттєве переважання в учбовому плані заочних відділень часу для самостійної роботи та можливість зведення граматики до кінцевого набору правил особливої актуальності набуває проблема розробки алгоритму навчання студентів заочних відділень ступенів порівняння прикметників англійської мови. На наш погляд, такий алгоритм має складатися з двох взаємопов'язаних правил, а саме: 1) визначення ступеню прояву в об'єкта певної ознаки (з метою визначення необхідного ступеня порівняння прикметника); 2) визначення типу прикметника (з метою побудови відповідного ступеня порівняння). Безперечно, стаття не вирішує всіх аспектів проблеми, що розглядається.

Перспективи подальшого наукового пошуку в даному напрямку вбачаємо в підготовці для студентів-заочників навчального посібника з граматики англійської мови, матеріал якого пояснювався би за допомогою графічних алгоритмів.

Література

1. **Ефимов Л. П.** Об алогизмах и противоречиях английской грамматики / Л. П. Ефимов // Иностр. яз. в шк. – 2007. – № 2. – С. 24–30.
2. **Каширина Л. Н.** Алгоритмы в обучении грамматике французского языка / Л. Н. Каширина // Иностр. яз. в шк.. – 2000. – № 4. – С. 44–46.
3. **Карпова Р. М.** Опорные схемы для обучения немецкому языку / Р. М. Карпова // Иностр. яз. в шк. – 2000. – № 2. – С. 37–40.
4. **Сысоев П. В.** Нужна ли нам грамматика, и если нужна, то какая? / П. В. Сысоев // Иностр. яз. в шк. – 2007. – № 2. – С. 31 – 35.
5. **Методика** навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / [під ред. С. Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.

Мацько Д.С. Обучение студентов заочных отделений университетов степеням сравнения прилагательных английского языка.

Статья посвящена проблеме обучения студентов-заочников степеням сравнения прилагательных английского языка. Автор разрабатывает алгоритм обучения студентов заочных отделений степеням сравнения прилагательных и приводит авторский вариант графического изображения такого алгоритма.

Ключевые слова: алгоритм, английский язык, особенности, степень сравнения прилагательных, студент заочного отделения.

Мацько Д.С. Навчання студентів заочних відділень університетів ступенів порівняння прикметників англійської мови.

Стаття присвячена проблемі навчання студентів-заочників ступенів порівняння прикметників англійської мови. Автор розробляє алгоритм з навчання студентів заочних відділень ступенів порівняння прикметників та наводить авторський варіант графічного зображення такого алгоритму.

Ключові слова: алгоритм, англійська мова, особливості, ступінь порівняння прикметників, студент заочного відділення.

Matsko D.S. Teaching the degrees of comparison to part-time university students.

The article deals with the problem of teaching the degrees of comparison to part-time students. The author determines the algorithm of teaching the degrees of comparison in English to part-time students and provides its graphical scheme.

Key words: algorithm, degrees of comparison, English, part-time student, peculiarities.

УДК 373.5.016 : 811.111

Пономарьова Г. М.

ВИКОРИСТАННЯ ГУМОРУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ШКОЛІ

Починаючи з 1991 року, коли Україна набула статусу незалежної держави, з року в рік розширюються міжнародні зв'язки, відбувається інтернаціоналізація усіх аспектів суспільного життя, тому іноземна мова є реально необхідною в різних сферах діяльності людини, стає дійовим фактором соціального, економічного, наукового, культурного прогресу.

У сучасних концепціях навчання іноземна мова розглядається як фактор оволодіння іншомовною культурою та засвоєння світових духовних цінностей. Таким чином, соціальне замовлення передбачає не лише формування в школярів, що вивчають іноземну мову, необхідних іншомовних навичок та вмінь, але й ознайомлення через мову з культурою країни, її традиціями, історією та сучасністю. В нашій статті ми звернемо увагу на таку особливість кожної нації як почуття гумору. Мета нашої роботи – розглянути можливість використання гумору на уроках англійської мови як засобу підвищення ефективності її засвоєння.

Проблему почуття гумору у вітчизняній і зарубіжній філософській та психолого-педагогічній науці досліджували у різних аспектах Аристотель, Р. Декарт, Ж. Поль (природа і сутність почуття гумору, його зв'язок з світоглядними уявленнями), К. Ізард, Д. Моррил, Л. Саккетті, З. Фрейд (переживання почуття радості), Ш. Монтеск'є (відчуття естетичного і естетичний ідеал), Ю. Борев, О. Лук, Г. Шингаров (специфічна емоційна форма відображення дійсності), А. Макаренко, С. Русова, Ж. Руссо, В. Сухомлинський (використання гумору у навчально-виховному процесі), А. Богуш, М. Лісіна (формування мовленнєвої культури та міжособистісного спілкування).

Сучасна школа потребує вчителя високої професійної кваліфікації, який має непересічні інтелектуальні та комунікативні якості. Велику педагогічну цінність виявляє особлива якість людської природи – гумор та його природне вираження – сміх. Гумор повноцінно може виступати як педагогічний засіб, можливості введення якого у педагогічну практику ще недостатньо вивчені. Ще у XVII сторіччі видатний чеський педагог Ян Амос Коменський стверджував: «Необхідно зробити так, щоб навчання проходило легко та приємно».

Він пропонував поєднати «приємне з корисним, серйозне з розвагами, гру та навчанням» [5, с. 74].

Демократизація й гуманізація сучасного суспільства та виховного процесу в загальноосвітній школі зумовлюють актуальність проблеми залучення до арсеналу педагогічних засобів впливу на підростаючу особистість почуття гумору як природної основи позитивних емоцій і створення конструктивних міжособистісних взаємин. Об'єктивною передумовою виховання почуття гумору у дітей шкільного віку виступають значні зміни в їх психічному розвитку: вони емоційно відгукуються на явища довкілля, виявляють підвищений інтерес до людей, їх взаємостосунків, прагнуть активно висловлювати своє ставлення до різноманітних подій і явищ. Гумор народжується у надрах життя нації, і в своїх класичних формах стає міжнаціональним набутком. Національні особливості гумору визначаються своєрідністю народного життєво-історичного досвіду в його естетичній інтерпретації.

Національна диференціація гумору була відзначена В. Я. Проппом, котрий зауважив, що французький гумор відрізняється витонченістю та дотепністю (А.Франс), німецький – важкістю (Гауптман), англійський – іноді доброзичливий, а іноді глузливий (Ч. Діккенс, Б. Шоу), російському гумору притаманні гіркота та сарказм [4, с. 21].

Під типово англійським гумором розуміють гумор обігрування значень або слів (полісемія, омонімія). Головні характеристики англійського гумору – недомовленість, здатність сміятися над собою, а також схильність ігнорувати неприємні сторони життя, часом викликати оптимізм, побудований на самообмані. Часто, почувши англійський анекдот, ми не можемо зрозуміти де сміятись. Причина цього в наступному: гра слів, коли одна і та ж фраза має два значення; якась культурна передісторія (старий фільм, жарт гумористів та ін.); якість перекладу (неможливість дослівного перекладу, необхідність заміни своїми аналогічними жартами). У всьому світі англійський гумор давно вже став ім'ям узагальненим. «Узагальнюють» ним зазвичай жарти, що не дуже зрозумілі більшості континентальних європейців [5, с. 74].

Останнім часом намітилася тенденція до розрізнення британської та американської англійської мови. З цього приводу існує чимало жартів як в англійській, так і в американській сміховій культурі. Наприклад, анекдот: "I speak four languages" proudly boasted the doorman of a hotel in Rome to an American guest. "Yes, four – Italian, French, English, and American." – "But English and American are the same," protested the guest. – "Not at all," replied the man. "If an Englishman should come up now, I should talk like this: 'Oh, I say, what extraordinarily shocking weather we're having! I dare say there'll be a bit of it ahead.' But when you came up I was just getting ready to say: 'For the love o' Mike! Some day, ain't it? Guess this is the second flood, all right'" [4, с. 165]. У наведеному прикладі гумористичний ефект досягається не тільки відображенням відмінностей у використанні в

мовленні різних граматичних конструкцій та лексичних одиниць, а й підкресленням розбіжностей у вихованні та манері спілкування.

Спільним для американської та англійської сміхової культури є наявність великої кількості авторських жартів, авторських гумористичних висловлювань – коротких гумористичних коментувань, які відрізняються автосемантиєю, що наближає їх до епіграм, загадок, приказок та інших нетипових текстів. Наприклад: Give man a chance and he will do everything to destroy himself and laugh at his own imbecility [6, с. 138]. Religion seems to have an infant with age, and requires miracles to nurse it, as it had in its infancy [7, с. 45].

Гумор має етнічне забарвлення, орієнтований на традиції носіїв мови, несе на собі відбиток національної культури. Категоризація гумору відбувається вербально з урахуванням фонових знань комунікантів. Why did the police arrest the turkey? – They suspected it of foul play. У даному прикладі обігруються звучання слова foul – “підступний”, подібне до звучання слова fowl – “птиця, дичина”, створюючи комічний ефект. Why don't Penguins like rock music? – They only like sole (гумористичний ефект створюється завдяки грі значеннями омонімічних слів: solo 1 “музичне соло”; solo 2 “назва риби”). Who is a Penguin's favourite pop star? – Seal (seal “тюлень”, Seal – ім'я співака). Why can't you borrow money from leprechauns? – Because they're always a little short (to be short “бути маленьким на зріст”, to be short of smth. “не вистачати чогось”) [5, с. 75].

Спільними домінантами британської та американської сміхової культури є полісемантичний гумор, так звані практичні трюки або жарти (practical jokes). До суто американських видів комічного належать грубий фарс або “фізичний гумор” та близький до нього за своєю естетикою гегг (gagg) (особлива побудова комедійної ситуації, до якої входять елементи ексцентрики та гротеску), розіграш, або шуткування (kidding around, putting someone on), one liners, однорядкові жарти, якими прикрашають футболки або бампери автомобілів: I love animals, they taste great; He who laughs last thinks slowest; Give me ambiguity or give me something else; Life is too complicated in the morning [2, с. 191].

Часто адекватне сприйняття ситуації або гумористичності висловлювання вимагає наявності у реципієнта певних фонових знань щодо культурних традицій країни, специфіки узвичаєних в ній суджень, уявлень. Приклад суто американського гумору: A doctor, a priest, and a lawyer found themselves stranded in the ocean. After their boat tipped over, a shark appeared and promptly ate the doctor and the priest. Then he carried the lawyer on his back to safety. The lawyer was very surprised and asked the shark why he had killed the others but spared his life. The shark replied, "Professional courtesy" [2, с. 193] (гумористичний ефект побудовано на використанні стереотипного для американського суспільства уявлення про хижацьку сутність представників юридичної професії, які вимагають занадто високу плату за свої послуги, - звідси ототожнення юристів з акулами. Професійна ж ввічливість полягає в тому, що фахівці з однієї

або споріднених спеціальностей не беруть одні в одних гроші за надані послуги [7, с. 194].

Зважаючи на специфіку англійської мови, вживання гумору на уроках англійської мови слід ґрунтувати на врахуванні як вікових особливостей школярів, так і на рівні їх володіння іноземною мовою – чим вище рівень знань учнів, тим ширшою є можливість використання гумору на уроці. Це передбачає диференційований підхід до підбору дидактичного матеріалу для уроків англійської мови: початковий етап – використання гумористичних загадок, ігор, римівок; середні і старші класи – уроки-КВК, жартівливі поетичні конкурси, гумористичні дебати, рольові ігри, мовні засоби комічного (авторські неологізми, анекдоти, омонімія, омофонія, каламбури, пародія, парадокси, персоніфікація, порівняння за неістотною або випадковою ознакою та ін.) [1, с. 38].

Розглянувши гумор як особливе психічне, психологічне та мовне явище можемо зробити висновок, що використання гумору на уроках англійської мови сприяє більш повному проникненню у соціокультурне та країнознавче середовище країни, мова якої вивчається, полегшує сприйняття учнями нової інформації, бо сприяє підтриманню зацікавленості у предметі, робить педагогічне спілкування на уроці більш ефективним.

Гумор відіграє важливу роль у формуванні і розвитку особистості, сприяє підвищенню емоційної і інтелектуальної культури людини, активізує і оптимізує навчально-освітній процес. Оскільки англійський гумор визнаний у світі як один з найбільш естетичних видів гумору, то використання його на уроці є доцільним та необхідним при викладанні цього предмету в школі. В процесі підготовки до вживання методичного потенціалу гумору набуваються навички критичного підходу до аналізу чужої і власної мови, збагачується мовлення, підвищується його виразність.

Література

- 1. Greku Z.** Traditional English Humor as an Effective Technique in Teaching English / Z. Greku // Spotting. – 2003. – №2. – Р. 13–64.
- 2. Дубенко О. Ю.** Порівняльна стилістика англійської та української мов / О. Ю. Дубенко. – Вінниця : Нова книга, 2005. – 224 с.
- 4. Пропп В. Я.** Проблемы комизма и смеха / В. Я. Пропп. – М. : Искусство, 1976. – 182 с.
- 5. Старовойтенко Н. В.** Використання гумору як педагогічного засобу / Н. В. Старовойтенко // Рідна шк. – 2000. – №1. – С. 74–76.
- 6. Shaw B.** Aphorisms : The Book of Irish Humour / B. Shaw. – Moscow : Raduga Publishers, 1986. – Р. 134–142.
- 7. Swift J.** Thoughts on Various Subjects, Moral and Diverting : The Book of Irish Humour / J. Swift. – Moscow : Raduga Publishers, 1986. – Р. 44–49.

Пономарева Г.Н. Использование юмора на уроках английского языка в школе.

В статье рассматривается возможность использования юмора на уроках английского языка как средства формирования и развития личности, активизирующего и оптимизирующего обучение иностранному языку.

Ключевые слова: английский юмор, гегг, однострочная шутка, розыгрыш, физический юмор, фоновые знания.

Пономарьова Г.М. Використання гумору на уроках англійської мови в школі.

В статті розглядається можливість використання гумору на уроках англійської мови як засобу формуванні і розвитку особистості, який активізує і оптимізує навчання іноземної мови.

Ключові слова: англійський гумор, гегг, однорядковий жарт, розіграш, фізичний гумор, фонові знання.

Ponomaryova H.M. The using of humor at the English lessons at school.

The article analyzes the use of humor at the English lessons as a means of forming and development of personality which improves teaching English.

Key words: English humor, physical humor, gagg, kidding around, one liners, background knowledge.

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ

УДК 372.881.111.1

Крамаренко М. Л., Прасолова Н. П.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРНЕТА

Наступил век Интернета, когда коммуникативная цель всё чаще ставится во главу угла практически во всех образовательных учреждениях. Коммуникативные технологии открывают новые возможности, что особенно важно для изучения иностранного языка. Интернет предлагает быстрый и прямой доступ к различным ресурсам изучаемого языка и культурной сфере. Использование электронной почты содействует быстрой коммуникации с носителями языка и лицами, изучающими иностранный язык во всём мире. Интернет обладает колоссальными информационными возможностями и не менее впечатлительными услугами. Неудивительно, что и преподаватели иностранного языка по достоинству оценили потенциал глобальной сети Интернет. Но, прежде всего, необходимо помнить о дидактических задачах, особенностях познавательной деятельности студентов, обусловленными определенными целями образования. Интернет со всеми своими ресурсами – средство реализации этих целей и задач. Поэтому, прежде всего, следует определить, для решения каких дидактических задач в практике обучения иностранного языка могут оказаться полезными ресурсы и услуги, которая представляет всемирная сеть. Интернет создает уникальные возможности для изучения иностранного языка, он создает естественную языковую среду. Если иметь в виду предмет нашего обсуждения – Интернет, то также важно определиться, для каких целей мы собираемся использовать его возможности и ресурсы. Например, для включения материалов сети в содержание занятия, для самостоятельного поиска информации студентами в рамках работы над проектом, для ликвидации пробелов в знаниях.

Используя информационные ресурсы сети Интернет, можно, интегрируя их в учебный процесс, более эффективно решать целый ряд дидактических задач на занятии: совершенствовать умения аудирования на основе аутентичных звуковых текстов сети Интернет, пополнять словарный запас как активной, так и пассивной лексикой современного языка, формировать устойчивую мотивацию иноязычной деятельности.

С помощью Интернета можно продуктивно осуществлять обучение различным видам иноязычной речевой деятельности – письму, чтению, говорению, аудированию. Заинтересованность студентов легко поддерживается доступом к постоянно изменяющимся и

пополняющимся источникам учебной информации. Содержание учебной информации в Интернете реализуется с помощью гипертекстового подхода, что дает возможность изучать материал в любом порядке, на разных уровнях владения иностранным языком, а интерактивный режим, являющийся неотъемлемой чертой Интернета, превращает процесс обучения в совместную деятельность студента и преподавателя [1, с. 97].

Особенно интересно использовать материалы Интернет при работе над проектом. Преподаватель может поискать различную, подчас даже противоречивую информацию в сети по проблеме, которая подлежит в данный период времени обсуждению, исследованию. Предлагая подобные материалы студентам в малых группах, преподаватель может поставить задачу отобрать подходящую для обсуждаемой проблемы информацию, согласиться с ней, принять к сведению в работе над проектом, либо напротив, оспорить ее, разумеется, аргументировано, для чего также необходимы факты, информация. Причем каждой группе, работающей над своей проблемой, можно предложить соответствующий материал по проблеме обсуждения [2, с. 67].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что как вспомогательные средства обучения иностранному языку, Интернет-технологии имеют свои преимущества. Они позволяют осуществлять индивидуальный подход к студентам. Мультимедийные средства позволяют преподавателю корректировать учебные планы исходя из интересов и возможностей отдельных учеников. Студенты и преподаватели могут использовать мультимедийные элементы в своих творческих работах, при выполнении тестовых заданий. Кроме того, процесс обучения с использованием Интернета представляется творческим и индивидуализированным в той мере, в какой это предусмотрено используемой методикой преподавания. Интернет может рассматриваться одновременно как среда обучения и как источник самых разных по качеству, типу и форме учебных материалов.

Доминирующее положение среди интернет-технологий с точки зрения дидактики занимают **системы управления обучением** (LMS – Learning Management Systems). Их называют также системами дистанционного обучения (СДО), обучающими платформами, платформами электронного обучения [3, с. 73]. В рамках этих платформ используется широкий спектр интернет-технологий. Обучающие платформы – это образовательные среды для предоставления учебных курсов online, обслуживания и управления ими, администрирования процесса обучения. Обучающийся имеет возможность доступа к образовательной среде в любое время, в любом месте, где есть выход в Интернет, что обеспечивает – помимо очевидных удобств – реализацию принципа индивидуализации обучения: обучающийся проходит материал в своем темпе, у него есть возможность выбирать последовательность

выполнения заданий, задания предполагают, как правило, большую вариативность их выполнения.

Одна из наиболее известных платформ электронного обучения – это **система moodle**. Модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда – свободная система управления обучением (LMS), распространяющаяся по лицензии GNU General Public License. Она переведена на десятки языков, в том числе и русский и используется в 197 странах мира. Система Moodle поддерживает обмен файлами любых форматов – как между преподавателем и слушателем, так и между слушателями. Сервис рассылки позволяет оперативно информировать всех участников курса или отдельные группы о текущих событиях.

