НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
"ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ"

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія "Філологічна"

Випуск 33

Острог — 2013

УДК: 81. 161. 2+
81. 111
ББК: 81. 2 Укр. +
81. 2 Англ.
Н 34

Рекомендовано до друку вченою радою
Національного університету "Острозька академія"
(протокол № 7 від 28 лютого 2013 року).

Збірник затверджено постановою президії ВАК України
від 22 квітня 2011 року № 1-05/4

Редакційна колегія:
Архангельська А. М., доктор філологічних наук, професор;
Білоус П. В., доктор філологічних наук, професор;
Вокальчук Г. М., доктор філологічних наук, доцент;
Пасічник І. Д., доктор психологічних наук, професор;
Поліщук Я. О., доктор філологічних наук, професор;
Тищенко О. В., доктор філологічних наук, професор;
Хом'як І. М., доктор педагогічних наук, професор, академік АН ВШ України;
Яворська Г. М., доктор філологічних наук, професор.

Укладачі:
Ковальчук І. В., кандидат психологічних наук, доцент.
Коцюк Л. М., кандидат філологічних наук, доцент.
Новоселецька С. В., кандидат психологічних наук, доцент.

Н 34 Наукові записки. Серія "Філологічна". – Острог: Видавництво Національного університету "Острозька академія". – Вип. 33. – 2013. – 340 с.

У збірнику містяться статті, присвячені проблемам сучасного мовознавства та порівняльного літературознавства, а також методиці навчання іноземних мов. Збірник рекомендовано науковцям, викладачам, студентам-філологам і всім, хто цікавиться філологічною наукою.

Адреса редколегії:
35800, Україна, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2,
Національний університет "Острозька академія",
факультет романо-германських мов

© Видавництво Національного університету
"Острозька академія", 2013

УДК 811.112.2`373.7

Bozhesku M. H.,
Bukovyna State University of Finance and Economics, Chernivtsi city

PECULIARITIES OF LANGUAGE CHOICE IN UKRAINE

У статті розглядається двомовність в Україні. Теоретичною основою дослідження є поняття "домену", запропоноване Дж. Фішманом (1972), згідно з яким у багатомовному суспільстві різне оточення (ситуація) передбачає використання різних мов. Наше дослідження підтверджує те, що вибір мови, певною мірою, залежить від оточення (ситуації), а результати всеукраїнського соціологічного опитування, проведеного Інститутом соціології НАН України у жовтні 2006 року та травні 2007 року дають підстави говорити про диглосію в Україні.

Ключові слова: *двомовність, диглосія, багатомовність, вибір мови, домен.*

В данной статье рассматривается двуязычие в Украине. Теоретической основой исследования является понятие "домена", предложеное Дж. Фишманом (1972), согласно которому в многоязычном обществе окружающая обстановка (или ситуация) предполагает использование разных языков. Наше исследование подтверждает то, что выбор языка, в определенной степени, зависит от окружающей обстановки (ситуации), а результаты всеукраинского социологического опроса, проведенного Институтом социологии НАН Украины в октябре 2006 года и мае 2007 года дают основания говорить о диглоссии в Украине.

Ключевые слова: *двуязычие, диглоссия, многоязычие, выбор языка, домен.*

The present article focuses on the study of bilingualism in Ukraine. The theoretical underpinning is the notion of "domain" introduced by J. Fishman (1972) stressing that different settings characteristically call for the use of different languages in a multilingual society. The present research confirms that the choice of a language to a certain degree depends on the particular settings and, based on the results of an All-Ukrainian sociological survey, conducted by the Institute of Sociology of the National Academy of Sciences of Ukraine in October 2006 and May 2007, suggests there is a case of diglossia in Ukraine.

Key words: *bilingualism, diglossia, multilingualism, language choice, domain.*

J. Fishman (1965) in his seminal article "The relationship between micro– and macro-sociolinguistics in the study of who speaks what language to whom and when" mentions the following example. Two Brussels officials speak to each other French in their office, Dutch at the club and their native Flemish dialect at home [4, p. 244-268]. The fact that two persons usually talking to each other in one language, switch to another language under different circumstances poses the question: what does the language choice depend on?

Modern societies are becoming increasingly bilingual, and more generally, multilingual. Bilingual and multilingual speakers outnumber monolingual speakers in the world's population [7]. The world's estimated 5,000 languages are spoken in the world's 200 sovereign states, so that communication among the citizens of many countries clearly requires extensive bi– (if not multi-)lingualism. David Crystal (2003) estimates that two-thirds of the world's children grow up in a bilingual environment [2]. Considering only bilingualism involving English, the statistics that D. Crystal has gathered indicates that, of the approximately 570 million people who speak English world-wide, over 41 percent or 235 million are bilingual in English and some other language.... "So, far from being exceptional, as many people might believe, bilingualism/multilingualism, which goes hand in hand with multiculturalism, is currently the rule throughout the world and will become increasingly so in the future." [1, p. 2].

Bilingualism is traditionally defined as either 1) the ability to speak two languages, 2) the frequent use (as by a community) of two languages, or 3) the political or institutional recognition of two languages [6].

A notion closely related to bilingualism is that of diglossia defined by Charles Ferguson (1959) as following: "diglossia is a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standards), there is a very divergent, highly codified (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purposes but is not used by any section of the community for ordinary conversation" [3, p. 229]. In such interpretation, diglossia may be seen as a kind of bilingualism in a society in which one of the languages has high prestige (often referred to as "high"), and another language has low prestige ("low").

Studies on bilingualism are predominantly conducted based on languages, one of which is English (J. F. Hamers and M. H.A. Blanc "Bilinguality and Bilingualism" (2003), L. Greenfiel "Situational measures of normative language view in relation to person, place, and topic among Puerto Rican bilinguals" (1972), T. K. Bhatia and W. C. Ritchie "The Handbook of Bilingualism" (2006).

The present research focuses on Russian/Ukrainian language choice shedding light on the issue of bilingualism in Ukraine. There is a significant difference in the language people use depending on the regions of Ukraine they live in. However, for the present purpose, we will not discuss regional language preferences, leaving it for a further research. The emphasis, instead, will be on the reasons standing behind the particular language choice in Ukraine.

Language issues, particularly the status of Russian and other minority languages are extremely politicized in Ukraine. Researches, hence, tend to be partial, while data are often unreliable. Upon a thorough analysis of, otherwise, abundant

© Bozhesku M. H., 2013

research centers, many of them working mainly for certain political parties and publishing desirable data before elections, there were singled out several sociological institutions whose data are considered to be reliable in Ukraine. Among them is the Ukrainian centre for economic and political studies named after Olexandr Razumkov and the Institute of Sociology of the National Academy of Sciences of Ukraine, whose surveys will be used in the present paper.

In our attempt to find the explanations of the reasons standing behind the choice of a language in a particular communicative situation we will make use of the sociological approach. It was advanced by J. Fishman (1972) who introduced the notion of “domain” stressing that different settings characteristically call for the use of different languages in a multilingual society (or varieties of the same language in a monolingual society). At one level a domain is a concrete setting like home, street, a classroom, a shop, an university, a religious institution, media etc. However, the choice of one language over another is not the physical setting alone, but the general activity (“event”) conventionally associated with the setting. So, “church” stands for the range of activities associated with religion. In some societies this domain calls for a switch to another language (Latin, Sanskrit, Hebrew, etc.). In all religious societies the domain calls for a formal, “high” and somewhat archaic variety of language. Other broad domains would commonly be home, school, work, sport and recreation; and each has distinct linguistic correlates.

One of the first field researches studying domains was carried out by L. Greenfield [5]. The respondents (New York Puerto-Ricans) were asked questions like: “Imagine, you discuss some family issues with your parents. Where? (at home, in the seaside, at the school, in your office); “Imagine, you talk to your friends” etc. The respondents were asked to define the language they would be talking in each of these situations (1 – Spanish, 2 – Spanish rather than English, 3 – Spanish or English, 4 – English rather than Spanish, 5 – English). The results revealed that Spanish is predominantly used in “intimate” domains. In other words, among New York Puerto-Ricans there is a case of diglossia, whereas English has a “high”, while Spanish “low” status.

There are similar researches conducted in other countries covering other languages, but more often than not, one of the languages is English: French and English in Quebec, Spanish and English in Miami, Hindi and English in India, Welsh and English in Wales.

In Ukraine a vast majority of people are bilingual. According to a sociological survey, conducted by Razumkov Center in 2002 in Ukraine, 94.1% of respondents state they are proficient in Russian and 91% are proficient in Ukrainian [9].

The sociological survey conducted in Ukraine by the Institute of Sociology of the National Academy of Sciences of Ukraine in October 2006 and May 2007 revealed the following: the language, used for communication **at home** is Ukrainian (31.5% in October 2006 and 28.8% in May 2007), mostly Ukrainian (12.2% in October 2006 and 8.7% in May 2007), Russian (32.7% in October 2006 and 28% in May 2007), and mostly Russian (14.5% in October 2006 and 14.3% in May 2007) [8].

According to the same survey, **in public** (public places like street, shops, stores, etc.) people speak Ukrainian (26.3 % as of October 2006 and 24.1% as of May 2007), mostly Ukrainian (13.1% as of October 2006 and 11.7% as of May 2007), Russian (33.5% as of October 2006 and 30.7% as of May 2007) and mostly Russian (14.7% as of October 2006 and 15.6% as of May 2007).

Furthermore, the same survey says that in **offices, schools and institutions of higher education** people speak Ukrainian (25.7% as of October 2006 and 22.3% as of April 2007), mostly Ukrainian (12% as of October 2006 and 12.1% as of April 2007), Russian (35.4% as of October 2006 and 30.2% as of April 2007) and mostly Russian (14.6% as of October 2006 and 17.8% as of April 2007).

The same research also suggests that people in Ukraine think in the following languages: Ukrainian (29%), mostly Ukrainian (8.6%), Russian (35%) and mostly Russian (10.7%).

Based on the results of this research, it can be suggested that in the case of bilingual Ukrainians there is a tendency to speak more Ukrainian at home (31.5% and 28.8%) than in offices, schools and institutions of higher education (25.7% and 22.3%). Conversely, Russian is preferred in offices, schools and institutions of higher education (35.4% and 30.2%) and is less spoken at home (32.7% and 28%). If that is true, Ukrainian has a “low” status in Ukraine, while Russian has a “high” status.

The analysis of the language choice in Ukraine reveals one more phenomenon. The same survey conducted in 2006-2007 [8, p. 42] shows that Russian is mostly spoken in public in the capital of Ukraine and cities (38,4%), as well as in towns (44.8%), (compare: in Kyiv and cities only 14.8% of respondents speak Ukrainian, in towns – 19.2%), while Ukrainian is mostly spoken only in villages (45.2%).

The survey further shows that 47.6 % of people who think only in Ukrainian or mostly in Ukrainian have elementary education or have not completed their secondary education, and only 32.2% of those people have higher education, while 32.5% of people who think only in Russian or mostly in Russian have elementary or have not completed their secondary education, and 53.7% of those respondents have higher education [8, p. 49]. Based on these results of the 2007 survey, it can be therefore claimed that Russian is the language that people who have higher and secondary education more often think in, while more people who have elementary or have not completed their secondary education think in Ukrainian.

Thus, there can be traced a tendency in Ukraine to speak more Ukrainian at home than in offices, schools and institutions of higher education, while Russian is more often preferred in offices, schools and institutions of higher education and less spoken at home. Our research, therefore, suggests that in spite of its official language status, the Ukrainian language has a “low” status, while the Russian language – “high” status in Ukraine. One more evidence in favor of that statement is that Russian dominates in the capital, cities and towns, whereas Ukrainian – only in villages. A promising further research would deal with language choice in different regions of Ukraine and the dynamics of the language choice in Ukraine.

Literature:

1. Bhatia Tej K., Ritchie W. C. Introduction / The Handbook of Bilingualism / Tej K. Bhatia, W.C. Ritchie. – Blackwell, 2006. – 869 p.

2. Crystal D. English as a global language / D. Crystal. – Cambridge : Cambridge University Press, 2003. – 212 p.

3. Ferguson Ch. Diglossia / Ch. Ferguson. – Stanford: Stanford University Press, 1959. – Pp. 325-340.

4. Fishman J. The relationship between micro– and macro-sociolinguistics in the study of who speaks what language to whom and when / Language in socio-cultural change / Joshua Fishman. – Stanford : Stanford University Press, 1972. – 379 p.

5. Greenfield, L. Situational measures of normative language view in relation to person, place, and topic among Puerto Rican bilinguals / Advances in the Sociology of Language. Vol. 2 / L. Greenfield. – The Hague : Mouton, 1972. – Pp. 17-35.

6. Merriam-Webster Dictionary. – Режим доступу: http://www.merriam-webster.com/dictionary/bilingualism

7. Tucker G. R. A global perspective on bilingualism and bilingual education. – Center for applied linguistics, August 1999. – Режим доступу: http://www.cal.org/resources/digest/digestglobal.html

8. Вишняк О. Мовна ситуація та статус мов в Україні: динаміка проблеми, перспективи (соціологічний аналіз) / О. Вишняк. – К. : Інститут Соціології НАН України, 2009. – 176 с.

9. Український центр економічних і політичних досліджень імені Олександра Разумкова. – Режим доступу : http://www.razumkov.org.ua/ukr/poll.php?poll_id=594

УДК 811.111’373

Klymenyuk V. O.,
Institute of Linguistics, Stuttgart University, Germany

ROLE OF HOLOPHRASTIC CONSTRUCTIONS IN REALIZING SPEECH GENERATING FUNCTION

У статті обґрунтовано гіпотетико-когнітивну модель декодування голофрастичних конструкцій свідомістю реципієнта. Наведено опис їхньої мовленнєво-породжувальної функції, що базується на когнітивному та ймовірнісному процесах, які відбуваються під контролем свідомості індивіда.

***Ключові слова**: голофрастичні конструкції, мовленнєво-породжувальна функція, когнітивна модель, декодування, психічні сфери, свідомість, підсвідоме, позасвідоме.*

В статье обоснованна гипотетико-когнитивная модель декодирования голофрастических конструкций сознанием реципиента. Описано их речепорождающую функцию, базирующуюся на когнитивно-вероятностных процессах, протекающих под контролем сознания индивида.

***Ключевые слова:** голофрастических конструкции, речепорождающая функция, когнитивная модель, декодирование, психические сферы, сознание, подзонательное, бессознательное.*

The article advances a hypothetic-and-cognitive model of holophrastic constructions’ decoding by the recipient’s consciousness as well as describes their speech generating function based on cognitive and probabilistic processes running under the control of individual’s consciousness.

***Key words:** holophrastic constructions, generating function, cognitive model, decoding, psychic spheres, consciousness, sub-conscious, unconscious.*

The essence of holophrastic constructions (here HCs) in the interpretation of some linguists (see, for instance, [15; 14; 17]) consists in the fact that it is regarded as a typical model or pattern, possessing the external informativeness and representing a complicated macro-structure, integrated in the matrix of domains. The initial stage of HCs’ perception is an original synthesis of spatial sensations and the man’s motor reactions, based on subconscious genetic knowledge. Then the concept is singled out of this complicated macro-structure and as a result of the conceptualization process the HC is projected in the form of a generalization, logical conclusion, characteristic of a situation from the point of view of events or actions actually existing in reality [16, p. 187]. Furthermore, a *holophrasis* embodies circumstance, time and the mental disposition of the persons concerned [10, p. 117].

The originality of speech generating properties of a HC as a product of combining words lies in the fact that it allows us to create a notion that characterizes the object from different aspects. The inner form of a compound word, which makes it possible to write it as one solid and syncretic word and at the same time gives a partitioned idea of the object, is instantly scanned by our consciousness generating a visually perceptible or tangible image, in which not only one but several features of the object are accentuated [13, p. 206].

Holophrasis, as O.Ponomareva regards it, is a peculiar reaction of visual and expressive character to the emerged sensory concepts, or ideas and their definite projection on the language level. Having appeared as a perceptive component, HCs put in motion the chain of connections, connotations, visual, tactile, auditory and gustatory characteristics of the object, thus creating its precise and vivid metaphoric image. The human’s cognition, as O.Ponomareva puts it, draws information from cognitive reality to excite sensory and motor systems that interact with a new communicative text, integrating the received information and facilitating its convergence and comprehension [16, p. 189]. Studying *multiple word combinations* (or HCs) T. Biermeier, in his turn, emphasizes the creativity and free nature of this type of word-formation [1, p. 74].

All stated above demonstrates the direct linkage of the processes of HCs’ generation, actualization and comprehension with emotional spheres and cognitive structures of interlocutors’ personalities.

Analyzing the problems of thought and feeling interaction, C. Izard noted that emotions are often connected with the individual’s mental images. And that is why he focused his attention on the thesis that the regular occurrence of a definite emotion in response to a definite image eventually leads to the formation of a definite affective cognitive structure in the individual’s consciousness. Besides, he notices that at all importance of the cognitive constituent of this combination with its seeming priority, just the very second constituent ensures the structure motivational charge as compared to its affective, highly emotional component [5, p. 28].

Hence, it appears that the connection between the content of the HC used in communication with the communicants’ psycho-emotional spheres seems to be obvious. As for the cognitive thinking as an instrument for forming a model of the surrounding world in a person’s consciousness, A. Shamis considers that historically, both in the evolutionary perspective and in ontogenesis, the reflection in the nervous system of the problematic surrounding begins with the formation in the individual’s memory of simple definite sensory images of objects, situations and actions. Subsequently, the causative-consecutive relationships between images are built in the model on the basis of direct dual combinations in time, i.e. time associations. He also draws attention to the fact that the human’s image-bearing reflection of surrounding is formed in the right brain hemisphere, whereas conceptual, i.e. verbal and logical, is formed in its left hemisphere. As a result of joint work of both hemispheres the reflection of surroundings in the human’s brain has a multi-level hierarchical character [19, p. 254-255].

Taking this into account, many researchers dedicated their works to the study of *holophrasis* both from the point of view of its speech generating function and from the position of its analysis as a means of influence upon the recipient’s logical and emotional beginnings.

© Klymenyuk V. O., 2013

Thus, W. Welte [11] emphasized, that HCs as occasionalisms (or ad-hoc formations, nonce-formations) are the result of a conscious creative use of word-formative rules or on the contrary a conscious violation of already existing rules and therefore they can be either correct or incorrect. The speaker, for instance, using a context-dependent spontaneous construction often pursues humorous intentions or some specific stylistic aims. In the language of advertising such occasionalisms are the result of reflection and purposeful psychological planning in the sphere of advertising [ibid., p. 31].

Similarly, R. Fischer considers that many lexical phrases (HCs in this paper) appear in the language as occasionalisms [3, p. 54]. In P. Hohenhaus' opinion [4, p. 23, 296] one of the features of occasionalisms (or ad-hoc formations) is their context and situation dependence as well as their ability to evoke comic effects, i.e. to perform humorous function.

From the point of view of speech generation, HCs can be characterized by the following features: novelty, its belonging to speech and to a certain author, creativeness, stylistic markedness, situation and context dependence and conditionality as well as the ability to perform artistic and aesthetic (or poetic) function [13]. The occasional word formation attracts attention, stimulates the recipient's creative activity and makes him/her switch to the process of interpreting of the said [ibid., p. 196]. I. Gonta [12, p. 147] ascribes semantic integrity to the characteristic peculiarities of HCs formation.

In her work H. Bußman [2] singles out the following functions of ad-hoc formations: information condensation based on the language economy principle, filling gaps in naming, hypostatisation and stylistic effects realization. Besides, P. Hohenhaus [4] does not deny that the list of the indicated functions could be continued because the phenomenon of *ad-hoc formations* (to which HCs belong) has not been sufficiently studied yet. The similar ad-hoc formations functions are also examined in the works of other linguists (see, for instance, [8, p. 129; 9, p. 67; 6, p. 360; 4, p. 35-36]).

Analyzing the peculiarities of HCs' speech generating function G. Lakoff and M. Johnson [7] pointed out that, being a reflection of various aspects of creating the integral picture of thinking situations as well as individual's behavior, HCs are connected with obtaining, transforming and usage of different types of knowledge – categorization and conceptualization, and they can serve as a material for the study of cognitive processes, as well as artistic, literary and rhetoric aspects of language (see also [16, p. 186]).

All stated above gives us the grounds to assume the existence of some common model of the HC's generation and its decoding by the communicants. Therefore, to understand the essence of the processes the model reflects, it is quite enough to analyse the mechanism of decoding the verbal information contained in the HC by the recipient's consciousness.

To achieve this aim we will make use of the known in scientific literature thesis about the division of the individual's psyche into the *conscious* and *unconscious*, introduced by Z. Freud [18, p. 425] and transformed in his followers' works into three topographical levels of the recipient's psychic sphere functioning: *conscious*, *sub-conscious*, and *unconscious*, represented in the model (see Fig. 1.1).

Figure 1. Hypothetic-and-cognitive model of HCs decoding by the recipient's consciousness

In our model under the *unconscious* we understand those contents of psychic life of which a person either has no any idea at the moment, or has known nothing about them during a long period of time, or has never known of them at all. In other words, according to Z. Freud [18: 440], *unconscious* is viewed as everything that requires sufficient efforts for its apprehension or which is impossible to be apprehended at all.

Unlike the *unconscious,* the *subconscious* includes all the contents of the individual’s spiritual and psychic life, which are impossible to apprehend at a definite moment, though they can be easily decoded by the consciousness [18, p. 443].

Since *unconscious* is able to become *conscious* at any moment, it is natural to consider that between the layers of *unconscious* and *conscious* there is a topographical layer of *subconscious*. This very arrangement of layers, or levels of the individual’s psychic sphere, determined by the structural theory, is represented in our model.

It is also necessary to pay attention to Z. Freud’s remark that the actual difference between *unconscious* and *subconscious* lies in the fact that the first is realized with the help of material that remains unknown, while the latter is connected with the words representation [18, p. 429]. In this connection, we will emphasize that unlike the peculiarities of the rest of layers of the individual’s psychic sphere functioning, the work of consciousness is carried out on the basis of knowledge verbalization, conceptions, ideas and notions, feelings, impressions, etc.

The most important thing for further understanding of the peculiarities of cognitive model of HCs’ meaning decoding by a recipient, regarded in this paper, is the set of the following well-known theses.

Firstly, consciousness has a certain *intensity threshold* whose content has to be reached, that is why all rather weak elements remain within the frame of *unconscious* [20, p. 23]. Besides, *unconscious* contains all combinations of imaginations which have not reached the intensity threshold yet, but which, in the course of time, and under favorable circumstances penetrate the sphere of consciousness [ibid., p. 24].

Secondly, by virtue of their directed functions, consciousness dictates some limits or restrictions (termed *censorship* by Z. Freud) to all the material which is incompatible with it. As a result, this material is lost in the *unconscious* [ibid., p. 23].

Thirdly, any consciousness insufficiency such as exaggeration, one-sidedness or the functionality loss is accompanied by an unconscious process as the addition to the consciousness [ibid., p. 56].

Fourthly, it is typical of human’s psyche that the state of awareness has the tendency to pass quickly. That is why, any idea that is being apprehended at a certain moment, ceases to be the one at the very next instant, however, it can become conscious again under familiar and easily reached conditions [18. p. 426].

Fifthly, the *unconscious* contains not only the past information forgotten by the individual but also all the inherited traits of his/her behavior which constitute the structure of his/her mind. It also contains mythological motives – archetypes, which represent typical states or forms, in which the individual experiences the phenomena of the *collective unconscious* [20, p. 23].

It would be appropriate to remark that within the individual’s psychology there exists a division of unconscious into the psyche, whose content is personal, and the psyche, whose content is impersonal and collective [ibid., p. 166]. The personal content is formed in the mental sphere of individual’s psyche in the process of his/her socialization, whereas impersonal includes archetypes and unconscious instincts.

Taking into account the stated above initial postulates of psychiatry and psychology, we have the opportunity to consider in detail the process and mechanisms of HC’s decoding by a recipient (see Fig. 1). To accomplish this, let us imagine that the verbal information perceived by a recipient contains some HC, whose unique and specific form of presentation inevitably excites the recipient’s consciousness. The excitement that has arisen in such a way, as is known [19, p. 176], leads to the increase of the psycho-energetic activity of the group of neurons in the recipient’s brain, which are responsible for comprehension of the obtained verbal information. The nervous impulses from neurons through neural fibres simultaneously enter the mental layer of subconscious as well as unconscious. These impulses function as signal-inquiries about the presence of verbal, image-bearing, emotional and other concepts-prototypes similar in content to the HC fixed by the consciousness in the above mentioned layers of the recipient’s psychic sphere.

Then, depending on the level of recipient’s speech culture and on the size of coincidence of the fields of communicants’ mental representations, the cognitive processes of the HC’s decoding can develop according to the following three scenarios.

Thus, if communicants’ mental representation fields coincide, on the inquiry of consciousness (see Fig. 1, variant (**I**), the dashed arrow “**a**”) the verbalized concept-prototype ($\mathbf{C_p}$) is most likely to be found in the memory of the mental layer of the individual’s psychic sphere. In this case, the reply will enter the recipient’s consciousness (the solid arrow “**b**”) as the concept-analogue ($\mathbf{C_a}$) and consciousness instantly and almost automatically will decode the meaning of what has been said. For instance, according to the described scenario the recipient’s consciousness is able to automatically decode the phrases, containing HCs, e.g.: (1) “*She’s not really your* ***take-time-out-to-smell-the-roses girl****.”* [22, p. 253] or (2) “*The* ***skinny-no-boobs-no-belly-and-no-bum box”*** [21, p. 26]. This will happen due to the fact that the corresponding verbal concept-prototype, which can be easily transformed into a concept-analogue standing for the notion of “unromantic, pragmatic, or realistic person” in case of example (1), and “immature figure lacking the curves of a grown-up woman’s body” in example (2), is stored in the field of the individual’s mental memory.

The second variant of scenario (**II**) is realized in most cases under the condition of relatively small coincidence of the fields of the individuals’ mental representations and the recipient’s decoding of poly-component HCs. According to the second scenario, the concept-prototype for decoding the HC’s meaning (which, in contrast to scenario (**I**), has a verbal-and-image-bearing form), will be found within the layer of subconscious (see variant (**II**), arrow “**a**”) and will enter (arrow “**b**”) the recipient’s consciousness as a concept-analogue ($\mathbf{C_a}$). This scenario may be of two variants: (1) the verbal-and-image-bearing prototype will be found in the recipient’s consciousness which is demonstrated in Fig 1 by hatching and is marked with number **5**; (2) in the second more complex variant of scenario II all marked concepts-prototypes (**2**, **3**, **4**, and **5**) containing verbal-and-image-bearing pictures of HCs’ separate components will

enter the recipient's consciousness. On the basis of their logical synthesis, the recipient's consciousness generates the corresponding concept-analogue which it uses in the process of decoding the HC's meaning.

The third variant of the scenario (**III**) seems to be the most complex and most interesting one, since it comes into existence during the process of poly-component HCs' decoding and develops under insufficient coincidence of the communicants' thesauri fields, however, on the background of the recipient's high level speech culture. Under such conditions the concept-prototype can be localized only in the unconscious level of the recipient's psyche. The sought for prototype can have a form of some not definitely clear-cut image, a certain emotional concept, or a concept of sensation. Therefore, the process of its transformation into the concept-analogue will be realized in two stages. During the first stage a not clear-cut practically non-verbalized image-bearing concept-prototype (hatched and marked in the model under number **1**) on the inquiry of consciousness is transformed in the subconscious layer into a corresponding, but already verbal-and-image-bearing prototype (**1**$^{/}$). During the second stage this verbal-and-image-bearing prototype, being completely verbalized by consciousness, is eventually transformed into a concept-analogue (**C**$_{a}$) in compliance with which the recipient has to decode the HC's meaning. In the second variant the realization of scenario **III**, similarly to the previous case (see variant **II**), is carried out in the recipient's consciousness on the basis of the logical synthesis of image-bearing concepts-prototypes (**1**, **2**, **3**, **4**, and **5**) into the integral verbal-and-image-bearing concept-prototype (**1**$^{/}$). Then, the consciousness also transforms this concept-prototype into a corresponding verbal concept-analogue (**C**$_{a}$), used by the recipient in the process of decoding the poly-component HC's meaning.

Summarizing all stated above, it should be emphasized that due to the influence of the specifics of topographical psyche layers functioning and the recipient's individual and cultural characteristics, the cognitive in its nature process of the HC's meaning decoding can vary in every definite case. Hence, it is obvious that the use of HC as a means of realization of speech generating function is also based on the cognitive and probabilistic processes running under the control of individual's consciousness.

References:

1. Biermeier T. Word-Formation in New Englishes / Thomas Biermeier // A Corpus-based Analysis. – Berlin : Lit Verlag Dr. W. Hopf., 2008. – 292 p.

2. Bußman H. Lexicon der Sprachwissenschaft. – Stuttgart : Alfred Kröner Verlag, 1983. – 603 p.

3. Fischer R. Lexical Change in Present-Day English. A Corpus-Based Study of the Motivation, Institutionalization, and Productivity of Creative Neologisms / Roswitha Fischer. – Tübingen : Gunter Narr Verlag, 1998. – 209 p.

4. Hohenhaus P. Ad-hoc-Wortbildung: Terminologie, Typologie und Theorie kreativer Wortbildung im Englishen. – Frankfurt am Main : Peter Lang, 1996. – 505 p.

5. Izard C. E. The Psychology of Emotions. – New York : Plenum Press, 1991. – 476 p.

6. Kastowsky D. Zum gegenwärtigen Stand der Wortbildungslehre des Englischen // Linguistik und Didaktik. – No.36. – 1978. – S. 351-366.

7. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live by. – L. : University of Chicago Press, 2003. – 276 p.

8. Lipka L. Zur Lexikalisierung im Deutschen und Englischen // Wortbildung / Eds. Leonhard Lipka, Hartmut Günther. – Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1981. – S. 119-132.

9. Lipka L. Word-Formation and Text in English and German // Neuere Forschungen zur Wortbildung und Historiographie der Linguistik: Festgabe für Herbert E. Brekle zum 50. Geburtstag / hrsg. von Brigitte Asbach-Schnitker u. Johannes Roggenhofer / Leonhard Lipka. – Tübingen : Narr, 1987. – P. 59-67.

10. Payne E. J. History of the New World called America. – Vol. 2. – Oxford : Clarendon Press, 1899. – 604 p.

11. Welte W. Englische Morphologie und Wortbildung. Ein Arbeitsbuch mit umfassender Bibliographie / Werner Welte. – Frankfurt am Main : Peter Lang, 1996. – 367 p.

12. Гонта И. А. Структурные и семантические особенности композит-метафор в американском сленге: дис. … канд. филол. наук: 10.02.04 / Гонта Игорь Анатолиевич; Киевский государственный лингвистический университет. – К., 2000. – 190 с.

13. Карпухина Т. П. Способы образования окказиональных слов в одноморфемных текстовых цепочках в английской художественной прозе // Вестник Чувашского ун-та / Тамара Петровна Карпухина. – 2006. – № 1. – С. 196-207.

14. Миловская Н. Д. Голофрастические конструкции в современном немецком языке: Автореф дис. … канд. филол. наук. – Калинин : Калининск. гос. ун-т, 1984. – 16 с.

15. Молчанова Г. Г. Когнитивная стилистика и стилистическая типология // Вестник МГУ. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2001. – №3. – С. 60-72.

16. Пономарева О. Б. Когнитивные и прагмо-стилистические аспекты семантической деривации голофрастических конструкций в современной английском языке / Ольга Борисовна Пономарева // Вестник Тюменского гос. пед. ун-та. – 2005. – № 2. – С. 184-192.

17. Сыроваткин С. Н., Прохожаева Л. П. голофразис в современном английском языке // Грамматические и лексико-семантические исследования в синхронии и диахронии. – 1976. – №4. – С. 37-45.

18. Фрейд З. Психология бессознательного: сб. произведений / Сост., вступ. ст., ред. М. Г. Ярошевский. – М. : Просвещение, 1989. – 448 с.

19. Шамис А. Л. Пути моделирования мышления: Активные синергетические нейронные сети, мышление и творчество, формальные модели поведения и распознавания с пониманием. – М. : КомКнига, 2006. – 336 с.

20. Юнг К. Г. Избранное / Отв. ред. С. Л. Удовик. – Минск : ООО "Попурри", 1998. – 448 с.

Illustrative sources:

21. Kelly C. Lessons in Heartbreak. – L. : Harper, 2008. – 480 p.

22. O'Flanagan Sh. The Perfect Man. – L. : Headline Review, 2010. – 598 p.

УДК 811.111’342

Алексієвець О. М.,
Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ

ПРОСОДИЧНА АКТУАЛІЗАЦІЯ ТОЧКИ ЗОРУ В АНГЛОМОВНОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

У статті розглянуто деякі особливості просодичної актуалізації точки зору в англомовному політичному дискурсі. Також закцентовано увагу на впливовому потенціалі просодії мовлення.
Ключові слова: *просодична актуалізація, просодія, точка зору, англомовний дискурс, політичний дискурс.*

В статье рассматриваются некоторые особенности просодической актуализации точки зрения в англоязычном политическом дискурсе. Также акцентировано внимание на воздействующем потенциале просодии речи.
Ключевые слова: *просодическая актуализация, просодия, точка зрения, англоязычный дискурс, политический дискурс.*

The paper presents certain peculiarities of the point of view prosodic actualisation in English political discourse. The emphasis is on the influential potential of prosody.
Keywords: *prosodic actualisation, prosody, point of view, English discourse, political discourse.*

Розбудова Української держави в геополітичних умовах XXI ст. ставить перед науковцями нові виклики, що потребують вироблення сучасних підходів для адекватного тлумачення досліджуваних явищ. Переорієнтація лінгвістики з проблем вивчення системи мови на студіювання особливостей її функціонування в процесі комунікації спонукає до розв’язання завдань назрілих комунікативних дій. За цих обставин поглиблене студіювання політичного дискурсу пояснюється вимогами лінгвістичної науки, для якої важливими є реальні сфери функціонування мови, з одного боку, та соціально-політичними процесами й існуючим суспільним запитом осягнення сутності політичної комунікації, з іншого. Тому виникла настійна необхідність в оцінці особливостей презентації точки зору, притаманної суспільно-політичній сфері, й, зокрема, виняткового значення набуло вивчення питань, пов’язаних з участю просодичних засобів у процесі її обґрунтування з метою переконання аудиторії у її правильності.

Інтерес лінгвістів до політичного дискурсу останнім часом викликаний і тим, що у ньому можна спостерігати реалізацію когнітивних установок, відображення особистості промовця, його соціально-побутову, культурну і політичну орієнтацію тощо. А формулювання і вираження точки зору з ключових питань суспільно-політичного та культурного життя, а також уміння обґрунтовувати й доводити власну позицію є важливими рисами людини. Потреба у доведенні правоти своєї точки зору виступає однією з діяльнісно-комунікативних потреб мовної особистості в цілому [4, с. 212] і політика, зокрема.

Аналіз спеціальної літератури [1; 12 та ін.], а також власні спостереження дозволяють стверджувати, що точка зору – продукт мисленнєво-комунікативної діяльності людини, що є завершеним цілим і спирається на набуті раніше перцептивний і когнітивний досвід, віру, переконання тощо і визначає світосприйняття, категоризацію, оцінку сукупності сприйнятих зовнішніх вражень та внутрішніх відчуттів, а також певною мірою сам процес перцепції. Це не просто висловлення, а дискурс, презентований у тих чи інших комунікативно-прагматичних обставинах. Створюючи повідомлення-висловлення точки зору, мовець наповнює його смислом. При цьому відбувається його суб’єктивізація, на яку впливає рівень інтелекту, особливості характеру, менталітету. Людина може донести точку зору так, як їй дозволяє це реалізувати рівень знання, досвіду, компетентності, тобто настільки, наскільки дозволяють здійснити це її можливості. Презентація точки зору політика становить когнітивний процес, спрямований на переформатування знань з урахуванням результатів орієнтування на цільову аудиторію, і результат репрезентації цих знань.

У контексті заявленої проблеми зауважимо, що політичний дискурс розглядається як публічний дискурс, що базується на політичній картині світу, спрямований на її формування, зміну, використання для спонукання людей до тієї чи іншої громадської діяльності [5, с. 16]. Царина його функціонування зумовлена сферою політики, він характеризується специфічним набором ситуацій спілкування, типовими моделями мовленнєвої поведінки, певною тематикою, набором інтенцій та мовленнєвих стратегій, особливими лексико-синтаксичними та фонетичними маркерами. Основною функцією політичного дискурсу, як зазначає О. Шейгал [13, с. 34], є використання його як інструмента державної влади, тобто боротьба за владу, здобуття влади, її збереження, здійснення, зміцнення чи перерозподіл. Зазначена глобальна функція політичного дискурсу реалізується завдяки: інформуванню (процес поширення інформації про стан справ у суспільстві); впливу та переконуванню (процес донесення політичними діячами, владними інститутами своїх поглядів, точок зору, певної інформації, який супроводжується аргументованим доведенням їхньої справедливості й значущості для населення) і маніпулюванню (процес нав’язування поглядів, думок, точок зору, які адресант вважає наперед неправдивими, але вигідними для себе).

За способом стратегічного оформлення політичний дискурс є аргументативним, у якому мовленнєвий вплив здійснюється через оптимізуючу процедуру одночасної активації раціональних та ірраціональних структур людської свідомості [6, с. 5]. Політична аргументація – це і форма здійснення політики, і поєднання громадської й мовленнєвої дій [15].

Завдяки просодії, що слугує свідомим та навмисним знаряддям впливу, реалізуються ораторські інтенції донесення до слухача думки виступаючого, бажання переконати та завоювати аудиторію і навіть створюється

© Алексієвець О. М., 2013

певний імідж комуніканта. При цьому характерно, що за допомогою специфічного застосування просодичних компонентів не тільки здійснюється виділення ключових моментів та створюється смисловий розподіл тексту, а й досягається перлокутивний ефект, реалізований засобами інтонації [7, с. 113; 10, с. 268-270; 14, с. 224]. Серед особливостей варіювань просодичних компонентів, що впливають на досягнення перлокутивного ефекту [3], можна назвати прискорення й сповільнення темпу; послаблення і посилення інтенсивності висловлень; частотну акцентуацію; контрастні перепади мелодійного рисунку; створення нерівномірного мелодійного контуру; вживання емфатичних пауз тощо.

Зауважимо, що просодія у взаємодії з лексико-синтаксичними засобами відіграє ключову роль в реалізації точки зору в політичному дискурсі, а також виступає маркером характеру взаємовідносин політика з аудиторією, соціокультурного контексту й національно-специфічних особливостей англомовного політичного дискурсу. Ефективні оратори володіють особливим репертуаром риторичних, в тому числі просодичних, засобів, спрямованих на забезпечення впливу на аудиторію.

Окрім цього, як свідчать дослідження [11, с. 12-13], маркуючи домінатне положення тези, що виражає точку зору промовця, і підкреслюючи підпорядковане положення аргументу, що містить інформацію фонову, просодія забезпечує реалізацію риторичної аргументації в озвученому тексті, джерелом якої виступає просодичний контраст. Таким чином, підвищується й ефективність озвученого тексту, і впливовий потенціал риторичного дискурсу.

На просодичному рівні домінантне положення точки зору на фоні її обґрунтування прослідковується за контрастним розширенням тонального діапазону, підвищенням тонального рівня, збільшенням гучності й сповільненням швидкості мовлення. Контраст, що сигналізує про домінантне положення точки зору може створюватися і завдяки одному просодичному параметру, і всьому комплексу просодичних засобів.

В англійському мовленні просодичними засобами реалізації емоційного впливу виступають розширення тонального діапазону, сповільнення темпу та збільшення гучності, використання високих спадних тонів, довгих та наддовгих синтаксичних пауз, емфатичних пауз [11, с. 330]. Значне функціональне навантаження несуть просодичні контрасти, будучи одним із засобів виразності вони забезпечують логіко-композиційне, інтелектуальне членування тексту. Просодичний контраст може використовуватися ораторами як засіб встановлення контакту: різка зміна гучності і тонального діапазону привертають увагу слухачів [7, с. 146-147; 11, с. 338-339]. Крім цього, доведено [2, с. 12], що раціонально впливова інформація у політичному дискурсі оформлюється за допомогою сповільненого темпу, децентралізованого наголосу, високих динамічних показників, значних висотних показників, прагматичних пауз перед тематичними й рематичними піками; для емоційно впливових висловлень характерні прискорений темп, централізований наголос, високі висотні та відносно високі динамічні показники. Також за результатами низки експериментально-фонетичних розвідок [3; 7 та ін.] встановлено, що варіативність тональних рівнів є ефективним просодичним засобом та дієвим чинником мовленнєвого впливу. Спадний або висхідно-спадний тони викликають довіру адресата і його переконання в істинності обговорюваних положень.

Опрацювання результатів попереднього перцептивно-фонетичного дослідження зразків політичного дискурсу з метою встановлення ролі просодії в актуалізації точки зору показало, що темпоральні, мелодійні й частотні характеристики здатні оптимізувати мовленнєвий вплив, властивий процесу аргументування точки зору в англомовному політичному дискурсі.

Відзначимо, типовим маркером вираження точки зору є членування на короткі синтагми, що реалізується з підвищенням гучності та швидкості вимовляння. Спостерігається регулярне вживання емфатичних пауз, яке супроводжується виділенням кожного елемента висловлення високим чи низьким спадним тоном.

Запропонований нижче приклад ілюструє гармонійну взаємодію високих спадних тонів, чіткого ритму, високої гучності, подрібненого поділу висловлення на синтагми, акцентного виділення важливих частин висловлення, емфатичних пауз задля вираження точки зору Барака Обами щодо єдності Сполучених Штатів Америки, народу та його майбутнього:

We \are, Þ *and for|ever \will be*, Þ *the \\United |States of A|merica*ç [16].

Окрім цього, така просодична організація точки зору слугує і засобом реалізації стратегії позитивної презентації вдруге обраного Президента, чий виступ відзначається як авторський, відмінний від загальноприйнятих манер спілкування (див.: [9, с. 200]). Завдяки комплексу просодичних засобів забезпечується енергійне звучання, що створює відчуття рішучого настрою, сприяє формуванню образу сильної, впевненої у собі особистості.

Різноманітність і доцільне варіювання просодичного репертуару підвищує ступінь впливовості, а також збагачує загальну ефективність мовлення. Результативність презентації точки зору досягається не тільки через характер структури, специфіку використання мовних, значною мірою просодичних засобів. Бажаний ефект мовленнєвого впливу проявляється у зміні індивідуальної свідомості, образу світу реципієнта, у досягненні визначеної мети. Важливу роль у її досягненні відіграє раціональне використання усіх просодичних компонентів сучасного англійського мовлення.

Розробляючи проблеми оптимізації мовленнєвого впливу, Р. Потапова [8, с. 312] вказує, що сукупність просодичних засобів при вирішенні зазначеного питання, охоплює мелодійний діапазон, мелодійні інтервали, ступінь мелодійної порізаності, темп, паузацію, силовий (енергетичний) діапазон, локалізацію ділянок виділеності. Усі ці фонетичні засоби знаходяться у комбінаторному співвідношенні. Причому оптимізація мовленнєвого впливу може бути досягнута використанням і максимальних, і мінімальних показників. Комбінаторика того й іншого сприяє підвищенню ступеня мовленнєвого впливу.

Також треба відзначити, що висловлення можуть бути зрозумілі й декодовані тільки за умови розгляду їх у контексті певної ситуації, коли розуміємо основні умови й правила соціальної та мовної гри, співвідносимо їх з певною культурою та ідеологією.

Таким чином, презентація точки зору у політичному дискурсі як одному з найскладніших видів мовленнєвої діяльності людини вимагає комплексного підходу з використанням новітніх методів аналізу для врахування усіх комунікативно-когнітивних стратегій. А коректний вибір просодичних засобів та їх варіантних реалізацій слугуватиме оптимізації впливу на аудиторію у процесі розвитку суспільних відносин.

Література:

1. Бацевич Ф. С. Нариси з лінгвістичної прагматики : [монографія] / Флорій Сергійович Бацевич. – Львів : ПАЇС, 2010. – 336 с.

2. Беличенко Л. Г. Роль и место просодии в системе средств речевого воздействия (экспериментально-фонетическое исследование на материале английских публицистических текстов политического характера) : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.01 / Л. Г. Беличенко. – М., 1990. – 16 с.

3. Калита А. А. Актуалізація емоційно-прагматичного потенціалу висловлення : [монографія] / А. А. Калита. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2007. – 320 с.

4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Караулов Юрий Николаевич. – Изд. 7-е. – М. : Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.

5. Павлова Е. К. Политический дискурс в глобальном коммуникативном пространстве (на материале английских и русских текстов) : автореф. дисс. на соискание уч. степени д-ра филол. наук : спец. 10.02.20 “Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание” / Е. К. Павлова. – М., 2010. – 45 с.

6. Петрухина О. П. Аргументативные стратегии британского политика (на примере языковой личности премьер-министра Т. Блэра): дисс. … кандидата филол. наук : 10.02.04 / Петрухина Оксана Петровна. – Абакан, 2008. – 200 с.

7. Постникова Л. В. Просодия политического дискурса в британской и американской лингвокультурах / Постникова Лариса Вячеславовна. – М. : Книжный дом “ЛИБРОКОМ”, 2011. – 200 с.

8. Потапова Р. К. Речевая коммуникация : От звука к высказыванию / Потапова Р. К., Потапов В. В. – М. : Языки славянских культур, 2012. – 464 с. – (Studia philologica).

9. Серякова И. И. Невербальный знак коммуникации в англоязычных дискурсивних практиках : [монография] / И. И. Серякова. – К. : Изд. центр КНЛУ, 2012. – 280 с.

10. Стеріополо О. І. Перлокутивний ефект просодії мовлення / О. І. Стеріополо // Актуальні проблеми романо-германської філології в Україні та Болонський процес : Матеріали міжнар. наук. конф. (24–25 листопада 2004 року). – Чернівці : Рута, 2004. – С. 268-270.

11. Фрейдина Е. Л. Риторическая функция просодии (на материале британской академической речи) : дисс. доктора филол. наук : 10.02.04 / Фрейдина Елена Леонидовна. – М., 2005. – 407 с.

12. Цацура Е. А. Аспекты идеологических точек зрения в англо-американском массмедийном дискурсе: дисс.... кандидата филол. наук : 10.02.04 / Цацура Елена Александровна. – Иркутск, 2008. – 242 с.

13. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса : [монография] / Елена Иосифовна Шейгал. – М. : ИТДГК “Гнозис”, 2004. – 326 с.

14. Штакіна Л. Тональні конфігурації логіко-смислової динаміки дискурсу / Людмила Штакіна // Наукові записки. – Випуск 96 (2). – Серія: Філологічні науки (мовознавство): У 2 ч. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – С. 223-228.

15. Юдина Т. В. Дискурсивное пространство политической речи // Т. В. Юдина / Актуальные проблемы теории коммуникации. – СПб. – Изд-во СПбГПУ, 2004. – С. 172-185.

16. Barack Obama’s Victory Speech 2012 (Full Video) [Електронний ресурс] / Barack Obama. – Режим доступу: http://www.youtube.com/watch?v=416oyZmugEc

УДК 81'42:811.112

Бассай С. М.,
Запорізький національний університет, м. Запоріжжя

КОГНІТИВНІ МЕХАНІЗМИ У НІМЕЦЬКОМОВНОМУ ПОБУТОВОМУ АНЕКДОТІ

Стаття присвячена дослідженню німецькомовного побутового анекдоту в межах когнітивного напрямку сучасної лінгвістики. Описано когнітивну модель комічного тексту. Проаналізовано явище інконгруентності як основного когнітивного механізму комічного та інференція як засіб когнітивної обробки тексту анекдоту. У статті представлено алгоритм репрезентації когнітивних моделей обробки тексту анекдоту, кінцевою метою якого є створення комічного ефекту.

Ключові слова: *когнітивний напрямок, когнітивна обробка тексту, анекдот, інконгруентність, предметно-референтна ситуація, інференція, комічний ефект.*

Статья посвящена исследованию немецкоязычного бытового анекдота в рамках когнитивного направления современной лингвистики. Описана когнитивная модель комического текста. Проанализирована инконгруэнтность как основной когнитивный механизм комического и инференция как способ когнитивной обработки текста анекдота. В статье представлен алгоритм репрезентации когнитивных моделей обработки текста анекдота, направленный на создание комического эффекта.

Ключевые слова: *когнитивное направление, когнитивная обработка текста, анекдот, инконгруэнтность, предметно-референтная ситуация, инференция, комический эффект.*

The article presents the study of German joke within the cognitive school of modern linguistics. Cognitive model of comic texts is described. The phenomenon of incongruence as the main cognitive device and inference as a way of cognitive processing of a joke are analyzed. The article introduces the algorithms of joke processing cognitive model representation aimed at comic effect creation.

Key words: *cognitive school, cognitive text processing, joke, incongruency, subject and reference situation, inference, comic effect.*

Малі літературно-художні форми комічної спрямованості, наприклад, анекдот, жарт, байка та інші не раз ставали об'єктом дослідження в рамках лінгвостилістики та лінгвістики тексту [6; 13; 20], проте питання когнітивно-дискурсивної природи таких текстів потребує подальшої розробки. З цієї точки зору німецькомовний анекдот є одним із найменш досліджених типів тексту як у вітчизняній, так і у німецькомовній лінгвістиці, що обумовлює **актуальність** дослідження з цієї проблеми.

Метою нашої статті є аналіз та опис когнітивної моделі тексту німецькомовного анекдоту, виявлення когнітивних механізмів та засобів обробки анекдоту.

Для досягнення поставленої мети передбачається виконання таких **завдань**: охарактеризувати когнітивні параметри комічного, з´ясувати суть понять "інконгруентність" та "інференція"; представити алгоритм репрезентації когнітивної моделі обробки тексту анекдоту, спрямованої на створення комічного ефекту.

Об´єктом дослідження є функціонування когнітивного механізму комічного в тексті анекдоту. **Предметом** є німецький побутовий анекдот.

Сучасна лінгвістика розглядає текст як результат дискурсивної, тобто соціально орієнтованої та соціально зумовленої комунікативної діяльності [12, с. 516]. Подібною багатогранністю вирізняється й комічне як явище соціальне, лінгвістичне, комунікативне, психологічне, культурологічне, когнітивне тощо. [14, с. 138]. Розуміння того, що стильову своєрідність тексту зумовлює насамперед комунікативне середовище, а гумор має когнітивну природу, виводить лінгвостилістичні дослідження комічних текстів на новий, міждисциплінарний рівень і робить їх одним із найбільш ефективних засобів пізнання процесів як лінгвальної, так і позалінгвальної діяльності людини.

У межах когнітивного напряму мова розглядається як невід'ємна частина пізнання і як найбільш характерна когнітивна здатність людини, орієнтована на пояснення процесів засвоєння, переробки та трансферу знань. В наш час проблема когнітивного підходу до вивчення мови є об'єктом дослідження багатьох науковців, зокрема таких, як О.О. Селіванова, О.С. Кубрякова, М.М. Болдирєв тощо. У когнітивній лінгвістиці вперше поставлені питання про те, якою людина бачить навколишню дійсність, судячи з мовних даних, у якому вигляді вона відображається в її свідомості, який досвід взаємодії з природою і собі подібними людина фіксує в мові в першу чергу і чому [11, с. 4-5]. У зв'язку з цим до завдань когнітивної лінгвістики входить з'ясування фактів репрезентації різних фрагментів світу у свідомості людини та процеси їх адекватної реалізації.

Наприкінці XX століття, як результат когнітивістського узагальнення філософських концепцій комічного, сформувався напрямок, що досліджує засади сприйняття комічного смислу тексту, зокрема, у роботах І. Бревдо, О. Кубрякової, О. Лука, С. Плотнікової [2; 15; 17; 20]. Був виявлений механізм декодування тексту, що містить в собі анекдот; когнітивною базою цього механізму стала взаємодія двох скриптів (бісоціативна теорія А. Кестлера, семантична теорія сценарієв В. Раскіна, формальна теорія С. Аттардо) [26; 27; 25]. Дані теорії пояснюють ефект комічного як результат суміщення двох матриць (фреймів, сценаріїв), що веде до порушення стереотипної схеми сприйняття змісту тексту.

Отже, когнітивна модель комічного тексту є системою суб'єктів, об'єктів, їх ознак, що пов'язані між собою, в яких кожен із компонентів може бути порушений, непередбачуваний, неоднозначний.

Визначальними для дискурсу комічного є наступні моменти: 1) специфічний тип мовної особистості, що створює цей дискурс, основною характеристикою якої є дотепність, тобто здатність описувати факти, події

© Бассай С. М., 2013

та явища з точки зору комізму; 2) комунікативний намір учасників відійти від серйозної розмови, зниження рівня серйозності за рахунок відмови від реальності, що підкріплене особливим модусом гумористичного дискурсу – його вираженим ігровим характером; 3) гумористична тональність спілкування, тобто прагнення скоротити дистанцію та критично переосмислити у м’якій формі актуальні концепти, викликавши у реципієнта сміх; 4) наявність певних моделей сміхової поведінки, які є вживаними в цій лінгвокультурі [8, с. 305; 17, с. 165–166].

Майже всі дефініції комічного будуються на визначенні його як естетичної категорії (тобто соціального явища), яка припускає відображення явищ, що містять алогізм, порушення, відхилення від норми, невідповідності, суперечності. Такі відхилення називаються інконгруентністю (від *incongruous* – disagreeing, unsuitable, absurd). Ю.Б. Борєв відзначає, що під комічним “передбачається розуміння невідповідності” [1, с. 34]. Практично завжди гумористичним є поєднання несумісних понять – “Комічний сміх виникає від різкої невідповідності смішної ситуації новим нормам і уявленням” [10, с. 51]. Протиріччя та невідповідності, які складають фундамент комічного, у решті решт, “ведуть до сфери потворного, але такого, яке прагне стверджувати себе як досконале, прекрасне” [7, с. 150]. При цьому неймовірно зростає роль широкого контексту, що дозволяє деталізувати реальні та потенційні семантичні відтінки сказаного. “Комічний ефект таких висловлювань досягається завдяки моментальному сприйняттю реципієнтом усіх існуючих планів” [3, с. 203]. Суть комічного – в небуквальності твердження, в порушенні постулату істинності. Ефект несподіванки, раптовості відіграє особливу роль у феномені комічного.

Одним із найпоширеніших різновидів сучасних німецькомовних жартів є анекдот, неодмінним атрибутом якого є динамічний, але й у той же час закінчений сюжет. Засади для вивчення логіко-семантичної структури тексту анекдоту були створені низкою досліджень з філософії тексту, його референтних зв’язків і пропозиціональної структури сюжету [18; 19; 23; 24]. Особливостями мікросвіту комічного в тексті анекдоту є простота форми, влучність і дієвість слова, об’єкти його зображення – факти або події з реального життя людей, це – акт породження можливого світу з наявного, встановлення певного двоїстого світу: на фоні очікуваного, стереотипного світу виникає інший, зі зміщеними орієнтирами [21, с. 16].

Когнітивний механізм породження комічного смислу припускає не стільки опозицію двох різних скриптів, скільки їх проекцію один на одного. Виявлений таким чином механізм міжскриптової інтерференції складає основу когнітивного аналізу тексту анекдоту.

В основі інконгруентності перебуває конфлікт, який виявляється на макро– та мікрорівні. На макрорівні конфлікт має екстралінгвальні вияви (сміх, гнів) і може бути або розв’язаним, або нерозв’язаним; на мікрорівні (в межах тексту жарту) конфліктна ситуація, що закладена в сюжеті, вирішується в пуанті й завершується емоційно-експресивною інтерпретацією жарту.

Даючи характеристику анекдоту, Л.С. Піхтовнікова особливо підкреслює роль пуанта, який “сприяє тому, що ситуація несподівано перетворюється на свою протилежність. Пуант ставить ситуацію з ніг на голову, або навпаки. Несподівано відкривається зворотний бік медалі, і протиріччя упізнаються. Те, що в ситуативній частині сприймалося як звичайна розповідь, у пуантовій частині перетворюється на абсурд. Курйозність перевернутої ситуації створює комічний ефект і реципієнт вибухає сміхом” [16, с. 206]. “Анекдот ... сповіщає про щось смішне, ... цікаве, несподіване, унікальне” [4, с. 69], що, на нашу думку, лежить в основі інконгруентності. Будь-які аспекти соціального життя, надані в жарті, подаються двозначно, включаючи несумісні, інконгруентні, явища чи обставини, які усвідомлюються як єдиний комплекс, ніби реальний.

Основою формування тексту анекдоту є предтекстова база семантики, що включає в себе:

1) комічну ситуацію;

2) пропозиціональну форму комічної ситуації;

3) фрагмент реальності – перцептивний образ події, що багаторазово повторюється в реальності.

Кінцевим продуктом реалізації комічної ситуації та її пропозиціональної форми в тексті анекдоту є предметно-референтна ситуація – трансформований у відповідності з комічним смислом фрагмент реальності. Під фрагментом реальності в цьому випадку ми розуміємо типову подію, що повторюється регулярно. Трансформація фрагменту реальності здійснюється, перш за все, за рахунок локальної та темпоральної компресії, а також за рахунок створення передумов, що ведуть до інтерференції скриптів. Все це сприяє породження комічного смислу.

Таким чином, предметно-референтна ситуація є кінцевим продуктом реализації в тексті анекдоту комічної ситуації, її пропозиціональної форми й певного фрагменту реальності.

До механізмів репрезентації предтекстової бази семантики анекдоту відносяться референція, експліціювання й імпліціювання. Референція припускає співвіднесення компонентів тексту анекдоту із предметно-референтною ситуацією. Експліціювання та імпліціювання являють собою два паралельних механізми, які забезпечують відносно збалансоване семантичне наповнення тексту анекдоту. Для тексту анекдоту типовим є висока прагматична значимість імпліцитних компонентів.

Когнітивна обробка тексту анекдоту з витягом комічного змісту здійснюється на основі механізмів інференції – умовивід, що формується учасниками комунікації в процесі інтерпретації й контекстуалізації. Інференція припускає одержання вивідного знання шляхом ймовірного й індуктивного прогнозування можливого варіанту розвитку сюжету анекдоту. Механізм контекстуалізації припускає приведення семантики текстових сегментів у відповідність із загальним змістом контексту анекдоту.

Когнітивний механізм інконгруентності є джерелом комічної тональності і маніфестується в парадоксі: відхилення від норми створює в анекдоті нову норму і є нормою сміхового сприйняття світу. Порушення норм в гуморі є нормою: припущення, що перебувають в основі анекдота, не реалізуються, створюється когні-

тивний дисбаланс – інконгруентність, що веде до комічного ефекту від обманутого очікування, який є результатом помилкової посилки адресату досить далеко від прогнозованої. Відхилення від норми створює у анекдоте нову норму з прирощенням додаткового значення. На відхиленнях від норм в анекдоті ґрунтується вся експресія, емоційність, створюється жарт. Робота когнітивного механізму інконгруентності здійснюється на всіх рівнях тексту анекдоту і веде до досягнення основної мети анекдоту – розсмішити адресата (див. рис.1).

Алгоритм репрезентації когнітивної моделі обробки тексту німецькомовного побутового анекдоту

Рис. 1

Основою гумористичної тональності анекдоту є комічний ефект, який є наслідком своєрідної гри з фреймами, умисної маніпуляції понятійними структурами в уявленні слухача. Анекдот, орієнтуючись на типовий набір пропозицій (тобто на фонові знання, наявні у більшості слухачів), активізує у слухача певний сценарій, або фрейм. Біполярність (наявність двох контрастуючих полюсів, двох сторін) об’єкту комічного в анекдоті спричиняє різку зміну одного змістовного плану анекдоту на інший, змушує слухача несподівано змінити сценарій, переосмислити і узгодити з ним попередню інформацію. Внаслідок такої несподіваної зміни фреймів на когнітивному рівні виникає комічний ефект. Комічний ефект досягається завдяки концептуальному розкриттю композиційної моделі жарту, яка реалізується у блоках, і експліціюванню лінгвоситуативної та лінгвальної двозначності.

Як бачимо, з одного боку, комічний ефект ґрунтується на певних позалінгвальних, а саме, когнітивних процесах, з іншого боку, він витікає з матеріалізованої в тексті структури – пуанту.

Отже, дослідження анекдотів на базі когнітивно-дискурсивної парадигми дозволило дійти наступних висновків. Комічне в анекдоті виникає в ситуації сміхової комунікації, що походить із взаємного бажання кому-

нікантів з розважальною метою взяти участь у мовній грі, яка на когнітивному рівні ґрунтується на умисній маніпуляції понятійними структурами в уявленні слухача. Когнітивним механізмом гумору в анекдоті є інконгруентність, яка провокує створення адресантом суб’єктивного оцінного комічного образу або ситуації. Тому смішне бачиться як продукт своєрідної комічної гри протиріччями. Комічний ефект досягається за допомогою порушення норм – сукупності способів і правил їх вживання, прийнятих в тому чи іншому суспільстві в певну епоху. Порушення норм у гуморі є нормою існування жарту, тому що саме вони спричиняють інконгруентність, що разом зі смішною ситуацією створює комічний ефект.

У подальшому представляється необхідним і перспективним дослідити на прикладі анекдотів конкретні моделі і стратегії сміхової поведінки, характерні для німецької лінгвокультури.

Література:

1. Бореев Ю. Б. Комическое или о том, как смех казнит несовершенство мира, очищает и обновляет человека и утверждает радость бытия / Ю. Б. Бореев. – М. : Искусство, 1970. – 269 с.

2. Бревдо И. Ф. Механизмы разрешения неоднозначности в шутке : автореф. дис. … канд. филол. наук : 10.02.19 / И. Ф. Бревдо. – Тверь : Изд-во ТГУ, 1999. – 18 с.

3. Воробьева К. А. Специфика иронии среди других языковых средств комизма / К. А. Воробьева // Логический анализ языка. Языковые механизмы комизма / отв. ред. Н. Д. Арутюнова. – М. : Индрик, 2007. – С. 201-206.

4. Врабель Т. Т. Проблема визначення дискурсу і тексту. Стратегії наративного дискурсу / Т. Т. Врабель // Проблеми романо-германської філології : зб. наук. пр. – Ужгород : ЛІРА, 2006. – С. 64-72.

5. Голобородько К. Ю. Лінгвістичний статус концепту / К. Ю. Голобородько // Культура народов Причерноморья. – 2002. – № 32. – С. 27-30.

6. Гонтар М. О. Структурно-композиційні та лінгвістичні особливості тексту німецького літературного анекдоту : автореф. дис. … канд. філол. наук / М. О. Гонтар. – Львів : ЛДУ ім. І. Франка, 1995. – 18 с.

7. Громов Е. С. Палитра чувств: о трагическом и комическом: кн. для учащихся стар. классов / Е. С. Громов. – М. : Просвещение, 1990. – 191 с.

8. Карасик В. Языковой дискурс: личность, концепты, дискурс / В. Карасик. – М. : Гнозис, 2004. – 390 с.

9. Кестлер А. Дух в машине / А. Кестлер // Вопр. философии. – 1993. – № 10. – С. 93-122.

10. Красухин К. Г. Заметки об истоках комического / К. Г. Красухин // Логический анализ языка. Языковые механизмы комизма / отв. ред. Н. Д. Арутюнова. – М. : Индрик, 2007. – С. 48-55.

11. Кубрякова Е. С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке. Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова ; РАН, Ин-т языкознания. – М. : Яз. славян. культуры, 2004. – 560 с.

12. Кубрякова Е. С. Семантика в когнитивной лингвистике (о концепте контейнера и формах его обьективации в языке) / Е. С. Кубрякова // Изв. РАН. Сер. Лит. и яз. – 1999. – Т. 58. – № 5-6. – С. 3-12.

13. Кузнєцова Л. Тип тексту в дискурсі (на матеріалі англомовного анекдота) / Л. Кузнєцова // Дискурс іноземномовної комунікації. – Львів : Вид-во ЛНУ ім. Івана Франка, 2001. – С. 221-228.

14. Леонтович О. А. Механизмы в формирования комического межкультурной коммуникации / О. А. Леонтович // Аксиологическая лингвистика: игровое и комическое в общении : сб. науч. тр. / под ред. В. И. Карасика, Г. Г. Слышкина. – Волгоград : Перемена, 2003. – С. 138-146.

15. Лук А. Н. О чувстве юмора и остроумии / А. Н. Лук. – М. : Прогресс, 1968.

16. Піхтовнікова Л. С. Про еволюцію байки як взаємодію з іншими малими формами (на прикладі віршованої байки і жарту) / Л. С. Піхтовнікова // Вісн. Харків. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. – Харків, 1999. – № 461. – С. 205-209.

17. Плотникова С. Н. Комический дискурс / С. Н. Плотникова // Аксиологическая лингвистика: игровое и комическое в общении : сб. науч. тр. / под ред. В. И. Карасика, Г. Г. Слышкина. – Волгоград : Перемена, 2003.– С. 162-172.

18. Руднев В. Прочь от реальности : исследования по философии текста / В. Руднев. – М. : Аграф, 2000. – 432 с.

19. Руднев В. Энциклопедический словарь культуры XX века / В. Руднев. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Аграф, 2009. – 544 с.

20. Савченко Ю. Є. Прагмалінгвістичні моделі німецького анекдоту : автореф. дис. … канд. філол. наук / Ю. Є. Савченко. – Одеса, 1994. – 15 с.

21. Самохіна В. О. Жарт у сучасному комунікативному просторі Великої Британії і СІЛА: текстуальний та дискурсивний аспекти : автореф. дис. … д-ра філол. наук : 10.02.04 / В. О. Самохіна. – К., 2010. – 38 с.

22. Санников В. З. Русский язык в зеркале языковой игры / В. М. Санников. – М. : Яз. рус. культуры, 1999. – 544 с.

23. Сол А. К. Загадка контекстов мнения / А. К. Сол // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1986. – Вып. XVIII.

24. Хинтикка Я. Логико-эпистемологические исследования : сб. избран. ст. / Я. Хинтикка. – М. : Прогресс, 1980. – 448 с.

25. Attardo S. Linguistic Theories of Humor / Salvatore Attardo. – N. Y. : Mouton, 1994.

26. Koestler A. The Act of Creation / A. Koestler. – London : Hutchinson & Co. – 243 p.

27. Raskin V. Semantic Mechanisms of Humor / V. Raskin. – Dordrecht ; Boston ; Lancaster : D. Reidel Publishing Company, 1985. – 376 p.

УДК 372:811.112.2

Башук Н. П.,
НТУУ "КПІ" м. Київ

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглядаються проблеми вербального і невербального оформлення іншомовного спілкування у відповідності до особливостей ментально-лінгвального комплексу німецькомовних країн поза межами мовного середовища при вивченні іноземної мови.

Ключові слова: *іноземна мова, вербальні та невербальні засоби спілкування, мовні одиниці, соціокультурний компонент, особливості слововживання.*

В статье рассматриваются проблемы вербального и невербального оформления иноязычного общения в соответствии с особенностями ментально-лингвального комплекса немецкоязычных стран вне среды языкового общения при изучении иностранного языка.

Ключевые слова: *иностранный язык, вербальные и невербальные средства общения, речевые единицы, социокультурный компонент, особенности словоупотребления.*

The given article highlights the peculiarities of both verbal and non-verbal means used in foreign language communication when studying German outside the verbal environment. The above mentioned means are described in compliance with the lingual and mental patterns existing in the German speaking countries.

Key words: *foreign language, verbal and non-verbal means of communication, language units, sociocultural component, peculiarities of words.*

На сьогодні ніхто не спростовує необхідності формування іншомовних навичок в єдності мови та культури. Культурна платформа є інтелектуальним фундаментом суспільства, його національним надбанням, засобом збереження, інтерпретації і трансляції якого служить мова. При величезній кількості трактувань поняття "культура" найбільш суттєвими її атрибутами є глибоке, усвідомлене і шанобливе ставлення до спадщини минулого, здатність до творчого сприйняття і перетворення дійсності в тій чи іншій життєвій сфері.

Концепції таких відомих учених, як В.В. Сафонової, С.Г. Тер-Мінасової, Є.І. Пассова, О.О. Леонтьєва, Є.М. Верещагіна, В.Г. Костомарова доводять, що мова є не тільки засобом спілкування, але й ефективним засобом знайомства студента з культурними цінностями інших народів, засобом здобуття знань і розуміння культур. Специфіка іноземної мови як феномену суспільної культури полягає в тому, що мова володіє величезними можливостями для пізнання і запозичення цінностей інших культур, та загальнолюдських цінностей, сприяючи вихованню особистості в контексті "діалогу культур". Очевидне домінування в процесі вивчення іноземної мови міжкультурної складової диктує необхідність вивчення соціокультурного компоненту. Формуючи іншомовну комунікативну компетенцію, як обов'язкову складову, ми виділяємо соціокультурну компетенцію, яка передбачає засвоєння фонових знань і одночасно вміння представити власну культуру засобами іноземної мови. Однак відповіді на питання, як виробити вміння оформити комунікативний намір вербальними і невербальними засобами у відповідності до певної комунікативної ситуації і особливостей ментально-лінгвального комплексу німецькомовних країн поза межами мовного середовища стосовно вивчення іноземної мови, нема.

Проблема перш за все полягає в тому, що саме поняття "культура" стало складовою при вивченні іноземної мови лише в 70-ті роки минулого століття, до того часу культура виступала як самостійний елемент, пов'язаний з країнознавчими знаннями про країну, мова якої вивчається. Однак, незважаючи на дані зміни, область застосування лінгвокультурологічних аспектів обмежувалась прагматичними цілями, спрямованими на розвиток умінь адекватної соціальної поведінки в рамках ситуацій повсякденного спілкування. Основний принцип вивчення іноземної мови в той період полягав в цілеспрямованій методичній організації навчального матеріалу для досягнення ефективного результату в опануванні іноземної мови. В підручниках того часу основне місце займали вправи з граматики, оскільки тільки розуміння граматичних особливостей побудови речень, на думку авторів дозволяло адекватно зрозуміти семантику висловлювань і коректно будувати власні мовні фрагменти. В 90-ті роки в зв'язку з глобальними перетвореннями у всіх сферах нашого суспільства відбувається усвідомлення необхідності актуалізації особистості студента на основі пізнання чужої для нього дійсності і сприйняття іншої культури. Теоретичне осмислення даної проблеми відобразилось в появі таких понять, як "соціокультурний підхід", "інтегроване країнознавство", "лінгвокраїнознавчий підхід", а також послужило стимулом для вчених-методистів до пошуку найбільш раціональних методів викладання іноземних мов, обумовлених доцільністю вивчення культури іншомовної країни через призму мови, її національного змісту. В сучасній методиці викладання іноземних мов вивчення соціокультурного компоненту є ключовою умовою успішного опанування іноземної мови.

Проблема вивчення мови як живої мовно-творчої діяльності (В. Гумбольдт), яка створює як саму мову, так і мовну самосвідомість мовного колективу і окремої особистості, стала передумовою переходу лінгвістики на антропологічну парадигму, в рамках якої виникла нова гуманітарна дисципліна – лінгвокультурологія.

На сьогодні немає ні загальноприйнятого визначення, ні єдиної думки з приводу статусу, предмету і методів лінгвокультурології. Найбільш повним, яке розкриває сутність цього поняття, є визначення В.В. Воробйова, який вважає, що лінгвокультурологія – це "комплексная научная дисциплина синтезирующего типа, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания" [1, с. 36].

© Башук Н. П., 2013

Незважаючи на всю актуальність питання про викладання іноземної мови в єдності його лінгвістичних і культурологічних аспектів, автори лінгвокультурологічних досліджень зіставного плану зазвичай обмежуються констатацією факту про необхідність міжмовного аналізу, який повинен привести до формування міжкультурної компетенції і достатньої кваліфікації, констатуючи, що більш чітка організація мовного матеріалу веде до більш успішного і повного засвоєння мови і її ефективного викладання, оскільки міжмовний аналіз сприяє кращому розумінню закономірностей функціонування мови, що вивчається, проникненню в структуру досліджуваних явищ як рідної, так і чужої мови.

Сучасні умови життя вимагають від вивчення іноземної мови перш за все функціональності, коли її засвоєння не стає самоціллю для студентів, а засобом успішної самореалізації в реальній дійсності, засобом реального спілкування з носіями інших культур.

З одного боку, засвоєння відображення культурного світосприйняття ускладнюється наявністю великої кількості варіантів німецької мови в німецькомовних країнах, кожний з яких являє собою деякий інваріант у вигляді загальних мовних норм і традиційних правил їхнього функціонування в комунікативних ситуаціях. З іншого боку, незалежний історичний розвиток німецькомовних країн породжує прояв особливостей у вигляді національно-детермінованого компоненту в загальному для всіх лінгвістичному аспекті мови. При вивченні німецької мови майже всі користуються німецькими підручниками, які передбачають засвоєння німецьких норм мовної і немовної поведінки при вирішенні комунікативних завдань, оскільки написані згідно з нормами літературної німецької мови (Hochdeutsch). В якості зразка мовної поведінки пропонується іншомовний дискурс, який демонструє комунікативний тип речень, вибір слів і граматичних структур, обумовлених стилем мови в даній конкретній ситуації. В той час, як наукові дані, наведені в книзі С.Г. Тер-Мінасової “Война и мир языков и культур” свідчать, що спілкування складається з: 7% власне вербальних засобів, 38% фонетичного оформлення мови, 55% невербальних засобів [4, с. 93].

Більшість дослідників поділяє думку, що вербальний канал використовується для передачі інформації, в той час як невербальний канал використовується для “обговорення” міжособистісних відносин, а в деяких випадках замість мовних повідомлень.

Невербальне спілкування, спілкування без допомоги слів, часто виникає підсвідомо. Воно може доповнювати і підсилювати мовне повідомлення, або перечити йому і послаблювати його. Хоча невербальне спілкування і є часто несвідомим процесом, і, на сьогодні, воно досить добре вивчене, а отже, для досягнення потрібного ефекту з успіхом може контролюватися.

До невербальних засобів комунікації ми відносимо жести, міміку, вираз обличчя, пози та рухи тіла. Наука, що займається вивченням цих засобів комунікації називається кінетика (від грецької *kinesis* – “рух”). Особливу увагу кінетика звертає на міміку і жестикуляцію.

Міміка (від грецької *mimikos* – наслідувати) – вираз обличчя (очей, брів, губ). Під мімічними засобами розуміють рух мускулів обличчя і рухів тіла. По міміці, рухам, вегетативним проявам (“почервонів”, “зблід”, “вкрився потом”), по виразу очей, величині зіниці ми судимо про емоції людини. Найбільш виражені емоції проявляються на обличчі і в різних позах тіла (вираження задоволення, захвату, страху, жаху). Міміка дозволяє нам краще зрозуміти співрозмовника, розібратися що він відчуває. Для кожного співрозмовника, з одного боку важливо вміти “розшифрувати”, “зрозуміти” міміку партнера, а з іншого боку, необхідно знати, в якій мірі він сам володіє мімікою, наскільки вона виразна.

Крім міміки люди при розмові мимоволі жестикулюють. Жестами називають виразні рухи руками. Ми навіть не уявляємо, як багато жестів робить людина при спілкуванні, як часто вона ними супроводжує свою мову. І що доволі дивно: мові вчать з дитинства, а жести засвоюються природнім чином, і хоча ніхто попередньо не пояснює, не розшифровує їхнього значення, співрозмовники розуміють і використовують їх. Ймовірно це пояснюється тим, що жест використовується частіше всього не сам по собі, а супроводжує слово, служить для нього своєрідною підмогою, а інколи уточнює його. Наукові дослідження в області лінгвістики показали, що існує пряма залежність між соціальним статусом, владою, престижем людини і його словниковим запасом, тобто між красномовністю людини і ступенем жестикуляції, яку людина використовує для передачі сенсу повідомлення. Людина, яка знаходиться на вершині соціальних сходів або професійної кар’єри може користуватися багатством свого словникового запасу в процесі комунікації, в той час як менш освічена або менш професійна людина буде частіше покладатися на жести, а не на слова в процесі спілкування.

Ключем до правильної інтерпретації жестів є врахування всієї сукупності жестів і конгруентність вербальних і невербальних сигналів, тобто відповідність невербальних сигналів словесним висловлюванням. До того ж жести в різних культурах не завжди співпадають. Так між вживанням жестів в німецькій і українській комунікативній поведінці можна встановити:

1) співпадання в виконанні жестів і їхньому значенні (наприклад, при привітанні *jemandem die Hand geben, vor jemandem den Hut abnehmen*);

2) розбіжності в виконані при співпадаючому значенні (наприклад, коли німці починають рахувати, то зігнуті пальці лівої руки розгинають пальцями правої руки, починаючи з великого пальця. В нас же навпаки, пальці згинають, починаючи з мізинця);

3) розбіжності в значенні при співпадаючому виконанні (наприклад, den *Zeigefinger heben* – жест учня в школі, щоб привернути увагу вчителя, в Україні цим жестом підкреслюється найголовніше в мові);

4) наявність в іноземній комунікативній поведінці жестів, які відсутні в рідній мові (жест постукування кісточками пальців по столу, який виражає схвалення і задоволення від вдало прочитаної лекції чи доповіді на конференції).

Узагальнюючи все вище згадане, можна зробити висновок, що невербальна комунікація відіграє найважливішу роль в кросс – культурних відносинах.

Особливо вона важлива для осіб, які проводять переговори в чужій країні, іноземною мовою. Міміка партнера, його поза, зовнішній вигляд можуть дати до 70% інформації про те, що думає ваш партнер в даний момент, чи він готовий до співпраці, наскільки він з вами погоджується. Контролювати міміку і рухи тіла досить складно, і наше тіло дає постійний витік інформації. Навчившись розпізнавати мову тіла і користуючись нею, можна зробити співпрацю успішнішою. Звичайно ж в даному випадку може допомогти фахова література, як наприклад, книга Аллана Піза "Язык телодвижений. Как читать мысли окружающих по их жестам" та використання мультимедійних технологій при вивченні мови. Саме вони розширюють можливості моделювання мовних ситуацій, організації реального спілкування, інтеграції країнознавчих знань в процес навчання шляхом наочної демонстрації національних особливостей вербального і невербального спілкування. Доступ до Інтернету дозволяє використовувати аутентичну текстову, звукову інформацію та відеоінформацію.

На особливу увагу заслуговує також виділення одиниць мови і мовних знаків, які є мовними структурами в культурному контексті і співставляються з аналогічними явищами рідної мови, оскільки взаєморозуміння в ході іншомовної комунікації можливе лише за наявності загальних для комунікантів фонових знань. Лінгвістичну природу фонових знань вдалось розкрити Є.М. Верещагіну та В.Г. Костомарову. На величезній кількості прикладів показано, що семантика слова не вичерпується одним лексичним поняттям. Слова, еквівалентні в понятійній сфері, розходяться в іншій сфері своєї семантики. Можна виділити ряд слів, які в німецькій і українській мові мають абсолютно різне значення, незважаючи на те, що перекладаються однаково. Так, якщо українське слово *"лекція"* – це систематичний, послідовний виклад навчального матеріалу, якого-небудь питання, теми, розділу, предмету, методів науки, то в німецькій мові – це значення застаріло і на сьогодні *"die Lektion"* – це *урок, урок в підручнику з іноземної мови (в нашому розумінні тема), індивідуальний урок тренера, повчання.*

Слід звернути увагу студентів також на різне значення, яке вкладають представники різних культур в одні й ті ж слова, на особливості вживання тієї чи іншої фрази в конкретній ситуації спілкування, що дозволить їм грамотно оформити і реалізувати комунікативний намір і уникнути збою комунікації. Так, німецьке слово *"der Akademiker"* має значення *людина з вищою освітою*, а українське слово *академік* буде перекладатись як *"das Akademiemitglied"*.

Таким чином, лінгвокультурологічний контекст при вивченні іноземної мови передбачає виділення мовних одиниць і знаків, які мають особливості вербального і невербального оформлення в рідній та мові, що вивчається. Іншомовна комунікативна компетенція включає в себе також знайомство студентів з етичними нормами спілкування, які відображають особливості менталітету даної культурно-мовної спільноті, що дозволяє їм оформити висловлювання адекватно конкретній ситуації у відповідності з очікуваннями носія мови. Не менш важливим аспектом вивчення іноземної мови є знання звичної тематики спілкування, що містить мовні кліше і сталі ситуативно обумовлені словосполучення. В якості джерела інформації в даному випадку можуть слугувати аутентичні матеріали, коментарі одномовних словників і можливості, що надаються новими засобами комунікації. Запорукою успіху є засвоєння мовних структур в нерозривному зв'язку з ситуацією спілкування.

Література:

1. Воробьёв В. В. Лингвокультурология: теория и методы / В. В. Воробьёв. – М. : РУДН, 1997. – 331 с.

2. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации. Учебник для вузов / Под ред. А. П. Садохина / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин. – М. : ЮНИТИ – ДАНА, 2002. – 352 с.

3. Пиз Аллан. Язык телодвижений. Как читать мысли окружающих по их жестам / Аллан Пиз. – М. : Издательство Эксмо, 2007. – 272 с.

4. Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур / С. Г. Тер-Минасова. – М. : АСТ. Астрель. Хранитель, 2007. – 286 с.

5. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация (Учебное пособие) / С. Г. Тер-Минасова. – Слово/Slovo, 2000. – 264 с.

УДК 81’46.811.111

Безугла О. В.,
Львівський національний університет імені І. Франка, м. Львів

КОНЦЕПТУАЛЬНА МЕТАФОРА ЧАСУ В ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ США

У статті розглядається типова для американського політичного дискурсу метафора часу. Проаналізовано основні типи темпоральної метафори, виокремлено низку сфер-джерел, необхідних для осмислення того чи іншого аспекту часу.
Ключові слова: *метафора, політичний дискурс, категорія часу.*

В статье рассматривается типичная для американского политического дискурса метафора времени. Проанализировано основные типы темпоральной метафоры, выделено ряд сфер-источников, необходимых для осмысления того или иного аспекта времени.
Ключевые слова: *метафора, политический дискурс, категория времени.*

The article examines a typical for American discourse metaphor of time. The main types of temporal metaphors are analyzed; source domains that are necessary for the perception of one or another aspect of time are distinguished.
Key words: *metaphor, political discourse, category of time.*

Однією з основних категорій людського мислення є категорія часу. Беззаперечно стверджувати про її універсальність можна з огляду на те, що поняття часу притаманне існуванню та розвитку усіх процесів оточуючого світу та є невід’ємною складовою життя людини.

Питання категорії часу ще з часів Арістотеля викликає непохитний інтерес та до сьогодні залишається предметом аналізу наукових досліджень. В лінгвістиці час передусім розглядався як граматична категорія, що пояснює зацікавленість науковців часовими формами дієслова. Відносно недавно час почали досліджувати в якості когнітивної категорії, одного з ключових елементів мовної картини світу. Окремі аспекти метафоричного моделювання категорії часу описані в працях Н.Д. Арутюнової, С.А. Баруздіної, В.И. Заботкіної, М.Н. Коннової, С.А. Чугунової, Дж. Лакоффа та М. Джонсона.

Актуальність даного дослідження визначається тим фактом, що семантика часу фіксується та закріплюється в метафоричних мовних моделях, оскільки саме метафора чи не найповніше розкриває зміст концепту часу. Метою нашої роботи є вивчення мовних реалізацій концептуальних метафор часу. Основним завданням є характеристика основних типів темпоральних метафор в політичному дискурсі США. З цього огляду, об’єктом дослідження ми обрали метафору як важливу складову сучасної політичної комунікації, а предметом – особливості функціонування темпоральної метафори в політичному дискурсі.

В основі процесу метафоризації лежить аналогія, оскільки метафора допомагає мовцю вловити схожість між різними класами об’єктів. Ступінь схожості є визначальною для формування метафори: “метафора виникає тоді, коли зіставлювані об’єкти мають більше відмінного, аніж спільного”, таким чином “метафора дозволяє порівнювати не порівнюване” [1, с. 367].

Згідно теорії концептуальної метафори, в основі метафоризації лежить процес взаємодії між структурами знань двох концептуальних доменів – сфери-джерела (source domain) і сфери-цілі (target domain). Сфера джерела є більш зрозумілою, конкретною й пов’язана з безпосереднім фізичним або просторово первинним досвідом [7, с. 230].

Американська культура зорієнтована на лінійне розуміння часу, якому притаманні спрямованість, неповторність та необоротність. Час західних культур зображується як монохронний: його можна розподілити та відчути на дотик. Монохронний характер часу також проявляється в зосередженості на виконанні однієї справи в конкретний проміжок часу.

З позицій теорії концептуальної метафори джерелом темпоральних концептів є зовнішній сенсомоторний, перш за все, візуальний спосіб сприйняття. Як наслідок, специфіка темпоральної лексики полягає в тому, що нерідко вона не є властиво темпоральною [8]. Зокрема, час виражається в термінах простору та руху, що становить собою мовну універсалію.

Група просторових метафор, що має загальну назву TIME IS SPACE, за твердженням Дж. Лакоффа є “всюдисущою” [8, с. 140]. В процесі концептуалізації часу крізь призму простору час уподібнюється двовимірному простору в концептуальній метафорі TIME IS A LANDSCAPE WE MOVE THROUGH:

*“I guess the **looming crisis** that most worries the Obama campaign right now is Joe Biden’s next speaking engagement.” (S. Palin)*

*“Our **relationship stretches back more than two centuries**.”(H. Clinton)*

В рамках даної метафори суб’єкт вбачає час як сталий і нерухомий простір, по якому він рухається в напрямку від минулого до майбутнього. Орієнтирами в часовому просторі для людини виступають події. Основними характеристиками такої метафори є направленість та поступальність [5, с. 309].

До просторових. відноситься також метафора TIME IS A MOVING ENTITY, де суб’єкту відводиться роль пасивна:

*“**The time** for games **has passed**.”(B. Obama)*

*“**Time has come** to wind down Afgan war.”(B. Obama)*

Дана метафора передбачає нерухомого спостерігача, відносно якого відбувається дія. Наведені приклади засвідчують, що використання “просторової” лексики актуалізує темпоральне значення. Метафоричне розуміння часу в термінах простору і руху обумовлене біологічним фактором: візуальна система людини здатна сприйма-

© Безугла О. В., 2013

ти об'єкти, що локалізуються та рухаються в просторі, однак не здатна сприймати час [6, с. 32]. Таким чином, темпоральні концепти копіюють структуру концептів простору та руху разом з їхнім мовним вираженням.

Часові події можуть уподібнюватись тривимірному простору в метафорі TIME IS A CONTAINER, де час осмислюється як вмістилище, наповнене подіями.

We are not this story's author, ***who fills time and eternity*** *with His purpose. (G.W. Bush)*

We have entered a new era*, and this new era requires new responsibilities.* (G.W. Bush)

Об'ємні характеристики вмістилища асоціативно пов'язані з тривалістю часу, коли розмір тотожний тривалості часового терміну. Об'ємність часу нерозривно пов'язана з його антропометричним осмисленням. Наповнений подіями, "об'ємний" час сприймається як одиниця виміру життя людини [3, с. 70]. Внутрішня і зовнішня частини вмістилища представлені переважно дієсловами *to fill, to occupy, to complete, to enter, to emerge, to close, to open.* Також широкого використання набули просторові прийменники in, into, within, out, що вказують на місцеположення всередині та зовні вмістилища.

You've been very Reaganesque ***in recent days****. We love it. Keep it up!(J. McCain)*

Усім відома формула Б. Франкліна "час-гроші" за багато десятиліть стала девізом капіталістичного устрою та найшла своє відображення в політичному дискурсі. Концептуальна метафора TIME IS MONEY лежить в основі уподібнення часу грошам, що уможливлюється завдяки використанню одиниць лексико-семантичного поля MONEY.

In the next 10 years, we need to be smart and systematic about where we ***invest time*** *and energy. (H. Clinton)*

We ***mortgage our future*** *if we don't get a handle on our deficit and debt, but we also* ***mortgage it*** *if we're not investing in those things that will assure the promise of the American Dream for the next generation. (B. Obama)*

Категорія часу розглядається як цінний та необхідний ресурс, що потребує економного та бережливого споживання. Використання меншої кількості часу, аніж зазвичай, призводить до його економії. І навпаки, використання надто великої кількості часу ототожнюється з марнотратством та незаконним володінням грошей.

At this moment of great potential, ***let's not squander our children's future****. (H. Clinton)*

We don't ***have a moment to spare.*** *(H. Clinton)*

Надання допомоги, для якої потрібен час, уподібнюється позиці.

We're ***living on borrowed time*** *and borrowed money. (H. Clinton)*

Загалом, метафора TIME IS MONEY вербалізується предикатами to afford, to spend, to save, to spare, to invest, to mortgage та прикметниками lost, wasted, precious, pre-paid, spare.

В західній культурі час, як і гроші, представляє собою винятково цінну річ, тому співзвучною до метафори TIME IS MONEY є метафора TIME IS A COMMODITY. Центральним концептом сфери джерела в даній метафорі є концепт 'Trade'. В сучасній англійській мові цінність часу уподібнюється вартості товару, що на мовному рівні передається словами та словосполученнями, котрі експліцитно чи імпліцитно містять сему ціни, купівлі та продажу.

For years, ***Congress has been buying time****, and leaving the great challenge of entitlement reform for others to deal with. (J. McCain)*

В концептуальній метафорі TIME IS A COMMODITY використовуються предикати to buy, to pay for, to sell, to trade для надання часовим ознакам властивостей зі сфери Торгівлі, відтак час, що сприймається як товар, стає стандартним, його можна продати, виміняти чи купити.

Час, що концептуалізується як товар, набуває ознак матеріального об'єкту. Метафора TIME IS AN OBJECT розглядає час як такий, що є наповнений подіями, має форму фізичного тіла та характеризується щільністю. Таким чином, час, як і матеріальний об'єкт, може підлягати зовнішньому впливу. Зокрема, час можна витягнути чи розширити.

... ***legislation that would have expanded the length of time*** *in which a worker can sue an employer for pay discrimination. (J. McCain)*

...if you feel destiny calling, and see as I see, ***a future of endless possibility stretching before … us*** *(B. Obama)*

Час, що осмислюється як тверде тіло, може бути стиснено та деформовано.

In the years ahead, we ought to do whatever we can increase access, ***compress time****, improve connectivity. (B. Clinton)*

Метафора TIME IS AN OBJECT втілюється рядом предикатів, зокрема *to bring back, to import, to power, to shape, to win, to find, to burden, to play, to seize, to change.*

We don't fear the future, because ***we're gonna shape the future*** *of the United States of America. (G.Bush)*

... this is ***a moment that must be seized*** *– through hard work and bold decisions – to lay the foundations for lasting American leadership for decades to come. (H. Clinton)*

Ознаки матеріального світу приписуються категорії часу і через використання прикметників *better, big, bumper, hard, tough, rough, golden, rotten,* котрі допомагають мовцю виразити своє позитивне чи негативне ставлення до обговорюваної проблеми.

When times are tough*, you tighten your belts. (B. Obama)*

Even if ***a golden age*** *had existed, we could not simply graft it onto today's busier, more impersonal and complicated world (H. Clinton)*

До продуктивних концептуальних метафор не можна не віднести метафори-персоніфікації, в яких час уподібнюється живому створінню. Персоніфікація активно використовується, коли виникає потреба інтерпретувати концепти, що пов'язані з природою, довкіллям та життєдіяльністю людини [4]. Макрометафорою цієї групи є метафора TIME IS A CREATURE, де час представлений як жива істота. Це певна сила, що дає поштовх до змін, які відбуваються з плином часу. Оскільки час осмислюється в термінах природного світу, то

абстрактна категорія часу сприймається мовцем як така, що створена за його подобою. До метафор-персоніфікацій відносяться метафори TIME IS A CHANGER, TIME IS A WITNESS, TIME IS A TEACHER, TIME IS A RULER, TIME IS A DESTROYER, TIME IS A CHILD, TIME IS A HEALER, TIME IS AN ENEMY, TIME IS A PARENT.

Weeks *of attacks* ***left many people dead*** *and* ***houses destroyed****. (J. McCain)*

В наведеному прикладі, де актуалізується метафора TIME IS A DESTROYER, виражена предикатом to leave, час представляє собою руйнівну силу, що дає змогу охарактеризувати цю метафору як деструктивну. Впротивагу руйнівним ознакам, час може бути наділений зцілювальними характеристиками.

I think ***time heals some wounds****, and I also think over time, over the next several weeks, I think our party gets completely unified. (R. Priebus)*

У метафорі TIME IS A TEACHER час представлений як вчитель, який володіє техніками переконання, демонстрації та відкриття чогось нового. Час уподібнюється вчителеві за допомогою предикатів *to teach, to offer a lesson, to persuade, to reveal, to show, to tell, to demonstrate.*

While ***the 20th century taught us*** *that we share a common destiny,* ***the 21st has revealed*** *a world more intertwined than at any time in human history. (B.Obama)*

Імпліцитна метафора часу вербалізується рядом прикметників, до яких відносяться ті, що характеризують тимчасовий психофізіологічний стан людини (*changing, depressed, angry, troubled, hungry, desperate*) та певні особисті ознаки, притаманні людині (*greedy, silly, prosperous, competitive*).

In changing times*, ownership can bring stability to your lives. (G.Bush)*

Starting careers ***in troubled times*** *is a challenge, but it is also a privilege. (B. Obama)*

We can put Americans to work today and create a more ***prosperous future.*** *(B. Obama)*

В більшості випадків дані метафори є негативні за емотивно-оцінним потенціалом.

Проаналізувавши темпоральні метафори, можна дійти висновку, що метафоричний образ часу є багатогранним та неоднорідним. Ціла низка сфер джерел застосовується для залучення концептуальних структур, необхідних для осмислення того чи іншого аспекту часу. Зазначені вище приклади метафор свідчать про те, що політики інтерпретують час у термінах ознак і характеристик простору, предмету, що рухається та людини і її здатності виконувати різноманітні дії. Найпродуктивнішими виявились саме просторові метафори. Значна кількість їх мовних реалізацій вказує на нерозривний зв’язок категорії простору та часу в свідомості людини.

Таким чином, метафора часу представляє собою важливе явище в мисленні та мові людини та виконує вагому функцію в пізнанні світу.

Література:

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. – М. : Школа “Языки русской культуры”. 1999. – 896 с.

2. Баруздина С. А. Время как лингвокультурный концепт / С. А. Баруздина // Вестн. Челяб. гос. ун-та. – 2007. – № 15. – С. 20-26.

3. Грушина Н. Б. Концепт “время” в дискурсе современных художественно-публицистических журналов (на материале журнала “Новый мир”). Дисс. … канд. филолог. наук. – СПб., 2002. – 216 с.

4. Сборик С. П. Метафора-персоніфікація у романах М. Дребл // Накові записки НДУ ім. М. Гоголя. Філологічні науки : науковий журнал. – Ніжин : 2010. – С. 57-59.

5. Филипенко М. В. Следы “пути” в высказывании. // Логический анализ языка: Языки пространств. – М. : “Языки русской культуры”, 2000. – С. 308-314.

6. Evans V. The structure of time: Language, Meaning And Temporal Cognition. – Amsterdam; Philadelphia : John Benjamins Pub. Co; 2004. – 286 p.

7. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. – Chicago : University of Chicago Press, 1980. – 242 p.

8. Lakoff G., Johnson M. Philosophy In The Flesh: The Embodied Mind And Its Challenge To Western Thought. – N.Y. : Basic books, 1999. – 627 p.

УДК 811.111:81'25

Борисова Т. С.,
Херсонський державний університет, м. Херсон

LEET ЯК СУЧАСНИЙ ВИД КОМУНІКАЦІЇ В МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ

Статтю присвячено сучасному засобу комунікації користувачів персональних комп'ютерів в мережі Інтернет – мові Leet. Основну увагу приділено морфологічним, синтаксичним характеристикам та особливостям її перекладу.
Ключові слова: *жаргон, абревіація, мова Leet.*

Статья посвящена современному способу общения пользователей персональных компьютеров в сети Интернет – языку Leet. Основной акцент сделан на его морфологических и синтаксических характеристиках, а также особенностях перевода.
Ключевые слова: *жаргон, аббревиация, язык Leet.*

The article focuses on the IT modern means of communication. The main accent is made on morphological and syntactical description of "Leet speak" and its translation peculiarity.
Key words: *jargon, abbreviation, Leet language.*

Мова спілкування в мережі Інтернет є одним з найскладніших та найцікавіших елементів для розуміння та перекладу, особливо в спеціальних текстах. Впродовж останніх десятиліть в різних мовах збільшується кількість абревіатур, нумеронімів, акронімів, які активно використовуються у "всесвітній павутині" для кодування певної інформації. Інтенсивність і складність цього процесу визначають актуальність проблеми декодування та перекладу новоутворених лексичних одиниць, необхідність звернення до їх ретельного вивчення.

Мета даної статті полягає у розгляді Leet – сучасного засобу комунікації, специфічної мови, яка призначена для шифрування слів та, навіть, цілих речень, що не повинні бути зрозумілими для більшості користувачів Інтернету.

Мова Leet (від англ. Elite – елітний) утворилася в Bulletin Board System (електронна дошка об'яв) в 1990 році, де статус "елітний" надавав користувачам доступ до файлів і до спеціальних чатів. Вона була створена, щоб обходити заборони і мовні фільтри, розроблені у цій системі, а також, щоб адміністратор не зрозумів про що йде мова, і не закрив дану тему. Спочатку вона вважалася виключно мовою хакерів, але пізніше перейшла й у мейнстрім [2]. Однак "професійний" Leet може використовувати комбінації криптологічних прийомів, що роблять написане ґрунтовно незрозумілим для необізнаних, адже поширеним є повна або часткова заміна літер схожими за написанням цифрами, знаками пунктуації, математичними символами та ін. Термін Leet сам по собі часто записується як 31337, 1+3+3+7, l33t або 1337 в різних варіантах. Коли ця мова стала більш поширеною, цей термін став записуватися 10100111001 (двійковий запис 1337), щоб зробити його ще менш зрозумілим.

Відмітною особливістю словотворення у мові Leet є використання суфікса **–xor** (а також **-zor**, як один з варіантів). Він може використовуватися як стандартний для англійської мови суфікс **-er** або **-or**, щоб відрізняти іменник, що позначає людину, яка належить до певної професії, від дієслова. Наприклад, *pwnzor* (*owner* – власник) і *haxxor* (*hacker* – хакер). **-Xxor**, **-zor**, **-zorzz** і **-xxorxx** також застосовуються як суфікси порівняльної і найвищої ступені прикметників. Слова з цими суфіксами мають велику міру інтенсивності. Іменники, що позначають приналежність людини до певної професії, з цими суфіксами можуть також стати дієсловами, зазвичай при додаванні до них **-ed** або **-'d**. Так, фраза "*ou have been pwnzored*" стає еквівалентною фразі "*you have been pwned" ("тебе перемогли").* Ці суфікси також можуть додаватися до основи будь-якого іншого дієслова без зміни сенсу. Дієслова, що утворилися, відмінюються так само, як і правильні англійські дієслова. Через вимову суфікса **-xor** ([z], як в слові *xylophone*) носії мови Leet стали використовувати в тому ж значенні суфікси **-zor** і **-zorz**. Додавання **-ri–** до слів з цими суфіксами передає вищу міру іронії, наприклад, "*I am the suxorixorage".* Також в цьому значенні використовується суфікс **-izzle** (*owndizzle*) [10]. Дієслова можуть переходити в іменники просто при додаванні до них суфікса **–age** (наприклад, *speakage).* Аналогічно, прикметники стають іменниками за допомогою суфікса **-ness** (*Leetness*). Через високу мінливість мови такі іменники можуть також використовуватися як дієслова, наприклад,"*Complete Pwnage" (Completely owned* – повністю переможений). Суфікс **-ness** найчастіше використовується, щоб збільшити виразність слова: наприклад, "*coolness!","lulzness".* У реченнях використання подібних іменників вважається більш емфатичним у комбінації з дієсловом "to be", ніж "to have" (наприклад: *that was pwnage* значить *he has pwnage*). У формах простого минулого часу, що закінчуються на -ed, користувачі мови Leet можуть використовувати апостроф замість ***e***, як в поетичній мові минулих століть, наприклад, *pwned* стає *pwn'd*). Але, на відміну від поетичної мови, використання апострофа тут підкреслює вимову явного звуку. Правила мови Leet дозволяють опускати пунктуаційні знаки (це часто відбувається із-за великої швидкості набору символів у спілкуванні), таким чином апостроф може міняти свою позицію в слові, без зміни його сенсу. Інколи буква ***e*** зовсім не пишеться, а слово може закінчуватися на **t**, наприклад, *owned* може писатися як *ownt*. Слова, що закінчуються на **-and**, **-anned**, **-ant** або схожі звуки, інколи пишуться з суфіксом **-&** на кінці. Найчастіше таке написання зустрічається в слові *banned* (заперечений/заблокований/забанений), наприклад: "*I'm sorry, you've been b&".* Як альтернатива такому написанню зустрічається написання "*B7"* (тому що символи "&" і "7" розташовуються на одній і тій же клавіші). Також зафіксоване використання **-z** замість **-s** наприкінці іменників у множині (*clientz, parnterz*), а також написання *T3H* замість *THE* [1].

© Борисова Т. С., 2013

Основна характеристика цієї мови – це умисне неправильне використання граматичних форм та правил синтаксису. Як і інші жаргони хакерів, Leet використовує граматику дуже недбало. Вільна граматика та вільне написання кодують певний рівень виразності або іронії слова. Читач повинен покладатися більше на інтуїтивний розбір слів в реченні, ніж на реальну його структуру. Зокрема, люди що “говорять” на мові Leet дуже часто використовують віддієслівні іменники, перетворювати дієслова на іменники (і назад), як більш емоційно виразні форми. Наприклад, пропозиція “*Bob rocks”* менш виразна, чим “*Bob r0xx0rz”* (зроблені орфографічні зміни), або “*Bob is t3h r0xx0rz”* (орфографічні та граматичні зміни), або “*OMFG D00d Bob is t3h UBER 1337 R0xx0rz LOL”* (комбінація орфографічних та граматичних змін вихідного тексту зі словами-інтенсифікаторами). Однак всі ці фрази мають одне й те ж семантичне значення. Винахід нових форм слів дуже схильний до узагальнення, як і в інших жаргонах хакерів. Наприклад, якщо *haxored* це форма минулого часу від дієслова *to hack (hack – haxor – haxored)* (незаконно діставати доступ до комп’ютерних програм), то *winzored* це форма минулого часу від дієслова *to win* [3].

Мова Leet має також свої просторіччя. Багато з них жартівливі, засновані на частих помилках в написанні, звичках новачків або на недоліку знань культури і звичаїв Інтернету. Leet заснований не лише на базі англійської мови. Грецька, російська, китайська мови та багато інших мають свої форми Leet, і Leet однієї мови може при необхідності використовувати форми Leet іншої мови. Найпопулярніша пошукова система GOOGLE навіть має свою версію на мові Leet [7].

Мова Leet може мати свої рими і ритм, хоча усний варіант не дуже поширений, але це мова з фіксованим наголосом. Це використовується для підбору і комбінування співзвучних слів, або спеціального “кодування” їх, щоб вони могли римуватися. Така, наприклад, фрази “*roffle my woffles”* (*roffle* – це похідне від акроніма *ROFL*), або “*roxorz your boxorz”* [11].

Ще одна відмітна особливість мови Leet – велика кількість знаків окликів у реченнях. Інколи, випадково або навмисно, через те, що знак оклику знаходиться на одній кнопці з цифрою 1, в ряди знаків окликів потрапляють одиниці (наприклад: “*This is really exciting!!11”).* Це особливо характерно для спілкування в мережевих комп’ютерних іграх (“Counter Strike”, “Fallout”, “Call of Duty” та ін.), де гравці вимушені друкувати дуже швидко, інакше, поки вони друкують, вони можуть програти. Схожа трансформація може відбуватися і зі знаком питання *(“What are you talking about??//”,“Щооо-о-оо-????”).* За допомогою вживання одиниць замість знаків окликів може виражатися сарказм, наприклад: “*This is really exciting!!!1111oneoneone”* або *“This is really exciting!!!1111eleven”.* Сарказм очевидний, оскільки навряд чи можна випадково написати замість декількох знаків окликів слово *one* або *eleven*. Цей феномен спілкування в мережі Інтернет вже перейшов до традиційної, звичної форми вираження емоцій, та має специфічну назву “oneoneone” (“одинодинодин”) [9].

Наведемо декілька прикладів слів та словосполучень мови Leet у структурі яких зафіксовані: заміщення літер математичними символами, знаками пунктуації та цифрами: *l4m3r (англ. lamer) – ламер, 1 (4/\/”7 |_|/\/ [) 3|2574/\/[) \/0|_||2 \/\/|2171/\/9.17’5 (0/\||=| |51|\/9 –“I can’t understand your writing. It’s confusing”, c`bewb }|{e ew,e -)тих M9IrKих (\)paHLLy3cKих бу/\oK ga Bblneu* 4aIO – рос.“съешь же еще этих мягких французских булок да выпей чаю”),“K4713 12 7h3 w1|\\ @ P00L” (англ. Katie is a good pool player) –“Кейті – гарна пловчиха”;* використання фонетичних еквівалентів: *eye або 3y3* замість*“I”;* капіталізація (написання великими літерами): *sUch aS tHiS*, різні типи абревіатур*: yus (англ. you use same) – угода з людиною у використанні тієї або іншої технології, OMGWTF (англ. oh my god what the fuck) – вигук, що виражає крайню міру спантеличеності або несхвалення, bl (англ. bad luck) – не пощастило, gl (англ. good luck) – успіхів, gg (англ. good game) – схвалення:“хороший момент”,“добре зіграв”, stfu (англ. shut the fuck up) – образливе“заткнися”, wp (англ. well played) – див. gg, hf (англ. have fun) – відмінно повеселитися, ty (англ. thank you) – дякую, KKTHXBYE (англ. OK, thanks and good bye) – добре, дякую, до побачення, n00b (англ. newbie, noob) – новачок, pr0n (англ. porn) – порнографія, suxxor, suxxorz (англ. to suck) – вираження несхвалення,* слова-гібриди: “*phreak”* від слів *phone* та *freak – англ. телефон та дивак, схиблений;* комбінація різних прийомів словотворення: *w8 (англ. wait) – чекання, p1r8 (англ. pirate) – пірат, hax0r (англ. hacker) – хакер, w00t (англ. We Owned Other Team) – схвальний вигук.* Досить часто букви не заміщуються, а “випадають”: *Age duz not protek U frm luv bt luv 2 som Xtnt proteks U frm age.*

Як ми бачимо з наведених вище прикладів, при роботі з такими типами скорочень можливе використання лише “розшифровування” відповідною повною формою слова або словосполучення (цей спосіб використовується тоді, коли у мові перекладу відсутнє відповідне скорочення, причому для перекладу необхідно визначити повну форму скорочення у мові оригіналу). В мережі Інтернет існують декілька “онлайн-перекладачів” [4, 5], але вони далеко не завжди задовольняють потреби пошуковців, одже, є потреба у спеціальному тлумачному словнику мови Leet.

Таким чином, дослідження та переклад комп’ютерних текстів, та їх складових – термінів, абревіатур, скорочень та ін. – є актуальною темою сьогодення. Оскільки процес поширення новітніх технологій продовжується, виникнення нових засобів комунікації та потреба у їх тлумаченні залишаються незмінними.

Перспективним вважаємо продовження дослідження мови Leet у перекладацькому аспекті.

Література:

1. Mitchell A. A Leet Primer [Electronic Reference] / A. Mitchell. – Access mode: http://www.technewsworld.com/story/47607.html

2. Rome J. A. Relax We Understand j00 [Electronic Reference] / J. A. Rome, T. Oakley. – Access mode: http://web.archive.org/web/20070216195207/http:/www.case.edu/orgs/sigmataudelta/submissions/rome-relaxweunderstand.htm

3. http://en.wikipedia.org/wiki/Leet

4. http://forum.ekvium.com/index.php?action=1337
5. http://www.thenetw0rk.com/features/leet.shtml
6. http://www.albinoblacksheep.com/text/leet
7. http://www.google.com/webhp?hl=xx-hacker
8. http://ryanross.net/leet/
9. http://www.netlore.ru/Leet_speak
10. http://en.academic.ru/dic.nsf/enwiki/11237
11. http://www.h2g2.com/approved_entry/A787917
12. http://en.academic.ru/dic.nsf/enwiki/1627277

УДК 811.133.1’37’42

Буць Ж. В.,
Національний технічний університет України “КПІ”, м. Київ

СПЕЦИФІКА НОМІНАЦІЙ КОЛЬОРІВ В АКТУАЛІЗАЦІЇ ТЕКСТОВОГО КОНЦЕПТУ *ЖІНОЧНІСТЬ* У ФРАНЦУЗЬКІЙ РЕАЛІСТИЧНІЙ ПРОЗІ XIX–XX СТОЛІТЬ

У статті представлено концептуальний аналіз творів французької реалістичної прози XIX–XX століть з огляду на їх образно-символичне наповнення. Особлива увага приділяється номінаціям кольорів, образи яких проектують у текстовій тканині досліджуваних романів текстовий концепт ЖІНОЧНІСТЬ.

Ключові слова: *образно-символичне наповнення, номінації кольорів, текстовий концепт* ЖІНОЧНІСТЬ, *французька реалістична проза.*

В статье представлен концептуальный анализ произведений французской реалистической прозы XIX–XX веков в ракурсе их образно-символического наполнения. Особое внимание обращено на семантику цветовой гаммы, образы которых проектируют в текстах исследуемых романов текстовый концепт ЖЕНСТВЕННОСТЬ.

Ключевые слова: *образно-символическое наполнение, номинации цветов, текстовый концепт* ЖЕНСТВЕННОСТЬ, *французская реалистическая проза.*

This article carries out the analysis of the conceptual space of French realistic prose of the XIX – XX centuries taking into consideration its figurative and symbolic space. Special attention is paid to the meaning of the colors, the image of which places the textual concept FEMININITY *into the observable texts.*

Key words: *figurative and symbolic space, the meaning of the colors, textual concept* FEMININITY, *syntactic features, French realistic prose.*

Сучасні лінгвопоетологи все частіше звертаються до концептуально-культурологічного тлумачення текстів [4–5; 10 та ін.]. Це пояснюється тим, що справжніми хранителями культури є тексти, оскільки відображають духовний світ людини, наповнені багатьма культурними кодами, зберігають інформацію про історію, етнографію, національну психологію, національну поведінку, тобто про все, що складає культуру [7, с. 87]. У лінгвокогнітивних студіях художнього твору панує погляд, що будь-який текст має фіксувати певний фрагмент людського досвіду та авторську думку [1, с. 158; 6, с. 6]. Підтвердження цьому знаходимо в образно-символічному просторі французької реалістичної прози XIX–XX століть, який дає змогу відтворити коди культури Франції відповідних епох. Поетичний образ є вписаним у семантичний простір художнього твору й структурованим концептуальними схемами [1, с. 6], отже, має відбиватися на функціонуванні й розгортанні текстового концепту. Підсумовуючи викладене вище вважаємо, що вивчення символічно-образного простору текстового концепту у художній тканині з огляду на його лінгвокультурологічну специфіку є **актуальним**.

За **мету** ми ставили встановити особливості імпліцитного втілення текстового концепту ЖІНОЧНІСТЬ у художній прозі французьких письменників-реалістів через образи номінацій кольорів та виявити культурологічні закономірності репрезентації колористики в концептуальному просторі аналізованих творів.

Об’єктом дослідження виступає образно-символічний простір текстового концепту гендерної спрямованості.

Предметом статті є номінації на позначення кольорів.

Матеріалом, на якому здійснено запропоноване дослідження, слугували твори французьких письменників XIX–XX століть, що належать до реалістичного літературного напряму. Отже, ілюстративним матеріалом слугували соціально-побутові романи Ф. Стендаля “Le Rouge et le Noir”, О. де Бальзака “Eugénie Grandet”, Г. Флобера “Madame Bovary”, Е. Гонкура “La Faustin”, Ф. Моріака “Thérèse Desqueyroux”, Ф. Еріа “Famille Boussardel” і Е. Базена “Madame Ex”.

Звернення до лінгвокультурологічного аспекту у вивченні текстового концепту (далі ТК) ЖІНОЧНІСТЬ у французькій реалістичній прозі XIX–XX століть зумовлено кількома причинами. По-перше, поняття *жіночність* є загальнокультурним, оскільки властиве будь-якій культурі, зокрема французькому суспільству. По-друге, беручи до уваги проблематику науки лінгвокультурології, яка розглядає культури різних епох у діахронічному висвітленні [3, с. 154], ілюстративний матеріал представлено творами французьких письменників XIX–XX століть. Оскільки ця галузь мовознавства вивчає “фіксацію в мові культурно значущої інформації, яка відтворена у схемах поведінки, естетичних цінностях, звичаях, віруваннях та побуті народу” [9, с. 254], соціально-побутовий роман як різновид реалістичної прози, що представляє площину зображення персонажів у конкретних історичних обставинах та ідеологізацію їхнього приватного життя й побуту [11, с. 598], спрямував наше дослідження саме в русло лінгвокультурології.

Як демонструє ілюстративний матеріал, у концептуальному просторі французької реалістичної прози XIX–XX століть значущої ролі набуває саме образно-символічна репрезентація ТК ЖІНОЧНІСТЬ, що пояснюється його визначенням як лінгвокультурного концепту у морально-духовних традиціях Франції.

З-поміж образів і символів репрезентації досліджуваного концепту гендерної спрямованості у французьких соціально-побутових романах XIX–XX століть, які належать до національної специфіки сприйняття *жіночності* у французькому соціумі, особливе місце посідають колористичні образи.

У кольоровій палітрі образно-символічного простору аналізованих творів найбільш уживаними є червоний, чорний і білий кольори. На нашу думку, це безпосередньо відображає дух французького народу: прапор французької держави є триколірним. Якщо порівнювати барви прапора й символічну реалізацію ТК ЖІНОЧНІСТЬ у французьких соціально-побутових романах XIX–XX століть, то простежується невідповідність палітри: у художніх творах особливого значення набуває чорний колір, тоді як державний символ такого кольору не має. Проте сим-

© Буць Ж. В., 2013

волічність колористики збережена. За енциклопедичними даними, червоне тло французького прапора символізує боротьбу, тоді як білий є втіленням божественного [12, с. 194–197]. Походження червоного на державному символі пояснюється тим, що здавна королі Франції мали червону орифламу на честь святого великомученика Діонісія (першого єпіскопа Парижа), який, навіть обезголовлений, намагався йти проти супротивників. Білий уважався кольором королівської влади, оскільки, за офіційною доктриною, влада короля мала божественне походження.

За словниковою статтею "Dictionnaire des Symboles", червоний, асоціюючись із кров'ю, символізує пристрасть, палкість [13, с. 831–833], що в просторі французьких соціально-побутових романів XIX–XX століть набувають імпліцитного вираження у ТК ПРИСТРАСТЬ: *[...] Eugénie rougit en effleurant du bout de ses doigts les ongles roses de son cousin* (Balzac, EG, 61). Героїня твору О. де Бальзака "Eugénie Grandet", ледве торкнувшись рук свого кузена, якого палко кохає, відчуває пристрасть, що зовні проявляється на її обличчі – вона червоніє (*rougit*).

Пристрасні від природи, жінки наділені й особливими рисами характеру, поміж яких – звабливість. Представниці жіноцтва інтуїтивно відчувають, як звабити чоловіка. При цьому вони майстерно користуються зовнішністю. Так, наприклад, Аліна Робюсто, головна героїня роману Е. Базена "Madame Ex", на засідання суду в справі про її розлучення із чоловіком з'явилася у червоній блузці (*chemisier rouge*): *[...] sur ce chemisier rouge, trop vif au goût de Louis et justement choisi pour la conciliation* (Bazin, H, 7). Обраний колір убрання Аліни випрадовує її намір примирення з колишнім чоловіком. Саме цей колір мав знову привабити Луї. Отже, у концептуальному просторі твору Е. Базена червоний імплікує ТК ЗВАБЛИВІСТЬ.

Відповідно до морально-етичних норм XIX–XX століття у французькому суспільстві існувала негласна заборона відкритого сексуального життя [2, с. 298–299; 8, с. 130–131]. До того ж, як підтверджує ілюстративний матеріал, жінка існувала в межах суспільної заборони, що в концептуальному просторі французьких соціально-побутових романів XIX–XX століть набуває імпліцитного вираження у ТК ОБМЕЖЕНА СВОБОДА.

Барви червоного набувають конотацію недозволеного. Так, наприклад, здавна закриті будинки було огороджено червоними ліхтарями, що символізувало заборону сексуальних інстинктів [13, с. 831–833]. У французьких соціально-побутових романах XIX–XX століть образ червоного імплікує ТК ОБМЕЖЕНА СВОБОДА. Звернемося до ілюстративного матеріалу: *[...] qu'une femme revenue à la vertu pourrait entendre sans rougir* (Stendhal, RN, 241). У творі Ф. Стендаля "Le Rouge et le Noir" Жюльєн, пишучи любовного листа мадам де Реналь, виявляє повагу до добропорядної жінки (*femme revenue à la vertu*) і добирає такі слова, які б не збентежили її, що у фрагменті образно відтворено словосполученням *sans rougir*.

Відтінком червоного в кольоровій палітрі є пурпуровий. У художній тканині досліджуваних творів образи, пов'язані із цим кольором, мають синонімічні проекції із червоним. Так, наприклад, одна з представниць жіноцтва в романі Ф. Еріа "Famille Boussardel", нарешті відчувши фізичне задоволення із чоловіком, не в змозі приховати свій емоційний стан: *Amélie s'empourpra violemment et baissa le visage vers son assiette sans que son mari s'en aperçût* (Hériat, FB, 321). Від згадки про минулу ніч Амелі зашарілася (*s'empourpra*), що імпліцитно вказує на почуття молодої жінки до свого чоловіка. Отже, відтінок червоного у концептуальному просторі твору Ф. Еріа набуває імпліцитного втілення у ТК СОРОМ'ЯЗЛИВІСТЬ.

Таким чином, символічне значення червоного відтворює образи, які імплікують у французьких соціально-побутових романах XIX–XX століть ТК ПРИСТРАСТЬ, ЗВАБЛИВІСТЬ, ОБМЕЖЕНА СВОБОДА і СОРОМ'ЯЗЛИВІСТЬ (рис. 1), відбиває загальнокультурне сприйняття жіноцтва французьким соціумом цього історичного періоду:

Рис. 1 Символічне втілення ***червоного*** **в концептуальному просторі французької реалістичної прози XIX–XX століть**

Образ темного кольору набуває конотації болю [13, с. 674], що в досліджених романах імплікує ТК СТРАЖДАННЯ. Емма Боварі, героїня твору Г. Флобера, не маючи ніжних почуттів до чоловіка, відчуває себе оповитою темрявою (*enveloppé par une atmosphère noire*): *Tout lui parut enveloppé par une atmosphère noire qui flottait confusément sur l'extérieur des choses [...]* (Flaubert, MB, 140).

У християнстві чорний символізує зречення від мирського, свідоцтвом чого слугують темні вбрання ченців і черниць. В аналізованих романах образ чорного імплікує ТК ЖЕРТОВНІСТЬ : *[...] des petits-enfants Boussardel, dont elle est idolâtre [...]. Elle entre [...] portant un tablier de cachemire noir et sur ses cheveux blancs un bonnets de dentelles noires* (Hériat, FB, 216). Служниця Клеманс повністю віддавалася дітям і правнукам господаря. Кольори вбрання жінки символізують її поклоніння перед ними, наче перед ідолами (*elle est idolâtre*): Контраст білого і

чорного у наведеному фрагменті відповідає образу черниці, що несе конотацію жертовності, божественності.

Семантика чорного кольору проектує образи, що у концептуальному просторі французької реалістичної прози імплікує низку ТК БАЙДУЖІСТЬ, СМЕРТЬ і ЗРАДА (рис. 2), які є структурними складниками ТК ЖІНОЧНІСТЬ:

Рис. 2 Символічне втілення *чорного* в концептуальному просторі французької реалістичної прози XIX–XX століть

Відповідно до конотації білого [12, с. 194–197] як знаку божественного начала в тканині ТК ЖІНОЧНІСТЬ світла барва символізує незайманість. Герої романів Ф. Стендаля “Le Rouge et le Noir” і О. де Бальзака “Eugénie Grandet”, намагаючись уперше доторкнутися до своїх коханок, звертають увагу на колір їхніх рук: *Il voulut prendre une main blanche [...]* (Stendhal, RN, 89); *[...] vos jolies mains blanches* (Balzac, EG, 64). Асоціація білого із сяючим, чистим кольором імплікує ТК БОЖЕСТВЕННІСТЬ.

Саме незайманість завжди приваблювала чоловіків. Тому в концептуальному просторі досліджуваних творів білий колір імплікує ТК ЗВАБЛИВІСТЬ. У художній тканині роману Е. де Гонкура “La Faustin” переважають всі відтінки білого, коли йдеться про звабливу красу акторки Фостен: *Et sa peau d’une pâleur animée, et prèsque imperceptiblement rosée au visage, devenait sur son torse, sur ses membres, la blancheur mate des brunes quand elles sont blanches, la chaude blancheur exsangue peinte par le Titien sur la poitrine de sa maîtresse* (Goncourt, F, 231–232). Шкіра жінки була блідо-живою (*d’une pâleur animée*), частини тіла – матово-білими (*la blancheur mate*), що особливо приваблювало лорда Анандаля, коханця акторки. До того ж, у спальні Фостен також дотримувалася звабливого кольору: *[...] où se trouvait un lit de jeune fille aux rideaux de mousseline blanche* (ibid., 209). Ліжко жінки було обгорнуте тонкою тканиною білого кольору (*mousseline blanche*), що сторювало відповідну атмосферу.

У західних духовних традиціях білий колір символізує смерть, яка сприймається як вхід до невидимого, незрозумілого і неосяжного [13, с. 126]. Однак у художньому просторі французьких соціально-побутових романів XIX–XX століть окремого концептуального значення набуває дієслово *pâlir* v.i. (“devenir subitement pâle, blême” [14]), що вербалізує ТК СТРАХ. Емма Боварі з твору Г. Флобера не в силах приховати почуття страху за своє викриття перед чоловіком: *[...] il aperçut Emma pâlir* (Flaubert, MB, 174). Мадам Гранде, мати головної героїні роману О. де Бальзака “Eugénie Grandet”, також панічно боїться гніву свого чоловіка: *[...] sa femme qui pâlit [...]* (Balzac, EG, 62). Жіноча частина родини Бусардель у романі Ф. Еріа “Famille Boussardel” відчувають тривогу, побоювання за своїх чоловіків, які перебували в зоні революційних подій: *Les femmes avaient pâli. Nulle épouse n’osait poser au postillon de question plus précise [...]* (Hériat, FB, 380).

Маючи ще один символічний образ – початку, безбарвності [13, с. 125], позначення білого кольору в аналізованих творах набуває імпліцитного вираження у ТК ВІДРОДЖЕННЯ: *Thérèse s’éveille ; sa poitrine dilatée s’emplit de brouillard (ce doit être la descente du ruisseau blanc)* (Mauriac, TD, 8). Після вироку в суді Тереза Декейру з однойменного роману Ф. Моріака відчуває себе пробудженою (*s’éveille*), а образ потоку чистої води (*ruisseau blanc*), який очищує, відтворює стан відродження жінки.

Взагалі символічно-образний простір білого кольору у текстовій тканині французьких соціально-побутових романів XIX–XX століть позначено імпліцитним втіленням ТК БОЖЕСТВЕННІСТЬ, ЗВАБЛИВІСТЬ, ВІДРОДЖЕННЯ, СТРАХ і СОРОМ’ЯЗЛИВІСТЬ (рис. 3):

Рис. 3 Символічне втілення *білого* в концептуальному просторі Французької реалістичної прози XIX–XX століть

Таким чином, аналіз ілюстративного матеріалу надав можливість представити кольорову палітру образно-символічного простору текстового концепту жіночність. Окрім того, було виявлено, що номінації червоного, чорного і білого кольорів імплікують у французькій реалістичній прозі XIX–XX століть ТК, які є концептуальними складниками аналізованого текстового концепту гендерної спрямованості і відображають загальнокультурне сприйняття жіноцтва французьким суспільством тогочасного періоду.

Перспективним для подальшого дослідження символічно-образного простору французької реалістичної прози вважаємо порівняння особливостей колористики у втіленні гендерно протилежних концептів, якими є текстові концепти жіночність і мужність.

Література:

1. Бєлєхова Л. І. Образний простір американської поезії: лінгвокогнітивний аспект : дис. … доктора філол. наук : 10.02.04 / Бєлєхова Лариса Іванівна. – К., 2002. – 476 с.

2. Бовуар С. де. Друга стать : в 2-х т. / Сімона де Бовуар ; [пер. з франц. Н. Воробйова, П. Воробйов, Я. Собко]. — К. : Основи. – Т. 1. – 1994. – 390 с.

3. Воробьев В. В. Лингвокультурология : монография / Владимир Васильевич Воробьев. – М. : РУДН, 2008. – 340 с.

4. Гвоздева А. А. Языковая картина мира: лингвокультурологические и гендерные особенности (на материале художественных произведений русскоязычных и англоязычных авторов) : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.19 “Теория языка” / А. А. Гвоздева. – Краснодар, 2004. – 15 с.

5. Головня А. В. Лінгвокультурний простір художньої прози Редьярда Киплінга : дис. … канд. філол. наук : 10.02.04 / Головня Алла Василівна. – Донецьк, 2008. – 215 с.

6. Кубрякова Е. С. Образы мира в сознании человека и словообразовательные категории как их составляющие / Е. С. Кубрякова // Известия РАН. Серия Литература и язык. – 2006. – Т. 65. – № 2. – С. 3-11.

7. Маслова В. А. Лингвокультурология : учеб. пособ. / Валентина Авраамовна Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.

8. Сайтарли І. А. Культура міжособистісних стосунків : [навч. підручник] / Інна Анатоліївна Сайтарли. – К. : Академвидав, 2007. – 240 с.

9. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підручник / Олена Олександрівна Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 712 с.

10. Федотова М. А. Мовна особистість у чужому лінгвокультурному просторі (на матеріалі англомовної прози XX–XXI століть) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 “Германські мови” / М. А. Федотова. – Одеса, 2006. – 20 с.

Довідкова література:

11. Літературознавчий словник-довідник / [за ред. Р. Т. Гром’яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка]. – К. : ВЦ “Академия”, 2007. – 752 с.

12. Слейтер С. Геральдика: иллюстративная энциклопедия / С. Слейтер. – М. : Эксмо-Пресс, 2007. – 264 с.

13. Chevalier J. Dictionnaire des Symboles / J. Chevalier, A. Gheerbrant. – P. : Editions Robert Laffont / Jupiter, 2002. – 1060 p.

14. Le petit Larousse illusté [Електронний ресурс]. – P. : LAROUSSE, 2011. – Режим доступу : http://www.larousse.fr/.

Список джерел ілюстративного матеріалу:

1. Balzac, EG : Balzac O. de. Eugénie Grandet : [roman] / Onoré de Balzac. – P. : Les classiques de Poche, 1972. – 168 p.

2. Bazin, ME : Bazin H. Madame Ex : [roman] / Hervé Bazin. – P. : Editions du Seuil, 1975. – 350 p.

3. Flaubert, MB : Flaubert G. Madame Bovary : [roman] / Gustave Flaubert. – M. : Editions en langues étrangères, 1958. – 382 p.

4. Goncourt, F : Goncourt E. de. La Faustin : [roman]. [Електронний ресурс] / Edmond de Goncourt. – P. : Bibliothèque – Charpentier, 1903. – 343 p. – Режим доступу : http://www.booksbooksbooks.ru/.

5. Hériat, FB : Hériat P. Famille Boussardel : [roman] / Philippe Hériat. – P. : Gallimard, 1944. – 499 p.

6. Mauriac, TD : Mauriac F. Thérèse Desqueyroux : [roman] / François Mauriac. – P. : Le Livre de Poche, 1998. – 89 p.

7. Stendhal, RN : Stendhal (Henry Beyle). Le Rouge et le Noir: Chronique du XIX siècle : [roman]. [Електронний ресурс] / Stendhal (Henry Beyle). – P. : Michel Lévy frères, 1854. – 690 p. – Режим доступу : http://www.booksbooksbooks.ru/.

Vastadze E.,
Kutaisi University, Georgia

PHATIC COMMUNICATION AND THE ROLE OF LIE IN IT

The role of language in our life is immeasurable. Generally, linguists and language philosophers discuss language as means of sending and receiving factual information. Sociologists and sociolinguists focus on the usage of language for making social relationships. With the help of communication we establish human relationships, share our points of views, express our feelings, gain our goals, make impressions on others and build our private authority.

Linguists distinguish the following kinds of communication: Factual, evaluative, gut-level, peak and phatic.

Factual communication: Using events, making observations, offering knowledge to others in a manner which can be called chit chat or small talk. At business parties, we rely upon factual communication to network, to schmooze, and to work the room. Factual communication includes reporting what you’ve read in a textbook, what you’ve studied for a test, showing pictures of your children, and exchanging biographical information about yourself. Factual communication is relatively safe and most do this well.

Examples: *I’m majoring in business administration.*
I’m married with three children, two sons and one daughter.
Did you watch the basketball game last night?
What did we do in class last Friday?

Evaluative communication: Offering opinions, ideas and judgments to others. This is risky business because the odds are that others will reciprocate with their own evaluations, which may be different from yours. When using evaluative communication, consider carefully the importance of descriptive, provisional, and responsible expressions. Strive to avoid cautionary language, sarcasm, and nonverbal put-downs (e.g., rolling your eyes in response to another’s comments).

Examples: *Of all my children, my daughter is the better athlete.*
I thought that movie was excellent, particularly with the surprising ending.
I’m not convinced that your argument is well supported.
I agree with you!

Gut-level communication involves sharing our emotions and feelings with another. We are sharing our very essence when we allow others to know our heart. This is risky business! Societies place constraints upon the specific emotions which can be conveyed (e.g., *It’s good to express love; it’s bad to express hatred*). We also have rules about when and how feelings can be expressed (*“That was the wrong time and place for arguing with your spouse.”*) Emotional intelligence involves interpersonal competencies including self-awareness, self control, flexibility and empathy.

Examples: *I deeply appreciate your thoughtfulness and generosity in helping me earlier.*
I’m so frustrated with you!
I’m wish that I hadn’t called you that name. I hope that you’ll forgive me.
He called me! I’m so excited to see him again!

Peak communication: Coming together with another in an extraordinary way. Two individuals who are gut leveling experience a transformation when they are sharing the exact same emotion with the same level of intensity. It’s as if, for the moment, two souls merge into one. Peak communication is rare, even among close friends and family members.

Examples: *I love you. I love you too.*
I’m so angry with you. I’m so angry with you as well.
I’m glad that we were able to fight long enough to get this resolved. Yes, I feel exactly the same way, glad that we communicated collaboratively.
I’m scared. I’m scared too.

Phatic Communication: Using conventional messages to establish rapport, to break the ice, and/or to end a conversation. You might hug, kiss, shake hands, bow, smile, make eye contact, and face one another. We exchange pleasantries by using clichés. Clichés are overused expressions that have lost their original (content) meanings and have taken on new relational meanings. We expect phatic communication at the beginning and end of every conversation, regardless of our feelings about a person.

The most common example of phatic expressions are:
Hello. How are you?
I’m fine. How are you?
Thanks for coming. Have a nice day.
You’re welcome.

The scientific research of phatic communication is connected to polish scientist Bronislav Malinowski. The term “phatic” comes from Greek language (phatos– conversational; phanai-conversation). Malinowski defines phatic communication as a type of speech in which ties of union are created by a mere exchange of words” [5, p. 478].

Among its most frequent manifestations, the author mentioned a plethora of formulaic expressions of greeting, questions about the interlocutors’ health, well-being, family, etc., narrations about apparently irrelevant facts or comments about topics that may seem obvious or trivial, such as the weather [5, p. 476-479). Their *raison d’etre* is to avoid silence which can originate from an unpleasant tension that may, in turn, have negative consequences for social interaction, since taciturnity is regarded in some cultures as an evident sign of hostility or bad mood. Phatic discourse also permits inconsistent, tautological, dogmatic, and other illogical devices to operate. “Tone of voice,

© Vastadze E., 2013

length of utterance and pauses, exchange of speaker/hearer roles are likely to be more significant than either syntactic or semantic features" (Pateman p. 40).

Phatic discourse is also "alienated" in the sense that it is not under the control of the speaker or hearer; both are obeying rules which, in principle, may be accepted by neither of them (Pateman p. 41).

Peculiarities of phatic communication have not had undergone a systemic analysis in linguistics yet. Traditionally it is acknowledged that phatic utterances do not convey any important information. But the results of investigation prove that phatic utterances may serve as markers of interlocutors' education, age, and social status. Sometimes the way one person greets the other one may serve as an indication of whether the language of communication is native or foreign, whether the speaker is educated or not, whether he/she is a northerner or southerner, etc. The author's discourse can be defined as a pattern of verbal behaviour but, at the same time, it can be viewed as a verbal form of social behaviour, an instance of communicative language use, and the process of unfolding an idea into a text.

Phatic function is a communicative language function that serves for making and supporting and finishing contact. Here are examples:

1. Making a contact: *Good-morning; Hello; Hi.*
2. Supporting a contact: *Oh, I beg your pardon; I feel sorry.*
3. Finishing a contact: *Good-bye; See you soon*

N. Arutinova considers the topic of phatic communication to be everything that is important and new information. To his mind the aim of phatic communication is to entertain a listener and tell him/her about his dispositions, impressions, feelings, tastes and plans. But he also considers that even boring speakers try to speak about something unusual and exaggerate the story, as routine doesn't evoke the interest and curiosity (29). I. Demetradze doesn't agree with Arutinova because according to the linguistic research phatic communication covers everyday, trivial topics. The dialogues like: "What's news?" Nothing special." is considered to be the classical samples of phatic communication. [2, p. 13].

People learn rules of phatic communication gradually like the norms of behaviours. Children at their early age can't communicate with phatic expressions. They develop this skill step by step. There are two levels in phatic communication: formal and informal each having clear-cut regulatory. Native speakers switch automatically from one register to another one automatically.

Phatic communication is mainly dialogical with the exceptions of public reports, official and ceremonial speeches of politicians and civil servants.

Phatic communication is probably the only form of communication which doesn't always aim to tell the truth. For example, when a person is certain to pass away he/she is encouraged by his relatives and friends by the following phatic expressions: Don't worry, you will get over soon. The speaker knows that the listener won't recover, but he has to tell lie in order to condole and encourage the ill person. Telling the truth in such cases is not tactful. So a good interlocutor must follow the norms of social interaction even if these norms require unfaithful conversation from his side.

As Glisson says, telling lies is equally possible in all languages, but lies are different in the view of extra linguistic conditions and the frequency of its use and its eligibility is controlled by social norms. [2, p. 10].

Coleman and Cay mention three main factors for defining lies:

a) The speaker believes that his utterance isn't true.
b) The speaker intends to lie the listener with the given utterance.
c) The speaker's statement is false.

When all these factors act, the sentence is real lie. When one or two factors operate, the speaker tries to encourage or praise the listener and not lie him/her. During the phatic communication only a and b factors act. Such liesare called "white lies" and stress that in such cases encouraging the listener and keeping social norms is more important than telling him true information. They name 3 spheres where lie is not only acceptable but desirable. They are: politeness, entertainment (e.g. jokes) and fiction (16).

Below we will discuss the situations in which the speaker is obliged to say insincere sentences in order to make a good impression on the listener and make a positive emotional and psychological influence on him.

Greetings: To the question *"How are you?"* people always say *"Fine, thank you."* This answer is often false as there are few people who are always happy and satisfied with their lives. We keep the maxim of generosity (Leech) and give insincere, but polite answer.

When one wants to make acquaintance with someone, the following phatic expressions are used: *"Excuse me, haven't we met before?"* These sentences don't carry factual information. Though they aren't true, they don't irritate the listener as beyond lie there is sincere intention of making communication with an unknown person.

Gratitude: One of the most common examples of phatic communication is expressing gratitude. If a person receives a gift on his/her birthday, he/she must say thank you, even if the gift is absolutely useless for him/her. The norms of phatic communication require him to act insincerely. With the aim of pleasing the guest, we say: *"How wonderful!"*; *"How did you know that I wanted it?"*; *"I have dreamed about this very book."*

Apology: When one person troubles another without intention, he apologise him for it by the following phatic expressions: *"Sorry!"*; *"I feel really sorry"* etc. The answer to these apologies is fake, but polite: *"It's all right!"*; *"Don't worry!"*; *"No problem"*.

Invitations: We invite people either sincerely or insincerely (phatic discourse). The last one is spontaneous and doesn't mean concrete time and date. *"You must come over for a drink sometime"*; *"Why don't you come and have a cup of tea some day?"* Such invitations are usually responded with answers expressing great pleasure, no matter whether the listener is going to visit the speaker or not.

It is noteworthy to mention that in case Georgian guest is offered meal he/she is certain to refuse the offer for the first time though he/she may be hungry. It’s because we keep Georgian etiquette, with which the guest express his willing not to disturb the host. He only agrees to eat if host insists on it.

Compliments: One of the most important and integral part of phatic discourse is compliment. People from all over the world are pleased with compliments about their appearance and characters, their works. So, when we don’t have any factual information to share, the most effective way to please the listener is telling him/her compliments. We may praise the interlocutor’s wit, appearance, family, car, taste and so on. The number of compliments is huge and the use of them depends on this or that extra linguistic situation. But in most cases compliments aren’t sincere. Common phatic compliments are: *“You look excellent”; “It’s very kind of you to help me “; “You have a very nice room”; “The food is delicious”; “You are such a good cook”; “You have such a good baby”; “That’s a great idea”; “How clever of you*. “These fake compliments aim to please the listeners and encourage them to do better.

So, the role of lies which harms the factual communication is very important and sometimes necessary. It creates warm and friendly atmosphere. In addition to this, lying the listener with the aim of harming him doesn’t have any connection with phatic communication. Vice versa, fake phatic utterances aim to encourage, praise and entertain the listener.

The speaker gets used to fake phatic speech like speech etiquette and thus he often utters them spontaneously, without intention. As for foreign learners, they should learn all this particularly as they play no the less important role in speech.

Apart from this knowing suitable phatic expressions avoid us existing shock and the air of indifference and unfriendliness.

Bibliography:

1. Coupland, J., N. Coupland, (1992).”How are you?”: Negotiating phatic communion” Language in society.
2. Goksadze L. Demetradze I. (1996). “Georgian-English living peculiarities”. Tbilisi: Nekeri.
3. Kikvidze Z. (2004). “Language in Culture and Culture in Language”. Tbilisi.
4. Laver, J. (1975) Communicative Functions of Phatic Communion The Hague: Mouton.
5. Malinowski, B. (1923) “The Problem of Meaning in Primitive Languages”, in: Charles K. Ogden / Ian A. Richards (eds.), The Meaning of Meaning, 146-152, London: Routledge.
6. Ward G., Horn L.R. (1999) Phatic communication and relevance theory: a reply to Zegarac and Clark // Journal of Linguistics. – Vol. 35.
7. Zegarac V., Clark B. (1999) Phatic interpretations and phatic communication // Journal of linguistics. – Vol. 35.

УДК 81'42

Верьовкіна О. Є.,
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ФАСЦИНАТИВНИЙ КОМПОНЕНТ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ

Стаття присвячена аналізу фасцинації як суттєвого компоненту між культурного спілкування. Виявлено її особистісний характер та прийоми а також засоби її реалізації у дискурсі.
Ключові слова: *фасцинація, фасцинативна мовна особистість, фасцинативно-комунікативна стратегія.*

Статья посвящена анализу фасцинации как существенного компонента межкультурного общения. Определены ее личностный характер, а также приемы и способы ее реализации в дискурсе.
Ключевые слова: *фасцинация, фасцинативная языковая личность, фасцинативно-комуникативная стратегия.*

The article deals with the analysis of fascination as an essential part of intercultural communication. The author reveals its personal nature and ways and means of its realization in discourse.
Key words: *fascination, fascinating language personality, fascinating communicative strategy.*

В основі сучасного розуміння міжкультурного спілкування лежить аксіоматичне твердження, співзвучне ідеям В. Гумбольда, Е. Сепіра та Б.П. Уорфа, Р. Якобсона, В. Щерби, В. Вайнрайха і Р. Ладо, про те, що таке спілкування є діалогом культур, кожна з яких є багатоскладовим утворенням "культура-мова-особистість". В процесі спілкування активність однієї особистості зустрічається з активністю іншої, а частіше за все декількох людей одночасно. В спілкуванні налагоджуються ділові та особистісні стосунки. Успішне досягнення комунікативної мети між представниками різних культур забезпечується реалізацією розуміння партнерів по спілкуванню, відслідковуванням того, як інші розуміють тебе, й деякою мірою керуванням цим розумінням. За такого підходу до тлумачення процесу комунікації, міжкультурної зокрема, ми вважаємо за доцільне виокремити фасцинативний компонент спілкування як предмет спеціального дослідження. На даний час фасцинації присвячена низка досліджень, які зумовлені необхідністю пошуку нових засобів мовленнєвого впливу на свідомість слухача (адресата). Зміст даного поняття має різне тлумачення з позицій філософії, культурології, психології, психолінгвістики, теорії комунікації, риторики. Однак, більш широко він вивчається практиками: стилістами, рекламістами, психотерапевтами, психіатрами та політтехнологами. На даний час існує недостатня кількість досліджень, в яких фасцинація розглядається як особливий феномен комунікативного процесу; та навіть вони лише констатують факт її особливого комунікативного значення як супутника інформації, засобу підвищення ефективності мовлення та передачі повідомлення. Дослідженню фасцинації присвячені роботи О.О. Брудного, А.Є. Войскунського, Ю.В. Кнорозова, Н.Л. Мусхелішвілі, В.М. Соковніна, Ю.А. Шрейдера та ін. Більшість науковців розглядають фасцинацію як природний, розвинутий в процесі еволюції механізм, що забезпечує людині виживання в ситуаціях, коли вона обмежена часом для обробки інформації, що надходить, і має негайно діяти. Як наслідок, будь-яка людина має розвинуті в процесі еволюції структури мозку, пов'язані з фасцинацією як оптимальним стимулом для необхідної у певних умовах поведінки. Такі структури активізуються, якщо на них здійснюється специфічний вплив. В такий спосіб на людський мозок діє музика, смачний запах їжі, заклик харизматичного лідера тощо. Механізм фасцинативної дії є достатньо простим. Першою відповіддю на фасцинативний сигнал є його сприйняття і миттєва ідентифікація. Друга – пов'язана зі збудженням, що виникає у певному відділі мозку. Третій етап стимулу призводить до нівелювання дії інших об'єктів сприйняття (людина нічого не сприймає окрім сигналу фасцинації) та зосередженості лише на фасцинативному сигналі. Дослідники стверджують, що подібний механізм діє і під час спілкування.

Ми погоджуємося з точкою зору науковців та визначаємо фасцинацію як комунікативне явище, що має глибинну нейрофізіологічну впливову природу та розглядаємо її як необхідну складову комунікативного процесу, як стратегічний прийом, що застосовується адресантом з метою інтенсифікації сприйняття та засвоєння інформації слухачем. Фасцинація полегшує сприйняття інформації, але опосередкованим чином: з одного боку, вона допомагає долати "фільтри" комунікації, з іншого – впливає на свідомість і підсвідомість комуніканта, сприяє творчим зусиллям мовної особистості, діє на емоційний канал сприйняття.

Оскільки предметом нашого аналізу є фасцинативний компонент міжкультурної комунікації, то мета наших наукових пошуків полягає у визначенні місця та способу дії фасцинації в міжкультурній комунікації. Сформульована мета передбачає виконання таких завдань:

– проаналізувати поняття "фасцинативна мовна особистість" та визначити її особливості;
– визначити деякі прийоми фасцинативної комунікативної стратегії.