Очень эффективно в обучении иностранным языкам можно использовать **блоги**. Изначально блоги рассматривались как личные дневники. Их педагогический потенциал был оценен позже. Блоги в качестве самостоятельной интернет-технологии являются основной «площадкой» для размещения учебного материала преподавателем и выполнения заданий обучающимися. Это мультимедийная технология: в блогах можно размещать тексты, гиперссылки, фотографии, аудиофайлы, видеофайлы. Для обучающихся блог – своего рода мультимедийная тетрадь, в которой они представляют выполненные задания, свое осмысление изученного материала. Эту «тетрадь» видит не только преподаватель, но и другие обучающиеся. Все участники учебного процесса могут видеть и комментировать работы друг друга. Использование блогов обеспечивает большую гибкость учебного процесса, интенсивное взаимодействие между преподавателем и студентом, а также между самими студентами, открытость, обоснованность оценки результатов, мобильность и оперативность обмена информацией [4, с. 157].

Актуальной интернет-технологией именно для целей обучения иностранным языкам является **подкастинг**. Она представляет собой синтез преимуществ радио и интернета, это процесс создания аудио- и видео-файлов (подкастов), которые, как правило, характеризуются периодичностью издания. Аудирование – важнейшая часть обучения иностранным языкам. Подкасты дают возможность подойти к ее организации по-новому. Тематика подкастов чрезвычайно разнообразна. Преподаватель не «привязан» к аудиоприложениям к учебникам. Многие преподаватели работают с актуальными новостями. Их можно прочитать в газете или послушать по телевидению и радио. Но теперь новости, опубликованные на сайтах в формате радиопередачи, можно и читать, и слушать. При этом не надо записывать теле- или радиопередачу, чтобы иметь возможность прослушать ее многократно, ведь подкаст можно «прокручивать» сколько угодно.

В процессе обучения иностранному языку можно использовать **кейс-технологии**, когда учебно-методические материалы

комплектується в спеціальний набір (кейс) і передаються слухачеві для самостійного вивчення з періодичними консультаціями і контролем знань преподавателями.

Узкі рамки статті не дозволяють детально розглянути перераховані типи матеріалів і сфери їх застосування, а також багато інших специфічних аспектів використання Інтернету при викладанні англійської мови в вищій школі. Безсумнівно, що Інтернет – це, перш за все, безмежні можливості для того, щоб зробити вивчення англійської мови більш цікавим і органічним.

Литература

1. Азимов Э. Г. Матеріали Інтернету на уроці англійської мови / Э. Г. Азимов, Е. Н. Вильшинецкая // Ін. яз. в шк.. – 2001. – № 1. – С. 96–101. **2. Коджаспирова Г. М.** Технічні засоби навчання і методика їх застосування / Г. М. Коджаспирова, К. М. Петров. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 256 с. **3. Базилева И.** Навчання через Інтернет відкриває нові перспективи / И. Базилева // Бизнес Академия. – 2001. – № 6. – С. 72–77. **4. Донецкая О.** Інтернет-технології в навчанні іноземними мовами / О. Донецкая, А. Зорге. – Казань : Изд-во Казанського ун-та, 2009. – 250 с.

Крамаренко М.Л., Прасолова Н.П. Вдосконалення навчання іноземною мовою за допомогою Інтернету.

У статті розглянуто специфічність використання сучасних Інтернет-технологій у навчанні іноземній мові та ефективні рішення дидактичних завдань на заняттях.

Ключові слова: іноземна мова, процес навчання, використання, Інтернет-технологія, системи управління навчанням.

Крамаренко М.Л., Прасолова Н.П. Совершенствование обучения иноязычной речевой деятельности с помощью Интернета.

В данной статье рассматривается вопрос специфичности использования современных Интернет-технологий в обучении иностранному языку и эффективное решение дидактических задач на занятиях.

Ключевые слова: иностранный язык, процесс обучения, использование, Интернет-технология, системы управления обучением.

Kramarenko M.L., Prasolova N.P. An improvement of foreign speech activity training with the help of the Internet.

The article deals with a question of specific implementation of Internet-technologies in the process of teaching foreign languages and effective solution of didactic goals on lessons.

Key words: foreign language, teaching process, implementation, Internet-technology, learning management systems.

УДК 811.111'27

Hrytskykh L. B.

**PECULIARITIES OF COMMUNICATIVE APPROACH:
GRAMMAR ASPECT**

Communicative Language Teaching (CLT) materialized in the West in the 1960s has extended to the Eastern countries where it has become dominating over the last 20 years. According to communicative approach, teaching pronunciation, vocabulary and grammar is probably most effective when these are integrated into activities that use the target items meaningfully for some communicative purpose [1, p. 118]. Extensive grammar research has shown that grammar should be neglected in teaching English ever since communicative methodology appeared in the late 1970s. It was claimed by Krahen that language should be acquired through natural exposure, not through formal instruction [2, p.24]. However, recent research studies have demonstrated that grammar instruction enables learners to attain high level of proficiency, both in accuracy and fluency. It was claimed that the teacher should provide learners with authentic discourse samples to illustrate all the contextually dependent grammatical rules [3, p. 82]. As a result over the past several years the question whether or not grammar should be taught explicitly or implicitly has become a controversial issue.

The aim of the article is to explain the role of grammar in teaching a language and to distinguish the core points in devising methodologies of learning grammar through communicative approach.

The notion that grammar and communication are incompatible opposites is based on serious misconceptions about the nature of language and language use.

At the core of every language is the system of regular patterns which make up the grammatical system of that language. It is this system that enables speakers to create an infinite variety of utterances, in speech or in writing, which express the meanings they wish to communicate. It is because other speakers share knowledge of the same system that they can understand what the utterances mean. One of the wonders of human language is, indeed, precisely this capacity for “rule-governed creativity”: although the system of rules itself is limited, there is no limit to the number of sentences that it can create or, therefore, to the number of meanings that it can convey [4, p. 1].

It is true that some restricted kinds of communication are possible without grammar. In some situations, for example, we can communicate

through gestures or through phrases learnt from a phrase-book. As soon as we move beyond this rudimentary level, however, grammar becomes the essential basis for communication.

Communicative proficiency will become easier to achieve only when one has grasped the necessary knowledge of language (such as grammar). For societies whose first (and second) language is not English, there is still a need for structural practices so that the foundation of linguistic knowledge can be built up before further communicative tasks are given.

What and how much grammar we can teach at the lesson and through the materials in the text is a problem. How to sequence the grammatical structures in the isolated texts is another difficulty. It is clear enough that students need a basic understanding of structures which will enable them to generate language. Teachers have to adopt a 'hybrid' approach on grammar and CLT. This implies they need, at least, an outline of ideas about grammatical progression and a selection of texts to support the development. It is evident that to shape a more suitable approach to grammar we need to take account two fundamental factors:

- Grammar is an essential feature of language and language use.
- However, grammar exists not for its own sake but in order to serve communication.

Fotos suggested that a pedagogic grammar lesson should follow three parts: explicit grammar instruction, communicative activities, and summary activities. At the beginning of the lesson, the teacher gives students explicit grammar rules and explanation. Then, the teacher provides many communicative activities that contain uses of the instructed form. Last, in the summary activities section, students will pay more attention on the grammar form that they have just studied and then perform communicatively. Fotos stated that: "Tasks can supply the learner with target language input that usages of problematic target structures, and task performance provides opportunities for the type of learner interaction suggested to". It is important to remember that when grammar is presented, it must reflect the aim of the communicative syllabus [5, p.138].

In other words, tasks can provide students with opportunities to produce the target language and receive feedback on the productions. The feedback is so important that the students can notice the gap between the target language that they want to produce and the limitations of their current interlanguage [5, p. 120].

Communicative activities could be classified in the following four categories [4, p. 7]:

1. pre-communicative language practice
2. communicative language practice
3. structured communication
4. authentic communication

The two main features that distinguish these categories are the extent to which the learners focus on using the language to communicate meanings

rather than to learn the forms and the extent to which the learners use language which is not controlled by the teacher or materials. These two features are related: the more learners focus on meanings they want to communicate, the more these meanings become personal and unpredictable.

1. Pre-communicative language practice

Often we may wish to engage the learners in practicing language without communicating actual messages, so that they can focus clearly on elements of the language system itself. This may include occasions when the elements of the system are looked at completely independently of meanings (rules for word order may be one instance). Generally, however, we will wish to link language with meanings already at this stage, even though no actual communication is involved. It is important to link the material presented with the learners' personal meanings may be further reinforced by "personalizing" the practice, that is, talking about the learners' own lives and experiences.

2. Communicative language practice

This kind of practice adds a further dimension to the kind just described: the language now expresses meanings that communicate new information to other people.

The basic principle is that there is now an "information gap" and the learners are given the task of sharing information in order to overcome this gap.

3. Structured communication

In "communicative language practice", the teacher exercises control of the activity at the level of the specific language elements to be used. In what is here called "structured communication", control moves up to a higher level of language use. Learners are able now to use whatever language they wish in order to express the meanings which arise during communication. However, the situation itself has been carefully structured so that the meanings which arise are to a large extent predictable and can be expressed with language which the learners have (perhaps only recently) been taught. The learners can thus practice using the language system for communication, but in contexts which shelter them from the unexpected demands which arise in authentic language use.

Through such tasks the learners are able to develop not only their knowledge of the grammatical system but also their capacity to mobilize it for communicating meanings. The different structures and items, which have initially been learnt separately, become linked into a more integrated network in the learner's mind. The system of grammatical choices becomes integrated with the choices of meaning that learners need to make when they use language for communication. This process is carried further in the next category of activity.

4. Authentic communication

It is in "authentic communication" that learners begin to engage in using language to express the unpredictable range of meanings that are likely to arise in situations outside the classroom. The teacher sets up the context and

purpose for using language but does not exert any direct control over the meanings that need to be conveyed.

In authentic communication, more than in previous activities, learners may need to express or understand meanings for which they have not learnt the most appropriate language. In such cases they will need to use communication strategies, e.g. guessing the meaning of unknown words from the context or using paraphrase to get an idea across. One inevitable result of this is that they will make more errors. This should not be a cause for worry. Indeed, in authentic communication we should encourage learners to take risks and use whatever language and communication strategies they can find, so that the grammar can become their own grammar in a real sense: a part of their mental make-up which they can use freely for communication and which they will develop further as they gain more experience.

Presented above 4 different types of activities can be used and adopted in different variations and proportions according to learners needs, content or age, etc.

There is one more controversial issue that need to be discussed here regard to communicative approach and teaching grammar – it is use of learners' L1 in L2 education. Language learners are usually discouraged from using their shared L1 in L2 classroom activities. However, recent findings (for example Anton & DiCamilla, Brooks & Donato), suggest that the L1 may be a useful tool for learning the L2 [6, p. 765]. These empirical investigations have studied L2 learning processes within a sociocultural framework, examining L1 interactions used by learners as they participate in cognitively demanding L2 activities. The result showed that the use of the L1 provides learners with additional cognitive support that allows them to analyze language and work at a higher level (ibid.). Swain and Lapkin as cited in Wigglesworth [6, 768], investigated the use of L1 (English) by two 8th grade French classes and found that the L1 was helpful for establishing a joint understanding of the text, focusing attention on grammatical items, and enhancing interpersonal interaction. Wigglesworth [6, p. 769] finally concluded that there was a turnaround in the learners' behavior when they received explicit instructions to use their L1s, which shows learners are strongly influenced by the context in which they are working. The use of L1 can help students provide each other with definitions of unknown words more directly and more successfully. Teachers also need to reevaluate views concerning the use of the L1 in L2 in group and pair work.

In conclusion it should be said that Communicative Language Teaching is no doubt an excellent tool for acquiring the language and increasing fluency. Under the influence of CLT, language teaching has become more sophisticated. The objectives have had a broader dimension. Syllabus design takes into the consideration not only the linguistic and literary aspects of language but also the human and social areas. Consequently language teachers have to be able to provide students with a better and more complete picture of what foreign language learning is about.

But grammar is not an insignificant side-issue: it is the very means by which learners become able to fulfill their communicative needs. Thus teachers should overcome some of CLT limitations in learning grammar through implementing different methodology and adopting a 'hybrid' balanced approach on grammar and CLT on four main categories of learning activity: pre-communicative language practice, communicative language practice, structured communication and authentic communication. While a teacher becomes more creative learners become more competent.

References

- 1. Yastrebova L. N.** Teaching Vocabulary, Grammar and Pronunciation in Complex to Students Learning English as a Second Foreign Language / L. N. Yastrebova // Вестник ТГПУ. – Серия: гуманитар. науки. – 2007. – Вып. 4 (67). – с.117–120.
- 2. Krashen S. D.** Second language Acquisition Theory / S. D. Krashen // Landmarks of American Language and linguistics. – 2000. – Volume II. – p. 22–40.
- 3. Celce-Murcia M.** The Grammar Book: ESL/EFL teacher's course / Marianne Celce-Murcia. – Boston : Newbury House Publishers, 1983. – 187 p.
- 4. Littlewood W.** Grammar in Communicative Approach : [Электронный ресурс] / W. Littlewood. – Режим доступа : [http : www.edb.gov.hk/FileManager/EN/Content_3997/grammar_communicative.doc](http://www.edb.gov.hk/FileManager/EN/Content_3997/grammar_communicative.doc).
- 5. Fotos S.** Structure-Based Interactive Tasks For The EFL Grammar Learner / Sandra Fotos. – New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, 2002. – 213 p.
- 6. Wigglesworth G.** Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting? / G. Wigglesworth // TESOL Quaterly. – 2003. №37. – p. 760–770.

Грицьких Л.Б. Особливості комунікативного підходу: граматичний аспект.

В статті розглядається роль граматики у вивченні мови та визначаються головні складові необхідні для формування методологічних підходів до вивчення граматики відповідно до комунікативного метода.

Ключові слова: комунікативний метод, граматика, комунікативна мовна практика, структурна комунікація, автентична комунікація.

Грицьких Л.Б. Особенности коммуникативного подхода: грамматический аспект.

В статье рассматривается роль грамматики в изучении языка и определяются основные составляющие, необходимые для формирования методологических подходов к изучению грамматики согласно коммуникативному подходу.

Ключевые слова: коммуникативный метод, грамматика, коммуникативная языковая практика, структурная коммуникация, автентичная коммуникация.

Hrytskykh L.B. Peculiarities of communicative approach: grammar aspect.

The article deals with the investigation of the role of grammar in teaching a language and distinguishing the core points in devising methodologies for learning grammar through communicative approach.

Key words: communicative language teaching, grammar, communicative language practice, structured communication, authentic communication.

УДК 372.881.1

Isanina S. O.

**DE L'APPRENTISSAGE DES LANGUES VERS LE DIALOGUE
PLURICULTUREL**

Quand en 1887, le docteur Zamenhof créait l'espéranto, il ne voulait déjà pas autre chose que répondre à cette question, plus que jamais d'actualité, de la diffusion du savoir dans un monde où les échanges, tant économiques que culturels se font à l'échelle universelle.

L'enseignement est la base du progrès à travers de la culture et l'apprentissage des langues et de la civilisation, donc la question est : comment enseigner dans un monde où on parle différentes langues et comment enseigner le français en utilisant les rapports interculturels entre Ukraine et France.

L'objectif principal de l'article est d'analyser certains aspects de la méthode de l'apprentissage des langues étrangères à travers de l'apprentissage de la culture et de la civilisation.

L'enseignement est la base du progrès mais, dans un contexte plurilinguistique, se pose la difficulté majeure d'une véritable compréhension. En effet, si on peut arriver à traduire les mots, et même comprendre le sens général d'un texte avec une connaissance minimale d'une langue étrangère, il est beaucoup plus difficile d'en saisir les subtilités avec précision sans une parfaite imprégnation de l'univers linguistique et socioculturel de son auteur.

Dès lors, l'apprentissage des langues ne se borne plus à obtenir qu'un élève soit capable de demander son chemin à un carrefour mais il implique une immersion totale dans le pays avec lequel on doit avoir cet échange.

Plusieurs siècles d'une ère de nationalisme universel ont limité l'enseignement à son strict nécessaire. On apprenait les langues mortes pour lire les ouvrages religieuses ou comprendre l'étymologie de sa langue et quelques bases apprises par cœur nous aidaient en cas de voyage à l'étranger. La donne a changée aujourd'hui et l'étudiant devra avoir une parfaite capacité

de dialoguer dans une langue qui n'est pas la sienne sur des sujets économiques, sociaux ou culturels qu'il devra aussi avoir intégré totalement.

La mission de l'enseignant est donc aujourd'hui beaucoup plus complexe mais il dispose aussi d'outils pédagogiques diversifiés qu'il devra utiliser :

Je voudrais parler de l'outil informatique, des échanges culturels, et de l'Internet... qu'il devra aussi avoir intégrés totalement.

Ainsi, les livres d'apprentissage des langues sont sortis de l'état lexique, quand on se contentait d'y aligner les mots avec leurs définitions et les règles de grammaire et conjugaison à apprendre par cœur. Ils sont devenus de véritables mises en situation que sont venus compléter les supports audio puis vidéo. L'informatique est devenue un allié précieux de l'enseignant car il permet à l'élève d'être actif dans son apprentissage.

Certes, tout ça constitue un progrès non négligeable mais encore insuffisant pour que le futur diplomate, homme d'affaires ou producteur artistique puisse dialoguer sur un parfait pied d'égalité avec son partenaire autochtone.

Cet article sert à justifier notre projet pédagogique, en comparant ce qui a été et ce qui doit être dans le futur. Pour qu'il en soit ainsi, il faut développer des échanges pluridisciplinaires complets entre les étudiants des deux pays. Pour cela, il faut utiliser pleinement les outils de communication que nous offre le monde moderne. L'Internet permet cette proximité constructive qui doit être complétée par des séjours à l'étranger, dans les entreprises ou chez les particuliers.

Il est indispensable pour être effectives que ces immersions dans l'économie ou la culture d'un pays soient cadrées et ciblées. L'objectif pédagogique doit être parfaitement établi entre l'élève et l'enseignant afin de diriger ce premier vers un univers où il pourra le mieux en tirer profit. Ainsi, on peut envisager d'organiser de manière structurée des échanges entre étudiants dans les mêmes domaines ou avec des professionnels expérimentés.

Nous l'avons vu, l'immersion culturelle est le véritable moteur de l'apprentissage des langues dans notre monde moderne. Les échanges vont donner vie et pérennité à cette démarche pédagogique interactive dans laquelle les étudiants deviendront pleinement les acteurs de leur formation qu'ils pourront axer selon leurs besoins.

Il ne s'agit pas là de faire de simples échanges linguistiques comme on le faisait avant en envoyant des étudiants dans des familles d'accueil plus ou moins motivées mais de s'inscrire dans une démarche continue pour aider ceux-ci à construire leur avenir professionnel tout en intégrant totalement les paramètres du pays dont il étudie la langue.