Проблема особистості та спілкування завжди була складною та багатогранною, та потребує все нових лінгвістичних досліджень. Даний факт зумовлений тим, що будь-яка зміна особистості не може не впливати на сферу міжособистісних стосунків [8]. Специфічність міжкультурного спілкування полягає в тому, що в ньому зустрічаються конкретні учасники комунікативного акту, представники різних культур, які є одночасно "мовними особистостями", оскільки реалізують свою особистість в мовленнєвій діяльності в сукупності її знань та уявлень. Крім того, вони ж діють і як "мовленнєві особистості", оскільки реалізують в комунікативній діяльності певні стратегії та тактики. Даний факт дає нам підставу розглядати учасників комунікації як "фасцинативних мовних особистостей", які здійснюють спеціально організований мовний вплив під час передачі інформації, спрямований на підвищення якості її сприймання шляхом впливу на емоційний стан і поведінку реціпієнта [7]. Цілеспрямоване перенесення інформації від одного учасника взаємодії до іншого може здій-

© Верьовкіна О. Є., 2013

снюватися безпосередньо у вигляді імпульсу або опосередковано – у вигляді комплексу сигналів, що несуть повідомлення і орієнтують сприймаючу систему щодо сенсу й значення цих сигналів.

Згідно проведених досліджень знаки та символи фасцинанії грунтуються на найсильніших емоціях та почуттях: захопленні, лякливості, шоці і т. ін. Тут діють нестандартні правила спілкування, які належать непрямій комунікації, а саме: привабливий зовнішній вигляд, дружній тон, необхідність підкреслення інтересів партнерів по спілкуванню, що спонукає останніх до уважного слухання, довіри.

Ми вважаємо, що складовою фасцинативної мовної особистості є компетенція керувати враженням. Принагідно зазначимо, що враження – складний психологічний феномен, який включає в себе чуттєвий, логічний та емоційний компоненти. Отже, крім манери мовлення і поведінки співрозмовника, у комунікаційному акті завжди присутній елемент емоційного ставлення до тієї людини, яка виступає суб’єктом сприйняття і оцінки. Л.В. Козяревич розуміє під фасцинативною мовною особистістю сукупність таких її рис, що виявляються в її комунікативній поведінці та одночасно забезпечують особистість комунікативною індивідуальністю:

– уміння налагоджувати контакти, викликати симпатію та довіру, легко та невимушено починати розмову з іншими;

– уміння управляти розмовою (уміння задати потрібне запитання, розуміти суть розмови, коротко резюмувати сказане та вміння згортати/розгортати діалог; уміння коректно завершувати неконструктивний діалог;

– уміння впливати та переконувати;

– уміння регулювати емоційну напругу в розмові (уміння покращувати настрій іншим) [6].

Наведемо приклад комунікативної поведінки Г. Клінтон на підтвердження того, як адресант досягає поставленої мети: “Wasn’t Michelle Obama terrific last night?” Mrs. Clinton said to applause. “I know a little bit about how the White House works, and if the president is not exactly on our side, call the first lady – and Michelle Obama will answer that phone”. “It’s not just about politics”, she said, referring to the distinctive struggles women face as candidates. Her tone broke from its determined cadence and became, for a second, slower and almost hushed.” Як бачимо, у своїй промові Г.Клінтон повною мірою використовує всі вищезазначені комунікативні вміння.

Зауважимо також, що як правило успішний комунікатор (фасцинативна мовна особистість) під час спілкування має такий вираз обличчя, що свідчить про відсутність загрозливої поведінки, здатність володіти ситуацією, бажання надати підтримку, доброзичливий нахил голови, намагається встановити контакт з аудиторією чи комунікантом.

Було б невірним вважати, що фасцинативний компонент спілкування містить лише особистісні характеристики. Безперечно фасцинація знаходить свій найвиразніший прояв у дискурсі, оскільки висловлювання комуніканта набуває сенсу лише в контексті. Тому ми вважаємо, що дискурсивний підхід до вивчення лінгвістичних явищ, що розглядає мовлення в контексті, є найбільш раціональним і продуктивним підходом дослідження. Саме дискурс дозволяє врахувати і соціокультурний, і міжособистісний, і інтенціональний характер взаємодії комунікантів. Визначимо взаємозв’язок фасцинації та непрямої комунікації з точки зору дискурсивного підходу. Непряма комунікація охоплює низку рольових явищ, “при використанні та інтерпретації яких в усіх сферах спілкування правил мови недостатньо” [4]. Це вимагає від адресату застосування додаткових зусиль для декодування повідомлень адресанта. В.В. Дементьєв відносить до проявів непрямої комунікації евфемізм, непрямі мовленнєві акти, іронічні висловлювання і т. ін. [4]. Сюди ж можна віднести фонові знання, емоційно-інтелектуальну готовність партнерів до спілкування, рівень мотивації під час досягнення комунікативної мети. З мотиваційно-інтенціональної позиції задум адресанта включатиме і додатковий зміст. Він відіграє роль надсмислу, оскільки пов’язаний з впливом на адресата. Відповідно, форма повідомлення має бути досить інноваційною, а саме повідомлення потребуватиме додаткових зусиль з боку адресата, а саме: йому слід залучити свій інтелектуально-емоційний потенціал, щоб зрозуміти смисл висловлювання. Разом з тим висловлення не втрачатиме своєї подвійної структури, воно поєднує в собі експліцитний (пропозиційний, основний, тематичний) компонент й імпліцитний (пресупозиційний, установчий).

Подібний процес спрямовує адресата до діалогу, розмірковування, до емоційно-експресивної оцінки повідомлення, сприяє залученню підсвідомості. Під час такого процесу активізується внутрішнє мовлення, індукуються креативні висловлювання, тобто під таким впливом здійснюється переконання (впливає на свідомість) та навіювання (впливає на підсвідомість) в межах фасцинативно-комунікативної стратегії. Чим більше зусиль застосовується під час долання “фільтрів” інформації, тим більше зростає мотивація адресата до творчості. Однак така думка була б алогічною, якщо не звернутися до фасцинації. На всьому шляху долання “фільтрів” фасцинація, що надає інформації атрактивну форму, виконує свою первісну функцію – захоплювати, надихати, зачаровувати слухача. Саме в такому випадку реалізуються принципи фасцинації – особистісний характер, діалогічність, емоційність та, в повній мірі, майєвтичність. Отже, прийоми непрямої комунікації, що свідомо та цілеспрямовано використовуються адресантом, належать до фасцинативно-комунікативної стратегії. Для повного розуміння даного феномену співставимо засоби та прийоми фасцинації з явищами непрямої комунікації.

Прийоми фасцинативної комунікативної стратегії	**Явища непрямої комунікації**
Використання ключових слів, слів-символів, концептів, пов’язаних із особистісним становленням, що виражають значущі для даного соціально-історичного періоду поняття, конотативні значення мовних одиниць	асоціативність
Метафоризація, прийом тайни, загадки (за І.Ю.Черепановою)	імпліцитність
Залучення алюзій, ремінісценцій	прецендентність

Реалізація потенціалу емоційно-експресивного синтаксису: комплекс питання-відповідь, незавершеність висловлювань, недомовленість	діалогічність
Використання парадоксу, алогізмів, антитези	амбівалентність

Політичний і художній дискурс містить безліч прикладів використання фацинативної стратегії. Так, наприклад, у своїй промові до присутніх під час свого візиту до школи в Хароу 29 жовтня 1941 року Уїнстон Черчілль застосовує декілька прийомів фасцинативно-комунікативної стратегії.

"But we must learn to be equally good at what is short and sharp and what is long and tough. It is generally said that the British are often better at the last. They do not expect to move from crisis to crisis; they do not always expect that each day will bring up some noble chance of war; but when they very slowly make up their minds that the thing has to be done and the job put through and finished, then, even if it takes months – if it takes years – they do it.

Another lesson I think we may take, just throwing our minds back to our meeting here ten months ago and now, is that appearances are often very deceptive, and as Kipling well says, we must "…meet with Triumph and Disaster. And treat those two impostors just the same".

Іншою дискусивною проблемою фасцинативно-комунікативної стратегії є проблема ритмічно організованих конструкцій у межах явища фасцинації. Під ритмом розуміють закономірне чергування чи повторення будь-яких елементів – властивість динамічного мовлення [2]. Саме ритм з точки зору лінгвосинергетики створює особливу енергетику тексту, що має вплив на адресата, який забезпечує континуальність смислоутворення [3].

Ритмічна організація розглядається як прийом впливу [2]. Ритмізація не лише приваблює, але й впливає на смислоутворення; разом з тим, відомо, що надмірне повторювання призводить до ще більшого "затьмарення" смислу. Ймовірно, в такому випадку фасцинація домінує над інформацією. Це досить влучно підкреслив М.М. Бахтін: "В ритмі я, як в наркозі, не усвідомлюю себе. Ритмом я можу бути лише одержимий" [1]. Однак, не зважаючи на такий неоднозначний вплив ритму, було б помилкою викреслити доречне використання ритмічних конструкцій з тексту, який створює адресант з метою впливу на адресата.

До ритмічно організованих висловлювань відносять сполучення звуків, алітерацію, повтор, паралельні синтаксичні конструкції, анафори, епіфори. Залучення даних явищ дозволяє віднести ритмізацію до повноцінних фасцинативних прийомів і явищ непрямої комунікації.

Як приклад, наведемо уривок вірша В. Блейка, де гра звуків і звукосполучень видається хаотичною, однак не втрачає естетичної привабливості та загадковості, що спонукає адресата до асоціативного пошуку смислу. Читач шукає "свій смисл" в його віршах, і, безумовно, вони по-різному сприймаються свідомістю, однак не можна заперечувати їх дієвість:

"Once a dream did weave a shade
O'er my angel-guarded bed,
That an emmet lost its way
Where on grass methought I lay.

Troubled, wildered, and forlorn,
Dark, benighted, travel-worn,
Over many a tangle spray,
All heart-broke, I heard her say:

'Oh my children! do they cry,
Do they hear their father sigh?
Now they look abroad to see,
Now return and weep for me."

В даному уривку тексту використовується прийом звукосполучень, лексична непоєднуваність, метафоризація, лексичний повтор, семантико-стилістичні можливості оказіоналізмів. У тексті реалізуються всі функції фасцинативного дискурсу – магічна, поетична, стилістична (за В.І. Карасиком) [5]. В поезії передана не тільки інформація (стан ліричного героя), але й здійснюється проекція віршованого твору на підсвідомість читача (апеляція до асоціативно-емотивних ресурсів сприйняття).

Узагальнюючи викладені факти, зазначимо, що нами підтверджено зв'язок між комунікацією та фасцинацією, який реалізується у специфічній мовній поведінці комуніканта, що залучає його особистісні риси та певні засоби та прийоми. Результатом фасцинативної стратегії є активізація сприйняття слухача, розвиток творчості, яка виражається у текстовій діяльності останнього, залучення його до активних мисленнєвих та мовленнєвих зусиль. Таким чином, фасцинація є невід'ємним компонентом між культурного спілкування.

Перспективу подальших досліджень становить детальне вивчення фасцинативних стратегій.

Література:

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М.Бахтин. – М. : Художественная литература, 1972. – 308 с.

2. Болтаева С. В. Ритмическая организация суггестивного текста : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филол. наук : 10.02.01 / С. В. Болтаева. – Екатеринбург : изд-во УрГУ, 2003. – 25 с.

3. Герман И. А., Пищальникова В. А. Введение в лингвосинергетику / И. А. Герман. – Барнаул : изд-во Алтайського ун-та, 1999. – 130 с.

4. Дементьев В. В. Основы теории непрямой коммуникации : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра филол. наук : 10.02.19 / В. В. Дементьев. – Саратов, 2001. – 39 с.

5. Карасик В. И. О типах дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс : сб. науч. тр. – Волгоград : Перемена, 2000. – С. 5-20.

6. Козяревич Л. В. Фасцинативна мовна особистість / П. В. Козяревич // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія : Філологічні науки. – Луганськ : Вид центр Луг. нац. ун-ту, 20012. – Вип. 13. – С. 60-65.

7. Соковнин В. М. Что такое фасцинация / В. М. Соковнин. – М. : Изд-во авторской академии фасцинологии (АФА), 2009. – 66 с.

8. Сорокин Ю. А. Человек говорящий в его модусах и отношениях / Ю. А. Сорокин // Массовая культура на рубеже XX-XI веков: Человек и его дискурс : сб. науч. тр. – М. : Азбуковник, 2003. – С. 7-23.

УДК 81.221

Габелко О. М.,
Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка

НЕВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ КОМУНІКАЦІЇ

У статті проаналізовані особливості невербальних засобів комунікації, які слугують для створення, передавання і сприйняття повідомлень у міжкультурній комунікації.
Ключові слова: *невербальні засоби комунікації, паралінгвістика.*

В статье проанализированы особенности невербальных средств коммуникации, которые служат для создания, передачи и восприятия сообщений в межкультурной коммуникации.
Ключевые слова: *невербальные средства коммуникации, паралингвистика.*

The article deals with the peculiarities of nonverbal means of communication, which help us to create, transmit and perceive information in the process of cross-cultural communication.
Key words: *nonverbal means of communication, paralinguistics.*

Постановка проблеми. Вивчення різних видів комунікації дозволяє зробити висновок, що успіх або невдача комунікації залежить від засобів та способів передачі інформації. З двох видів міжособистісної комунікації невербальна є найдавнішою, проте вербальна є продуктивним та універсальним інструментом людського спілкування. Дослідники мовного спілкування дійшли висновку, що вивчення процесу комунікації буде надзвичайно плідним за умови, якщо вербальна поведінка людини досліджуватиметься у взаємозв'язку з невербальними засобами, оскільки при передачі будь-якої інформації безпосередньо беруть участь лінгвістичні та паралінгвістичні засоби.

Невербальні компоненти є найважливішими складовими комунікації, оскільки саме вони виступають важливими носіями значень повідомлень. Хоча вербальні символи (слова) – основний наш засіб для кодування ідей, призначених до передачі, ми використовуємо і невербальні символи для трансляції повідомлень. Найчастіше невербальна передача відбувається одночасно з вербальної і може або підсилювати, або змінювати зміст слів. Обмін поглядами, вираз обличчя, посмішки і вираження несхвалення, підняті в здивуванні брови, живий чи зупинений погляд, погляд схвалення чи несхвалення – усе це приклади невербальної комунікації. Використання пальця, щоб вказати на предмет, прикривання рота рукою, дотик, млява поза також відносяться до невербальних способів передачі значення (змісту). На думку психологів, у процесі взаємодії людей 60–80% комунікації відбувається за рахунок невербальних засобів і лише 20–40% – за рахунок вербальних. Якщо те, що ми говоримо, ми зазвичай контролюємо, то невербальні засоби часто видають наші справжні наміри.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми невербального спілкування давно цікавлять науковців. Суттєвий внесок у дану проблематику зробили зарубіжні та вітчизняні вчені А. Піз, М. Коццоліно, Т. М. Ніколаєва, Б. А. Успенський, Г. Ю. Крейдлін, Г. В. Колшанський.

Мета статті – аналіз знаків невербальної семіотики.

Виклад основного матеріалу. Невербальні засоби комунікації вивчає паралінгвістика. Це досить нова мовознавча дисципліна, що займається вивченням факторів, які супроводжують мовне спілкування та які беруть участь у передачі інформації. Паралінгвістика розвинулась у 50-і роки XX століття.

Коло питань, які обговорюються у межах паралінгвістики, охоплюють всі види кінесики (від жестів до пантоміми), всі види фонації (від мовлення до вокального мистецтва) і всі види спілкування за участі так званого ситуативного тексту.

Паралінгвістичні засоби не лише доповнюють зміст вербального спілкування, але є джерелом інформації про людину, яка говорить, про її соціальні та вікові риси, характер і т. п.

Хоча паралінгвістичні засоби не входять до мовної системи і не є її мовними одиницями, проте вербальне спілкування не може бути фактом комунікації без паралінгвістичного супроводу, тому паралінгвістичні засоби так чи інакше представлені в кожній мовній одиниці.

По відношенню до вербальної сторони висловлювання паралінгвістичні засоби можуть виконувати три функції 1) надавати додаткову інформацію, 2) заміняти пропущений вербальний компонент, 3) комбінуватися з вербальним засобом, передаючи той самий зміст.

На думку Г. В. Колшанського "паралінгвістика – це особливий функціональний компонент парамовної системи, тобто та комунікативна підсистема, яка доповнює функцію вербальної комунікативної системи" [1, с. 215].

На думку В. П. Морозова [3] невербальна комунікація є загально зрозумілою, незалежною від мовних бар'єрів. Практично це проявляється у можливості адекватного сприйняття особистості того, хто говорить, розпізнавання його емоційного стану. Так, емоційна інформація висловлювання не обовязково повязана зі змістовним навантаженням, і виконує таким чином функцію відбиття емоційного стану того, хто висловлюється.

Паралінгвісти наполягають на тому факті, що невербальні канали містять більше інформації, і людина довіряє їм більше, ніж вербальним сигналам [7, с. 184]. Паралінгвістичні засоби поділяються на природні, мимовільні (мова підсвідомості) та умисні. Першими людина не може керувати, проте іншими (умисними) засобами спілкування людина певною мірою може оволодіти (голос, дикція, тембр голоса, темп мовлення і т.п.).

Хоча певні види паралінгвістичних засобів вивчалися ще у 30-х роках XX ст. достеменно не відомо, хто

© Габелко О., 2013

і коли увів термін ‘паралінгвістика’. Відомі роботи у цій галузі Т. М. Ніколаєвої [4], Б. А. Успенського [4], Г. В. Колшанського [1].

У наш час у сучасній лінгвістиці існує кілька підходів до класифікації немовних засобів спілкування. Так, Г. В. Колшанський відносить до паралінгвістичних засобів наступні:

1) фонацію (розглядає її з двох сторін: як явище фізичне, повязане з усіма властивостями голосового апарату – просодією, та як загальнофонаційну ознаку мовлення – інтонацію);

2) кінесетику (міміка, пантоміма, жести).

О. Є. Шевцова та Л. В. Забродіна [6] паралінгвістичні засоби комунікації поділяють на три види:

1) фонаційні (особливості вимовляння звуків, слів, висловлювань, звукові заповнювачі пауз, інтонація);

2) кінетичні (жести, міміка, рухи тіла);

3) графічні (особливості почерка).

Російський лінгвіст Г. Є. Крейдлін [2] науку, яка вивчає невербальні компоненти спілкування, позначив терміном невербальна семіотика. В її складі він розділяє:

1) паралінгвістику (фонаційні засоби невербальної комунікації);

2) кінесетику (жести, мімічні, пантомімічні рухи, які входять в комунікацію).

Фонація. До паралінгвістичних явищ, або до паралінгвізмів, звичайно відносять властивості звукової фонації, а також міміку, жести й інші виразні рухи, що супроводжують мовне висловлення і несуть додаткову до його змісту інформацію. Своєрідність артикуляції людини полягає в тому, що, крім утворення одиниць комунікації за допомогою органів мовлення і насамперед голосу, у самому акті комунікації втілюються всі характеристики властиві мовцю, що виявляються, крім жестів і міміки, насамперед голосовими якостями людини.

Фонація як явище в цілому фізичне, пов’язана з усіма властивостями голосового апарату людини, виявляє тому ті ознаки, що властиві насамперед мовцю як фізичному індивіду.

Загальні фонаційні ознаки, такі, як сила голосу, тембр, обертони, дикція і т.д., за своєю природою пов’язані з фізіологічними особливостями суб’єкта і залежні від його психічного стану, завжди супроводжують мовну артикуляцію і є зовнішнім показником фізичного стану суб’єкта.

Фізичні дані голосу, безумовно, несуть у собі інформацію, що є для того, хто сприймає, основою різноманітних умовиводів із залученням власного досвіду і знань про ті або інші властивості суб’єкта. Оскільки ця інформація не пряма, а явно непряма, то вона не завжди навіть може розшифровуватися однозначно через не строго визначений обсяг ознак.

Відомо, що сила голосу характеризує мовлення людини, оскільки вона завжди виявляється або може виявитися в мовній комунікації, але особливо показова сила голосу у співі, коли в чистому вигляді виступають властивості голосового апарату людини.

Особливим видом фонації, що супроводжує мовне висловлювання, є характеристика суб’єкта не з погляду його фізичних даних, а з погляду несуб’єктних обставин, що супроводжують мовне висловлювання.

Інтонація є найбільш складне явище серед фонаційних особливостей мови, пов’язаних із мовленням і мовцем. Леон [8] експериментально встановив такі акустичні параметри інтонації для вираження емоцій (гнів, смуток). Наприклад, для смутку: 1) вузький мелодичний інтервал; 2) рівний мелодичний контур; 3) повільний темп; 4) слабка інтенсивність. Відповідно для гніву, наприклад, четвертим параметром буде велика інтенсивність і т.д.

Кінесика. Для позначення особливої дисципліни, яка вивчає семіотику рухів тіла, найчастіше вживається термін “кінесика”.

Паралінгвістична кінесика може розглядатися як деяка частина вербальної комунікації, властивій лише людині, і вона повинна бути виділена як особлива частина “кінетичної” поведінки людини.

Можна припускати, що постійний супровід звуку різноманітними жестами був споконвічним і завжди залишається для людини невід’ємною частиною комунікації. Різноманітними можуть бути протягом історії розвитку мови тільки їхнє співвідношення і взаємодія.

Багато дослідників указували на те, що людина як біологічний вид зберігає в собі ознаки тваринного характеру й у системі засобів комунікації (тактильна, візуальна, навіть хімічна системи), але всі ці форми, по-перше, існують у людини одночасно зі звуковою мовою, а по-друге, ніколи його не заміняють. Крім того, жестова система, наприклад, людини, не носить іконічного характеру, – вона абстрактна й універсальна на противагу дії сигналізації у тваринною, визначальної чисто конкретне поведінку особи.

Не можна не погодитися з тим, що немовні комунікативні системи людини є підпорядкованими, вторинними системами, але, незважаючи на найрізноманітніше їхнє походження, вони по своїй функції лише є додатком до мови, використовуються мовою і декодуються за допомогою мови. Ця обставина дає підставу не вважати зазначені системи самостійними, бачити в них структурно організовану систему, а не допоміжні засоби, використовувані звуковою мовою. У цьому значенні всі паралінгвістичні засоби можуть бути об’єднані тільки за своєю функцією, тобто за функцією участі у формуванні інформації мовного висловлювання, а не за своїм матеріальним статусом. Ті самі матеріальні форми “немовної поведінки” (nonverbal behavior) людини, з одного боку, повинні розглядатися паралінгвістикою, а з іншого боку – будь-якою іншою галуззю науки (наприклад, генетикою і т.д.). З цього погляду, наприклад, вивчення жестів можна проводити в аспектах: біологічному, культурно-історичному, етнографічному і паралінгвістичному.

Отже, невербальні засоби комунікації – невід’ємна частина нашого життя, адже міміка, інтонація та жестикуляція посилюють, доповнюють смисл мовлення та дають додаткову інформацію. Невербальна комунікація є культурно-історичним і психологічним феноменом внутрішньоособистісної природи, тісно пов’язаним з розвитком і становленням особистості, її психічним станом і властивостями. Сучасна лінгвістична наука не

визнає автономії невербальних засобів комунікації, називаючи їх паралінгвістикою. У той же час, лінгвісти визнають пріоритет невербальних засобів комунікації у становленні людини мовної, зазначаючи, що в культурно-історичному розвитку, під натиском досконаліших засобів вербального спілкування вони втратили свою першість і перетворилися у додаток до мовлення.

Проте, система невербальних засобів комунікації є найпростішою і найекономічнішою системою, що усуває зайві формальні засоби та дозволяє досягти однозначності комунікації за умов узагальненого та полісемантичного характеру власне мовних засобів.

Література:

1. Колшанский Г. В. Паралингвистика / Г. В. Колшанский. – М. : КомКнига, 2010. – 96 с.

2. Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык / Г. Е. Крейдлин. – М. : НЛО, 2002. – 581 с.

3. Морозов В. П. Искусство и наука общения: невербальная коммуникация / В. П. Морозов; [под. ред. В. И. Медведєва]. – М. : ИПРАН, 1998. – 164 с.

4. Николаева Т. М. Языкознание и паралингвистика / Т. М. Николаева, Б. А. Успенский // Лингвистические исследования по общей и славянской типологии. – М., 1966. – С. 63-75.

5. Пиз Аллан. Язык жестов: как читать мысли других людей по их жестам / Аллан Пиз. – М. : Ай-Кью, 1995. – 257 с.

6. Шевцова Е. Е. Технологии формирования интонационной стороны речи. Учеб. пособие для студентов педвузов / Е. Е. Шевцова, Л. В. Забродина. – М. : АСТ: Астрель, 2009. – 224 с.

7. Burgoon J. K. Nonverbal communication in 1970s: An overview. In: Communication year book 4. – New Brunswick, 1980. – P. 179–197.

8. Leon P. Systematique des functions expressives de l'intonation// Studia Phonetica. 3. Paris – Montreal – Bruxelles, 1970. – P.57–74.

УДК 811.111

Горицька Ю. В.,
Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ

МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ХАРАКТЕР КАТЕГОРІЇ “МОВНА ОСОБИСТІСТЬ”

У статті зроблено порівняльний аналіз інтерпретацій і структури категорії “мовна особистість” в лінгвістиці, лінгвокультурології, лінгводидактиці. Зроблено висновки щодо аспектів вивчення цієї категорії в цих галузях наукового знання.

Ключові слова: *мовна особистість, структура мовної особистості, реконструкція мовної особистості, вторинна мовна особистість.*

В статье проводится сравнительный анализ интерпретаций и структуры категории “языковая личность” в лингвистике, лингвокультурологии и лингводидактике. Сделаны выводы об аспектах изучения этой категории в этих сферах научного знания.

Ключевые слова: *языковая личность, структура языковой личности, реконструкция языковой личности, вторичная языковая личность.*

This article features the comparative analysis of linguistic identity and its structure from the perspective of linguistics, cross-cultural communication and language education. It outlines the conclusions on the structural parts of linguistic identity each of those fields focuses on.

Key words: *linguistic identity, the structure of linguistic identity, the reconstruction of linguistic identity, secondary linguistic identity.*

Постановка проблеми, її актуальність і зв’язок із науковими завданнями. Поняття мовна особистість з’явилося на початку XX ст., але почало активно розроблятися в другій половині XX ст. і на початку XXI ст. у зв’язку із домінуванням в лінгвістиці комунікативно-функціональної та когнітивної парадигм, в руслі яких воно і досліджується. Введене лінгвістами поняття почали вивчати лінгвокультурологи, лінгводидакти, перекладознавці, психологи, даючи свої визначення і створюючи нові структурні моделі мовної особистості, таким чином стираючи межі між дисциплінами. Така дифузність свідчить про універсальність цього поняття і неможливість дати йому вичерпне визначення в рамках однієї теорії, наукового напряму, дисципліни, завдяки чому мовну особистість (МО) можна вважати міждисциплінарною категорією.

Учені різних наук розробляють свій методологічний апарат для вивчення феномену МО, що призводить до багатовекторності його дослідження. Отже, виникає потреба в систематизації підходів до інтерпретації категорії МО в різних дисциплінах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Класиком теорії мовної особистості є Караулов Ю. М. (засновник школи “Російська мовна особистість”), оскільки він дав визначення цій категорії та розробив її структуру [12; 13], якою послуговуються і фахівці в інших галузях наукового знання [11; 14; 17]. Проте лінгвістична інтерпретація категорії МО відрізняється від лінгводидактичної, запропонованої Богіним Г. І., спрямованої на учнів і студентів, що опановують іноземну мову [6]. Хоча вчені в царині лінгвокультурології й спираються на трьохрівневу модель Ю.М. Караулова [11; 14], але на відміну від лінгвістики з її акцентом на мовному компоненті, лінгвокультурологія досліджує мовну особистість як “національно-культурний прототип носія певної мови” [9, с. 65]; “узагальнений культурно-історичний образ” [2].

Отже, зважаючи на різноманіття підходів до вивчення МО, метою статті є дослідження категорії мовної особистості в різних галузях наукового знання, що зумовлює постановку таких завдань: 1) дати визначення категорії МО в лінгвістиці, лінгвокультурології і міжкультурній комунікації, лінгводидактиці; 2) окреслити структуру МО у згаданих вище дисциплінах; 3) зробити висновки про аспекти вивчення МО в різних науках.

Виклад основного матеріалу. Мовна особистість в лінгвістиці. Поняття мовна особистість (МО) вперше було використано в 30х рр. XX ст. німецьким мовознавцем, послідовником неогумбольдтіанства Лео Вайсгербером в його програмній праці “Muttersprache und Geistesbildung” (“Рідна мова і формування духу”) [7], а також радянським лінгвістом В. В. Виноградовим у монографії “О языке художественной прозы” [8]. Однак використовуючи поняття МО, ні Л. Вайсгербер, ні В. В. Виноградов не давали йому чіткого визначення. “Ніхто не володіє мовою лише завдяки своїй власній мовній особистості; навпаки, це володіння мовою виростає в ньому на основі приналежності до мовної спільноти, він вивчає свою рідну мову, тобто він вростає в цю мовну спільноту”, За Л. Вайсгербером [7, с. 147]. Отже, можна зробити висновок, що Л. Вайсгербер під МО мав на увазі людину, яка говорить (homo loquens).

Натомість, розмірковуючи про соціально-мовні системи, індивідуально-мовну творчість та ефективність залучення до вивчення літератури понять langue і parole, В.В. Виноградов зазначає, що “соціальне шукають в особистісном через розкриття всіх структурних оболонок мовної особистості” [8, с. 91]. Відповідно, В. В. Виноградов звернувся до МО в контексті мовної особистості автора художнього твору та одразу вбачав у ній певну структурність.

Незважаючи на міждисциплінарний характер категорії МО, вона також зазнає критики [18]. На думку Чудінова В.О., термін мовна особистість – невдалий, оскільки, по-перше, він вважає означення “мовна” зайвим в цьому словосполученні, адже не існує особистості немовної [19]. Учений також стверджує, що індивід стає особистістю лише в процесі соціалізації, частиною якого є оволодіння рідною мовою. Отже, поняття особистість апріорі передбачає володіння мовою. По-друге, особистість можна співвідносити не з мовою, а з мовленням у зв’язку з тим, що жодна людина не використовує мову в повному об’ємі і саме тому мовлення є

© Горицька Ю. В., 2013

індивідуальним. Можна погодитися з аргументами Чудінова В.О. лише, якщо під мовною особистістю розуміти індивіда, здатного виражати свої думки рідною мовою, проте нині існує значно ширша інтерпретація цієї категорії. Наприклад, на думку Бардіної Н. В., мовну особистість вважають гносеологічним центром, адже навколишній світ віддзеркалюється в людській свідомості [3, с. 26]. Таке широке визначення МО тяжіє до узагальнено-філософського бачення цієї категорії. Натомість у "Словнику термінів міжкультурної комунікації" Бацевича Ф. С. мовну особистість витлумачують у значно вужчому ракурсі: це особа, що добре володіє засобами мовного коду рідної мови в різних типах комунікативних ситуацій" [4]. Визначення Бардіної Н. В. акцентує увагу на когнітивному компоненті МО в той час, як Бацевич Ф. С. актуалізує комунікативну складову МО.

У лінгвістиці теорію мовної особистості розробляв Ю.М. Караулов, котрий вважав, що дослідження МО дає можливість комплексно розглянути мову завдяки вивченню взаємозв'язку між її фундаментальними властивостями: історично зумовленим характером розвитку (історизмом), психічної природою (психологізмом), системно-структурна основа будови мови (системністю) і соціально зумовленим характером виникнення і використання (соціальністю) [12].

Мовну особистість Ю.М. Караулов розуміє у вужчому і ширшому аспектах: а) будь-який носій мови-культури, охарактеризований на основі аналізу створених ним текстів з огляду на специфіку використання в них системних засобів конкретної мови для відображення його картини світу і досягнення поставлених ним цілей; b) комплексний спосіб опису мовної здатності індивіда, поєднуючи в собі системність мови з її функціональністю в процесах породження текстів [13].

В усіх науках широко використовується трьохрівнева модель мовної особистості, розроблена Карауловим Ю. М. [12]. Вона передбачає виокремлення вербально-семантичного, або асоціативно-семантичного, або вербально-граматичного рівня (нульового); лінгвокогнітивного або тезурусного (першого); мотиваційно-прагматичного (другого). Усі три рівні мовної особистості характеризуються своїм набором взаємопов'язаних між собою одиниць.

Існує певна домінанта, що визначається національно-культурними традиціями і суспільною ідеологією, яка і зумовлює можливість виділення для МО в загальномовній картині світу, з одного боку, її ядерної, загальнозначимої, інваріантної, а з іншого боку, неповторної, специфічної для цієї особистості частини [10].

Методологію реконструкції мовної особистості Ю.М. Караулов вбачає у відтворенні її лексикону з відповідною граматикою (І рівень), побудові характерної їй мовної картини світу або тезауруса особистості і, у результаті, образу світу, (ІІ рівень), в з'ясуванні структури її ментальності, специфіки менталітету, оціночно-цільових позицій в світі, життєвих або ситуативних домінант, настанов, мотивів, які відображаються в процесі породження тексту та його змісті, в особливостях сприйняття чужих текстів (ІІІ рівень). Наведені вище характеристики можна встановити лише в результаті аналізу мовлення конкретної особистості, а не іманентного вивчення мови.

У кожній мові закладений унікальний спосіб членування світу, тому, з одного боку, мова має свій вплив на мислення людини і, зрештою, на її спосіб концептуалізації дійсності. Однак, з іншого боку, в побутовій і професійній мові, писемній і усній, свідомо і несвідомо виражаються індивідуальні особливості сприйняття світу мовцем. Відповідно, в художніх творах письменників "закодовано" їх світосприйняття і світогляд. Вивчаючи мовну особистість автора на основі його художніх творів, можна дослідити його індивідуальні принципи, внутрішні установки, погляди, і загальнонаціональні стереотипи, категорії, переконання, властиві соціуму, в якому він проживає, що і ставлять собі за мету лінгвісти при дослідженні мовної особистості письменників. Отже, можна зробити висновок, що лінгвістика вивчає лексикон, тезаурус і прагматикон МО.

Мовна особистість в лінгвокультурології і теорії міжкультурної комунікації. Мовна особистість – це суб'єкт концептуалізації, "носій мовної свідомості, тобто людина в мовному просторі – в спілкуванні, в стереотипах поведінки, зафіксованих в мові, в значеннях мовних одиниць і смислових текстів", за В.І. Карасиком [11].

Мовна особистість актуалізується в культурному просторі, відображеному в мові в формах суспільної свідомості, поведінкових стереотипах, нормах, предметах матеріальної культури тощо. Визначальна роль в культурі належить цінностям нації, що є концептами смислів [15, с. 118].

Мовна особистість – модель представлення особистості, що ґрунтується на аналізі дискурсу носія мови й узагальнено об'єктивує особливості використання ним системних засобів мови для відображення свого світобачення і реалізації комунікативних інтенцій [16, с. 43].

В рамках теорії міжкультурної комунікації було розроблено детальну стратифікаційну модель мовної особистості з комунікативною, соціометричною, психологічною, соціоінтерактивною, мовною, мовленнєво-риторичною і національно-культурною складовими [16, с. 44].

Комунікативна складова МО передбачає комунікативну роль, комунікативний статус, комунікативну позицію і комунікативний тип, які співвідносяться з функціями в комунікативній діяльності носія мови, його комунікативними правами та обов'язками, ставленням до трансльованого під час вербальної взаємодії мовленнєвого продукту [16, с. 48].

Соціометрична складова включає соціальний дейксис, особливості комунікативно-мовної діяльності мовця, що корелюють з його статусною, позиційною і ситуаційною ролями в певній точці вербального контакту.

Під психологічною складовою мають на увазі запропоновані в теорії трансактного аналізу Е.Берном Его-стани, або психологічні ролі Батька (Матері), Дорослого, Дитини, та моделі міжособистісної взаємодії, врахування яких сприятиме уникненню міжособистісних конфліктів [5].

Соціоінтерактивна складова передбачає використані в процесі мовлення комунікативні стратегії і тактики задля побудови типових моделей міжособистісної взаємодії, наприклад, домінування, маніпуляція, суперництво, партнерство, співробітництво, конфлікт.

Під мовною складовою розуміють лінгвістичні особливості мовленнєвої діяльності комуніканта, що формують його тип мовної особистості: авторитарний чи демократичний; акцетуйований та неакцетуйований; інвективний, куртуазний або раціонально-евристичний.

Мовленнєво-риторична складова включає дискурсивно-риторичні характеристики, а саме специфіку побудови дискурсу відповідно до норм коду, соціальних конвенцій та основних законів риторики. Отже, вона об’єктивується в логосі, етосі, пафосі й топосі.

Національно-культурний компонент передбачає актуалізацію культурно-специфічного характеру і охоплює такі характеристики, як контактність, етикетність, регулятивність, комунікативний суверенітет.

На основі аналізу структури мовної особистості Бацевич Ф. С. вивів класифікаційні параметри *комунікативного паспорту мовця*, які характеризують комунікативну поведінку мовця, і встановив методи їх актуалізації в мовленні [16, с. 76].

Отже, як і лінгвісти, вчені в галузі лінгвокультурології і міжкультурної комунікації досліджують лексикон, тезаурус і прагматикон мовної особистості, але виокремлюючи не три її складові, а сім.

Мовна особистість в лінгводидактиці. Наукові проблеми лінгвістики, яка досліджує мовну особистість, перегукуються також з лінгводидактикою, де одним з перших почав розробляти це поняття Богін Г.І. [6]. Під МО він розуміє багатошаровий і багатокомпонентний набір мовних здібностей, вмінь, готовностей до здійснення мовленнєвих дій різного ступеня складності; мовленнєвих дій, що, з одного боку, класифікуються за видами мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, письмо, читання), а з іншого боку, за рівнями мови (фонетика, граматика, лексика) [6]. Внеском в розробку категорії мовної особистості можна вважати його модель, або “професіограму”, з п’яти рівнів розвиненості мовної особистості: від базового першого до найскладнішого п’ятого.

На думку Богіна Г.І., рівні сформованості мовної особистості дозволяють оцінити, наскільки вона підготовлена до мовленнєвої діяльності. Володіння кожним рівнем визначається на основі відсутності помилок, характерних для кожного з них.

У зв’язку із загальними інтеграційними процесами в 1990-х рр. у лінгводидактиці починає активно розроблятися поняття вторинна мовна особистість, введене в науковий обіг в 1989 році Халєєвою І. І., яка займається оптимізацією методів навчання перекладачів як активних учасників міжкультурної комунікації і розуміє під цим поняттям неносія мови, що володіє мовною і концептуальною картиною світу іншого соціуму, завдяки чому він здатний до продуктивної міжкультурної комунікації [18, с. 6].

Формування вторинної мовної особистості ставили за мету при навчанні іноземних мов. Передбачалося, що штучний білінгв при оволодіванні вербально-семантичним рівнем повинен навчитися пізнавати і розуміти смислові і прагматичні риси носія мови, залучатися до нових картин світу і таким чином виходити на тезаурусний (когнітивний) рівень мовної особистості [18]. Адже задля порозуміння в комунікації необхідні спільні риси свідомості комунікантів: схожі знання про мову і світ.

У лінгводидактиці поняття мовна особистість є актуальним у рамках практики навчання учнів і студентів іноземним мовам. Відповідно, лінгвожидакти вивчають мовну особистість як “крупномасштабну” категорію – сукупність мовленнєвих здібностей індивідуума [1, с. 14]. Отже, фахівці в галузі лінгводидактики досліджують лексикон і, останнім часом, тезаурус МО.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, в лінгвістиці під МО розуміють систему екстра– та лінгвальних засобів, що використовуються носієм мови для відображення його мовної картини світу і досягнення мети комунікації. У лінгвокультурології і міжкультурній комунікації МО – це засоби актуалізації концептуальної картини світу носія культури і *реалізації його комунікативних інтенцій*. У лінгводидактиці МО – це сукупність фонетичних, граматичних і лексичних засобів, які використовуються в усіх видах мовленнєвої діяльності, а саме говорінні, аудіюванні, письмі і читанні.

Структура МО найповніше представлена в лінгвокультурології і міжкультурній комунікації, оскільки вона передбачає детальну характеристику мовця відповідно до об’ємних за своєю структурою семи складових, і лінгвістиці, адже лінгвістична концепція Караулова Ю. М. враховує лексикон, тезаурус і прагматикон МО. Лінгводидактика спочатку детально вивчала лише лексичну складову (концепція Богіна Г. І.). Проте згодом вчені і практики в цій галузі зрозуміли, що бездоганні знання лексики неможливі без володіння мовною картиною світу, тобто вони усвідомили дифузність і взаємозалежність рівнів МО в моделі Караулова Ю. М. Тоді виникла концепція Халєєвої І. І., яка враховує крім лексичної ще й концептуальну і частково прагматичну складову.

Отже, можна зробити висновок, що кожну науку цікавить та складова МО, яка найповніше відповідає предмету її вивчення. Тому лінгвокультурологія і міжкультурна комунікація досліджують історично сформовану і відображену в мові сукупністю уявлень про світ, спосіб концептуалізації дійсності крізь призму культурно-національних особливостей, притаманних певному мовному колективу, адже культурологічна складова найповніше представлена на лінгвокогнітивному рівні. Лінгводидактика ставить перед собою завдання навчати не лише мовним одиницям, а й базовим культурним стереотипам і поняттям як частині мови-культури, зосереджуючись на лексичній і концептуальній складовій. Лінгвістика стає парасолькою дисципліною для ґрунтовного вивчення категорії мовна особистість, оскільки в рамках цієї науки досліджується лексика, тезаурус і прагматична складова МО.

Література:

1. Аникин Д. В. Исследование языковой личности составителя “Повести временных лет” : дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук : спец. 10.02.01 “Русский язык” / Денис Владимирович Аникин. – Барнаул, 2004. – 205 с.

2. Бабурина К. Б. Этнолингвистический аспект в исторической лексикографии / Бабурина К. Б. // Вопросы языкознания. – 1997. – № 3. – С. 48-52.

3. Бардина Н. В. Языковая гармония сознания / Наталья Васильевна Бардина. – Одесса : Астропринт, 1997. – 271 с.

4. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Флорій Сергійович Бацевич. – К. : Довіра, 2007. – 205 с.

5. Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений / Эрик Берн; [пер. с англ. А. Грузберга]. – М. : Эксмо, 2011. – 352 с.

6. Богин Г. И. Современная лингводидактика : учебное пособие / Георгий Исаевич Богин. – Калинин, 1980. – 61 с.

7. Вайсгербер Й. Л. Родной язык и формирование духа / Йохан Лео Вайсгербер ; [пер. с нем., вступ. ст. и коммент. О. А. Радченко]. – [2-е изд.] – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 232 с.

8. Виноградов В. В. О художественной прозе / Виктор Владимирович Виноградов. – М. : Наука, 1930. – 186 с.

9. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / Сергей Григорьевич Воркачев // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64-72.

10. Застровська С. О. Загальне поняття мовної особистості / С. О. Застровська, О. А. Застровський // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2011. – № 6. – С. 159-163.

11. Карасик В. И. Культурные доминанты в языке / Карасик Владимир Ильич // Языковая личность : культурные концепты : Сб. науч. тр. – Волгоград : Перемена, 1996. – С. 3-16.

12. Караулов Ю. Н. Что же такое “языковая личность”? Этническое и языковое в самосознании / Караулов Юрий Николаевич. – М. : ТОО ФИАНфонд, 1995. – 264 с.

13. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Караулов Юрий Николаевич. – М. : Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.

14. Красных В. В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология как конституенты новой научной парадигмы / Красных Виктория Владимировна // Сфера языка и прагматика речевого общения. Международ. сб. науч. трудов. к 65-летию фак-та РГФ Кубанского гос. университета. – Краснодар : Кубанского гос. университет, 2002. – С. 204-214.

15. Маслова В. А. Введение в лингвокультурологию : учеб. пособие / Маслова Валентина Авраамовна. – М. : Наследие, 1997. – 207 с.

16. Семенюк О. А. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. / Олег Анатолійович Семенюк, В. Ю. Паращук. – К. : ВІД “Академія”, 2010. – 240 с.

17. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) / Халеева Ирина Ивановна. – М. : Высшая школа, 1989. – 238 с.

18. Халяпина Л. П. Трансформация концепта “языковая личность” в теории и методике обучения иностранным языкам / Халяпина Людмила Петровна // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2006. – № 7 – С. 91-102.

19. Чудинов В. А. Проблема языкового субъекта [Электронный ресурс] // Валерий Алексеевич Чудинов : [сайт]. – Режим доступу до сайту : http://chudinov.ru/problema-yazyikovogo-subekta/

УДК 81’42:159.955

Государська О. В.,
Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ

СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ “МОВА” ТА “МИСЛЕННЯ” ЯК БАЗОВИХ КАТЕГОРІЙ СУЧАСНОЇ КОГНІТИВІСТИКИ

Автор статті детально аналізує та класифікує способи вирішення проблеми взаємовідношення мови та мислення, що формуються вченими на різних етапах розвитку лінгвістики, починаючи із стародавніх часів і закінчуючи сучасним станом когнітивістики.
Ключові слова: *мова, мислення, когнітивістика.*

Автор статьи детально анализирует и классифицирует способы решения проблемы взаимоотношения языка и мышления, которые формируются на разных этапах развития лингвистики, начиная с древних времен и заканчивая современным состоянием когнитивистики.
Ключевые слова: *язык, мышление, когнитивистика.*

In this article the author analyzes and systematizes different ways of resolving the problem of language and thinking interrelation which are formed at different stages of linguistics development, starting from the earliest times and finishing with the actual state of cognitive science.
Key words: *language, thinking, cognitive science.*

Постановка проблеми у загальному вигляді, її актуальність та зв’язок із науковими завданнями. Сучасна когнітивістика продовжує досліджувати найдискусійнішу проблему способів і засобів пізнання навколишнього світу, і насамперед через витлумачення співвідношення понять мови і мислення. Унаслідок тривалих наукових пошуків сформувалися три основні підходи до вивчення цього питання: ***філософський, логіко-граматичний*** та ***психолінгвістичний***, які паралельно розвивалися, оскільки мали за мету висвітлити ті аспекти проблеми, що лишилися нерозв’язаними представниками кожної попередньої течії.

Мета статті – визначити аспекти співвідношення понять *мова* та *мислення* як базових категорій сучасної когнітивістики.

Завдання:

– проаналізувати етапи дослідження зв’язку мови і мислення науковцями різних гуманітарних сфер;

– виявити найреалістичнішу модель здійснення взаємодії вищезазначений категорій.

Наукові результати. Ідеї прибічників ***філософського підходу*** сягають ще давніх доктрин пояснення світу: індійської (школа міманса), грецької (Платон, Аристотель, стоїки та ін.) і китайської (Чжуан-Цзи, Сюнь-Цзи, Ханьфей-Цзи та ін.). Так, зокрема зв’язок мови та мислення розуміється давньоіндійськими дослідниками з позицій існування “вічних, незмінних звукових субстратів та їхнього фонетичного вираження, здатних змінюватися під впливом людини” [10, с. 133]. У Давньому Китаї найвпливовішою була думка про те, що “розум, спираючись на знання, здобуті за допомогою почуттів, пояснює причини речей” [2, с. 221]. Поняття “мислення” найчастіше поєднували не з душею, а з серцем, саме йому “властиво міркувати” [2, с. 228]. Рівень розумових здібностей людини частково є природним даром, а частково залежить від її дій [2, с. 221].

Про усвідомлення давніми греками співвідношення мови та мислення свідчить, перш за все, широке використання у їхній мові слова *logos* для одночасного позначення таких понять, як “слово”, “мовлення” та “мислення”. Ідея про мислення як засіб усвідомлення тих знань, що у незмінному стані зберігаються в душі людини, є ключовою майже в усіх працях Платона. Вчений вважає, що людина отримує знання раніше, ніж вона народилася. “Якщо, одного разу дізнавшись про щось, ми вже про це не забуваємо, то щоразу ми повинні народжуватися, маючи ці знання. Однак, якщо, народжуючись, ми втрачаємо те, чим володіли до народження, а потім за допомогою почуттів відновлюємо колишні знання, тоді пізнавати – означає відновлювати знання, тобто пригадувати” [16, с. 76]. Звісно, щодо “незмінності” матеріалу для пізнання, давньогрецький учений помилявся, проте він правильно визначав загальну мету розумового процесу – сприяти якнайглибшому усвідомленню людиною навколишньої дійсності.

Естафету у дослідженні суті понять “мова” та “мислення” підхоплюють стоїки Зенон, Хрисипп, Діоген Вавилонський. Лише невеликі фрагменти праць цих філософів дійшли до наших часів, тому міркувати про їхні погляди ми можемо лише із робіт інших вчених. Так, Діоген Лаертський зазначає, що стоїки пропонували судити про істинність речей на основі уявлень та відчуттів, які можна закріпити за допомогою знань, тобто силою розуму [2, с. 479]. Одними з перших стоїки розробляють питання відповідності мови й мислення та, захоплюючись етимологічними дослідженнями, намагаються дістатися до суті речей через мовний матеріал. Слабкою стороною їхніх теорій насамперед вважаємо необґрунтовану впевненість в ідентичності напрямків розумових процесів у представників різних народів. Ця ідея простежується в багатьох представників античної філософії. Ще Геракліт писав: “Мислення – загальне для всіх… Всі бажаючі говорити розумно повинні спиратися на те загальне, подібно до того, як держава [базується] на законі, і навіть ще міцніше” [14, с. 165]. На спростовування подібних тверджень пізніше будуть спрямовані роботи психолінгвістів.

Аристотель остаточно розмежовує поняття “мислення” та “мовлення”, що первинно усвідомлювалися давніми греками як єдине ціле. Він звертає особливу увагу на план вираження дихотомії *мислення – мовлення*, адже в Давній Греції дуже вагоме місце серед наук займала риторика, основою якої була теорія побудови логічної аргументації при публічному виступі. Проблемі вмілої передачі думки вчений присвячує твір “Про

© Государська О. В., 2013

софістичні спростовування", в якому наголошує на необхідності при словесному відтворенні думки уникати омонімії, двозначності висловлювань, неправильної вимови слів [3, с. 531-592].

За Аристотелем, хід мислення та мовлення має багато спільного: "подібно до того, як думка виникає в душі, не є істиною або хибною…, так само відбувається й у звукосполученнях, адже істинне або хибне виявляється тільки при зв'язуванні й роз'єднуванні" [3, с. 93]. Вчений вважає, що іменники та дієслова подібні до "думки без зв'язування чи роз'єднування" [3, с. 93].

За часів Середньовіччя завдання встановлення зв'язку між мовою та мисленням увійшло до найголовніших питань лінгвістичної філософії, що намагалися вирішити проповідники Святого Письма Фома Аквінський, Ісідор Севільський, П'єр Абеляр та ін. Незважаючи на те, що їхні наукові надбання ґрунтуються на релігійних переконаннях, та все ж їм вдалося глибше дослідити вищезазначену проблему, аніж представникам античного світу. Найціннішим вважаємо їхнє визнання здатності людини усвідомлювати свої розумові надбання не тільки за допомогою звукового мовлення, а й через внутрішню форму слова.

Якщо на початковому етапі розвитку середньовічної лінгвістичної думки спостерігається відносна незалежність граматики від вирішення філософських питань, пов'язаних із дихотомією мова й мисленням, то за часів пізнього Середньовіччя зазначені галузі науки максимально зближуються, тобто саме з цього етапу ми можемо говорити про розвиток власне ***логіко-граматичного підходу*** до вивчення мови та мислення, який почав паралельно розвиватися із філософським напрямом.

У період пізнього Середньовіччя точаться суперечки між номіналістами (Дунс Скот, Уільям Оккам та ін.), що закріплюють за загальними поняттями лише суб'єктивне значення, відкидаючи можливість їх співвідношення з реальними речами, та реалістами (Ансельм Кентерберійський, Августин Блаженний та ін.), які відстоюють наявність прямого зв'язку між дійсністю та загальними ідеями. Середньовічні вчені захоплюються вивченням морфології та синтаксису, зрідка звертаючись до лексики, адже саме граматичні конструкції, на їхню думку, найбільш співвідносні з категоріями мислення, шлях до пізнання якого мовознавці намагалися віднайти.

На аналогічних позиціях стояли й дослідники мови епохи Відродження. Яскравим прикладом їхньої позиції є універсальна "Граматика Пор-Рояля" [4], в основу якої покладено ототожнення онтологічних та граматичних категорій, що мало б простежуватися у всіх мовах світу. Прибічники цього підходу (Ф. Бекон, Г. Лейбниц та ін.) дуже спрощували саме поняття мислення, адже мова – це не лише засіб для обміну інформацією. Мова дає змогу виразити почуття, що не вкладаються у чіткі логіко-смислові категорії, якими оперували автори універсальних граматик.

Очевидно тому в середині XIX століття логікам висунули протест представники нового напрямку – ***асоціативна психологія***. Давид Гартлі, Джордж Берклі, Давид Юм та ін. [1] намагалися дійти до сутності розумового процесу через вивчення зв'язку думок із функціонуванням психіки людини.

Ідеї психологів було швидко залучено до лінгвістичних досліджень. Так, на думку О. Кюльпе, "думки є не тільки чистими знаками для позначення відчуттів, вони цілком самостійні утворення, що мають самостійні цінності, про думки можна говорити, як і про чуттєві враження, їх можна навіть вважати більш позитивними, постійними і незалежними, ніж чуттєві образи, зумовлені пам'яттю і фантазією. Навіть експериментальним шляхом вдалось довести, що наше "я" неможна відокремити від нас. Неможливо мислити, віддаючись цілком думкам, – і водночас спостерігати за думками; таке розділення психіки неможна довести до кінця" [12, с. 25].

Саме ця позиція психологів вплинула на подальший розвиток проблеми зв'язку мови і мислення і стала засадничою у формуванні нового напряму досліджень – ***психолінгвістичного***. Засновник цього підходу Г. Штейнталь категорично відмовляється від можливості будь-яким чином пов'язати мову та логіку [28, с. 221-222]. Учений настільки захопився своєю ідеєю, що зовсім розірвав ту нитку, яка пов'язувала мову та мислення. Він вважав мову суто психічним явищем, і відкидав думку про можливість її створення та розвитку під впливом мислення.

Цю думку розвиває О.О. Потебня, засновник психологічного напрямку у вітчизняному мовознавстві. Учений вважає, що "сфера мови далеко не збігається зі сферою думки. У середині людського розвитку думка може бути пов'язана зі словом, але спочатку вона, певно, ще не доросла до нього, а на високому ступені абстрагованості залишає його, якщо воно не задовольняє її потребам, і якщо не може повністю звільнитися від чуттєвості, то шукає зовнішньої опори тільки в довільному знаку" [18, с. 51].

Більш стриманим у вирішенні проблеми походження мови та мислення був Е. Сепір. Він, хоча і зазначав, що мова цілком могла б передувати мисленню, відштовхуючись від позиції повного мовленнєвого супроводу розумових процесів у людини, але й остаточно не відкидав думку про розвиток мовлення у суттєвій залежності від мислення [20, с. 37].

Психолінгвісти здебільшого акцентували увагу не на тому, що в мовах було спільного, а, навпаки, – на їх оригінальності, обстоюючи необхідність поглибленого вивчення семантики. Багато нових суджень з цього приводу висловив В. фон Гумбольдт. Він вважав, що мова утворилася у взаємодії з мисленням у момент, коли в людини виникла необхідність у самопізнанні та усвідомленні тих речей і явищ, що її оточують [9, с. 301]. В. фон Гумбольдт першим звернув увагу на здатність мови впливати на хід розумових процесів: "Сфера мислення містить у собі природу впливу мови на мислення, прояв тих її особливостей, на яких побудовано досягнення нею того чи іншого ступеня, відбиття нею тієї чи іншої розбіжності в думках" [9, с. 324].

Для визначення засобу поєднання поняття зі звуком В. Гумбольдт вводить термін "внутрішня форма". На думку вченого, кожний народ має своєрідне світосприймання, по-своєму членує навколишню дійсність і, відтак, по-різному відтворює "синтез внутрішньої форми зі звуком".

Ідея В. Гумбольдта стосовно своєрідності розумового та мовного розвитку носіїв різних мов задля освоєння ними самих себе та навколишньої дійсності була розвинута у роботах багатьох мовознавців. Так, В.О. Богородицький уважав, що “різноманітність мов примушує людство йти до істини якби різними шляхами, висвітлюючи її з різних аспектів, та служить запорукою найповнішого досягнення істини, а не однобічного” [5, с. 6]. Аналогічну думку висловлює Ж. Вандрієс: “Мова є відображенням людської свідомості. За мовою ми можемо судити про мислення, що її створює” [6, с. 320]. Також пов’язує мову з менталітетом її носіїв І.І. Мєщанінов, наголошуючи на тому, що різні народи мають різні способи світосприйняття а, відтак, напрямки розвитку мов не є ідентичними [15, с. 31].

Досить часто у роботах лінгвістів, які розвивають теорію про тісний зв’язок мови із мисленням, з’являється думка про те, що останнє може існувати тільки за наявності мовленнєвого супроводу. Наприклад, Ф. де Соссюр стверджує, що “в мові неможна відділити ні думку від звуку, ні звук від думки” [22, с. 110]. Такий погляд є дещо обмеженим, перш за все, тому, що неможна заперечити наявність мислення у глухонімих від народження людей. Їм, як і іншим людям, потрібно усвідомлювати навколишній світ, пізнавати себе та спілкуватися, адже людина – це передусім істота соціальна. Оскільки вони не володіють мовною системою для виведення своїх думок до рівня свідомості, ці люди були змушені створити свою власну знакову систему, засновану на жестах та міміці. Мова глухонімих не краща і не гірша, ніж звукова, але, звісно, базується вона на тих категоріях та поняттях, що були важливі саме для людей із вищезазначеними фізичними вадами, їхніми потребами та загальним типом мислення [7, с. 156].

Так само не можна вважати примітивними мови мешканців країн із нижчим економічним розвитком, або ті, що є складовими інших мовних груп. Треба визнати, що їхні мови суттєво відрізняються від індоєвропейських, але немає жодних підстав вважати їх нижчими за ті, якими користуються представники інших народів, що відчули на собі більший відбиток цивілізації. Інколи навіть вищі тварини здатні продемонструвати надзвичайні успіхи у плані усвідомлення навколишньої реальності. Ця думка не є новою у лінгвістиці. Наприклад, Е. Сепір, представник американської етнолінгвістики, наголошує на тому, що будь-яка з існуючих мов, незважаючи на культурний рівень її носіїв, є цілком спроможною для відбиття будь-яких, навіть найскладніших понять. Звідси виходить, що кожна група істот, що мають мозок та потреби у спілкуванні, будуть намагатися відбити результат своєї розумової діяльності у свідомості за допомогою певної системи символів, яка буде для них доступною у даний час та здатною виконувати покладену на неї функцію [20, с. 133].

У XX столітті відбувалося подальше уточнення поняття “мислення”, що і дотепер так і не дістало остаточного визначення, та поглиблення наукових положень щодо взаємозв’язку цієї категорії із мовою. Найбільш впливовими були трактування мислення, запропоновані С.Л. Рубінштейном та Л.С. Виготським. За Л.С. Рубінштейном, “мислення – це опосередковане – засноване на розкритті зв’язків, відношень, опосередковувань – і узагальнене пізнання об’єктивної реальності” [19, с. 326].

Л.С. Виготський, намагаючись віднайти спільні механізми між розумовим та мовленнєвим процесами, зупиняється у своїх пошуках на значенні слова. Однак, на думку вченого, воно “є феноменом мислення лише тією мірою, якою думка пов’язана зі словом і втілена у слові, і навпаки: воно є феноменом мовлення лише тоді, коли мовлення зв’язане з думкою...” [7, с. 277]. Щодо одиниць мислення та мовлення, Л.С. Виготський, на відміну від представників логіко-граматичного напрямку, констатує їхній зв’язок, а не повну невідповідність: “Вони пов’язані між собою складними переходами, складними перетвореннями, але не покривають один одного, як накладені прямі лінії” [7, с. 329]. Учений вважає, що про цей факт свідчить те, що одну й ту ж думку можна відобразити різними способами, і, навпаки, одна й та ж мовна конструкція може слугувати для відображення рівнозначних думок. “Думка завжди являє собою дещо ціле, – додає він, – значно більше за своїм протягом і об’ємом, ніж окреме слово” [7, с. 331].

У XX ст. у психолінгвістиці формується біхевіористська концепція, що відокремилися у самостійну течію внаслідок нового акценту – відмови від вивчення свідомості як предмета психології та розгляду мови як різновиду поведінки людини. Відповідно змінилося й розуміння самого процесу мислення, який Дж. Уотсон ототожнює “значною мірою із беззвучним мовленням” [24, с. 105].

Паралельно з біхевіористикою теорією розробляється гештальтпсихологія як протест проти положень асоціативної психології, основний принцип якої – оперування при дослідженнях цілісними структурами. На цьому ж принципі базується й розуміння представниками цієї течії поняття *мислення*. Так, за К. Дункером, мислення – це “процес, який за посередництвом інсайту (розуміння) проблемної ситуації (S, P) зумовлює до адекватні відповідні дії” [1].

У другій половині XX століття виникла необхідність урівноважити позиції вчених щодо питань взаємозв’язку мови та свідомості у контексті нової течії – ***когнітивістики***. Її прихильники (Дж. Лакофф, А.Ченкі, У. Чейф, Р. Шенк та ін.) поставили перед собою завдання з’ясувати, як людина сприймає, переробляє та трансформує достатньо великі обсяги знань за обмежені проміжки часу. Когнітивісти одностайно вважають, що шлях до вирішення цієї проблеми лежить через мову [13; 21; 25; 26; 27 та ін.].

У ряді праць когнітивістів [11; 8 та ін.] чітко обстоюється думка про невербальну сутність мислення. Таке твердження не означає спростування тези про взаємозв’язок розумових та мовленнєвих операцій, але переносить його в іншу площину. За М.І. Жинкіним, І.Н. Горєловим, К.Ф. Сєдовим, механізм мислення запускається за допомогою концептів – “кодованих одиниць універсального предметного коду” [17, с. 209].

На думку Ю.С. Степанова, “до структури концепту входить все те, що робить його фактом культури – первинна форма (етимологія), стиснута до основних ознак змісту історія; сучасні асоціації; оцінки та ін.” [23, с. 41]. Сукупність усіх існуючих концептів формує концептосферу, доступ до якої людина може здійснювати через мову. Отже, людина не мислить за допомогою слів, але для того, щоб усвідомити (зрозуміти) свої думки їй

потрібно якомога точніше перевести їх в інший вимір, і одним із найзручніших засобів цього є мовні одиниці.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи вищезазначене, слід зауважити, що філософський, логіко-граматичний та психологічний підходи до вивчення проблеми співвідношення понять мови та мислення висвітлювали її з різних аспектів. Перші наукові тези античних вчених (Геракліт, Платон, Аристотель, Зенон, Хрисипп, Діоген Вавилонський та ін.), овіяні нальотом релігійності та містичності, вже виявили безпосередній зв'язок між цими категоріями, однак пізнати його сутність, базуючись лише на філософських засадах, їм не вдалося. Спроба безпосереднього накладання мовленнєвих одиниць на розумові, що пропагували логіки (А. Арно, К. Лансло, Ф. Бекон, Г. Лейбниц, а пізніше – І.І. Мєщанінов та ін.), давала досить спрощену картину процесу мислення, що також не відповідала реальності. Психологічний підхід до вивчення взаємозв'язку між мовою та мисленням став революційним у вирішенні зазначеної проблеми. На його засадах сформувалися такі окремі напрями, як біхевіоризм, гештальтпсихологія, психолінгвістика, когнітивізм та ін.. Їхні представники сприяли розкриттю сутності співвідношення мислення та мови, але найбільш перспективними виявилися ідеї когнітивістів.

Література:

1. Английские материалисты XVIII в. Собрание сочинений : в 3 т. / [пер. с англ. под общ. ред. Б. В. Мееровского]. – М. : Мысль, 1967-1968. – 1400 с.

2. Антология мировой философии / [под ред. В. В. Соколова и др.] – М. : Мысль, 1969. – Т. 1. Философия древности и средневековья. – 936 с.

3. Аристотель. Сочинения : в 4 т. / Аристотель ; [ред. З. Н. Микеладзе]. – М. : Мысль, 1978. – Т. 2 – 688 с.

4. Арно А. Всеобщая рациональная грамматика : (Грамматика Пор-Рояля) / Антуан Арно, Клод Лансло. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1991. – 128 с.

5. Богородицкий В. А. Лекции по общему языковедению / Василий Алексеевич Богородицкий. – Казань, 1915. – 312 с.

6. Вандриес Ж. Язык. Лингвистическое введение в историю / Жозеф Вандриес ; [пер. с фр. Р. Шор ; примеч. П. Кузнецова]. – [1-е изд.]. – М. : Государственное социально-экономическое издательство, 1937. – 410 с.

7. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – [5 изд., испр.] – М. : Лабиринт, 1999. – 351 с.

8. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации / Илья Наумович Горелов. – М. : Едиториал УРСС, 2006. – 112 с.

9. Гумбольдт В. О влиянии различного характера языков на литературу и духовное развитие / Вильгельм фон Гумбольдт // Избранные труды по языкознанию. – М. : Прогресс, 1984. – С. 324-326.

10. Ерышев А. А. и др. Логика: Курс лекций / А. А. Ерышев, Н. П. Лукашевич, Е. Ф. Сластенко. – К. : МАУП, 2000. – 184 с.

11. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи / Николай Иванович Жинкин // Вопросы языкознания. – 1964. – № 6. – С. 26-38.

12. Кюльпе О. Психология мышления / Освальд Кюльпе // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления : [учеб. пособ. для студ., обуч. по спец. "Психология"]. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – С. 21-27.

13. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем / Джордж Лакофф, Майкл Джонсон ; [пер. с англ. Н. В. Перцова] // Теория метафоры : сб. пер. / вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой]. – М. : Прогресс, 1990. – С. 387-415.

14. Маковельский А. О. Досократики : в 3 ч. / Александр Осипович Маковельский. – Казань : Изд. кн. маг. М. А. Голубева, 1914. – 244 с.

15. Мещанинов И. И. Проблема развития языка / Иван Иванович Мещанинов. – Л. : Наука, 1975. – 351 с.

16. Платон. Собрание сочинений : в 4 т. / Платон ; [под общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса]. – М. : Мысль. – Т.2. – 1993. – 528 с.

17. Попова З.Д. Когнитивная лингвистика / Зинаида Даниловна Попова, Иосиф Абрамович Стернин. – М. : Восток-Запад АСТ, 2007. – 320 с.

18. Потебня А. А. Мысль и язык / Александр Афанасьевич Потебня. – К. : СИНТО, 1993. – 191 с.

19. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999. – 720 с.

20. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Эдуард Сепир. – М. : Издательская группа "Прогресс", 1993. – 656 с.

21. Сергеев В. М. Искусственный интеллект : опыт философского осмысления / В. М. Сергеев // Будущее искусственного интеллекта : сб. АН СССР. – М. : Наука, 1991. – С. 216-241.

22. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию / Фердинанд де Соссюр ; [пер. с франц. яз.] / под ред. А. А. Холодовича. – М. : Прогресс, 1977. – 695 с.

23. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры / Ю.С.Степанов. – М. : Школа "Языки русской культуры", 1997. – 824 с.

24. Уотсон Дж. Психология как наука о поведении / Джон Уотсон // История психологии. – М : Изд-во Моск. ун-та, 1992. – 364 с.

25. Чейф У. Л. Данное, контрастивность, определенность, подлежащее, топики и точка зрения / Уоллас Чейф // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XI. Современные синтаксические теории в американской лингвистике. – М., 1982. – С. 56-70.

26. Ченки А. Семантика в когнитивной лингвистике / А. Ченки // Фундаментальные направления современной американской лингвистики / под ред. А. А. Кибрика, И. М. Кобозевой. – М., 1997. – С. 35-47.

27. Шенк Р. Обработка концептуальной информации / Р. Шенк ; [пер. с англ. Г. В. Сенина]. – М. : Энергия, 1980. – 360 с.

28. Steinthal H. Grammatik, Logik und Psychologie, ihre Principien und ihr Verhaltniss zu einander / Hermann Steinthal. – Berlin, 1855 – 376 s.

УДК 81’374.73

Денисенко С. Н., Романчук О. В., Матвіяс О. В.,
Львівський державний університет фізичної культури, м. Львів

КОНЦЕПТ ЯК ОБ’ЄКТ МОВОЗНАВЧИХ РОЗВІДОК

Статтю присвячено визначенню поняття “концепт” у сучасних мовознавчих дослідженнях. Представлено їх типологію, властивості та структуру.
Ключові слова: *концепт, лінгвокультурологія.*

Статью посвящено определению понятия “концепт” в современных лингвистических исследованиях. Представлено их типологию, свойства и структуру.
Ключевые слова: *концепт, лингвокультурология.*

The article deals with the definition of the notion of «concept» in modern linguistic investigations. Their typology, peculairities and structure is presented.
Key words: *concept, linguoculture studies.*

Наразі спостерігається стрімке становлення та розвиток лінгвістичної науки синтезуючого типу-лінгвокультурології, присвяченої вивченню та опису співвідношення мови та культури у їхньому взаємозв’язку та взаємовпливі [15, с. 10]. Один засновник понять категоріального апарату культурології – **концепт**.

Концепт є міждисциплінарним об’єктом дослідження, зокрема: культурології, етнології, психології, філософії, історії, з одного боку, та психолінгвістики, з іншого боку. Незважаючи на велику кількість праць [2], присвячених трактування цього терміну, єдиного визначення концепту ще не сформульовано. Через свою складність концепт отримав кілька трактувань:

1) концепт визначається як “*ментально-психонетичний комплекс*, що характеризуэться єдністю знань, уявлень, відчуттів … і проявляється в архетипові-несвідомо, закріплений за певним знаком” [9, с. 77];

2) концепт розуміється як *дискретна змістова* одиниця колективної свідомості, що відображає предмет реального чи ідеального світу і зберігається в національній пам’яті носіїв мови у вигляді вербального субстрату [16, с. 28];

3) у семантичному аспекті концепт – це *сукупність семантичних ознак у компонентному аналізі* [18, с. 111];

4) культурологічне розуміння концепту визначає його як “згусток культури у свідомості людини; те у вигляді чого культура входить у ментальний світ людини” [17, с.40], об’єкт із світу “Ідеальне”, що має ім’я та відображає певне культурне обумовлене уявлення людини про світ “Дійсність” [4, с. 43].

Важливим для нашого дослідження є *лінгвокультурологічне* визначення концепту через те, що саме в лінгвокультуролочічних дослідженнях можливе поєднання двох видів аналізу: вивчення менталітету національного характеру лігво культурної спільноти, результатом якого буде виявлення ключових культурних концептів та мовна репрезентація даних концептів (аналіз фразеології, параміології на основі лексикографічних джерел, письмової комунікації в текстах різних жанрів, а також усній комунікації) [4, с. 4-10].

З позицій культурологічно орієнтованої лінгвістики було зроблено цілий ряд спроб осмислити специфічну фіксацію культурно значущих явищ і характеристик буття у формі мовних знаків [14, с.162]. Сьогодні не існує одностайного визначення терміну “концепт”, проте більшість учених погоджується з тим, що концепт являє собою ментальну, ідеальну сутність, яка формується у свідомості людини. З точки зору інтегративного підходу концепт є різносубстратною одиницею ментальних і психологічних ресурсів нашої свідомості і тієї інформаційної структури, що відображає знання і досвід людини, основною оперативною змістовою одиницею пам’яті, одиницею, за допомогою якої ми мислимо. У процесі мислення ми оперуємо концептами за ментальними сутностями. Концепт включає уявлення, образи, установки, смисли.

Когнітивна наука постулює значення мовної форми як концепту, пов’язаного з певними структурами знання, реалізованими в конкретних мовних знаннях, які асоціативно апелюють до ментальних сутностей і уявлень, зумовлених властивістю мови оптимально кодувати знання, отримані через сприйняття й осмислення світу. Значення – це концепт, “схоплений” знаками. Концепт є одиницею концептуальної системи, а значення конституює семантичну систему. Щодо опозиції **концепт-питання**, то поняття розуміється як одиниця, що дає інформацію про фрагмент знання, а концепт, крім того, – і про сферу його вживання.

Оскільки наше сприйняття світу й оточуючих предметів відбувається у вигляді цілих образів, то, відповідно багато концептів народжуються як первинний суб’єктивний наочний конкретний образ. Потім у процесі пізнавальної діяльності та комунікативної практики людини, первинний зміст концепту в її свідомості ускладнюється. Таким чином, зміст концепту постійно насичується, а його обсяг збільшується за рахунок нових концептуальних характеристик, що розкриваються в тексті. З’явившись у свідомості людини як образ, концепт просувається сходинками абстракції і поступово перетворюється із чуттєвого образа у власне мисленнєвий.

Предметний світ, осягнутий людиною на поняттєвому рівні, в ідеальній формі існує в системі мовних значень, які виступають засобами семантичної інтерпретації поняттєвого світу. Значення слова виступає лінгвістичним відбитком, концептуально правильним, але неточним двійником поняття, що є своєрідним прототипом, навколо якого формується концепт. Таким чином, значення мовних знаків пов’язується зі своєю понятійною основою, що робить можливим реконструкцію концепту під час аналізу семантики його мовних репрезентацій.

© Денисенко С. Н., Романчук О. В., Матвіяс О. В., 2013

Головною властивістю концептів вважають їхню не ізольованість, зв'язаність з іншими такими ж одиницями, що означає загальність будь-якого концепта у структуру доменів, що утворюють той фон, з якого виділяється концепт [2, с. 350; с. 3-15].

Другою ознакою концептів є їхній ціннісний характер. Наслідком аксіологічного забарвлення концептів є їхній ціннісний характер. Наслідком аксіологічного забарвлення концептів є "семіотична цільність" – представленість в плані вираження цілим рядом мовних синонімів (слів та словосполучень), тематичних рядів та часів, прислів'їв, приказок, фольклорних та літературних сюжетів і синонімізованих символів (виразів мистецтва, ритуалів, поведінкових стереотипів, предметів матеріальної культури), що пояснюється їх значимість в житті людини [2, с. 8].

Сучасна когнітивна лінгвістика не пропонує єдиного підходу й щодо визначення структури концепту. Концепт, будучи квантом структурованого значення, має певну, хоча й жорстку структуру, яку можна встановити через словникові дефініції мовних засобів її репрезентації. Він складається із концептів, тобто окремих ознак об'єктивної чи суб'єктивної дійсності, диференційно відображених у його змістові. Концептуальні ознаки утворюють різні концептуальні помарки (рівні), утворені культурним життєм різних епох. Як багатокомпонентні утворення, концепти – **це поле знань, уявлень, понять, асоціацій, що має ядро і периферію.**

У лінгвокультурних розвідках дослідники виділяють сематричну трьохкомпонентну структуру концепту. Так, С. Г. Воркачов, В. І. Карасик, М. О. Красовський виділяють у структурі концепту поняттєву складову, образну складову концепту, де два з них співпадають з попереднього точкою зору, а також дещо відрізняється, а саме дослідник виділяє: ціннісну, понятійну (представлена у вигляді вербалізованої форми концепту) та образну складові (невербальний елемент, який можна відтворити лише описово).

Хоча концепт є результатом суб'єктивного індивідуального пізнання, узагальнення, категоризації, його зміст підпадає під певну стандартизацію на загальнонаціональному чи колективному (груповому) рівні. Так концепти можуть бути загальнонаціональними, груповими та індивідуальними. Будь-яка типізація концепта, виведення спільних рис групи осіб чи народу в цілому представляє його суттєве спрощення.

Концепт як невід'ємна частина світогляду певного етносу є "згустком культури" в індивідуальній свідомості, тим у вигляді чого культура входить у ментальний світ особистості, й тим, за посередництвом чого людина поринає у культуру, і, навіть, може впливати на неї [2, с. 11].

Щоб обмінятися концептами та їх сполученням як результатами мисленнєвої діяльності, їх необхідно вербалізувати. У мові та процесі комунікацій концепт представлений мовним знаком. Слова і концепти не мають однозначної відповідності: одним і тим же самим словам можуть бути виражені різні концепти. У той же час різними словами може бути виражений один концепт. Концепт як значення мовної форми пов'язаний з певними структурами знання, реалізованими в конкретних мовах знаннях, які асоціативно апелюють до ментальних сутностей і уявлень, зумовлених властивістю мови оптимально кодувати знання, отримані через сприйняття й осмислення світу.

Принципово важливим для опису концептів є питання вербального оформлення, що по-різному висвітлюється в працях лінгвістів. Типологічна класифікація концептів й аналіз шляхів їх мовної експлікації на разі залишається актуальним питанням сучасної лінгвістики.

Залежно від способів лексикалізації концептів науковці пропонують їх структурно-семантичну, соціологічну та дискурсивну типології. За структурно-семантичними ознаками концепт поділяється на лексичні й фразеологічні [8, с. 43], пропозитивні та реченнєві [10, с. 25]. Згідно з соціологічною класифікацією концепти поділяються на універсальні, етнічні, групові, індивідуальні [13, с. 332]. В основі дискурсивної класифікації – принцип шляхів освоєння світу, відповідно до яких вирізняють наукові, художні та буденні концепт, також суттєво для лінгвокогнітивного дослідження являється класифікація концептів за їх приналежністю до певних груп носіїв. З цієї точки зору виокремлюють універсальні, однак і такі концепти можуть виявити національну специфіку; національні концепти – властиві лише одному народу. Ще одне важливе розмежування: за ступенем абстракції зміст концепти поділяються на абстракції (меншефакти) та конкретні (натур факти й артефакти). Можна класифікувати лінвокультурні концепти за однією з ознак поведінки норми, відповідно, концепти "пунктуальність", "економність" утворюють клас так званих "поведінкових" концептів. При дослідженні лінгвокультурних концептів необхідно враховувати, що між ними не існує чітких меж. Концептам властива відносна рухомість і гнучкість, як наслідок, у лінгвістів завжди є можливість вивчати один і той самий концепт в рамках різних класифікацій і типологій.

Існування великої кількості різних типологій і класифікацій концептів можливо через те, що когнітивна лінгвістика, а саме лінгвоконцептологія, переживають в даний час період бурхливого розвитку. І відповідно, можливі розробки нових типологій і класифікацій лігво культурних концептів, які дозволяють встановити чіткі параметри їхнього типізації та класифікації.

Отже, в нашому дослідженні ми трактуємо концепт **як оперативну одиницю мислення, що є складноструктурованим динамічним абстрактним утворенням,** яке **вміщує** фрагмент етнокультурного знання що **оточуючий світ**, формується в індивідуальній та **колективній свідомості** на основі здійснення різних видів **діяльності та може** набути **вербального** втілення за допомогою різнорівневих мовних одиниць.

Напр. **das Wasser in den Rhein tragen** – робити щось непотрібне, **ein Ritt über den Bodensee** – дуже сміливе, нічим не підкріплене починання, **mit Ipruwasser getanft zein** – бути істинним берлінцем характерні для певної країни, певної держави.

Література:

1. Атьман О. В. Типология лингвокультурных концептов // Современные проблемы лингвистики и перспектива: материали Международ. заочн. науч.– метод. конф., г. Волгоград, 15, 2011: О.В. Атьман и др. – Волгоград : Изд-во Вол.ЧУ, 2011. – Ч. 2. – С. 248-253.

2. Бабушкин А. П. Обьективное и субьективное в категоризации мира // Общие проблемы строения и организации языковых категорий (грамматические, словообразовательные, лексические и текстовые категории: материалы научн. конф). – М. : Ин-т языкознания РАН, 1998, – С. 28-31.

3. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантики языка. – Ворониж : Изд-во ВЧУ, 1916. – С. 11.

4. Бопова З. Д., Стернин И. А. Понятие и концепт в лингвистических исследованиях. – Воронеж : В 29, 1999. – 30 с.

5. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. / Пер. с анг.(отв. ред. М.Кронгауз). – М. : Русские словари, 1996, – 411 с.

6. Воркачев С. Счастье как лингвокультурный концепт. – М. : Инозис, 2004. – С. 18.

7. Демьянков В. З. Когнитивизм, когниция, язык и лингвистическая теория // Язык и структурное представления знании: Сб. научно– аналитич. обзоров. – М. : ИНМОН РАН, 1992. – С. 39-77.

8. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 284 с.

9. Карасик В. Н. Концепт как категория лингвокультурологии // Известия ВЧПУ. Сер. Филол. наук. – 2002. – №1 (01). – С. 14-23.

10. Карасик Ю. Н. Языковий круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.; Голубовская И. А. Етничние особенности языковых картин мира : Монография. – Киев : Издательско– полиграфический центр “Киевский университет”, 2002. – 293 с.

11. Красавский Н. А. Емоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах: Монография, – М. : Инозис, 2008. – С. 250.

12. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Русская словесность, От теории словесности к культуре текста: Антология. – М. : Academia, 1997. – С. 327-336.

13. Рахилина Е. В. Когнитивный анализ предметных имен: Семантика и сочетаемость. – М. : Русские словари, 2000. – С. 350;

14. Рахилина Е.В. О тенденцих в развитии когнитивной семантики // Извест. А. Н. Серия литературы и языка. – Т. 59. – №3. – С. 3-15

15.Селиванова Е. А. Когнитивная ономасиология. – К. : Фитосоциоцентр, 2000. – 248 с.

16. Слышкин От текста к символу; лингвокультурные концепты прецедентних текстов в сознании и дискурсе. – М. : Academia, 2000. – 128 с.

17. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М. : Языки русской культуры, 1997. – С. 40-76.

18. Стернин И. А. Концепт и значение: какому виду сознания они принадлежат? // Язык и наукознальное сознания. Вып. 7. Науч. ред. И. А. Стернин. – Воронеж : Истоки, 2005.

19. Engelkampf J. Pechmann. Kritioche Anmerkungen zum Begriff der mentalen Reprasentation // Sprache und Kognition. – 1988. – 7.-5. 1-10; Schwar M. Einführung in die kognitive Zingaisttik. – Tübingen : Francke, 1992. – 219 s.

УДК 81'42=111

Диннік А. Д.,
Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ

КОГНІТИВНО-РИТОРИЧНІ ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ ПОЛІТИКА (на матеріалі промови президента Обами з нагоди перемоги у виборах 2012 року)

У статті виокремлено когнітивно-риторичні етапи формування іміджу політика, які включають інвенцію, диспозицію, елокуцію й перформацію, та розкрито механізм їхньої взаємодії на прикладі промови Б. Обами з нагоди перемоги на виборах 2012 року.
Ключові слова: *когнітивна риторика, імідж, силова динаміка, образ-схеми.*

В статье выделено когнитивно-риторические етапы формирования имиджа политика, включающие инвенцию, диспозицию, элокуцию и перформацию, и раскрыто механизм их взаимодействий на примере речи Б. Обамы в честь победы на выборах 2012 года.
Ключевые слова: *когнитивная риторика, имидж, силовая динамика, образ-схемы.*

The article singles out the image-forming stages of invention, disposition, elocution, performance, and reveals their interaction in President Obama's 2012 Victory Speech.
Key words: *cognitive rhetoric, image, force dynamics, image schemas.*

Імідж політичного лідера займає чільне місце при вивченні способів впливу на аудиторію [3]. Його тлумачення можна звести до трьох основних поглядів: сприйняття людини іншими [1, с. 116], символічний образ, створений з метою завоювання довіри [4, с. 78], очікування населення [7, с. 56]. Дослідники в області когнітивної лінгвістики визначають імідж як уявлення оточуючих про людину, часто створеного цілеспрямовано [5, с. 35]. Спільним для наведених дефініцій є розуміння іміджу як певного враження, що формується у свідомості адресата, а тому дослідників цікавить питання про те, як це враження формується. Відсутність загальновизнаного тлумачення іміджу та уявлення про послідовність його формування зумовлює наше звернення до античного поняття етосу, який розглядається як індивідуальний образ оратора [10, с. 280], та етапів текстотворення, які включають інвенцію, диспозицію, елокуцію, запам'ятовування й відтворення [2, с. 22].

Метою цієї статті є встановлення ролі названих риторичних етапів текстотворення у формуванні іміджу політика, а її завданням визначити формування іміджу політичного лідера у зв'язку з етапами інвенції, елокуії, диспозиції та відтворення. Згідно з ними формування іміджу проходить чотири основні етапи: вибір враження, яке планується створити в аудиторії; лінеаризація компонентів іміджу (диспозиція); його вербальна орнаментація (елокуція); та представлення. співвідносна з етапами запам'ятовування (меморіа) і відтворення (актіо) [2, с. 22], тобто представлення.

Для реконструкції змісту іміджу, який визначається на етапі інвенції, залучаємо теорію силової динаміки [11, с. 413] й концептуальний апарат образ-схем [9, с. 113], які дозволяють інтерпретувати імідж в термінах сприйняття. Згідно з теорією силової динаміки внутрішній стан Агоніста як фокальної сили і спрямованого проти нього Антагоніста відзначається тенденціями до руху або спокою, чи у більш загальних термінах – до діяльності або бездіяльності [11, с. 413]. Ситуативна реалізація інтенцій відображена дослідницьким апаратом образ-схем [9, с. 116], які формалізують відношення між об'єктами у різних ракурсах: соматичному, тобто стосовно тіла; перцептивному, пов'язаному зі сприйняттям; топологічному, який виявляється у просторовій локалізації референтів [9, с. 95].

Перцептивні образ-схеми МАСА – МНОЖИНА – ЗЛІЧУВАНІСТЬ – ОБ'ЄКТ – КОНТЕЙНЕР – УМІСТ. Образ-схеми ВЕРТИКАЛЬ, ШЛЯХ втілюють прямовисне переміщення, а силові схеми ПРИМУС, ПРИТЯГАННЯ, ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ/ПОЗБАВЛЕННЯ МОЖЛИВОСТІ, ПРОТИДІЮЧІ, СИЛИ, ПЕРЕШКОДА, УСУНЕННЯ ПЕРЕШКОДИ, ВІДВЕРНЕННЯ відбивають досвід фізичної взаємодії людини з об'єктами. Окремий блок утворюють фонові образ-схеми: ЗЛИТТЯ та ПОДІЛ покладені в основу трансформації групи об'єктів при віддаленні та наближенні до них [6, с. 174].

Зазвичай у зверненнях сучасних американських політиків плановий імідж окреслюється на початку виступу і потім формується упродовж усієї промови, про що зокрема свідчить початок перемоги з нагоди перемоги Барака Обами у 2012 році:

Дослідження процесу формування іміджу включає три основні стадії аналізу. Перша – дефініційна – пов'язана виявленням наміру автора створити певний імідж і полягає в аналізі дефініцій одиниць на позначення планованих вражень. Другий – диспозиційний – етап передбачає аналіз планованого іміджу в композиції тексту в цілому та його окремих блоках. Третій – елокутивний – етап полягає у виявленні засобів відображення задекларованого іміджу за допомогою певних номінативних одиниць. Додатковий – перформативний – етап пов'язаний зі встановленням можливої залежності композиції виступу й вибору мовних засобів від умов зображення іміджу [6, с. 173].

Розглянемо можливості пропонованої методики на прикладі втілення іміджу президента Обами в різних частинах промови з нагоди перемоги в президентських виборах 2012 року. Ми вважаємо, що це звернення спрямоване на формування образу президента-оптиміста, про що свідчать одиниці *hope, dreams, move forward,* які вживаються вже на початку промови: *Tonight, more than 200 years after a former colony won the right to determine its own destiny, the task of perfecting our union moves forward. It moves forward because of you. It moves forward because you reaffirmed the spirit that has triumphed over war and depression, the spirit that has lifted this*

© Диннік А. Д., 2013

country from the depths of despair to the great heights of hope, the belief that while each of us will pursue our own individual dreams, we are an American family and we rise or fall together as one nation and as one people.

На першому – інвентивному – етапі моделюємо когнітивну структуру іміджу президента-оптиміста на основі словникової дефініції іменника *hope*, який позначає емоційний стан, що активізує віру в позитивний результат пов’язаний з подіями та обставинами в житті “the emotional state which promotes the belief in a positive outcome related to events and circumstances in one’s life” [AHDL]. У наведеному визначенні сема *promotes* “сприяти ” відбиває внутрішню тенденцію Агоніста до дії створюючи про нього позитивне враження.

Упродовж промови президент як Агоніст з тенденцією до руху зображається одиницями, що позначають пересування: *to move forward, to look forward, to move this country forward, to lift up, to live up, to go forward, to lead,* та одиницями, які безпосередньо вказують на оптимізм: *hope, hopeful, dreams,belief, optimism, optimistic.*

На другому – диспозиційному – етапі аналізу виокремлюємо композиційні блоки, упродовж яких формується імідж президента-оптиміста. Звернення президента можна поділити на тематичні частини, які складаються з певних комунікативних блоків: вступ – присвячений подяці; основний – оптимізму щодо розвитку економіки та завершує свою промову плануючи оптимістичне майбутнє Америки.

На третьому – елокутивному – етапі аналізуємо відбір в окремих блоках одиниць на позначення оптимізму: прямих номінацій (*optimism, hope, to believe*), похідних (*optimistic, hopeful, belief*) і словосполучень, що позначають рух (*to move forward, to look forward, to move this country forward, to lift up, to live up, to go forward, to lead, to seize this future together)*.

Ефект оптимізму формується по-різному в окремих комунікативних блоках промови Барака Обами. У вступі президент як Агоніста з тенденцією до руху представлений дієсловами *move forward*, що позначає рух по горизонталі, *triumph over* і *lift* зі значенням вертикального переміщення, осмислення яких визначається іменником *hope*.

Імідж президента-оптиміста у вступі підсилює вислів *the best is yet to come (краще ще попереду)*, що передає головну ідею промови – найкраще ПОПЕРЕДУ. Важливим чинником, що змушує вірити в правдивість даного висловлювання, виступає вибір модального дієслова *to be to*, що в свою чергу передбачає беззаперечне виконання дії в майбутньому та зображує Обаму Агоністом з тенденцією до руху: *Tonight, in this election, you, the American people, reminded us that while our road has been hard, while our journey has been long, we have picked ourselves up, we have fought our way back, and we know in our hearts that for the United States of America the best is yet to come*.

У вступі також президент втілює образ-схему ШЛЯХ, яка моделює рух, та доповнює імідж Обами-оптиміста трьома метафорами шляху в одному реченні. Формується бажагий імідж оптиміста завдяки дієслову руху (*pick up*) та інклюзивного займенника *we*, що виконує об’єднувальну функцію, і демонструє Обаму як Агоніста здатного рухати цілу країну та підсилює імідж президента-оптиміста висловом *the best is yet to come*: *Tonight, in this election, you, the American people, reminded us that while our road has been hard, while our journey has been long, we have picked ourselves up, we have fought our way back, and we know in our hearts that for the United States of America the best is yet to come.*

У комунікативному блоці, присвяченому оптимізму щодо розвитку економіки, імідж оптиміста номіналізується за допомогою виразу *to look forward*, що передбачає майбутню бажану дію і вказує на рух УПЕРЕД (*to think of a future event with pleasurable, eager anticipation)* в поєднанні з виразом *to move this country forward*, що зображає Обаму як Агоніста з тенденцією до руху ВПЕРЕД в майбутнє: *I just spoke with Gov. Romney and I congratulated him and Paul Ryan on a hard-fought campaign. We may have battled fiercely, but it’s only because we love this country deeply and we care so strongly about its future […] In the weeks ahead, I also look forward to sitting down with Gov. Romney to talk about where we can work together to move this country forward.)*

У блоці подяки спирається на образ-схему ШЛЯХ, зображаючи рух і свою динаміку тим самим показуючи себе Агоністом, що рухається ВГОРУ та формуючи імідж оптиміста: *Thank you for believing all the way, through every hill, through every valley. You lifted me up the whole way and I will always be grateful for everything that you’ve done and all the incredible work that you put in.*

Імідж президента-оптиміста продовжує формуватися в комунікативному блоці, присвяченому економіці за допомогою одиниць, які позначають кінець невдач (*a decade of war is ending, a long campaign is now over)* та відродження економіки (*economy is recovering)*, та в завершальній частині блоку підсилюється номінаціями, що відсилають до майбутнього (*the future that lies ahead*). В цьому блоці президент зображає себе Агоністом, що рухається УГОРУ (*the future that lies ahead)Our economy is recovering. A decade of war is ending. A long campaign is now over. And whether I earned your vote or not, I have listened to you, I have learned from you, and you’ve made me a better president. And with your stories and your struggles, I return to the White House more determined and more inspired than ever about the work there is to do and the future that lies ahead.*

Імідж оптиміста продовжується реалізуватися в частині промови, присвячену оптимізму щодо розвитку економіки, де Обама відразу позиціонує себе як фокальну силу – Агоністом – та співвідносить себе з дією (action), що має на меті передати її стан або процес (*the state or process of acting or doing*): *Tonight you voted for action, not politics as usual.*

Формування іміджу оптимістичного лідера продовжується в комунікативному блоці, зверненому до простих американців, за рахунок сполучення інклюзивних займенників *We/Us/Our*, ужитих у промові 110 разів, з дієсловами руху (*go through, make big decisions, go forward*) та номінаціями (*belief, hope*), що безпосередньо вказують на оптимізм президента, зображаючи його і країну як Агоніста з тенденцією до руху, що йде вперед. Поєднання інклюзивного займенника *we* та його похідних з дієсловами, що позначають джерело ПРИТЯГАННЯ, зображають Агоніста сильнішим: *We have our own opinions. Each of us has deeply held beliefs. And when we*

go through tough times, when we make big decisions as a country, it necessarily stirs passions, stirs up controversy […]To the furniture worker's child in North Carolina who wants to become a doctor or a scientist, an engineer or an entrepreneur, a diplomat or even a president – that's the future we hope for. That's the vision we share. That's where we need to go – forward. That's where we need to go.

В заключному блоці промови присвяченому планам Обами, імідж президента-оптиміста формується сполученням номінацій, що позначають оптимізм (*hopeful, hope, optimism, the kind of hope, believe*), з дієсловами на позначення руху (*to lead, to sustain, to fight, to seize this future*) та ШЛЯХУ (*stand in our path, to continue our journey forward*): *I've never been more hopeful about our future. I have never been more hopeful about America. And I ask you to sustain that hope. I'm not talking about blind optimism, the kind of hope that just ignores the enormity of the tasks ahead or the roadblocks that stand in our path […] I believe we can seize this future together because we are not as divided as our politics suggests […] we will continue our journey forward.*

Отже, проаналізувавши промову з нагоди перемоги Обами на виборах у 2012 році, за пропонованою методикою когнітивно-риторичного аналізу з залученням теорії силової динаміки й апарату образ-схем дозволив виявити риторичні етапи формування іміджу: інвенцію, диспозицію, елокуцію та перформацію. Засоби творення іміджу американського президента на всіх етапах риторичної текстобудови зображають його як Агоніста з тенденцією до руху і як джерело сили. Встановлено, що ідея про оптимістичний імідж президента закладається на етапі інвенції й розкривається у різних комунікативних блоках на етапі диспозиції: вступі, присвяченому подяці; основному, присвяченому оптимізму щодо розвитку економіки та завершує свою промову плануючи оптимістичне майбутнє Америки. На третьому – елокутивному – етапі встановлено, що відбір номінативних одиниць на позначення оптимізму разом з дієсловами, які представляють президента як Агоніста з тенденцією до руху, формують імідж оптимістичного президента Обами. Подальші дослідження передбачають виявлення різних ефектів, що впливають на формування іміджу на усіх риторичних етапах і призводять до творення іміджу політичного лідера.

Література:

1. Бебик В. М. Менеджмент виборчої кампанії: ресурси, технології, маркетинг / В. М. Бебик. – К. : МАУП, 2001. – 216 с.

2. Безменова Н. А. Очерки по теории и истории риторики / Н. А. Безменова. – М. : Наука, 1991. – 215 с.

3. Иванова И. В. Концептуальная метафора как средство формирования образа политического деятеля в англоязычной прессе: Дис. ... канд. филол. наук: 10. 02. 04 / Иванова И. В. – Москва, 2004. – 215 с.

4. Клюев Е. В. Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция): Учебное пособие для вузов / Е. В. Клюев. – М. : Наука,1999. – 273 с.

5. Кубрякова Е. С. Начальные этапы становления когнитивизма / Е. С. Кубрякова // Лингвистика – психология – когнитивная наука // Вопросы языкознания. – 1994. – № 4. – С. 34-37.

6. Потапенко С. И. Интегративная функция инаугурационных обращений Барака Обамы и Виктора Ющенко: лингвориторический аспект / С. И. Потапенко // Функциональная лингвистика. – Симферополь, 2010. – № 1. – Т. 2. – С. 172-174.

7. Почепцов Г. Г. Как становятся президентами: избирательные технологии XX века / Г. Г. Почепцов. – К. : Знання, 1999. – 380 с.

8. AHDL: The American Heritage Dictionary of the English Language – Режим доступу : http://dictionary.reference.com/browse/hope

9. Johnson M. The Body in the Mind : The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason / M. Johnson. – Chicago; L. : The Univ. of Chicago Press, 1987. – 233 p.

10. Sloane O. Th. Encyclopedia of Rhetoric / Thomas O. Sloane. – Oxford : Oxford University Press, 2001. – 856 p.

11. Talmy L. Force Dynamics in Language and Cognition // Concept Structuring Systems / L. Talmy. – Cambridge (Mass.) : The MIT Press, 2000. – V. 1. – P. 409-470.

Джерела ілюстративного матеріалу:

12. Barack Obama's victory speech – Режим доступу: http://www.guardian.co.uk/world/2012/nov/07/barack-obama-speech-full-text

УДК 81’42.133.1

Єсипович К. П.,
Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ

ФОЛЬКЛОРНИЙ ДИСКУРС: ПРИНЦИПИ СТРАТИФІКАЦІЇ, КАТЕГОРИЗАЦІЇ ТА КОМУНІКАЦІЇ

Статтю присвячено визначенню категоріальних особливостей фольклорного дискурсу, зосереджено увагу на формуванні його соціокультурних чинників та аналізі його комунікативного аспекту.
Ключові слова: *фольклорний дискурс, дискурс-аналіз, дискурсивна картина світу, комунікант, адресант.*

Статья посвящена определению категориальных особенностей фольклорного дискурса, формированию его социокультурных факторов и анализу его коммуникативных характеристик.
Ключевые слова: *фольклорный дискурс, дискурс-анализ, дискурсивная картина мира, коммуникант, адресант.*

The article is devoted to the definition of the categorical features folk discourse formation of its socio-cultural factors and the analysis of its communication performance.
Key words: *folklore discourse, discourse analysis, discursive world view, communicant, addresser.*

Постановка наукової проблематики та її значення. Спрямування сучасних мовознавчих студій на дослідження функціонування мови обумовило виникнення одного з пріоритетних напрямків лінгвістики – дискурсології. Поняття “дискурс” є полісемантичним. Дискурсом (від фр. discours – мовлення, у лат. discursus – блукати, розгалуження, розростання) називають 1) зв’язний текст у контексті численних супровідних фонових чинників, онтологічних, соціокультурних, онтологічних, соціокультурних, психологічних тощо; 2) цілісну комунікативну ситуацію, складниками якої є комуніканти й текст; 3) стиль, підмову мовного спілкування; 4) зразок мовної поведінки в певній соціальній сфері [11, с. 120-121].

Дослідження в галузі дискурсивної парадигми **є актуальними** для українського (Г. Почепцов, І. Штерн,), російського (Н. Арутюнова, І. Гальпєрін, В. Дем’янков, Д.В. Карасик, М. Макаров, Ю. Стєпанов, З. Тураєва) та зарубіжнного (П. Серіо, В. Дресслер, Р. Богранд, Ф. Данеш, Т. Ван Дейк), зокрема французького (Е. Бенвеніст, Д. Мангено, П. Сьюрен) мовознавства.

Дослідження мовленнєвої діяльності спрямовані на процесуальну сторону мовлення або на його результат – текст. Прибічники першого напрямку аналізують усну форму мовлення [6], прибічники другого – спираються на різноманітні тлумачення дискурсу [2]. Ототожнення понять “текст” і “дискурс” визначає останній як “мовну одиницю вищу за рівень речення” [4; 5]. У центрі уваги дослідників знаходиться формально-змістова зв’язність мовних одиниць цього рівня.

Об’єктом дослідження цієї статті є різноманітні аспекти дослідження дискурсу. **Предметом** є організація фольклорного дискурсу.

Мета та завдання даної статті полягають у висвітленні основних положень дискурс-аналізу, як провідного методу дослідження фольклорного дискурсу з виходом у площину когнітивних процесів.

Дискурс аналіз та когнітивна лінгвістика у власній історії розвитку та в основних положеннях мають багато точок перетину. М. Макаров вбачає підґрунтя дискурс-аналізу в концепції структурного аналізу В. Проппа, антропологічному спрямуванні європейського структуралізму К. Леві-Строса, Р. Барта, Ц. Тодорова, а також в семіотичній теорії Ч. Пірса. Спираючись на основні ідеї функціоналізму дискурс-аналіз виходить за межі формальної лінгвістики, аналізуючи також екстралінгвістичні фактори, які впливають на мовленнєву діяльність. Саме мовлення та умови його породження стають об’єктом дослідження [7].

Дискурс-аналіз зосереджує увагу на дослідження зв’язного тексту та способах його організації. У фокусі уваги знаходиться текстова структура та умови її існування У нашому дослідженні ми розуміємо дискурс як “загальноприйнятий тип мовної поведінки суб’єкту в будь-якій сфері людської діяльності, детермінований соціально-історичними умовами, а також стереотипами організації та інтерпретації текстів як компонентів, які складають та відображають його специфіку” [8, с. 10-11]. До останнього часу в зарубіжних та у вітчизняних роботах активно досліджувалися різні типи дискурсів: педагогічний, політичний, віртуальний, рекламний, медичний.

Фольклорний дискурс дотепер не отримав детального опису. Складність у дослідженні фольклорного дискурсу полягає в тому, що він посідає особливе місце у житті соціуму, адже є складним феноменом, який не відповідає винайденим людством дихотоміям: інституціональний / персональний, усний / писемний.

У фольклорному дискурсі члену колективу пропонується алгоритм поведінки у певних типових ситуаціях, алгоритм певних емоційних станів, транслюються норми та стандарти статусно-рольової поведінки в естетично оброблених текстах обмеженої кількості жанрів, закріплених за типовими комунікативними ситуаціями. Дискурс визначає когнітивні та ціннісні установки, закріплюючи бінарні відносини – норма / відхилення, добро / зло. Комунікант у фольклорному дискурсі є носієм певної соціальної ролі [9; 11].

Таким чином фольклорний дискурс є особливим видом комунікації, яка отримала своє втілення у низці текстів, оформлених специфічними мовними засобами. Такі тексти відображають особливу дискурсивну картину світу. В сучасних дослідженнях не існує цілісного опису специфіки фольклорного дискурсу. Він є особливим типом мовної діяльності, обумовлений соціокультурною ситуацією та історичними умовами. Фольклорний дискурс є специфічним утворенням, в якому проявляються риси й інституціонального й особистісно-орієнтованого дискурсу. За допомогою фольклорного дискурсу регламентується діяльність, життя

© Єсипович К. П., 2013

соціуму. Реалізація фольклорного дискурсу відбувається в низці сталих комунікативних ситуацій, які обслуговують різні сфери людської діяльності. Комуніканти у фольклорному дискурсі є представниками однієї соціальної спільноти, при цьому в середині колективу є гендерно або професійно детерміновані групи, кожна з яких виконує роль, визначену комунікативною ситуацією [12].

Так, наприклад, виконуючи такі пісні як *chanson des toiles* (ткацькі), позиції комунікантів рівні, вони займають активну позицію.

Соціокультурні чинники формування фольклорного дискурсу невід'ємно пов'язані з умовами його буття, оскільки цілісне відображення фольклору можливе лише в контексті історичного процесу. Сучасна глобалізація визначає атмосферу існування фольклору зокрема. Глобалізація передбачає уніфікацію та нівелювання національних кордонів. Культура в умовах глобалізації також підлягає уніфікації, перетворюючись в інтернаціональну культуру. Вивчення незнайомих культур є постійним прагненням людства, разом із тим воно намагається зберегти національну автентичність, відродити національну культуру.

Свідоме звернення сучасного суспільства до фольклору як до джерела національної ідеї, визначає фольклор як компонент культурної спадщини, яку необхідно зберігати та пропагувати, у даному випадку мова йде про фольклор минулого, який бере участь у формуванні культурного контексту XXI ст. Комунікативними характеристиками фольклорного дискурсу, його дискурсивно-значущими параметрами є мета дискурсу, комунікативні стратегії, учасники дискурсу, ситуація спілкування, жанри.

Фольклор відображає колективний хід думок, стиль життя, притаманні даному соціуму, регламентує життя соціальних груп. Метою фольклорного дискурсу ми вважаємо передачу колективного знання, яке упорядковує життя та бере активну участь у соціалізації індивідуума у конкретній соціальній групі. Серед основних його функцій слід визначити світоглядну, естетичну, виховну, аксіологічно, нормативну, естетичну.

Комунікативні стратегії дискурсу є засобами досягнення комунікативних цілей. За визначенням І.Н. Борисової під комунікативними стратегіями ми розуміємо спосіб організації мовної поведінки у відповідності із задумом, інтенцією комуніканта [3, с. 6].

Фольклорний дискурс передбачає активну участь комунікантів у процесі спілкування. Адресантом у фольклорному дискурсі виступає суб'єкт, який актуалізує свою належність до певного соціуму. Адресант у фольклорному дискурсі втілений за допомогою тріади: автор – мовець – суб'єкт, де вона має власну реалізацію – центральне місце посідає мовець. Специфіка відносин "автор-мовець" у фольклорі, в першу чергу, обумовлене тим, що мовець в фольклорному дискурсі не є автором тексту. На думку С. Адон'євої мовець не створює зміст висловлювання, а вбачає його в ньому, особливим чином впорядковуючи відносини між власним досвідом та дискурсивними стратегіями, наданими йому [1]. Мовець сприймає текст як загальне надбання, він не намагається відтворити його дослівно, навіть якщо додає щось своє, не позиціонує себе як автора. Суб'єкт фольклорного дискурсу – це колективна особа**.**

Адресатом фольклорних текстів є члени соціуму. Адресат також має ряд характеристик, дискурсивно та жанрово обумовлених, адже він існує в монолітній культурі, субкультурі й інформація, яку він сприймає, є, здебільшого, прогнозованою для нього.

Прояв ціннісної установки фольклорного дискурсу полягає у відображенні колективної свідомості, ціннісної орієнтації суспільства. Метою фольклорно дискурсу є передача колективного знання, яке виражає культуру та самосвідомість соціуму, його потреби, стабілізує життя суспільства. Особливостями фольклорного дискурсу є традиційність знання, злиття особистості із соціумом, ідеальність моделі світу, нормативний контекст, естетичні штампи. Такі ціннісні настанови визначають особливості побудови текстів, особливості мовного вживання.

Особливості мовного втілення фольклорного дискурсу визначаються сукупністю впливу перелічених вище факторів. Мова фольклору в лінгвістичному розумінні є особливою формою загальнонаціональної мови. Її своєрідність створюється за рахунок особливості організації фольклорного тексту та притаманних естетичних якостей нехарактерних для побутової комунікації [1].

Серед особливостей фольклорного слова дослідники відзначають узагальненість семантики, асоціативність, парадигматичність, символічність, символічну дифузність, конотативність. Узагальненість семантики фольклорного слова детермінується узагальненістю фольклорних образів. У фольклорному тексті видові номінації можуть використовуватися у однотипних класах [1].

Символічний компонент у семантичній структурі фольклорного слова є величиною постійною, потенційно заданою.

Семантична дифузність слова проявляється в наповненні семантичного об'єму слова, яке означає широкий клас явищ та предметів. При цьому дифузність обумовлює невизначеність значення фольклорного слова.

Висновки. Конотативність фольклорного слова обумовлена особливостями фольклорної мови. У фольклорі присутній оцінний компонент, обумовлений вимогами фольклора. Контекст визначає вибір слова, але вибір цей порівняно обмежений і обране слово вже має ті комунікації, які органічно підключаються у загальні зв'язки фольклорного твору.

Література:

1. Адоньева С. Б. Прагматика фольклора / С. Б. Адоньева. – СПб., 2004. – 312 с.

2. Арутюнова Н. Д. Речеповеденческие факторы в зеркале чужой речи / Н. Д. Арутюнова // Человеческий фактор в языке: Коммуникация, модальность, дейксис. – М., 1992. – С. 40-52.

3. Борисова И. Н. Русский разговорный диалог: прблемы интегративности: автореф. дис. … д-ра наук / И.Н.Борисова. – Екатеринбург, 2001. – 44 с.

4. Борботько В. Г. Элементы теории дискурса / В. Г. Борботько. – Грозный, 1981. – 113 с.
5. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / Илья Романович Гальперин. – [6-е изд., стер.]. – М. : Эдиториал, 2008. – 144 с.
6. Кубрякова Е. С. Виды пространств текста и дискурса. / Е. С. Кубрякова, О. В. Александрова. // Материалы науч.конф. – М., 1997. – С.15-25.
7. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. / М. Л. Макаров – М. : ИТДГК “Гнозис”, 2003. – 280 с.
8. Манаенко Г. Н. Текст, речевая деятельность, дискурс / Г. Н. Манаенко // Языковая система – текст – дискурс: Категории и аспекты исследования. – Самара, 2003. – С. 6-14.
9. Седов К. Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции / К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2004. – 317 с.
10. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія/ О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2011. – 844 с.
11. Силантьев И. В. Газета и роман: риторика дискурсных смешений / И. В. Силантьев. – М., 2006. – 222 с.
12. Хроленко А. Т. Семантика фольклорного слова / А. Т. Хроленко. – Воронеж, 1992. – 138 с.
13. Эмер Ю. А. Фольклорний текст: пространственная организация жанра / Ю. А. Эммер // Картины русского мира: пространственные модели в языке и тексте. – Томск, 2007. – С. 110-150.

УДК 316:347

Жук А. В.,
Одесский национальный университет имени И.И. Мечникова, г. Одесса

РОЛЬ СТЕРЕОТИПОВ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье определяется термин "стереотип", которое рассматривается в широком смысле как понятие, включающее в себя не только набор характеристик, свойственных определенной нации, но и все понятия, относящиеся к культуре, традициям, обычаям того или иного народа. Автор не только выявляет особенности отражения национальной культуры в стереотипах, но и подробно рассматривает особый тип стереотипов – лакуны.

Ключевые слова: *стереотип, лакуна, межкультурная коммуникация, сочетаемость, культурный шок, социология культуры.*

У статті визначається термін "стереотип", яке розглядається в широкому сенсі як поняття, що включає в себе не тільки набір характеристик, властивих певної нації, але і всі поняття, що відносяться до культури, традицій, звичаїв того чи іншого народу. Автор не тільки виявляє особливості відображення національної культури в стереотипах, але й докладно розглядає особливий тип стереотипів – лакуни.

Ключові слова: *стереотип, лакуна, міжкультурна комунікація, сполучуваність, культурний шок, соціологія культури.*

The article deals with such a term as "stereotype" which is revealed in a broad sense not only as a concept with a set of characteristics inherent to a certain nation but also all the concepts related to culture, traditions and customs of a nation. The author both determines some peculiarities of a national culture reflected in stereotypes and defines such a special kind of stereotypes as gaps.

Key words: *stereotype, gap, intercultural communication, compatibility, cultural shock, sociology of culture.*

Актуальность данной темы вызвана интересом исследователей к вопросам взаимодействия языка, культуры, психологии народа. Феномен и понятие "стереотип" привлекает большое внимание исследователей; такие ученые, как У. Липпман, И.С. Кон, Ю.А. Сорокин, И.Ю. Марковина, А.В. Павловская занимаются изучением данной проблемы [7; 11; 12; 19]. Новизна исследования заключается в том, что феномен стереотипа будет рассматриваться в широком понимании – как понятие, включающее в себя представления одной нации о культуре другой нации в целом. Цель работы – исследовать взаимодействие понятий стереотип и национальный характер, выявить особенности отражения национальной культуры в стереотипах.

На протяжении длительного времени ведется полемика об определении понятия "стереотип", делаются попытки выявить пути формирования и распространения национальных стереотипов в обществе, обсуждается вопрос о влиянии их на отношения между народами, но нет единого мнения среди исследователей относительно правомерности использования самого слова "стереотип". Сам термин "стереотип" (греч. stereos – твердый, typos – отпечаток) был введен в научный оборот американским социологом У. Липпманом, который под ним понимал особую форму восприятия окружающего мира, оказывающую определенное влияние на данные наших чувств до того, как эти данные дойдут до нашего сознания [19, с. 95]. Другой исследователь, социолог Р.Бинкли называл стереотип величайшим всеобщим знаменателем. По его мнению, наличие стереотипов позволяет обывателю адекватно оценивать политическую ситуацию, слишком сложную для его анализа и слишком удаленную от сферы его деятельности [15, с. 393]. Американские ученые Д. Кац и К. Брейли говорили о стереотипе как об устойчивом представлении, мало согласующееся с теми реалиями, которое оно стремится представить, и вытекающее из присущего человеку свойства сначала определить явление, а потом уже его пронаблюдать [18, с. 288].

В конце 40х, было проведено широкомасштабное исследование с целью выявления того как представители одной страны воспринимают народы других стран; какие факторы определяют их восприятие. Разница между положительными и отрицательными ответами определила так называемый "знаменатель дружественности" [18, с. 96].

Остановимся на таком виде стереотипов, как лакуны. Главной особенностью лакун является то, что они возникают в процессе общения, в ситуации контакта двух культур, обменивающихся текстами. Лакуны делятся на четыре группы: 1) субъектные лакуны, отражающие национально-культурные особенности коммуникантов к различным лингвокультурным общностям; 2) деятельно-коммуникативные лакуны, отражающие национально-культурную специфику различных видов деятельности в их коммуникативном аспекте; 3) лакуны культурного пространства (ландшафта), если рассматривать процесс общения в широком смысле, или лакуны культурного интерьера, если рассматривать тот или иной конкретный коммуникативный акт; 4) текстовые лакуны, возникающие в силу специфики текста как инструмента общения; специфику текста могут составлять содержание, форма воспроизведения материала, поэтика автора [9].

Первую группу лакун классифицируют как субъектные или национально-психологические лакуны. Они возникают в результате несовпадения национально-психологических типов участников коммуникации и бывают нескольких видов. Характерологические лакуны бывают трех видов [13]: 1) лакуны, отражающие традиционное и в определенной мере стереотипное восприятие национального характера другого народа; 2) лакуны, отражающие несовпадения в том, как проявляются у разных народов аналогичные качества; 3) саморефлексивные лакуны, отражающие то, как носители той или иной культуры понимают свой национальный характер. Существование "характерологических" лакун обусловлено специфическими особен-

© Жук А. В., 2013

ностями национального характера носителей различных локальных культур [4]. В результате межкультурного общения в одних культурах складываются определенные стереотипы в отношении других культур, в частности такие, которые фиксируют наиболее характерную для той или иной нации черту, слабее выраженную у других народов [3]. Принято считать, что главное в английском национальном характере – уравновешенность, во французском – страстность, в американском – прагматичность, в немецком – пунктуальность [7, с. 125]. Пунктуальность можно рассматривать как относительную характерологическую лакуну для испанцев и латиноамериканцев в сравнении с носителями немецкой и голландской культур: пунктуальность высоко ценится у немцев и голландцев, но мало что значит для испанцев и еще меньше для латиноамериканцев [7, с. 126]. Все характерологические лакуны относительны, в национальных вариантах характера эти общечеловеческие признаки занимают разные места в системе ценностей соответствующей культуры, различаясь по степени распространенности. Подтверждает это положение анализ такого присущего всем народам признака национального характера, как трудолюбие: можно увидеть разницу между трудолюбием американцев и трудолюбием немцев. Трудолюбие немца – это основательность, точность, добросовестность, дисциплинированность, предусмотрительность, но без размаха и риска [10]. Трудолюбие американца – это размах, энергичная напористость, неиссякаемый деловой азарт, инициативность [16, с. 97]. Таким образом, для американцев содержание такого признака, как трудолюбие, во многом не совпадает с тем, как понимают его немцы: явно выраженные организаторские данные, способность мгновенно ориентироваться в ситуации, характерные для американцев, являются лакунизированными для немцев, уравнивающих между собой понятия трудолюбия и дисциплины. “Саморефлексивные” характерологические лакуны, отражают понимание и представление о себе носителей тех или иных культур. Иностранцу, например, трудно уловить смысл финского “сису”, определяющего основу финского национального характера. Словарь определяет это понятие как “запас жизненных сил, выносливость, выдержка, терпение, сила воли, мужество, смелость, смекалка” [8, с. 140]. В жизни “сису” проявляется, по словам самих финнов, как решимость перед лицом трудностей; финн обращается к “сису” как к резервуару энергии, когда все другие ресурсы уже исчерпаны.

Среди национально-психологических лакун следует выделить и такие, которые связаны с национальными особенностями “склада ума” носителей различных культур, “силлогистические” лакуны. Исследователи отмечают более или менее значительные расхождения в этой области национальной психологии [2, с. 83-85]: немецкому мышлению присущи философская широта и глубина абстрагирования, мышлению англичан – стремление не прибегать к абстракциям [6]; французам свойственна живость воображения, идеи для них предпочтительнее фактов; напротив, англичан отличает сдержанность воображения, они ориентируются на факты, числа, а не теории.

Национально-специфические особенности мышления представителей различных культур могут стать причиной возникновения “ментальных лакун”, которые относятся ко второй группе – к деятельно-коммуникативным лакунам. Существование ментальных лакун выявляется при решении реципиентом мыслительных задач, характерных для чужой лингвокультурной общности [5]. Такого рода лакуны возникают в тех случаях, когда носителям некоторой культуры предлагается отгадать загадку в переводе с другого языка. В этом случае реципиенты неспособны дать правильный ответ на загадку, отражающую специфику чужой культуры. В данном случае наличие лакун нарушает процесс межкультурного общения. Для того чтобы это своеобразное межкультурное общение состоялось, необходимо не только перевести тексты с одного языка на другой, но и построить их в привычной для носителя ПЯ (переводящего языка) форме, в соответствии с особенностями склада его ума, ввести традиционные для ПЯ культурно-энографические образы и символы. В понятие “поведение” (носителей некоторой культуры) включается большое количество аспектов: кинесика (мимика, жесты), характерная для данной культуры; бытовое (повседневное) поведение, обусловленное традициями, обычаями, укладом жизни, принятыми в данной культуре, а также этикет общения, фрагментом которого является кинесика (кинесические лакуны), и повседневное поведение (рутинные лакуны) [9]. Кинесические лакуны сигнализируют о специфике жестового и мимического кодов различных культур. Хорошим примером является конфронтативный характер русских и болгарских жестов, обозначающих согласие и несогласие (“да” и “нет”). Кинесические лакуны могут быть абсолютными и относительными: в русской культуре, например, отсутствует такой жест, как стук костяшками пальцев по столу в знак одобрения, уважения, распространенный в немецкой культуре [10, с. 268]; таким образом, для носителей русского языка этот жест является абсолютной лакуной; жест-рукопожатие в знак приветствия известен и в русской, и в английской культурах, но в русской культуру он используется гораздо чаще, чем в английской, являясь относительной лакуной для англичан [4, с. 157].

Лакунизированный характер может иметь соотношение вербальных и невербальных средств в мужском и женском вариантах этикета общения, по сути являющихся стереотипами поведения, характерными для того или иного общества [13]. Мужской тип коммуникации – это менее гибкая, но более динамичная и менее ориентированная на собеседника коммуникация. Наиболее распространенный жанр коммуникации у мужчин – беседа-информация, а у женщин – частная беседа. Женский тип коммуникации более ориентирован на собеседника, на диалог, на подчиненную роль в общении, где мужчина выбирает и меняет тему разговора. С одной стороны, общество выработало такие стереотипы поведения, согласно которым женщина играет подчиненную роль при мужчине, она должна быть хорошей хозяйкой, способной выполнять любую работу, должна быть доброй, терпеливой, послушной, нежной, верной, красивой. Отсутствие мужа в этой модели рассматривается как отход от нормы, а уход от мужа – как бунт. Язык зафиксировал патриархальную установку: в нем прочно закрепились стереотипы, согласно которым женщине присуще многие пороки, поэтому сравнение с ней мужчины – всегда несет негативную окраску: болтлив, любопытен, кокетлив, самовлюблен, капризен,

истеричен как женщина, женская логика; женщину же сравнение с мужчиной только украшает: мужской ум, мужская хватка, мужской характер [12, с. 126].

В подгруппу кинесических лакун входят мимические лакуны, возникающие при несовпадении мимических кодов, существующих в тех или иных культурах. Одним из мимических знаков является улыбка. В различных культурах улыбки могут, в зависимости от существующих этикетных норм, иметь различную иконографию и значения. Одна из странных особенностей представителей русской культуры в глазах Запада – это мрачность, неприветливость, отсутствие улыбки. Русские же люди, попав в англоязычный мир, недоумевают по поводу улыбок. В представлении русских людей улыбка является неотъемлемой частью западной культуры, неразрывно связанной с нормами поведения. В западном мире улыбка – это не только биологическая реакция на положительные эмоции, это знак культуры (культуры в этнографическом смысле слова), это традиция, обычай [14, с. 75]. В культуре Америки улыбка является также и социальным признаком преуспевания. Keep smiling – девиз американского образа жизни: “что бы ни случилось – улыбайся”. Напускной оптимизм в любой ситуации – вот черта американского национального характера, которая официально одобрена и внедряется всеми средствами, в том числе и языковыми [4].

Особую группу поведенческих лакун составляют “бытовые” (“рутинные”) лакуны, указывающие на традиционный уклад жизни, привычки, особенности быта. У англичан принято пить чай в пять часов вечера, но у других европейских народов такого обычая нет. Многие европейцы удивляются тому, что русские умываются, используя текущую струю воды, тогда как сами они для умывания набирают воду в раковину. Рассмотрим такой стереотип поведения как small talk. Словари определяют его как “пустой, бессодержательный, светский разговор” [1]; “болтовня, легкая светская беседа”; “легкая беседа на незначительные или несерьезные темы” [20, с. 1275]; “беседа на бытовые и незначительные светские темы” [17]. Умение выбрать правильную тему для разговора очень важно при общении с представителями другой языковой и культурной общности. “Безопасные” темы разговоров, которые считаются подходящими для общения с незнакомыми людьми в разных странах различны. Рекомендуемыми темами для small talk в англоязычных странах являются следующие темы: путешествия, погода, работа (но не зарплата и другие подобные вопросы, касающиеся денег), происхождение, хобби, увлечения, а также новости, но не касающиеся политики. Что касается тем, которых в беседе следует избегать, американцы утверждают, что опасно говорить о двух вещах: о политике и о религии. В Англии к подобным вопросам относятся также следующие темы: королевская семья, расовые отношения, зарплата/доходы, здоровье, домашние питомцы и Северная Ирландия [6]. В России же многие из этих тем являются наиболее популярными среди образованных людей, когда они собираются вместе по какому-либо поводу.

Итак, существование различных видов этикетных норм и, как следствие этого, неприятие или неодобрение стереотипов поведения, характерных для представителей другой культуры, может создать трудности в общении. В результате, между коммуникантами может возникнуть непонимание (например, при неверной, противоположной интерпретации жестов чужой культуры, не имеющих эквивалентов в родной для реципиента культуре) или у одного из собеседников может сложиться неблагоприятное впечатление о другом (в японской культуре считается недопустимым сидеть, скрестив ноги или вытянув их; а для англичан эта поза – поведенческая норма); общающиеся могут оказаться в состоянии “культурного шока” [4, с. 156-158].

Итак, проведенное нами исследование позволило сделать следующие выводы: 1) основной чертой стереотипов является их детерминированность культурой – представления человека о мире формируются под влиянием культурного окружения, в котором он живет; 2) стереотипы разделяет большинство людей, но они могут меняться в зависимости от исторической, международной, а также внутриполитической ситуации в стране; 3) стереотип – это относительно устойчивый, обобщающий образ или ряд характеристик (нередко ложных), которые, по мнению большинства людей, свойственны представителям своего собственного культурного и языкового пространства, или представителям других наций; 4) в процессе восприятия стереотипов культуры другого народа формируется определенное к ним отношение, чаще всего они воспринимаются как нечто чужое; так возникает конфликт культур – результат несовпадений принятого в своей и чужой для реципиента культуре; 5) столкновение стереотипов, характерных для разных культур, может создать трудности в общении, стать причиной “культурного шока” и, таким образом, привести к непониманию культуры другого народа.

Литература:

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Советская Энциклопедия, 1969. – 608 с.

2. Бромлей Ю. В. Этнос и этнография. / Ю. В. Бромлей. – М., 1973. – 284 с. – С. 85.

3. Вежбицкая А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики / А. Вежбицкая. – М., 2001. – 272 с.

4. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров – М. : Индрик, 2005. – 1308 с.

5. Вунд В. Проблемы психологии народов / Вильгельм Вунд. – М. : Академический проект, 2010. – 136 с.

6. Ерофеев Н. А. Туманный Альбион: Англия и англичане глазами русских, 1825-1853 гг. / Н. А. Ерофеев. – М., 1982. 7. – 322 с.

8. Кон И. С. К проблеме национального характера / И. С. Кон. – М., 2001 – 167 с.

9. Кучкина О. Зеленый цвет – цвет надежды / О. Кучкина // Сб. Москва – Хельсинки [Сост. Л. В. Карелин]. – М., 1984. – С. 200-202.

10. Леонтьев А. А., Тарасов Е. Ф. Национально-культурная специфика речевого поведения / А. А. Леонтьев, Е. Ф. Тарасов. – М. : Наука, 2007. – 352 с.

11. Мальцева Д. Г. Германия: страна и язык. Лингвострановедческий словарь / Д. Г. Мальцева. – М. : Астрель, 2001. – 416 с.

12. Павловская А. В. Этнические стереотипы в свете межкультурной коммуникации / А. В. Павловская // Вестник МГУ. Сер.19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – №1. – 1998. – С. 94-104.

13. Сорокин Ю. А., Марковина И. Ю. Этнопсихолингвистика / Ю. А. Сорокин, И. Ю. Марковина. – М., 1988. – 192 с.

14. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: [Учеб. пособие] / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 624 с.

15. Филиппова М. М. Парадоксы и стереотипы межкультурного общения представителей русской и британской культур / М. М. Филиппова // Вестник МГУ. Сер. 9. Филология. – №3. – 2002. – С. 64-82.

16. Binkley R. C. The Common Concept of Public Opinion in the Social Sciences / Robert C. Binkley // Social Forces. – Vol.6. – 1928. – 405 p.

17. Buchanan W., Cantril H. How Nations See Each Other / W. BuchananW., H. Cantril. – Urbana, 1953. – 205 p.

18. Hornby A. S. Oxford Advanced Dictionary of Current English / A.S. Hornby. – Oxford University Press, 2005. – 1905 p.

19. Katz D., Braly K. Racial Stereotypes in One Hundred College Students / D. Katz, K. Braly // Journal of Abnormal and Social Psychology. – Vol. 28. – 1933. – 305 p.

20. Lippman W. Public Opinion / W. Lippman. – New York, 1950. – 156 p.

21. The Longman Dictionary of English Language and Culture. – Addison Wesley Longman, 2008. – 1620 p.

УДК 811.111'37

Заграновська О. І.,
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ

РЕАЛІЗІЦІЯ КАТЕГОРІЇ ВВІЧЛИВОСТІ ЗА ДОПОМОГОЮ МОВЛЕННЄВИХ АКТІВ (на матеріалі англійського та українського мовлення)

У статті досліджуються поняття категорії ввічливості та способи її реалізації в сучасних англійській та українській мовах за допомогою мовленнєвих актів. З'ясовується сутність мовленнєвих актів та їх роль у вираженні ввічливості у процесі спілкування. Наводяться приклади, що яскраво відображають, як при вживанні прямих, а особливо непрямих актів виражається категорія ввічливості, негативної зокрема.
Ключові слова: *прямі та непрямі мовленнєві акти, категорія ввічливості, комунікативний процес.*

В статье исследуются понятие категории вежливости и способы ее реализации в современных английском и украинском языках с помощью речевых актов. Обозначается сущность речевых актов и подчеркивается их роль для передачи вежливости в процессе общения. Подаются примеры, что четко отображают, как при употреблении прямых, а особенно непрямых актов передается категория вежливости, негативной в частности.
Ключевые слова: *прямые и непрямые речевые акты, категория вежливости, коммуникативный процесс.*

The research focuses on the analysis of the nature of the category of politeness and the methods of its realization in the modern English and Ukrainian languages. The notion of the acts of speech and their role in expressing politeness in the communicative process is studied. The author gives the examples which show the expression of the category of politeness, negative in particular by means of direct and especially indirect acts of speech.
Key words: *direct and indirect acts of speech, the category of politeness, communicative process.*

Як відомо, поняття мовленнєвого акту (далі – МА) посідає вагоме місце в сучасній комунікативно зорієнтованій лінгвістиці. Саме МА перетворює мовне висловлення в носія комунікативного смислу [3, с. 21].

Теорія МА розвивалася зусиллями філософів, логіків, когнітивістів як комплексний дослідницький напрям. Основи теорії МА заклав британський філософ Джон Остін у 1955 р. у межах Джеймсівського курсу, читаного ним у Гарвардському університеті.

Однією з перших версій теорії вченого про МА з'явилася теорія перформативів, у якій досліджувалися висловлення, що перебувають поза критеріями істинності/неістинності, наприклад, оголошення війни чинним монархом, винесення вироку суддею тощо. За своєю комунікативною метою вони відрізняються від констативів, які підлягають критеріям істинності/неістинності, як-от: *Світить сонце* тощо.

У подальшому ідеї Дж. Остіна розвивали Джон Серль, Петер Стросон, Джефрі Ліч, Анна Вежбицька та інші.

Аналіз перформативів і констативів дав змогу Дж. Остіну сформулювати ідею, згідно з якою МА несе в собі певний смисл та референції (локуція/locution), має потрібну комунікативну спрямованість (ілокуція/illocution) та впливає на свідомість чи поведінку адресата (перлокуція/perlocution).

Опираючись на дослідження вчених-лінгвістів типовим можемо вважати таке розуміння МА: "Мовленнєвий акт – це цілеспрямована мовленнєва дія, яка відбувається відповідно до принципів і правил мовленнєвої поведінки, що розглядається в межах прагматичної ситуації" [1, с. 136]. Залежно від обставин або умов, в яких здійснюється МА, він може або досягти поставленої мети і тим самим виявитися успішним, або не досягти її. Основними рисами МА є інтенціональність, цілеспрямованість і конвенціональність. Залежно від процесу комунікації МА може бути як перформативним чи констативним, так і прямим чи непрямим.

Мета дослідження полягає в тому, щоби проаналізувати та показати на прикладах як за допомогою прямих, а особливо непрямих МА реалізується категорія ввічливості у мові.

Предметом дослідження є категорія ввічливості, негативної зокрема.

Аналіз проводитимемо на матеріалі сучасної англійської та української мов. Джерельною базою слугують Британський національний корпус [9] та лексикографічна система "Словники України" [8].

Вище зазначалося, що успішність МА визначається такими чинниками як обставини, за яких вони вживаються в процесі спілкування. Однак, варто також сказати про знання мовців лінгвістичного рівня мови, володіння правилами та дотримання норм мовлення певної мовної спільноти, вдалий вибір засобів спілкування тощо.

Однією з найважливіших норм спілкування є принцип ввічливості, важливої складової принципу співпраці між співрозмовниками.

Хоча чимало праць зарубіжних і вітчизняних учених присвячено категорії ввічливості, це питання ще перебуває на стадії вивчення.

Так, Б. Фрейзер стверджував, що ввічливість – це "динамічний концепт, який змінюється в часовому плані"; і в той самий час це і варіювальний концепт, який змінюється в залежності від територіально-культурної належності" [10, с. 221]. Ввічливість слід розглядати як комунікативну категорію, тому що саме такі категорії відображають комунікативну свідомість людини, містять визначені знання про комунікацію, норми і правила спілкування.

Комунікативна категорія ввічливості – це система національно-культурних стратегій поведінки, спрямованих на гармонійне, безконфліктне спілкування.

Р. Лакофф формує принцип ввічливості, що можна вважати запорукою успішного, ввічливого спілкування у вигляді трьох правил:

© Заграновська О. І., 2013

– “Не нав’язуй свою думку” (“Do not impose”);
– “Давай співрозмовнику можливість вибору” (“Give options”);
– “Будь доброзичливим” (“Make the listener feel good. Be friendly”) [11, с. 43-46].

Згідно з теорією ввічливості П. Браун і С. Левінсона, розрізняють 2 типи ввічливості – позитивну (Positive Politeness) і негативну (Negative Politeness) [6].

Якщо перша форма ґрунтується на зближенні комунікантів (approach-based), і цим досягається позитивний ефект спілкування, то друга – спрямована дистанціювати комунікантів (avoidance-based), що, в свою чергу, веде до психологічного дискомфорту під час спілкування.

Якщо категорія ввічливості виражається за допомогою прямих МА, в такому випадку адресант чітко окреслює комунікативну мету (ілокуцію), а адресат вірно трактує ілокутивний зміст повідомлення.

Порівняйте:

Будь-ласка, говори по суті справи (Please, be relevant);

Не говори того, для чого у тебе немає достатніх підстав, будь-ласка (Do not say that for which you lack evidence, please);

“Would you like to play chess?” I said (“Чи не бажаєте зіграти у шахи?” – я спитав) [11].

Однак, особливу увагу у дослідженні привертає категорія негативної ввічливості, котра спрямована на обмеження дії співрозмовників, що робить комунікативний акт психологічно некомфортним. Частіше ця категорія реалізується шляхом вживання непрямих МА. Останні, у свою чергу, характеризуються певними засобами мови, що спрямовані на пом’якшення негативного ефекту на співрозмовника і допомагають уникнути конфлікту спілкування.

Тепер варто з’ясувати, що таке непрямий МА і яку роль він відіграє у процесі комунікації. На відміну від прямого МА, який має лише одну, пряму ілокуцію, що витікає з буквального, базисного значення висловлення, непрямий МА характеризується більше, аніж однією ілокутивною силою, а саме до прямої ілокуції додається непряма ілокуція (прагматична функція висловлення), яка детермінується комунікативною спрямованістю. Мета непрямого МА – вплив на слухача у бажаний спосіб. Класичним прикладом є вислів наведений Дж. Серлом *Can you pass the salt?* [7, с. 222]. Цей вислів інтерпретується як прохання. Інший вираз *There is a fly in your soup* може вживатися у контексті як застереження не їсти суп. Висловлювання *Але ж ти можеш йому допомогти* в певних комунікативних умовах має значення спонукання до цієї дії *Допоможи йому*. В непрямих МА один ілокутивний акт здійснюється шляхом виконання іншого. В них той, хто говорить, передає слухачеві більше змісту, ніж той, хто повідомляє, що він робить, спираючись на загальні знання. Саме застосування непрямих МА з вірно підібраними засобами мови зменшує категоричність окремих значень, робить комунікативний акт позитивнішим та успішнішим.

Наведемо декілька прикладів ролі непрямих МА в реалізації категорії негативної ввічливості.

Запитуючи мовця про час, а цим ми втручаємося у дії співрозмовника, доцільніше вжити ввічливішу форму – непряме питання із супровідною ілокуцією прохання. Наприклад: *Would you tell me what time it is now?*. Тобто вживання непрямого МА дає нам змогу зменшити небажане втручання у справи інтерактанта.

Досить ефективним способом вираження негативної ввічливості в спонуканні адресата виконати дію є вживання конструкцій з модальними фразами, дієсловами, та частками. Поширеними є *suppose*, *believe*, *think*, *consider* тощо. Дієслова мисленнєвої діяльності вживаються для вираження думки, погляду. Наприклад:

Ви не змогли б зачинити двері?;

The fact is, I suppose, I am too English;

May I come along? – asked Karen;

I scarcely know him.

В останньому прикладі модальна частка має більш ввічливий характер у порівнянні з категоричною відмовою.

Не менш ефективною формою реалізації принципу ввічливості є форма розділового запитання, що втягує співрозмовника в обговорення і дає йому можливість висловити свій погляд. Наприклад: *I am a fool, aren’t I?*.

Вживаючи імперативну аналітичну форму *Let us*, ми також залучаємо до дії мовця і зменшуємо комунікативний тиск на слухача. Наприклад: *Let us give a party tonight*.

До категорії негативної ввічливості можна віднести таку форму імпліцитного (прихованого) звинувачення, як непряме звинувачення на основі порівняння із загальноприйнятими нормами поведінки чи суспільної моралі, як-от: *Liar! You did it for money*. Тобто людині докоряють за те, що вона зробила дещо лише заради грошей.

МА відмови, заперечення та незгоди конфліктні та суперечать принципу ввічливості. Прямі форми цих МА, як правило, містять заперечну частку *not* та характеризуються категоричністю вираженого значення. Наприклад: *No, I will not marry you*.

Вживання стратегій негативної ввічливості сприяють залагодженню конфлікту. Ось приклад непрямої відмови: *You’ll come along too, won’t you? – I am tired*.

Отже, підсумовуючи усе вище викладене, варто підкреслити важливість вживання мовленнєвих актів, непрямих зокрема для вираження категорії ввічливості в комунікативному процесі. Саме за допомогою непрямих МА ефективно реалізується категорія негативної ввічливості, що,у свою чергу, сприяє запобіганню комунікативних невдач, пом’якшенню категоричності окремих значень, зменшенню комунікативного тиску на співрозмовника, збереженню соціального образу адресата для досягнення мети спілкування і реалізації успішного мовленнєвого акту.

Література:

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – С. 136-137.

2. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної генології / Ф. С. Бацевич // Навчальний посібник. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2006. – С. 34-35.

3. Бацевич Ф. С. Лінгвістична генологія: проблеми і перспективи: Монографія / Ф. С. Бацевич. – Львів : ПАІС, 2005. – С. 256.

4. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич // Підручник. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2004. – 344 с.

5. Григоренко І. В. Принцип ввічливості у сучасному англійському дискурсі. Позитивна та негативна ввічливість / І.В. Григоренко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.weblancer.net/download/portfolio/521113/521113.doc

6. Рогатюк А. Є. Непрямі мовленнєві акти як форма реалізації негативної ввічливості у сучасній англійській мові / А.Є. Рогатюк, І.П. Рабійчук // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2011. – № 4. – С. 91-93.

7. Серль Дж. Р. Что такое речевой акт?; Косвенные речевые акты; Классификация речевых актов / Дж. Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XVII. – М., 1986. – С. 151-222.

8. Словники України: лексикографічна система [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://lcorp.ulif.org.ua/dictua

9. British National Corpus [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://corpus.byu.edu/bnc/x.asp

10. Fraser B. Perspectives on politeness / B. Fraser // Journal of Pragmatics. – 1990. – Vol. 14. – P. 219-236.

11. Grice H.P. Logic and Conversation / H.P. Grice // Syntax and Semantics. – 1975. – Vol. 3. – P. 41-58.

УДК 159.923

Зайченко Н. Ф.,
Национальная академия изобразительного искусства и архитектуры, г. Киев

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ИСТОЧНИК И СРЕДСТВО ПОЗНАНИЯ ИНОКУЛЬТУРНОГО БЫТИЯ

В статье рассматривается корпус культурномаркированных единиц, составляющих часть фоновых знаний носителей русского языка и представленных в произведении японского автора; анализируются особенности их функционирования в дискурсе персонажей; выявляются факторы, влияющие на адекватность восприятия коммуникантами культурнозначимой информации.

Ключевые слова: *художественный текст, дискурс, культурномаркированные единицы, фоновые знания.*

У статті розглядається корпус культурномаркованих одиниць, які становлять частину фонових знань носіїв російської мови, які представлені у творі японського автора; аналізуються особливості їх функціонування в дискурсі персонажів; виявляються фактори, що впливають на адекватність сприйняття комунікантами культурно значущої інформації.

Ключові слова: *художній текст, дискурс, культурномарковані одиниці, фонові знання.*

The article deals with a complex of culturally marked units constituting a part of background knowledge of native Russian speakers and represented in works of the Japanese author; it analyzes peculiarities of their functioning in the discourse of characters; it reveals factors having influence on the perception adequacy of the culturally important information by communicants.

Key words: *literary text, discourse, culturally marked units, background knowledge.*

Художественная литература в качестве вторичного средства познания действительности является вербализованным хранителем и транслятором культуры как “четвертой формы бытия” наряду с известной бытийной триадой “природа – общество – человек” [8, с. 18].

Объектом нашего внимания является переводной художественный текст [2], примечательной особенностью которого, выделяющей его из ряда подобных, является отражение в нем двух “психологически далеких” культур – японской и русской, причем последняя представлена японскому читателю в значительно большем объеме.

Предметом исследования выступают культурномаркированные единицы русского языка, использующиеся в дискурсе персонажей – представителей различных этнокультур.

Цели и основные задачи работы заключаются в том, чтобы а) выявить и систематизировать корпус русских единиц с национально-культурным компонентом семантики в словесной ткани художественного произведения; б) определить способы, приемы и формы введения этих единиц в речевые контексты персонажей; в) выявить факторы, влияющие на полноту восприятия культуроведческой информации коммуникантами. В таком аспекте, насколько нам известно, переводной художественный текст не был объектом внимания лингвистов, что и определяет актуальность нашей работы.

Основная часть. Предваряя анализ фактического материалы, следует уточнить отдельные понятия, в трактовке которых наблюдаются более или менее существенные разночтения и которые требуют терминологической определенности в рамках нашей публикации. Речь идет, в частности, о понятиях, активно использующихся в когнитологии и лингвокультурологии: “культурный фонд”, “фоновые знания носителей языка” [6; 8]. На наш взгляд, за этими и другими аналогичными понятиями стоит как “совокупность тех базовых единиц, которые являются компонентами данной национальной культуры”, так и элементы других культур, которые присутствуют в коллективном сознании носителей конкретной этнолингвокультуры [8, с. 11-12].

Разумеется, названные выше экспоненты материальной и духовной культуры в качестве вербальных единиц представляют лишь часть “культурного фонда”, в нашей статье наряду с ними используются термины “культурномаркированные единицы” и “единицы с национально-культурным компонентом семантики” в терминологической традиции, идущей от Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова [1]. В определенном смысле они принадлежат системе языка, комплексному тезаурусу его носителей, включенность же их в индивидуальный тезаурус языковой личности переводит рассмотрение таких единиц в область фоновых знаний, структурно разнородных, имеющих вербальное и невербальное выражение.

В данной статье мы ограничимся рассмотрением единиц, составляющих лишь часть фоновых знаний, а именно – единиц с национально-культурным компонентом семантики – лингвореалий, фразеологических единиц, пословиц, поговорок, а также прецедентных текстов. Оперируя понятиями “прецедентность”, “прецедентные тексты” (ПТ), мы связываем их, с одной стороны, с фоновыми знаниями носителей языка, а с другой – с понятием интертекстуальности в общепринятой его интерпретации и соотносим с системой речи, дискурса. Обладая культурной маркированностью, ПТ, во-первых, онтологически и этимологически разнородны (подробно эти вопросы рассматриваются при анализе фактического материала), во-вторых, могут быть представлены и как актуальное художественное наследие, что, безусловно, влияет на степень их представленности в личном тезаурусе коммуникантов, и, в-третьих, актуализируясь в речи в разных формах – цитаций, реминисценций, аллюзий, они либо демонстрируют эрудицию говорящего, либо (чаще) стимулируют приращение смысла, создание нового образного смысла [4; 5; 7].

Общее количество единиц с культурным компонентом семантики, рассматриваемых в работе, составляет около двухсот. Они извлечены в результате сплошной выборки текста объемом 376 страниц, при этом анали-

© Зайченко Н. Ф., 2013

зу подвергалась как внешняя (диалогическая, полилогическая) речь четырех российских и одного японского персонажа, общающегося с ними по-русски, так и внутренняя речь (аутодиалог). Достаточно свободное и креативное во многих случаях использование русских культурномаркированных единиц главным персонажем Такуя Минамото объясняется его профессиональной деятельностью (он майор русского отдела Полицейского управления Хоккайдо, изучавший русский язык в Токио), а также его тесным общением с преподавателем одного из московских вузов Ганиным, обучающим русскому языку слушателей Полицейской академии Саппоро и параллельно с этим обогащающим фоновые знания своего японского друга.

В результате анализа выделены следующие группы единиц с национально-культурным компонентом семантики.