Les jeunes gens d'un pays trouvent les jeunes gens qui ont les mêmes intérêts qu'eux même sur un autre bout de la terre et ils font l'amitié, ils peuvent participer à leurs projets communs. Voilà pourquoi la création de sites qui réunissent les gens par intérêts est indispensable dans le contexte mondialisé. C'est un outil pédagogique virtuel.

On le constate sur de nombreux sites internationaux, les contacts se créent naturellement entre des individus ayant les mêmes centres d'intérêt. Un dialogue virtuel s'établira donc entre deux étudiants d'une même matière, ils apprendront chacun comment on pratique leur discipline dans leurs pays respectifs, les techniques et les termes spécifiques utilisés. Ainsi, quand l'un des deux se rendra chez l'autre, il aura les bases nécessaires pour acquérir un maximum de connaissances dans le domaine qui est le sien.

Par exemple, un étudiant en tourisme connaîtra déjà les capacités d'accueil et de transport, les atouts de la région et la manière dont elle sait en tirer profit. Il rencontrera les patrons des entreprises de ce secteur sans être totalement candide. Il posera les bonnes questions et fera les bonnes observations afin de ne pas revenir chez lui les mains vides avec l'impression de ne pas avoir vu ce qu'il devait voir.

La phase initiale de correspondance est essentielle pour être pleinement profitable et doit donc être encadrée avec le plus grand sérieux par les pédagogues. Il ne s'agit pas de chercher un petit copain ou une jolie étrangère avec qui passer de bons moments.

L'enseignant responsable doit donc guider cette recherche de contact, connaître les besoins et les objectifs de l'étudiant et en parler avec lui. Il est essentiel pour la sécurité et l'efficacité des échanges qu'il exerce une surveillance sur le déroulement des correspondances. Il est tout aussi nécessaire qu'il s'assure que les conditions d'accueil soient conformes et ne présentent pas de risques pour l'étudiant.

De la même manière, il aidera celui-ci à se diriger dans le domaine qui correspond à ses attentes afin qu'un étudiant en restauration de monuments ne se retrouve pas à dialoguer avec un apprenti cuisinier avant de faire son stage en lavant la vaisselle dans un petit restaurant de village où la mairie, nouvellement construite, n'aurait nullement besoin de ses services.

Les échanges seront profitables pour tous et à tous niveaux si les moyens sont donnés pour qu'ils le soient :

Les étudiants acquerront un savoir faire, un savoir être et des connaissances qui leur seront utiles dans la construction de leur carrière professionnelle.

Les entreprises bénéficieront de ces connaissances pour développer de nouveaux produits et des contacts ainsi créés pour élargir leurs marchés.

Les pays seront enrichis par les relations culturelles et économiques qui ne manqueront pas de se développer dans un contexte favorisé.

Les peuples d'Ukraine et la France sont très proches par leurs caractères et leurs visions de la vie et des relations amicales. Déjà, au 11^e siècle, la fille de Iaroslav le sage, grand prince de Kiev avait été donnée en mariage à la couronne de France et après la mort du roi y vécut 9 ans quand la France était toute petite et éternellement en guerre contre les normands.

Beaucoup d'ukrainiens vivent en France et y sont parfaitement intégrés. L'un des aéroports de la ville s'appelle « Orly ». Peu savent que se

fut, un hameau kazakh. Ils n'ont connu que peu de conflits. Les relations entre les français et les ukrainiens évoluent en profondeur.

Les institutions éducatives et tous les autres acteurs de l'éducation sont invités à veiller ce que l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire suive les recommandations du Comité des Ministres sur l'enseignement de l'histoire et ne porte pas uniquement sur l'histoire du pays, mais également sur l'histoire d'autres pays et d'autres cultures. [1, p. 49].

On construit l'avenir à partir du passé, en l'accompagnant dans son élan et en le renforçant sans cesse par de nouveaux savoir. Il y a des millénaires que l'invention de la roue a précédé celle de la voiture, mais on irait toujours à pied si on avait cessé d'améliorer cette géniale et préhistorique première. C'est le rôle vital de l'enseignement de propulser le monde en avant pour perpétuer le savoir auprès de ceux qui feront fructifier cet inestimable capital.

Les établissements de l'enseignement supérieur jouent un rôle important dans le renforcement du dialogue interculturel, par l'intermédiaire de leurs programmes d'enseignement, en tant qu'acteurs dans la société et comme lieux de mise en pratique du dialogue interculturel. [1, p. 33].

Le dialogue interculturel a un rôle fondamental à jouer pour créer et maintenir la cohésion sociale et les compétences interculturelles en sont le fondement pratique puisque «l'enseignement et l'apprentissage de la compétence interculturelle sont essentiels aux fins de la culture démocratique et de la cohésion sociale» [2].

Bibliographie

1. Le livre blanc sur le dialogue interculturel : Режим доступу : http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/White%20Paper_final_revise.

2. Byram M. Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : [Электронный ресурс] / Michael Byram. – Режим доступу : http://74.125.77.132/search?q=cache:ugc86nP7H3cJ:www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/MulticultInterculturalEduc_fr.doc+De+l%E2%80%99apprentissage+des+langues+vers+le+dialogue+pluriculturel&cd=1&hl=ru&ct=clnk&gl=ua

Ісаніна С. Навчання іноземним мовам за допомогою матеріалів країнознавчого характеру.

У цій статті проаналізовано деякі аспекти методики викладання та вивчення іноземних мов шляхом вивчення матеріалів країнознавчого характеру.

Ключові слова: вивчення, культурні обміни, міжкультурний, країнознавство.

Исанина С. Обучение иностранным языкам с помощью материалов страноведческого характера.

В этой статье проанализированы некоторые аспекты методики преподавания и обучения иностранным языкам с помощью изучения материалов страноведческого характера.

Ключевые слова: изучение, культурные обмены, межкультурный, страноведение.

Isanina S. Teaching foreign languages by means of country-studying materials.

The analysis of some aspects of teaching and studying methods of foreign languages by means of the culture and civilization study is made in this article.

Keywords: studying, exchange intercultural, cross-cultural, country studying.

УДК 378.016:811.111:004.738.5

Pavlova O. S.

FACEBOOK IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING

Facebook is a social-networking site which allows people to interact socially with others. One of the most important elements of language use, in particular in the acquisition of strategic cultural competence is self-expression and social interaction. This makes Facebook an attractive site for English Language practice and cultural skills generation. This paper begins by defining Facebook and then reviews relevant learning theories to help evaluating Facebook as a potential tool or environment for English Learning (EL) activities. Next, we examine some difficulties that using Facebook might present to educators. Finally, this paper describes some additional areas for investigation where Facebook can be used in a non-classroom environment to provide cultural competence in students.

The base object of Facebook is the profile which includes users demographic information and descriptions of their interests (cultural and otherwise), photos, and sometimes other types of media (e.g., songs, other images, and videos). Profiles do not always represent single individuals; some profiles may represent groups, events, causes, products, and other phenomena.

Profiles can be linked in a number of ways. The most important type of link is the 'friend list'. The other users with whom one has declared a connection are called 'friends,' regardless of the level of intimacy of the relationship [1, p. 21], and the list of this group figures prominently in one's personal profile. On Facebook users can perform searches based on profile fields (e.g., demographic information, likes and dislikes, etc.) to see, for example, which users have listed a particular interest or go to a certain school.

Users may also be linked through their common interests by having joined the same cause, declared themselves fan or friend of the same celebrity or phenomenon, or by accepting an invitation to an event. Such activities are noted on one's profile and figure importantly in the establishment of one's online identity [2, p. 128; 1].

Identity is also established by the communication that takes place on personal profiles. Prominent on the personal profile is a place for messages from one's friends. These messages are public, at least to one's other friends, and can be done with words alone or by sharing images or sometimes videos. At the top of the Facebook profile is a status update of maximally 180 characters. Thus users can learn a great deal about their friends without ever communicating directly with them or even going to their profile pages.

Users can determine who has access to read these published bits, whether it is only friends or a wider public. Facebook has fine-grained specification options about the privacy levels for the site's wide range of features. Besides public comments Facebook allows for private messages in a within-site email format and also, frequently, through chatting or instant messaging. In all of these forms of communication, a user's chosen profile image (usually a personal photo but sometimes other images or an avatar) is displayed next to the sent message.

Even if teachers are aware of the potential benefits of bringing Facebook usage into the EL class, they may find it quite difficult to implement. Most EL teachers have limited freedom over their curricula because they have to coordinate with other instructors teaching at the same level and ensure that their students are prepared to meet the expectations of more advanced courses. It may therefore be difficult to find room in the syllabus for new activities. Although an enlightened "Pedagogy 2.0" would have a dynamic and student-driven curriculum. ¶ 2), institutional restraints often make such flexibility difficult. Adding a new kind of activity into a course represents a time cost for teachers who must learn about new technologies and then design activities for them. It is also essential to take into account the time that should be spent explaining the new activity to students and training them to use the new technology. In most EL situations, technology training would be difficult in the L2, and so this part of a project would likely represent time away from L2 instruction.

Students are also likely to lack pragmatic knowledge of how to interact on Facebook in the L2. Although Facebook messages may frequently seem superficial, they require advanced pragmatic knowledge that most EL students do not have since the majority of EL classes are introductory [3]. If teachers wish to use Facebook activities in the EL class to teach the students about authentic language use, then they will need to provide sufficient models for this purpose. In most cases, this normally involves making use of native speakers of the L2 as interlocutors in some way. Doing so, however, requires a good reason for the native speakers to want to engage with the language learners. Interest in such a project can range from very high to very low,

creating the potential for pedagogical intentions to backfire. At the same time, an argument can be made for practicing learner-to-learner social interaction (Abrams, 2008). Decisions about how to proceed depend on course objectives.

While the intrinsically social character of Facebook is part of its attraction, it also makes it potentially dangerous for class-related activities. Given the nature of the type of information that people include in Facebook profiles and the cultures-of-use [4] that have established Facebooks' function as something of a popularity contest in some contexts, it could easily be that in- and out-groups would form. Such a situation could cause alienation and anxiety in some students, turning those students away from the study of the L2 and its culture. CMC technologies certainly do not by themselves eliminate social injustices and power imbalances. In fact, one of the advantages of synchronous chat, the fact that the sharing of turn taking tends to be more equitable than in face-to-face situations could be lost because the increase in equitability that has been noted in some uses of CMC is generally attributed to the absence of many of the physical social markers.

Some students may not want to be friends with each other. If this is the case, then trying to direct students to fulfill a class assignment of ongoing Facebook exchanges would feel forced and false. Social networks form when people share common experiences. Simply being classmates may or may not be sufficient grounds for students to become friends, and the teacher's experience of a class is certainly not the same as the students'. This would be an argument for not including the instructor in a class's Facebook projects. Furthermore, teachers feel their authority decrease if students view their personal information on a Facebook [1, p. 18]. Students who were surveyed on their reactions to a potential teacher's profile, while sometimes finding it an occasion for mutual understanding (at least in the case of a young female teaching assistant), also reported concerns that Facebook use could undermine an instructor's authority.

If teachers choose to maintain a profile in the Facebook associated with class activities, they risk this reduction in status, as well as feeling an infringement on their privacy or a severe restriction concerning what information they should include in their profile. Meanwhile, students might feel forced to interact socially with their teacher in a way they would not naturally be inclined to do. Email is widely considered an appropriate medium for communicating with authority figures, while Facebook and instant messaging are considered media through which one talks to one's peer-age friends [4, p. 38]. The alternative would be for teachers not to participate in Facebook but only observe. This, however, could also be seen as negative, casting teachers as the kind of lurker that earned Facebook the joke name Stalkerbook [1] or as a monitor following students too closely as in the history of parents and educators joining Facebook to chaperone, regulate, and at times punish young people who frequent Facebook.

There is a strong case to be made for promoting the use of Facebook in EL practice but not as part of the classroom or study activities. Whilst this

overcomes the issues outlined above it make the measurement of the efficacy of Facebook in EL very problematic.

In any technology-heavy assignment, another question arises: is it reasonable to impose a greater burden on students who are not tech savvy? Because of the importance of electronic literacy, many are willing to answer this question affirmatively. Such a response assumes that the particular skill involved in the assignment is a worthwhile skill to have. Being able to engage and communicate with others in a critically aware, culturally sensitive, and decent manner via a widely used form of CMC is, in fact, a worthwhile skill. Teachers need to take care that what they assign will lead to this end and not degenerate into something else, as it might without proper structuring. Teachers requiring technology-bound assignments should also prepare ahead of time to deal with the occasional student claims that an assignment was not turned in on time because the technology failed. Fortunately, Facebook poses somewhat less danger here since users simply go to the site and post what they want without having to create and move files (except perhaps photos) and can easily see right away whether their posting was successful or not.

In addition to students' potential technical problems, problems can originate from the teachers as well. One teacher may be adept at integrating Facebook into a methodology, but, if colleagues are expected to follow suit, problems may arise. Resistance from more traditional teachers is to be expected, but graduate teaching assistants and newly graduated teachers may also resist because, while they – as younger people – may be familiar with a variety of technology applications, they may not know how to apply them to the classroom unless they experienced similar applications when they were students. Newer teachers may resist trying out innovative assignments if they still have yet to master assigning, explaining, monitoring, and grading more assignments that are traditional. As mentioned Facebook, based activities present challenges especially in terms of grading. Instructors need to clearly specify ahead of time how much students must contribute and the basis on which contributions are to be graded. Students must also be aware of what kind of feedback, if any, the teacher plans to give during the project and where such feedback is to be posted.

As for presenting ways to use Facebook in EL classes the first two questions to address are how Facebook can best be used and what is the role of the teacher? The most fundamental of these is the question of how the use of Facebook can support course objectives (Baird & Fisher, 2005-2006). CALL activities must not be merely added onto a course but must serve to further learning goals [5, p. 64]. It is not enough for the teacher to understand the connection between technology-driven assignments and course goals; students need to understand the connection as well. This connection can be presented through the syllabus and then further explored in other communications throughout the semester. CMC can be a convenient way to communicate these ideas, especially if the policy of the class is to keep in-class communication almost entirely in the L2. However, consistent divisions of topic, medium, and

language (e.g., always having students work on culture projects online, and frequently in the L1, while class time is dominated by L2 tasks in which students communicate largely about themselves and rarely about other cultures) can make it difficult for some students to see connections between activities. Care, then, should be taken to integrate all aspects of the EL class whenever possible.

While in some ways the teacher will need to take on more of the role of a “guide on the side” to resist dominating students’ activities. Telecollaboration studies have shown that a substantial amount of teacher guidance is required in such projects for students to have meaningful exchanges with others that heighten their intercultural understanding and critical-thinking skills. The extent to which students are able to act autonomously depends on the quality of their relationship with their teacher and how well their teacher structures class projects ahead of time [6, p. 72]. Getting students to first reflect on their own identity and beliefs appears to be key in positioning them to engage critically, meaningfully, and respectfully in exchanges with others. Allowing room to discuss upcoming projects and problems that students encountered along the way can also do much to improve the quality of online exchanges.

As has been demonstrated the use of Facebook within a curriculum or classroom environment has a number of difficult challenges. Whilst the use of Facebook within the classroom certainly has value and relevance, it is mainly as an adjunct for standard classroom EL techniques.

One area of EL that classroom and methodology based techniques has had difficulty in addressing is that of cultural competence, that is the cultural based use of language for understanding and comprehension. This is a very dynamic area of the English Language that is very problematic to teach as it is very heavily based on non language based concepts and experiences.

It would appear that Facebook could be a very interesting tool for allowing the exchange of cultural information from L2 students from other English speaking students (both L1 and L2). Indeed, it could be said that L1 students for cultural exchange, indeed Facebook, already use Facebook and Web 2.0 is in the process of modifying that culture in real time and creating a very interesting self-modifying cultural model. This type of cultural exchange is very difficult to teach and measure today and that would not be any different in a Facebook oriented approach however, that is not a good reason for examining and investigating the use of Facebook in this very valuable area of language learning.

Finding a way to view native speakers’ profiles might at first be difficult as many profiles are viewable only to friends, but, once a connection with a node of a social network is found, additional connections are typically easy to find. Merely viewing a number of L2 profiles could provide students with a wealth of information about language use, much like watching movies has been promoted as a rich source of cultural knowledge. By viewing Facebook profiles, students would have the opportunity to learn about the

most current cultural trends in the age group of interest in the L2 culture. Providing current information about youth cultures is something that very few EL instructors, even native speakers, are in a position to provide.

In all possible Facebook uses in EL a major challenge for the teacher will be to know how to attach a grade to participation. Expectations will need to be established ahead of time, most profitably in the form of detailed metrics. However, because of the unpredictable nature of truly authentic, open-ended language and culture projects, it may be impossible to create the best metric for a project ahead of time. Constructing the basis of grading with students would allow the students to feel that they have some control over their learning environment and that their voice is being heard and valued, can help the instructor to create a better metric, and can even reduce the teacher's workload to some extent. By thinking about how their own work should be graded, students will be encouraged in yet another way to reflect critically on their participation.

Facebook activities display self-similarity at multiple different levels. There is creation and re-creation of both websites and identities when learners author their own personal profiles online in the L2. If done well, the resultant social exchange, exploration of other perspectives and cultures, and experimentation with language and self-presentation can move learners further towards cultural competence.

References

1. **Vie S.** Engaging others in online social networking sites: Rhetorical practices in MySpace and Facebook / S. Vie // Unpublished doctoral dissertation. – University of Arizona, 2007. – 239 p.
2. **Hinduja S.** Personal information of adolescents on the internet: Quantitative content analysis of MySpace / S. Hinduja, J. W. Patchin // *Journal of Adolescence*. – 2008. – № 31. – P. 125–146.
3. **Furman N.** Enrollments in languages other than English in United States institutions of higher education / N. Furman, D. Goldberg. – Access mode : http://www.mla.org/pdf/06enrollmentsurvey_final.pdf.
4. **Thorne S. L.** Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication / S L Thorne // *Language Learning & Technology*. – 2003. – № 7(2)ю – P. 38–67.
5. **Richards C.** The design of effective ICT-supported learning activities: Exemplary models, changing requirements, and new possibilities / C. Richards // *Language Learning & Technology*. – 2005. – № 9(1)ю – P. 60–79.
6. **Wildner-Bassett, M. E.** Teacher's role in computer-mediated communication and distance learning / M. E. Wildner-Bassett // *Opening doors through distance language education: Principles, perspectives, and practices*. – 2008. – P. 67–83.

Павлова О.С. Фейсбук у навчанні англійській мові.

Статтю присвячено визначенню поняття Фейсбук та перевірці суттєвих теорій навчання з метою його оцінювання як ймовірного засобу

або оточення для тих, хто вивчає англійську мову. Визначаються деякі труднощі, що мають виникнути у учнів при використанні Фейсбук.

Ключові слова: Фейсбук, навчання англійській мові, Інтернет, освіта.

Павлова Е.С. Фейсбук в обучении английскому языку.

Статья посвящена определению понятия Фейсбук и проверке существенных теорий обучения с целью его оценивания как вероятного средства или окружения для изучающих английский язык. Определяются некоторые трудности, которые могут возникнуть у учащихся при пользовании Фейсбук.

Ключевые слова: Фейсбук, обучение английскому языку, Интернет, образование.

Pavlova O.S. Facebook in English language learning.

This paper defines Facebook and reviews relevant learning theories to help its evaluating as a potential tool or environment for English learning (EL) activities. Some difficulties that using Facebook might present to educators are also examined in the article.

Keywords: Facebook, English language learning, Internet, education.

УДК 372.881.111.22

Vasilieva L. G., Kaluga T. O.

DIE PRAKTISCHE AUSWERTUNG DER MATERIALIEN AUS DEM INTERNET IM DEUTSCHUNTERRICHT DER THEMEN MIT LANDESKUNDLICHEM CHARAKTER

In den letzten Jahren ist das Interesse an der Anwendung der neuen Medien und darunter des Internet im Fremdsprachenunterricht enorm gestiegen. Das Internet als Informationsmedium ermöglicht den Studenten selbständige Recherchen und hilft so bei der Vorbereitung bestimmter Aufgaben.

M. Biechele und A. Padros unterscheiden im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht drei zentrale Funktionen, die das Internet erfüllen kann:

1. Man kann es benutzen, um aktuelle Informationen zu finden. Das Internet ist also ein Informationsmedium.
2. Eigene Materialien kann man im Internet veröffentlichen. Das macht das Internet zum Publikationsmedium.
3. Das Internet hilft mit den Menschen in aller Welt schnell in Kontakt zu treten, was es zum Kommunikationsmedium macht. [1, s. 120-124].

In der Unterrichtsrealität werden verschiedene Funktionen genutzt, was wir anhand der Beispiele aus unserer Unterrichtserfahrung im praktischen Teil dieses Artikels zeigen.

Der Hauptzweck der Arbeit mit den Materialien des landeskundlichen Charakters ist die Erhöhung der Motivation der Studenten fürs Studium der Fremdsprachen. Der wichtigste motivische Antrieb fürs Studium der Fremdsprache ist Streben nach der Erweiterung des Gesamtgesichtskreises, aber die führende Rolle spielt der Wunsch das Leben des Landes seine Geographie, Geschichte, Lebenswandel, Sitten und Bräuche kennenzulernen. Die Fremdsprache leistet einen großen Beitrag zur Erweiterung des Allgemeinbildungsgesichtskreises der Studenten.

Die sprachliche Barriere ist nicht einziges Hindernis, das man im Verlauf der Unterhaltung der Vertreter der verschiedenen Kulturen bewältigt. Nach der sprachlichen steht kulturelle Barriere, die auch effektive Kommunikation erschwert. Der Lektor soll in erster Linie Funktion des Vermittlers in der Übergabe der adäquaten Kenntnissen über die fremdsprachige Information übernehmen.

Der Lehrer soll die Bedingungen der praktischen Sprachbeherrschung schaffen. Er soll auch dabei solche Methoden wählen, bei denen jeder Student seine Aktivität, sein Schaffen an den Tag legen kann. Es ist nötig, die Erkennungstätigkeit der Studenten zu aktivieren. Der Lehrer soll die modernen pädagogischen Technologien benutzen. Das sind: Schulung in der Mitarbeit, Projektmethodik, Benutzung der neuen informatorischen Technologien, Internetressourcen.

Die methodischen Empfehlungen, die wir Ihnen anbieten, können dem Lehrer bei der Durchführung des Unterrichts mit den Studenten der Fakultät für Tourismus und Hotelwirtschaft helfen. Diesem Unterricht liegen Materialien aus dem Netz von Internet zugrunde.

Zweck des Artikels.

Der Zweck dieses Artikels ist die Betrachtung der Möglichkeit der praktischen Auswertung der Materialien aus dem Internet im Deutschunterricht der Themen mit landeskundlichem Charakter.

Untersuchung des Problems und seine Begründung.

Die Bekanntschaft mit den verschiedenen Ländern beginnt für uns vor allem mit der Bekanntschaft mit seiner Hauptstadt. Gerade Hauptstadt ist die Ansammlung der kulturellen, intellektuellen und historischen Erscheinungen, nach denen man über das Volk, über seine Stelle in der Geschichte der Menschheit urteilt.

Die Reise durch die Hauptstadt des Landes kann man machen, wenn Sie sich an die Materialien im Internet wenden.

Die Vorbereitungsstufe ist Studium der bestimmten Marschroute, die der Lehrer gewählt hat. Nehmen wir zum Beispiel Marschroute: die Hauptstraße von Berlin „Unter den Linden“, Museuminsel, Kurfürstendamm. Hier geben wir Internet-Seite an. Die Studenten müssen dieses Material selbständig finden.

Die Marschroute ist auf den bestimmten Strecken unterteilt, die weiterhin im Unterricht betrachtet verwendet werden.

1. Man kann Unterricht mit dem gemeinsamen etappenweisen Erlernen der Marschoute beginnen. Jeder stellt seine Strecke dar, die im voraus vorzubereitet ist. Dabei muss man die Information, auf der Seite <http://www.goethe.de> erhalten.

2. Den Studenten wird die Information zu jeder Marschroustrecke angeboten, dabei aber wird weder der Name, noch die Lage vom Objekt angegeben. Die Reisenden sollen feststellen, worum es sich handelt und weiterhin sich die Marschroute gemäß den vorgestellten Strecken vorzustellen.

3. Weiterhin werden den Reisenden die Karte von der Hauptstadt und die Bilder von den Objekten zu dieser Marschroute angeboten. Die Objekten muss man auf die Karte richtig stellen.

4. Es wird angeboten die meistaufgefallene Stelle auf der Karte auszuwählen und seine Wahl zu begründen.

5. Davon ausgehend, dass die Bekanntschaft mit der Marschroute erfolgreich gemacht wurde, wird es den Studenten angeboten, die folgenden Fragen zu beantworten.

– Ob es in der Nähe so ein Objekt (Unter den Linden) gibt?

– Ob so ein Objekt auf einer Museuminsel liegt?

– Ob so ein Objekt von einer bestimmten Stelle auf unseres Marschroute zu sehen ist?

6. Die Studenten nennen Fakten und Angaben, die ihnen vor der Nutzung dieser Seite bekannt waren.

7. Weiterhin folgt ein Quiz, das aufgrund der erlernten und bearbeiteten Information zusammengestellt wird.

8. Als Fortbildung und Entwicklung der weiteren Interesse für Bekanntschaft mit der Hauptstadt des Landes der lernenden Sprache den Studenten angeboten wird, die Marschroute selbständig zusammen zu stellen (beispielsweise Besichtigen von Skulpturmuseen oder Buchhandlungen). Sie können das vorliegende Schema beim Vorbereiten auf die gleiche Reise sowohl nach Berlin, als auch in die anderen Hauptstädte der Welt benutzen.

Also, der Text aus dem Internet soll als Ausgangspunkt für solchen Unterricht werden. Es geht darum, eine Brücke zwischen dem Text, der einen interkulturellen Bestandteil enthält, und einer Äußerung auf der Fremdsprache, was der interkulturellen Kompetenz der Lernenden begünstigt.

Schlussfolgerung und Perspektiven der Fortentwicklung.

Solcher Unterricht behilft der Wahrnehmung der Information, wobei alle sprachlichen und technischen Schwierigkeiten den Prozess nicht stören. Die Lernenden lernen das Wesentliche auszusondern, die wichtigen und nebensächlichen Informationen zu sortieren, einen Text oder eine Serie von Texten durchzusehen, um die notwendigen Informationen zu suchen und ihre Wichtigkeit einzuschätzen. Solcher Unterricht schaltet die Lernenden in die Kultur, Sitten und Bräuche des Landes ein, dessen Sprache gelernt wird.

Bei der Benützung des Internet wird die Schulung fremdsprachlicher Teilkompetenzen auf motivierende Weise mit interkulturellem Lernen und mit dem Erwerb landeskundlichen Wissens verknüpft. Die landeskundlichen Informationen aus dem Internet, unter ihnen die Informationen über die aktuellen Ereignisse im deutschsprachigen Raum, helfen die fremde Sprachgemeinschaft besser verstehen. Dieses Verständnis ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für die zukünftige interkulturelle Handlungsfähigkeit der heutigen Studenten. So kann man behaupten, dass die Verwendung des Internet auch als Hilfsmittel zur Förderung der interkulturellen Kompetenz dient.

Literatur

1. Padros A. Didaktik der Landeskunde / A. Padros, M. Biechele. – Langenscheidt : Berlin, 2003. – S. 120–124. **2. Bormann A.** Internet im Deutschunterricht / A. Bormann, R. Gerdzen. – Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig : Ernst Klett Verlag, 2001. – 174 s. **3. Damnitz von T. G.** Internetgestützter Landeskundeunterricht ganz anders / T. G. von Damnitz. – InfoDaF. – 27(4). – 2000. – S. 407–413. **4. Oberle T.** Der Nürnberger Trichter. Computer machen Lernen leicht! / T. Oberle., M. Wessner. – Alsbach : LTV-Verlag, 1998. – 192 s. **5. Runkehl J.** Sprache und Kommunikation im Internet. Überblick und Analysen / J. Runkehl, P. Schlobinski, T. Siever. – Wiesbaden : Westdeutscher Verlag, 1998. – 264 s. **6. Steinig W.** Kommunikation im Internet. Perspektiven zwischen / W. Steing // Deutsch als Erst und Zweitsprache. – 11(2). – 2000. – S. 125–156.

Васильєва Л.Г., Калуга Т.О. Практичне використання матеріалів країнознавчого характеру з мережи Інтернет на уроці німецької мови.

У пропонованій статті автори розглядають можливість практичного використання матеріалів з мережи Інтернет на уроці німецької мови, для розкриття та викладення основного змісту тематики країнознавства.

Ключові слова: країнознавство, мотивація, практичне оволодіння мовою, інтернетресурси.

Васильєва Л.Г., Калуга Т.А. Практическое использование материалов страноведческого характера из сети Интернет на уроке немецкого языка.

В представленной статье авторы рассматривают возможность практического использования материалов из сети Интернет на уроке немецкого языка, для раскрытия и изложения основного содержания тематики страноведения.

Ключевые слова: страноведение, мотивация, практическое овладение языком, интернетресурсы.

Vasileva L.G., Kaluga T.O. The practical usage of country study materials from the Internet on a German lesson.

In the present article the authors consider the possibility of practical usage of materials from the Internet on German lessons to explain and expound the content of the country study subject.

Key words: country study, motivation, mastering the language, internet resources.

ФРАЗЕОЛОГІЯ

УДК 811 . 111 ' 373 . 7 ' 38

Ананьян Е. Л.

ЕКСПРЕСИВНІ ТА ЕМОЦІЙНО-ОЦІННІ ПОТЕНЦІЇ ОКАЗІОНАЛЬНИХ ПЕРЕТВОРЕНЬ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (на прикладі англійської авторської казки)

Сьогодні незаперечною є думка про те, що мова не може існувати за межами її використання людиною, оскільки саме мова завжди обслуговує суспільство в усіх сферах діяльності людини: в області виробництва, економіки, політики, культури, освіти, у суспільному житті та в побуті. Комунікативна функція мови, входячи до діалектичної єдності з її експресивністю, стимулює існування мови як такої взагалі, розглядає її як умову подальшого розвитку людського суспільства в цілому та інтелектуального зростання зокрема. За таких умов реальне використання мови залежить не тільки від знання її лексичного, граматичного та фонетичного потенціалу, але й від уміння використовувати ці потенції у процесі мовлення (усного чи письмового) з урахуванням різних цілей та умов спілкування, тобто від знання стилістики. Коло завдань стилістики зазвичай дуже широке: “Як наука про використання мовного матеріалу в різних умовах і сферах спілкування, стилістика повинна бути необхідним компонентом у системі наук про мову, тому що вона доповнює, конкретизує та уточнює дані таких наук як граматики, лексикології та фонетики, підходячи до матеріалу, який вивчає, з точки зору відповідності думці, яку виражає, у безпосередньому зв'язку з певними умовами комунікації, відповідно до конкретного контексту мовлення” [1, с. 43].

Зазначимо, що однією з одиниць вивчення цієї дисципліни є текст, як реальна єдність змісту та мовлення, яке його виражає, усного й письмового. За таких умов є дуже важливим отримати знання та сформулювати вміння свідомо підходити до тексту як до цілого, розглядати текст у єдності його форми та ідейного змісту, аналізувати весь набір мовних засобів для передачі інтенції автора, його думок та емоцій у різних умовах спілкування; відчувати відтінки думки та почуттів; розвивати емоційне та естетичне сприйняття стилю; бачити контекст ситуації та лейтмотив.

Починаючи з другої половини ХХ ст. текст стає об'єктом лінгвістичних досліджень як вітчизняних (Л. Лосева, Т. Сильман, Г. Солганик, В. Суренський, І. Турчин, І. Фігуровського), так і зарубіжних науковців (Н. Бенса, Х. Брінкмана, В. Коха, М. Халідея). Сьогодні вчені-мовознавці продовжують вивчати різні аспекти лінгвістичної теорії

тексту: уточнюють визначення самого поняття тексту та його структурно-семантичної одиниці (складного синтаксичного цілого), досліджують категорії тексту, аспекти вираження змісту, що трансформуються текстом, виявляють шляхи міжфразового зв'язку, тема-рематичні відносини, певні засоби когезії, когерентності та ін.

Зазначимо, що центральними поняттями в цьому спектрі наукового пошуку є мінімальний текст (мікротекст) та максимальний текст (макротекст), що "мають усі ознаки єдиного цілого тексту-твору, тобто складаються з фраз або ССЦ (складного синтаксичного цілого – розшифровано нами – Е. А.) і визначаються цільовою установкою того, хто говорить. Мікротекст – це мінімальний текст, що визначається однією мікротемою, яка на лінгвістичному рівні представлена певним набором семантичних елементів. Мікротекст розглядається як семантична єдність і як композиційна єдність, мікротекст відображає всі особливості цілого тексту та може бути тією мікромоделлю, на якій можуть бути вивчені всі особливості тексту. Мікротекст – це мінімальна текстова одиниця, а макротекст – це така текстова одиниця, яка є об'єднанням кількох мікротекстів. Отже, поняття мікро-, макротексту розрізняють тільки у протиставленні цілого і частини. У тому випадку, коли дається загальне поняття без протиставлення, використовують термін «текст»" [2, с. 10-11].

Як приклад макротексту більш детально розглянемо художній текст, якому властиве кооперування семантичної інформації з інформацією художньою. Беручи до уваги основні положення теорії комунікації, зазначимо, що дієвість художнього тексту регламентується не тільки наявністю суджень про дійсність, але й певним комунікативним завданням: репрезентувати авторську інтенцію. У художньому тексті "інтенція визначає свідомий вибір засобів для впливу на читача. Вибір же суворо регламентується об'єктивними нормами побудови тексту, що знаходяться у прямій залежності від його типу. У формуванні та передачі авторської інтенції можуть брати участь одиниці різних рівнів мовної системи, у тому числі й фразеологічні (ФО). При цьому можна припустити, що в текстах певної жанрової спрямованості фразеологізми будуть характеризуватися специфікою актуалізації" [3, с. 54]. Ці нетипові за своєю структурою фразеологічні конструкції окреслені як оказіональні перетворення фразеологічних одиниць, що спонукають сталі обороти звучати по-новому з точки зору їхньої експресивної та емоційної забарвленості.

На прикладі конкретного мовленнєвого матеріалу, авторської англійської казки, проаналізувати оказіональні стилістичні зміни фразеологічних одиниць та дослідити їхню роль як експресивних текстотвірних потенцій.

Дослідження англійської авторської казки не можуть існувати без занурення в загальні філософсько-історичний, етико-естетичний (В. Анікін, М. Бахтін, В. Кожевников, Д. Лихачов, О. Лосев,

Є. Трубецької), психолого-педагогічний (В. Абраменкова, М. Єрмолаєва, І. Мельничук, В. Сухомлинський) та літературознавчий (Ю. Круглов, Є. Мелетинський, С. Мінц, Е. Померанцева, С. Томпсон) підходи до вивчення цієї проблеми. Але, поряд із цим, великий інтерес викликають мовні та мовленнєві явища, що знаходять відображення в цьому піджанрі художнього тексту та потребують вивчення з урахуванням своєрідності та унікальності лексичного, граматичного, фонетичного та стилістичного потенціалу англійської мови. Зазначимо, що характер та сутність усіх моментів вивчення, які спираються на теоретичні та практичні знання з дисциплін, представлених вище, з одного боку, мають бути простежені на рівні синтаксичної побудови тексту, а з іншого боку – вони деякою мірою виступають її форматорами. За таких умов увесь матеріал, представлений потенціями англійської мови, є плідним підґрунтям для аналізу авторської казки як тексту, що багаторазово закодований, багатозначний, експресивно-емоційно забарвлений, на рівні синтаксичної синтагматики англійської мови. Сучасний вітчизняний науковець Н. Тимошук підкреслює: “Виразність та впливовість художнього мовлення творять не тільки вміло та влучно дібрані слова й вирази. Особливу стилістичну роль відіграє також порядок слів. Він формує стиль мовлення, спів реалізує передачу думки, почуття та настрою. Незвичайний порядок слів може творити також додаткові виражальні можливості та безпосередньо впливати на експресивність та емоційність усього висловлювання. А вже надто, коли це стосується фразеологічних одиниць (ФО). Ми трактуємо такі відхилення від структури та формативу фразеологізму як okazіональні зміни і на позначення цього явища послуговуємось терміном синтаксичні фразеологічні модифікації (СФМ). Будь-яка зміна усталеного порядку слів може розглядатися як модифікація. Адже твориться вона в конкретному контексті з певною авторською інтенцією. Тому будь-яка незвична текстова інтеграція фразеологізму несе стилістичне навантаження. Вона оновлює ФО, надає їй «нових барв», пов’язує семантику, емоційне та стильове значення з конкретними, неповторними умовами контексту” [4, с. 330].

Перш ніж перейти до більш детального аналізу okazіонального варіювання в межах фразеологічної одиниці на прикладі англійської авторської казки, визначимо загальне розуміння “okazіонального” в системі мови. Так, okazіональне, незважаючи на те чи інше значення, звукосполучення, слово, словосполучення або навіть синтаксичне утворення, є явищем не узуальним, що не співвідноситься із загальноживаним використанням, обирається тими, хто спілкується, за їхнім індивідуальним бажанням та смаком, а також зумовлене специфічністю контексту вживання: “Okazіоналізм як факт мовлення заданий системою мови, виявляє та розвиває семантичні, словотвірні і граматичні можливості цієї системи, пророкує тенденції її розвитку”. Okazіоналізм, на думку сучасного науковця Н. Бабенко, це явище, що “живе в мові прихованим життям, чого немає в поточному житті, але

дане як натяк у системі мови, проривається назовні в ... явищах мовного новаторства, що перетворює потенціальне на актуальне” [5].