1. Лингвореалии – слова и словосочетания, называющие культурнозначимые реалии материальной и духовной культуры, связанные с различными периодами жизни российского общества вплоть до его новейшей истории (мы считаем более корректным использование термина “лингвореалия” вместо “безэквивалентная лексика”, сужающего круг подобных единиц сопоставлением с одним из языков): *пирожки, черные хлеба, багровые свеклы; замшелый дьяк, русский интеллигент, перестройка, беспредельщики, братки, лагерные ежики; Москва, Сахалин, ФСБ, Лубянка, Исаакиевский собор, Шереметьево-2* и др.

2. Фразеологические единицы: *сыграть в ящик; копыта откинуть; под одну гребенку; занять круговую оборону; кто ни попадя; с боку припекой; брать быка за рога* и др.

3. Пословицы и поговорки: *за двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь; делу время; лезть в чужой монастырь со своим уставом* и др.

4. Прецедентные имена: *Ленин, Сталин, Горбачев, Пушкин, Лермонтов, Гоголь, Достоевский, Чехов, Лев Толстой, Блок*.

5. Прецедентные тесты, восходящие к литературным произведениям, лозунгам, клятвам, культовым кинофильмам и популярным песням советского периода и под.: *Все мы вышли из “Шинели” Гоголя; Булыжник – орудие пролетариата, увидеть небо в алмазах; от каждого по потребностям..; нас утро встречает прохладой; броня крепка и танки наши быстры; кончен бал, погасли свечи; мочить в сортире; на горшке сидит король; век воли не видать* и мн. др.

Определенная часть культурномаркированных единиц – ФЕ, пословиц и поговорок в речевых контекстах персонажей используется в их узуальной форме и значении, однако большая часть подверглась в тексте произведения разнообразным трансформациям, что является одной из характерных примет постмодернистского дискурса вообще. Среди наиболее частотных модификаций отметим такие:

1. Эллипсис с индивидуально-авторским завершением пословиц и поговорок: *Как у семи нянек, дитя все равно в глаз получает; Делу – время, а его у нас и без ваших лингвистических отступлений маловато*.

2. Контаминация: *Я не люблю тянуть резину там, где следует ковать железо; от каждого по потребностям, от себя дулю с маком и маслом; поезд ушел, звезда закатилась; – Наверняка, там уже яблоку (тому самому, которое, по юннатским наблюдениям Ганина, падает недалеко от яблони и почему-то, как он утверждает, всегда маслом вниз)*.

3. Разнообразные структурно-семантические и семантические преобразование ФЕ, в том числе: а) субституция – подстановка вместо одного из ключевых компонентов ситуативного синонима или же замена всех компонентов: *на вкус и цвет аналогов нет; и мы не берестой склеены; ни к деревне, ни к мегаполису*; б) включением уточняющего компонента в состав узуальной единицы: *кончай мне свою корейскую лапшу вешать; …или это для отвода наших узких японских глаз было сделано*; в) совмещением прямого и переносного значений ФЕ: … *вот оно тебе в прямом смысле боком и вышло* (о разошедшемся у Ганина шве после операции аппендицита).

Актуализация культурно-энциклопедических и фоновых знаний, заключенных в прецедентных текстах, в авторском (оригинальном) тексте осуществляется различными путями, о чем свидетельствует и русский текст перевода: а) непосредственное введение в дискурс прецедентных имен, называющих реальных исторических личностей, писателей, поэтов, а также аллюзивных имен (*Маресьев, Дерсу Узала*); б) дословная цитация без указания на источник: *с кувшином охтинка спешит*; в) указание на анонимное авторство: *как сказал бы классический русский поэт; как верно заметил другой классический русский поэт*; г) реминисценции: *овес нынче дорог, не то что ячмень с просом; не простые, а золотые* (о патронах); *пламенным глаголом жечь*.

Адресованность оригинального текста японскому читателю, не владеющему необходимым для адекватной интерпретации ПТ фоновым багажом, обусловливает более или менее пространные комментарии главного персонажа в связях с их употреблением, что проиллюстрирует следующий фрагмент текста, где взаимодействуют несколько ПТ: *Телефонная прослушка зловредными “тараканчиками”* (жучками – Н.З.) *как проводной, так и беспроводной связи – секрет Полишинеля, или, как шутит … Ганин, “секрет полы шинели”, добавляя при этом, что у этой шинели в свое время имелся вполне конкретный хозяин – великий малороссийский литератор Николай Гоголь, но Ганин, а заодно и миллионы его соотечественников однажды взяли и вышли из-под полы этой самой шинели. После этого Ганин обычно напевает нечто сакраментально-дезертирское, что-то вреоде “Бери шинель, пошли домой …”*

Анализ текста перевода свидетельствует также о том, что объем социокультурных, этнокультурных и языковых фоновых знаний персонажей повести является различным. И это касается не только носителей японской культуры, владеющих в различной степени русским языком (Минамото и его подопечные), или не владеющих им (начальник Минамото), но и российских персонажей, что обусловливает степень адекватности общения между ними. Примечательно, однако, что полнота понимания нередко вызывается не уровнем формального владения языком, а объемом фоновых знаний, в том числе представляющих собой культурные

концепты или мегаконцепты, такие, как Пушкин, претерпевающие различные трансформации в дискурсе персонажей. “Динамический потенциал концептов состоит в том, что они открыты для постоянно возможных преобразований и изменений. Концепт приводит в смысловое движение “пучок” представлений, понятий, ассоциаций, переживаний, сопровождающих слово” [3, с. 356]. Достаточно убедительно этот тезис иллюстрирует диалог между Минамото и его шефом – полковником Нияси по поводу официального разрешения подключить к операции Веру Завадскую: – *Ее что, уже проверили? – спросил я. – Когда Москва с Токио по телефону договаривается, – продолжал Нисио, – никаких проверок не требуется. – Не проверяй, но доверяй, – усмехнулся я. – В случае чего, кто отвечать будет? – Ты. – Честно ответил полковник. – Пушкина наши с тобой русские убили давно* (С. 241).

В сюжетной линии повести русское культурное пространство не представлено каким-то монолитом: некоторые из персонажей, причисляемых к нему автором, являются также носителями определенной субкультуры, что, конечно же, сказывается на степени их включенности в “общий” фонд фоновых знаний. В качестве примера приведем два речевых контекста:

1. Диалог между Минамото и сахалинским корейцем – киллером Паком, носителем криминальной субкультуры, которого он допрашивает: – *Если бы, Шура, не твое увлечение мафией, мы бы эти “все дела” на раз бы не вскрыли! – так это ты догадался– разочарованно протянул он. – Ну я же, Сашенька, все-таки хозяин принимающей тебя пока еще страны, – не без гордости заметил я, – а заодно и царь горы, и властелин былого и дум. – Чего? Образовательный уровень Пака явно не дотягивал даже до среднего* (С. 313).

2. Два следующих речевых контекста не менее убедительно демонстрируют наличие культурологических лакун у Веры Завадской, майора ФСБ (в полилоге речь идет о разгадке пароля для вскрытия файлов в компьютере Пака): – *И что нам делать? – задал я самый глупый вопрос из тех, что можно было бы задать в сложившейся ситуации. – Думать, – резонно заметил Ганин. – Идеи есть? – Год рождения Пака не подойдет? – Предложила Вера. – Он что до одиннадцатого века у вас родился? – хмыкнул Ганин. – Вечный жид? – Да нет, – серьезно ответила она, – еврейской крови в нем, насколько я знаю, нет* (С. 284); – *Что это за “восемь – девять – три”? Что они значат? – Потом скажу. Не до этого сейчас! Давай, Ганин, открывай верхний! – Чего там? – Спешка, Такуя, нужна только при расстройстве желудка! – осадил меня дерзкий сэнсэй. – Тоже мне “тройка – пятерка – туз”! Герман недоделанный! Карточник хренов! – Да открывайте вы файлы, Ганин! Про карты потом будете шутки шутить! – поддержала меня Вера* (С. 282).

Если непонимание в приведенных выше контекстах обусловливается проблемами общекультурологического, общеобразовательного плана, то подобные “сбои” в межкультурной коммуникации с участием Минамото связаны с различной степенью овладения им различными стилями и стилистическими регистрами русской речи. Его, в частности, ставит в тупик терминологическое выражение “*страдать метеоризмом*”, а также профессиональная речь представителей русских силовых структур: “*фигуристы, они же водолазы* (‘покойники, тела и жертвы произвола бандитов’), *коньки отбрасывать*” и др.

К слову сказать, в тексте анализируемого произведения в изобилии представлены различные пласты профессиональной и жаргонной лексики, используемой российскими и японскими персонажами. В какой мере можно говорить о культурной маркированности подобных единиц – вопрос дискуссионный и, разумеется, требует специального рассмотрения.

Подводя итог изложенному выше, сделаем некоторые предварительные выводы.

1. В анализируемом тексте достаточно полно представлен корпус русских культурномаркированных единиц как с точки зрения их объема и структуры, так и представленности в фоновом багаже носителей языка, в различной степени владеющих русским культурным кодом. В этом плане переводной художественный текст можно рассматривать как одно из средств познания инокультурного бытия.

2. Креативное использование русских единиц с национально-культурным компонентом семантики, включая и прецедентные тексты, в дискурсе носителя японской лингвокультуры свидетельствует не только о высоком уровне овладения им культурологической составляющей изучаемого им языка, но также в определенной мере позволяет судить об источниках, формирующих т.н. “взвешенные” фоновые знания, необходимые для межкультурного взаимодействия.

3. Степень адекватности реагирования коммуникантов, представляющих различные лингвокультуры и общающихся на одном из этноязыков, на культурнозначимые слова-стимулы не зависит от принадлежности к той или иной национальной культуре, а обусловливается, по преимуществу, уровнем общей образованности, культурной грамотности.

Исследуя заявленную проблему, мы, безусловно, затронули далеко не все аспекты, касающиеся художественного текста как источника и средства познания инокультурного бытия. Мы рассмотрели лишь один из важных компонентов культурологической составляющей языка. Отдельного рассмотрения требуют, в частности, и другие не менее важные компоненты фоновых знаний – обычаи, нравы, социальные условности, общебытовые и пр. традиции, взаимодействие дискурсов носителей разных культур, формирующих в более общем плане культурологическую оппозицию *свой : чужой*. Текст проанализированной нами повести содержит немало интересного материала и в этом аспекте, что послужит предметом нашего дальнейшего исследования.

Література:

1. Верещагин Е. М. Язык и культура : Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – 3-е изд., перераб. и доп. / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1983. – 269 с.

2. Каминаси К. Деньги на ветер / Кунио Каминаси. – М. : Олимп : Астрель : АСТ, 2005. – 376 с.

3. Каніболоцька О. А. Особливості сприйняття прецедентних художніх творів зарубіжної літератури як засіб пізнання культурно-історичної інформаційної бази / О. А. Каніболоцька // Культура народов Причерноморья : Науч. журнал. – № 168. – Т. 1. – Симферополь, 2009. – С. 336-338.

4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Издательство ЛКИ. – 2010. – 264 с.

5. Красных В. В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология / В. В. Красных. – М. : ИТДГК “Гнозис”, 2002. – 283 с.

6. Левченко О. Лінгвокультурологія та її термінна система / О. Левченко // Вісник нац. Ун-ту “Львівська політехніка”. – № 490. – 2003. – С. 105-113.

7. Лещак С. Статус прецедентного текста в функционально-прагматической перспективе / С. Лещак // Функциональная лингвистика : сб. науч. работ; науч. ред. А. Н. Рудяков. – Т. 2. – Симферополь, 2010. – С. 31-33.

8. Маслова В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие / В. А. Маслова. – М. : Academia, 2001. – 208 с.

УДК 801.8: 81’42: 81’221: 81’374.73

Копчак М. М.,
Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів

МОВЛЕННЄВИЙ ЕТИКЕТ У СВІТЛІ КОМУНІКАТИВНО-ДИСКУРСНОЇ ПАРАДИГМИ ЗНАННЯ

У статті розкрито зміст та сутність поняття “мовленнєвий етикет”, його основні характеристики, зв’язок з поняттям ввічливості, культурно-національною специфікою та параметрами дискурсної варіативності, що визначають процес мовленнєвої взаємодії між комунікантами.
***Ключові слова**: мовленнєвий етикет, мовленнєва поведінка, комунікація, комуніканти, ввічливість.*

В статье раскрыто содержание и сущность понятия “речевой этикет”, его основные характеристики, связь с понятием вежливости, культурно-национальной спецификой и параметрами дискурсивной вариативности, определяющими процесс речевого взаимодействия между коммуникантами.
***Ключевые слова**: речевой этикет, речевое поведение, коммуникация, коммуниканты, вежливость.*

The article explores the meaning and essence of the speech etiquette concept, its main characteristics, the relationship with the notion of politeness, cultural and national characteristics, as well as discursive variability parameters that define the process of verbal interaction between the interlocutors.
***Key words**: speech etiquette, speech behavior, communication, interlocutors, politeness.*

Нині центром мовознавчого аналізу постає мовна особистість – творець мовленнєвої діяльності. Лінгвістичні дослідження покликані з’ясувати, як саме мовна особистість послуговується мовою у якості засобу спілкування, а також як у мовних одиницях відображається власне індивід з його внутрішнім світом, сприйняттям зовнішнього оточення, відносинами та комунікацією з іншими. У цьому контексті вивчення сфери мовленнєвого етикету як суттєвого елемента етикетної та мовленнєвої поведінки особистості займає вагоме місце у мовознавчих студіях сьогодення, про що свідчить низка зарубіжних та вітчизняних філологічних розвідок теоретичного та прикладного характеру (P. Brown, S. Levinson, G.N. Leech, E. Post, G. Kasper, C. Geertz, Н. Формановська, А. Акішина, А. Байбурін, А. Балакай, Л. Введенська, А. Вежбицька, В. Гольдін, В. Карасик, М. Кронгауз та ін). Широку проблематику мовленнєвого етикету у побутових, культурно– та національно-орієнтованих дискурсах вивчають M. Winter, M. Ali Rababa, E.A. Sindri, I. Csajbok-Twerefou, J.J. Errington, С. Тупикова, А. Бірюліна, Лю Мінлін. Утім, надалі нез’ясованою до кінця залишається проблема реалізації фігур мовленнєвого етикету у конкретних дискурсних комунікативних ситуаціях, що передбачають варіативність вербальних та невербальних чинників.

Мета статті – розкрити зміст та сутність поняття “*мовленнєвий етикет*”, виокремити його основні характеристики, з’ясувати, як мовленнєвий етикет пов’язаний з культурно-національною своєрідністю, соціальним статусом та рольовими позиціями комунікантів, що визначають процес мовленнєвої взаємодії у світлі комунікативно-дискурсної парадигми знання.

Життя людини у суспільстві регламентоване системою правил та законів, стандартизованими нормами соціальної поведінки згідно з уявленнями про шаблони поводження у конкретній ситуації. Задля функціонування як цілісна і складна соціальна система, суспільство напрацювало систему правил зовнішньої культури людини, її поведінки, пристойності, гарного тону тощо, що становлять сутність поняття “*етикет*”. Слово ‘етикет’ (від фр. étiquette) на початках позначало товарну етикетку, а згодом так почали називати церемоніал при дворі, тобто правила чемності та норми поведінки. Саме це значення закріпилося у лексикографічних джерелах: “етикет, -у, ч. Установлені норми поведінки і правила ввічливості в будь-якому товаристві” [4, с. 267]; “etiquette – noun [mass noun] – the customary code of polite behaviour in society or among members of a particular profession or group (*origin*: mid 18th cent.: from French étiquette ‘list of ceremonial observances of a court’, also ‘label, etiquette’, from Old French *estiquette* (ticket)” [16].

За ступенем ритуалізації поведінки виділяють різні види етикету: повсякденний, оказіональний, святковий. Багаторівнева будова етикету включає декілька рівнів: *вербальний (словесний) рівень* (етикетні вислови привітання, прощання, подяки, вибачення тощо); *паралінгвістичний рівень* (темп мовлення, гучність, інтонація); *кінетичний рівень* (жести, міміка, пози); *проксемічний рівень* (стандартні дистанції спілкування, почесне місце для гостей тощо) [9]. Відтак, етикет функціонує у двох основних формах поведінки: вербальній та невербальній, що тісно пов’язані і взаємозалежні. Оскільки етикет, як кодекс встановлених правил, регулює зовнішню поведінку відповідно до вимог середовища, то мовленнєвий етикет можна визначити як правила, що регулюють мовленнєву поведінку, про що засвідчують вітчизняні та зарубіжні лексикографічні джерела: “мовленнєвий етикет – система стійких формул спілкування, прийнятих і приписаних суспільством для встановлення контакту співбесідників та підтримання спілкування в обраній тональності відповідно до їх соціальних ролей та рольових позицій, взаємних відносин в офіційних та неофіційних умовах” [6, с. 413]; “linguistic etiquette refers to the practice in any speech community of organizing linguistic action so that it is seen as appropriate to the current communicative event” [14, с. 374].

Виходячи з вищенаведених дефініцій, розуміємо мовленнєвий етикет (*далі* МЕ) як відносно автономну систему мовних знаків та правил їх застосування, усталену сукупність вимог до форми, змісту, порядку, характеру та ситуативної доцільності висловлення. МЕ характеризує практично кожен успішний акт комунікації та пов’язаний з постулатами мовленнєвого спілкування за Г.П. Грайсом [5] на основі принципу кооперації, а отже розглядається з точки зору досягнення комунікантами конкретних цілей у контексті. У вузькому розумінні, МЕ репрезентує систему мовних засобів, у яких виявляються етикетні відносини, що реалізуються на різних мовних рівнях. Суть поняття МЕ визначається його основними характеристиками: антропоцентричніс-

© Копчак М. М., 2013

тю та діалогічністю [12]. МЕ антропоцентричний за природою, оскільки відображає аспект реальної дійсності, пов'язаний з індивідом у його ставленні до інших людей та етикетно значущих речей [1]. Діалогічність МЕ виявляється у контексті діалогічних відносин як універсального явища, що наскрізь пронизує мовлення та усі вияви людського життя. У ситуаціях мовленнєвої взаємодії в процесі мовленнєвого акту реалізується мовленнєва поведінка особистості та її вираження у фігурах МЕ.

Поняття МЕ включає сукупність регулюючих правил мовленнєвої поведінки, широку зону одиниць мови та мовлення, яка "словесно виражає етикет поведінки, дає нам ті мовні багатства, що накопичились у кожному суспільстві для вираження неконфліктного, доброзичливого ставлення до людей" [11, с. 69]. З іншого боку, етикет уможливлює вибір мовленнєвих засобів у конкретній ситуації, конкретному випадку, пов'язаному з конкретними індивідами. Тому, хоча загалом МЕ втілюється у сталих стереотипних формулах та комунікативних одиницях мови, кожен конкретний вибір у мовленнєвому акті є справою індивідуальної творчості. Структуру МЕ визначають такі основні комунікативно-семантичні групи – елементи комунікативних ситуацій: звертання, привітання, прощання, вибачення, подяка, побажання, прохання, знайомство, поздоровлення, запрошення, пропозиція, порада, згода, відмова, співчуття, комплімент, присяга, похвала тощо.

МЕ пов'язаний з соціальним поняттям етикету при виконанні регулюючої ролі у виборі реєстру спілкування та ритуалізованою мовленнєвою поведінкою. Мовленнєва поведінка здійснюється в межах неписаних законів, вироблених суспільством внаслідок чисельності повторів у виявах прототипних ситуацій. При цьому соціальна комунікація передбачає стандартизацію комунікативного вираження суспільних відносин, зокрема етикетних, задля підтримки неантагоністичних контактів між індивідами. Такі семіотичні стереотипи формуються у процесі виховання та продукуються у комунікативних ситуаціях [12]. МЕ соціальний за сутністю, оскільки виявляє соціально-рольову сторону спілкування. На вибір певної одиниці МЕ впливає соціальна роль індивіда – нормативно схвалений суспільством спосіб поведінки, який очікується від кожного, хто займає конкретну соціальну позицію. При зміні рольової структури ситуації спілкування індивід переключається з одних стереотипів поведінки на інші, послуговується стилями мови та одиницями МЕ. Звідси випливає, що соціальні ролі мовленнєвої особистості є ключовими у розумінні сутності мовленнєвого етикету.

Оскільки мовна компетенція індивіда формується саме в контексті культури, яка виступає основним детермінантом його мовленнєвої поведінки, МЕ як функційно-семантична та прагматична універсалія, виявляється у різних національних культурах. Це "універсальне мовне явище, притаманне усім народам та культурам, проте кожна мова володіє своїм тезаурусом, що відображає національну специфіку мовленнєвої ввічливості" [2, с. 3]. В межах властивих кожній культурі специфічних національних особливостей виділяють етикетно-ритуалізовану поведінку, особистісну поведінку, культурно-національну комунікацію [8]. Вважаємо, що за наявності у кожній культурі кількох субкультур, при аналізі фігур МЕ слід враховувати соціостилістичну диференціацію, що відповідає структурі соціуму.

МЕ розглядають в аспекті категорії мовленнєвої ввічливості. Поняття МЕ та ввічливості не тотожні, хоча взаємопов'язані. Ввічливість, як система комунікативних стратегій і тактик для максимального взаєморозуміння та гармонії і як функційно-семантична категорія з прагматичними ознаками вираження ставлення адресанта до адресата, ширша за етикет, як сукупність комунікативних норм та правил. МЕ входить у зону функційно-семантичного поля ввічливості як традиції та ритуали соціальної взаємодії, як комунікативно-семантичні групи висловлень – мовленнєвих актів, що виражають етикетні інтенції, а також як інші мовленнєві вияви ввічливості [12]. Тут слід розмежувати поняття негативної та позитивної ввічливості, запропонованої П. Браун та С. Левінсоном [13], як мотиваційну основу будь-якої комунікативної поведінки. Негативна ввічливість спрямована на мінімізацію неввічливості у висловленні та на ухилення від комунікативного конфлікту. Вона передбачає зменшення агресії в спілкуванні, збереження свободи у вчинках, дотримання належної дистанції між комунікантами. На виконання цих завдань в культурі та мові існує широкий арсенал вербальних і невербальних стратегій, зокрема, опосередкованість при вираженні прохань, евфемізація та інші способи відходу від обговорення неприємних тем.

Згідно з концепцією Дж. Ліча, ступінь необхідної ввічливості прямо залежить від таких прагматичних змінних: влада адресата над мовцем, соціальна дистанція між учасниками комунікації, кількість зусиль, витрачених адресатом на цей мовленнєвий акт [15]. Функційно-семантичне поле ввічливості охоплює широке коло лексем з інтенціональним та емоційним значенням поваги, шани, галантності, коректності, що виступають "характеризаторами прямого мовлення та мовленнєвої поведінки (вербальної та невербальної) персонажів художніх текстів, а також у якості дескрипції наративного мовленнєвого режиму" [12, с. 187]. Суттєву роль тут відіграють окремі граматичні категорії у прагматичному аспекті (особи, способу), а також стратегічні та тактичні мовленнєві кроки, закріплені у мовній свідомості, комунікативній та прагматичній компетенції носіїв мови. В поєднанні з максимами прагматичного принципу ввічливості Дж. Ліча (бути тактовним, великодушним, скромним, проявляти симпатію, згоду та схвалення) МЕ попереджує та знімає конфлікти, забезпечуючи неконфліктну зону спілкування. Порушення чи недотримання максим ввічливості та принципу співробітництва може призвести до комунікативних невдач.

Подібно до щирої ввічливості, або ж ввічливості-маски, що покликана завуалювати справжні інтенції адресата, МЕ може виступати виявом чи лише зовнішньою демонстрацією пошани та бажання встановити і підтримати контакт, а насправді виражати модальність (я хочу – ти повинен). Згідно з поняттям комунікативної істинності, введеним Г. Почепцовим, можна припустити, що деякі етикетні висловлення є лише комунікативно істинними, а насправді у певних етикетних ситуаціях спостерігається розходження між комунікативною та денотативною істинністю. Ввічливість, як дейктична категорія з вказівкою на соціальний статус комуніканітів, опирається на основні показники, що визначають контекст мовленнєвого висловлення, а саме: учасники, час, місце, соціальні ознаки. Навіть не будучи маркованими, вони відіграють роль в комунікації, оскільки опосередковано пов'язані з центральною точкою відліку у мовленнєвій взаємодії. Правила МЕ варіюються відповідно

до ситуації та сфери спілкування та визначаються екстралінгвістичними факторами, зокрема особистісними та рольовими відносинами комунікантів. МЕ охоплює словесні форми вираження ввічливих стосунків, що зумовлені ситуацією, культурним рівнем, статтю, віком, ступенем спорідненості, знайомства учасників комунікації. На процес спілкування також впливають соціальний статус адресата і адресанта, їх службове становище, національність, професія, віросповідання, характер, тобто, норми етикетного мовлення тісно пов’язані зі статусними, рольовими та навіть біологічними характеристиками комунікантів. Усі ці фактори належать до параметрів етикетної варіативності [7], що визначають процес мовленнєвої взаємодії. При такому підході, на нашу думку, вивчення МЕ доцільно саме у комунікативно-дискурсній парадигмі, оскільки етикетні формули набувають найбільшої завершеності та розкривають свій потенціал у розгорнутих діалогах та у комунікативних ситуаціях, що включають як мовленнєву поведінку, так і паралінгвістичні фактори – жести, міміку, манеру, ситуацію спілкування, її сприйняття комунікантами, їх моральний та фізичний стан, інтенції.

За способом вираження МЕ репрезентований мовленнєвим актом, у якому відбувається реалізація етикетних формул, а учасники мовленнєвого акту – адресант і адресат – виступають носіями визначених узгоджених соціальних ролей та володіють спільною мовленнєвою компетенцією та фондом знань і уявлень про світ. Взаємодія між комунікантами встановлюється завдяки комунікативному наміру мовця (ілокуції), що виявляється у правильному виборі мовних засобів МЕ та реалізації цих засобів (локуції), завдяки чому досягається потрібний результат (перлокуція) [10]. При оформленні висловлення адресант звертається до особистого тезаурусу базових знань та етикетних норм і на їх основі репрезентує репліку-стимул, що супроводжується реплікою-реакцією, яка, в свою чергу, виступає стимулом для подальшої репліки, тобто, адресант та адресат постійно міняються ролями. Відтак, МЕ відображає рівень інформації, якою обмінюються комуніканти в системі координат мовленнєвої ситуації: “я” – “ти”, “тут” – “зараз”.

Отже, з’ясовано, що поруч з антропоцентричністю та діалогічністю, мовленнєвому етикету властива ритуалізованість (що передбачає стандартність та стереотипність етикетних фігур) та ситуативність, змінність, динаміка, гнучкість і дискурсна варіативність. У використанні одиниць МЕ поєднується шаблонність та творчий вибір найбільш доцільних в етикетній ситуації мовних засобів з числа синонімічних відповідників. Таке поєднання клішованого та індивідуально-творчого найяскравіше виявляється з позиції комунікативно-дискурсної парадигми, що уможливлює аналіз конвенційних та девіантних фігур МЕ шляхом вивчення плану персонажного дискурсу, тобто “сегментів художнього тексту, спрямованих на передавання репрезентованих (персонажних) висловлень через прийняті у мові форми такої передачі” [3, с. 48].

У перспективі видається необхідним виокремити основні функції мовленнєвого етикету, з’ясувати характер, природу, граматичні ознаки, особливості семантики та синтактики його одиниць, а також обґрунтувати доцільність аналізу мовленнєвого етикету у художньому дискурсі, де яскраво виявляється дискурсна варіативність етикетних фігур.

Література:

1. Байбурин А. У истоков этикета / А. Байбурин, А. Топорков. – Ленинград : Наука, 1990. – 165 с.
2. Балакай А. Г. Словарь русского речевого этикета: ок. 6000 этикетных слов и выражений / А. Г. Балакай. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 767 с.
3. Бехта І. А. Дискурс наратора в англомовній прозі: [монографія] / І. А. Бехта. – К. : Грамота, 2004. – 304 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – (ВТССУМ) / [уклад. і головн. ред. В.Т. Бусел]. – К.; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2005. – С. 267.
5. Грайс Г. П. Логика и речевое общение / Г. П. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI. Лингвистическая прагматика. – М. : Прогресс, 1985. – С. 217-237.
6. Лингвистический энциклопедический словарь / [гл. ред. В.Н. Ярцева]. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – С. 413.
7. Лунева В. В. Речевой этикет как гиперсемиотическое образование: лингво-прагматический аспект : дис. … кандидата филол. наук: спец. 10.02.19 / Валентина Владимировна Лунева. – Ростов-на-Дону, 2011. – 171 с.
8. Лю Минлин. Фигуры речевого этикета в динамике русской лингвокультуры (На материале художественных текстов конца XIX – первой трети XX века) : дис. … кандидата филол. наук: спец. 10.02.01 / Лю Минлин. – Москва, 2007. – 164 с.
9. Мацюк З. Українська мова професійного спрямування: [навч. посібн.] / З. Мацюк, Н. Станкевич. – К. : Каравела, 2005. – 352 с.
10. Тупикова С. Е. Развитие бытового речевого этикета как функционально-семантической универсалии (На материале художественных текстов XIX-XX вв.): дис. … кандидата филол. наук: спец. 10.02.19 / Светлана Евгеньевна Тупикова. – Волгоград, 2003. – 206 с.
11. Формановская Н. И. Культура общения и речевой этикет / Н.И. Формановская. – М. : издательство ИКАР, 2005. – 2-е изд. – 250 с.
12. Формановская Н. И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход / Н. И. Формановская. – М. : Рус. яз., 2002. – 216 с.
13. Brown P. Politeness. Some Universals in Language Usage / P. Brown, S.C. Levinson. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – 353 p.
14. Kasper G. Linguistic Etiquette // Ed. by F. Coulmas / The Handbook of Sociolinguistics. – Blackwell Publishing. – 1998. – P. 374.
15. Leech, G. N. Language and Tact / G. N. Leech. – Trier : Linguistic Agency University of Trier, 1977. – 250 p. – (Series A; Paper № 46)
16. Oxford Dictionaries online [Електронний ресурс] / Ed. by A.S. Hornby. – Oxford : Oxford University Press, 2013. – Режим доступу до ст.:
17. http://oxforddictionaries.com/definition/english/etiquette?q=etiquette

УДК 811.111'42

Космацька Н. В.,
Національний технічний університет України "КПІ", м. Київ

РОЛЬ ГРАФІЧНОГО ЗОБРАЖЕННЯ В ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ТЕКСТІВ З НЕВЕРБАЛЬНИМ КОМПОНЕНТОМ

Статтю присвячено теоретичним питанням текстів з невербальним компонентом. Аналізуються відношення вербальних та невербальних складників, розглядаються чинники, що впливають на сприймання такого тексту.
***Ключові слова**: текст з невербальним компонентом, графічне зображення, сприймання, вербальний ряд.*

Статья посвящена теоретическим вопросам текстов с невербальным компонентом. Анализируются отношения вербальных и невербальных составляющих, рассматриваются факторы, влияющие на восприятие такого текста.
***Ключевые слова**: текст с невербальным компонентом, графическое изображение, восприятие, вербальный ряд.*

The article deals with theoretic questions of texts with nonverbal component. The relations between verbal and iconic constituents are analyzed, the factors influencing the comprehension of this type of text are examined.
***Key words**: text with nonverbal component, graphic icon, comprehension, verbal component.*

Сучасні лінгвістичні дослідження часто базуються на матеріалі, сформованому знаками різного походження. Із текстів, зорієнтованих на суто словесне відтворення дійсності, вісь зацікавлення змістилася на твори, в основі яких лежить принципово інший спосіб художнього й естетичного зображення об'єктивного світу, коли вербальний ряд і графічне зображення органічно взаємопов'язані. Проблемою функціонування графічних знаків у текстах з невербальним компонентом займалися вітчизняні та зарубіжні учені Р. Барт, Ю. Лотман, В. Чернявская, А. Бєлова, Ю. Сорокин, Н. Степанюк та ін. Водночас, аналіз спеціальної літератури показує, що питання не можна вважати вичерпаним. Механізми продукування та читання, сприймання такого тексту, самої здатності бути прочитаним залишаються ще до кінця не вивченими.

У цій статті ми зробимо спробу окреслити відношення вербального та невербального у мистецьких витворах людини і виявити механізми осмислення гетерогенних знаків, що впливають на сприймання інформації, закладеної у такому творі. Йдеться про будь-яку одиницю текстуального рівня, рукописну або друковану: книга, гравюра, ілюстрація, екслібрис, малюнок, картина тощо, в яких присутні обидва – словесне та образотворче – зображення, що, як перше, так і друге, є графічним елементом твору.

До системи графічних знаків будь-якого тексту належать: літери з їхніми варіаціями у шрифті та нахилі; лінії й цятки, що формують декоративні мотиви, орнамент твору. Саме письмо, до того як стати літерним, було зображенням, піктограмою, а форми літер є нічим іншим, ніж малюнок. Графічне спілкування, з огляду на його безособовий і довговічний характер, набуває універсальної та позачасової цінності. Водночас, вербальний ряд не можна назвати малюнком, а малюнок, за відсутності вербальних знаків, не є текстом у вживаному сенсі цього слова.

Витоки графічного мистецтва вбачають у доісторичних наскальних зображеннях, основою яких є лінія й силует. Контурні лінії, штрихи й плями, концентрація або розсіяність тонів здатні створити чуттєві нюанси оповіді. Згідно прийнятого вислову, малюнок "скаже більше, ніж довга промова". Зокрема, піктограми, які застосовують у правилах дорожнього руху та транспорті, є, головно, малюнками з семіографічним функціонуванням, які дають змогу спростити подорож та міжмовне спілкування, яке стає ефективним та доступним. Водночас, таке використання графіки є суто утилітарним, і як тільки повідомлення ускладнюється або уточнюється, малюнка не достатньо для ефективної передачі інформації. Постає потреба у літері й слові. Мова, завдяки своїй референтності, дає змогу краще структурувати факти, здійснювати їхній аналіз і синтез. Картинки нав'язують інші знаки та інші значення, інші відношення між означаючим та означуваним, "відношення двозначні, які нейтралізують символ на користь "смислу", глибшого і можливо темнішого" [4, с. 202].

У дійсності, кожен текст, винятково вербальний чи гетерогенний, становить сам по собі специфічну систему. Існують твори, що містять надписи, які не є поясненнями до малюнків. Такими є окремі книги Середньовіччя, деякі скульптури, мозаїки, статуї, до структури яких входять згортки з вигравіруваними фразами, що їм присвячені: слова витікають рядком літер з уст персонажа, присутнього на мініатюрі. Таке творіння разом із сувоєм вважається "єдиною мистецькою цілісністю" [11, с. 202].

Еволюція способів передачі інформації від наскальних малюнків до сучасних графічних знаків відображає еволюцію в культурних, соціальних, психологічних, естетичних, ідеологічних, політичних процесах життя суспільства. Безперечно, графічні знаки, й літери у тому числі, слугують вияву думки, а працю художника над твором можна зіставити з діяльністю письменника на творчій ниві. Бажання або й необхідність у досконалому ритмі, чіткому звучанні, відповідному штриху, послідовності персонажа чи сцени тощо вимагають від митця ретельного підходу, додавань, видалень, змін, повернень, звернення до власних спогадів і знань, досвіду, уяви, а також різноманітної довідкової та художньої літератури. Кожен знак акумулює образне бачення автором певної ситуації, хід його роздумів, мислення загалом: мистецтво відтворює домінуючу картину світу з усіма її індивідуально-авторськими варіаціями [1, с. 252].

Художник може обмежитися умовним позначенням зображуваного, що буде радше натяком на нього. У цьому випадку автор звертається до уяви споглядача, а така незавершеність, лаконізм слугують одним з основних засобів виразності тексту. Поетика, риторика, стилістичні фігури художнього твору – метафора, метоні-

© Космацька Н. В., 2013

мія, оксюморон, порівняння, повтор тощо, а також розташування слів, часи – усе це можна зіставити з виразністю графічної лінії, її викривленнями, розміщенням, насиченістю, затушованістю тощо. Роль ілюстратора полягає у передбаченні сподівань читача й питань, що постануть, та забезпеченні певною мірою відповідей на них. Водночас, як відзначав Барт, ілюстратор може надати хибні чи напівправдиві відповіді з метою відвернути глядача з вірного шляху [3, с. 39].

Візуальне сприйняття, зорові образи завжди були, є і будуть основним джерелом пізнання людиною оточуючого світу. Дитина до певного часу не сприймає суто словесний текст. Це пов’язано безпосередньо з властивостями її мислення: дитина сприймає усе так, як бачить (наочно), і лише те, що бачить наочно, або може представити в своїй уяві (наочно). Водночас вербальний ряд є абстракцією, недоступною для дитячого розуму. У зв’язку з цим, малюнки у дитячих книгах слугують передусім конкретикою, яка здатна привернути погляд та захопити увагу. Так, са́ме око, погляд, дає перше враження, керує людиною. Друкована преса застосовує ілюстрацію, щоб привернути увагу потенційного читача до самої статті, при цьому картинку, за переконаннями видавців, не можна вважати такою, що несе якусь інформацію, і лише слово має вагу.

Варто зазначити, що термін *illustratio*, перш ніж набути значення “малюнок”, означав пояснення та приклади, що супроводжують текст, а “ілюструвати” – це пояснювати, висвітлювати, розвивати, коментувати. Тобто один текст міг “ілюструвати” інший текст, фото чи інші зображення, які неможливо зрозуміти й оцінити самостійно, і навпаки.

Ілюстрації, що є складовими художньої книги, покликані, з одного боку, тлумачити вербальний ряд. З іншого боку, вони є іншою, повністю окремою книгою, паралельною словесній, та їхня присутність дає змогу створити новий твір. Це картини, які допоможуть усвідомити задум автора, зрозуміти почуття героя та ставлення до нього автора. Вони є цілісним зображенням образної системи твору, частиною цілого. Малюнок сприяє успішній проекції глядачем самого себе на персонажа завдяки присутності зображення. Наочні знаки-індекси сприяють сильнішому відчуттю реальності, що спонукає швидшому зануренню у вигаданий світ. У разі відповідності ілюстрації тексту, відбувається подвоєння, потроєння впливу на читача цілісного твору. Варто зауважити, що іконічна інформація є “миттєвою”. Зображення дає змогу відтворити події, які реально відбувалися протягом тривалого часу в історії людства або у словесній оповіді художнього твору, в надзвичайно короткій для сприймання часовій формі: текст вимагає кількох хвилин чи їх десяток, відповідний малюнок можна сприйняти за кілька секунд, хоча таке прочитання малюнка буде лише поверхневим.

Художній текст та ілюстрації до нього можуть вступати у відношення опозиції, реінтерпретації, перекладу або перетворення залежно від намірів художника та його індивідуальної стилістичної манери. Живописні техніки, співвідношення розміру фігури, просторове розташування картинки – будь-яка відмінність у формі може виявитися значущою, функціональною. Як зазначає Ж. Пеньо, графічний вигляд знака на сторінці є особливим поетичним жанром [10, с. 6].

Стилістичні засоби графіки посилюють експресивність і збільшують емоційну насиченість художнього тексту. Такими є: слова, видрукувані великими літерами; слова, в яких подвоєно окремі літери або між ними стоять пробіли; редупліковані й потроєні знаки питання чи оклику. Відсутність малюнка є також елементом стилю. Книга може бути товстою, заплутаною, написаною дрібним шрифтом, з частими курсивними виділеннями, великими літерами, примітками, зверненням до почуттів, ніби ілюстрована книга, а її вигляд може привабити або відштовхнути.

Як відомо, іконічне повідомлення не може претендувати на однозначність прочитання, що може утруднювати сприймання тексту з невербальним компонентом. З іншого боку, конкретне зображення може обмежувати уяву реципієнта. Як дає зрозуміти Флобер [6], коли художній твір є самодостатнім, то ілюстрація лише сковує задоволення читача, як і поганий коментар сковує задоволення споглядача картини. Водночас, значна кількість “великих” текстів, як-от Біблія, були неодноразово ілюстровані. Великий успіх мали ілюстровані видання *Fables* (de La Fontaine, ілюстрації Gustave Dore), *Don Quichotte* (de Cervantes / Gus Bofa), *Les Fleurs du Mal* (Baudelaire / Conrado Matela) тощо.

Літературний твір вдається до знаків-символів, щоб викликати візуальне бачення об’єкта за допомогою слів, зображення ж відтворює безпосередньо те, що створила природа. Ці знаки апелюють до попереднього чуттєво-візуального досвіду реципієнта. Читач звертатиметься до зображення, щоб: порівняти з тим, що описано словами, і виявити відносну вірність, відзначити розбіжності; або ж він не зважатиме на слова, а вивчатиме ілюстрацію як окремий твір. М. Андреолі вважає, що читач надає текстові оригінального значення, незалежного від переданого художником [2, с. 331]. Кожне прочитання віддаляється від смислу, пов’язаного з контекстом та ситуацією, в якій виник твір, продукує для читача та через читача іншої епохи абсолютно нові смисли. Це пов’язано з тим, що споглядання картинки відсилає до власних фонових знань. Виділення інформації залежатиме від емоційного стану, культурного багажу та цінності цієї інформації для подальшого слідування сюжету, ширшого, чіткішого його розуміння.

Відношення читача/глядача та твору доцільно розглядати крізь призму семіотики, когнітивізму та суб’єктивізму. Зокрема, когнітивний підхід дасть змогу краще усвідомити процес і стратегії розуміння під час читання/споглядання, семіотичний підхід виявить вплив текстів/зображень на просування читача у його розумінні та інтерпретації творів; суб’єктивістський підхід прийме до уваги особистість читача у створенні виняткового смислу твору. Відповідно до суб’єктивістського підходу, смисл читання належить читачеві і не може бути заданим текстом.

Семіотичний підхід розвивався у трьох напрямах: дослідження семіотики, що сконцентрована на текстах (Сосюр, Пірс, Греймас), на читачеві як частині тексту (Еко, Рабіновіч, Ріфатер) та на процесі читання текстів (Жерве, Терьєн). Він висуває на передній план діяльність реального читача/споглядача, найчастіше теоретич-

ного, рідко – емпіричного. Поняття літературного читання тісно пов'язане з поняттям оптимального читання і обов'язково з поняттям *зразкового читача* [5], який повинен вірно інтерпретувати неповноту тексту, те, що не було висловлено, актуалізувати власні фонові знання для кращого розуміння смислу історії, щоб текст набув вищого смислу, вибудуваного самим читачем.

Для когнітивістів розуміння текстів не є простим декодуванням мовних знаків. Більшість когнітивістських моделей читання (Кінч і ван Дейк, Ірвін, Дешен, Жіасон) визначають розуміння як сукупність складних і взаємопов'язаних процесів. *Пропозиційна* модель Кінча і ван Дейка [8, с. 369] враховує когнітивні процеси у мозку читача, а також функціонування тексту. Читач, перебуваючи у постійному зв'язку з текстом, намагається розкласифікувати інформацію (семантичні пропозиції) на значеннєві одиниці (макроструктури) з метою розширення обробленої інформації. Таким чином він має у своєму розпорядженні базу знань, до якої додається певна кількість механізмів (процедур). Ця база знань читача складається з сукупності процедурних, лінгвістичних та концептуальних даних.

У жіасонівській моделі читач приступає до розв'язання завдань читання за допомогою притаманних йому когнітивних і афективних структур. Когнітивні структури відсилають до мовних знань читача (з фонології, синтаксису, семантики) та знань про світ. Останні, вибудовуючи мости між інформацією з тексту та особистими знаннями, дадуть йому змогу краще зрозуміти прочитані тексти [7, с. 9].

Вивчаючи фільмовані зображення, М. Лефебвр визначає дію перегляду як акт, що складається з низки перцептивних, когнітивних, аргументативних, афективних і символічних процесів, які скеровують відношення глядача та фільму і забезпечують побудову фільмованого зображення як тексту. Вчений уточнює, що всі ці процеси взаємопов'язані і працюють разом, вони не є визначеними заздалегідь і не дають "фіксованого та стабільного результату", "навпаки, через них виражається винятковість індивіда" [9, с. 29]. Відтак, під час перегляду, народжується новий зміст, новий об'єкт, текстуально-фільмічний. Довершена побудова власного тексту відбувається на етапі символічному, коли глядач залучає свої теоретичні, практичні, ідеологічні та уявлювані вміння. Саме цей етап доводить, що зображення не є замкнутою системою і перегляд не є сталим; до системи знаків додається уява та культура глядача.

Механізми сприймання гетерогенних графічних знаків є дуже близькими. Читач малюнку та читач вербального тексту виконують однакові дії у процесі сприйняття текстів, незалежно від ролі й специфіки кодів. Вираз "читати малюнок" є спірним, однак, їх читаємо тотожно художньому твору. Малюнок і вербальний ряд потребують зорової та мозкової реакції, сприймання є неможливим без уяви та осмислення. При цьому мова, для розкодування смислу, пропонує певні дії, які підлягають відтворенню. Малюнок, водночас, не вимагає жодної послідовності дій і залишає глядачеві вибір як діяти, відтворення смислу картинки не підпорядковується правилам і є індивідуальним для кожного читача.

Таким чином, усе вищезазначене доводить, що кожен текст – це своєрідний код, для успішного прочитання якого необхідна наявність відповідних знань та навичок. Малюнок, що формує образотворчу складову тексту з невербальним компонентом, є продуктом графіки, види, жанри та художні засоби якої створюють безмежні можливості для образного тлумачення світу автора, передачі його відчуттів та думки. Графічні знаки та їхнє оформлення сприяють ефективній передачі ємних смислів у стислій формі. Ці стиснуті насичені повідомлення підлягають розгортанню індивідуально реципієнтом.

Подальша перспектива досліджень полягає в аналізі виразних засобів художньої графіки, що, разом із вербальним рядом, формують дискурс тексту з невербальним компонентом.

Література:

1. Жидков В. С. Искусство и картина мира: монография / В. С. Жидков, К.Б. Соколов. – СПб. : Алетейя, 2003. – 463 с.

2. Andreoli M. Littérature et cinéma: la troisième mort d'Hyacinthe Chabert / Max Andreoli // L'année Balzacienne. – Paris : Presses universitaires de France, 1997. – № 18. – P. 325-357.

3. Barthes R. Sur la lecture / Roland BARTHES // Essai critiques IV. – Paris : Seuil, 1984. – P. 37-47.

4. Clerc J.-M. L'adaptation cinématographique et littéraire / Jeanne-Marie Clerc, Monique Carcaud-Macaire. – Paris : Klincksieck, 2004. – 214 p. – Collection : 50 questions.

5. Eco U. Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs / Umberto Eco. – Paris : Grasset et Fasquelle, 1985. – 315 p.

6. Flaubert G. Lettre à G. Charpentier du 16.02.1879 [Електронний ресурс] // Correspondance : année 1879 / Gustave Flaubert. – Режим доступу : http://flaubert.univ-rouen.fr/correspondance/conard/outils/1879.htm

7. Giasson J. La comprehension en lecture / Jocelyne Giasson. – Boucherville : Gaetan Morin, 1990. – 255 p.

8. Kintsch W. Toward a model of Text Comprehension and Production / Walter Kintsch, Teun A. van Dijk // Psychological Review, 1978. – № 85 (5). – P. 363-394.

9. Lefebvre M. Psycho. De la figure au musée imaginaire. Théorie et pratique de l'acte de spectature / Martin Lefebvre. – Montréal : Editions Harmattan, 1997. – 252 p.

10. Peignot J. Typoésie / Jérôme Peignot. – Paris : Imprimerie Nationale, 2005. – 461 p. – Collection "Art Liv Lg".

11. Schapiro M. Les Mots et les Images / Meyer Schapiro. – Paris : Macula Editions, 2000. – 207 p.

УДК 81’37

Крисанова Т. А.,
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ЕМОЦІЙНИЙ КОНЦЕПТ: ЛІНГВІСТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ

У статті наводяться основні підходи до вивчення емоційного концепту, аналізуються їх основні принципи. Пропонуються результати їх порівняння з метою виявити характерні риси емоційного концепту.
Ключові слова: *емоція, емоційний концепт, когнітивна структура, підхід.*

В статье представлены основные подходы к изучению эмоционального концепта, проведён анализ их основных принципов. Приводятся результаты их сравнения для выявления характерных черт эмоционального концепта.
Ключевые слова: *эмоция, эмоциональный концепт, когнитивная структура, подход.*

The paper discusses the key approaches to the study of emotional concept, analyzes their basic principles. The results of the comparison in order to identify the characteristics of an emotional concept have been presented.
Key words: *emotion, emotional concept, cognitive structure, approach.*

Емоції пронизують життя людини, вони присутні у всіх сферах його діяльності. Емоції багатогранні та проявляються на різних рівнях відображення і діяльності. Емоції не тільки беруть участь у формуванні думок і суджень людини, але і впливають на їх мовну реалізацію. В ролі концептуалізатора знань про емоції виступає свідомість людини, яка накопичує, узагальнює і конструює знання про них, тобто концептуалізує їх [5, с. 26]. Уявлення людини про його внутрішній світ утворює в свідомості емоційну концептосферу, яка складається з емоційних концептів – ментальних конструктів з етносемантичною специфікою, що отримують мовне втілення. Дослідження емоцій перейшли в когнітивну площину, адже саме когнітивна наука дає можливість нового осмислення співвідношення мови, емоції, образів і екстралінгвістичного середовища.

Актуальність роботи зумовлюється загальною антропоцентричною спрямованістю сучасних лінгвістичних студій на вивчення та опис емоційного світу людини як складового фрагменту мовної картини світу. Розглядаються як окремі емоційні концепти (ЕК), такі як ЕК помсти (І.І. Чесноков), ЕК подиву (Н.В. Дорофеєва), ЕК страху (О.О. Борисов), так і концептосфери емоцій (К.О. Погосова, Р.Н. Рикунов). Відсутність єдиного визнаного визначення понять концепт і емоційний концепт вимагає більшої уваги до гносеологічного становлення цих категорій. Метою статті є аналіз лінгвістичних підходів до розуміння і аналізу емоційного концепту для виявлення можливості їх спільного використання в процесі його (емоційного концепту) лінгвістичного опису. Мета передбачає виконання таких завдань: аналіз існуючих у когнітивній лінгвістиці підходів до вивчення емоційного концепту; їх узагальнення і порівняння з метою виявити характерні риси емоційного концепту.

А. Ортоні, Дж. Клоур, А. Коллінз запропонували підхід, заснований на **валентних реакціях**. Вони вивчають когнітивну структуру емоцій і розглядають ЕК як валентні реакції на події, агентів або об’єкти, конкретна природа яких визначається способом сприйняття ситуації, яка викликає емоцію. Вони описують не емоції, а типи емоцій у відповідності до відмінностей у когнітивній структурі, в залежності від того, що знаходиться в основі: подія, агент, об’єкт. Реакції на зазначені основи лягли в основу трьох класів емоцій: задоволення / незадоволення, схвалення / несхвалення, любов /нелюбов. Так, наприклад, валентною реакцією на дії агентів є гордість (фокус на схваленні дій агента), сором (фокус на несхваленні дій агента), де агент виступає суб’єктом емоції. Якщо агент – інша особа, то реакцією може бути захоплення або докір [4, с. 320-325]. Науковці пропонують пояснювати одні емоції через інші, наприклад, *relieved* через *happy*, *disappointed* через *sad* Аналіз емоцій визначає умови, які викликають кожну окрему емоцію, і змінні, які впливають на інтенсивність емоції. Деякі емоції, наприклад гнів, розуміються як складні, тому, що є орієнтованими на подію і на агент. Це свідчить про їх складну когнітивну структуру [4, с. 326-327]. Зазначений підхід є достатньо ефективним для опису мотивованих емоцій, адже подія, агент і об’єкт складають більшість емоцій. Однак, немотивовані емоції, не пов’язані з подією, агентом і об’єктом, не можуть бути описані за допомогою цієї теорії.

Добре відомим є **семантико-прагматичний** підхід, запропонований А. Вежбицькою, який базується на понятті семантичних універсаліїв –“хороший”, “поганий”, “знати”, “хотіти”, “відбуватись” тощо. Опис ЕК відбувається поетапно: 1 етап – визначення прототипічних ситуацій, в яких виникають емоції, 2 етап – відтворення в термінах семантичних примітивів думок людини, які характеризують емоційний стан [2, с. 330]. Необхідність семантичних примітивів обумовлюється потребою визначати ЕК за допомогою слів, які були б інтуїтивно зрозумілими і не були іменами емоцій і емоційних станів. Науковець моделює ЕК на основі певних сценаріїв, які є універсальними для більшості культур. Так, англійське поняття “нещасний” пояснюється за допомогою такого сценарію: *Unhappy “нещасний” (наприклад, X feels unhappy); X відчуває щось; інколи людина думає приблизно так: зі мною трапилось щось погане; я не хочу цього; тому я хотів би щось зробити; тому ця людина відчуває щось погане* [2, с. 349].

Відзначаючи важливість запропонованої теорії для розвитку емотиології, В.І. Шаховський ставить під сумність її універсальність. Адже крім національних паралелей, існують і різкі контрасти, навіть в межах однієї культурної спільноти, що впливає і на мовну реалізацію. Характеризуючи ЕК, В.І. Шаховський пропонує враховувати фактор динамічності мовного простору і фактор простору мовних особистостей [5, с. 293-295].

Основними представниками **метафоричного** підходу є Дж. Лакофф і З. Кьовечеш. Науковці прийшли до висновку, що основні емоції можуть бути концептуалізовані за допомогою метафор, що дасть змогу відобра-

© Крисанова Т. А., 2013

зити їх внутрішній когнітивний устрій. У роботі “Metaphor and Emotion” З. Кьовечеш приходить до висновку, що емоція організована навколо когнітивного прототипу, який описується певною послідовністю станів, утворюючи емоційний сценарій: стан емоційного спокою, причина, виникнення емоції, спроба контролю, втрата контролю, дія, стан спокою [6, 6]. Досліджуючи метафори, які описують емоції, автор виділяє основні (“major”) – загальні метафори, які складають основу другорядним (“minor”) -емоційно-специфічним метафорам. Так, до перших він відносить метафори, які описують емоційні стани: *EMOTION IS AN OPPONENT, EMOTION IS A NATURAL FORCE, EMOTION IS A PHYSICAL FORCE, EMOTION IS A MAGNETIC FORCE.* Зазначені метафори лежать в основі інших, другорядних метафор, які пов’язують ці метафори з оцінками, судженнями, реакціями тощо. Наприклад, *EMOTION IS A CAUSE OF THAT EMOTION: ANGER IS TRESPASSING; ANGER IS PHYSICAL ANNOYANCE; FEAR IS A HIDDEN ENEMY; FEAR IS A SUPERNATURAL BEING* [6, с. 13-20].

Запропонований підхід дозволяє описувати емоції з урахуванням лінгвістичних і культурних особливостей, однак обмежує опис емоцій, які не мають метафоричної концептуалізації.

Ю.Д. Апресян запропонував підхід до **лексикографічного** опису емоцій, у якому прототипічне розуміння сполучається з певним метафоричним образом. Структура емоції визначається певним сценарієм їх виникнення і розвитку, побудованому на семантичних примітивах з урахуванням системи прояву емоцій. Так, емоція страху визначається як неприємне відчуття людини, яке буває, коли хтось сприймає / уявляє щось, що він оцінює / відчуває як небезпечне для себе; душа людини відчуває щось подібне до відчуття холоду; тіло реагує на це як на холод; тому людина бажає стати непомітним; якщо посилюється відчуття небезпеки, він може втратити контроль над своїм станом і закричати або побігти [1, с. 459]. Реалізація ЕК відбувається через образне сприйняття абстрактного відчуття по асоціації з конкретними явищами. Запропонований підхід може бути застосований тільки для лексикографічного опису ЕК, адже лексичні одиниці розглядаються поза контекстом вживання.

Представники лінгвокультурного підходу (С.Г. Воркачев, М.О. Красавський, В.І. Шаховський) відмічають етносемантичну специфіку ЕК. М.О. Красавський вважає, що концепт являє собою певне сумарне явище, яке складається з самого поняття і ціннісного уявлення про нього людини. Концепт не тільки мислиться, але й переживається. Він розглядає ЕК як соціальний феномен і визначає його як етнічно, культурно обумовлене, складне структурно-смислове, ментальне, лексично і/або фразеологічно вербалізоване утворення, яке базується на понятійній основі, включає в себе крім поняття ще образ, культурну цінність і предмети світу, які викликають упереджене ставлення людини до них [3, с. 60]. ЕК культурно обумовлений, адже він народжується при певних соціально-історичних умовах в конкретній етнічній спільноті на певному етапі її розвитку. Поштовхом до появи ЕК є спільна колективна діяльність людей. Етнічна специфіка визначається певними соціокультурно-психологічними характеристиками конкретної спільноти людей.: традиціями, звичаями, особливостями побуту, стереотипами мислення, моделями поведінки, які історично складалися протягом розвитку етнічного співтовариства [3, с. 63-66]. Структура ЕК мінлива в часі, що обумовлюється лінгвокультуральними факторами. Запропонований лінгвокультурологічний аналіз включав етимолого-культурологічний аналіз домінантів емоцій, проведений через аналіз комунікативної поведінки номінацій емоцій із вивченням парадигматичних і синтагматичних зв’язків домінантів емоцій. Культурологічне вивчення ЕК виявляє історичні, етнографічні та психологічні факти існування ЕК. Вивчення ЕК було спрямоване на встановлення закономірностей формування емоціоконцептосфери в діахронії культур.

Таким чином, відсутність єдиної, загальноприйнятої дефініції емоційного концепту свідчить про незавершеність гносеологічного становлення цієї категорії. Серед характерних рис ЕК, які вирізняють їх з-поміж інших типів концептів, більшість науковців виділяють образність, ціннісний і метафоричний характер, тісний зв’язок з культурними і моральними цінностями, ситуативну обумовленість. Основу ЕК складає емоційне поняття, яке базується на основі образів світу і фокусується на явищах, які мають ознаки емоційності. Наведені підходи до вивчення ЕК підтверджують думку, що емоції можуть бути описані за допомогою певного сценарію / моделі, вживаючи семантичні універсалій, але з урахуванням їх етноспецифічності. Емоції можуть концептуалізуватись за допомогою метафор, однак існують емоції, які не мають метафоричної мовної концептуалізації. Перспективним є подальше дослідження ЕК як ментальної одиниці високого ступеня абстракції з урахуванням психологічних, прагматичних і соціальних аспектів його функціонування в мові.

Література:

1. Апресян Ю. Д. Метафора в семантическом представлении эмоций / Апресян Ю.Д. // Избранные труды. – Т. 2. – Интегральное описание языка и системная лексикография. – М., 1995. – С. 453-465.

2. Вежбицкая А. Толкование эмоциональных концептов / Вежбицкая А. // Язык. Культура. Познание. – М. : Русские словари, 1996. – С. 326-370.

3. Красавский Н. А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах / Красавский Н. А. – Волгоград : Перемена, 2001. – 495 с.

4. Ортони А. Когнитивная структура эмоций / А. Ортони, Дж. Клоур, А. Коллинз // Язык и интеллект; сост. В. В. Петров. – М. : Прогресс, 1996. С. 314-384.

5. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций / Шаховский В. И. – М. : Гнозис, 2008. – 416 с.

6. Kovecses Z. Metaphor and Emotion / Kovecses Z. – New York, Cambridge : Cambridge University Press, 2000. – 45 p.

УДК 81’42.811.111

Кузнецова Л. Р.,
Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів

АНТРОПОЦЕНТРИЗМ ЯК ПРОВІДНИЙ ПРИНЦИП ТЕКСТОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті зроблено спробу проаналізувати історію лінгвістичних досліджень та зосередитись на сучасному етапі розвитку мовознавства, охарактеризувати важливі парадигмальні риси мовознавства кінця XX століття, а саме антропоцентризм.
Ключові слова: *дискурс, лінгвістика, парадигма, текст, антропоцентризм, комунікація.*

В статье предпринята попытка анализа истории лингвистических исследований, современного состояния развития языкознания, охарактеризованы важные парадигматические черты языкознания конца XX столетия, а именно антропоцентризм.
Ключевые слова: *дискурс, лингвистика, парадигма, текст, антропоцентризм, коммуникация.*

The article attempts to analyze the history of linguistic research, modern approaches of linguistic development, and the most important paradigmatic features of linguistics at the end of the XX century, that’s anthropocentrism.
Key words: *discourse, linguistics, paradigm, text, anthropocentrism, communication.*

Постановка проблеми та її значення. Історію лінгвістичного вчення дослідники зводять до різних напрямів, зокрема до історико-генетичного, системно-структурного та комунікативно-граматичного [1, с. 14; 7, с. 3]. Ці напрями відкривають шляхи для формування в межах мовознавства його концептуальних наукових парадигм. Питання про парадигму як модель постановки проблем і прийомів їхніх рішень постало перед дослідниками після виходу в світ у 1962 р. книги Т. Куна “*Структура наукових революцій*” (у російському перекладі 1977 р.). Він пропонує розглядати парадигму як певну сукупність знань і підходів до об’єкта дослідження (у даному випадку – мови).

За хронологією розвитку лінгвістичної науки базовим принципом *першої наукової парадигми* є принцип історизму. Становлення цієї парадигми відбулося у перших десятиріччях XIX ст. (передусім у формі порівняльно-історичної лінгвістики). Це був період розвитку генетичного та історичного мовознавства, який плідно зреалізував принцип історизму. У центрі уваги *другої парадигми*, яка почала розвиватися через століття, поряд з історико-генетичним мовознавством актуалізуються дослідження, присвячені внутрішній організації мови, виявленню і систематизації мовних одиниць та їх взаємодії. Основним у вивченні мови цього періоду є принцип системності. *Ця парадигма*, властива працям другої половини XX ст., орієнтує дослідників на системно-структурний аналіз мовних явищ і процесів. У лінгвістиці кінця XX ст. актуалізується функціональне мовознавство, яке в його різних виявах спостерігаємо в комунікативно-мовленнєвих дослідженнях. Очевидно, що в межах активної дії кожної із зазначених парадигм, можна простежити також дію парадигм іншого плану, їхню взаємодію, хоча в обмеженому діапазоні в залежності від прагматики дослідження.

Отож, мовознавство, як і інші науки, проходить різні шляхи розвитку, внаслідок чого постійно вдосконалюються форми і методи наукового пізнання. Кожний період розвитку мовознавства супроводжується зміною підходу до власне предмета, заглибленням у його суть. Історичне мовознавство**,** під впливом різних філософських течій (логіцизму, психологізму, натуралізму, етнографізму, естетизму) має свої категоріальні ознаки. Системно-структурне мовознавство прагне позбутися впливів крайніх натуралістичних течій. Функціональне мовознавство, центром уваги якого є зв’язок мови і середовища, функціонування мовних структур, з одного боку, когнітивних та діяльнісних структур; з іншого – прагне враховувати дані суміжних наук, які сприяють кращому розумінню сутності та природи мови.

У сучасному стані розвитку мовознавства дослідники виокремлюють переважно дві (або більше) парадигм, зокрема – формальну (інвентарно-таксономічну модель) і функціональну (модель мовленнєвої взаємодії) – історичну, психологічну, системно-структурну, соціальну, які у своїй цілісності синтезували сучасну науково-лінгвістичну парадигму, – історико-генетичну модель, системно-структурну, комунікативно-прагматичну [1; 8]. Аналіз теоретичного матеріалу дає підстави стверджувати, що існує декілька провідних напрямів наукових досліджень у мовознавстві. Отже, є підстави схарактеризувати важливі парадигмальні риси мовознавства кінця XX ст., серед них чільне місце посідає антропоцентризм. **Антропоцентричний підхід** означає зміну парадигм у мовознавстві. Це перенесення дослідження з об’єкта на суб’єкт, тобто аналізується людина в мові і мова в людині. З позицій антропоцентричної парадигми мова – це результат діяльності народу, творчих особистостей та інститутів, які виробляють норми і правила функціонування мови.

Існує чимало підходів щодо розуміння і визначення антропоцентричності мови. Один з них – лінгвокультурологічний, який вивчає мову як феномен культури, коли мова виступає виразником особливої національної ментальності, що відображає діяльно-поведінкову домінанту того чи іншого народу [4, с. 19]. Це зумовлено тим, що мова, за словами М. Хайдеггера, простір думки і “дім духу”, тобто складної когнітивної діяльності людини. Науково парадигма антропоцентричності є загальновизнаною для багатьох мовних аспектів у лінгвістичних дослідженнях. І.М. Колєгаєва вважає, що однією з особливостей художньої комунікації є те, що в літературно-художньому тексті об’єктом виступає не фрагмент об’єктивної реальності (референт), а квазіреальність, яка осмислена через денотативну структуру і лінгвістично реалізована в тексті. Це обумовлює суб’єктивний характер художнього пізнання світу і його абсолютний антропоцентризм на відміну від наукового [2].

Мова не тільки відображає реальність, але й інтерпретує її, створюючи особливу реальність, в якій живе людина. Відтак мова – знаряддя пізнання і комунікації, а також код нації. Це шлях, яким ми проникаємо в

© Кузнецова Л. Р., 2013

ментальність нації, що зберігається в прислів'ях, казках, анекдотах, символах та ін. Більша частина інформації про світ надходить до людини мовним каналом, тобто людина живе в світі концептів, створених ним для відображення своїх інтелектуальних, духовних і соціальних потреб.

Наукові дослідження свідчать, що натепер під впливом антропологічної і когнітивної лінгвістики ускладнилось уявлення про семантичну організацію художнього тексту. Внаслідок цього текст розуміється водночас і "як двомірна структура, створена в результаті використання авторами системи кодування, і як різновид мовленнєвого акту, тобто акту комунікації між автором (адресантом) і читачем (адресатом), і як сукупність змісту [5, с. 11], і як сукупність смислів [8, с. 38].

А. І. Новиков наголошує, що в категорії простору текст розглядається в двох іпостасях: як сукупність лінійно розподілених знаків і як сукупність смислів. Він вважає, що результат розуміння змісту – це така інформація, яка пробуджується в інтелекті безпосередньо під впливом сукупності мовних засобів, які становлять цей текст, а також тієї інформації, яку залучають для його розуміння [6, с. 33]. Отож, для опису смислового змісту використовують два терміни: **понятійна категорія** як денотативний-відображувальний зміст і **узуальний смисл** як зміст, призначений з метою комунікації. В основу дефініції **текст** кладемо розуміння тексту як інформаційного самодостатнього мовленнєвого повідомлення з конкретною метою, скерованою за своїм задумом на свого адресата. Текст має нижню і верхню межу (границю) – адже відомі випадки коли самодостатнім виявляється окремо взяте речення і навіть висловлення. Навіть якщо можна погодитися з формулою що T =à P (текст дорівнює реченню – нижня межа; і більший за речення – верхня межа) [3, с. 505-518]. В обидвох випадках текст на нижній і на верхній межі володіє таким критерієм як інформаційна самодостатність (тобто творить враження його змістовності, смислової завершеності та прагматичної цілісності) і адресатності (орієнтації на певне коло людей). Утім це тема окремої статті і подальших наукових пошуків.

Література:

1. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М. : Наука, 1987. – 263 с.

2. Коммуникативно-смысловые параметры грамматики и текста: Сб. ст., посвященный юбилею Г. А. Золотовой. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 512 с.

3. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / РАН. Ин-т языкознания. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.

4. Маслова В. А. Лингвокульторология. – М. : Академия, 2001. – 205 с.

5. Молчанова Г. Г. Семантика художественного текста (импликативные аспекты коммуникации). – Ташкент: ФАН, 1988. – 163 с.

6. Никонова В. Г. Проблема интерпретации художественного текста: поэтико-когнитивный анализ // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. – № 838. Серія романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов. – Вип. 57. – Харків, 2009. – С. 28-33.

7. Сорокин Ю. А. Человек говорящий в его модусах и отношениях. // Массовая культура на рубеже 20-21 веков: Человек и его дискурс. – Сб. научн. трудов. – М., 2003. – С. 7-24.

8. Сусов И. П. Деятельность, сознание, дискурс и языковая система // Языковое общение: процессы и единицы: Межвуз. сб. науч. тр. / Калинин. гос. ун-т; [Редкол.: И. П. Сусов (отв. ред.) и др.]. – Калинин: КГУ, 1988. – С. 7-13.

УДК 654.197:659.441

Кузьмич Н. Я.,
Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів

ГУМОР ЯК ЗАСІБ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ
(за матеріалами телевізійних інтерв’ю)

У статті йдеться про самопрезентацію учасників телевізійних інтерв’ю та гумор як один із механізмів її реалізації. Проаналізовано гумористичні висловлювання відповідно до чотирьох стратегій самопрезентації: стверджувальної, наступальної, оборонної та захисної.
Ключові слова: *самопрезентація, гумор, ввічливість, обличчя, акт, що загрожує обличчю.*

В статье идет речь о самопрезентации участников телевизионных интервью и юморе как одном из механизмов её реализации. Проанализировано юмористические высказывания в соответствии с четырьмя стратегиями самопрезентации: утверждающей, наступательной, оборонной и защитной.
Ключевые слова: *самопрезентация, юмор, вежливость, лицо, акт, угрожающий лицу.*

The article examines self-presentation of television interview participants and humour as one of the means of its actualization. Humourous utterances were analyzed according to four self-presentation strategies: assertive, offensive, defensive and protective.
Key words: *self-presentation, humour, politeness, face, face threatening act.*

У процесі спілкування людина неодмінно презентує себе у певному світлі, свідомо чи несвідомо намагається керувати враженням про себе, котре вона створює у співрозмовників. Явище самопрезентації, котре, в першу чергу, асоціюється із сферою ділового спілкування, виступами перед аудиторією, викладанням та іншими проявами публічної комунікації, усе більше привертає увагу мовознавців. Процес самопрезентації, котрий традиційно розглядається в соціальній психології (І. Гоффман, Д. Майерс, Р. Чалдіні, Р. Баумейстер та багато інших), має виражену мовну складову. Людина, описуючи та характеризуючи себе, користується певними лексичними, стилістичними, синтаксичними та дискурсивними засобами і стратегіями.

Метою даної статті є дослідження особливостей гумору як засобу реалізації різних стратегій самопрезентації. Матеріалом дослідження стали транскрипти та відеозаписи двадцяти інтерв’ю (що складає близько 350 сторінок тексту) із учасниками (політиками, акторами, зірками шоу-бізнесу, спортсменами) сучасного американського телевізійного шоу “Piers Morgan Tonight” (CNN) [6].

Гумор та сміх привертали увагу багатьох дослідників із різних галузей та сфер знання. У багатьох культурах гумор використовується для налагодження стосунків, висловлення емоцій та контролю негативних почуттів. До гумору часто звертаються у розмовах на складні теми. Крофорд зазначає, що соціальні теми, про котрі не прийнято говорити, можуть швидше входити у дискурс, оскільки “двозначність гумору дозволяє обговорювати їх у замаскованій та заперечувальній формі” [3, с. 1420]. У випадках, коли доводиться говорити на особисті та делікатні теми, звернення до гумору допомагає уникнути ситуацій, котрі загрожують обличчю мовця. Гумор також можуть використовувати для розвитку соціальної і розмовної когезії, та солідарності. Та найбільше, він дозволяє проявити веселу натуру учасників комунікації та гладко вести розмову.

Ключовим поняттям теорії ввічливості, котру розробили П. Браун та С. Левінсон, є концепт FTA (Face Threatening Act) – “акт, який загрожує обличчю”. Поняття “обличчя” розуміють, з одного боку, як образ учасника комунікації, його імідж, а з другого боку, як його територію – у широкому сенсі слова, яка включає не тільки приватний простір мовця, його час, “оболонку” (тіло й одяг), але і когнітивний простір. У процесі мовленнєвої комунікації всі ці сторони “обличчя” її учасників постійно піддаються загрозам, оскільки будь-який мовленнєвий акт може тією чи іншою мірою розглядатися як FTA. Тому ввічливість, відповідно до теорії П. Браун і С. Левінсона, виявляється у взаємному бажанні захистити, зберегти “обличчя” обох партнерів мовленнєвої взаємодії [2].

Враховуючи цей важливий взаємозв’язок, будь-який учасник комунікації намагається уникати потенційних загроз, використовуючи при цьому відповідні стратегії ввічливості. Під позитивною ввічливістю мають на увазі прояв приязного ставлення до адресата, солідарність з ним, підкреслення групової ідентичності, бажання до згоди й уникання конфліктів, використання мовленнєвих актів, які слугують “підвищенню” ролі адресата (комплімент, подяка, запрошення і т.д.), а під негативною ввічливістю – побоювання здатися нав’язливим, завдати шкоди адресату, відсутність емоцій, стриманість; уникнення мовленнєвих актів, які можуть загрожувати адресату (наказ, критика, прямі запитання), або їх пом’якшення.

Потреба співрозмовників зберегти обличчя впливає на їхню лінгвістичну поведінку. Жарт може бути “особистою інвестицією для досягнення міжособистісних цілей у формі самореклами, вербальної гри, котра робить самого мовця центром жарту, втечі від саморозкриття та спроби домінування для створення авторитарного образу у інших” [5, с. 59].

Теорія ввічливості розглядає гумор як відносно простий аспект в межах позитивної ввічливості. У нашому дослідженні, услід за Н. Кансу-Єткінер, котра вивчає особливості самопрезентації у турецькій мові, розглядаємо гумор як складніше явище, що виконує певні самопрезентаційні функції.

Якщо розглядати гумор в межах явища самопрезентації, дослідники Боксер та Кортес-Конде розрізняють гумор, котрий виконує дві функції: міжособистісну, котра включає висміювання інших та особистісну, котра включає самоглузування, що власне і належить до царини самопрезентації [1]. Загалом, вважають, що гумор є інклюзивною стратегією налагодження дружніх стосунків та ґрунтується на спільному досвіді. Яскравим при-

© Кузьмич Н. Я., 2013

кладом цього є кепкування над особою, котра не бере участі у розмові. Висміювання, сарказм та дражніння часто трактуються як агресивні стратегії, оскільки вони не є інклюзивними.

Гумор відіграє важливу соціальну роль і часто сприяє зменшенню напруги під час розмови. Окрім цього, до гумору часто звертаються під час обговорення делікатних тем та табу. У теорії ввічливості "жарт" відноситься до стратегії позитивної ввічливості. Браун та Левінсон твердять, що "оскільки жарти базуються на спільних фонових знаннях та цінностях, жарти можуть використовуватись для наголошення на цих спільних знаннях та цінностях... Жартування – це метод розслаблення слухача" [2, с. 124]. Проте, різні дослідники мають критичні зауваження щодо теорії, запропонованої Браун та Левінсоном, і висловлюють сумніви щодо припущення, що "агресивні" форми жартування, такі як висміювання, будують солідарність шляхом порушення норм ввічливості. До прикладу, Зайдман [8] твердить, що розуміння жартування як стратегії позитивної ввічливості є надто спрощеним, оскільки FTA можуть передаватись за допомогою жартів через не завуальовану (on-record) і завуальовану (off-record) стратегії.

Для простеження виявів самопрезентації у гумористичних висловленнях ми використовуємо таксономію Шутца [7], відповідно до котрої стилі самопрезентації поділяються на чотири групи: стверджувальну (assertive), наступальну (offensive), оборонну (defensive) і захисну (protective). Стверджувальна та наступальна самопрезентації є активними тактиками, котрі слугують для створення позитивного образу, в той час як оборонна та захисна самопрезентації є пасивними тактиками, котрі, здебільшого, використовуються як стратегії ухиляння.

Гумор виявляється у формі самопросування в межах стверджувальної самопрезентації. Наступальна самопрезентація характеризується проявами домінування та образи інших у формі висміювання. Гумор у рамках оборонної самопрезентації виявляється через рефреймінг критичної ситуації, тобто переведення критичної ситуації на гумористичний лад. Уникання створення негативного враження реалізується через самоглузування та використання гумору для мінімального саморозкриття в захисній самопрезентації.

Стверджувальна самопрезентація включає активні, але не агресивні спроби створити позитивне враження. Співрозмовники можуть вдаватись до прямих та непрямих стратегій для опису власних чеснот. Почуття гумору є одним із критеріїв позитивної самопрезентації. Самопросування можна поділити на контекстуальне та неконтекстуальне відповідно до безпосереднього та ширшого соціального контексту взаємодії.

Контекстуальне самопросування передбачає створення позитивної атмосфери за допомогою спонтанних жартів. Ось наприклад коли найвідомішу американську телеведучу О. Вінфрі запитують про можливість невдачі із її новим грандіозним проектом – телеканалом Oprah Winfrey Network, вона переводить акт, що загрожує її позитивному обличчю на жарт:

MORGAN: Do you contemplate failure with OWN? Have you thought about that?

WINFREY: Are you kidding? (LAUGHTER) Piers, I thought about -– I have never contemplated anything more than I contemplated the decision to do this network [6].

Тема успіху чи невдачі нового проекту, очевидно, є делікатною для Опри і вона намагається уникнути серйозної відповіді на це запитання, натомість використовує жартівливу та іронічну інтонацію. На мовному рівні це реалізується через використання сталого виразу жартівливого характеру та продовжується емфатичною конструкцією з повторенням слова "обдумувати" (contemplate), котре використовував ведучий. Таким чином, цей спонтанний прояв самореклами є результатом безпосереднього контексту взаємодії.

Наступальна самопрезентація – "це агресивний спосіб створення бажаного образу" [7, с. 613]. Атакування інших та презентування себе більш вартісними є основними методами передачі бажаного враження. У інтерв'ю із найвідомішим телеведучим США Л. Кінгом П. Морган вдається до висміювання авторитетного телеведучого із багаторічним досвідом для презентування себе у кращому світлі. Він ставить під сумнів доречність репліки Л. Кінга під час інтерв'ю із колишнім американським президентом Б. Клінтоном:

MORGAN: As my favorite moment of your farewell show when you said that you and he shared the zipper club. No one was quite sure what you meant, Larry. (LAUGHTER)

KING: I knew what I meant.

MORGAN: I don't think President Clinton knew what you meant.

KING: That was funny.

Хоча П. Морган зазначає, що це його улюблений епізод з інтерв'ю Л. Кінга із президентом Б. Клінтоном, це висловлювання насправді не є компліментом, а несе загрозу позитивному обличчю Л. Кінга.

Оборонна самопрезентація використовується з метою мінімізації шкоди, котра завдається обличчю. Люди вдаються до цієї тактики, щоб зменшити негативні наслідки ситуацій, у котрих їхня поведінка може потенційно створювати негативні враження в оточуючих. Шутц використовує чотири запитання для того, щоб зрозуміти якою мірою відбувається загроза створеному образу: Чи взагалі дана подія мала місце? Чи подію слід оцінювати негативно? Чи дана особа спричинила цю подію? Чи ця особа могла повестись по іншому? Зазвичай людина, причетна до поганої події намагатиметься пом'якшити факти та надати мінімум негативної інформації про себе [7].

Люди, зазвичай, неохочі говорити про власні помилки та недоліки, проте, інколи, одкровення є неминучими і учасники комунікації зустрічаються із проблемою як би краще описати небажану подію. Коли використовується рефреймінг, особа визнає, що певна подія трапилась, проте твердить, що це не потрібно сприймати негативно. Рефреймінг є частиною стратегії негативної ввічливості, завдання котрої полягає у відновленні позитивного образу та уникненні будь-якого роду нав'язувань, що порушують автономність співрозмовника. Коли під час інтерв'ю із Далай Ламою мова заходить про його ставлення до слави, духовний лідер Тибету з гумором говорить про те, що він є звичайною людиною:

DALAI LAMA:... in my own case, some people say God, king, nonsense. Some people say living Buddha, nonsense. And also the other side, some people say, me, demon, that’s also nonsense. (LAUGHTER) I’m simply a human being. Like that.

Мовець будує свою відповідь на тезі та антитезі, що створює гумористичний ефект. Прислівник “simply” підсилює простоту статусу співрозмовника.

Захисна самопрезентація використовується з метою уникнення ситуацій, котрі потенційно можуть бути незручними або принизливими. Іншими словами, співрозмовник не намагається створити позитивне враження, а просто не хоче виглядати погано і тому применшує свої якості за допомогою скромних самоописів. Якщо порівнювати із оборонним, захисний стиль самопрезентації не містить активних спроб відновити позитивні враження про образ. Співрозмовники радше знижують стандарти та дають собі скромну оцінку, роблять пасивні спроби уникнути негативних вражень.

Самоглузування передбачає, що адресант та адресат є однією і тією ж особою і жарт ініціюється самим мовцем. Коли люди говорять про свої безглузді вчинки, вони часто звертаються до гумору. Спрямовуючи гумор проти себе, людина має на увазі, що вона слабка і визнає це, а оскільки вона визнає певні недоліки це свідчить про її силу, отож ця тактика насправді є величезною стратегічною перевагою, котра служить позитивному обличчю співрозмовника.

Коли ведучий П. Морган запитує Далай Ламу про те чи він користується сучасними засобами зв’язку, співрозмовник вдається до самоглузування говорячи про свою некомпетентність:

MORGAN: Have you ever used a cell phone?

DALAI LAMA: No. Occasionally, someone -– might talk with someone, including Bush.

MORGAN: So if a president calls, you’ll use a cell phone.

DALAI LAMA: Yes ... I’ve had, you see, when I talk, that should be here. When I listen, should be here. Then someone told me, not necessary. (LAUGHTER)

Саморозкриття визначається як “інформація про себе, котра вербально передається іншим” [4, с. 192]. Цей завбачливий підхід “говорити якомога менше” дозволяє уникнути відповіді на запитання і, у такий спосіб, уникнути критики. Гумор відіграє ключову роль у цій стратегії самопрезентації, оскільки дозволяє відійти від приватних тем. До прикладу, як це робить колишній державний секретар США Кондоліза Райс, коли ведучий запитує про її вік:

MORGAN: What are you 30?

RICE: Thank you.

MORGAN: Thirty-nine?

RICE: We’ll leave it at that.

Очевидно, що К. Райс не бажає відповідати на запитання ведучого, тому переводить його першу спробу вгадати її вік на комплімент, а коли він додає ще з десяток років, просить на цьому зупинитись, використовуючи при цьому сталий вираз.

Окрім самоглузування та мінімального саморозкриття, запропонованого Н. Кансу-Єткінер, ми виявили ще один метод захисної самопрезентації – це применшення важливості загальноприйнятих цінностей та норм (trivializing). Наприклад, коли ведучий П. Морган запитує О. Вінфрі про те чи вона ніколи не хотіла одружитись, телеведуча переводить цю ситуацію на жарт та прирівнює весілля із звичайнісінькою вечіркою:

MORGAN: You never hanker for that moment in the wedding dress and the church and bells and a big cake?

WINFREY: And that’s why everybody’s getting married because they -– you know what? When you get the hankering for the cake and the wedding dress, throw yourself a party and get yourself a really nice gown. That’s what I say (LAUGHTER) And that way you don’t have to put up with all the rest of it. Throw yourself a party.

Отож, гумор є одним із яскравих засобів творення позитивної самопрезентації та дієвим способом ввічливого ухиляння від відповіді на провокативне або небажане запитання. Дослідження показало, що найчастіше звертаються до стверджувального (54%) та захисного (28%) стилю самопрезентації, рідше до оборонного (11%) та наступального (7%). Гумор твориться спільно та включає численні мотиви облич мовця та слухача.

Література:

1. Boxer D., Cortes-Conde F. From bonding to biting: Conversational joking and identity display / D. Boxer, F. Cortes-Conde // Journal of Pragmatics. – 1997. – №27. – P. 275-294.

2. Brown, P., Levinson S. Politeness Some Universals in Language Usage [Text] / P. Brown, S. Levinson. – Cambridge : Cambridge University Press. – 1987. – 345 p.

3. Crawford M. Gender and humor in social context / M. Crawford // Journal of Pragmatics. – 2003. – №27. – P. 1413-1430.

4. Holtgraves T. (1990). The language of self-disclosure / T. Holtgraves // Handbook of Language and Social Psychology. – New York, 1990 – P. 191-207.

5. Kansu-Yetkiner N. Blood, Shame and Fear: Self-Presentation Strategies in Turkish Women’s Talk about their Health and Sexuality / N. Kansu-Yetkiner, 2006. – 191 p. [Електронний ресурс] Режим доступу: http://dissertations.ub.rug.nl/faculties/arts/2006/Kansu-Yetkiner/

6. Piers Morgan Tonight. CNN [Електронний ресурс] Режим доступу до інтерв’ю : http://transcripts.cnn.com/TRANSCRIPTS/pmt.html

7. Schütz A. Assertive, Offensive, Protective, and Defensive styles of Self-Presentation: a taxonomy / A. Schutz // Journal of psychology interdisciplinary and applied. – 1998. – P. 32-41.

8. Zajdman A. Humorous face-threatening acts: Humor as strategy / A. Zajdman // Journal of Pragmatics. – 1995. – №23 – P. 325-339.

УДК 81'374.73

Литвин А. А.,
Львівський державний університет фізичної культури, м. Львів

СКЛАД ТА ОСОБЛИВОСТІ ПІДКОНЦЕПТУ "HIKING"

У статті вивчається склад та особливість підконцепту "HIKING". Аналізується природа підконцепту методами історичного та етимологічного аналізу.
Ключові слова: *концепт, підконцепт, історичний та етимологічний аналіз.*

Статья посвящена изучению складу и особенностям подконцепта "HIKING. Рассмотрены основные тенденции формирования и развития подконцепта сквозь призму исторического и этимологического анализа.
Ключевые слова: *концепт, подконцепт, исторический и этимологический анализ.*

The article covers the consideration of the subconcept "HIKING", its composition and special features. The constructs, context, etymological and historical roots of the subconcept are analysed.
Key words: *concept, subconcept, etymological and historical analysis.*

Концепт – змістова одиниця пам'яті та усієї картини світу, яка відображається у свідомості людини та її психіці. Концепт розглядають, як цілісну одиницю мислення, яка не розділяється на окремі елементи. Концепт – це пізнавально-психічна структура, за допомогою якої відображається реальність. Як правило, концерти вербалізуються, та не усі з них мають мовне вираження. На думку З.Д. Попової та І.А. Стерніна, концепт – це одиниця мислення, яка представляє собою квант структурного знання [5]. Концепти формуються із сенсорного сприйняття людиною світу, із спілкування, з пізнання людиною значень мовних одиниць, з повсякденню діяльністю, з мисленнєвих операцій та мисленнєвого поєднання концептів, які існують у свідомості людини. В.І. Карасик пояснює концепт як багатовимірне культурне соціопсихічне явище у суспільстві, яке має здатність вербалізуватися у певній мовній формі.

Мета статті полягає у визначенні змісту підконцепту HIKING як важливого компонента англійської концептосфери. Склад та особливості підконцепту можна розкрити через призму лінгвістичних методів. У статті використано такі **методи дослідження**: історичний аналіз концепту та аналіз етимології слова.

Вивчення підконцепту "HIKING" з точки зору концептології дозволить нам детально розкрити його склад та особливості, оскільки завдяки концепту зникають розбіжності у розумінні значення слова, що полегшує спілкування між людьми.

Пішохідний туризм (HIKING) – один з найпоширеніших видів спортивного туризму. На основі мовних даних в структурі концепту "SPORT TOURISM" ми виокремили підконцепт "HIKING". На сьогодні вивчення підконцепту HIKING не можна вважати вичерпним. Попри те, що результати досліджень певних ситуацій пішохідного туризму висвітлено у роботах багатьох лінгвістів (просторові особливості: Є.Н. Євтушенко, Н.Д. Арутюнова; універсальні метафори про пересування по маршруту: Дж. Лаккофф, З.Д. Попова; концепт "подорож": Лю Дзюань, Є.А. Боброва, Т.Ю. Сазонова, Є.А. Стародубцева та інші), все ж таки стрімкий розвиток туристичної індустрії вимагає нових досліджень у галузі пішохідної діяльності.

Пішохідний туризм – це один з найпоширеніших видів спортивного туризму, основною метою якого є подолання групою туристів маршруту по місцевості з місця відправлення до місця прибуття за вказаний проміжок часу.

Пішохідний туризм сприяє фізичному та інтелектуальному розвитку людини, підтримці хорошої фізичної форми за рахунок певного періоду перебування в природних умовах навколишнього середовища. Маршрут пішого туризму може містити в собі не тільки програму фізичної, спортивно-оздоровчої підготовки, але й ознайомлення з культурною та мовною спадщиною населення регіону [7].

До складу підконцепту "HIKING" відносяться такі види пішохідної діяльності такі як "lightweight backpacking" (легка хода з рюкзаком), "backpack" (бекпекер), "bushwhacking" (походи по зарослій місцевості), "tramping" (довга пішохідна подорож) та "thru-hiking" (довга пішохідна подорож з одного кінця в інший).

"Lightweight backpacking" – це вид пішохідної діяльності, відмінною рисою якої є максимальне зниження ваги спорядження, без загрози для безпеки. Для цього вага основного спорядження (екіпірування, рюкзак і те, що в ньому – виключаючи паливо, воду і їжу, обсяг яких залежить від тривалості та стилю походу) зменшується настільки, наскільки це безпечно можливо.

"Backpack" поширений в останні десятиліття термін, що позначає мандрівника, який здійснює самостійні подорожі за невеликі гроші, найчастіше принципово відмовляючись від послуг туроператорів. Усі свої подорожі бекпекер планує і здійснює самостійно: переміщається на всіх видах громадського транспорту (автобуси, поїзди, літаки). Як правило, бекпекер ночує не тільки в готелях, але й в хостелах, кемпінгах, гестхаусах, а також у будинках місцевих жителів. Харчується зазвичай там же, де і місцеві жителі, в простих і недорогих столових ресторанах, а також у самих місцевих жителів.

"Bushwhacking" – пішохідний похід по зарослій місцевості, густих лісах та чагарниках. Походи такого виду вимагають додаткового спорядження для подолання природніх перешкод [7]. Поняття "bushwhacking", виникло на основі зафіксованої у 1809 році в етимологічному словнику лексичної одиниці "bushwhacker" на позначення *"людини, яка долає певну відстань через чагарники"* [7]. Вживання цієї лексичної одиниці у англійській мові є результатом запозичення ЛО "bosch-wachter" з нідерландської мови, що означає "доглядач лісу". У період Американської громадянської війни (1862 рік) ЛО "bushwhacker" використовувалася на позначення "нерегулярних збройних сил, які формувалися у лісах" [9].

© Литвин А. А., 2013

Лексична одиниця “tramping”, яка широко використовується жителями Нової Зеландії і позначає *“довгу подорож пішки”* походить від середньоднижньонімецької ЛО “trampen”, що означає *“тупотіти ногами”*. Вживання ЛО “tramping” у англійській мові датується XIV століттям [9].

Лексична одиниця “thru-hiking”, яка позначає *“довгу пішохідну подорож з одного кінця в інший”* виникла на сході Північної Америки, в США та Канаді. Саме там розташовані гірські хребти, середньою висотою 1000 – 1300 метрів відомі під назвою Аппалачі, де були здійснені перші довгі пішохідні походи з одного кінця в інший [3]. З розвитком “thru-hiking” пов’язана легенда про російську емігрантку Ліліан Елінг. Відчуваючи нестерпну ностальгію за Батьківщиною, жителька Нью-Йорка, Ліліан вирушила у пішохідну подорож додому. Ігноруючи послуги транспорту Ліліан Елінг пройшла Чікаго, Мінеаполіс та Вініпег у напрямку Аляски. Останні дані про Ліліан зафіксовані під час переговорів з ескімосами щодо переплави у Азію [4].

Пішохідний туризм сягає своїм корінням первісного віку, коли людині була властива регулярна кочівля. Постійні пошуки їжі примушували людину здійснювати тривалі переходи, та добре орієнтуватися на місцевості.

Формуванню підконцепту “HIKING” в англійській концептосфері передувало ряд історичних подій. Сама лексична одиниця (ЛО) “hike” походить від англійського діалектної ЛО “hyke”, що означає *“енергійна прогулянка”* і фіксується в етимологічних словниках з 1809 року [9]. Але якщо заглибитися у історичний розвиток туристичної справи людства можна простежити процеси етимологічного формування підконцепту “HIKING”.

У XIX столітті, у Великобританії відбувся промисловий переворот, що спричинив економічні, соціальні, політичні та ідеологічні зміни у суспільному житті. Томас Кук, виходець із злиденної англійської сім’ї, започаткував туристичну діяльність в сучасному розумінні цього слова. Боротьба з пияцтвом стала одним із головних напрямків діяльності Кука. Тому він вирішив найняти потяг, щоб відвезти на ньому “друзів тверезості” з Лейстера до Лафборо на квартальний з’їзд асоціації тверезників південних графств центральної Англії. 5 липня 1841році 570 “друзів тверезості” сіли у дев’ять відкритих вагонів і здійснили першу подорож.

На основі цих подій з 1805 року в англійських етимологічних словниках фіксується лексична одиниця “track”, що означає *“лінія з двох паралельно прокладених рейок, призначена для руху поїздів”* [9]. Таким чином, розвиток залізничного транспорту сприяє розвитку пішохідного туризму, оскільки прокладає нові маршрути для його здійснення та покращує умови для його здійснення.

Наше подальше дослідження підконцепту “HIKING” дозволяє нам розкрити інше значення ЛО “track”, яке означає *“слідувати або йти по слідах”*, що походить від старофранцузької ЛО “trac” та означає *“йти по слідах коней”*. Таке значення ЛО “track” склалося не випадково, адже у XVI столітті улюбленим видом транспорту для пересування на далекі відстані суходолом у Англії була поштова карета. По дорозі поштова карета робила декілька зупинок у придорожніх тавернах або заїжджих дворах. На цей час у Англії були поширені таверни для простолюдинів, які називались ординарними. Заїжджі двори в континентальній Європі поступались англійським по всім показникам. Навіть у ті часи, коли мандрівники були невибагливими до комфорту, більшість британців, подорожуючи Європою, відмовлялися від убогих умов проживання в заїжджих дворах Європи [6,с.18].

Етимологія ЛО “track” дозволяє нам простежити інші версії його походження. Лексична одиниця “trek” зафіксована у словниках африкаанської мови, на позначення *“подорожі або мігруції на возі запряженому волами”* [9]. Таке значення ЛО пов’язане із історичною подією, відомою під назвою Великий трек (з африканської *Die Groot Trek*). Упродовж 30-40-х років XIX століття відбувався великий переселенський рух жителів Південно-Африканської республіки на схід та північний схід з контрольованої британцями Капської колонії. Мігранти були нащадками переселенців із Західної Європи, зокрема з Нідерландів, північно-західної Німеччини та Франції. Таким чином, назва історичної події асимілювалася у лексичну одиницю “track”.

Підконцепт “HIKING” формується через призму розвитку сучасної туристичної індустрії. На сьогодні існує велика кількість міжнародних туристичних асоціацій та організацій, які сприяють вдосконаленню пішохідного туризму. У 1935 році у Великій Британії було створено Асоціацію Рамблерс (Ramblers’ Association), метою якої є захист прав пішохідних туристів [11]. Широка діяльність асоціації втілюється у поняття “rambling”, яке синонімічно вживається до лексичної одиниці “hiking”.

Формування складу підконцепту “HIKING” відбувається у творчості літературних діячів. Швидкий розвиток туристично-пішохідної діяльності має повне вираження у англійській літературі. Цитати на пішохідну тематику відображають становлення та значення підконцепту “HIKING” у свідомості людини. Цілісна сторона даного підконцепту конкретизується різними формами поведінки, які виявляються у цитатах на тематику “hiking”. У нашій роботі такі норми поведінки згруповані у певні нормативні комплекси (аксіоми поведінки). У роботі встановлено 4 аксіоми поведінки у процесі пішохідного туризму:

Аксіома здоров’я: пішохідні походи сприяють хорошому фізичному та духовному самопочуттю: *I have two doctors, my left leg and my right* (G.M. Trevelyan)*; Hiking is the best workout!... You can hike for three hours and not even realize you’re working out* (Jamie Luner); *An early-morning walk is a blessing for the whole day* (Henry David Thoreau)*; A vigorous five-mile walk will do more good for an unhappy but otherwise healthy adult than all the medicine and psychology in the world* (Paul Dudley White)*; When you have worn out your shoes, the strength of the shoe leather has passed into the fiber of your body. I measure your health by the number of shoes and hats and clothes you have worn out* (Ralph Waldo Emerson)*; Walking: the most ancient exercise and still the best modern exercise* (Carrie Latet) [10].

Аксіома нових ідей: пішохідні походи сприяють виникненню свіжих думок: *If you are seeking creative ideas, go out walking. Angels whisper to a man when he goes for a walk (*Raymond Inmon)*; To solve a problem, walk around* (Gregory McNamee)*; Thoughts come clearly while one walks* (Thomas Mann)*; Nothing like a nighttime stroll to give you ideas* (J.K. Rowling)*; Walking is also an ambulation of mind* (Gretel Ehrlich)*; Me thinks that the moment my legs begin to move, my thoughts begin to flow* (Henry David Thoreau) [10].

Аксіома відпочинку: пішохідні походи допомагають розслабитися та забути усі неприємності: *If you want to forget all your other troubles, wear too tight shoes* (The Houghton Line, November 1965)*; I think that I cannot preserve my health and spirits, unless I spend four hours a day at least – and it is commonly more than that – sauntering through the woods and over the hills and fields, absolutely free from all worldly* engagements (Henry David Thoreau*); Walking is good for solving problems – it's like the feet are little psychiatrists* (Terri Guillemets)*; The best remedy for a short temper is a long walk* (Jacqueline Schiff)*; Now shall I walk or shall I ride? – "Ride,"Pleasure said. – "Walk," Joy replied* (W.H. Davies) [10].

Аксіома випробування: пішохідні походи допомагають перевірити наші можливості: *Only those who will risk going too far can possibly find out how far they can go* (T.S. Eliot)*; Each fresh peak ascended teaches something* (Sir Martin Convay)*; In the mountains there are only two grades: You can either do it, or you can't* (Rusty Baille)*; Over every mountain there is a path, although it may not be seen from the valley* (Theodore Roethk) [8].

Аналіз літературних одиниць показав, що у традиційній англійській культурі пішохідний туризм асоціюється з видом активного дозвілля та усіма його розважальними та позитивними ознаками.

Проведений аналіз показав, що підконцепт "HIKING" відноситься до параметричного типу концептів, який описує універсальне сприйняття світу, основні координати та орієнтацію у просторі, а також позбавлений будь-якої експресивності та емоційності.

Сучасні науковці трактують поняття "простір", як форму координації об'єктів та матерії, котрому властива об'єктивність та незалежність від людської свідомості, нерозривний зв'язок із часом, тривимірність, кількісна та якісна безкінечність. Визначальним фактором інтерпретації поняття простір слугує ракурс профілювання властивостей об'єкту, його сприйняття за допомогою органів відчуття та геометрична концептуалізація. Є.Н. Євтушенко описує поняття "простір" як певний порядок розміщення предметів, та як відстань між ними і суб'єктом сприйняття [2, с. 226]. Лінгвальна інтерпретація простору має багатовекторний характер, що зумовлено поліаспектністю використання цієї категорії і, як наслідок, існуванням дейктичного простору (явища вказування на місце та напрямок дії), вербального простору (лінгвального втілення стандартно-побутового розуміння простору) та комунікативного простору (об'єкта дослідження прагматики). У мовній картині світу координатні осі простору розташовані у такій ієрархії: вертикальна, горизонтальна у напрямку "вперед-назад" та горизонтальна у напрямку "вправо-вліво".

Поняття "простір" у пішохідному туризмі розглядається у трьох вимірах:

– подолання штучно-створених бар'єрів для пішохідного туризму;

– подолання природних бар'єрів;

– використання спортивно-туристичні ресурсів та природних бар'єрів подалі від місць проживання [12, с. 85].

Особливості "простору", як складника підконцепту "HIKING" ми описали на базі прийменників, які визначають рух суб'єкта по місцевості. Джерельною базою дослідження були автентичні взірці туристично-пішохідного дискурсу, наукова та періодична література з тематики.

Семантичні складники прийменників дозволили нам виділити типові для пішохідного туризму просторові ознаки:

– закритий простір: *"перебування у закритому приміщенні"* (at);

– відкритий простір: *"перебування на відкритому повітрі"* (outside), *"перебування за межами дому"* (out), *"пересування до певного пункту призначення"* (to), *"пересування у певному напрямку"* (towards), *"перетинання території"* (through);

– рух по вертикалі: *"рух по вертикальній площині вверх/вниз"* (up/down), *"рух на захід/схід/південь/північ"* (to);

– рух по горизонталі: *"пересування вперед на далеку відстань"* (ahead), *"пересування вперед на незначну відстань"* (forward), "*досягнення об'єкту"*(in front of);

– перетинання місцевості: *"рух по прямій лінії"* (across), *"рух по непрямій лінії"* (over), *"рух через лінію"* (through);

– рух по протилежній стороні: *"рух по прямій горизонтальній траєкторії"* (across, over), *"обхід"* (round, around), *"рух до протилежної сторони з подоланням перешкод"* (over);

– перетинання усієї місцевості: *"рух через лінію"* (through);

– досягнення пункту призначення: *"досягнення пунктів відкритого простору"* (into);

– далека відстань: *"динамічність"* (for); *"приблизна часова чи просторова відстань"* (far, away).

– недалека відстань: *"близкість"* (at, next to/beside).

Проведений аналіз показав, що підконцепт "HIKING" формується на базі семантичних особливостій прийменників, які несуть певне смислове навантаження та формують зміст підконцепту.

Результати нашого дослідження дозволяють нам зробити наступні **висновки:**

– підконцепт "HIKING" – це складне ментальне утворення сценарного типу, до складу якого входять наступні компоненти: *образний* – людина залишає дім і вирушає у дорогу зібравши невелику кількість необхідних речей; пізнання світу та почуття здивування, втоми, радості тощо; *понятійний* – пішохідний похід по певній місцевості з метою покращення фізичного стану та отримання задоволення; *оціночний* – отримання позитивних вражень від знайомства з природою та подолання перешкод під час походу.

– модель лексичного опису підконцепту "HIKING" виявляється у наступних ознаках: суб'єкт – мета – навколишнє середовище та умови просування – швидкість – враження. У проявах літературної творчості підконцепт "HIKING" набуває емоційно-експресивного забарвлення, оскільки описує позитивні чи негативні враження від пішохідної діяльності. Натомість, автентичні взірці туристично-пішохідного дискурсу акцентують на ознаках суб'єкта, мети та навколишнього середовища.

– поняття “простір”, як складник підконцепту “HIKING” трактується не лише як здатність орієнтуватися у просторі, а також як можливість реагувати на зовнішні обставини. Ефективними засобами пояснення “простору” у нашому дослідженні є вивчення семантичного значення прийменників, як частини мови яка допомагає визначити орієнтацію у просторі та проаналізувати склад підконцепту “HIKING”.

Література:

1. Антология концептов / Под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. Том 2. – Волгоград : Парадигма, 2005. – 356 с.

2. Антология концептов / Под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. Том 6. – Волгоград : Парадигма, 2007. – 332 с.

3. Аппалачі: [Електронний ресурс]: гірська система. – Режим доступу : http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%BF%D0%BF%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D1%87%D1%96.

4. Ліліан Елінг: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://forum.poehali.net/index.php?board=7;action=display;threadid=20820.

5. Попова З. Д., Стернин І. А. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, І. А. Стернин: [Електронний ресурс] // М. : АСТ, Восток-Запад, 2007. – 315 с.

6. Устименко Л. М., Афанасьєв І. Ю. Історія туризму: Навчальний посібник. – К. : Альтерпрес, 2005. – 320 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://tourlib.net/books_history/ustymenko.htm.

7. Hiking: [Електронний ресурс]: пішохідний туризм. – Режим доступу : http://en.wikipedia.org/wiki/Hiking.

8. Inspirational hiking quotes: [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.saharasafaris.org/inspirational-hiking-quotes.

9. Online Etymological Dictionary: [Електронний ресурс]: етимологічний словник онлайн. – Режим доступу : http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=track&searchmode=none.

10. Quotations about walking: [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.quotegarden.com/walking.html.

11. The Ramblers: [Електронний ресурс]: Асоціація рамблерс. – Режим доступу : http://en.wikipedia.org/wiki/Ramblers.

12. Tom Hinch, James Higham. Sport Tourism Development. 2-nd edition. – 2011 – 249 p.: [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http: // books.google.com.ua.

УДК 373.51(430)

Лушпай Л. І.,
Національний університет "Острозька академія", м. Острог

ШКІЛЬНИЙ БУЛЛІНГ ЯК РІЗНОВИД СУСПІЛЬНОЇ АГРЕСІЇ

У статті висвітлено соціально-культурні чинники шкільного буллінгу як деструктивного феномену, що має глобальний характер. Окреслено перспективні напрями роботи з цим явищем та шляхи його подолання.
Ключові слова: *агресія, шкільний буллінг, психолого-педагогічна робота.*

В статье освещены социально-культурные причины школьного буллинга как деструктивного феномена, который имеет глобальный характер. Очерчены перспективные направления работы с этим явлением и пути его преодоления.
Ключевые слова: *агрессия, школьный буллинг, психолого-педагогическая работа.*

School bullying as a destructive phenomenon of global character and its socio-cultural causes are analyzed in the article. Ways of eradication defined in works of foreign scholars are highlighted.
Key words: *aggression, school bullying, psychological and pedagogical work.*

Агресивна поведінка, як розповсюджене явище сучасного суспільного життя, є серйозною перешкодою як на шляху гармонійного розвитку кожної людини, так і сталого розвитку суспільства в цілому. Модель агресивної поведінки починає формуватися в дитинстві і заохочується та стимулюється певними соціокультурними чинниками. Отже, пошук і застосування ефективних способів запобігання і подолання проявів агресії і буллінгу у спілкуванні підлітків є важливою задачею для психолого-педагогічної науки.

Розглянемо поняття "агресія" і "агресивність". В побутовому, повсякденному розумінні слово "агресія" означає дії, спрямовані на порушення фізичної і психічної цілісності людини (або групи людей). Результатом агресивних дій може бути заподіяння матеріальної шкоди іншій людині, перешкоджання здійсненню намірів, реалізації інтересів іншої людини або, навіть, знищення іншої людини (людей). Основною характеристикою цього визначення є антисоціальний відтінок. По формі агресивні дії можуть бути різними: дитячі пустощі й ігри, підліткові конфлікти та бійки, сутички дорослих – війни, вбивства, образи, насильство, тероризм, апартеїд.

Слово aggredi (латинське – агресивний) походить від слова adgradi, яке буквально означає gradus – крок, ad – на, тобто "наступати, рухатися на". Перше значення словосполучення "бути агресивним" було "рухатися у напрямку цілі без зволікань, без страху і сумніву".

В сучасній психології поняття "агресивність людини" має декілька значень. Розрізняють агресію як наслідок фрустрації; інструментальну агресію – спосіб досягнення значущої цілі; ситуативну агресію – юнак, який кинувся захищати дівчину від хуліганів іноді змушений діяти агресивно. Агресивність як характеристика особистості – це схильність людини вдаватися до актів фізичної або вербальної агресії, спрямованої проти інших людей.

Наведемо деякі визначення агресії, подані Р. Берон і Д. Річардсон у монографії "Агресія". Агресія – це будь-яка поведінка, яка містить в собі погрозу, або спричиняє шкоду іншим. Для визначення дії як агресивної, вона повинна містити в собі намір образити або скривдити, а не просто приводити до таких наслідків. Д. Ціллманн обмежує вживання терміну "агресія" спробою заподіяти іншим тілесні або фізичні страждання [2; 27].

Р. Берон і Д. Річардсон зазначають, що більшість авторів притримуються наступного визначення агресії: це будь-яка форма поведінки, метою якої є образа або заподіяння шкоди іншій живій істоті, яка не бажає подібного поводження. Агресивність розглядається авторами як модель поведінки, а не як емоція, мотив чи установка. Дослідники розглядають агресію як людський прояв з одного боку, і як форму соціальної поведінки з іншого. Критерій "наміру" вважають обов'язковим для визначення агресії, що виключає будь-яку випадкову дію, яка супроводжується заподіянням шкоди. З іншого боку, це визначення не відноситься до діяльності хірургів, травматологів, стоматологів, педагогів і батьків, які карають дітей керуючись дисциплінарними цілями. Агресія має місце тоді, коли результатом дії (або дій) є негативні наслідки [2; 3].

Всі існуючі на сучасному етапі розвитку науки теорії агресії, при всій їхній різноманітності, можна розділити на чотири основні групи: теорії, які відносяться до першої категорії розглядають агресію як вроджений задаток (інстинктивні теорії), до другої групи належать теорії, згідно яких агресія – це потреба, яка активізується зовнішніми стимулами (фрустраційні теорії), третя група теорій пов'язує агресію з пізнавальними й емоційними процесами, у теоріях четвертої групи стверджується, що агресія є актуальним проявом соціального [9].

Перша група теорій, не зважаючи на багатоманітність підходів, виходить з того, що агресивність – це інстинктивна форма поведінки. Іншими словами, агресія проявляється тому, що вона генетично запрограмована. Отже, будь-які, навіть найпозитивніші зміни у соціальному середовищі не в змозі запобігти її проявам. Можливо тільки ослабити прояви агресії. Теорії агресії другої групи, навпаки, стверджують, що повне викорінення агресії є можливим, оскільки сама агресивність виникає як прямий наслідок впливу соціального середовища і соціальних умов.

Третя група теорій, на відміну від двох попередніх, враховує такі аспекти людського досвіду, як когнітивна та емоційна діяльність. Прихильники цих теорій стверджують, що керувати агресією цілком можливо – для цього потрібно навчити людину контролю над своєю поведінкою, і зробити це можна, навчивши людей реально уявляти собі потенційні небезпеки, адекватно оцінювати загрозливі ситуації. Згідно четвертої групи теорій

© Лушпай Л. І., 2013

агресія є моделлю соціальної поведінки, яка засвоюється дитиною (молодою людиною) в процесі научіння. Агресивні реакції засвоюються і підтримуються шляхом безпосередньої участі у ситуаціях прояву агресії, а також шляхом пасивного спостереження агресивних проявів.

Як вважав відомий німецький філософ Еріх Фромм, у відповідності зі своїми екзистенційними потребами людина має дві реальні можливості: або зупинитися у своєму розвитку і перетворитися у порочну істоту, або повністю розгорнути свої здібності і перетворитися на творця [10]. Яка з цих можливостей стане реальністю залежить великою мірою від того, чи є у суспільстві умови для зростання і розвитку людину.

Ці умови може бути створено, якщо ідею гендерної рівності буле втілено у всі сфери суспільного життя, якщо гендерні стереотипи не будуть обмежувати розвиток здібностей і потенціалу дівчат і хлопців, жінок і чоловіків. Суспільні умови, які обмежують особистісний розвиток молодого покоління (а також людей всіх вікових груп), сприяють проявам агресивної поведінки, яка хоч і спрямована на іншу людину, проте руйнує і нищить також і самого агресора.

Для гармонійного розвитку людини, як слушно зауважував відомий німецький психотерапевт Г. Аммон, потрібна соціальна енергія, яка дається людям серед людей. Ця енергія може бути конструктивною, деструктивною, або дефіцитарною. Конструктивна соціальна енергія означає уміння розвивати розуміння іншої людини, вступати з нею у продуктивний контакт і сприймати її серйозно у її бутті. Характерна особливість цього виду енергії полягає в тому, що до людини не тільки ставляться з теплом і увагою, не тільки серйозно її сприймають, а й “тримають перед нею дзеркало, показуючи хто вона, і в якому напрямку може розвиватися” [1].

Деструктивна соціальна енергія проявляється тоді, коли в суспільстві заохочуються егоцентричні установки, авторитарність прояви насильства, а саме життя підпорядковується жорстким стереотипам, які обмежують свободу вибору людини. При цьому діапазон гендерних моделей є обмеженим. Дефіцитарна соціальна енергія – це випадки навмисної відмови від звернення до людини, позбавлення її емоційного тепла і стимулів до особистісного розвитку. Дефіцитарне соціально-енергетичне поле, на думку Г. Аммона, є сприятливим для формування симбіотичних відносин.

Умови, які сприяють проявам агресивної поведінки, створюються в сім’ї, школі, суспільстві. Проявам агресії сприяє дезорганізований досвід раннього дитинства і дисфункціональні сімейні відносини в умовах постійних обмежень, або батьківської вседозволеності. Р. Хічкоук довів, що діти, які пережили в дитинстві насильство, вважають його нормальним способом взаємодії у подальшому житті. Ю. Антонян і С. Бородін вважають, що у формуванні насильницької, агресивної, злочинної поведінки важливу роль відіграють ситуація, середовище і сім’я. Соціальний характер причин проявів агресії і насильства полягає в тому, що людина не народжується насильником, або злочинцем, а стає ним [9].

Поняття “буллінг” походить від англійського слова ‘bully’, яке означає хуліган, забіяка, людина, яка використовує свою силу і владу, щоб налякати, або заподіяти шкоду слабшим людям. Англійське слово ‘bullying’ означає агресивну поведінку однієї людини, яка має вищий статус, відносно іншої людини, яка має нижчий статус, з метою заподіяти їй моральну або фізичну шкоду, принизити її і в такий спосіб утвердити свою владу.

Оксфордський словник англійської мови визначає буллінг як розповсюджену шкільну проблему, яка полягає в тому, що деякі діти використовують свою силу, або вищий статус з метою принизити, налякати менших або слабших дітей. Ті, хто ініціює буллінг називаються буллі. Є багато англійських літературних художніх творів, де описано ситуації шкільного буллінгу [28].

Явище буллінгу досить часто зустрічається і в дорослих трудових колективах, проте ця поведінка бере свій початок у молодшому підлітковому віці, коли одним з основних агентів гендерної соціалізації є школа. Буллінг є явищем розповсюдженим і серед хлопців, і серед дівчат, хоча частіше до такої поведінки вдаються хлопці. Буллінг є явищем інтернаціональним і досліджується вченими багатьох країн: Австралії, Америки, Великої Британії, Канади, Норвегії, Фінляндії та інших. Як зазначає відомий російський науковець І. Кон, за останні 20 років “буллінг” став міжнародним соціально-психологічним і педагогічним терміном, який означає складну сукупність соціальних, психологічних і педагогічних проблем [4; 14; 21; 25].

У науковій літературі, присвяченій питанням буллінгу, представлено багато визначень цього явища. Х. Лейманн визначає буллінг як “соціальну взаємодію, через яку одна людина (іноді декілька) зазнають нападів іншої людини (іноді декількох, але, як правило не більше чотирьох) майже щодня впродовж тривалого періоду (декількох місяців), що викликає у жертви стан безпомічності і виключення з групи” [14, с. 168].

В психолого-педагогічній науковій літературі під терміном “шкільний буллінг” прийнято розуміти сукупність соціальних, психологічних і педагогічних проблем, які пов’язані з процесом тривалого фізичного або психологічного насильства з боку індивіда, або групи по відношенню до індивіда, який не здатен себе захистити у певній ситуації. Часто агресивна, насильницька поведінка пов’язана з вибудовою ієрархії міжособистісних взаємин, з прагненням утвердження влади у підлітковому віці [22].

У російській психолого-педагогічній літературі вживається поняття “буллинг” [4; 8]; в цьому ж значенні вживається термін “травля” [5]. В українських небагаточисельних роботах, присвячених проблемі шкільного буллінгу знаходимо поняття “буллінг” [7] і “третирування” [34]. Український тлумачний словник (онлайн версія) дає пояснення слова “цькувати”, яке є найближчим за значенням до англійського ‘bully’ (дієслово): “переслідувати кого-небудь різними нападками, наклепами і т. ін., знущатися з когось” [29]. На нашу думку, англійське слово ‘bullying’ найповніше відображує зміст поняття “буллінг”, яке стало міжнародним, оскільки наведені варіанти російського і українського перекладу відображують окремі аспекти цього поняття.

Буллінг у шкільному середовищі є дуже давнім феноменом, хоча лише у 1970-х рр. це явище стало предметом систематичних наукових досліджень. Ці дослідження розпочав норвезький науковець Дан Ольвеус і у 70-х роках минулого століття дослідження шкільного буллінгу були зосереджені у скандинавських країнах. У

1980-х рр. шкільний буллінг почав досліджуватися вченими Австралії, Великої Британії, Канади, Нідерландів, США, Японії.

Загальне визначення шкільного буллінгу полягає в тому, що це є ситуація, коли один учень, або група учнів є об'єктом негативних дій з боку інших учнів. Ці негативні дії можуть виражатися у формі фізичного контакту, словесної образи, кривлянь і грубих принизливих жестів. Розповсюдження чуток і виключення жертви з групи є також розповсюдженою формою буллінгу. В ситуації буллінгу існує дисбаланс сил між агресором і жертвою, те що дослідники називають асиметричні владні відносини [19].

Дослідження проблеми шкільного буллінгу, здійснене вченими норвезького університету Бергена у 1990 році, показало, що 15 % учнів початкової і середньої школи (віком від 7 до 16 років) у скандинавських країнах є залученими до ситуацій шкільного насильства. Всього у дослідженні взяли участь 150 000 учнів початкових і середніх шкіл скандинавських країн.

У дослідженні британських науковців у 1994 році взяли участь 6 700 учнів початкових і середніх шкіл. Більше ніж чверть опитуваних учнів початкових шкіл (27 %) зізналися, що були жертвами буллінгу, для середньої школи відповідний показник становив 10 % [25].

В російських школах 18,8 % хлопців і 9,9 % дівчат у віці 11 років хоча би один раз брали участь у знущанні і переслідуванні іншої дитини, у віці 13 років ці показники збільшуються – 24, 6 % хлопців і 15 % дівчат, а у віці 15 років знижуються – 17,8 % хлопців і 9,8 % дівчат [8].

У 2009 році українські дослідники Ю. Савельєв і Т. Салата провели дослідження в українській середній школі (м. Київ) з метою виявити поширення шкільного насильства та його видів. Опитування проводилося серед учнів середніх та старших класів методом анонімного анкетування. Опитано було 150 учнів, з яких 72 дівчат і 78 хлопців.

На запитання "Чи були ви коли-небудь учасником або свідком такої ситуації у вашій школі, коли група учнів обирає собі жертву, якій дають прізвиська, дражнять, залякують?" 60 респондентів відповіли ствердно, 17 вказали, що брали участь у знущанні над жертвою, а 6 зізналися, що самі були в ролі жертви. Як слушно зауважують дослідники, зважаючи на відповіді очевидців насильства, можна зробити висновок, що кількість як жертв, так і насильників є більшою, ніж було вказано під час опитування.

В українських школах є поширеними такі види насильства як фізичне, психологічне, економічне. Аналіз поширеності видів насильства за статевим розподілом показав, що до ситуацій насильства майже в рівній мірі залучені і хлопці, і дівчата. Так, про психологічне насильство вказали 59 хлопців і 59 дівчат; про фізичне – 29 хлопців і 26 дівчат; про економічне – 17 хлопців і 18 дівчат [7].

Таким чином, дослідження українських науковців, хоча і не було таким масштабним, як дослідження зарубіжних колег, засвідчило, що проблема буллінгу в українській школі існує. І, до того ж, існує у досить великих масштабах, що вимагає негайної реакції з боку психологів, педагогів, батьків, суспільства загалом.

Не зважаючи на гостроту, актуальність і широке вивчення зарубіжними науковцями (Данкансон Н., Рандолл П., Роланд Е., Ольвеус Д., О'Моор А., Салісбері Дж., Таттум Д. та ін.), у вітчизняній науці шкільний буллінг до недавнього часу взагалі не виокремлювався в якості соціальної проблеми. Як зазначає відомий російський вчений І. Кон, така ситуація обумовлена "не стільки бідністю і соціальною не облаштованістю країни, скільки рабською покорою відносно насильства. Ми не звикли поважати ні свою, ні чужу людську гідність. Дитина для нас – не самоцінний суб'єкт, а частина чогось безособистіного" [6, с. 18]. Ці слова можуть бути справедливо віднесені і до ситуації в Україні.

Багаточисельні дослідження зарубіжних науковців довели, що проблема шкільного буллінгу існує у багатьох країнах і має глобальний характер. Факти, які наводяться у дослідженні В. Крег і І. Харел, свідчать про відмінності у відсоткових показниках розповсюдженості цієї проблеми у різних країнах. Найбільш високі показники участі підлітків як в одиничних, так і в регулярних проявах буллінгу, мають такі країни як Австрія, Естонія, Німеччина, Латвія, Литва, Швейцарія й Україна. Найнижчі показники – у Чехії, Словенії і Швеції[12].

Існують розповсюджені стереотипи стосовно причин шкільного буллінгу, які не знаходять фактичного підтвердження. Наприклад, вважається, що велика кількість учнів у класі, або у школі, змагання між учнями за оцінки провокують ситуації шкільного буллінгу. Або, що ініціатори буллінгу попри агресивну поведінку і зовнішню самовпевненість мають низьку самооцінку і високий рівень тривожності.

Насправді, інші фактори є важливими і визначальними. Певні особистісні характеристики і моделі поведінки у сукупності з впливом соціального оточення, ігноруванням проявів насильства з боку вчителів сприяють виникненню шкільного буллінгу.

А. Моор і Б Хіллері виявили наступні характерні особливості шкільного буллінгу:

– явище шкільного буллінгу з'являється у старшому дошкільному віці;

– частота фізичного буллінгу збільшується у початковій школі і в 3-6 класах досягає піку, а потім знижується;

– ініціаторами буллінгу часто виступають вчителі; в старших класах учні частіше, ніж в молодших повідомляють про ситуації систематичного приниження з боку вчителів;

– хлопчики-агресори більше схильні до фізичного насильства. Дівчатка – до психологічного і вербального, до створення ситуацій виключення для жертв буллінгу;

– жертвами буллінгу в однаковій мірі можуть бути і дівчата, і хлопці;

– частота вербального буллінгу і соціального виключення з віком не знижується і набуває певної регулярності у підлітковому віці;

– причиною буллінгу може бути та чи інша відмінність дитини – її невідповідність будь-яким, прийнятим у певній групі, стандартам;

– від одного до двох відсотків дітей є постійними жертвами шкільного буллінгу;

– з віком однолітки все менше співчувають жертві [18].

Досвід насильницької поведінки має значний вплив на розвиток особистості і формування Я-концепції дитини, її самооцінки і уявлення про себе, а також системи цінностей і комунікативних стратегій. У віці 8 – 14 років завоювання популярності і соціального статусу є настільки важливим, що деякі діти приймають стратегію приниження інших у якості цілком прийнятного способу для досягнення своєї цілі. Зазвичай агресори вважають свою поведінку цілком виправданою, у них середній або нижче середнього рівень тривожності. У агресорів є тенденція організовуватися у групи, подібні групи можуть стати кримінальними. Буллінг варто розглядати як компонент антисоціальної і агресивної поведінки. Норвезькі дослідники також встановили, що хлопці, які були ініціаторами буллінгу у школі у чотири рази частіше ставали кримінальними злочинцями у дорослому житті, порівняно з хлопцями, які не вдавалися до насильницької поведінки.

У жертв можуть проявлятися різні симптоми: соматична слабкість, підвищена тривожність, репресивність, низька самооцінка, невпевненість у собі. В молодому та зрілому віці вони часто відчувають труднощі у встановленні близьких контактів з іншими людьми.

Свідки буллінгу у зрілому віці часто виявляють відсутність співчуття до жертв насильства, займають позицію невтручання й ігнорування випадків агресивної, насильницької поведінки. Наприклад, такі люди не викликають правоохоронців у ситуації, коли бачать бійку, пограбування, вбивство.

Як зазначає П. Рандолл, є очевидним, що жодна дитина не народжується з якимось особливим геном буллінгу, який чекає на сприятливі обставини, щоб розпочати свою руйнівну дію. Більшість розуміє, що людина, яка поводить себе подібним способом є продуктом складних соціальних процесів, які через недосконале навчання і виховання, створюють антисоціальну особистість, схильну до агресивного маніпулювання іншими людьми, як правило, слабшими. До тих пір, поки “моделі соціалізації будуть недосконалими, невідповідними розвитку сучасного суспільства, будуть виховуватися люди, які ставатимуть ініціаторами буллінгу у школі, на робочому місці, в сім’ї” [21, с. 73]. Таким чином, шкільний буллінг є складовою антисоціальної і агресивної поведінки, розповсюдженим у шкільному середовищі різновидом агресії.

У роботі з шкільним буллінгом психолого-педагогічна робота повинна проводитися паралельно на декількох рівнях: загальношкільному, на рівні групи (класу) та індивідуальному (робота з агресорами та жертвами). Потрібно залучати до роботи з шкільним буллінгом батьків, громадські та релігійні організації, правоохоронні органи, громаду. Зараз у багатьох країнах діють антибуллінгові програми. Ці програми мають певні особливі риси, пов’язані особливостями країни, проте всі вони мають і спільні ознаки:

– регулярне опитування учнів про розповсюдженість буллінгу;

– обговорення проблеми буллінгу в класах, на загальношкільних і батьківських зборах;

– створення самими учнями (за участі і допомоги дорослих) кодексу поведінки;

– посилення спостереження вчителів за дітьми під час перерв, у їдальні, на спортивному майданчику, на шкільному подвір’ї;

– навчання педагогічного колективу стратегіям профілактики буллінгу і втручання при його виникненні [5; 22; 23; 25].

Першу експериментальну програму протидії шкільному буллінгу розробив Д. Ольвеус у 1982 – 1984 році. Ця програма пройшла апробацію у 42 норвезьких школах і по закінченні програми було виявлене стійке зниження частоти виникнення ситуацій шкільного буллінгу більше ніж у два рази. У Великій Британії використовується програма Д. Таттума, яка має багато спільних рис з програмою Д. Ольвеуса. Ці програми пройшли апробацію у багатьох школах Норвегії, Великої Британії, США, Канади, Австралії і довели, що грамотна і систематична робота з шкільним буллінгом сприяє його зменшенню і має перспективу подолання цього негативного явища.

Література:

1. Аммон Г. Динамическая психиатрия / Г. Аммон. – Санкт-Петербург, 1995. – http://www.ereading.org.ua/bookbyauthor.php?author=31109

2. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия / Р. Бэрон. Д. Ричардсон. – СПб : Питер, 2001. – 352 с.

3. Видаль-Граф С., Видаль-Граф К. Контролирую гнев / С. Видаль-Граф, К. Видаль-Граф. – Москва : Издательский Дом Мещерякова, 2009. – 127 с.

4. Кон И. С. Что такое буллинг и как с ним бороться? / И.С. Кон // Семья и школа. – 2006. – №11. – С. 15-18.

5. Кутузова Д. А. Травля в школе: что это такое и что можно с этим делать / Д. А. Кутузова // Психология и школа. – 2006. – № 4. – С. 54-72.

6. Лоренц К. Так называемое зло. К так называемой теории агрессии // К. Лоренц. Оборотная сторона зеркала. – М. : Республика, 1998. – С. 62-242.

7. Савельєв Ю. Б., Салата Т. М. Виключення та насильство: чи існує буллінг в українській школі? / Ю. Б. Савельєв, Т. М. Салата // Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота / Національний університет “Києво-Могилянська академія”. Наукові записки. Т. 97. – Київ : Аграр Медіа Груп, 2009. – С. 71-75.

8. Собкин В. С., Маркина О. С. Влияние опыта переживания “школьной травли” на понимание подростками фильма “Чучело” / В. С. Собкин, О. С. Маркина // Вестник практической психологии образования, 2009. – № 1. – С. 48-59.

9. Сукиасян С. Г. Агрессия: природа человеческой агрессивности. – Режим доступу : http://www.otrok.ru/teach/agress/agress3.htm

10. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – Золотой фонд мировой класики, 2006. – 621 с.

11. Хекхаузен Х. Агрессия // Мотивация и деятельность. – Москва, 1986. – С. 365-405.
12. Cole M. Equality, Human Rights and Education. – Routledge Falmer, 2000. – 217p.
13. Craig W., Yarel Y. Bullying, physical fighting and victimization / W. Craig, Y. Yarel // Young people's health in context. Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) study: international report from 2001/2002 survey / Edited by Candace Currie / Health Policy for Children and Adolescents. – № 4. – P. 133-145.
14. Dancanson N. Sexual Bullying: Gender Conflict and Pupil Culture in Secondary Schools / N. Dancanson. – Routledge, 1999. – 177 p.
15. Mahoney P. Schools for the Boys: Coeducation Re-assessed / P. Mahoney. – London : Hutchinson, 1985.
16. Marples R. Aims of Education. – Routledge, 1999. – 224 p.
17. Meyer E. Gender, Bullying and Harrassment: Strategies to End Sexism and Homophobia in Schools / E. Meyer. – Teachers College Press, 2009. – 120 p.
18. O'Moore A., Hillery B. Bullying in Dubling Schools / A. O'Moore, B. Hillery // Irish Journal of Psychology. – 1989. – № 10(3). – P. 426-441.
19. Olweus D. Aggression in the Schools. Bullies and Whipping Boys / D. Olweus. – Washington DC : Hemisphere, 1978.
20. Olweus D. Bully/Victim Problems at School. Facts and Effective Intervention. Reclaiming Children and Youth // The Journal of Emotional and Behavioral Problems. – 1996. – № 25(1). – P. 15 – 22.
21. Randall P. Bullying in Adulthood: Assessing the Bullies and their Victims. – Brunner-Routledge, 2001. – 245 p.
22. Roland E., Munthe E. Bullying: An International Perspective / E. Roland, E. Munthe. – London, 1989.
23. Safe to Learn: Embedding Anti-Bullying Work in Schools / Department for Children, Schools and Families guidance. – 2008. Режим доступу: www.teachernet.gov.uk/wholeschool/behaviour/tacklingbullying/racisbullying
24. Salisbury J. Challenging Macho Values: Ways of Working with Boys in Secondary Schools. – Falmer Press, 1996. – 315 p.
25. Tattum D. Whole-School Response: From Crisis Management to Prevention / D. Tattum // Irish Journal of Psychology. – 1997. – № 18(2). – P. 221-232.
26. Weber L. Understanding Race, Class, Gender and Sexuality: A Conceptual Framework / L. Weber. – Oxford University Press, USA. – 2009. – 336 p.
27. Zillmann D. Hostility and Aggression / D. Zillmann. – Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 1979 – 425 p.
28. http://www.oxfordadvancedlearnersdictionary.com/dictionary/bullying
29. http://language.br.com.ua/

УДК 811.411.21

Мазніченко О. І.,
Інститут сходознавства ім. А.Ю. Кримського НАН України, м. Київ

МАСОВА ДВОМОВНІСТЬ НА ТЕРИТОРІЇ ТУНІСУ ЯК НАСЛІДОК ФРАНЦУЗЬКОЇ КОЛОНІЗАЦІЇ

Стаття присвячена аналізу історичної зумовленості співфункціонування на території сучасного Тунісу арабської і французької мов. Зокрема, робиться спроба дослідити вплив мовної політики колоніального режиму на формування лінгвістичної ситуації в незалежному Тунісі.
Ключові слова: *білінгвізм, мовна (лінгвістична) ситуація, мовна політика, франконізація.*

Статья посвящена анализу исторической обусловленности функционирования на территории современного Туниса арабского и французского языков. В частности, делается попытка исследовать влияние языковой политики колониального режима на формирование лингвистической ситуации в независимом Тунисе.
Ключевые слова: *билингвизм, языковая (лингвистическая) ситуация, языковая политика, франконизация.*

The article is devoted to the analysis of the historical conditionality of co-functioning of Arabic and French languages in the modern Tunisia. In particular, it attempts to investigate the influence of the language policy of the colonial mode on formation of the linguistic situation in the independent Tunisia.
Key words: *bilingualism, linguistic situation, language policy, francization.*

В умовах значного пожвавлення процесів міжкультурної комунікації розвиток контактної лінгвістки потребує інтенсифікації. Тому *актуальність* вивчення історичного аспекту розвитку арабсько-французького білінгвізму на території Тунісу обумовлена саме необхідністю перманентного розширення теоретико-методологічної бази лінгвістики мовних контактів.

Метою представленого дослідження є обґрунтування причин виникнення масової арабсько-французької двомовності на території Тунісу.

Остання третина XIX ст. позначилася різким погіршенням економічної і фінансової ситуації в Тунісі, що в свою чергу призвело до посилення залежності країни від імперіалістичних держав, особливо від Франції, та створило передумови для військової окупації її території. Свою незалежність Туніс втратив 12 травня 1881 року після підписання Бардоського договору, підкріпленого 8 червня 1883 року Франко-туніською угодою, яка остаточно перетворила його на французький протекторат [2, с. 11-17; 8, с. 17; 11].

За 75 років колоніального режиму[1] Туніс зазнав суттєвих змін не лише в соціокультурній площині, але й в лінгвістичній.

Так, доколоніальний Туніс повноправно вважався багатомовною країною, лінгвістичну панораму якого представляли такі мови, як арабська (її літературний і розмовний варіанти), берберська (з її численними наріччями), турецька[2], французька, італійська[3] та ін. Сучасне туніське мовне середовище теж не назвеш однорідним, однак тривале перебування під французьким протекторатом все ж значно скоротило список поширених на території країни мов.

Колоніальна політика Франції в Тунісі, як і в інших країнах Північної Африки, концентрувалася навколо ідеї верховенства європейської цивілізації й повної етнічної асиміляції автохтонного населення окупованих територій. Для насадження нової ідеології та культури основним інструментом було обрано французьку мову, привілейований статус якої забезпечувала мовна політика Франції, спрямована на обмеження функціонування інших мов, зокрема арабської як домінуючої та італійської як мови-конкурента, з метою їх повного витіснення з ужитку на користь французької [7, с. 21-23; 8, с. 17].

При цьому процес франконізації торкнувся не лише корінного населення Тунісу, але й нефранкомовних представників численної європейської спільноти[4], адже асиміляція останніх була запорукою зміцнення позицій Франції у протектораті і остаточної перемоги у конкурентній боротьбі з Італією. Тому цілком закономірно, що вже 15 вересня 1888 року французька стала обов’язковою для європейських учнів початкової і середньої шкіл [8, с. 18], а на початок 1900 року разом з арабською створила потужний мовний тандем, який витіснив з початку арабсько-італійський білінгвізм, а потім і італійсько-французький [6].

Ситуація в Тунісі нагадувала своєрідний “лінгвістичний режим”, за якого лише знання французької мови як єдиної офіційної давало тунісцям можливість проникнути у сфери суспільно-політичного та культурного життя країни, здобути освіту, а також полегшувало працевлаштування (особливо в державних установах) і давало надію на кар’єрний ріст [8, с. 18]. “Знаючи лише свою мову, – відзначав туніський письменник Альбер Меммі, говорячи про причини виникнення двомовності, що виникнула в період протекторату, – колонізований стає чужоземцем у рідній країні” [4, с. 4-5].

---

[1] Бардоський договір було скасовано лише 20 березня 1956 року протоколом про визнання Францією незалежності Тунісу.

[2] Поширення турецької мови на території Тунісу пояснюється перебуванням останнього протягом 1574-1881 років у складі Османської імперії [2, с. 11].

3 Дві останні мови у гетерогенному туніському суспільстві виконували роль мов-посередників, а самі Франція та Італія були справжніми конкурентами у своїх імперіалістичних амбіціях по відношенню до Тунісу [8, с. 14].

[4] Загальна кількість європейців, які проживали в Тунісі, станом на 1881 рік складала 18 914 осіб, з яких 11 206 італійців (59%), 7 000 англо-мальтійців (37%) і лише 708 французів (менше 4%) [8, с. 15]

© Мазніченко О. І., 2013

Обраний колонізаторами курс на глобальну франконізацію корінного населення задля деперсоналізації останнього в першу чергу торкнувся представників місцевої аристократії, яка змушена була виховуватися на французькій культурі, говорити й творити мовою колонізаторів. Однак згодом так звана "просвітницька місія" охопила майже все населення Тунісу, особливо активну його частину [3, с. 33].

З метою докорінного винищення автохтонної культури і самобутності туніського народу колоніальна політика Франції придушувала будь-які прояви націоналізму і переслідувала всіх, хто чинив їй опір. Вона навіть забороняла арабомовні видання, тим самим змушуючи їх перекваліфіковуватися на франкомовні або йти у підпілля [4, с. 15-16; 5, с. 22].

Як наслідок, на період протекторату припадає формування такого явища, як франкомовна література Тунісу, адже саме тоді туніські письменники почали активно використовувати мову колонізаторів як ефективну зброю у боротьбі з останніми, черпаючи натхнення з історії Тунісу, його боротьби за незалежність та прагнення відродити самобутність національної культури.

Так, у 1894 році стає відомим ім'я поета-лірика Шекрі Ганема, а в 1900-ті – Мустафи Курда й Ахмеда Шергі. Згодом лави творців франкомовної літератури поповнили Салах Ферхат, Мухаммед Номан, Тахар Ессафі, Хашемі Баккуш, Альбер Меммі та інші туніські письменники [3, с. 33-39; 4, с. 149-164; 8, с. 24].

Своєрідним прикриттям французька стала і для арабомовної преси, яка через постійні утиски змушена була поповнити ряди франкомовної, тим самим зробивши останню двовекторною, адже, з одного боку, вона була трибуною для поширення ідей колоніальної політика, а з другого, – рупором національної боротьби туніського народу за незалежність.

Патріотичне волевиявлення до загальних мас доносили такі франкомовні газети, як "L'Étendard Tunisien" ("Туніський стяг"), "La Voix du Tunisien" ("Голос тунісця"), "La Voix du Peuple" ("Голос народу"), "L'Action tunisienne" ("Туніська боротьба") та ін.[1] [8, с. 23].

Результатом такого привілейованого становища франкомовних видань стала їх неабияка популярність у вже незалежному Тунісі. Особливим попитом, наприклад, серед франкомовної преси користуються наукові журнали. До того ж багато публікацій виходять обома мовами: арабською і французькою. В першу чергу це ті, що спеціалізуються на гуманітарних науках та загальноінформаційні. Поряд з арабомовними також широко представлені й франкомовні щоденні та щотижневі видання [8, с. 37].

Відчутного впливу в період протекторату зазнала і система освіти, переорієнтація якої на колоніальний лад мала на меті не лише тотальне впровадження французької мови, але й популяризацію нових (західноєвропейських) духовно-культурних цінностей [8, с. 20].

Заклади освіти залежно від основного напрямку своєї діяльності та вибору науково-методичних засад умовно поділялися на три типи: європейські (прозахідні або панфранцузькі), франко-арабські (двомовні або пантуніські) і традиційні (класичні або панарабські).

Європейські повністю відтворювали французьку систему освіти (починаючи з навчальної програми й закінчуючи підручниками), ігноруючи при цьому все, що пов'язано з арабо-мусульманською культурою, за виключенням тих випадків, коли арабська літературна мова викладалася як іноземна (класична арабська взагалі відносилася до мертвих мов). Як правило, учнями таких навчальних закладів ставали нащадки вихідців з країн Європи, а також діти з єврейських сімей та заможних туніських родин або родин зі змішаним шлюбом [8, с. 19; 9, с. 27].

Франко-арабські заклади освіти були переважно орієнтовані на місцеве населення, хоча інші етнічні групи також мали можливість тут навчатися. Як видно з назви, навчання тут велося двома мовами, при чому вивченню самої арабської поряд із французькою приділялася достатня увага. В подібних навчальних закладах учнів знайомили як з європейською, так і з арабською культурою. До таких закладів відносився жіночий Колеж Луїзи Рене Мільє і заснований ще в 1875 році Колеж Садикі, навчання в якому балансувало між традицією і сучасністю, а його випускники згодом сформували туніську еліту прозахідного спрямування [1, с. 95-96; 8, с. 19].

Паралельно зі світською функціонувала й *система традиційної (духовної) освіти* за посередництвом релігійних навчальних закладів: коранічних шкіл і куттабів (початкова освіта), медресе (середня освіта), Університету Аз-Зейтуна (вища релігійна освіта). Навчання в подібних закладах базувалось на вивченні Корану, його тлумачень, принципів мусульманського права і граматики, а їх випускники ставали переважно служителями релігійного культу, вчителями мусульманських шкіл, мусульманськими правознавцями тощо [8, с. 19; 9, с. 27].

Однак кількісний (з огляду на різновидність) прогрес в освітній сфері не можна вважати прямопропорційним якісному, адже за часів колонізації навчальні заклади охоплювали лише незначну частину місцевого населення[2], і як наслідок такої ситуації – тотальна неграмотність на момент здобуття Тунісом незалежності[3] [5, с. 21-22].

Діти колонізованого населення, як правило, завершували здобуття освіти початковою школою; у середню переходив лише 1 із 45 туніських учнів, при чому для дітей європейців це співвідношення дорівнювало 1 до 5. Диплом технічної або професійної освіти одержував лише 1 тунісець із 134. На початок 1954 року всього 3% туніської молоді навчалося в технічних середніх і вищих навчальних закладах [1, с. 96].

Така ситуація цілком відповідала цілям, що їх колоніальна влада ставила перед системою освіти: "короткою освітньою дорогою" мали йти ті, хто в перспективі повинен був скласти трудові ресурси країни, необ-

[1] Суттєва підтримка, яку отримував туніський визвольний рух від націоналістичних франкомовних видань, стала приводом для застосування до них колоніальною владою таких же репресивних методів, що й до арабомовних. Однак попри це не перші й не другі не "склали свої пера", продовживши наступ на колоніальний режим [8, с. 23].

[2] Станом на 1949 рік в туніських школах навчалося 12% тунісців проти 94% європейців [8, с. 20].

[3] Напередодні незалежності в Тунісі неписьменними були 84% населення [1, с. 97].

хідні для розвитку її економіки, тоді як тих, хто мав би приєднатися до розбудови і зміцнення колоніального режиму, вели шляхом більш довгим, даючи, таким чином, їм можливість “франконізуватися як в лінгвістичному, так і в культурному плані” [8, с. 21].

Проте, незважаючи на зусилля колонізаторів штучно насадити французьку мову, а разом з нею і європейську культуру, процес франконізації значно гальмувався через збереження за ісламом статусу єдиної релігії автохтонів, а за арабською – священної мови, якою написаний Коран. Тому в штучно створених умовах домінування французької мови колонізаторам вдалося лише послабити позиції арабської, а не повністю її витіснити з ужитку, як це планувалося з самого початку. Однак навіть цього часткового успіху панфранцузької кампанії вистачило, аби зробити автохтонну більшість країни двомовною.

Отже, у таких соціально-історичних умовах, коли французи залишалися представниками нації поневолювачів, а корінне населення – поневолених, припускати повну духовну і культурну асиміляцію цих двох народів було б недоцільно. Однак говорити про симбіоз їхніх мов цілком доречно.

Так само є всі підстави вважати, що мовна політика колоніального режиму кардинально змінила лінгвістичну ситуацію в Тунісі, дозволивши арабсько-французькому білінгвізму зайняти монопольні позиції в історично зумовленому біполярному протистоянні романських і семітських мов на території цього колишнього французького протекторату.

Література:

1. Ворончанина Н. И. Культурные преобразования в современном Тунисе / Наталия Игоревна Ворончанина. – М. : Наука, 1978. – 140 с.

2. Гусаров В. И. Тунис / Владилен Иванович Гусаров. – М. : Мысль, 1974. – 128 с. – (Соц.-экон. проблемы развивающихся стран).

3. Прожогина С. В. Литература Марокко и Туниса / С. В. Прожогина. – М. : Высш. школа, 1968. – 92 с. – (Современная зарубежная литература).

4. Прожогина С. В. Франкоязычная литература стран Магриба / С. В. Прожогина. – М. : Наука, 1973. – 188 с.

5. Чередниченко А.И. Язык и общество в развивающихся странах Африки. Проблемы функционирования западноевропейского языка: [монография] / Александр Иванович Чередниченко. – К. : Вища школа, 1983. – 166 с.

6. Bendana K. L’influence de la culture française en Tunisie, entre héritage et appropriation [Ressource électronique] / K. Bendana // Maghreb Magazine. – 2012. – № 8. – Mode d’accès: http://hctc.hypotheses.org/203.

7. Langerová M. Diglossie au Maghreb: histoire et situation actuelle [Ressource électronique]: magisterská diplomová práce / Langerová Monika. – Brno, 2012. – Mode d’accès:
http://is.muni.cz/th/262295/ff_m/magisterska_diplomova_prace.txt.