Підкреслимо, що різнопланові оказіональні варіювання в художньому тексті мають бути розглянуті як найбільш естетично цінні конструкції, оскільки саме вони становлять важливий текстотвірний засіб, відрізняються надзвичайною семантичною ємкістю: “оказіональні (незвичайні) сполучення слів у художніх текстах є цікавим як в аспекті визначення особливостей ідіостилу автора, оскільки входять як складові в те «стилістичне ядро», що характеризує всю творчість художника слова” (Н. Бабенко); “у свідомості читача залишається значення моделі, але в той же час у результаті заміни залежного слова виникає й новий зміст” (В. Ковальов); “незвичайні і в той же час для читача нібито непомітні сполучення слів дозволяють передавати нові глибокі образні смисли” (Ф. Філін); “зближуючи в тексті слова, які давно втратили взаємний зв’язок або зовсім ніколи його не мали, поет ніби відкриває в них нові, несподівані смисли” (Г. Винокур).

Науковці розглядають наступні типи оказіоналізмів: фонетичні, лексичні, граматичні (морфологічні), семантичні та оказіональні словосполучення. Аналізуючи останній тип, виокремимо певну групу оказіоналізмів, “що мотивовані стійким сполученням слів і побудовані на обіграванні співвідношення фразеологічної твірної основи та похідного оказіонального словосполучення” [5]. Саме ці модифіковані стали словесні комплекси й мають назву фразеологічних оказіоналізмів.

Відзначимо наступні види оказіональних змін фразеологічних одиниць, які, будучи майстерно введеними автором до канви літературного твору, вносять певні зміни до контексту, до його емоційного забарвлення, впливають на яскраве та експресивне репрезентування образів, їхнє самовираження, підкреслюючи, зменшуючи або зовсім вуалюючи певні риси героїв авторської англійської казки: 1) уклінювання змінних компонентів до складу фразеологізмів або проникнення контексту у зазвичай непроникну фразеологічну одиницю. У даному випадку до фразеологічної одиниці може прилягати одне окреме слово, або словосполучення, або речення, яке розширює оказіональні межі ФО; 2) інверсія; 3) повтор; 4) дистантне розташування конститuentів ФО; 5) алюзія (посилання на той або інший фразеологізм або використання його частини замість усього фразеологічного звороту); 6) контамінація, прикладом якої в сучасній англійській мові може бути накладання двох субстантивованих фразеологічних одиниць; 7) еліпсис (еліптичні конструкції).

Наведемо деякі приклади:

“You’re enough to try the patience of an oyster!” (переклад: “Ти й устрицю здатна вивести з терпіння!”) [6, с. 65]. Автор у цьому випадку керується висловом “close as an oyster” – “німий як риба”.

“To be going messages” – “виконувати доручення” (вихідна форма “to go on a message” або “to run errands”) [6, с. 67].

“It’s a Cheshire cat” – вихідний вираз “to grin like a Cheshire” (переклад: “усміхатися на весь рот”) [6, с. 97]. Л. Керролл використовує певний стилістичний прийом: він “оживлює” компонент фразеологічного сполучення (ідіоми), який не має самостійного значення, та вводить його у свій твір як персонаж розповіді.

“They’re both mad” – маються на увазі наступні вислови “mad as a hatter” та “mad as a March hare” (переклад: “той, хто з’їхав з глузду”, “не при своєму розумі”) [6, с. 102]. Зазначимо, що ці вислови жаво використовувались англійцями у другій половині XIX ст. Походження першого вислову, “mad as a hatter”, пов’язане з дійсністю: капелюшники часто страждали на тяжкі психічні розлади, оскільки, користуючись ртуттю під час обробки фетру, вони ставали жертвами ртутного отруєння, від чого й виникали галюцинації та інші симптоми порушення психіки. Значення іншого вислову, “mad as a March hare”, пов’язане зі станом тварини навесні. Письменник “реанімував” використання цих лексичних одиниць, створивши у своїй літературній казці образи Капелюшника та Зайця (Кролика).

“He’s murdering the time!” – письменник обігрує вислів “to kill time” (“убивати час”), надаючи дієслову самостійного значення [6, с. 112].

“A good deal worse off” ((Алісі) “стало значно незручніше”) – вихідний вислів “to be worse off” (“бути в гіршому становище”) [6, с. 115].

“Take care of the sense, and the sounds will take care of themselves” – вихідний вислів “Take care of the pence and the pounds will take care of themselves” (переклад: “Слід бути економним у дрібницях”, “Копійка карбованець береже”) [6, с. 134].

“The wretched Hatter trembled so, that he shook both his shoes off” – посилання на зроблене автором на таку фразеологічну одиницю як “to shake in one’s shoes” (тремтіти від страху) [6, с. 161].

Приклади, наведені вище, відображають певні характерні ознаки оказіональних змін фразеологічних одиниць: словотворчість автора, новизну, непередбачуваність, потребу контексту, семантичний та стилістичний зв’язок з базовою формою.

Аналіз наукової літератури дає можливість розцінювати оказіональне в художньому тексті взагалі та в авторській англійській казці зокрема як проблему міждисциплінарну, загальнолінгвістичну. Оказіональні новоутворення знаходяться в безпосередньому зв’язку з лексикологією, лексикографією, словотворенням, морфологією, синтаксисом та стилістикою. Підкреслимо, що знання щодо проведення структурно-семантичного аналізу індивідуально-авторських оказіональних (мовленнєвих) перетворень фразеологічних одиниць дає можливість інтерпретувати експресивність та емоційність тексту літературної казки, а також зрозуміти інтенцію самого автора, тобто його ідіюстилю. Використовуючи оказіональне варіювання сталої лексичної одиниці, тобто змінюючи її експресивні семи через певну модифікацію компонентного складу, автор намагається “переробити” суб’єктивну

оцінку, денотативний зміст фразеологічної єдності. Робота з художнім текстом доводить, що оказіональні перетворення сталих лексичних конструкцій нібито “приспосовують” фразеологічні одиниці англійської мови до казкового сюжету. За таких умов стає можливим зробити ще один висновок: використання саме цих конструкцій детерміновано їхньою комунікативно-прагматичною специфікою та жанром.

Література

- 1. Залевская А. А.** К вопросу о предмете и специфике стилистики и ее месте в системе науки о языке / А. А. Залевская // Материалы к языковедческим курсам. – 1961. – № 5. – С. 33–43.
- 2. Семиляк В. И.** Структурно-семантическая организация сложного синтаксического целого портретного описания: на материале произведений русских писателей I половины XX века: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Семиляк Валентина Ивановна. – 2004, Махачкала. – 179 с. – Режим доступа : http://planetadisser.com/seed/dis_216068.html.
- 3. Пшенкина Т. П.** К вопросу об окказиональном преобразовании фразеологических единиц, детерминированном жанром (на материале английской авторской сказки) / Т. П. Пшенкина // Вопросы фразеологии и фразеоматики [Межвузов. сборник науч. трудов]. – 1983. – С. 54–60.
- 4. Тимощук Н. П.** Стилiстичнi та текстотвiрнi потенцiї синтаксичних фразеологiчних модифiкацiй / Н. П. Тимощук // Актуальнi проблеми германської фiлологiї в Україні та Болонський процес [Матерiали II Мiжнар. наук. конф. (20–21 квітня 2007 р.)]. – 2007. – С. 330–331.
- 5. Бабенко Н. Г.** Окказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ : [учеб. пособ.] / Н. Г. Бабенко. – Калининград : Калинингр. ун-т. – 1997. – Режим доступа : <http://www.gumer.info/bibliotek/Buks/Linguist/Article/baben.okk.php>.
- 6. Carroll L.** Alice in Wonderland / L. Carroll. – Moscow : Progress Publishers, 1979 – 235 p.
- 7. Жуков В. П.** Семантика фразеологических оборотов / Влас Платонович Жуков. – М. : Просвещение, 1978 – 159 с.
- 8. Кунин А. В.** Английская фразеология / Александр Владимирович Кунин. – М. : Высшая школа, 1970 – 343 с.

Ананьян Е.Л. Експресивні та емоційно-оцінні потенції оказіональних перетворень фразеологічних одиниць англійської мови (на прикладі англійської авторської казки).

У статті проаналізовано оказіональні стилістичні зміни фразеологічних одиниць (на прикладі англійської авторської казки). Досліджено їхню роль як експресивних та емоційно-оцінних потенцій, що доповнюють складну структуру образу фразеологізму та його значення в англійськомовному художньому тексті.

Ключові слова: текст (мікротекст, макротекст), фразеологічна одиниця, оказіональні конструкції, авторська інтенція, стилістичне ядро, художній текст, авторська казка.

Ананьян Э.Л. Экспрессивные и эмоционально-оценочные потенции окказиональных преобразований фразеологических единиц английского языка (на примере английской авторской сказки).

В статье проанализированы окказиональные стилистические изменения фразеологических единиц (на примере английской авторской сказки). Исследована их роль как экспрессивных и эмоционально-оценочных потенций, которые дополняют сложную структуру образа фразеологизма и его значения в англоязычном художественном тексте.

Ключевые слова: текст (микротекст, макротекст), фразеологическая единица, окказиональные конструкции, авторская интенция, стилистическое ядро, художественный текст, авторская сказка.

Ananyan E. L. Expressive and emotional-evaluative potentiality of occasional transformations of English phraseological units (on the example of English author's fairy-tale).

In the article the occasional stylistic changes of phraseological units (on the example of English author's fairy-tale) are analysed. Their role as expressive and emotional-evaluative potentiality which expands the complicated structure of the phraseological image and its significance in the text of belles-lettres is investigated.

Key words: text (microtext, macrotext), phraseological unit, occasional construction, author's intention, stylistic nucleus, the text of belles-lettres, author's fairy-tale.

УДК 81'276.6:62/3225

Кислухина М. В.

**ТЕРМИНОЛОГИЯ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОЙ И ПОЧВЕННОЙ
МИКРОБИОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕЙ МИКРОБИОЛОГИИ
(на материале английского, украинского и русского языков)**

Изучая любой современный язык, нельзя не учитывать то большое влияние, которое оказывает на язык профессиональная терминология. Подсчитано, что в настоящее время в развитых языках примерно 90% новых слов – это научно-технические термины, которые имеют свои функции, свои задачи, что обуславливает специфику слов-терминов. Для них характерны строгая регулярность форм, бóльшая (в отличие от литературного языка) специализация словообразовательных моделей, последовательно системные отношения между словами, входящими в определенную терминологическую семью [1, с. 68-71].

Система понятий любой науки формируется постепенно в разные периоды и с разной интенсивностью. История образования и особенности отраслевых терминосистем в последние годы рассматривалась в работах многих отечественных и зарубежных авторов на примерах различных языков. Например, Н. Ю. Байтерякова рассматривала стадии формирования английской спелеологической терминологии [2], О. А. Жирик – семантическую структуру медицинских терминов [3]. Л. В. Ивина исследовала концептуальную структуру и организацию англоязычной терминосистемы венчурного финансирования [4], Н. Кащинин – структурную дифференциацию и функционирование терминов дипломатической сферы [5, с. 260-264]. М. Стёпин анализирует некоторые аспекты современного терминоведения и направления его развития, такие, как лексикография, перевод терминов в рамках научного, технического и других специальных текстов [6, с. 191-196]. И. Л. Туманова исследовала концептуальную структуру терминосистемы английского земельного права, охватывающего отношения собственности на землю или недвижимость [7], Н. А. Цымбал – состав украинской терминологии органической химии [8, с. 37-42]. Терминосистема сельскохозяйственной и почвенной микробиологии еще не выступала объектом лингвистического исследования, поэтому анализ путей и этапов её формирования представляется нам актуальным для проведения дальнейшего исследования словообразовательных, ономаσιологических и когнитивных особенностей данной терминологии.

Целью статьи является выявление и анализ факторов, повлиявших на формирование терминологической системы сельскохозяйственной и почвенной микробиологии в системе общей микробиологии и описание основных этапов её развития.

Объект нашего исследования – подъязык сельскохозяйственной и почвенной микробиологии.

Предмет исследования – этапы и пути формирования терминологической системы сельскохозяйственной и почвенной микробиологии.

Поскольку поле научной литературы создается всем комплексом средств – лексических, морфологических, синтаксических, то наличие разветвленной системы терминов, на наш взгляд, и есть наиболее характерная черта лингвистики. Необходимо отметить, что термины появляются вследствие обобщения и абстрагирования определенных явлений (то есть объектов познания), и, в свою очередь, становятся орудием научного мышления и познания. Без терминов невозможно ни точное описание, ни обобщение какого-либо научного факта, явления.

В 30-е годы XX века из лингвистики выделилась и начала складываться новая прикладная научная дисциплина, имеющая объектом исследования термины и терминологические системы – терминоведение. Большой вклад в развитие этой дисциплины внесли такие ученые, как

Р. А. Будагов, В. В. Виноградов, Д. С. Лотте, В. П. Даниленко, Л. И. Скворцов и др.

Многие ученые пытались дать определение термину. Наиболее известное определение дано в Большом энциклопедическом словаре «Языкознание»: термин (от лат. *terminus* – граница, предел) – это «слово или словосочетание, обозначающее понятие специальной области знания или деятельности. Термин входит в общую лексическую систему языка, но лишь через посредство конкретной терминологической системы (терминологии)» [9, с. 508]. Термин не только пассивно регистрирует понятие, но и в свою очередь воздействует на это понятие, уточняет его, отделяет от смежных представлений. Точное знание того или иного явления природы или общества требует такого же точного знания его названия-термина [10, с. 31]. Основная функция термина – служить специализирующим, ограничительным обозначением характерного для отрасли предмета или явления, его свойств и отношений.

Все то, что мы подразумеваем под понятием «термин», сближает лингвистику не только с разными областями научного знания, но и с разными сферами производственной практики и профессионального труда, с объективной действительностью [11, с. 6]. Терминологическая лексика развивается и пополняется чрезвычайно быстро, поэтому значение этого лексического слоя и его удельный вес в общем словарном составе языка постоянно возрастает. Термины отдельных терминосистем объединены не по языковому, а по внешнему для языка признаку, представляя собой не простую совокупность слов, а систему слов или словосочетаний, определенным образом между собой организованных [12, с. 28]. Системность в терминологии также подчеркивали В. П. Даниленко и Л. И. Скворцов [13, с. 77-82].

Термины связывает единство, близость тех реалий, понятий, наименованиями которых они являются. В нашем случае – это понятия сельскохозяйственной и почвенной микробиологии. Изменения, происходящие в составе конкретной терминосистемы, отражают изменения в содержании понятий, которые, в свою очередь, свидетельствуют о степени изученности того или иного явления, объекта реальной действительности. Под этим мы подразумеваем внеязыковую или экстралингвистическую сторону упорядочивания терминологии. Но существует также и ещё одно – внутриязыковое или лингвистическое упорядочивание терминов. Терминологическая лексика как часть словарного состава языка обладает рядом интересных свойств. Она является наиболее развивающейся частью словарного состава по сравнению с другими его частями. Именно на материале терминологической лексики наиболее ясно проявляется действие законов языка.

Терминология – это совокупность терминов, связанных с соответствующей системой понятий. Терминология от других групп лексики отличается именно системностью. В. П. Даниленко указывал на

то, что «термины в одиночку не существуют, они обязательно объединены и организованы, но эта объединённость и организованность не имманентное состояние их, а отражение состояния реалий и понятий той отрасли человеческой деятельности, которое зафиксировано в отраслевой терминологии» [14, с. 52]. Формирование терминологии обусловлено общественным и научно-техническим развитием отрасли, так как всякое новое понятие должно обозначаться соответствующим термином. Это в полной мере касается и сельскохозяйственной и почвенной терминологии.

Любая терминологическая система «генетически» зависима от соответствующей науки и её развития, поэтому постоянно должна пересматриваться для того, чтобы термины наиболее точно передавали сущность тех или иных понятий, их место в данной системе. С другой стороны, эти новообразованные или заимствованные термины органически должны увязываться с уже существующими, не нарушая оригинальности и структурности каждой конкретно взятой терминологической системы. Так как терминологическая система передает понятия определенной отрасли науки и техники, отображая суть явлений и предметов объективной реальности с максимальной глубиной, доступной на данном уровне человеческого знания, соответствуя уровню современного развития отрасли, то, следовательно, термин исторически изменчив и использует различные источники для своего формирования. Например, многие базовые термины сельскохозяйственной и почвенной микробиологии заимствованы из таких пограничных научных направлений, как биология, химия, медицина, ботаника, анатомия.

Терминология сельскохозяйственной и почвенной микробиологии формировалась и развивалась под действием целого ряда экстралингвистических и эндолингвистических (то есть внутриязыковых) факторов. С. В. Семчинский классифицирует факторы, влияющие на развитие языковых систем как *внеязыковые* (например, развитие человеческого общества, его материальная и духовная культура, развитие производительных сил, науки, техники и т. д.), и *языковые* [15, с. 143-145]. Языковые факторы, в свою очередь, делятся на внешние и внутренние.

К внешним факторам относится контактирование языков, а к внутренним – стремление языка к самосовершенствованию.

Принимая за основу данную классификацию, можно объединить факторы, влияющие на развитие терминологии сельскохозяйственной и почвенной микробиологии в следующие группы (рис. 1): *внеязыковые*, или *экстралингвистические* (развитие биологии, общей микробиологии), а также развитие и оформление как отдельных областей науки анатомии, физики, химии, появление достаточно мощных микроскопов, обнаруживающих микроскопические формы жизни; *языковые*, или *внутрилингвистические* а) *внешние* – взаимосвязь с другими терминологиями, влияние иностранной терминологии, взаимосвязь с

терминологиями обеспечивающих наук, микробиологии, биологии, физики, химии; б) внутриязыковые (развитие национального языка: развитие терминоведения и общеупотребительного языка).

Современная микробиология представляет сложный комплекс дисциплин, которые включают как классические, так и новые отрасли, словарный состав которых постоянно развивается и пополняется.

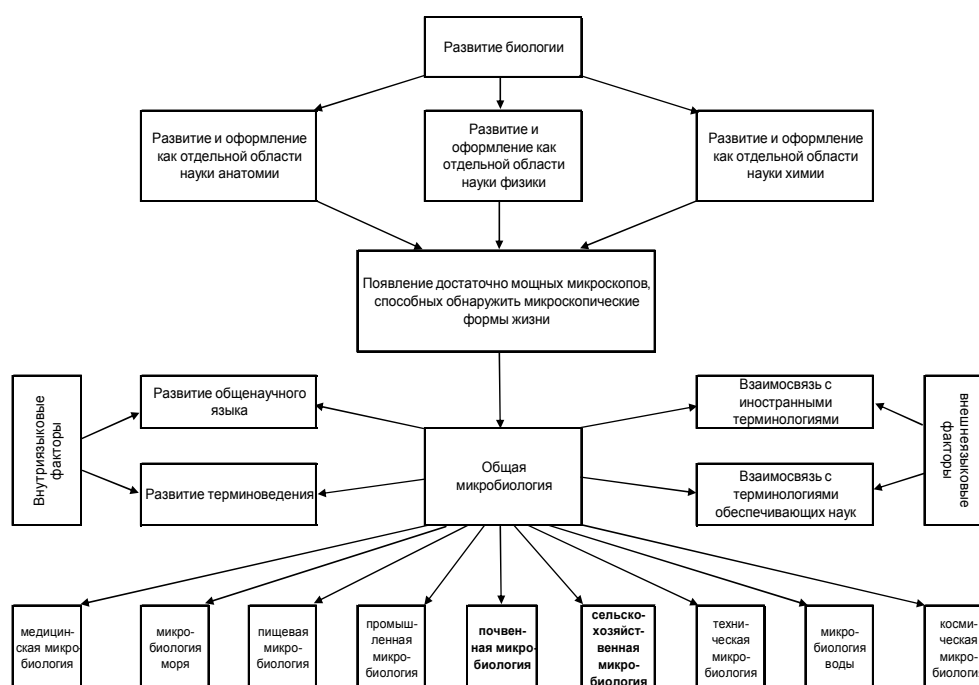


Рис. 1. Факторы, влияющие на развитие сельскохозяйственной и почвенной микробиологии.