8. Naffati H. Le français en Tunisie / H. Naffati // Le français en Afrique. – 2004. – №18. – 452 p.

9. Sowinetz M.C. Bilinguisme arabe-français: enquête de terrain à l’université de Tunis: diplomarbeit angestrebter akademischer Grad Mag. der Phil. / Sowinetz Marie-Claire. – Wien, 2009. – 118 p.

10. Thibault A. Le français au Maghreb [Ressource électronique] / A. Thibault // Francophonie et variété des français. – Mode d’accès: http://andre.thibault.pagesperso-orange.fr/FrancophLicenceSemaine9.pdf.

11. Tunisie: pour la partie historique [Ressource électronique] // Encyclopédie Microsoft Encarta. – 2004. – Mode d’accès : http://www.answers.com/topic/microsoft-encarta-encyclopedia-standard-2004.

УДК 81'377'7

Мармураш Л. П.,
Чортківський інститут підприємництва та бізнесу Тернопільського національного економічного університету

КОНЦЕПТ "HUMAN PERSON" В МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ

У статті визначається концепт "ОСОБИСТІСТЬ" шляхом концептуалізації. Досліджується співвідношення "ОСОБИСТОСТІ" і мовного (концептуального) начал в побудові мовної картини світу. У рамках антропологічної парадигми вивчається концепт "ОСОБИСТІСТЬ", який набуває нових відтінків значення, що доповнюють та розширюють його функціональні характеристики. Досліджується зовнішня і внутрішня форми слова, онтологією якого виступає пізнання через усвідомлення, з'єднання енергій.

Ключові слова: *антропологічна парадигма, вторинна номінація, зовнішня і внутрішня форми слова, концепт "ОСОБИСТІСТЬ", концептуалізація, концептуальна картина, мовна картина світу, моделювання, онтологічний рівень, співвідношення.*

В статье определяется концепт "ЛИЧНОСТЬ" через концептуализацию. Исследуется соотношение "ЛИЧНОСТЬ" и речевое (концептуальное) начало в построении языковой картины мира. В рамках антропологической парадигмы изучается концепт "ЛИЧНОСТЬ", который получает новые значения, что дополняют и расширяют его функциональные характеристики. Исследуется внешняя и внутренняя формы слова, онтологией которого является познание через понимание, воссоединение энергий.

Ключевые слова: *антропологическая парадигма, вторичная номинация, концепт "ЛИЧНОСТЬ", концептуализация, концептуальная картина, языковая картина мира, моделирование, онтологический уровень, соотношение.*

The concept "HUMAN PERSON" is defined through the conceptualisation. The correlation of the "HUMAN PERSON" and language source in the creation of the language world picture are explored. The concept "HUMAN PERSON" is studied through the anthropological paradigm. It takes new meanings and its functional charecteristics are added. The internal and external forms of the word are researched in which cognition through understanding, energy units are its ontology.

Key words: *anthropological paradigm, concept "HUMAN PERSON", conceptual picture, conceptualisation, correlation, internal and external forms of the word, language world picture, modeling, ontological level, secondary nomination.*

Пізнання людиною себе, свого духовного світу, "поетапно-часова специфіка морально-духовного зростання людини" привертає увагу науковців сучасності (Бех І., Зязюн І., Кондрацька Л., Кремень В.). В лінгвістиці ця проблема знаходить своє відображення в зверненні до антропологічної парадигми вивчення мови (Андрейчук Н., Гапченко О., Голубовська І., Левицький А., Маслова В., Попова З. та Стернін Й.), дослідженні функціонування номінації (Левицький А., Луньова Т., Микитюк І., Мізін К.). Автори досліджують мову: як " "живу" енергетичну систему" (Мізін К.); **"**в нерозривному зв'язку з мисленням, свідомістю, пізнанням, культурою, світоглядом як окремого індивідуума, так і мовного колективу, до якого він належить. У центрі уваги опинився детермінований певною культурою користувач мовою – суб'єкт, що пізнає світ, мислить, оцінює, відчуває" [5]. Проблема мовної особистості розглядається в контексті життєвого світу людини як середовища самоідентифікації людини, що віддзеркалює етнічний та історичний виміри культури [2].

В повній мірі особистість розкривається через семантичні ознаки, які представляються вторинною номінацією, що є "частиною цілого, функціонує …, специфічне мовне явище, що базується на певних властивостях психічної та розумової діяльності людини і має свої особливі смислові та формальні маркери та характеристики" [11]. Одиниці номінації представляються "у формі ментальних просторів… Ментальні же моделі, співвідносячи слова з реальним світом, створюють ментальні світи. Їх конфігурація складає модель світу, висловлювання, тексту або ж дискурсу. Ментальний простір реконструюється для упорядкування й оцінки того, що сприймається" [7]. Це таке знання, що є значимим для людини, воно не просто сприймається, а й переживається, свідчить про виділеність певного факту чи феномену, небайдуже ставлення людини до цього феномену і визначається в діапазоні етичних (хороше – погане) чи естетичних (прекрасне – потворне) оцінок [8]. Ментальний простір об'єднує в осмислене ціле концептуальні одиниці пам'яті, вербальні знаки та реалії об'єктивного світу, які ними репрезентуються у людській свідомості [14].

Антропологічна парадигма, що включає онтологічний рівень, тісно пов'язана із вивченням концептуальної картини світу, концепту, будови слова, мовної особистості, духовної активності особистості.

Актуальність вивчення концепту "ОСОБИСТІСТЬ" зумовлюється можливістю відстежити онтологічний (побудова, концептуалізація) рівень мови шляхом інтеграції особистості у соціокультурне середовище, ведення діалогу з ним. Мета розвідки – дослідження співвідношення "ОСОБИСТОСТІ" і мовного (концептуального) начал в побудові мовної картини світу.

Аналіз вищезазначеного проводиться на дослідженому визначенні "ОСОБИСТІСТЬ" "HUMAN PERSON" [9] і концептуалізації, які, завдяки онтологічним характеристикам, розкривають своє значення і місце в антропологічній парадигмі, що засвідчує наукову новизну цього дослідження, це також передбачає необхідність "виходу за межі мовного коду".

Ми створюємо, концептуалізуємо за участю мови природу концепту "HUMAN PERSON". *The Human person* is a spiritual material nature made in the image of God, and called to perfection through faith which acts through Love, imitating Commandments (the Ten Commandments) of bliss and virtue which, tended lovingly, become our second nature, renewed throughout life, healing by confession, by the lesson of sound sense (Lent), by contemplation

© Мармураш Л. П., 2013

(commandment which touches the branch of the mind), by humbleness in cognition of oneself. Це визначення є загальною закономірностю історичного розвитку, воно набуває сакрального значення. З позицій вторинної номінаціїї значення слова, форма слова змінюються, відновлюється повнота значення, широта його вживання в культурно-історичних умовах. Тут ми орієнтуємося на ідеал цілісного знання, на наукові здобутки різних галузей. Мовні одиниці, наповнені етнокультурним змістом. *Особистість* – духовно-матеріальне єство створене Богом за своїм Образом і подобою і покликане до досконалості (через віру, що діє через любов) і наслідування заповідей “блаженства” – чеснот (яких дбайливо плекаючи, стають нашою другою натурою) (якщо людина дотримується заповідей Божих, то вони стають основою життя, внутрішній голос не дозволить іти неправильним шляхом), і оновлення (протягом усього життя) (людина завжди у пошуках Самості і дуже важливо знайти у собі цю золоту середину), зцілення (покаянням) (доброзичливість створює ту енергію, яка допомагає зцілити людський організм), наукою розсудливості (постом) (бажання усім добра, хороші вчинки), спогляданням (заповіддю, що торкається царини розуму) (пізнання себе як людини духовної: душа – дух), смиренномудреністю (це наше покликання бути людиною) у пізнанні себе.

З позицій синергетики визначений концепт HUMAN PERSON – це складна система, що само розвивається, відбувається “адаптація” у мовному середовищі через онтологічний рівень, відбувається “співіснування різних автономних “центрів”, парадигм, методів, підходів, які конкурують, доповнюють один одного, і серед яких немає панівних”. За цих умов особистість постає як “відкрита, темпоральна, індетерміністична, плюралістична, імовірнісна сутність, що утворює середовище “вільного стану”, в якому постійно щось зникає і щось виникає …” [3].

Коди культури як сукупність смислів (і їхніх комбінацій), що містяться у всіх аспектах життєдіяльності людини (тілесному, духовному, соціальному), “розпредмечуються” у мовній картині світу як об’єктивованому віддзеркаленні світу культури через мову [2].

Філософська категорія трактує, що “у світі нічого не існує незалежно від людини, але виявляє себе, “спрацьовує” лише за присутності людини …, за умови певної побудови людського буття, певного ступеня залученості людини до світу” [1]. Людина є принципово незавершеною і реалізується тільки тоді, коли навчиться користуватися здобутками культури, вийде на рівень духовністі: душа – дух. Адже “життя – це неминуча необхідність здійснити саме той проект буття, котрий є кожен з нас… ” [1].

Мовна особистість є носієм культури, а в основі культури “закладено ціннісний принцип” [10, с. 42]. Тому феноменом концепту виступає ОСОБИСТІСТЬ. Для моделювання концепту ми використовуємо (за Маслоу В.) ядро, яке є символом дослідження багатьох наук (філософії, історії, культурології, педагогіки, психології, когнітивної лінгвістики та ін.) – ОСОБИСТІСТЬ HUMAN PERSON; периферію – все, що принесла культура, традиції, народний, особистий досвід (через словникові дефініції, особистісне визначення, звернення до етимології, філософських контекстів). Виділяємо образні елементи в ядрі: Selfcognition Самопізнання; Selfdefinition Самовизначення.

Словникова синонімія відображає класичні та традиційні уявлення про HUMAN PERSON*: психологічна складова, що включає фізичну:* being, body, creature, character, human, identity, individual, individuality, life, man, mortal, personage, personality, self, somebody, woman; і *духовну:* soul, spirit.

Лексема особистість, перебуваючи у певному культурно-концептуальному просторі, вступає в тісні зв’язки з іншими культурними концептами – SPIRITUALl духовний, PEERFECTION досконалість, FAITH віра, LOVE Любов, COMMANDMENTS Заповіді, BLISS блаженства, VIRTUE блаженства, CONFESSION покаяння, LENT Піст, CONTEMPLATION споглядання, HUMBLENESS смиренномудреність. При описі концепту враховуємо конотатавні, образні, оцінні, асоціативні характеристики. Відбувається співвіднесення особистості та ідеальної картини світу.

Таким чином, концептуальна картина природи концепту “HUMAN PERSON” включає:

1) Ядро: “HUMAN PERSON” – Selfcognition Самопізнання; Selfdefinition Самовизначення.

2) Периферію: а) *фізична складова:* being, body, creature, character, human, identity, individual, individuality, life, man, mortal, personage, personality, self, somebody, woman; б) *духовна:* soul, spirit; в) *культурна*: spiritual духовний, perfection досконалість, faith віра, Love Любов, Commandments Заповіді, bliss блаженства, virtue блаженства, confession покаяння, Lent Піст, contemplation споглядання, humbleness смиренномудреність

Картина світу, яку можна назвати знанням про світ, лежить в основі індивідуальної і суспільної свідомості**.** Мова виконує вимоги пізнавального процесу [10, с. 49].

Відбувається трансформація духовних цінностей пізнання. Зв’язком цих процесів виступає слово, як образ взаємодії суб’єкта із суб’єктом, особистості і мовного (концептуального) начал. “Слово з самого свого народження для мовця є засобом розуміння себе” [15], це особистісний процес, живий організм, який має свою структуру і свою енергію. Предметом слова є діяльність пізнання, який виводить розум за межі, і торкає із світом, що є за межами наших власних психічних станів [16].

Лінгвістика розглядає в слові “зовнішню і внутрішню форми” (Потебня А., Флоренський П.). Внутрішня “постійно народжується, це явище життя духа”. Зовнішня – “це тіло організму”, що складається з *фонеми*, яка “несе в собі життя”, основне ядро; *морфеми*, на якій тримається *семема*. Душею слова є “його об’єктивне *значення,* цілий світ змісту” [16]. Шляхи формування семеми індивідуальні. Слово заставляє пережити, відчути, продумати семему. Воно підпорядковує. З іншої сторони, в слові “виходять гени моєї особистості …, ввійшовши своїм словом в іншу особистість, я починаю в ній новий особистісний процес”. Онтологією цього процесу виступає “пізнання духа і пізнавального світу” через усвідомлення, який закріплює за людиною реальність буття. Людина пізнає світ через слово, ім’я, назву. Їх зміст входить в транссуб’єктивний світ. Відбувається з’єднання енергій. Людська енергія – це середовище для розвитку вищої енергії. Але в людському світогляді недостатньо онтологічності, ми нічого не продумуємо до кінця.

Основною функцією пізнання є пізнання одного буття в іншому, це закріплення за пізнаваючим синергетичної реальності, закріплення змісту. “Зміст слова визначається семемою слова … . Частинки семеми утворюються творчими діями, кожна з яких припускає завершення духовного росту … пережитого всім народом” [16].

Отже, в основі концепту HUMAN PERSON є вторинна номінація, яка є і його душею, і яка пізнається шляхом діяльності, семема якої продумується, переживається, відчувається, усвідомлюється. “Семантика номінативних одиниць … – це синергетична *єдність внутрішнього* та *зовнішнього змісту* мовного знаку” [4]. За словами Гапченко О., *внутрішня форма* номінативних одиниць через мотивуючі ознаки закріплює реалії навколишньої дійсності в мовній свідомості людини [4].

Мова фактично підпорядковує собі людину, визначає її практичну діяльність: людина чинить з предметами так, як подає їх мова, поводиться в суспільстві так, як це приписує мова, мислить так, як це запрограмовано мовою [5].

“Ми мислимо концептами як глобальними квантами добре структурованого знання” [10, с. 49]. “Що постає процесом адаптації і збереження на рівні біоти, а гносеологічно обумовлене пізнання – процесом повторення (осмислення чужого досвіду, засвоєння готового знання (gnome)” [6, с. 27].

Мовна картина світу є результатом концептуальної, яка передбачає послідовне пізнання світу. Відбувається осмислення отриманої інформації, ієрархія концептів. Мова об’єднує внутрішній та зовнішній світ людини. Людина самоорганізовуєься, що відбивається на лексичному, фразеологічному, граматичному, синергетичному, екзистенційному, епістемологічному рівнях мови.

У рамках антропологічної парадигми HUMAN PERSON концептуалізується, і через концептуалізацію у термінах інших, відбувається усвідомлення його глибинної сутності та розуміння його зв’язку з зовнішнім світом. Концепт HUMAN PERSON набуває нових відтінків значення, що доповнюють та розширюють його функціональні характеристики. HUMAN PERSON є онтологічним продовженням Слова.

Інтеграція людини у її життєвий світ здійснюється через структурування … особистості. Він є, з одного боку, своєрідним полем напруженості, яке структурує … особистість, а, з другого, структурується нею [2].

Перспективним у майбутньому є вивчення взаємодії окремих ментальних просторів у процесі створення концептуальної моделі HUMAN PERSON.

Література:

1. Аксіологія та ціннісні орієнтири людського буття [Електронний ресурс] // Методологія наукового пізнання. – Режим доступу : http:// www.tnpu.edu.ua/subjects/87/Filosofiya/robocha_programa.htm – 444k

2. Андрейчук Н. Мовна особистість в антропокультурній лінгвістиці [Електронний ресурс] / Н. Андрейчук – Режим доступу : www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Nz/Fil/2009_86/statti/26.pdf

3. Антонова О. Є. Дослідження проблеми обдарованості з позицій синергетичного підходу [Електронний ресурс] / О. Є. Антонова // Парадигма творення в сучасній науці : міжнар. конф. – Режим доступу : http://www.creation.in.ua/?Tezy_dopovidej/Antonova O.E.

4. Гапченко О. А. Учення про внутрішню форму слова та його розвиток у контексті сучасної когнітивної лінгвістики [Електронний ресурс] / О. А. Гапченко. – Режим доступу : www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Mikks/2011_33/15_20.pdf

5. Голубовська І. Антропологічна лінгвістика і класичні мови: можливості дослідження [Електронний ресурс] / І. Голубовська. – Режим доступу : www.lnu.edu.ua/faculty/inomov.new/Foreign.../2holubovska.pdf

6. Кондрацька Л. А. Художня епістемологія культури у вимірі педагогіки / Л. А. Кондрацька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2002. – 408 с.

7. Левицький А. Е. Роль категоріальної семантики у забезпеченні функціонування номінативних одиниць сучасної англійської [Електронний ресурс] / А. Е. Левицький. – Режим доступу : eprints.zu.edu.ua/1135/1/04laesam.pdf

8. Луньова Т. В. Культурний компонент значення номінативних одиниць: критерії виділення [Електронний ресурс] / Т. В. Луньова. – Режим доступу: www.harmonystructures.com.ua/uploads/TEXTS.../Culture_in_Words.pdf

9. Мармураш Л. П. Проблема гуманістичної спрямованості освіти у контексті епістимологічної парадигми / Л. П. Мармураш // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія : Педагогіка. – Тернопіль, 2010. – № 2. – С. 3–7.

10. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика: Учебное пособие / В. А. Маслова. – Мн. : ТетраСистемс, 2004. – 256 с.

11. Микитюк І. М. Функціонування вторинної композиційно зумовленої номінації у художньому тексті (на матеріалі короткого англомовного оповідання) автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.04 / І. М. Микитюк; Львів. нац. ун-т ім. І.Франка. – Л., 2003. – 20 с. [Електронний ресурс] – Режим доступу : disser.com.ua/contents/6740.html

12. Мізін К. І. Підґрунтя антропоцентричності мовних знаків: вторинна номінація [Електронний ресурс] / К. І. Мізін – Режим доступу : www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Ling/2009_3.pdf

13. Попова З. Д. Когнитивная лингвистика [Електронний ресурс] / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Режим доступу : http://zinki.ru/book/kognitivnaya-lingvistika

14. Попович М. М. Змістові аспекти лінгво-когнітивного поняття “ментальний простір” / М. М. Попович. Філологічні трактати. 20 – Том 2, № 2 ’2010. – Режим доступу : www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Filtr/2010_2/10pmmpmp.pdf

15. Потебня А. А. Мысль и язык / А. А. Потебня // Слово и миф. – М. : Правда, 1989. – С. 17-200.

16. Флоренский П. А. У водоразделов мысли. Том 2 [Електронний ресурс] / П. А. Флоренский. – Режим доступу : www.vehi.net/florensky/vodorazd/index.html

17. Dictionary.com [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://dictionary.reference.com

УДК 811.411.21’27’371:82-92

Мацкевич А. Р.,
Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів

КОМУНІКАТИВНІ СМИСЛИ МОДАЛЬНОСТІ В АРАБСЬКОМУ ПУБЛІЦИСТИЧНОМУ ТЕКСТІ

У статті досліджуються поняття комунікативного смислу та модальності, а також їхнє співвідношення на матеріалі арабського публіцистичного тексту. Встановлено семантико-прагматичні особливості комунікативних смислів модальності у контексті умов, які впливають на успішність чи неуспішність комунікації.
Ключові слова: *модальність, комунікативний смисл, комунікативна девіація, публіцистичний текст.*

В статье исследуются понятия коммуникативного смысла и модальности, а также их соотношение на материале арабского публицистического текста. Установлено семантико-прагматические особенности коммуникативных смыслов модальности в контексте условий, влияющих на успешность или неуспешность коммуникации.
Ключевые слова: *модальность, коммуникативный смысл, коммуникативная девиация, публицистический текст.*

The article traces the notions of communicative sense and modality, as well as their correlation based on the Arabic publicistic text. It is established the semantic and pragmatic features of communicative sense of modality in the context of conditions that affect the success or failure of communication.
Key words: *modality, communicative sense, communicative deviation, publicistic text.*

Процес мовленнєвої комунікації – це складний багатоаспектний процес, який супроводжується найрізноманітнішими відхиленнями, а саме – комунікативними девіаціями, як відсутністю взаєморозуміння і згоди між учасниками спілкування, адресантом і адресатом [2, с. 238-239]. Оскільки у сучасній лінгвістиці існує сталий інтерес до проблем гармонізації комунікації та зняття комунікативних конфліктів, необхідність дослідження факторів комунікативної девіації становить особливу актуальність [2, с. 213-214].

Серед умов, які впливають на успішність чи неуспішність комунікації у межах досліджуваного матеріалу (арабського публіцистичного тексту, а саме статті Сальмана Абу Сетти “Європа повертається до Єрусалима” (*Salmānu ’Abū Satta /* ’Ūrubbā ta‘ūdu ’ilā-l-Qudsi) у кувейтському журналі “’al-Arabī” (1/5/2009, № 606) [7]), можна виділити зокрема ті, що пов’язані з проблемою співвідношення модальності та комунікативного смислу.

Якщо модальність, попри різноманітність трактувань, – це, традиційно, широка універсальна функціонально-семантична категорія, яка виражає різні види об’єктивного відношення висловлення до дійсності, а також різні види суб’єктивної кваліфікації адресантом того, про що йдеться в повідомленні [6, с. 303; 5, с. 367; 1, с. 191, 193], то у визначенні поняття комунікативного смислу за основу було взято дефініцію Ф. Бацевича, згідно з яким комунікативний смисл – інформаційний компонент спілкування, як явлена інтенція учасників спілкування, що може бути апріорним (наявним у свідомості учасників спілкування як потенційний складник) й апостеріорним (виформовується у процесах “тут і тепер” спілкування [1, с. 18-19]).

Таким чином, у статті С. Абу Сетти “Європа повертається до Єрусалима” [7] поєднуються об’єктивний та суб’єктивний типи модальності. Об’єктивна модальність, як обов’язковий семантико-прагматичний елемент тексту, реалізується у межах модальності реальності, що стає домінантою тексту і виражається переважно формами перфекта дієслів минулого часу дійсного способу; водночас суб’єктивна модальність у тексті статті реалізується у низці значень, носіями яких виступають різні типи форм.

Приклад 1 [7]:

[*kāna min bayna ’a‘đā’i farīqi-l-misāħati šābbun taĥarraĝa ħadīśan min madrasati-l-misāħati fī wūlitš / wa kāna maĝrūran wa muta‘aĝrifan wa mumaśśilan ħaqīqiyyan li-l-‘aqliyyati-l-’isti‘māri-l-birīţaniyyi fī źālika-l-waqti*]

“Серед членів топографічної групи був юнак [*майбутній міністр військових справ Британії – Гораціо Кітченер* (*hūrātšiyū kitšinir-l-laźī ’aşbaħa fī-mā ba‘da wazīra-l-ħarbi-l-birīţāniyyi*)], *який нещодавно закінчив топографічну школу у Вулітші й був пихатим, зарозумілим, типовим представником британського імперіалізму”.*

У висловленні прикладу 1 встановлено такі типи модальності: а) об’єктивна реальна модальність (засоби вираження: форми дієслів минулого часу дійсного способу *kāna / taĥarraĝa “… був … закінчив …”*), б) суб’єктивна модальність негативної якісної оцінки суб’єктом-адресантом об’єкта висловлення (засоби вираження: встановлений з контексту референт – *hūrātšiyū kitšinir “Гораціо Кітченер”* – співвідноситься з лексемами, що містять від’ємне оцінювальне значення: *maĝrūrun “пихатий”*, *muta‘aĝrifun “зарозумілий”*, *mumaśśilun ħaqīqiyyun li-l-‘aqliyyati-l-’isti‘māri-l-birīţaniyyi “типовий представник британського імперіалізму”*).

Приклад 2 [7]:

[*wa lakinna ’aħţara ’a‘māli-hi huwa ’inšā’u wa tadrību wa taslīħu milīšiya li-l-yuhūdi taħta ’ismin muđallilin huwa ħarrāsu-l-muswta‘marāti-l-laźī ’aşbaħa fī-mā ba‘da ğayša-l-hāğānāti-l-laźi-’ħtalla falisţīna ‘āma ’alfin wa tis‘i mi’atin wa śamānin wa ’arba‘īna wa ţarada ’ahla-hā min-hā ‘urifa bi-n-nakbati*]

“Проте найсерйознішою справою [*Герберта Семюеля, першого верховного британського комісара у Палестині* (*hirbart şāmūyīlu ’awwalu mandūbin sāmin fī falisţīna*)] *є створення, підготовка та озброєння єврейської міліції під оманливою назвою “колоніального сторожа”, що згодом стала армією аль-Гаджана, яка окупувала Палестину у 1948 році й вигнала її мешканців – ця подія відома як “ан-накба” – лихо”.*

У висловленні прикладу 2 встановлено такі типи модальності: а) об’єктивна реальна модальність (засоби вираження: форми дієслів минулого часу дійсного способу *’aşbaħa / ’iħtalla / ţarada / ‘urifa “… стала*

© Мацкевич А. Р., 2013

... окупувала ... вигнала ... відома ...”; бездієслівна іменна предикація після форм імені-займенника *huwa*), б) суб’єктивна модальність впевненості мовця у вірогідності змісту (засоби вираження: протиставна частка *lakinna “проте”*, яка граматично вимагає постановки наступного імені після себе (*’aḥţara*) у формі знахідного відмінка), в) суб’єктивна модальність негативної якісної оцінки суб’єктом-адресантом текстових об’єктів (засоби вираження: референти *hirbart şāmūyīlu “Герберт Семюель”* та *ğayšu-l-hāğānāti “армія аль-Гаджана”* співвідносяться з лексичними сполученнями – *’aḥţaru ’a‘māli “найсерйозніша справа”*, *’ismun muḍallilun “оманлива назва”*, *’inšā’u wa tadrību wa taslīḥu milīšiya li-l-yuhūdi “створення, підготовка та озброєння єврейської міліції”*, *’iḥtalla falisţīna “окупувала Палестину”*, *ţarada ’ahla-hā “вигнала її мешканців”*, *an-nakbatu “лихо”*, – у яких встановлюється негативна оцінка дій Герберта Семюеля й армії аль-Гаджана).

Приклад 3 [7]:

[*wa bi-r-ragĝmi min ’anna-hu duhiša fī ğawlāti-hi min ĥuşūbati-l-’arāḍī wa našāţi-l-muzāri‘īna-l-falisţīniyyīna wa ğawdati-l-fawākihi wa-ś-śimāri-l-latī zara‘ū-hā wa ’stiqbāli-him la-hu bi-kulli ḥarāratin wa karamin / ’illā ’anna-hu waşafa-hum bi-’alfāžin ‘unşuriyyatin / wa tamannā / wa huwa yağūlu fī tilka-s-suhūli wa-t-tilāli-l-ĥaşibati / ’an yaĥtafiya hawlā’i-l-falisţīniyyūna wa yaźhabū ’ilā-l-ğaḥīmi wa ya’tiya makāna-hum-l-’isrā’īliyūna-l-qudamā’u li-yasta‘īdu ’arḍa ’ağdādi-him*]

“Незважаючи на те, що родючість земель, працьовитість палестинських фермерів, висока якість вирощуваних ними фруктів й плодів, а також їхня гостинність здивувала [*англійського консула Джеймса Фана* (*’al-qunşulu-l-’inğilīziyyu ğīms fan*)] *під час його подорожей, усе ж він описав їх расистськими словами і, мандруючи тими родючими рівнинами й пагорбами, побажав, щоб ті палестинці зникли та пішли до пекла, а на їхнє місце прийшли давні ізраїльтяни “задля повернення землі своїх предків””.*

У висловленні прикладу 3 встановлено такі типи модальності: а) об’єктивна реальна модальність (засоби вираження: форми дієслів минулого часу дійсного способу *duhiša / zara‘ū / waşafa / tamannā “... здивувала ... вирощуваних ... описав ... побажав ...”*; форма дієслова імперфекта у значенні минулої одночасної дії – *yağūlu “під час його подорожей”*), б) об’єктивна ірреальна модальність бажаності змісту висловлення (засоби вираження: частка *’an “щоб”* і наступні дієслова умовного способу (кон’юнктиву) імперфекта *yaĥtafiya “зникли”*, *yaźhabū “пішли”*, *ya’tiya “прийшли”*), в) суб’єктивна модальність негативної якісної оцінки суб’єктом-адресантом об’єкта висловлення – *“Джеймса Фана”* (засоби вираження: синтаксичне протиставлення змісту першої частини висловлення після сполучення часток з іменем – *wa bi-r-ragĝmi min ’anna “незважаючи на те, що...”* другій частині після часток – *’illā ’anna “усе ж ...”*, що втілює авторське обурення діями референта *“Джеймс Фан”*), г) суб’єктивна модальність оцінки ситуації з погляду серйозності (засоби вираження: форма авторизації – кваліфікація мовцем-адресантом інформації щодо джерел чи способів її отримання, за допомоги якої уможливлюється викладення “своєї” й “чужої” інформації з суб’єктивного погляду мовця [5, с. 10, 36], – коли адресант подає у лапках мову референта: “*li-yasta‘īdu ’arḍa ’ağdādi-him*” – *“задля повернення землі своїх предків”*; при цьому слід зазначити, що у межах авторизованих слів референта реалізується об’єктивна ірреальна модальність мети, виражена дієсловом умовного способу імперфекта після частки *li- “задля”*, що отримує український перекладацький відповідник *“повернення”*).

Приклад 4 [7]:

[*bi-ţ-ţab‘i ’anna hāźihi-l-musta‘marāta-ş-şahyūniyyata taḥawwalat ’ilā qilā‘in ‘askariyyatin taĥzunu-s-silāḥa wa tudarribu-l-ğunūda-’sti‘dādan li-l-’inqiḍāḍi ‘alā falisţīna*]

“Звісно, що ці сіоністські колонії перетворилися на військові фортеці, де запасалася зброя й тренувалися солдати у підготовці до окупації Палестини”.

У висловленні прикладу 4 встановлено такі типи модальності: а) реальна об’єктивна модальність (засоби вираження: форми перфекта та імперфекта дієслів у значенні минулого тривалого часу *taḥawwalat / taĥzunu / wa tudarribu “перетворилися ... запасалася ... й тренувалися ...”*), б) суб’єктивна модальність впевненості мовця щодо вірогідності змісту висловлення (засоби вираження: прийменник з іменем, часткою й наступним іменем, виділеним кінцевою голосівкою фатхою – *bi-ţ-ţab‘i ’anna “звісно, що”*); в) суб’єктивна модальність негативної якісної оцінки суб’єктом-адресантом об’єкта висловлення – *musta‘marātu-ş-şahyūniyyatu “сіоністські колонії”* (засоби вираження: негативно марковане словосполучення *’inqiḍāḍu ‘alā falisţīna “окупація Палестини”*).

Приклад 5 [7]:

[*wa ‘ažamu hāźihi-l-maşā’ibi bada’at ‘āma ’alfin wa tis‘i mi’atin wa sab‘ata ‘ašara ‘indamā ’a‘ţat birīţāniyā wa‘da balfūr wa fataḥat ’abwāba falisţīna li-’sti‘mārin ’ūrūbiyyin ğadīdin / qatala-l-bašara wadamara-l-ḥuğara wa maḥā-ź-źikra // hāźihi ’akbaru-l-miḥani-l-latī lam yamurra ‘alā falisţīna miśla-hā munźu ’arba‘ati ālāfi ‘āmin / wa lakinna-hā lā budda ’an tazūla*]

“Найбільше лихо почалося у 1917 році, коли Британія видала Декларацію Бальфура й відкрила двері Палестини новому європейському колоніалізму, що вбив людей, зруйнував будинки й стер пам’ять. Це (*є*) *найбільше горе, яке будь-коли за чотириста років переживала Палестина, однак необхідно, щоб воно завершилося”.*

У прикладі 5 у двох висловленнях, об’єднаних спільним контекстом (загальною сукупністю умов розуміння), встановлено такі типи модальності: а) об’єктивна модальність реальності (засоби вираження: форми дієслів минулого часу дійсного способу – *bada’at / ’a‘ţat / fataḥat / qatala / damara / maḥā “... почалося ... видала ... відкрила ... вбив ... зруйнував ... стер ...”*; дієслово усіченої форми зі значенням заперечення минулого часу – *lam yamurra “будь-коли ... переживала ...”*; бездієслівна іменна предикація, що передає постійно притаманну ознаку підмета – *hāźihi ’akbaru-l-miḥani “це* (*є*) *найбільше лихо”*), б) ірреальна об’єктивна модальність необхідності (засоби вираження: частки умовного способу з наступним дієсловом у фатховій формі – *lā budda ’an “необхідно, щоб ...”*), в) суб’єктивна модальність, що полягає у негативній якісній оцінці суб’єктом-

адресантом об’єктів висловлення (засоби вираження: референт – *birīṭāniyā “Британія”* – співвідноситься з негативно маркованими словосполученнями: *’a‘ṭat birīṭāniyā wa‘da balfūr “видала Декларацію Бальфура”*, *‘ažamu hāźihi-l-maṣā’ibi “найбільше лихо”*, *’isti‘mārun ’ūrūbiyyun ǧadīdun “новий європейський колоніалізм”*, *qatala-l-bašara wadamara-l-ħuǧara wa maħā-ź-źikra “вбив людей, зруйнував будинки й стер пам’ять* [*Палестини*]*”*; референт – *hāźihi “це”*, – що з контексту набуває значення *“руйнівного й вбивчого європейського колоніалізму”*, співвідноситься з негативно маркованим сполученням *“найбільше лихо”*), г) суб’єктивна модальність оцінки ситуації з погляду серйозності (засоби вираження: інверсія підмета *“найбільше лихо” ‘ažamu hāźihi-l-maṣā’ibi*), д) суб’єктивна модальність впевненості мовця щодо вірогідності змісту висловлення (засоби вираження: поєднання часток з іменем – *lam miśla-hā munźu “будь-коли”*).

Таким чином, у всіх наведених прикладах висловлень зі статті С. Абу Сетти виявлено текстотвірне домінування суб’єктивної модальності негативної оцінки суб’єктом-адресантом текстових об’єктів. При цьому, якщо значення негативної якісної оцінки суб’єктивної модальності переважно виводиться у лексичній формі (тобто експліцитно за допомогою негативно маркованої лексики), то логіка цього значення (особливості поведінки мовця, пов’язані з його емоційно-оцінним відношенням щодо тексту [4, с. 146]) визначається опосередковано (імпліцитно) за допомогою контексту й пресупозиції, що становить у широкому значенні спільний досвід, спільні попередні відомості про явище, подію, стан речей тощо, якими для порозуміння повинні володіти комуніканти [2, с. 352]. Згідно з Дж. Еспозіто [3, с. 80] можна припустити, що у пресупозиції С. Абу Сетти створення Ізраїлю в 1948 р. розглядається як найяскравіший приклад бажання європейського колоніалізму тримати арабів слабкими і розрізненими, а сам Ізраїль вважається європейсько-американською колонією посеред арабської нації.

Апріорний комунікативний смисл тексту адресанта полягає у висловленні крізь призму домінантної суб’єктивної модальності якісно-негативної оцінки щодо *“нового європейського колоніалізму”*, який сприяв *“окупації Палестини”*, що стало, як наслідок, *“найбільшим лихом”*; апріорний комунікативний смисл тексту постає як явлена інтенція адресанта в апостеріорному комунікативному смислі; водночас комунікативний апріорний смисл адресата полягає в очікуванні наміру адресанта повідомити про вплив європейської (західної) культури на арабську (східну) культуру; при цьому комунікативний апріорний смисл адресата детермінується заголовком тексту – *“Європа повертається до Єрусалима”*; натомість комунікативний апостеріорний смисл адресата, що полягає у співпадінні/неспівпадінні комунікативних очікувань адресата з комунікативним смислом адресанта, залежний від контексту (а саме від ситуативного контексту на рівні соціально-психологічного виміру [2, с. 72], що виявляється у нормах і культурних чинниках, прийнятних у суспільстві, які в даному випадку виходять на міжкультурну лінію “Схід-Захід”); тобто апостеріорний комунікативний смисл адресата залежить від його конкретних очікувань (сприйняття або несприйняття у широкому розумінні впливу Заходу на Схід як негативного), а саме від ствердження/заперечення пресупозицій адресанта (його фонових знань загалом), які, задля уникнення комунікативного провалу, повинні бути спільними як у адресанта, так і в адресата; тому можна припустити, що комунікативна роль адресанта для східного адресата буде визначатися як об’єктивна (роль спостерігача-оглядача), а для західного – як суб’єктивна (роль спостерігача-коментатора): цей факт пояснює, чому адресант вводить у комунікативний смисл тексту модальність істинності, оскільки у даному випадку авторський текст у цілому адресується передусім східному читачеві, який найвірогідніше поділятиме з автором його пресупозиції.

Отже, модальність тексту загалом виступає ставленням автора до повідомлюваного, виражає його позиції та ціннісні орієнтації, на основі яких формуються апріорний й апостеріорний комунікативні смисли адресанта та адресата. Звідси модальність виявляється апріорно як очікування адресатом реалізації конкретних модальних відношень адресанта у побудові тексту (зокрема, публіцистичного), що відповідає актуальним контекстним і ситуативним умовам спілкування, чи апостеріорно як реалізація у тексті визначених модальних відношень адресанта, що, залежно від ситуації й контексту спілкування, або співпадають, або не співпадають з комунікативними очікуваннями адресата, детермінуючи, таким чином, успішність/неуспішність комунікації, особливо у міжкультурному контексті.

Література:

1. Бацевич Ф. С. Нариси з лінгвістичної прагматики: Монографія / Флорій Бацевич. – Львів : ПАІС, 2010. – 336 с.

2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник / Ф. С. Бацевич. – 2-ге вид., доп. – К. : ВЦ “Академія”, 2009. – 376 с.

3. Еспозіто Джон Ісламська загроза. Міф чи реальність? / Джон Еспозіто; пер. з англ. І. Саповський. – Львів : Кальварія, 2004. – 336 с.

4. Финкильберг Н. Д. Арабский язык. Курс теории перевода / Н. Д. Финкильберг. – М. : Восток-Запад, 2004. – 232 с.

5. Українська мова: Енциклопедія / редкол.: Русанівський В. М., Тараненко О. О. та ін. – 2-е вид., випр. і доп. – К. : Укр. енцикл., 2004. – 824 с.

6. Языкознание: Большой энциклопедический словар / Гл. ред. В. Ярцева. – 2-е изд., репр. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.

7. Salmānu ’Abū Satta / ’Ūrubbā ta‘ūdu ’ilā-l-Qudsi [Електронний ресурс] / Salmānu ’Abū Satta. – Режим доступу : http://www.alarabimag.com/arabi/Data/2009/5/1/Art_88743.XML

УДК 811.112'30 (06)

Михальчук Н. О.,
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

МОВНІ ТА ПОЗАМОВНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНИХ ТА ІСТОРИКО-ЕВОЛЮЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ СТАНОВЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У РАННЬОМУ АНГЛІЙСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ

У статті описано історичні події, які детермінують соціальні та історико-еволюційні процеси становлення комунікативної поведінки у ранньому англійському суспільстві. Окреслено шляхи збагачення словника англійської мови. Обґрунтовано зміст дефініції "комунікативна поведінка". Виділено особливості становлення комунікативної поведінки англійців.

Ключові слова: *комунікативна поведінка, словник англійської мови, соціальні процеси, історико-еволюційні процеси, становлення комунікативної поведінки.*

В статье описаны исторические события, которые обуславливают социальные и историко-эволюционные процессы становления коммуникативного поведения в раннем английскому обществе. Описаны пути обогащения словаря английского языка. Обосновано содержание дефиниции "коммуникативное поведение". Выделены особенности формирования коммуникативного поведения англичан.

Ключевые слова: *коммуникативное поведение, словарь английского языка, социальные процессы, историко-эволюционные процессы, формирования коммуникативного поведения.*

In this article the historical events which determine social and evolutional processes of forming the communicative behavior of Englishmen in early English society are presented. The ways with the help of which English vocabulary was enriched are described. The content of the definition "the communicative behavior" was proposed. The peculiarities of forming the communicative behavior of Englishmen are investigated.

Key words: *the communicative behavior, English vocabulary, social processes, evolutional processes, forming of the communicative behavior of Englishmen.*

Питання становлення комунікативної поведінки того чи іншого народу, як, в принципі, і сама сутність поняття "комунікативна поведінка", залишаються не до кінця дослідженими в науковій літературі. Адже феномен комунікативної поведінки в одних лінгвістичних працях розглядається як процес аналізу мовних засобів вираження співрозмовниками певної думки [2; 5]; в інших роботах, навпаки, комунікативна поведінка зводиться до більш вузького поняття мовленнєвого етикету [4; 7]. Тому *метою даної статті* є розкриття сутності поняття "комунікативна поведінка", а також визначення особливостей становлення комунікативної поведінки англійців.

Отже, *завданнями нашої статті* є:

1. Описати історичні події, які детермінують соціальні та історико-еволюційні процеси становлення комунікативної поведінки у ранньому англійському суспільстві.
2. Окреслити шляхи збагачення словника англійської мови.
3. Обгрунтувати зміст дефініції "комунікативна поведінка".
4. Виділити особливості становлення комунікативної поведінки англійців.

Як відомо, англійська мова належить до групи германських мов, які є однією з найбільших підгруп індоєвропейської мовної сім'ї. Історія англійської мови починається із завоювання британських островів германськими племенами в V ст. н.е. Але для того, щоб зробити висновок щодо становлення комунікативної поведінки англійців, слід з'ясувати факти з історії Британії, що передували завоюванню британських островів германськими племенами, і які мають безпосереднє відношення до питання, яке вивчається.

Згідно з фактами, які описуються сучасними істориками та археологами, на території Британії вже за 200000 років до нашої ери існували селища первісних людей. Сучасні дослідники вказують на те, що першими поселенцями в Британії були кельти (бритти та галли) – індоєвропейські племена, які заселяли Британію в VI ст. до н.е. [2, с. 51; 4, с. 34]. Кельтські мови належать до індоєвропейської сім'ї і поділяються на дві підгрупи: галло-бретонську та гаельську. До галло-бретонської підгрупи належать мови галлів та бриттів, до гаельської підгрупи – відповідно ірландська та шотландська мови, а також діалект, яким говорять на острові Мен. На території Британії існували такі кельтські діалекти: а) з галло-бретонської підгрупи – уельський, який зберігся і до нашого часу, корнський, що зник у XVIII ст., бретонський, що частково зберігся у північній Франції; б) з гаельської підгрупи – ірландський, шотландський, які збереглись до нашого часу, та діалект острова Мен, відомий незначній кількості населення острова. Кельтські запозичення в англійській мові з'являються тільки після заселення Британських островів германськими племенами у 449 році, оскільки лише через германські мови в англійську увійшли слова з кельтської.

Підкорення Британії Римом тривало майже 400 років (з 55 р. до н.е. до початку V ст. н.е.). Сильна окупаційна армія, за свідченням істориків [2, с. 19], була розміщена в основному на північних і західних кордонах провінції, де вплив Риму виявився найбільшим, адже саме ця частина була завойована римлянами раніше від інших. Разом з тим, деякі дослідники [5, с. 21] зазначають, що досить складно визначити, яке поширення мала латинська мова. Перш за все, латинська була мовою управління та армії, і мовою спілкування досить значної пануючої верстви населення. Найбільшою мірою латинська мова набула поширення в містах. Найпомітніший відбиток вона залишила в топоніміці, адже римляни заснували нові міста, даючи їм свої назви латинською мовою, а також старі назви заміняли новими, латинськими.

© Михальчук Н. О., 2013

Згідно з історичними джерелами, завоювання Британії германцями почалось в середині V ст. і мало досить тривалий характер. Близько 150 років продовжувалася боротьба кельтів з чужоземними загарбниками. Винищуючи кельтів та відтісняючи їх на захід та північ, англосакси поступово захопили все східне та південно-східне узбіччя острова. В кінці VI – на початку VII ст. рух германців, пов’язаний з завоюванням Британії, поступово припинився. Відносини між кельтами та англосаксами нормалізуються, чому значно сприяв неабиякий опір германцям, що просувалися на північ, з боку піктів та бриттів [3, с. 22-48].

В VI ст. розпочалася християнізація Британії. Введення християнства відіграло неабияку роль в подальшому державному і культурному розвиткові англосаксонських королівств. З одного боку, християнська церква з самого початку вела постійну боротьбу з короною, яка представляла світську владу, за розширення прав церкви з метою її участі в управлінні країною. Будувалися монастирі, які прагнули отримати більші земельні наділи, був введений особливий податок – “десятина” на користь церкви. З іншого боку, монастирі стали центрами освіти, яка в Англії, як і скрізь в середньовічній Європі, носила клерикальний характер. В якості церковної мови було введено латинську. При монастирях створювались бібліотеки з рукописів, які переписувалися монахами, ними також велися літописи. Отже, визначальним можна вважати вплив церкви на створення писемності. Через діяльність церкви відчутним був і вплив римської культури на Англію, чим пояснюється і впровадження латинського алфавіту. Так, найперші пам’ятки латинського алфавіту відносяться до VIII ст.

Вчені вважають [6, с. 61], що латинське письмо, прийняте в Англії, прийшло з Ірландії разом з християнськими місіонерами. В основу англосаксонського письма покладено значно спрощені, так звані “напівунціальні” латинські літери. Для письма в Англії VIII – X ст. (“острівне письмо”) властивим є особливе написання деяких літер. Починаючи з XI ст. в письмових пам’ятках з’являється написання літер, яке характеризує “континентальне письмо”, відоме як “каролінгський мінускул”, на зміну якому в XIV ст. приходить новий стиль письма, так зване “готичне” або “фрактурне” письмо, яке відрізняють гострокінцеві ламані лінії.

Отже, завдяки прийняттю християнства Англія увійшла до простору західної культури, хоча зв’язки з останньою, особливо з фракійською державою, існували і до того. Однак, лише завдяки місіонерам латинська мова значно поширилася в Англії, а тим самим населення Англії отримало доступ до багатства античної язичної і християнської культури. Англосакси познайомилися з великою кількістю нових понять і предметів і, насамперед, з пергаментом. Але перші свідчення про староанглійську мову з’являються лише після прийняття християнства.

Загалом культурний вплив римлян на англосаксів був більш значущим та відчутним, ніж вплив кельтів, оскільки в Британії частково збереглася ще й римська культура і латинська мова. Хоча англосакси спочатку уникали міста, де ця культура більшою мірою збереглася, однак поступово між містами і сільськими місцевостями відновились старі, теплі зв’язки, завдяки чому англосаксонські селяни могли використовувати культурні набутки римлян, запозичуючи при цьому багато назв своєї місцевості. Кількість латинських запозичень в староанглійській мові є досить значущою, що, безперечно, впливає на комунікативну поведінку англійців.

Загалом *комунікативну поведінку* ми визначаємо не просто як вираження слів подяки чи задоволення, або, навпаки, образи чи неподобства. Це, перш за все, здатність людини висловлювати точку зору з певним акцентом на культурі, етносі, національній ідеї. Це – вміння обґрунтувати та довести, логічно мислити та узагальнювати. Комунікативну поведінку не можна розглядати, з одного боку, не враховуючи моментів розвитку певної мови, лінгвістичної системи, а, з іншого, – у відриві від культурного простору, в якому дана мова використовується. Поняття *“комунікативна поведінка”* означає своєрідну єдність етнічних і національних духовних характеристик, що виявляє себе у схожості традицій, стійкості генетичних і контактних культурних зв’язків, близькості релігійно-філософських та етико-естетичних світоглядних принципів.

Ю.П. Костюченко [6, с. 166] пропонує поділити кельтські запозичення на дві групи: а) слова, запозичені англосаксами після завоювання Британії безпосередньо у кельтів; б) слова, запозичені з інших мов.

Кількість слів, запозичених англосаксами у кельтів є зовсім невеликою. Як уже зазначалося, більшість з них становлять географічні назви. У сучасній мові кельтські корені виявляються, в основному, серед назв річок, гір, лісів. Що ж стосується ойконімів, то вони є поодинокими і частіше зберігаються за великими населеними пунктами. Початкове значення таких слів є втраченим: avon (кельт. river) – Avon; aber (кельт. mouth of the river) – Aberdeen; dun (кельт. fortress) – Dundee, Dunstable та, можливо, London; hurst (кельт. grove) – Billingshurst; weald (кельт. forest) – Cetswold. Отже, це топоніми і слова – власні назви.

Приклади інших запозичень з кельтських мов: староанглійське crag < уельське craig (rock); староанглійське broc < уельське broc (brock); староанглійське banuc < гаельське bannach (bannock).

Серед невеликих населених пунктів кількість кельтських компонентів є зовсім незначною. Наприклад, В.Д. Беленька [1, с. 26] зазначає, що за допомогою методу виокремлення компонентів, які регулярно повторюються в тій чи іншій мові, можна встановити ті компоненти, які на сучасному етапі розвитку мови є індикаторами, зокрема, кельтського походження назв. Найпоширенішим є компонент pen- – вершина, височина: Penhill, Pencoyd, Penge, Penketh, Penrith. Вивчення даних мапи виявляє певні закономірності дистрибуції топонімів з початковим елементом pen-: вони розміщені в основному в Корнуоллі, топонімічна номенклатура якого до цього часу залишається майже повністю кельтською. Крім того, велика кількість кельтських назв зустрічається в Девонширі, Вустерширі, Херефордширі, Чеширі, тобто в областях, де кельтське населення збереглось до VIII ст. Виявлення особливостей реального місцезнаходження об’єктів, які мають в назві початкове pen-, також підтверджує правильність їх віднесення до кельтського прошарку, оскільки у всіх випадках ландшафт місцевості характеризується наявністю височини. Регулярністю і масовістю відрізняється початковий елемент tre-, який також вказує на кельтське походження назви. Основна кількість цих топонімів розміщена в Корнуоллі, Девонширі, а також Херефордширі та Ланкаширі: Tredrustan, Tregavethan, Trelleck, Trehill,

Treysceck, Treales. Індикатором кельтської приналежності виступає і початковий компонент lan-: Landulph, Lanreath.

Імена та прізвища, запозичені англосаксами у кельтів, також втратили своє первісне значення: Arthur (кельт. high, noble); Donald (кельт. proud chief); Evan (кельт. young warrior); Kennedy (кельт. ugly head).

Деякі слова збереглися у двох варіантах: кельт. uisge (water) – англ. whisky та англ. Exe, Esk.

Серед запозичень з кельтської мови слід вказати також на ті, які були запозичені германцями, в тому числі – й англосаксами ще до завоювання Британії, наприклад: староанглійське wealas < wealhas – "чужоземці, чужі" (суч. welsh); староісландське wal(a)ha; староісландське valir; готське eisarn – староанглійське isern – кельт. isarno; староісландське isarn, Іагп, старосаксонське isarn, уельське hairan, нормандське isern (iron).

В сучасній мові зустрічаються також слова, запозичені з живих кельтських мов (ірландської, шотландської): coracle (a small boat), flannel; cateran (robber), loch (lake); Tory (ірл. toir – pursue) тощо.

Деякі кельтські слова були запозичені англійською мовою з континентальних кельтських мов (бретонської) або через інші мови (з кельтської через французьку): car – лат. carra, carrus – старофранцузьке carre – ірландське carr – бретонське Karr.

Такі кельтські слова, що потрапили у латинську, а пізніше у французьку мову, були запозичені в англійську мову: career, carpenter, carry, charge та інші. З іспанської мови було запозичене кельтське слово cargo, з французької – barter, beak, cloak, harness, tunnel та багато інших.

Отже, кельтські запозичення, які мали місце у мові староанглійського періоду, незначні за своєю чисельністю і стосуються в основному топонімії та антропонімії. Деякі топонімічні назви з кельтської включаються в нові назви місцевостей з германським компонентом. Загалом кельтські запозичення не внесли істотних змін у словниковий склад англійської мови.

Вплив латинської мови на англійську був достатньо глибоким і довготривалим. Він розпочався ще до 449 р., а саме до завоювання Британії германськими племенами. Продовжувався цей вплив і в V – VI ст. Особливо сильний вплив латини на англійську мову пов'язаний з прийняттям християнства.

Стародавні германці, які стояли на більш низькому рівні суспільного розвитку, аніж римляни, в період до V ст. н.е. запозичили з латинської мови досить багато слів – конкретних понять побутового характеру:

camp (battle) лат. campus	stræt (road) лат. strata via
weäll (wall) лат. vallum	win (wine) лат. vinum
managian (to trade) лат. mango, суч. monger	mul (mule) лат. molus
mynet (coin) лат. moneta, суч. mint	cytel (kettle) лат. catillus
pund (pound) лат. pondus	ciese (cheese) лат. caseus
butere (butter) лат. butyrum	cires (cherry) лат. cerasus
plume (plum) лат. prünum	disk (dish) лат. diskus
pipor (peper) лат. piper	pise (pea) лат. pisum
cealc (chalk) лат. calx	copor (copper) лат. cuprum

Кількість латинських слів, запозичених з поселенням германських племен на території Британських островів, є порівняно невеликою. Більшість з них увійшла в староанглійську мову з мови підкорених кельтів, які самі запозичили ці слова у римлян після завоювання Британії Цезарем у I ст. до н.е. Прикладами таких слів є:

port (harbour) лат. portus	pere (pear) лат. pirum
munt (mountain) лат. mons	wie (village) лат. vicus

У сучасній топонімії Англії відбитки латинського впливу є незначними і мало відчутними. Але все ж таки можна виділити деякі назви населених пунктів, які розміщені на місці колишніх римських споруд і навіть цілих міст. Це пов'язано з наявністю в цих топонімах конкретної ознаки, а саме використання компонента chester, caster, лат. castra, ст. англ. caster – табір: Lancaster, Winchester, Manchester, Silchester, Chichester, Colchester, Doncaster.

В 597 р. група римських монахів-місіонерів на чолі з монахом Августіном, яка була послана папою Григорієм I, прибула в Кент з метою прийняття язичниками англосаксами християнства. У зв'язку з цими історичними подіями розпочинається процес впливу християнства, а також і впливу римської культури та латини на англійську мову. Нижче наводяться приклади запозичень з латинської мови, пов'язані з прийняттям християнства: abbot, abbess, bishop, canon, chapter, monk, pope, priest, saint, hymn; cap, silk, sack, box, balsam, plant, school, master, grammar, verse, notary, circle, legion, giant, consul, talent та інші.

Від деяких латинських слів утворювалися похідні слова за допомогою звичайних для мови староанглійського періоду словотворчих засобів:

лат. expendere	староанглійське aspendan (to spend)
лат. mutare	староанглійське bemütian (to exchange)
лат. dictare	староанглійське dihtian (to compose)
лат. saltare	староанглійське sealtian (to dance)
лат. tornare	староанглійське tyrnan (to turn)
лат. crispus	староанглійське crisp (crisp, curly)

Від деяких запозичених слів утворювались іменники за допомогою староанглійських суфіксів:

preost-had (priesthood) cristen-dom (christendom)

biscop-had (episcopate) biscop-rice (bishopric)

Деякі латинські слова, закріпившись у староанглійській мові, витісняють германські синоніми, що існували в мові:

fefor (fever) – лат. febris витіснило староанглійське hrype.

Для багатьох латинських слів утворилися дослівні переклади – кальки:

лат. centurie – староанглійське hundred-man.

В IX – X ст. в староанглійській мові з’явилися слова-кальки: accent, brief, decline, history, paper, title, paralysis, plaster, cedar, adamans, bibliothece, cristalla, cathedra та інші.

Багато релігійних та інших термінів, запозичених з латинської мови, перекладалися староанглійськими:

patriarch	староанглійське heahfæder (high father)
prophet	староанглійське witega (wise one)
saint	староанглійське halga (holy one)
baptiz	староанглійське fulwian (to consecrate)
baptizm	староанглійське fulluht

Велика кількість слів, які з латинської мови потрапили в староанглійську, були раніше запозичені з грецької мови. Грецькі слова в латинській мові зазнали певних фонетичних та орфографічних змін: грецькому дифтонгу **oy** відповідає **u** в латинській мові; грецькій літерві **k** відповідає **c** в латинській мові. Наприклад: гр. Moysa – лат. Musa; гр. Kypris – лат. Cypris.

Прикладами грецьких запозичень через латинську в староанглійську та інші мови можуть бути слова: apostle, bishop, monk, priest, school та інші.

До словникового складу мови староанглійського періоду увійшли також слова з германської, римської та грецької міфології:

monan-dæg	(день місяця – mona)
tiwes-dæg	(день бога Тива – Tiw)
wodnes-dæg	(день бога Водана – Woden)
pures-dæg	(день бога Тора – Thor)
frige– dæg	(день богині Фріги – Frig)

saturness-, sæter-dæg (день бога Сатурна).

Деякі імена свідчать про пережитки тотемізму у мові староанглійського періоду:

Wulfilla	– син вовка
Bernard	– похідне від bert – ведмідь
Waldemar	– похідне від mær, mar – кінь.

Нарешті, характерною особливістю лексичного складу мови староанглійського періоду було багатство синонімів, особливо у мові поезії. Одне і те ж саме поняття, предмет тощо мали велику кількість назв. Для слова “море” існувало більше десяти синонімів, для слів “корабель, судно” – до двадцяти синонімів. Найбільшу кількість синонімів мали слова, які відносились до мореплавства, війни і т.д. Це пояснюється тим, що Британія була острівною державою і вела війни не тільки оборонні, але і завойовницькі. Це призвело, врешті-решт, до прийняття Великобританією статусу колоніальної держави.

Отже, запозичення, пов’язані з прийняттям християнства, відносяться, перш за все, до релігії, а також освіти, літератури, письма, тобто культури. Прийняття християнства англосаксами було досить прогресивним явищем, яке сприяло їх культурному розвитку. Загалом запозичення цього періоду відображають зв’язки англійської мови з іншими мовами, що є результатом політичних, економічних, соціальних та культурних подій на ранньому етапі розвитку британського суспільства.

Так, ***становлення комунікативної поведінки англійців*** зумовлене: а) запозиченням імен та прізвищ англосаксами у кельтів, які втратили своє первісне значення; б) запозиченням слів з живих кельтських мов (ірландської, шотландської); в) запозиченням кельтських слів англійською мовою з континентальних кельтських мов (бретонської) або через інші мови (з кельтської через французьку); г) запозиченням з латинської мови (конкретні поняття побутового характеру); д) утворенням від деяких латинських слів похідних слів за допомогою звичайних для мови староанглійського періоду словотворчих засобів; е) утворенням від деяких запозичених слів іменників за допомогою староанглійських суфіксів; ж) вживанням деяких латинських слів, які закріпились у староанглійській мові та витісняють германські синоніми, що існували в мові; з) запозиченням релігійних та інших термінів з латинської мови, які перекладалися староанглійськими; к) запозиченням великої кількості слів, які з латинської мови потрапили в староанглійську, й були раніше запозичені з грецької мови; л) запозиченням слів з германської, римської та грецької міфології.

Даною роботою проблема становлення комунікативної поведінки англійців себе не вичерпує. Здається, зокрема, доцільним проаналізувати більш детально лінгвістичну систему англійської мови, а, отже, становлення комунікативної поведінки англійців не лише у зв’язку з культурою, а внаслідок лінгвальним змінам, які постійно відбуваються. Саме ці питання будуть розв’язані в наступних наших публікаціях.

Література:

1. Беленькая В. Д. Очерки англоязычной топонимики / В. Д. Беленькая. – М., 1977. – 156 с.
2. Бруннер К. История английского язика / К. Бруннер // [перевод с немецкого]. – Т. 1-2. – М., 1955-1956. – 560 с.
3. Заботкина В. И. Новая лексика современного английского язика / В. И. Заботкина. – М., 1989. – 456 с.
4. Ильиш Б. А. История английского язика / Б. А. Ильиш. – М., 1968. – 340 с.
5. Иофик Л. Л. Сложное предложение в новоанглийском языке / Л. Л. Иофик. – Л., 1968. – 444 с.
6. Костюченко Ю. П. Історія англійської мови / Ю. П. Костюченко. – К., 1963. – 360 с.
7. Расторгуева Т. А. История английского язика / Т. А. Расторгуева. – М. : Высшая школа, 1976. – 370 с.

УДК 81'373.7:81'374.73

Мунтян Л. В.,
Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича, м.Чернівці

КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЕРБАЛІЗОВАНИХ КОНЦЕПТІВ

У статті розглядаються методи дослідження вербалізованих концептів, особливу увагу приділено концептуальному аналізу. Зроблено спробу дати визначення концептуальному аналізу та узагальнити його методи дослідження.
Ключові слова: *концепт, концептуальний аналіз, методи концептуального аналізу, когнітивно-семантичний аналіз.*

В статье рассматриваются методы исследования концептов, особое внимание уделено концептуальному анализу. Сделано попытку дать определение концептуальному анализу и обобщить его методы исследования.
Ключевые слова: *концепт, концептуальный анализ, методы концептуального анализу, когнитивно-семантический анализ.*

Methods of cognitive analysis are considered in the article. Special attention is paid to conceptual analysis. An attempt to give a definition of conceptual analysis and summarise its methods is made.
Key words: *concept, conceptual analysis, methods of conceptual analysis, cognitive-semantic analysis.*

На сучасному етапі лінгвістичних пошуків важливе місце посідає питання особливостей представлення знань у мові та свідомості людини (Болдирєв Н.Н., Вербицька А., Кубрякова Е.С., Стернін І.А., Попова З.Д., Селіванова О.О. та ін.). Ці питання розглядає когнітивна лінгвістика. Саме завдяки когнітивним дослідженням у науковий обіг ввели такі актуальні сьогодні поняття, як "концепт", "концептуальний аналіз", "концептуальна картина світу".

Когнітивна лінгвістика, будучи ще достатньо молодою наукою (оформилася в середині XX століття), ще не повністю сформувала свою метамову. Саме тому на сучасному етапі розвитку когнітивної науки її центральні поняття не мають однозначного тлумачення. Безумнівно, що така невизначеність понять в першу чергу зумовлена тим, що когнітивістика використовує здобутки різних галузей знань (психології, культурології, семантики, лексикології, теорії штучного інтелекту тощо) та є по своїй суті міждисциплінарною наукою. Проте, варто зазначити, що в когнітивній лінгвістиці вже чітко сформулювалися такі принципи опису мови, як функціоналізм та антропоцентризм, які й визначають актуальність вивчення мови з точки зору когнітивного підходу.

Актуальність даної статті визначається загальною спрямованістю сучасних лінгвістичних студій на опис вербалізованих фрагментів картин світу та потребою систематизації методів дослідження когнітивістики.

Метою даної статті є систематизувати наявні методи дослідження вербалізованих концептів та дати визначення концептуальному аналізу як найбільш вживаному методу дослідження концептів.

Матеріалом статті стали теоретичні роботи сучасних вітчизняних та зарубіжних лінгвістів, присвячені дослідженню концептів.

Серед методів дослідження вербалізованих концептів учені-когнітологи найчастіше виокремлюють наступні: опис концепту за допомогою його асоціативного поля, аналіз дефінційних значень, етимологічний аналіз, метод вивчення концептів через лексико-граматичне поле лексеми, що його репрезентує [1], асоціативний екперимент, аналіз вживання імені концепта в пареміях, аналіз вербалізації в індивідуально-авторських номінаціях [12], когнітивно-семантичний аналіз [10], зіставний аналіз концептів в різних культурах, порівняння індивідуально-авторських та національних концептів, концептуальний аналіз, що в різних інтерпретаціях поєднує більшість вище згаданих методів.

Сьогодні у цілій низці праць когнітологів можна зустріти поняття концептуального аналізу. Принагідно зазначимо, що набір методів, якими послуговуються науковці, достатньо різноманітний. З цього приводу в наукових колах вже давно точаться дискусії. Так, Фрумкіна Р.М. пише: "між різними авторами не тільки немає згоди щодо сукупності методик, які варто вважати концептуальним аналізом, немає згоди навіть у тому, що варто вважати результатом такого аналізу" [14, с. 96]. Проте, не всі науковці поділяють настільки критичний погляд на концептуальний аналіз. Проаналізувавши наукові доробки вчених-когнітивістів, вважаємо, що концептуальний аналіз об'єднує в собі методи дистрибутивного, контекстуального та компонентного аналізу. Використання тих чи інших методів в дослідженні концепту в кожному конкретному випадку залежить, в першу чергу, від тих завдань, які ставить перед собою автор, розгалуженості концепту, його типу та власне від фактичного матеріалу, в якому розглядаються вербалізовані концепти. Так, існують одно- та багаторівневі концепти [8]. Однорівневі концепти містять лише базовий пласт, тобто ядро концепту. Такими, в першу чергу, є концепти-предметні образи. Багаторівневі концепти, крім базового рівня, вміщають у себе кілька когнітивних пластів, що нашаровуються один на одного та на ядро концепту.

Аби дати короткий огляд сучасного розуміння методу концептуального дослідження, вважаємо доцільним зупинитись на його дефініціях. У термінологічній енциклопедії О. О. Селіванової знаходимо таке визначення: "Концептуальний аналіз – це головний метод логічного аналізу мови й когнітивної лінгвістики, що передбачає моделювання й опис концептів" [6, с. 262]. На думку дослідниці, метою цього аналізу є "реконструкція когнітивних механізмів індивідуальної чи колективної свідомості, які опосередковують формування й упорядкування знань про об'єкти дійсності та результати внутрішнього рефлексивного досвіду" [6, с. 7].

© Мунтян Л. В., 2013

Піменова М.В. відмічає, що методика вивчення концептів полягає в “інтерпретації значення конструкцій, що об’єктивують ті чи інші особливості концептів, у виявленні частотних (що властиві багатьом концептам) таксономічних характеристик і визначення за допомогою цих характеристик загальних типологічник ознак концептів, що досліджуються” [9, с. 20]. Після цього відомий когнітолог пропонує узагальнити особливості концептів та виділити когнітивні структури, моделі та схеми.

Таким чином, можемо стверджувати, що концептуальному аналізу притаманні два аспекти: логічний та ейдетичний. Логічний аспект спрямований на встановлення закономірностей внутрішньої організації концепту, виявлення його елементів і встановлення зв’язків між ними. Ейдетичний, в першу чергу, прагне встановити, як цілісний концепт існує в мисленні [7, с. 47]. Кінцевою метою концептуального аналізу є побудова концептуальної моделі того інформаційного фрагмента, який фіксується знаком. Для цього елементи значення мають бути особливим чином угруповані, впорядковані та взаємопов’язані. З цією метою використовуються концептуальні структури: пропозиції, фрейми, сітки, прототипні моделі тощо. Зокрема, варто назвати фреймову семантику Ч. Філмора, теорію метафори та метонімії Дж. Лакоффа і М. Джонсона, сценарії Абельсона, фрейми Мінського, когнітивні прототипи Е. Рош та Дж. Лакоффа. Дані когнітивні моделі забезпечують переробку і збереження інформації про світ в свідомості людини.

Об’єктом концептуального аналізу виступають деривати ядра концепту, парадигматичні зв’язки, синтагматичні зв’язки, історична еволюція концепту, ключові слова, частотність мовних одиниць, дискурс, в якому досліджується даний концепт. Концептуальні ознаки в першу чергу виявляються в семантиці слова. Саме тому при дослідженні концептів більшість науковців іде від значення мовного знака до змісту відповідного концепту [2, с. 183]. Так, синоніми відображають найбільш актуальні ознаки концепта, а антоніми вказують на зв’язки концептів між собою. За допомогою синтагматичних зв’язків можна виявити способи категоризації концепту, тобто валентність слова показує, як концепт уявляють мовці. Статистичні методи уможливлюють визначення частотності мовних одиниць, що репрезентують концепт, що дає нам змогу говорити про важливість даного концепту в картині світу. Окрім цього, кількість лексем, що репрезентуючи концепт, знаходяться в певному лексико-семантичному полі, говорить про направленість процесів номінації та важливість певної сфери знань для свідомості. Так, існує так званий закон номінативної роздробленості або диференціації: чим обширнішою є денотативна сфера, тим важливішим є концепт для мовців [8]. Цей феномен ще називають рекурентністю [13; 11]. Також варто зазначити, що при моделюванні структури концепту важливо не тільки поділити засоби вербалізації на лексико-семантичні групи, але й встановити відношення між семантичними класами іменників, дієслів, прикметників і прислівників, встановити їх зв’язки з семантичним ядром концепту [3].

Ще однією важливою характеристикою концептуального аналізу є поєднання різнорівневого аналізу, адже в процесі мовної репрезентації концептуального змісту були задіяні мовні засоби всіх мовних рівнів. Тому аналізуючи мовні засоби вербалізації концепту, ми звертаємося до лексичних, фразеологічних засобів, структур речень та навіть цілої сукупності текстів, адже в них розкривається суть концепту.

Також варто згадати семантико-когнітивні методи когнітивного дослідження концептів З. Д. Попової та Й. А. Стерніна. Вчені пропонують такий алгоритм аналізу вербалізованих концептів: 1) побудувати номінативне поле концепту; 2) проаналізувати семантику мовних засобів, що входять до номінативного поля концепту; 3) інтерпретувати результати опису семантики мовних засобів, виділивши когнітивні ознаки, що формують концепт, як ментальну одиницю; 4) верифікувати отримані результати когнітивного опису в носіїв мови (цей етап не є обов’язковим, якщо дослідник сам є носієм мови); 5) описати вміст концепту у вигляді переліку когнітивних ознак [10, с. 84]. Наступні кроки дослідника залежать від того, чи його метою є опис семантики мовних одиниць або ж моделювання концепту як одиниці свідомості.

Якщо дослідник прагне змоделювати структуру концепту, то йому необхідно описати його макроструктуру (при цьому віднести когнітивні ознаки до образного, інформаційного компоненту чи до інтерпретаційного поля), описати категоріальну структуру концепту (визначитися з ієрархією когнітивних класифікаційний ознак), описати польову структури концепту (ядро, ближня та дальня периферія).

Досліджуючи вербалізовані концепти, вчені також вдаються до експериментальних методик. Зокрема, цілеспрямований і нецілеспрямований (вільний) асоціативний експерименти дають змогу виявити ті концептуальні ознаки, які не вміщують тлумачні словники, адже деякі ознаки, містячись в свідомості людей, не зафіксовані в словниках. Особливо це стосується тих концептів, які динамічно розвиваються, адже не варто забувати, що концепт є ментальним утворенням, зміни в якому залежать від змін в свідомості суспільства, на яке в свою чергу впливають зміни в суспільному житті. Експериментальні методики також дають змогу визначити національно вагомі концепти. При нецілеспрямованому (вільному) асоціативному експерименті опитуваним пропонують назвати слово стимул на назву концепта. Ця методика допомогає визначити найбільш актуальні ознаки концепту або ж верифікувати результати отриманих досліджень. Під час цілеспрямованого асоціативного експерименту опитуваним пропонують дати визначення слову, яке є ядром концепту, підібрати антоніми, синоніми або ж описати образ, який викликає слово.

Таким чином, методи вивчення вербалізованих концептів охоплюють цілу низку різноманітних методик, серед яких концептуальний аналіз, використовуючи різні підходи, є найбільш апробованим серед сучасних вчених-когнітологів. Набір прийомів та методик концептуального аналізу визначається цілями та фактичним матеріалом дослідження. Для отримання найбільш достовірних результатів вважаємо доцільним використовувати різні методи дослідження та описувати концепт з точки зору різних підходів, не забуваючи що концепту властива різнорівнева вербалізація.

Перспективною є апробація методик концептуального аналізу для визначення особливостей актуалізації концептів у мові й мовленні.

Література:

1. Алифиренко Н. Ф. Лингво-культурология: ценносно-смысловое пространство языка: учеб. пособие / Н. Ф. Алифиренко. – М. : Флинта : Наука, 2010. – 282 с.

2. Алефиренко Н. Ф. Современные проблемы науки о языке: Учебное пособие / Н. Ф. Алифиренко. – М. : Флинта: Наука, 2005. – 416 с.

3. Єсипенко Н. Г. Текстові концепти та методи їх аналізу / Н. Г. Єсипенко // Вісник Волинського національного університету імені Л. Українки. Мовознавство. – Луцьк : ВНУ, 2009. – Вип. 5. – С. 253-257.

4. Кондратьева О. Н. Концептуальные исследования. Введение : учеб. пособие. / О. Н. Кондратьева, М. В. Пименова. – М. : Флинта : Наука, 2011. – 102 с.

5. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.

6. Селіванова О. О. Проблеми концептуального моделювання в сучасних мовознавчих студіях // Лінгвістичні студії : Зб. наукових праць. – Черкаси-Брама-Україна. – 2006. – Вип. 2. – С. 7-13.

7. Мартинюк А. П. Словник основних термінів когнітивно-дискурсивної лінгвістики / А. П. Мартинюк. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. – 196 с.