Развитие общей микробиологии обогащает терминосистему сельскохозяйственной и почвенной микробиологии в основном терминами, представляющими классификацию микроорганизмов, их структуру, физиологию, систематику, генетику, возникновение, распространение, жизнедеятельность, практическое применение и значение, а также объясняющими роль микроорганизмов в обмене веществ в природе. Кроме того, мы можем говорить о терминах, которые называют микроорганизмы, вызывающие болезни у человека, животных и растений.

Необходимо отметить, что микроорганизмы широко распространены в природе. Они находятся в воздухе, почве, пище, на окружающих нас предметах, на поверхности и внутри нашего организма. Такое широкое распространение микробов свидетельствует об их значительной роли в природе и в жизни человека. Микробиология имеет многовековую историю и представляет собой одну из основных дисциплин биологии [16, с. 5-13]. Еще в VI веке до нашей эры Гиппократ

высказывал мысль, что причиной всех заразных болезней являются невидимые живые существа. Первым микробов увидел голландский натуралист А. Левенгук (1632-1723) с помощью микроскопа. Микроорганизмы были открыты в конце XVIII века, но микробиология как наука сформировалась в начале XIX, после гениальных открытий французского ученого Л. Пастера. Строго говоря, историю формирования микробиологии можно разделить на пять этапов: эвристический, морфологический, физиологический, иммунологический, молекулярно-генетический. Они имеют свои определенные характеристики.

Эвристический этап характерен тем, что мыслители того времени (Гиппократ, римский писатель Варрон) могли лишь высказывать догадки о природе заразных болезней. Только лишь в середине XVI века н. э. итальянским врачом Фракасторо была высказана идея о так называемом живом контагии (*Contagium vivum*), вызывающим болезни, причем каждую болезнь вызывает только ей присущий специфический контагий.

Морфологический этап начался с изобретением микроскопа голландским натуралистом А. Левенгуком. В начале XVIII века. Его открытия микромира и возможности наблюдения за ним легли в основу исследований, выполненных многими учеными в XVIII – XIX веках.

Открытия, сделанные в течение эвристического и морфологического этапов, привели к появлению следующих терминов: англ. *microscopic forms of fungi, molds, knobs, bacteria, microbe, animalcule, bacillus, coccus, spirochaete, spirillum*; укр. *мікроскопічні форми грибків, пліснява, бульба, бактерія, мікроб, маленька тварина, бацила, кокк, спірохета, спірила*; русск. *микроскопические формы грибов, плесень, клубенёк, бактерия, микроб, маленькое животное, бацилла, кокк, спирохета, спирилла* и др.

Физиологический этап связан с именем великого ученого Л. Пастера, который фактически стал основоположником медицинской микробиологии, иммунологии, и биотехнологии. В течение 1857–1885 годов он сделал множество открытий: опровергнул теорию самозарождения жизни; открыл явление анаэробнозиса; доказал, что брожение – не химический процесс, а его вызывают микроорганизмы; разработал основы дезинфекции, асептики и антисептики; предложил метод вакцинации.

Открытия, сделанные Л. Пастером, дали жизнь следующим специальным терминам: англ. *anaerobiosis, fermentation, microorganisms, asepsis, antiseptics, vaccination, bacterial cultures*; укр. *анаеробіоз, бродіння, мікроорганізми, антисептика, вакцинація, бактеріальні культури*; русск. *анаэробноз, ферментация, асептика, антисептика, вакцинация, бактериальные культуры*) и др.

В 1888 году Л. Пастер основал в Париже институт Пастера, построенный на народные средства. В этот период развития микробиологии были заложены основные методы и приемы работ с бактериальными культурами, разработаны способы их окраски

апилиновыми красителями и микрофотографирования. Большой вклад в разработку этих методов внес известный ученый Р. Кох [16, р. 4-11].

Следующий этап в развитии микробиологии – это иммунологический. В основе этого этапа лежат работы Л. Пастера. В 1879 году он разработал метод получения культур микроорганизмов, потерявших вирулентность (утративших способность быть возбудителями заболевания), также использовал это открытие для предохранения организма от последующего заражения, что в итоге, легло в основу создания теории иммунитета. Ослабленные культуры вирулентных микроорганизмов, названные вакцинами, получили всемирное распространение (А. Вассерман, Ж. Видаль, И. И. Мечников, А. Феликс, П. Эрлих). И. И. Мечников основал учение о микробном антагонизме. Эти открытия нашли свое отражение в ряде следующих специальных терминов: англ. яз. *immunity, microbial antagonism, antibodies, antigens*; укр. яз. *імунітет, мікробний антагонізм, антіміло, антигени*; рус. яз. *иммунитет, микробный антагонизм, антитело, антигены* и др.

Бурное развитие микробиологии в 50-60-е годы XX века предопределило переход к новому ее этапу – молекулярно-генетическому, характерной чертой которого являются важнейшие достижения и открытия в науке: получение с помощью биотехнологий новых вакцин; открытие простейших форм жизни – прионов; открытие вирусов, вызывающих иммунодефициты и др. Были изучены и описаны: структурная организация, химический состав и пищевые потребности клеток микроорганизмов; особенности физиологии отдельных представителей микробного царства; взаимоотношения микроорганизмов с абиотическими и биотическими факторами; пластический и энергетический обмен в клетках микроорганизмов; роль микроорганизмов в круговороте веществ в природе; рост и размножение микробных клеток; значение микроорганизмов в хозяйственной деятельности человека.

Эти открытия привели к тому, что появились следующие термины: англ. *genetic engineering, genetic map, gene pool, biotechnology, cloning, screening*; укр. *генетична інженерія, генетична карта, генофонд, біотехнологія, клонування, скрінінг*; русск. *генетическая инженерия, генетическая карта, генофонд, биотехнология, клонирование, скрининг*) и др.

Поскольку на протяжении практически всей своей истории микробиология развивалась в тесном содружестве со смежными биологическими науками, были получены знания, без которых невозможно было бы дальнейшее развитие, как общей микробиологии, так и её частных разделов и в частности сельскохозяйственной и почвенной микробиологии.

Общая микробиология подразделяется на медицинскую, ветеринарную, пищевую, промышленную, сельскохозяйственную, почвенную, техническую, космическую, микробиологию воды, моря и

воздуха. Терминосистема почвенной и сельскохозяйственной микробиологии входит в систему общей микробиологии как одна из её составных частей и имеет характерные для неё структурные и семантические особенности. Сельскохозяйственная и почвенная микробиология изучает состав почвенной микрофлоры, её значение для структуры и плодородия почвы, действие бактериальных препаратов на урожайность растений, сельскохозяйственных культур, а также микроорганизмы, вызывающие болезни растений.

Сегодня большое внимание уделяется экологической безопасности жизнедеятельности человека. Загрязнение природной среды из-за интенсивных способов ведения сельскохозяйственного производства, требует использования в сельском хозяйстве использования безопасных для человека технологий, разработкой которых и занимается сельскохозяйственная и почвенная микробиология.

Наряду с науками, терминология которых сформировалась ещё в середине XX века (биохимия, биофизика, физико-математическая биология, биоорганика, математическая биология и др.), в последние десятилетия образовался ряд новых дисциплин (экология, агроэкология, биотехнология, радиобиология, математическое моделирование в биологии, молекулярная микробиология и т.д.) с богатой и сложной терминологией. Также были сформированы отдельные области, которые являются смежными с другими отраслями биологии, и особенно микробиологии: биоазот, биофосфор, трансгенные штаммы, геновая инженерия и другие. Некоторые термины, которые используются в этих отраслях, были созданы заново, другие же частично заимствованы из биологии, химии, физики и в границах этих направлений приобрели новое значение.

Проведенное исследование позволяет сделать следующий вывод: терминология сельскохозяйственной и почвенной микробиологии образована по гетерогенной модели как результат взаимодействия нескольких терминосистем, которые номинируют концепты этих отраслей знания и сфер деятельности человека, на границах которых и стала появляться новая наука. Далее будет проводиться ономастологический анализ терминов сельскохозяйственной и почвенной микробиологии: исследование структурных форм, а также процессов наименования и выбора оптимальных форм для наименования специальных лексем.

Литература

1. Капаназе Л. А. Терминологическая лексика в общелитературном языке / Л. А. Капаназе // Русск. яз. в шк.. – 1965. – №3. – С. 68-71. **2. Байтерякова Н. Ю.** Этапы формирования английской спелеологической терминологии / Н. Ю. Байтерякова // Нова філологія. – Запоріжжя, 2005. – №2. – С. 5-10. **3. Жирик О. А.** Ускладнення семантичної структури медичних термінів у процесі стилістичної

транспозиції / О. А. Жирик // Мова і культура. – 2007. – Вип. 9. – Т. VI (94). – С. 88–94. **4. Ивина Л. В.** Номинативно-когнитивное исследование англоязычной терминосистемы венчурного финансирования: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки» / Л. В. Ивина. – М., 2001. – 24 с. **5. Лотте Д. С.** Основы построения научно-технической терминологии / Д. С. Лотте. – М. : Изд-во АН СССР, 1961. – С. 28–29. **6. Туманова И. Л.** Концептуальная структура терминосистемы современного английского земельного права: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. филол. наук : 10.02.04 «Германские языки» / И. Л. Туманова. – М., 2003. – 23 с. **7. Цимбал Н. А.** Склад української термінології органічної хімії з погляду походження / Н. А. Цимбал // Вісник Черкаського університету. – 2002. – Вип. 42. – Сер. Філологічні науки. – С.37–42. **8. Ketchum Paul A.** Concepts and Applications / Paul A. Ketchum. – New York: John Willey and Sons. – 1988. – 795 p. **9. Даниленко В. П.** Терминология и норма / В. П. Даниленко, Л. И. Скворцов // Русская речь. – 1981. – №1. – С. 77–83. **10. Кащишин Н.** Структурна диференціація та функціонування термінологічних одиниць в англомовному дипломатичному дискурсі / Н. Кащишин // Нова філологія. – Запоріжжя, 2009. – № 36. – С. 260–264. **11. Большой** Энциклопедический Словарь. Языкознание / [главный ред. Ярцева В.Н.]. – 2-ое изд. – М.: Науч. изд-во Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с. **12. Виноградов В. В.** Вступительное слово на Всесоюзном терминологическом совещании / В. В. Виноградов // Вопросы терминологии. – М. : Изд-во АН СССР, 1961. – С. 6–13. **13. Будагов Р. А.** Введение в науку о языке / Р. А. Будагов. – М. : Просвещение, 1965. – 492 с. **14. Стёпин М.** Некоторые аспекты практической терминологической деятельности / М. Степин // Актуальні проблеми філології: мовознавство, літературознавство, методика викладання філологічних дисциплін: Матеріали всеукр. наук.-практ. конф. – Маріуполь, 2009. – С. 191–196. **15. Семчинський С. В.** Загальне мовознавство / С. В. Семчинський. – К. : Вища школа, 1988. – 327 с. **16. Даниленко В. П.** Русская терминология / В. П. Даниленко. – М. : Наука, 1976. – 242 с.

Кислухіна М.В. Термінологія сільськогосподарської та ґрунтової мікробіології в системі загальної мікробіології (на матеріалі англійської, української та російської мов).

У статті розглядаються особливості, етапи формування та організації термінологічної системи сільськогосподарської та ґрунтової мікробіології в англійській, українській та російській мовах.

Ключові слова: формування, термінологічна система, термін, сільськогосподарська та ґрунтова мікробіологія, класифікація.

Кислухина М.В. Терминология сельскохозяйственной и почвенной микробиологии в системе общей микробиологии (на материале английского, украинского и русского языков).

В статье рассматриваются особенности, этапы формирования и организации терминологии сельскохозяйственной и почвенной микробиологии в английском, украинском и русском языках.

Ключевые слова: формирование, терминологическая система, термин, сельскохозяйственная и почвенная микробиология, классификация.

Kisluhina M.V. Terminology formation of agricultural and soil microbiology in the system of general microbiology (on the materials of English, Ukrainian and Russian languages).

The article deals with the problem of terminology formation and its peculiarities in modern English, Ukrainian and Russian within the special terminology system – agricultural and soil microbiology.

Key words: formation, terminology system, term, agricultural and soil microbiology, classification.

УДК 811.111'373.72

Лебеденко Т. А.

ДВОЙСТВЕННАЯ ПРИРОДА ЗНАЧЕНИЙ АНГЛИЙСКИХ ЗООМОРФИЗМОВ, СЕМАНТИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА ЧЕЛОВЕКА

Общепризнанным является тот факт, что фразеологический фонд языка является источником и носителем национально-культурной информации, именно в нем в наибольшей степени отражены особенности мировосприятия его носителей, национально-культурные ассоциации, специфические для каждой языковой культуры. „Анализ этого фонда позволяет выявить систему символов и эталонов национальной культуры, исследовать систему ее кодов (соматического, зооморфного, мифопоэтического и др.)...” [1, с. 192].

Актуальность данной проблемы заключается в том, что большинство фразеологических единиц (далее – ФЕ) имеют антропоцентрический характер, т.е. имеют отношение к человеку, или к тому, что с ним связано. Среди них огромное количество представляют собой образно-эмоциональную характеристику человека. При этом данная характеристика довольно многогранна и не всегда однозначна.

Английские фразеологизмы с зооморфическим компонентом являются довольно распространенными, так как активно используются в

речи для характеристики человека, ситуаций, явлений действительности. Данные ФЕ были уже неоднократно исследованы и классифицированы в работах Л. Байрамовой, В. Мокиенко, А. Райхштейна. В последние годы появились работы Я. Белицкой, В. Девкина, Ф. Карташковой, А. Киприяновой, В. Морковкина, Ц. Огдоновой. Особый интерес представляют монографии Е. Арсентьевой, Л. Сакаевой, а также диссертационные исследования И. Кудрявцевой, И. Куражовой, Ц. Огдоновой. Среди последних публикаций по данной теме особого внимания заслуживают статьи Г. Вишневской, А. Голодова, Ф. Гукетловой, Л. Сакаевой, В. Ужченко, Т. Федоровой и других авторов.

Однако, проблемы анализа английских зооморфизмов с точки зрения двойственности их природы, их классификация на основе образных представлений о конкретном животном, описание образа человека с помощью данных ФЕ являются не достаточно изученными и нуждаются в дальнейшей разработке и систематизации.

Цель данной статьи – проанализировать и раскрыть семантические особенности английских ФЕ с зооморфическим компонентом, имеющих двойственную оценочную коннотацию, т.е. характеризующих человека как положительно, так и отрицательно.

Человек, являясь неотъемлемой частью мира природы, очень тесно взаимодействует с окружающей его фауной. В истории каждого народа есть неоднократные упоминания о тех или иных представителях животного мира, метафорические сравнения героев этноса с различными животными. Так, некоторые животные стали олицетворением качеств, которыми человек хотел бы обладать или от которых он стремился избавиться: змея – символ мудрости, но также олицетворение коварства; лев – олицетворение силы и благородства; лиса – хитрости и т.п. Человеку было просто необходимо передавать знания о диких и домашних животных, их роли в жизни общества последующим поколениям. Таким образом сформировался определенный запас лексических единиц – названий представителей животного мира, в который каждый народ вкладывал „свой”, особый смысл, наделяя животных определенными чертами, поэтому именно в данных лексических единицах более всего отражаются воззрения, традиции, обычаи того или иного народа.

Анималистические компоненты во фразеологии языка определяются различными терминами: фаунизмы, зоосемизмы, зоонимы, зоологизмы, зооморфические элементы, зооморфизмы, зоообразы, зоохарактеристики, антропонимы зоонимического типа и др. Проанализировав мнения различных исследователей, мы считаем, что именно термин „зооморфизм” наиболее емко и экспрессивно характеризует анималистический компонент ФЕ. Так, данный термин следует определять как зоологический номен, употребляемый в переносном значении для образной оценочной характеристики человека.

Основываясь на определенных качествах животных, приписываемых фантазией народа, зооморфизмы приносят образную мотивированность, экспрессивность, оценочный компонент в общее значение ФЕ. Фразеологизмы с зооморфическим компонентом являются довольно распространенными, так как активно используются в речи для характеристики человека, ситуаций, явлений действительности. Данные ФЕ обладают высокой степенью образности и оценочным потенциалом, обусловленным их внутренней формой, которая способствует созданию образности как основы оценочной функции фразеологизмов [2, с. 17].

Образ-символ, называющий животное, формировался под влиянием различных поверий. Поэтому могло существовать два или даже несколько мнений по поводу того или иного животного [3, с. 44]. Необходимо также обратить внимание на то, что один и тот же зооморфический компонент может по-разному характеризовать ФЕ: *as solemn as an owl* (надутый, как сова; торжественный, пышный)/*as stupid as an owl* (глупый)/*as drunk as an owl* (вдребезги пьяный). Такая полифункциональность компонента, особенно характерная для английского языка, может свидетельствовать о стремлении фразеологической системы к относительной стабильности компонентной номенклатуры [4, с. 51].

На наш взгляд, особый интерес представляют фразеологические компоненты-названия животных, имеющие двойственную природу, то есть характеризующие человека как положительно, так и отрицательно.

Различают положительное, отрицательное и нейтральное оценочное значение. В картине мира англичан существуют названия животных и птиц, которые характеризуют человека либо только положительно (*dove* (голубь), *lamb* (ягненок), *hawk* (ястреб)), либо только отрицательно (*hog*, *pig* (свинья), *snake* (змея), *wolf* (волк), *goat* (козел), *monkey* (обезьяна)), однако, наиболее многочисленным является пласт ФЕ, имеющих двойственную оценочную коннотацию, представленный следующими зооморфическими компонентами: *cat* (кошка), *dog* (собака), *horse* (лошадь), *lion* (лев), *bird* (птица), *goose* (гусь), *duck* (утка), *fish* (рыба) и некоторые другие. Они характеризуют человека как положительно, так и отрицательно. Именно поэтому очень важно правильно понимать смысл и ситуативно использовать данные ФЕ в речи.

Предлагаем рассмотреть некоторые случаи неоднозначного восприятия англичанами образа одного и того же животного и попытаемся систематизировать полученные данные в аспекте теории ФЕ с зооморфическим компонентом.

Наиболее распространенными зооморфическими компонентами английских ФЕ, как и большинства других лингвокультур, являются “*cat*” и “*dog*”. И это не удивительно, так как именно эти животные уже давно сопутствуют человеку. Так, собака издавна находится на службе у человека, охраняя его жилище, и, в силу своей природы, является

существом довольно агрессивным. Отсюда негативная оценочная коннотация: *lead a dog's life* – бедствовать; *treat like a dog* – плохо относиться к кому-либо; *dressed up like a dog's dinner* – одетый вульгарно. Нетерпимость и неуживчивость собаки отражает английский фразеологизм “*agree like cats and dogs*” (жить как кошка с собакой), имеющий, однако, довольно ироничную эмоциональную окраску. В то же время, англичане ценят преданность и дружелюбие собаки: *die dog for one* – быть очень преданным; *funny dog* – весельчак. Нейтральную оценочную коннотацию имеет ФЕ “*hot dog*” („горячая собака”). Данная фразеологическая единица в форме сленга вошла в английский язык, а через него и в другие языки мира. Значение этого фразеологизма – „бутерброд” и „классный парень”. Изначально данные кулинарные изделия продавались на рынках Западных стран и Америки, где покупались, в основном, спешившими на работу клерками. Удержать в руках горячий бутерброд с сосиской было весьма затруднительно, так же, как и собаку, отсюда и название и нейтральная коннотация данной ФЕ [3, с. 47]. Любопытно, что выражение „*He is hotdogging it*” мы переводим как „Он хвастается”.

В сознании англичан с образом кошки ассоциируется быстрота и легкость передвижения, ум, мягкость: *as tame as a cat* – совсем ручной; *as wary as a cat* – очень осторожный. Однако, общеизвестно, что кошки – существа хитрые и коварные: *cat in the pan* – предатель; *cat shuts its eyes when stealing cream* – закрывать глаза на свои грешки. Среди характерных природных качеств кошки особо выделяют ее живучесть: *cat with nine lives* – очень живучий человек; *have more lives than a cat* – долго жить. Еще одно качество, связанное с образом жизни кошки – ее неуживчивость с собакой (*cat-and-dog life* – вечные ссоры) и мышью, постоянная охота за ней: *watch something as a cat watches a mouse* (пристально следить), *cat-and-mouse game* (кошки-мышки). В картине мира англичан образ кошки также связан с образом женщины, однако характеризует ее как положительно, так и отрицательно *live under the cat's foot* (быть под каблуком – о властной, умной, расчетливой женщине); *old cat* (ведьма, сварливая баба).

Зооморфизм „лошадь” (**horse**) характеризует преимущественно положительные качества англичан, например, выносливость и трудолюбие, что связано с ролью коня в хозяйстве (*strong as a horse* – сильный как вол; *willing horse* – трудяга), но существуют также значения, связанные с другими сферами жизни лошади, имеющие как положительную, так и отрицательную трактовку, например, скачки (*ride the fore horse* – быть впереди; *a dark horse* – „темная лошадка”, о человеке, чьи внутренние качества не известны). Положительно окрашенными ФЕ, описывающими физическую деятельность человека, являются: *to give a horse the bridle* (предоставление кому-либо полной свободы действий); *to hitch horses together* (действовать в согласии, слаженно). Образ коня присутствует во многих нейтральных

словосочетаниях, используемых в повседневной жизни англичан, характеризующих явления как положительно (*from the horse's mouth* – достоверная информация), так и отрицательно (*North of a horse going South* – особо неприятный человек).

ФЕ с зооморфическим компонентом „лев” (**lion**) употребляются для маркирования смелости, величия, могущества (*brave as a lion* – храбрый как лев; *fight like a lion* – сражаться как лев), однако, стремление людей побороть, подчинить сильное животное придает некую отрицательную коннотацию образу льва (*lion is not so fierce as he is painted* – лев не так страшен, как его рисуют). Немало внимания уделено статусу льва как „короля зверей”, однако, данные ФЕ имеют в основном отрицательную оценку, подчеркивая абсурд этого напыщенного величия в реальной, прагматичной жизни людей (*lion's skin* – напускная храбрость; *better be the head of a dog than the tail of a lion* – лучше быть головой собаки, чем хвостом льва).

Наиболее парадоксальным в английской этнокультуре является образ осла (**ass, donkey, mule**). В древности осел считался священным животным, однако, в народе осел в основном ассоциируется с глупостью, упрямством, поэтому данный образ несет преимущественно отрицательную оценочную коннотацию: *it's not for asses to lick honey* (заставь дурака богу молиться), *as stubborn as a mule* (упрямый, как осел); *ride the black donkey* – быть в плохом настроении. Нейтральную оценку несут следующие ФЕ с данным зооморфизмом: *ass is known by its ears* – видно птицу по полету; *ass with two panniers* – мужчина, который идет под руку с двумя женщинами. Положительное значение имеют довольно немногие ФЕ, такие, как *Asses as well as pitches have ears* (дураки и дети понимают гораздо больше, чем думают окружающие), и некоторые другие.

Довольно обширный пласт составляют фразеологизмы с компонентом „птица” (**bird**). В английской лингвокультуре птицы – благоприятный знак, воплощение мудрости, интеллекта, трудолюбия: *early bird* – ранняя пташка (образован от поговорки *Early bird catches the worm* – кто рано встает, того удача ждет); *old bird* – осторожный, бывалый что, на наш взгляд, связано с ситуацией охоты. Во многих мифах, сказаниях и просто сказках птицы приносят полезные советы героям. Выражение „*A little bird told (whispered to) me*” (птичка на хвосте принесла) основано на древнем поверье, что птицы могут выдать врагам секреты, поэтому имеет скорее отрицательную коннотацию. ФЕ „*as free as a bird*” (свободный как птица) имеет более нейтральное значение. Птица у многих народов – символ безграничной свободы и беззаботности, что обусловлено неограниченностью движений птиц. Действительно, многие люди мечтают отделаться от своих ежедневных обязанностей и стать такими же независимыми, как птицы. Однако, довольно распространены фразеологизмы с данным зооморфическим компонентом, имеющие определенно отрицательную оценочную

коннотацию: *bird of evil omen* (пессимист), *jail bird* (закоренелый преступник).

Среди других представителей класса птиц наиболее характерными для английской культуры являются домашние птицы „гусь” (**goose**), „утка” (**duck**), „петух” (**cock**), а также дикие птицы „сова” (**owl**), „орел” (**eagle**) и некоторые другие. Гусь символизирует бдительность, добродушие (*Geese save the Capitol* – Гуси спасли Капитолий), но также болтливость, глупость (*as silly as a goose* – глуп как гусь). Петух – это символ храбрости, мужества, надежности; вестник зари – символ солнца (*it will be a forward cock that crows in the shell* – смел тот петух, который поет уже в яйце). Однако, ему присущи гордыня, высокомерие (*cock sure* – самоуверенный, дерзкий). Сказки, в которых животные хвастались друг перед другом, способствовали появлению английского фразеологизма *cock-and-bull story* (рассказ петуха и быка; неправдоподобная история, небылица). ФЕ с зооморфизмом „утка” (**duck**) построены в основном на ассоциациях с уткой как с водоплавающей птицей, которая отлично чувствует себя в воде, так, говоря *as a duck takes to water* (чувствовать себя как рыба в воде), мы имеем ввиду делать что-либо легко и естественно. Утка символизирует брачный союз, счастье, преданность (*my little duck* – моя маленькая уточка; любимая). Немало английских ФЕ, имеющих отрицательную семантику, построено на представлении об утке как о глуповатой, боязливой птице (*like a duck in a thunder* – перепуганный, *like a sitting duck* – беззащитный).

Фразеологизмы с компонентом „рыба” (**fish**) в английском языке также довольно неоднозначны. Казалось бы, нейтральные характеристики должны превалировать, однако, сравнения человека с рыбой несут в основном отрицательную оценку у англичан: *dull fish* (скучный человек, зануда), *cold fish* (нахал), *neither fish nor fowl* (ни рыба ни мясо). Большинство фразеологизмов связано со средой обитания рыб – водой: *a big fish in a little pond* (важная персона, „шишка”), *like a fish out of water* (не в своей тарелке). Однако, любовь к рыбалке – занятию, непосредственно связанному с ловлей рыбы – послужила причиной появления некоторых ФЕ с положительной коннотацией: *best fish swim near the button* (без труда не выловишь и рыбку из пруда = все хорошее нелегко дается), *to hook one's fish* (добиться своего). Нейтральное значение имеют такие ФЕ, как *queer fish* (чудак), *shy fish* (робкий, застенчивый человек).

Среди насекомых, наиболее характерно национальную картину англичан выражает образ пчелы (**bee**). Фразеологизмы с данным компонентом не являются многочисленными, однако, также могут характеризовать человека как положительно, так и отрицательно. Англичане очень высоко ценят трудолюбие: *as busy as a bee* (очень занятой, трудолюбивый), *be the bee's knees* – быть очень хорошим. Нейтрально окрашены такие ФЕ, как *to make a bee-line* – о направляться кратчайшим путем; *a bee in one's bonnet* – причуда. Отрицательную,

слегка ироничную коннотацию несут следующие ФЕ: *to have bees in the head* – быть чудаком, „тронуться”; *To put the bee on somebody* – выпрашивать что-либо у кого-либо (амер. жарг.).

Проанализировав английские фразеологизмы с зооморфическим компонентом, имеющие двойственную оценочную коннотацию, можно заметить, что большую часть составляют ФЕ, в которых отражены негативные черты человека, употребляемые для выражения отрицательной оценки к человеку, а также жизненным ситуациям, в которых он находится. Это объясняется более острой эмоциональной и речемыслительной реакцией людей именно на отрицательные явления, а также характерной тенденцией к использованию готовых речевых форм в таких ситуациях [5, с. 7].

Мы согласны с Ф. Гукетловой, которая утверждает, что характерной особенностью зооморфизмов является то, что правила поведения в них выражены не прямо, а опосредованно. А отрицательнооценочное значение встречается намного чаще, так как через него и фиксируется нарушаемая норма поведения [6].

Из анализа фразеологизмов видно, что наиболее порицаемыми негативными качествами человека в английской картине мира являются: глупость (*donkey, goose*), трусость (*cat, duck*), злость (*dog*), корыстолюбие (*cock, cat, lion*), лень (*cat*), болтливость (*bird, ass*) и некоторые другие. К позитивным качествам человека, отраженным в английской фразеологии, относятся: трудолюбие (*horse, bee, dog*), храбрость (*lion*), любовь к ближним (*bird, cat*).

Таким образом, исходя из анализа ФЕ, можно сделать вывод, что включение зооморфизмов во фразеологическую картину мира связано с ролью животных в жизни человека. В основе переноса различных качеств представителей животного мира на человека лежит актуальный в настоящее время антропоцентрический подход к изучению языка. В связи с этим, особый интерес представляет выяснение факторов возникновения тех или иных ассоциаций, что невозможно без изучения культуры данной страны. Здесь особая роль принадлежит фразеологии как неотъемлемой части языковой культуры в целом.

Литература

- 1. Гудков Д. Б.** Теория и практика межкультурной коммуникации / Д. Б. Гудков. – М. : Высш. шк., 2003. – 345 с.
- 2. Маркелова Т. В.** Метафорическая ценность фразеологизмов с опорным компонентом зоонимом или фитонимом / Т. В. Маркелова, О. Г. Хабарова // Филологические науки. – 2005. – №5. – С. 17–27.
- 3. Сакаева Л. Р.** Фразеологизмы с компонентами зоонимами, описывающие человека, как объект сопоставительного анализа русского и английского языков [Электронный ресурс] / Л.Р. Сакаева // Известия Российского гос. пед. университета имени А.И. Герцена: Общественные и гуманитарные науки. – 2008. – № 11(62). – С. 43–47. – Режим доступа к журн.:

ftp://lib.herzen.spb.ru/text/sakaeva_11_62_43_47.pdf. 4. **Романова Н. Б.** Эволюция некоторых фразеологических единиц с компонентом-зоонимом в свете теории номинации (в языке новоанглийского периода) / Н. Б. Романова. – М. : Сигма, 1982. – 95 с. 5. **Натх М. Р.** Лексико-семантическая группа прилагательных русского языка со значением характеристики внешности человека / М.Р. Натх. – М. : Наука, 1985. – 201 с. 6. **Гукетлова Ф. Н.** Этноспецифические особенности зооморфизмов в разноструктурных языках / [Электронный ресурс] / Ф. Н. Гукетлова // Известия РГНУ им. А.И. Герцена: Общественные и гуманитарные науки. – 2008. – №12(84). – С. 98–105. – Режим доступа к журн. : ftp://lib.herzen.spb.ru/text/guketlova_12_84_98_105.pdf. 7. **Спиерс Ричард А.** Словарь американских идиом / Ричард А. Спиерс. – М. : Рус. яз., 1991. – 464 с. 8. **Англо-український фразеологічний словник** / Уклад. К. Т. Баранцев. – 2-ге вид., випр. – К. : Знання. – 2005. – 1056 с. 9. **The On-line Dictionary of English Slang** / [Электронный ресурс] : <http://www.peevish.co.uk/slang/index.htm>.

Лебеденко Т.О. Подвійна природа значення англійських зооморфізмів, семантично орієнтованих на людину.

У пропонованій статті проаналізовані особливості англійських зооморфізмів, семантично орієнтованих на людину, з точки зору їх двоякої природи. Автор обґрунтовує необхідність класифікації англійських фразеологічних одиниць з певним зооморфічним компонентом, розрізняючи позитивне, негативне і нейтральне оцінне значення.

Ключові слова: фразеологічна одиниця, зооморфізм, антропоцентричний підхід, лінгвокультурний.

Лебеденко Т.А. Двойственная природа значений английских фразеологизмов, семантически ориентированных на человека.

В данной статье проанализированы особенности английских зооморфизмов, семантически ориентированных на человека, с точки зрения двойственности их природы. Автор обосновывает необходимость классификации английских фразеологических единиц с определенным зооморфическим компонентом, различая положительное, отрицательное и нейтральное оценочное значение.

Ключевые слова: фразеологическая единица, зооморфизм, антропоцентрический подход, лингвокультурный.

Lebedenko T.O. Dual meaning nature of English zoomorphisms semantically oriented on the man.

The article deals with the peculiarities of English zoomorphisms semantically oriented on the man from the point of view of their dual nature. The author grounds the necessity to classify phraseological units with a certain

zoomorphic component and differentiate between positive, negative and neutral evaluation meaning.

Key words: phraseological unit, zoomorphism, anthropocentric approach, linguocultural.

УДК 811. 112. 2' 373. 7

Літвінова М. М., Літвінов О. І.

ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ ЕМОТИВНОСТІ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ ОКАЗІОНАЛЬНИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ

Актуальність дослідження зумовлена недостатністю вивчення проблеми перекладу okazіональних фразеологізмів у складі художнього тексту. Поєднання народної творчості, яка створює і закріплює у мові узуальні ФО, та індивідуально-авторської інтерпретації стійких словосполучень у художньому тексті, зумовлює складність завдання, яке постає перед перекладачем, вимагає від нього творчого підходу, що однак ґрунтується на певних засадах.

Виявлення засобів збереження емотивної інформації при перекладі німецьких okazіональних фразеологізмів у складі художніх текстів на українську мову, як мета нашої статті, є певним внеском у дослідження шляхів відтворення семантичних властивостей фразеологічних одиниць (далі ФО), що забезпечує досягнення адекватності перекладу. Окреслена мета дослідження передбачає вирішення таких завдань: виявити основні типи okazіональної актуалізації значення фразеологізмів в художньому тексті; проаналізувати роль емотивного макрокомпонента, його структурних частин у формуванні семантики ФО, визначити способи відтворення цих мікротекстів в українському перекладі зі збереженням їх емотивних характеристик.

Об'єктом дослідження є okazіональні фразеологізми німецької мови. Предметом вивчення є відтворення емотивного компонента значення okazіональних ФО німецької мови при перекладі на українську.

Теоретичне значення розвідки полягає у тому, що в ній досліджено значущість збереження в перекладі емотивності ФО для адекватного відтворення оригіналу в українському художньому перекладі. Практична цінність статті визначається можливістю використання її основних положень у курсах "Особливості перекладу художніх текстів та їх редагування", "Практичний курс перекладу", "Мистецтво перекладу та інтерпретація тексту", у спецкурсі з фразеології, у практиці викладання німецької мови.

Проблема актуалізації значення фразеологізмів у художньому мовленні постійно привертає увагу дослідників [1; 2; 3; 4; 5]. Здатність фразеологічних утворень розвивати та оновлювати семантику, а також значна проникливість їх структури сприяють розширенню можливостей використання ФО у мовленні. Така специфіка ФО дозволяє оновлювати узуальні фразеологізми як шляхом змістовних змін, так і модифікацій форми.

Фразеологічні okazіоналізми є індивідуально-авторськими утвореннями, що являють собою семантичну або структурно-семантичну модифікацію узуальних фразеологізмів [6, с. 17]. Okazіональне значення ФО формується не в процесі переосмислення словосполучення, а внаслідок його структурної перебудови під впливом контексту. Складна семантика ФО дозволяє різні модифікації в залежності від контекстів реалізації, що розширює можливості комунікації. В okazіональних ФО спостерігається тенденція до порушення стійкості як значеннєвої, так і структурної. Ця тенденція закладена в самій природі ФО, її суперечливому характері, що виражається в структурній роз'єднаності та значеннєвій єдності компонентів. Okazіональні зміни ФО лежать у межах змістовної ідентичності, поки okazіональна одиниця може бути співвіднесеною з фразеологізмом-основною [7, с. 19].

Okazіональна актуалізація значення фразеологізмів у художньому мовленні охоплює два основних типи: актуалізація, пов'язана з семантичними трансформаціями фразеологізму без зміни структури і компонентного складу; актуалізація, яка зумовлена змінами структури та семантики ФО. Перетворення узуальних ФО в художньому мовленні численні, різноманітні, отже потребують вивчення за багатьма аспектами. Проте не можна стверджувати, що вже достатньо з'ясовані всі особливості функціонування цих складних конструкцій.

У мовленні постійно відбуваються процеси перетворення значень та форми ФО, що зумовлені їх пристосуванням до специфіки позначуваних предметів та ситуацій. Семантичні та структурно-семантичні модифікації фразеологізмів уможливають реалізацію ФО у відповідності з вимогами конкретних контекстів [8, с. 200].

Проведений аналіз okazіональних ФО дозволяє виділити два напрями в актуалізації значення ФО при структурних трансформаціях: контекст сприяє актуалізації словникового значення ФО, контекстуальні умови функціонування ФО уможливають актуалізацію нового фразеологічного значення.

При перекладі okazіональних фразеологізмів не можливо скористатися однією частковою трансформацією, необхідним є перепланування всього мікротексту на смисловому рівні, реінтерпретація авторської думки, перерозподіл експліцитних та імпліцитних елементів змісту, перегрупування компонентів ситуації зі зміною граматичної репрезентації семантичних компонентів денотативної ситуації. Ці трансформації потребують "співавторства" перекладача з метою

отримання результату, що відповідає основним вимогам: еквівалентність предметно-логічної інформації, комунікативно-функціональна еквівалентність, що виявляє себе у спільності емоційно-оцінної функції, текстуально-нормативна та формальна адекватність [9, с. 83-84].

У семантиці фразеологізмів окремі фрагменти мовної картини світу представлені найповніше, найбільш очевидно та безпосередньо фіксуються в знаковій формі факти матеріальної та духовної культури людини, відбиваються ціннісні орієнтації соціуму, система його моральних, етичних й естетичних уподобань, що передає особливості менталітету конкретного лінгвокультурного співтовариства. Ціннісно-нормативна картина світу є завжди специфічною для певного лінгвокультурного колективу.

Отже, при перекладі фразеологізмів важливим є збереження не тільки предметно-логічного, а й конотативного значення, найбільшу роль у відтворенні якого відіграють емотивний, стилістичний, мотиваційно-образний та національно-культурний компоненти.

Переважна більшість фразеологізмів пов'язана з вираженням емотивного і предметно-логічного значень. Емотивність, як продукт оцінної діяльності свідомості, виступає опосередкованим відображенням дійсності, звідси її нерозривний зв'язок з предметно-логічним змістом, оскільки сам процес пізнання реалій носить емоційно-інтелектуальний характер.

Мовець співвідносить свої суб'єктивні реакції з ціннісною картиною світу, що відображається в колективній свідомості, з національно-культурним баченням світу і переживаннями у формі почуттів-ставлень. Незважаючи на те, що базові емоції є універсальними, їх об'єктивація зумовлюється національно-культурною специфікою, яка реалізується у внутрішній формі ФО та істотно впливає на вираження емоційних переживань у контекстах конкретної культури національно-мовної спільноти [10].

Онтологічні властивості емотивності обумовлюють мовне вираження складових частин емоції: емотивного тону, оцінності, інтенсивності, тривалості [11]. Емотивний тон є вираженням фразеологізмом певного емотивного стану або комплексу емоцій. Специфіка емотивної оцінності, як різновиду оцінки, обумовлює можливість визначення позитивної, негативної, амбівалентної та невизначеної оцінок. Інтенсивність є проявом динаміки протікання емоції (збудження, кульмінації та згасання певного емоційного стану) [11, с. 82]. Різниця в інтенсивності переживання або почуття в емотивному компоненті значення ФО виявляється при зіставленні фразеологічних значень з таким самим емотивним тоном. Тривалість емотивного стану є кількісною характеристикою вияву емоцій (початок, завершення емоційного стану, тривалість, стійкість емоцій у межах мовленнєвої ситуації).

Актуалізація значення фразеологізмів у мовленні відбувається в певних типах фразеологічних контекстів: *внутрішньофразовому* (актуалізацію значення ФО забезпечує її семантичний зв'язок із словом або словосполученням у складі простого або складного речення); *фразовому* (актуалізації значення ФО сприяє семантичний зв'язок з простим або складним реченням); *надфразовому* (актуалізатор значення ФО виражений двома (чи більше) простими або складними реченнями) [12, с. 186]. У межах фразеологічних контекстів ФО реалізується на основі різних типів семантичних зв'язків: сполучуваності, співвіднесеності, приєднання [12]. Дослідники виділяють також віднесеність як окремий тип зв'язку ФО з контекстом [13, с. 106]. *Актуалізаторами* значення фразеологізму є елементи мовленнєвого контексту (слова, словосполучення, речення, група речень), які приєднуючись до ФО певними видами семантичного зв'язку, зумовлюють реалізацію фразеологічного значення на рівні мовлення.

Домінуюча роль емотивного компонента в семантичній структурі аналізованих фразеологізмів визначає можливість реалізації їх значення в позиції співвіднесеності ФО з контекстним актуалізатором. Зв'язок співвіднесеності включає фразеологізм до контексту в залежності від висловлювання про ситуацію, дозволяє виразити емоційне ставлення мовця. Надфразовий контекст актуалізує предметно-логічне значення, емотивний компонент (*'емотивний тон – гнів', 'негативна оцінка', 'висока інтенсивність вираження емоції'*), функціонально-стилістичний компонент (належність до літературно-розмовного мовлення) стійкого словосполучення *feiger Hund – Feigling* в контексті „*Und wenn sie es nicht tun, sind sie nur feige, Angelika! Feige sind sie, verfluchte Spießer, die sich freuen, wenn sie Selbstjustiz im Fernsehen erleben. Das reicht ihnen. Die Kinorache. **Feige Hunde!***“ [14, с. 162]. Фразеологізм та змінні речення стосуються одного об'єкта, несуть відносно нього інформацію предметно-логічного плану. Препозитивний контекст, з яким ФО пов'язана співвіднесеністю, містить причину негативного ставлення мовця до осіб, що є об'єктом оцінювання. „*І якщо вони цього не роблять, вони просто боягузи, Ангеліка! Боягузи – вони, кляті бюргери, які радіють, коли бачать по телевізору самосуд. Цього їм достатньо. Кіношна помста. Боятися за свою шкуру!*“

Відтворення фразеологізму відбувається шляхом семантико-змістовної трансформації – смислового розвитку, а саме експліцитної реалізації імпліцитного. Сутність цієї трансформації полягає в тому, що при відсутності еквівалентного звороту в якості основи для формування перекладацького варіанту використовується імпліцитна інформація, яка присутня в свідомості комунікантів. Значення фразеологізму відтворено одиницею з іншою синтаксичною структурою, іншою внутрішньою формою, проте ця одиниця є функціонально-адекватною німецькій ФО, оскільки цей варіант перекладу актуалізує емоційно-оцінні семи вихідної

одиниці, зберігає семи функціонально-стилістичного компонента і є правомірним з точки зору узусу.

Сприйняття певної емоціогенної ситуації може викликати в мовця емоційну реакцію, для вираження якої використовуються емотивно-логічні стійкі словосполучення. Дистантна віднесеність пов'язує фразеологізм *niederträchtiger Hund* – *niederträchtiger Mann* з препозитивним контекстом: „*Wartet es nur ab! Eines Tages, wenn ihr bei fröhlichem Schmause sitzt, hetzt er den Büttel gegen euch auf, sagt, ihr hättet gewildert, und schickt ihn euch ins Haus. Seid ihr zu dumm, Leute, um das zu verstehen?*“ „*So ein niederträchtiger Hund!*“ *fluchte jetzt der alte Nagy* [15, с. 124]. Препозитивний фразовий контекст актуалізує предметно-логічне значення ФО. Завдяки постпозитивному внутрішньофразовому контексту, з яким ФО вступає у зв'язок сполучуваності, актуалізуються емотивний ('*емотивний тон – гнів*', '*негативна оцінка*', '*висока інтенсивність вираження емоції*'). „*Ну ж бо зачекайте! Одного дня, коли ви будете сидіти за святковим обідом, він нацькує на вас поліцейських, скаже, що ви займаєтесь браконьєрством, і пошле їх вам у дом. Ви що, надто дурні, люди, щоб це зрозуміти?*“ „*От підла тварюка!*“ *вилаявся старий Нагі*.

Зберегти вихідний образ не є можливим при перекладі цього німецького фразеологізму, оскільки в українській мові не має відповідної ФО: культурно-ментальні відомості, що містяться в національно-культурному компоненті значення, втрачаються. Проте зазначений варіант перекладу фразеологізму передає емотивність через значення слів вільного словосполучення. У німецькій ФО прикметник *niederträchtig* вносить свої предметно-логічні семи у значення всього комплексу, в українському перекладі ці семи передає прикметник *підлий*, компонент *Hund* має у словниках маркування *abwertend, salopp, Schimpfwort – gemeiner Mann, Lump, Schurke*, український іменник *тварюка* має маркування *зневажливо, лайлива лексика – підла, груба людина*. Використання стилістично зниженої лексики (з іронічною, фамільярною, зневажливою, грубою конотаціями), включаючи лайливу як експресивну лексику негативної оцінки, зумовлюється складним завданням приблизитися до відтворення емоційної реакції мовця. Гнів старого Нагі є безпосередньою реакцією на слова про підступність графа по відношенню до селян. Відтворення значення ФО відбулося шляхом її деїдеоматизації, тобто перекладом вільним словосполученням. При перекладі компонента *Hund* була здійснена лексична трансформація – генералізація значення слова *Hund* (собака) – тварюка (тварина).

При роботі з текстом перекладачеві доводиться зустрічатися з випадками, коли вірно передати той чи інший фразеологізм в перекладі можна тільки, якщо його повністю змінити. Заміна символічного образу, що лежить в основі німецької ФО, узуальним аналогом, який не має яскравого національного забарвлення, проте викликає аналогічні асоціації, дає перекладачу можливість адекватно відтворити значення ФО.

Контекстуальні умови функціонування німецьких ФО, які зазнали структурних змін, можуть сприяти актуалізації нового фразеологічного значення. Лексична субституція компонента, який входить до ФО з прямим значенням, супроводжується змінами контекстуальних умов вживання ФО. Актуалізацію нового фразеологічного значення визначає певний контекст, в якому функціонує фразеологізм: „*Nein, das ist nicht notwendig, aber ich sage Ihnen nur, daß mit Kopfweg und Fieber nicht nur Grippe, sondern auch Scharlach, Typhus, Lungenentzündung und was weiß ich angeht!*“ *Mit dieser für einen Kranken so recht aufmunternden Mitteilung ging sie hinaus. „Ein Feingefühl wie ein Metzgerhund!“ brummte ihr Eder nach* [16, с. 72]. Фразеологізм *ein Gemüt haben wie ein Fleischerhund – gefühllos sein, kein Gemüt haben*, який перебуває у зв'язку контактної віднесеності з препозитивним надфразовим контекстом, актуалізує нове предметно-логічне значення “бути дуже нетактовною людиною”. Негативна емоційна реакція Едера, хворого на грип, викликана безтактним поведінням фрау Айхінгер, яка лякає його небезпечними хворобами. Емотивний компонент значення ФО (‘емотивний тон – обурення’, ‘негативна оцінка’, ‘невисока інтенсивність вираження емоції’), функціонально-стилістичний компонент (літературно-розмовне мовлення) актуалізуються у внутрішньофразовому постпозитивному контексті, з яким ФО пов’язана контактною сполучуваністю. *Hi, це необов’язково, проте я скажу вам, що з головного болю та температури починається не тільки грип, а й скарлатина, тиф, запалення легенів і хто зна що. З цим повідомленням, що дійсно підбавьорило хворого, вона вийшла. „Делікатність як у парового котка!“ пробуркотів їй услід Едер.*

Отже, відтворення емотивності фразеологічних одиниць є важливим чинником, що забезпечує адекватність перекладу німецьких оказіональних фразеологізмів на українську мову, оскільки забезпечує комунікативно-функціональну еквівалентність оригіналу. При перекладі оказіональних емотивно-логічних фразеологізмів застосовуються семантико-змістовні трансформації – смисловий розвиток, а саме експліцитна реалізація імпліцитного; деїдеоматизація, тобто переклад вільним словосполученням, яке містить у собі як перекладений елемент, так і елемент, отриманий шляхом генералізації значення компонента німецької ФО; створення ФО з заміною символічного образу, що лежить в основі німецької ФО, аналогом, який не має яскравого національного забарвлення, проте викликає аналогічні асоціації.

Література

- 1. Білоноженко В. М.** Функціонування та лексикографічна розробка українських фразеологізмів / В. М. Білоноженко, І. С. Гнатюк. – К. : Знання, 1989. – 316 с..
- 2. Быкова Г. В.** Лакуны как явление языка и речи / Г. В. Быкова // Филологические записки. Вестн литературоведения и языкознания: [сб. науч. ст.]. – Воронеж, 2000. – Вып. 14. – С. 183–196.
- 3. Гнатюк И. С.** Трансформация традиционных фразеологизмов в языке

современной художественной прозы: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.02 “Русский язык” / И.С. Гнатюк; Ин-т языковедения АН УССР. – К., 1982. – 20 с. **4. Гончарова Л. Ф.** Контекстуальные модификации фразеологических единиц в поэтической речи / Л. Ф. Гончарова // Взаимодействие языковых уровней в сфере фразеологии: [сб. науч. ст.]. – Волгоград, 1996. – С. 160–164. **5. Hammer F.** Okkasionelle Abwandlungen von Phraseologismen (am Beispiel der Paarformeln) / F. Hammer // Deutsch als Fremdsprache. – 1997. – №4. – S. 228–234. **6. Бабенко Н. Г.** Окказиональная фразеология. Опыт структурно-семантического анализа / Н. Г. Бабенко // Актуальные проблемы лингвистической семантики: [сб. науч. ст.]. – Калининград, 1988. – С. 17–27. **7. Аникина Н. А.** Актуализация фразеологического значения / Н. А. Аникина // Функционирование фразеологических единиц в речи: [сб. науч. ст.]. – Курск, 1984. – С. 13–22. **8. Кунин А. В.** Курс фразеологии современного английского языка / Александр Владимирович Кунин. – [2-е изд.]. – М. : Дубна, 1996. **9. Дзенс Н. И.** Теория и практика перевода: [учебное пособие] / Н. И. Дзенс, И. Р. Перевышина, В. А. Кошкарров – СПб. : Антология, 2007. – 560 с. **10. Хомякова Н. А.** Эмотивные фразеологизмы в русском, французском и английском языках (сопоставительный анализ): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.20 “Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание” / Н.А. Хомякова; ГОУ ВПО Московск. пед. гос. ун-т. – М., 2008. – 23 с. **11. Гамзюк М. В.** Знакові властивості і семантична структура фразеологічних одиниць / М. В. Гамзюк // Взаємодія одиниць різних рівнів германських та романських мов. Вісник КДЛУ: [зб. наук. ст.]. – К. : Вид. центр КДЛУ, 1997. – Вип. 3. – С.79–84. **12. Алефиренко Н. Ф.** Проблемы фразеологического значения и смысла (в аспекте межуровневого взаимодействия): [монография] / Н. Ф. Алефиренко, Л. Г. Золотых. – Астрахань : Изд-во Астраханского гос. пед. ун-та, 2000. – 220 с. **13. Гамзюк М. В.** Особливості функціонування емотивних фразеологічних одиниць у контексті (на матеріалі німецької мови) / М. В. Гамзюк // Семантика мови і тексту: [зб. ст. VI міжнар. наук. конф.]. – Івано-Франківськ : Плай, 2000. – С. 103–108. **14. Flieger J.** Die Hölle hat keine Hintertür: [roman] / J. Flieger – Halle, Leipzig, 1987. **15. Wille Н.Н.** Der grüne Rebell: [roman] / Н.Н. Wille – Berlin, 1980. **16. Kaut E.** Pumuckl und das Schloßgespenst: [roman] / E. Kaut – Stuttgart, 1971.

Литвинова М.М., Литвинов А.И. Особенности передачи эмотивности при переводе окказиональных фразеологизмов.

В статье рассматривается передача эмотивности фразеологизмов как один из значимых факторов, которые обуславливают адекватность перевода немецких окказиональных единиц на украинский язык.

Ключевые слова: фразеологизм, эмотивность, перевод.

Літвінова М.М., Літвінов О.І. Особливості відтворення емотивності при перекладі оказіональних фразеологізмів.

У статті розглядається відтворення емотивності фразеологізмів як один з важливих чинників, що впливають на адекватність перекладу німецьких оказіональних фразеологізмів на українську мову.

Ключові слова: фразеологізм, емотивність, переклад.

Litvinova M.M., Litvinov O.I. The peculiarities of emotive reproduction at translation occasional phraseological units.

The article deals with presentation of emotive phraseological units as a main factor, which influences the preciseness of translation of German occasional phraseological units into Ukrainian.

Key words: phraseological unit, emotional evaluation, translation.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Акуленко Яніна Георгіївна, викладач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Ананьян Еліна Львівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Слов'янського державного педагогічного університету.

Баришнікова Тетяна Олександрівна, викладач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Бскрешева Лариса Олексіївна, старший викладач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Бурдіна Світлана Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Васильєва Людмила Георгіївна, викладач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Вжещ Яна Леонідівна, викладач кафедри теорії і практики перекладу Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Вознюк Михайло Юхимович, старший викладач кафедри теорії і практики перекладу Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Галушка Галина Михайлівна, аспірант кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

Гого Володимир Бейлович, доктор технічних наук, доцент, завідувач кафедри природничих наук Донецького національного технічного університету.

Грицьких Людмила Богданівна, викладач кафедри англійської філології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Грищенко Олена Володимирівна, викладач кафедри англійської філології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Губаренко Олена Миколаївна, викладач кафедри англійської філології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Демідов Денис Валерійович, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри англійської філології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Житна Людмила Андріївна, старший викладач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Іваньшина Наталія Миколаївна, викладач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Ісаніна Світлана Олександрівна, викладач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Калуга Тетяна Олександрівна, викладач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Кіресенко Катерина Володимирівна, викладач кафедри англійської філології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Кислухіна Марина Вікторівна, старший викладач кафедри іноземних мов Таврицького національного університету ім. В.І.Вернадського.

Климова Наталія Іванівна, старший викладач кафедри теорії і практики перекладу Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Крамаренко Маргарита Леонівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Лебеденко Тетяна Олександрівна, викладач кафедри англійської філології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Літвінов Олександр Іванович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики мовлення Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Літвінова Марина Михайлівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії і практики перекладу Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Марченко Юлія Григорівна, магістрант спеціальності „Мова та література (англійська)”.

Мацько Дмитро Сергійович, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри практики мовлення Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Мигович Ірина Вікторівна, викладач кафедри англійської філології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Павлова Олена Станіславівна, викладач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Пільтенко Ольга Юрїївна, викладач кафедри англійської філології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Пономарьова Галина Миколаївна, викладач кафедри англійської філології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Прасолова Надія Петрівна, старший викладач кафедри української мови та літератури Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Рачинська Тетяна Вікторівна, викладач кафедри англійської філології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Руденко Тетяна Миколаївна, викладач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Русанова Олена Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Донецького інституту соціальної освіти.

Ступак Інна Валер'янівна, кандидат філологічних наук, доцент, докторант кафедри германської філології Донецького національного університету.

Сура Лариса Геннадіївна, викладач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Тараненко Ольга Геннадіївна, викладач кафедри англійської філології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Хомяк Ніна Володимирівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії і практики перекладу Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Цюх Оксана Костянтинівна, викладач кафедри англійської філології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Шевчук Ольга Дмитрівна, викладач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Шехавцова Світлана Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської філології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукове видання

ВІСНИК
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(філологічні науки)

Відповідальний за випуск:
к. п. н., доц. **Шехавцова С. О.**

Коректор: **Демідов Д. В.**

Здано до склад. 29.09.2010 р. Підп. до друку 29.10.2010 р. Формат 60x84 1/8.
Папір офсет. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.
Ум. друк. арк. 30,23. Наклад 200 прим. Зам. № 138.

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.