8. Стернин И. А. Методика исследования структуры концепта // Методологические проблеми когнитивной лингвистики: научное издание / Под редакцией И. А. Стернина. – Воронежкий государственный уневерситет, 2001. – С. 58-65.

9. Пименова М. В. Душа и дух: особенности концептуализации: монография / М. В. Пименова. – Кемерово : ИПК “Графика”, 2004. – 386 с.

10. Попова З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М. : АСТ : Восток-Запад, 2007. – 314 с.

11. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивно-семантический анализ языка : Монография / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж : “Истоки”, 2006. – 226 с.

12. Рудакова А. В. Методика описания концепта БЫТ в русском языке // Методологические проблеми когнитивной лингвистики: научное издание / Под редакцией И. А. Стернина. – Воронежкий государственный уневерситет, 2001. – С. 121-126.

13. Титова О. И. Перспективы лингвистического исследования рекуррентных единиц лексикона / О. И. Титова // Филологические науки. – 2003. – № 2. – С. 79-86.

14. Фрумкина Р. М. Есть ли у современной лингвистики своя эпистемология? / Р. М. Фрумкина. // Язык и наука конца XX века. – М., 1995. – С. 74-117.

15. Уфимцева Н. В. Русские: опыт еще одного самопознания / Н. В. Уфимцева. // Этнокультурная специфика языкового сознания : Сборник статей. – М., 1996. – С. 139-162.

УДК 811. 111’37’42

Мурадханян І. С., Нагорний С. М.,
Чернівецький національний ніверситет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці

ОСОБЛИВОСТІ ТА ТИПОЛОГІЯ СУЧАСНОГО ЗАХІДНОГО МУЗИЧНОГО ДИСКУРСУ

Стаття сфокусована на розгляді особливостей сучасного західного музичного дискурсу, який включає весь процес соціальної інтеракції і є категорією, що означає специфічні способи репрезентації специфічних аспектів соціального музичного життя.
Ключові слова: *дискурс, когнітивний підхід, семіозис, комунікативна сфера.*

Статья сфокусирована на рассмотрении особенностей современного западного музыкального дискурса, который включает весь процесс социальной интеракции и представляет собой категорию, которая означает специфические способы репрезентации специфических аспектов социальной музыкальной жизни.
Ключевые слова: *дискурс, когнитивный подход, семиозис, коммуникативная сфера.*

The article deals with the question of the piculiarities of modern western music discourse, which includes all the process of social interaction and is the category that means specific ways of specific aspects of social music life representation.
Key words: *discourse, cognitive approach, semiosis, communicative sphere.*

Термінологічні дослідження на сучасному етапі базуються на когнітивно-дискурсному підході до професійного спілкування. Як наслідок, важливого значення набуває категорія професійної мовної особистості, для якої характерні, по-перше, діяльність в соціальному (професійному) середовищі і, по-друге, соціальна поліфункціональність. З позицій когнітивного термінознавства, термін постає як одиниця дискурсу професійної мовної особистості.

Одним з центральних понять сучасної лінгвістики є поняття дискурсу, яке до останнього часу не отримало одностайного визначення. Як відомо, часто найпопулярнішими стають саме ті поняття, які важко піддаються визначенню [4].

Виділяються наступні типи дискурсу: а) дискурс як текст в різних його аспектах; б) як зв’язне мовлення (З. Харріс); в) як актуалізований текст на відміну від тексту як формальної граматичної структури (Т. ван Дейк); г) як когерентний текст (І. Беллерт); д) як текст сконструйований мовцем для слухача (Дж. Браун); є) як результат процесу взаємодії в соціокультурному контексті (К. Пайк); ж) як зв’язна послідовність мовленнєвих актів (Н. Арутюнова, І. Сусов); з) як єдність реалізована як у звуковій субстанції, так і в письмовій формі (В. Богданов); і) як філософська категорія міркування з ціллю встановлення істини (І. Хабермас) [3, с. 170].

Оптимальним для цілей нашої роботи є розуміння дискурсу, прийняте в рамках критичного дискурс-аналізу. На думку одного з відомих представників даного напрямку в лінгвістиці Н. Ферклоу, дискурс можна розглядати з двоз точок зору. По-перше, в абстрактному сенсі дискурс – це категорія, яка означає семіотичні елементи соціального життя. В цьому значенні, на думку Ферклоу, краще використовувати термін семіозис [6]. По-друге, дискурс – це категорія, яка означає специфічні способи реперезентації специфічних аспектів соціального життя. При детальнішому підході до обидвох значень дискурсу (семіозису та власне дискурсу) розглядаються такі поняття, як соціальна практика, жанр, стиль, соціальний агент, текст.

В соціальній практиці семіозис фігурує у трьох аспектах:

– в діяльності;

– в репрезентаціях;

– в способах існування, в творенні індивідуальності (наприклад, політичного лідера Тоні Блера чи рок-музиканта Майка Джексона, Вітні Х’юстон та ін.).

Дискурс-аналіз полягає в аналізі текстів в широкому сенсі – письмових текстів, усних інтерпретацій, мультимедійних текстів телебачення та Інтернету і т.п.

Необхідно розрізняти поняття дискурс і текст. Текст являє собою не процес, а продукт, тобто, те, що сказано чи написано. Поняття дискурс включає в себе весь процес соціальної інтеракції. З точки зору дискурсивного аналізу, формальні елементи тексту – це сліди процесу створення і ключі в процесі інтерпретації [5, с. 24].

Виділяються три взаємопов’язаних виміри чи стадії критичного дискурс-аналізу: а) описування; б) інтерпретація; в) пояснення.

Стосовно нашої теми першою стадією аналізу є автентичні тексти, обмежені музичною тематикою. В них відображається процес створення тексту (позиція автора, емоційний стан, ставлення комунікантів і т.п.) та соціальний контекст (соціально-економічні та культурні умови, етнічна приналежність). Аналіз музичних текстів дозволяє виявити особливості і закономірності функціонування професійно-обмеженої лексики в музичному спілкуванні, де значна роль відводиться музичній термінології.

Спираючись на теорію критичного дискурс-аналізу, можна зробити припущення, що комунікація музикантів різних напрямків в різних соціально детермінованих ситуаціях може розглядатися як дискурс. Іншими словами, музичний дискурс – це категорія, яка означає специфічні способи реперезентації специфічних аспектів соціального (музичного) життя.

Комунікативна сфера сучасного музичного мистецтва зацікавлює не лише з точки зору знакової системи, семіотичних елементів соціального життя музикантів (мова, жести, міміка), але й у плані самопозиціонування учасників (соціальних агентів), їхніх соціально-психологічних та інтелектуальних характеристик, які проявляються у мовленнєвій поведінці; соціальних відносин між представниками соціальної сфери; часу та місця, тобто усього, що сприяє ширшому розкриттю соціального контексту сучасного музичного мистецтва.

© Мурадханян І. С., Нагорний С. М., 2013

Музичний дискурс включає в себе різноманітні типи одиниць. Широкого використання набули професійно-обмежені одиниці, що еквівалентні термінам і мають виражений конотативний компонент в структурі значення (професіоналізми, жаргонізми), а також загальновживані неспецифічні одиниці. Кожен тип музичного дискурсу характеризується власними синтаксичними типами висловлювань (питання, імперативи, еліптичні конструкції і т.п.) [2].

Поряд з вербальними семіотичними елементами музикантами широко використовуються невербальні – різноманітні жести та інші знаки, що значно полегшує комунікацію музикантів та працівників музичної індустрії під час репетиції в студії чи виступів на сцені. Широке використання невербальних знаків надає змогу не витрачати час на розгорнуті пояснення, коли, наприклад, необхідно перервати репетицію і показати іншим музикантам, як зіграти певний фрагмент. Таким знаком може бути, наприклад, кивок головою: на виступі джазового ансамблю кивок головою кивок головою одного з музикантів (керівника) – сигнал до одночасного вступу; в середовищі рок-музикантів кивок голови означає перехід до коди (фінальної частини); в середовищі джазових музикантів таку функцію виконує піднятий догори великий палець руки. Якщо на рок-концерті музикант піднімає догори великий палець, це знак для звукорежисера, що символізує недостатню потужність в моніторі на сцені (відповідно опущений палець вказує на необхідність знизити звук). Якщо ж лідер рок-групи припіднімає гриф гітари, це сигнал до спільного фінального акорду.

В комунікації музикантів та представників даної сфери завжди присутні різноманітні жести, міміка, рухи тіла, які можна інтерпретувати у відповідності з контекстом, умовами спілкування. Якщо знакова система є конвенціональною, загальною для представників даної соціальної організації, то мова тіла дуже індивідуальна і часто виражає стиль конкретного виконавця (продюсера).

Соціальними агентами або, іншими словами, учасниками музичного дискурсу можуть виступати всі представники музичної індустрії: музиканти, вокалісти, танцюристи, менеджери, продюсери, адміністратори, звукорежисери, музичні техніки, які відповідають за апаратуру і т.п.

Для олису того чи іншого дискурсу може бути важливим не лише соціальний стан агента, але й його вік, гендерна приналежність, інтереси, смаки, настрій, емоційний стан, інтелектуальний рівень.

Ситуація спілкування визначає відношення між учасниками– комунікантами. Серед музикантів – комунікантів переважають симетричні статутні відносини внаслідок довготривалої співпраці, іноді особистих симпатій (антипатій) чи інших причин, що сприяють неформальному спілкуванню. З іншого боку, можуть позиціонувати себе вище по відношенню до працівників сцени, музичних техніків, у цьому випадку комунікація базується на асиметричних статутних відношеннях комунікантів. Іншими словами, відношення комунікантів в музичному дискурсі можуть будуватися на горизонтальних відношеннях (ролі комунікантів у діалозі рівні) та вертикальних відношеннях (один з комунікантів виконує домінуючу роль).

Від соціального контексту залежить те, як буде проходити комунікація між соціальними агентами і використання ними певної мови (семіозису). Поняття соціального контексту у сфері сучасного музичного мистецтва дуже широке – місце, час комунікації, соціальні фактори і т.п. Лише враховуючи всі перераховані компоненти дискурсу, можна достатньо повно його описати.

Як ілюстрацію залежності мови від соціального контексту у сфері сучасного музичного мистецтва можна згадати таке культурне явище, як хіппі *(hippie)*. Цей рух ознаменував епоху розквіту рок-н-рольної музики, означав спосіб життя, своєрідну культуру, обумовлену прагненням свободи та кохання. В рамках даної соціальної та культурної течії виникли чисельні сленгізми:

– “to find one’s head” (to gain insight into one’s personality);

– “cube”(a sugar cube containing drugs);

– “freak-out”(a special gathering of hippies at which drugs are ingested, and loud, often bizarre, music is played) [Hibbert, T. The Dictionary of Rock Terms, 1983].

Не менш важливим компонентом музичного дискурсу є текст – результат взаємодії соціальних практик та соціальних агентів. В якості музичного тексту може виступати, наприклад, партитура. Специфіка нотного тексту полягає в тому, що він передбачає наявність двох соціальних агентів: перший – це автор твору, другий – виконавець. Виконання музичного твору може значно відрізнятися від задуму автора, не дивлячись на чіткі вказівки у вигляді графічних знаків.

Однак нотний текст не присутній у всіх ситуаціях у сфері музичного мистецтва, наприклад, при обговоренні музикантами з менеджером умов гастролей чи обов’язки членів групи. Більше того, в контексті сучасної музики нотний текст зустрічається все рідше, так як велика кількість сучасних музикантів не мають музичної освіти.

У сфері танцювального мистецтва широко використовуються танцювальні скрипти, де у вигляді скорочень та абревіацій прописані всі елементи того чи іншого руху танцю:

RF – right foot;

LF – left foot;

Shldr – shoulder;

OP – outside partner; [“Modern Sequence Dancing For AH”,
(Whitworth, 1994)].

Сукупність всіх компонентів визначає той чи інший тип дискурсу при наявності регламентуючих його правил і співвідноситься з певною соціальною сферою. Виявлення специфіки різних типів сучасного музичного дискурсу проводиться з опорою на теорію субмов Ю. Скребнєва. За цією теорією субмова визначається як підсистема мови, яка обслуговує потреби конкретної мовленнєвої сфери чи ситуації спілкування. При цьому кількість субмов нічим не обмежена і визначається науковими пріоритетами дослідника у відповідності до поставленого завдання [1].

У сфері сучасного музичного мистецтва виділяються різноманітні музичні сфери (репетиції, концерти, студійні записи, джем сешн і т.п.), які обслуговуються своїми субмовами. Кожна субмова, за Скребнєвим, включає одиниці трьох типів: неспециіфчні, відносно специфічні та абсолютно специфічні. Поняття дискурсу співвідноситься як з поняттям субмови, так і з поняттям комунікативної сфери, проте не є їхнім аналогом. В залежності від ситуації та обставин спілкування можна виділити такі типи дискурсу, як офіційний і неофіційний, які у свою чергу поділяються на усний та письмовий:

1. Офіційний (усний) – інтерв’ю на радіо та телебаченні;
фільми про музикантів; ділові переговорів;
презентації альбомів; виступи на сцені;
(письмовий) – статті в музичних журналах;
– описдіяльності музикантів в художній літературі;
– ділова переписка музикантів;
– наукові видання;
2. неофіційний (усний) – спілкування музикантів на репетиціях;
– спілкування під час студійних записів;
– спілкування музикантів та представників музичної індустрії під час запису у студії;
– спілкування під час джем сешн;
(письмовий) – спілкування на форумах, в Інтернет– чатах;
– неофіційна переписка музикантів.

На нашу думку, ці музичні дискурси допомагають розкрити специфіку сучасних музичних термінологічних одиниць з точки зору їхнього термінологічного та стилістичного статусу, прагматики.

Література:

1. Скребнев, Ю. М. Очерк теории стилистики: учебное пособие для студентов и аспирантов филологических специальностей / Ю. М. Скребнев. – Горький : ГГПИИЯ, 1975. – 176 с.
2. Скребнев, Ю. М. Введение в коллоквистику / Ю. М. Скребнев. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1985. – 176 с.
3. Сусов, И. П. История языкознания: учебное пособие для студентов старших курсов и аспирантов / И. П. Сусов. – Тверь, 1999. – 295 с.
4. Dijk, T., van. Ideology: A Multidisciplinary Approach. T. van Dijk. – L. : Sage, 1998. – 384 p.
5. Fairclough, N. Langhuage and Power / N. Fairclough. – L.; N.Y. : Longman, 1989. – 259 p.
6. Fairclough, N. Critical Discourse Analysis / N. Fairclough. Marges Linguistiques, 9, 2005. – P. 76-94.

УДК 811.111'27:32:378.02

Нарійчук М. Ф.,
Одеський національний університет ім. І.І. Мечникова, м. Одеса

АНГЛОМОВНИЙ ПОЛІТИЧНИЙ ДИСКУРС І МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ: ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглядаються методи і форми навчання англомовному політичному дискурсу, аналізуються методичні поради щодо моделей викладання дисципліни в вищих учбових закладах.
Ключові слова: *політичний дискурс, суспільно-політична лексика, методика навчання, викладання, міжкультурна комунікація.*

В статье рассматриваются методы и формы обучения англоязычному политическому дискурсу, анализируются методические рекомендации касательно моделей преподавания дисциплины в высших учебных заведениях.
Ключевые слова: *политический дискурс, общественно-политическая лексика, методика обучения, преподавание, межкультурная коммуникация.*

The article reviews teaching methods and forms of English political discourse, analyzes methodological advice regarding teaching models in higher education institutions.
Keywords: *political discourse, socio-political vocabulary, teaching methodology, teaching, intercultural communication.*

Характерною рисою високо розвиненого сучасного суспільства є соціальна взаємодія, яка здійснюється за допомогою комунікативних механізмів. Сучасні можливості інформаційного доступу до накопиченого світового досвіду та знань достатньо широкі і, не в останню чергу, це стало можливим завдяки бурхливому розвитку міжнародних засобів масової інформації. Очевидним є те, що від вирішення питання міжкультурної комунікації залежить не тільки оптимізація взаємин між окремими людьми, але й успішний діалог між представниками широких соціальних прошарків і суспільних угруповань, а також державних і політичних інституцій.

Розуміння політичного дискурсу сприяє розвитку компетенції, що дозволяє адекватно контактувати з іншомовним культурним середовищем у його соціальній неоднорідності.

У межах політичного дискурсу створюється нова система цінностей – соціальних, соціально-психологічних, а також система різноманітних ідей і поглядів. Вивчення дискурсу дозволяє розширити межі дослідження тексту, залучивши дані суміжних дисциплін: культурології, соціології, політології, педагогіки тощо. Політичний дискурс частково перетинається з іншими видами дискурсу – релігійним, рекламним, юридичним; дискурсом масової комунікації та ін.

Безперечним є те, що серед мов, які збагачують політичну лексику на міжнародному рівні, сьогодні домінує англійська мова. Приблизно 350 млн людей спілкуються по-англійськи вдома, і близько 1,8 млрд людей живуть у країнах, де ця мова є державною [1]. Таке активне використання англійської як мови-донора обумовлене значною роллю, яку відіграють англомовні країни на світовій геополітичній арені та власне значенням англійської мови як мови міжнародної політики. Англомовний політичний дискурс можна розглядати як мовленево-розумову діяльність, яка обмежується інституціональними рамками політичного спілкування та спрямована на переконання аудиторії, що і обумовлює специфіку її кінцевої реалізації – політичного тексту.

Існуючі в лінгвістиці та суміжних науках трактування дискурсу численні й різнорідні. Зокрема, Ф.С. Бацевич, А.П. Чудінов, Г. Лассвелл, К. Черри, Тьон ван Дійк, П. А. Чілтон, Дж. Лакофф, М. Стаббс, С. Слебрук цікавилися цим питанням у контексті навчання.

Питання навчання політичному дискурсу досить гостро стоїть у нашому сьогоденні у зв'язку з активної інтеграцією України в Європейській міжкультурний і освітній простій.

Метою даної статті є розгляд сучасних підходів до методології навчання англомовному політичному дискурсу, аналіз можливостей формування міжкультурної компетенції студентів у процесі вивчення іноземної мови.

Навчання розумінню політичного дискурсу здійснюється на основі принципів, характерних для комунікативного і низки культурно-орієнтованих підходів: принцип комунікативної спрямованості, принцип культурно-орієнтованої спрямованості, принцип когнітивно-дієвої спрямованості і принцип особистісно-дієвої спрямованості.

Формування знань, умінь і навичок політичного дискурсу можливе на основі іншомовних політичних текстів, відеоматеріалів, теленовин, що є важливим засобом розвитку іншомовних лінгвістичної та соціокультурної компетенцій, що знайшло своє відображення в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, де розуміння аудіозасобів масового зв'язку та записів мовлення визначено як цільове та має окрему шкалу дескрипторів [4].

Важливим моментом при відборі навчального матеріалу є розуміння того факту, що політична мова функціонує як на офіційному так і на особистісному рівні [5]. Офіційний рівень політики включає в себе засоби масової інформації, систему освіти і всі соціальні інститути, які контролюють явища соціального життя. На офіційному рівні політики можна розглядати такі типи текстів, як урядові заяви, парламентські слухання, дебати і виступи, програми партій, маніфести, плакати, політичні теленовини і репортажі, науково-популярні статті та підручники, інформаційні листки та брошури. Також існує особистісний рівень політики. Він уявляє собою актуалізацію офіційного рівня в свідомості окремих індивідів, що відбивається в листах читачів, політичних частівках, анекдотах, гумористичних оповіданнях, афоризмах, графіті на політичні теми. Послідовне залучення жанрів, що відбивають поділ сфери політики на офіційний та особистісний рівні, дозволяє

© Нарійчук М. Ф., 2013

студентам познайомитися з інтерпретацією політичних тем у різних контекстах, усвідомити неоднорідність політичної культури.

У зміст політичного дискурсу повинні бути включені всі присутні в свідомості мовця і слухача (того, що пише і читає) компоненти, здатні впливати на породження і сприйняття мови [9].

При відборі текстів доцільно керуватися критеріями: автентичності; актуальності; критерієм градації труднощів, що виникають при сприйнятті і розумінні іншомовних текстів; мовної та смислової доступності тексту; критерієм представленості соціокультурної інформації у тексті; критерієм якості звукового та візуального оформлення, у випадку якщо беруться для вивчення тексти теленовин.

Методика навчання розумінню політичного дискурсу на прикладі політичних текстів допускає такі етапи: інформаційно-орієнтовний, формуючий, мовний.

Навчання студентів сприйняттю і розумінню іншомовного політичного дискурсу сприяє формуванню та розвитку здатності до міжкультурної комунікації, у зв’язку з тим, що це навчання орієнтоване на усвідомлення існування різних поглядів на світ, осмислення можливих причин розходжень у поглядах в умовах толерантного ставлення до інших. Це закладає основи успішної соціалізації особистості, яка вивчає іноземну мову та культуру і підвищує рівень мотивації студентів, опосередковано створюючи реальне мовне середовище досліджуваної мови і культури. Політичний дискурс дозволяє також враховувати фактор приналежності індивідуумів до різних соціальних груп, мінімізує ризик формування спрощених національних стереотипів.

Аналіз лінгвістичних праць дозволяє віднести тексти, що з’являються у ЗМІ до одного з різновидів політичного дискурсу, який здійснюється через засоби масової інформації і характеризується наявністю лінгвістичного компонента – вербального тексту і екстралінгвістичного компонента – екранного контексту.

Ефективне використання оригіналів іншомовних відеоматеріалів потребує ретельного планування і відповідного керування процесом з боку викладача. При роботі з фрагментом слід притримуватися наступної схеми сприйняття:

– підготовка студентів до сприймання відеоматеріалу, формулювання інструкцій (Pre-viewing activities): конкретні завдання, які орієнтують студентів на цілеспрямоване і свідоме розуміння інформації та активізацію фонових знань студентів;

– презентація відеофрагменту (Viewing activities): зосередження на головному змісті та візуальних деталях;

– контроль розуміння (Post-viewing activities): включає відповіді на запитання щодо розуміння змісту, передбачення подальшого розвитку подій, залучення студентів до практики у мовленні через обговорення або рольову гру [2, с. 39, 6, с. 32].

Телебачення, Інтернет, періодичні видання надають широкі дидактичні можливості для організації іншомовного спілкування в реальному мовному середовищі.

Телевізійні новини як різновид політичного дискурсу розширюють поняття екстралінгвістичного компонента – контексту – у зв’язку зі специфікою телебачення як каналу передачі інформації: зоровий, звуковий і мовний ряди виступають тут як єдине ціле. Однак у реальному навчальному процесі студенти навчаються розумінню переважно лінгвістичного компонента – вербального тексту.

Введення засобів масової комунікації в сучасний навчально-виховний процес і навчання розумінню іншомовних текстів суспільно-політичної спрямованості закладає основи успішної соціалізації особистості студентів, які вивчають іноземну мову і культуру, і розвиває їх здатність до ефективної міжкультурної комунікації.

Вмотивованість опосередкованої комунікації в навчальних умовах забезпечується використанням відеофрагментів, зміст яких відповідає інтересам студентів в межах соціокультурної тематики, визначеної програмою. Крім того, із використанням відеоматеріалів з’являється зорова опора на ситуацію мовлення. [2, с. 38]

У сучасній лінгводидактиці розуміння дискурсу пов’язане з розглядом іншомовних текстів як продуктів іншої культури, що відображають особливості картини світу носіїв мови, що вивчається, зокрема англійської мови. Серед різнорідних знань і уявлень, складових інокультур, важливе місце займають знання і уявлення, пов’язані з владними відносинами в суспільстві, в тому числі, в політичній сфері. Політична сторона життя суспільства є частиною образу інокультурного соціального світу, який має бути сформований в студентів для здійснення адекватної міжкультурної комунікації.

Соціальна неоднорідність іншомовної лінгафонної культури обумовлює особливий підхід до дискурсу і завдань його розуміння у навчанні іноземної мови. Компетенції, пов’язані з розумінням іншокультурного політичного дискурсу, формуються в процесі виконання завдань, націлених на розвиток умінь використання когнітивних (пізнавальних) засобів.

У процесі використання аутентичних відеоматеріалів, необхідно, насамперед, враховувати принцип пріоритету активних форм комунікативної і когнітивної діяльності студентів на всіх этапах роботи з відео [6].

Розуміння політичного дискурсу розглядається в реферованих дослідженнях як розуміння політичної культури. Політолог Г. Алмонд визначає політичну культуру як сукупність когнітивних, афективних і ціннісних орієнтації громадян щодо політичних діячів, органів влади, їх дій [1].

Розуміння політичного дискурсу надає студентам можливість осягнути культуру іншомовного соціуму в її соціальній неоднорідності, що перешкоджає формуванню спрощених національних стереотипів і позитивно позначається на формуванні здатності до міжкультурного спілкування.

За словами О.В. Тімашевої, “міжкультурна компетенція – це адекватне розуміння двох учасників комунікативного акту, які є представниками різних культур” [8, с. 26].

Розуміння іншокультурного політичного дискурсу відбувається на тлі активізації різної компетенції володіння іноземною мовою, в тому числі, соціолінгвістичної, прагматичної та міжкультурної, і сприяє розвитку цієї компетенції. Досягнення розуміння політичного дискурсу пов’язане також з формуванням особливої

компетенції. Специфіку компетенції, необхідної для розуміння дискурсу, є уміння визначати межі соціальних груп, аналізувати дискурсивну презентацію інформації та виявляти ключові концепти, що маркірують особливості бачення світу соціальною групою в даному місці і часі.

Лінгводидактичний погляд на проблему розуміння дискурсу відкриває нові можливості для навчання іноземним мовам, оскільки дискурсивна спрямованість розуміння дозволяє побачити віддзеркалення в мові широкого соціального і культурного контексту. Нові можливості пов'язані при цьому, по-перше, з навчанням розпізнаванню особливостей інокультурного світобачення в динаміці використання мови, що дає можливість вивчати культуру справжнього моменту, актуальні процеси, що відбуваються в іномовному суспільстві. По-друге, контакт культур дозволяє активізувати досвід і знання студентів, отримані у процесі вивчення іноземної мови і розвивати ключові для міжкультурного спілкування уміння рефлексії на більш широкому матеріалі.

Розуміння дискурсу розвиває не тільки здатність до міжкультурного спілкування, але і здатність орієнтуватися в інформаційному потоці, визначати його змістовну щільність, оперативно диференціювати змістовні одиниці. Навчання розумінню дискурсу з використанням елементів дискурс-аналізу розвиває і підтримує цю здатність, так як аналіз дискурсу виходить з того, що слова можуть змінювати значення в залежності від позицій тих, хто їх вживає. Здатність орієнтуватися в інформаційному потоці має особливе значення в даний час через стрімкий розвиток інформаційних технологій, збільшення кількості інформації та швидкості її поширення.

Таким чином, навчання розумінню дискурсу відіграє важливу роль для формування рис мовної особистості та розвитку здатності студентів до міжкультурного спілкування, а також для розвитку їх особистості в цілому і їх готовності відповідати вимогам сучасного світу, що виправдовує лінгводидактичний інтерес до проблеми розуміння дискурсу і зумовлює перспективність подальшої розробки цієї проблеми.

Література:

1. Алмонд Г., Пауэлл Дж. Сравнительная политология сегодня: мировой обзор. Учебное пособие / Сокр. пер. с англ. А. С. Богдановского, Л. А. Галкиной; под ред. М. В. Ильина, А. Ю. Мельвиля. – М. : Аспект Пресс. 2002. – 537 с.

2. Британ Ю. В., Приходько Т. В. Використання відеоматеріалів для формування соціокультурної компетенції студентів першого курсу мовних спеціальностей. Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Випуск 63. Серія: Педагогічні науки: Збірник. – Чернігів : ЧДПУ, 2009. №. – 240 с. – С. 37-41.

3. Бориско Н.Ф. Теоретичні основи створення навчально-методичних комплексів для мовної міжкультурної підготовки вчителів іноземних мов (на матеріалі інтенсивного навчання німецької мови): дис. д-ра наук: 13.00.02 / Наталія Федорівна Бориско. – К. : КДЛУ, 2000 – 508 с.

4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва.– К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

5. Зеленский В.В. Послесловие // В. Одайник. Психология политики. Психологические и социальные идеи Карла Юнга. – СПб., 1996. – С. 368-380.

6. Сафонова В. В. Основные принципы социокультурного образования средствами соизучаемых языков в 21 веке // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Випуск 48. Серія: педагогічні науки: Збірник. – Чернігів : ЧДПУ, 2007. – № 48. – С. 259-264.

7. Стрельцова В. Ю. Межкультурное взаимодействие и общение как корреляты адаптации. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 18 (205), 2010. – С. 91-96.

8. Тимашева О. В. Введение в теорию межкультурной коммуникации: Учеб. пособие / О. В. Тимашева; Ун-т Рос. акад. образования. – М. : Изд-во УРАО, 2004. – 192 с.

9. Чудинов А. П. Политическая лингвистика: Учеб. пособие. – М. : Изд-во Флинта Наука, 2006. – 254 с.

УДК 81:140.8

Новосадська О. Б.,
Чернівецький національний університет імені Ю.Федьковича, м. Чернівці

СПІВВІДНОШЕННЯ МОВНОЇ ТА КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ КАРТИН СВІТУ

Статтю присвячено дослідженню особливостей взаємозв’язку мовної та концептуальної картин світу.
Ключові слова: *мовна картина світу, концептуальна картина світу,концепт, лакуна.*

Статья посвящена исследованию особенностей соотношения языковой и концептуальной картин мира.
Ключевые слова: *языковая картина мира, концептуальная картина мира, концепт, лакуна.*

The article is devoted to the study of the correlation pecularities of the worldview and conceptual worlview.
Key words: *worldview, conceptual worldview, concept, lacuna.*

Характерний для когнітивної лінгвістики інтерес до розгляду відображених у мові особливостей менталітету того чи іншого етносу зумовив пильну увагу дослідників до лінгвокультурного аспекту вивчення мови, що дозволяє виявити найбільш значимі фрагменти картини світу народу. Розгляд культурологічної складової мовного вираження важливих для національного менталітету універсальних категорій світоустрою залишається одним із пріоритетних завдань когнітивної лінгвістики, оскільки саме за допомогою вивчення мови народу у співвідношенні з основними цінностями національної культури можна виявити істотні особливості осмислення цих категорій етносом. Тому **актуальність** нашого дослідження зумовлена загальним інтересом сучасної лінгвістики до виявлення національної специфіки структури мов. **Метою** статті є розглянути й описати спільні та відмінні риси між мовною та концептуальною картинами світу. **Завданнями** статті є висвітлити сучасні теоретичні погляди на поняття “картини світу”, “мовної картини світу”, “концепту”. **Матеріалом** дослідження стали теоретичні й практичні розвідки провідних лінгвістів-когнітологів.

Мова країни пов’язана з культурою цієї країни, відмінності в культурі призводять до мовних відмінностей. Хід історичних подій, спосіб життя певної групи накладають відбиток на мову. В мові народу відображаються його характер, поведінка, психологія. Специфічні риси поведінки людини фіксуються в певних граматичних формах, в лексичному складі словника. Як зазначає Ю. Д. Апресян, кожна мова відображає певний спосіб сприйняття та концептуалізації світу. Виражені в ньому значення складаються у свого роду колективну філософію, яка є обов’язковою для всіх носіїв мови [1, с. 54].

“Національний характер визначається приналежністю до етносу, до національної культури та проживанням на певній території, тощо [3, с. 47]. Різні культури і народи по-різному сприймають одні й ті ж самі явища. Подібні невідповідності часто викликають труднощі при перекладі з мови однієї культури на мову іншої, так як не завжди можна підібрати слова, які адекватно передають зміст.

Дійсність, яка оточує людину, відображається в мові, в ній формується образ світу або його картина. Під картиною світу Кубрякова О.С. розуміє “суму значень та уявлень про світ, його глобальний образ, який є вираженням всієї діяльності людини, а не її окремої сторони” [6, с. 8]. При побудові картини світу треба враховувати етнічні, психологічні, мовні особливості людей. Можна вести мову про картину світу, що відповідає кожному відрізку історичного часу.

Проте, що для однієї культури вважається прийнятним, може бути неприйнятним для іншої, яка має інші уявлення про мораль та систему цінностей. Так, у межах європейської, а в тому числі української культури, чорний колір має негативну коннотацію, в той час як в китайській культурі оцінюється позитивно. Цей приклад – окремий випадок розбіжності серед різних картин світу.

Науковці говорять про картину світу будь-якої людини [7, с. 58]. Різні світовідчуття призводять до утворення різних картин світу. Вони формуються у процесі життєдіяльності людини. Картина світу дорослої людини не буде схожа на картину світу дитини. Існують картини світу психологічно врівноваженої людини та людей з порушеною психікою, цивілізовані та архаїчні, релігіозні, наукові та інші [7, с. 87]. Критерії оцінки картини світу – адекватність її світу. Картини світу – динамічні: вони проходять процес становлення, період стабільного існування, потім наступає розпад та руйнування. Будь-яка картина світу – це акт інтерпретації, акт світорозуміння, тобто залежить від призми, через яку здійснюється світобачення. Таким чином, картина світу не існує окремо від людини, це картина, побачена очима людини [7, с. 95].

Юсупова Ю.Л. стверджує, що “в кожній мові можна виділити дві сторони: мовну та психологічну, які відповідно формують звуки мови та звукові образи. Картина світу – це занадто широке поняття. В її межах варто розмежувати мовну картину світу та концептуальну. Таким чином, можно говорити про існування двох картин світу” [9, с. 314]. Мовна картина світу є простіша за концептуальну, це частина концептуальної системи людини, пов’язана з мовою. Концептуальна система складніша у своїй будові, ніж відомі людині мовні значення. Ця система знаходится у свідомості людини, вона обробляє та містить інформацію,що надходить про навколишній світ. Не вся інформація, що надходить у мозок людини ззовні, отримує вербальну форму, тобто відображається за допомогою мови. В основі концептуальної системи знаходяться чуттєва, пізнавальна діяльність людини (емоції, враження, почуття) [9, с. 315].

Інше ключове поняття когнітивної лінгвістики – “концепт” – також пов’язане з картиною світу взагалі та частково з концептуальною картиною. Якщо головним виразником мовної картини світу є слово, то концепт, образ, ідеальне утворення, що вийшло за межі слова і є абстракцією високого рівня, – основний елемент концептуальної картини світу. Всі концепти об’єднуються в концептуальну систему, або концептуальну картину

© Новосадська О. Б., 2013

світу. Концептуальні системи пов'язані з розумовою діяльністю людини. Оскільки головні розумові процеси відбуваються у більшості людей однаково, це наводить на думку про схожість концептуальних картин світу у різних людей. Існування великої кількості мов, які мають лексичні відмінності, вказує про відмінності мовних картин світу. "Все вище згадане про схожість концептуальних картин світу зовсім не має категоричного характеру. Крім спільних рис, існують і відмінності. На формування будь-якої концептуальної картини світу (а також мовної) мають вплив такі фактори, як національна своєрідність, психологічна характеристика, культурологічні аспекти певної групи людей. Існують концепти (ключові слова, за термінологією А. Вежбицької), які містять в собі специфічні риси нації, в них відображаються культурні особливості народів" [4, с. 130].

Концепти є абстрагованими та узагальненими. Вони можуть мати як вербальну,так і невербальну форми вираження; таким чином, відбувається злиття мовних та інших концептів. У зв'язку з цим можна говорити про труднощі виокремлення мовної картини світу з більш глобальної, концептуальної.

З поняттями концептуальної та мовної картин світу пов'язане поняття "поле". Поле – це "сукупність змістовних одиниць (понять, слів), які охоплюють певну галузь людського досвіду" [2, с. 334]. Двом моделям світу (концептуальній та мовній) відповідає поняттєве (концептуальне) та семантичне поле відповідно. Поняттєве поле – галузь поняттєвого змісту, визначене логікою предметного світу та логікою людського мислення. Різновидами полів є семантичне поле, лексико-семантичне та асоціативне поле [3, с. 56].

Семантичне поле – структура певної мови з урахуванням її культурної та національної своєрідності. У словнику лінгвістичних термінів Ахманової О.С. подаються наступні визначення цього поняття: 1) "частка дійсності, виділена в людському досвіді, і яка теоретично має в даній мові відповідник у вигляді більш чи менш автономної лексичної мікросистеми, наприклад: семантичне поле радості, семантичне поле часу; 2) безліч слів та виразів, які складають тематичний ряд, слова та вирази мови, у своїй сукупності охоплюють певну галузь значень. Семантичне поле – сукупність мовних одиниць різних частин мови, як поєднані спільною семантичною ознакою. Семантичні зв'язки у семантичному полі визначаються лінгвістичними методами (компонентний аналіз слів, аналіз тексту)" [2, с. 447].

Під час опису навколишньою дійсності "у нашій свідомості переплітаються дві її картини – концептуальна (логічна) та словесна (мовна)" [7, с. 54]. Основний елемент мовної картини світу – семантичне поле, одиниці концептуальної моделі світу – константи свідомості. В мовній картині світу знання містяться в семантичних категоріях, семантичних полях, які складаються з окремих слів та словосполучень. В концептуальній картині світу зміст міститься в поняттях.

На переконання Караулова Ю.Н., мовна модель світу відображає зміни в навколишньому середовищі, тому вона більш рухлива у порівнянні з концептуальною моделлю. Для неї характерні лакуни, або без еквівалентна лексика, яка не має відповідників в інших мовах. Лакуни виявляються при порівнянні мов на рівні полів та слів. У більшості випадках вони не перекладаються. Кожна мова створює свою картину світу, в якій відображаються культурні особливості, специфічні риси народу, який спілкується цією мовою; формується такий собі "проміжний світ", що зумовлює відмінності між мовами, і призводить до розбіжності серед картин світу різних мов [5, с. 130].

Незважаючи на специфічність концептів, концептуальна модель відрізняється стійкістю та універсальністю та забезпечує взаєморозуміння серед людей. Концептуальна модель світу враховується при укладанні тематичних словників (тезаурусів), де загальні уявлення людей про світ формують організацію лексики словника.

Найяскравіше фізичне та соціальне середовище відображається у словниковому складі мови. "Повний словник будь-якої мови – комплексний інвентар всіх ідей, інтересів, діяльності даного суспільства. Завдяки словнику ми можемо мати уявлення про особливості його культури" [8, с. 272]. Специфічні особливості відображені в спеціалізованих словниках. Укладанню та аналізу тезаурусів присвячені роботи відомого лінгвіста Ю. Н. Караулова.

Висновки. На підставі здійсненого дослідження робимо висновок про те, що

концептуальна картина світу є складнішою за мовну картину світу, вона є динамічнішою у своєму розвитку,ніж мовна, оскільки вона реагує на будь-які зміни у навколишньому середовищі.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в аналізі мовних засобів вираження одиниць концептуальної картини світу – лінгвокультурних концептів.

Література:

1. Апресян Ю. Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания / Ю. Д. Апресян. – // Вопросы языкознания. 1995. №1. – С. 37-68.

2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Советская энциклопедия, 1966. – 604 с.

3. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика / Н. Н. Болдырев. – Тамбов : Изд-во ТГУ,2000. – 123 с.

4. Вежбицька А. Сопоставление культур через посредство лексики и граматики / А. Вежбицька. – М. : Языки славянской культури, 2001. – 272 с.

5. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 263 с.

6. Кубрякова Е. С. Языковое сознание и языковая картина мира / Е. С. Кубрякова. Филология и культура: Материалы II-й Международной конференции Ч. 3. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 1999. – С. 6-13.

7. Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. – М. : Наука, 1988. – 107 с.

8. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культорологии. – М. : Прогресс, 1993. – 656 с.

9. Юсупова Ю. Л. Концепт как единица концептуальной картины мира концептуальной картины мира / Ю. Л. Юсупова. Проблемы прикладной лингвистики: Матер. Международной научно-практичной конференции 27-28 декабря 2005. – Пенза : ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2005. – С. 314-316.

УДК 811.112

Павленко Л. В.,
Дніпропетровський регіональний інститут державного управління Національної академії державного управління при Президентові України, м. Дніпропетровськ

ДИСКУРСИВНИЙ АКТ “ПІДХОПЛЕННЯ” В КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНОМУ КОНТЕКСТІ

Статтю присвячено вивченню в контексті когнітивно-комунікативної парадигми знань дискурсивного акту “підхоплення”, який є продуктом діалогічного мовлення, що складається з двох мовленнєвих кроків – репліки-стимулу і репліки-реакції.

Ключові слова: *підхоплення, дискурсивний акт, репліка-стимул, репліка-реакція, діалогічне мовлення, адресант, адресат.*

Статья посвящена изучению в контексте когнитивно-коммуникативной парадигмы знания дискурсивного акта “подхват”, который представляет собой продукт диалогической речи и состоит из двух речевых шагов – реплики-стимула и реплики-реакции.

Ключевые слова: *подхват, дискурсивный акт, реплика-стимул, реплика-реакция, диалогическая речь, адресант, адресат.*

The article deals with the investigation, from the point of view of cognitive-communicative paradigm of knowledge of the discourse act “catching”, which is the product of the dialogic speech and consists of two speech steps – incentive remark and response remark.

Key words: *catching, discourse act, incentive remark, response remark, dialogic speech, addresser, addressee.*

На основі свого мовленнєвого й позамовленнєвого досвіду і когнітивної активності людина створює систему образів світу, яка дозволяє їй орієнтуватися в ньому. Мова “репрезентує” світ [3, с. 218], вона є формою існування розумової діяльності, що охоплює всі галузі індивідуального та суспільного життя людини. Як пише де Боно, базовим компонентом мислення людини є слово, яке виступає зручною упаковкою досвіду [7, с. 217].

Розуміння є динамічним процесом і властиве комунікантам, які володіють навичками декодування інформації завдяки середовищу, мотивам, попереднім знанням тощо [1, с. 18]. Це стосується саме діалогу, оскільки зміна ролей мовця і слухача відбувається досить швидко, адекватність реакції на висловлення співрозмовника залежить від швидкості розуміння стану речей, уміння декодувати, обробляти інформацію, формувати своє ставлення і висловити свою реакцію. У процесі розуміння важливу роль відіграє попередній досвід адресата, тому що співвіднесення змісту повідомлення з ним приводить до сприймання аргументів співрозмовника, які мають бути чіткими й доречними, а їх сприймання повинно супроводжуватися меншою витратою ментальних зусиль [9, с. 146-147].

Актуальність даної статті пов’язана із загальною орієнтацією сучасної лінгвістики на вивчення шляхів і способів функціонування мови в її соціальній динаміці, що визначає розуміння її одиниць у широкому контексті мовленнєвої діяльності, де чільне місце належить і категорії “підхоплення”. **Об’єктом** цієї статті є дискурсивний акт (ДА) “підхоплення”, а **предметом** – його функціонально-комунікативні особливості в англомовному діалогічному дискурсі. **Мета** статті – з’ясування специфіки продукування зазначеного ДА. Основу когнітивного вивчення мовленнєвих явищ взагалі та підхоплення зокрема складає опис і пояснення системи “мовець – адресат”, яка розглядається як механізм обробки інформації. Під час спілкування люди не просто декодують висловлення, а здійснюють його інтерпретацію через активний процес виявлення особливостей комунікації за допомогою знань, які зберігаються в пам’яті. Нашу думку підтверджує й Т. М. Ушакова, яка вважає, що у кожного учасника інтеракції задіяні три блоки мисленнєво-мовленнєвого механізму: сприйняття, висловлювання і внутрішнє мовлення. Разом вони забезпечують передачу інформації від адресанта до адресата та її адекватну інтерпретацію. Якщо перші два мають вихід у зовнішній світ, переводячи мовлення в об’єктивно існуючий мовленнєвий продукт або сприймаючи його, то третій такого виходу не має, оскільки він є змістотвірним (на цьому рівні висловлення формується одним і сприймається іншим комунікантом) [6, с. 12-13].

Внутрішнє мовлення має свою організацію, яка характеризується кількома рівнями зі своїми специфічними функціями. Низький рівень структурується словами з конкретним значенням, що розглядаються як базові елементи, які зберігаються в пам’яті та слугують основою для побудови наступного, більш високого рівня внутрішнього мовлення. Ці базові елементи не є ізольованими. Вони інтегруються, об’єднуючись множинними тимчасовими зв’язками, й утворюють систему взаємопов’язаних структур. Ця система є наступним рівнем структур внутрішнього мовлення – т. зв. “вербальною мережею” [6, с. 13]. На думку Т. М. Ушакової, організація базових елементів внутрішнього мовлення створюється на основі мовленнєвих сигналів, що надходять ззовні, та є формою акумулювання комунікативного досвіду і матеріалізації мови.

Динамічні процеси у структурах цього рівня забезпечують утворення граматичного оформлених речень. Вербальна мережа виступає природною матрицею мовленнєвого досвіду, властивого обом комунікантам. Найвищим є комунікативний рівень, на якому з’ясовується, як і навіщо людина передає інформацію. Саме на цьому рівні формується висловлення і відбувається повідомлення повної інформації, що і є основною функцією комунікації – розуміти спільну мовленнєву діяльність її учасників, яка координується шляхом обміну думками та характеризується певними нормами [там само].

Організація внутрішнього мовлення пояснює специфіку ДА “підхоплення”. Так, отримуючи повідомлення у блоці сприйняття, адресат зіставляє його у внутрішньо мовленнєвому процесі зі своїми ідентичними ма-

© Павленко Л. В., 2013

трицями на всіх рівнях і в такий спосіб інтерпретує його зміст. Дискурсивний акт "підхоплення" реалізується за допомогою мовленнєвих дій принаймні двох комунікативних партнерів. Ці дії складають різноспрямовану послідовність – від мовця до адресата і навпаки. Підхоплення реалізується тільки як компонент послідовності висловлень (секвенцій), коли мовець і адресат на основі інтелектуальних дій можуть встановити певний взаємозв'язок між висловленнями. Послідовність мовленнєвих дій у межах ДА "підхоплення" є деяким інтегрованим цілим, оскільки мовець тут демонструє єдність / розбіжність своєї позиції з позицією співрозмовника.

Поняття "підхоплення" використовується для позначення достатньо різнорідної кількості неконвенціоналізованих, неочікуваних і часом непередбачуваних, але послідовно залежних комунікативних дій, які є частиною інтерактивного обміну. Підхоплення виникає зазвичай спонтанно і завжди входить до ситуативних, локальних інтеракцій. Здійснюючи локальні функції, підхоплення виконують певні дії по відношенню до попередньо висловленого, а їхня реалізація залежить від певних ситуативно-контекстуальних факторів. Пор.:

– *A figure of speech. It doesn't matter. Come, sit closer to me. There may not be the chance for us to talk together again.* A *While we're in mourning for Auntie, you mean?* She wriggled up the log and sat next to him /S. Holland/.

Як бачимо, підхоплення може містити модальні, емоційні й оцінні конотації та додавати до репліки-стимулу нові кластери інформації. Однак найголовніша диференційна ознака ДА "підхоплення" – це середовище його побутування, яким є діалог. Інакше кажучи, ДА "підхоплення" не існує поза діалогом, а репліка-підхоплення (символ А) не існує поза ДА. Підхоплення є в більшості випадків завершальною стадією мікродіалогу у двокомпонентній діалогічній єдності або серединним елементом у трикомпонентній. Підхоплення – завжди послідовно приєднаний, залежний і реактивний мовленнєвий акт (МА), пов'язаний з ініціальним актом спільним пропозиційним змістом і часто структурою, внаслідок чого воно представляє собою кільце пари-секвенції у вигляді взаємозалежних мовленнєвих дій [8, с. 210]. Тому однією з специфічних характеристик ДА "підхоплення" є наявність попереднього, ініціального, проспективного акту-стимулу, який і зумовлює можливість реалізації певного акту-реакції.

У спонтанній розмові не існує заздалегідь встановлених правил стосовно того, хто, коли, де і як довго буде говорити, але, тим не менш, такі розмови структуровані та нехаотичні. Один із способів такої структурованості – ***(з)міна ролей*** (turn-taking), що засвідчує "подвійне авторство розмови" [5, с. 204]. Залежно від комунікативних інтенцій мовець і адресат обирають кожен свій спосіб зміни комунікативних ролей. За ознакою співвіднесеності сусідніх "реплікових" кроків у масштабі реального часу Х. Генне і Х. Ребок розрізняють такі типи "взяття кроку": а) зміна комунікативних ролей з *перебиванням*; б) *"плавна"* зміна комунікативних ролей (latching); в) зміна комунікативних ролей *після паузи* (цит. за [4, с. 190]).

Соціологи Г. Джеферсон, Г. Сакс і Е. Щеглофф були першими, хто проаналізував зміну ролей у діалозі. Вони підкреслюють, що репліка мовця (a speaker's turn) може складатися з одного слова, фрази чи декількох речень. Але існують тільки певні місця, де мовець може взяти слово. Це місця в кінці речень, фраз, або місця, де особа, що говорить, робить паузи. Межі мовленнєвих ролей визначаються початком / кінцем говоріння мовця, а початок / кінець ролі залежить від інтенцій співрозмовників, в основі яких лежить багато чинників, у т. ч. й комунікативні та когнітивні.

При "плавному взятті" кроку мовець має змогу обміркувати, проаналізувати висловлення співрозмовника, і тоді його реакція буде краще обґрунтованою та більш логічною. Темп спілкування спокійний, повільний. Співрозмовники зазвичай реагують очікуваним типом висловлення, а тому додаткова робота для "виправлення" проблеми (repair work) непотрібна. Пари реплік, що поєднуються в ДА, Х. Сакс називає суміжними / сусідніми (adjacency pair) [10, с. 554-560]. Часто роль мовця (черга говорити) закінчується не тому, що він заздалегідь запланував зупинитися, а тому, що почав говорити його візаві. Тож обидва говорять одночасно. Такі "нашарування" (overlaps) не завжди сприймаються як перебиви (interruptions), часто вони не відчуваються, не сприймаються, тому що вони очікуванні й не руйнівні (disruptive). Для деяких комунікантів і в деяких ситуаціях нашарування мовлення на мовлення сприймається як кооперативне, як сприятливе взаєморозумінню, як згода [11, с. 121-123]. Співрозмовники не тільки разом вирішують, де починається і де закінчується мовленнєва роль (черга), але й сумісно продукують висловлення постачаючи один одному слова, підхоплюючи та повторюючи звуки, структури тощо. Це є класичним випадком підхоплення, але зміна ролі проходить усе ж таки з перебиванням. Інколи мовець зупиняється до того, як інший співрозмовник виявився готовим розпочати свою мовленнєву роль, взяти свою чергу. Це призводить до виникнення мовчання, пауз. Така ситуація потребує певних кроків для свого виправлення. Останнє може здійснюватися за допомогою підхоплень, що виникають у режимі емпраксичного мовлення, тобто "мовлення, приреченого на незавершеність" [2, с. 115].

Таким чином, визначення підхоплення як ДА, що передбачає не тільки його місце у послідовності МА, а і вживаність різних видів МА в самому підхопленні, дають змогу вважати **підхоплення *в широкому сенсі*** продуктом діалогічного мовлення зі статусом дискурсивного акту-секвенції, що складається з двох мовленнєвих кроків – репліки-стимулу (співрозмовник-адресант) і репліки-реакції (співрозмовник-адресат, який "перехопив" на себе роль мовця). Зрозуміло, що основним об'єктом дослідницької уваги в цій діалогічній секвенції є репліка-реакція.

Висновки. Вербальна поведінка співрозмовників тісно пов'язана з когнітивними механізмами діалогічного мовлення, з впливом ситуативних факторів на побудову висловлень і реалізацію мовленнєвої інтеракції, з комунікативною компетенцією партнерів, із залученням невербальних засобів вираження думки. Тому особливого значення набуває лінгвістичний статус одиниць мовлення, вибір яких визначається інтенцією та мотивами співрозмовників. Однією із таких одиниць є підхоплення.

Перспективи цього дослідження полягають у подальшому детальному вивченні когнітивно-комунікативного потенціалу ДА "підхоплення" в англійському діалогічному мовленні.

Література:

1. Антипов Г. А. Текст и мир гуманитарии. Проблемы методологического анализа / Г. А. Антипов // Текст как явление культуры / [Г. А. Антипов, О. А. Донских, И. Ю. Марковина, Ю. А. Сорокин]. – Новосибирск : Наука, 1989. – С. 5-34.

2. Бюлер К. Теория языка. Репрезентативная функция языка : / К. Бюлер ; [пер. с нем.]. – М. : Прогресс, 2000. – 528 с.

3. Жилет Д. Представления и когнитивная наука / Д. Жилетт // Когнитивная наука и интеллектуальная технология : реферативсб. – М., 1991. – С. 218-223.

4. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М. : Гнозис, 2003. – 280 с.

5. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2010. – 844 с.

6. Ушакова Т. М. Речь человека в общении / Т. М. Ушакова. – М. : Наука, 1989. – 137 с.

7. De Bono E. Word power / E. De Bono. – L. : Penguin Books, 1977. – 269 p.

8. Hagemann J. Reflexiver Sprachgebrauch / J. Hagemann. – Opladen : Westdeutscher Verlag, 1997. – 213 s.

9. Hoeken H. Contextual parameters in the evaluation of persuasive texts : A cognitive processing approach / H. Hoeken // Discourse analysis and evaluation : functional approaches / [ed. by Leo Lentz, Hank Punder Moad]. – Amsterdam ; Atlanta, GA, 1997. – P. 139-153.

10. Sacks H. Lectures on Conversation / H. Sacks ; [ed. G. Jefferson, with an introduction by E. A. Scegloff]. – Cambridge, MA : Blackwell, 1992. – Vol. 2. – P. 554-560.

11. Tannen D. When is an overlap not an interruption? / D. Tannen // First Delaware Symposium on Language Studies. – Newark : The University of Delaware Press, 1983. – P. 119-129.

УДК 316:347

Присяжнюк О. Я.,
Одесский национальный университет имени И.И. Мечникова, г. Одесса

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Данная статья посвящена межкультурной коммуникации как культурному и социальному явлению. Социальное межкультурное взаимодействие представляет собой оценку коммуникантами особенностей ситуации в контексте разницы культур и выбора адекватных способов осуществления межкультурной коммуникации. Автор анализирует методологические подходы к исследованию межкультурной коммуникации с позиций социокультурного дискурса. Дано обоснование этапов "культурного шока" в виде этноцентрических и этнорелятивистских подходов.

Ключевые слова: *социология культуры, межкультурная коммуникация, "культурный шок", этноцентрический и этнорелятивистский подходы.*

Стаття присвячена міжкультурної комунікації як культурному і соціальному явищу. Автор говорить про те, що соціальна міжкультурна взаємодія являє собою оцінку комунікантами особливостей ситуації в контексті різниці культур та вибору адекватних способів здійснення міжкультурної комунікації. Автор аналізує методологічні підходи до дослідження міжкультурної комунікації з позицій соціокультурного дискурсу. Дано обгрунтування етапів "культурного шоку" у вигляді етноцентріческіх і етнорелятівістскіх підходів.

Ключові слова: *соціологія культури, міжкультурна комунікація, "культурний шок", етноцентричний і етнорелятівістскій підходи.*

The given article is dedicated to intercultural communication as a social and cultural phenomenon. The author states that social intercultural interaction represents communicants' assessment towards the peculiarities of the situation in the context of cultural differences and choice of adequate means within intercultural communication. The article deals with the analyses of methodological approaches to the problems of intercultural communication. The process of "cultural shock" is investigated from ethnocentrical and ethnorelative point of view.

Key words: *sociology of culture, intercultural communication, "cultural shock", ethnocentrical, ethnorelative.*

Определение места межкультурной коммуникации как составной части социологии культуры представляет собой важный и необходимый аспект исследования проблем человеческой жизнедеятельности в эпоху глобализации [6, с. 82], что определяет актуальность данной статьи. Сам термин "культура" насчитывает более 150 определений, описывающих одну из характеристик этого явления. Л.Г. Ионин, обобщив имеющиеся определения: культура есть отличие человека от животного; культуре можно и нужно обучать, т.е. она не является врождённым качеством; культура существует в виде символов как вербальных, так и невербальных [3]. В социологическом исследовании, посвященном анализу культурного развития и функционирования общества, О. Контом, был вывел закон трёх ступеней развития "прогресса духа" – теологической, метафизической и научной; причём каждой ступени соответствовала своя общественная организация [3, с. 160]. В середине XX веке появилось понятие репрезентативной культуры как попытка объяснить новые явления социокультурного развития: культура представляет (репрезентирует) все виды идеологий и мировоззрений, влияющих на поведение индивидов, принимающих их пассивно или активно. Все факты общественной жизни, обусловливающие существование индивидов, и есть репрезентативная культура. О. Конт считал ранние стадии развития духа, теологическую и метафизическую, "фиктивными", полагая, что только научная стадия является позитивной и даёт возможность объективного познания мира [4, с. 68]. Предложенное Ф. Тенбруком понятие репрезентативной культуры означает, что культура не бывает фиктивной, она просто представляет то общество, в котором существует. Это понятие предполагает отсутствие противопоставления культуры обществу; любое явление состоит из социального и культурного аспектов, причём эти аспекты неотделимы друг от друга [14]. Теория О. Конта была основана на методологии объективизма, полагающей наличие объективных фактов общественной жизни, т.е. систем, структур, институтов, выстроенных по определённой модели независимо от мировоззрения и идеологии его членов.

XX в. стал свидетелем возникновения знаменитой теории "понимающей социологии" М. Вебера, базирующейся на культурно-аналитическом подходе, основой которого является изучение индивида как культурного существа, на поведение которого оказывают влияние не инстинкты, не внешние факторы, а субъективный смысл совершаемых им действий. Согласно М. Веберу, "социальным мы называем такое действие, которое по предполагаемому действующим лицом смыслу соотносится с действием других людей и ориентируется на него" [1, с. 42]. Субъективный смысл любого действия представляет собой социальный фактор интерпретации эмпирической реальности этого действия. Тогда общество представляет собой не что иное как культурный продукт, созданный индивидами, а индивид – это культурное общество. Все социологические теории имеют в своей основе два главных подхода – объективистский и культурно-аналитический. Основоположник первого подхода, Э. Дюркгейм, считал, что все социальные явления не зависят от членов общества, являются "вещами", а предметом изучения является характер взаимодействия социальных структур [9, с. 108].

Культурно-аналитический подход предполагает существование социальных структур как продуктов идей и мировоззрений индивидов, объективных с точки зрения их принятия (понимания) индивидами, причём основной акцент в исследовании делается на понимании субъективного смысла любого социального действия, его мотивации. Именно культурно-аналитический подход является основополагающим, а концепции символического интеракционизма являются фундаментальными приоритетами при исследовании теории и

© Присяжнюк О. Я., 2013

практики межкультурной коммуникации [11]. Основоположник символического интеракционизма, Д. Мид, считал основой своей теории определение понятия межиндивидуального взаимодействия, обусловливающего формирование общества и сознание индивида. В качестве основного механизма взаимодействия он рассматривал жест как символ, имеющий своё значение, причём жесты могли быть вербальными и невербальными. При тождестве значений жестов адресантов и адресатов присутствует успех аккультурации.

С проблемой аккультурации связано понятие “культурный шок”, которое было предложено К. Обергом [12]. В основе культурного шока лежит конфликт старых культурных форм с новыми, причём под “старыми” имеются в виду те формы культуры, которые существуют в обществе, где проживает индивид, а “новые” формы репрезентируют общество с другой культурой [13]. Другими словами, культурный шок – это конфликт старого и нового сознания, или старых и новых значений [5]. Представляет интерес конфликтологическая модель Ф. Бока, объясняющая сущность культурного шока. Он писал, что “культура в самом широком смысле слова – это то, из-за чего ты становишься чужаком, когда покидаешь свой дом” [8, с. 105]. Ф. Бок выделил пять способов разрешения конфликтов, вызванных культурным шоком: 1) геттоизация, т.е. ситуация, когда индивид или группа индивидов в силу религиозных или других причин создаёт свою культурную среду в чужом обществе с доминирующей культурой (Например, еврейские гетто в черте оседлости в царской России, турецкие, индийские, китайские районы в городах Европы); 2) ассимиляция, т.е. полный отказ от своей культуры, внедрение в новую, причём часто ассимиляция бывает насильственной со стороны доминирующей культуры также существуют многочисленные примеры, когда доминирующая культура не принимает в свою среду “чужих” и создаются “невидимые гетто” (такая ситуация существует в странах СНГ, в Западной Европе, Канаде и Америке); 3) промежуточный этап в виде культурного взаимодействия – этот способ достигает своей цели только при равноправии сторон, как принимающей, так и пришедшей культуры (например, еврейские эмигранты из Восточной Европы внесли огромный вклад в развитие мирового искусства и киноиндустрии, создав Голливуд); 4) частичная ассимиляция, т.е. означающая успешную аккультурацию в какой-либо сфере, например принятие всех норм принимающей культуры на работе и осуществление родной культуры дома, в конфессиональных учреждениях; 5) колонизация, т.е. навязывание пришедшей культуры местному населению; если раньше колонизация чаще всего имела результатом геттоизацию местного населения, то в настоящее время колонизация осуществляется в виде помощи слаборазвитым странам в денежной форме, в виде строительства промышленных предприятий, обучения студентов, внедрения современных технологических достижений. Следует отметить, что колонизация присутствует не только в виде помощи слаборазвитым странам, но и путём распространения образа жизни, принятого в более сильных в экономическом и политическом статусе стран, например, распространение американского стиля жизни в Западной Европе.

Следует отметить, что межкультурная коммуникация как социальное и культурное явление появилась тогда, когда люди стали путешествовать. До этого они не могли оценивать свою культуру, так как не имели возможности сравнивать. При восприятии других культур человек неизбежно сталкивается с различиями в социальных системах, властных иерархиях, системах образования и т.д. Изучение этих культурных различий послужило основой для создания наук о культуре. Родоначальником исследования культуры является Геродот – древнегреческий историк и географ. Он описывал другие земли, климат, географию, народы, их обычаи. Эти эмпирические исследования характеризовали все культурологические исследования вплоть до XIX в. Даже в XVII-XVIII вв., во времена Джеймса Кука, Марко Поло, Фернандо Кортеса, Христофора Колумба, все описания не носили научного характера, так как все путешественники имели целью завоевание, расширение торговли, религиозную пропаганду. Начиная с XIX в. путешествия стали проводиться с целью исследования других культур, что давало возможность расширять горизонты познания и представлений о новых формах существования человека. Первыми исследователями культур, т.е. первыми специалистами по межкультурной коммуникации, были И.Г. Гердер и И.Форстер – немецкие философы и антропологи. Интересно отметить, что И.Форстер плавал на кораблях Д. Кука. В своих дневниках он исследовал проблемы приспособления человека к окружающей среде и осознания индивидом своего “я” через познание “другого”. И.Г. Гердер представил цели культурологических исследований, непосредственно связанных с проблемами межкультурной коммуникации, а именно: детальное описание культур и их носителей; анализ культурных достижений в контексте их приспособления к окружающей среде; познание “своей” культуры в процессе освоения “чужой”. Антропологическая модель межкультурной коммуникации И.Г. Гердера была прорывом в функционировании наук, изучающих культуру, по двум причинам: если раньше природное и культурное в человеке не было разделено, то теперь природное было противопоставлено культуре в виде приспособления к окружающей среде; познание самого себя через понимание других было признанием равенства всех людей, живущих на Земле [2].

Модель И.Г. Гердера стала культурным шоком, своего рода революцией в системе взглядов европейской, христианской цивилизации на социально-культурное устройство. Считается, что первая революция мировоззрений связана с гелиоцентрической теорией Н. Коперника, вторая произошла после распространения теорий З. Фрейда, а третья революция означала смещение европейской цивилизации с верховного пьедестала. Мир каждой культуры стал исключительным и самодостаточным, достойным и нуждающимся в исследовании. XIX век был временем зарождения систематических исследований в социологии, культурной антропологии, философии культуры, а вместе с ними, появилась и межкультурная коммуникация как междисциплинарная отрасль социокультурного знания. Осознание наличия “чужих” культур, отличных от “своей”, является началом сложного многоэтапного процесса межкультурной коммуникации [10].

Виднейший специалист по межкультурной коммуникации М. Беннет придерживается мнения, что для успеха межкультурной коммуникации необходимо воспитание межкультурной чуткости [8]. Он создал модель межкультурных этапов коммуникации, характеризующую этноцентрический и этнорелятивистский

подходы. Этноцентризм имеет своей основой философию функционализма, согласно которой человечество едино в своих проявлениях; культура также единообразна, а развитие идет от простого к сложному. Согласно этой парадигме “своя” культура является главной по отношению к “чужой”. Этноцентризм означает объективистский подход к исследованию межкультурной коммуникации вследствие игнорирования конкретных социальных условий и межкультурных особенностей в условиях поликультурной социальной действительности. Абсолютистская культурная парадигма не обладает достаточным ресурсом исследования межкультурной коммуникации, особенно в период глобализации, нарастания миграции и социокультурных конфликтов вследствие конфликта культур [13].

Этноцентризм предполагает доминирующую роль “своей” культуры в процессе межкультурной коммуникации и реализуется на уровне: отрицания существования любой “чужой” культуры, проявляющейся в геттоизации и сегрегации. Примером могут служить так называемые места компактного проживания выходцев из Африки в Западной Европе либо отрицание европейской культуры со стороны жителей стран Ближнего Востока (Иран), индейские резервации в Канаде и США. Этап отрицания предполагает проведение межкультурных встреч разного рода для формирования общего восприятия как базовых культурных ценностей, так и культурных различий без осуждения. В противном случае очень часто наступает этап защиты и диффамации, когда уже осознание культурных различий может вызвать защиту своих культурных особенностей и негативные эмоции по отношению к чужой культуре на уровне индивидов, групп, этносов, цивилизаций. Этот этап характеризуется проявлением чувства превосходства своей культуры (превосходство “белой” расы над “жёлтой” и “чёрной”, европейской цивилизации над восточной) и враждебности к чужой культуре, которое может принимать экстремальные формы (фашизм, национал-социализм, апартеид, движение “бритоголовых”).

Этнорелятивистское восприятие межкультурных различий уходит корнями к символическому интеракционизму как теории межличностного взаимодействия, структурирующей основные проблемы межкультурной коммуникации, а именно: существование культурных различий является позитивным фактором в случае совпадения мнений (значений) символов (жестов) представителей различных культур. В процессе межкультурной коммуникации с участием многих индивидов (групп) происходит соединение этих значений в единую точку зрения, которую Д. Мид называл “установкой обобщенного другого”. Признавая наличие культурных различий в поведении, языке, невербальном общении, индивид принимает установку на объективное существование различных культурных вариаций.

Для адекватного понимания чужой культуры индивид должен адаптироваться к ней, т.е. идентифицировать мир её объектов; идентификация должна осуществляться в терминалах значений, которые имеют объекты в глазах членов групп. Более того, в процессе адаптации индивид осознаёт постоянные трансформации значений в зависимости от изменения ситуаций [7]. Изменчивость социальных ситуаций характеризует символический интеракционизм в отличие от акцента на жесткую структуру и застывшие функции, характеризующие структурно-функциональный подход к проблемам межкультурной коммуникации, проявляющийся в этноцентрическом видении межкультурной коммуникации.

В процессе принятия роли “другого” индивиды эмпатийно воспринимают чужую культуру, что требует определенного уровня лингвистических и экстралингвистических знаний как основы формирования межкультурной компетенции. В процессе адаптации и проявления эмпатийности представители вступают в межкультурную коммуникацию. Это межкультурное взаимодействие представляет собой разновидность социального взаимодействия, т.е. совокупность действий представителей разных культур, имеющую целью генерацию реакции партнёра по общению. Другими словами, происходит обмен сопряжёнными действиями, которые предполагают возобновляемость и интерес к ответным действиям [12].

В процессе межкультурного социального взаимодействия эмпатия переходит в стадию признания плюрализма культур в виде позитивного восприятия культурных различий. Плюрализм возможен в результате тесных социальных связей коммуниканто–прямых /косвенных, односторонних /многосторонних, формальных/ неформальных. Например, чтение литературы на иностранном языке с целью расширения кругозора, эрудиции, повышения профессионального уровня – косвенная социальная связь; проведение деловых переговоров – прямая социальная связь; процесс обучения – многосторонняя социальная связь; отношения субординации в армии – формальная социальная связь и т.д.

Социальное межкультурное взаимодействие осуществляется при помощи символов (вербальных, невербальных, паравербальных), общее значение которых является необходимым условием его осуществления, причём стадии адаптации, эмпатийности и плюрализма сменяются взаимной интеграцией, сопровождаемой контекстуальной оценкой. Эта стадия характеризуется тем, что формируется универсальная межкультурная личность, способная к осознанию и принятию межкультурной социальной реальности, выбору поступков, адекватных социокультурному контексту с учётом пространственно-временных параметров коммуникации. Данный процесс представляет собой оценку коммуникантами особенностей ситуации в контексте разницы культур и выбор адекватных способов осуществления межкультурной коммуникации.

Литература:

1. Вебер М. Избранные произведения / М. Вебер. – Изд-во: Прогресс, 1990. – 809 с.
2. Гердер И. Г. Идеи к философии истории человечества / И. Г. Гердер. – М. : Наука, 1977. – 703 с.
3. Ионин Л. Г. Социология культуры. – Учебное пособие для вузов / Л. Г. Ионин. – М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2004. – 427 с.
4. История буржуазной социологии XIX– начала XX века / под ред. И. С. Кон. – М. : Наука, 1979. – 344 с.

5. Adler P. The Transitional Experience: an alternative view of culture shock / P.Adler // Journal of Humanist Psychology, 15. – 1975. – Pp. 13-23.
6. Berking H. Kultur-soziologie. Mode and Method / H.Berking. – Warburg, 1989. – P. 82.
7. Blumer H. Sociological implications of the thought of J. H. Mead / H. Blumer // American Journal of Sociology. – Vol. 71, № 5. – 1966.
8. Culture Shock. A reader in modern cultural anthropology // ed. by Ph. Bock. – New York, 1970. – P. 105.
9. Durkheim E. Les formes elementaries de la vie religieuse / E. Durkheim. – Paris, 1912. – 145 p.
10. Griffiths D, Winstanley D. Learning Shock – The Trauma of Return to Formal Learning / D.Griffiths, D. Winstanley // Tanaka Business School Disc-n papers, 2004. – [http://www3.imperial.ac.uk/pls/portallive/docs/1/40419].
11. Oberg K. Culture Shock Adjustments to New Cultural Environment / K. Oberg // Practical anthropology. – № 7. – 1960. – Pp. 177-182.
12. Oberg, K. Cultural Shock: adjustments to new cultural environments / K. Oberg // Culture Shock – Causes, Consequences and Solutions: The international experience. – 2003 //[http://www.grin.com/en/fulltext/bwh/23471.html]
13. Petersen P. The five stages of culture shock: critical incidents around the world / P. Petersen. – Westport, Connecticut : Greenwood Press, 1995. – 192 p.
14. Tenbruch F. H. Representative Kultur / F. H. Tenbruch // Sozialsbruktu und Kultur. – Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1990. – 380 p.

УДК 811.111'271.1

Сабан О. В.,
Національний університет "Львівська політехніка", м. Львів

ІНКЛЮЗИВНА МОВА ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ ТОЛЕРАНТНОСТІ

Стаття присвячена аналізу зростаючого значення принципу толерантності у англійській мові у межах міжкультурної комунікації. Особливу увагу приділено питанню поширення інклюзивної мови на прикладі гендерного аспекту комунікації.

Ключові терміни: *інклюзивна мова, міжкультурна комунікація, мовно-мовленнєвий етикет, недискримінація, принцип толерантності, толерантність.*

Статья посвящена анализу растущего значения принципа толерантности в английском языке в рамках межкультурной коммуникации. Особенное внимание уделено вопросу распространения инклюзивного языка на примере гендерного аспекта коммуникации.

Ключевые термины: *инклюзивный язык, межкультурная коммуникация, языковой и речевой этикет, недискриминация, принцип толерантности, толерантность.*

The article is devoted to the analysis of the tolerance principle growing significance in the English language within the framework of intercultural communication. Particular attention is paid to the question of inclusive language implementation on the example of gender issues in communication.

Key terms: *inclusive language, intercultural communication, language and speech etiquette, non-discrimination, tolerance principle, tolerance.*

Толерантності як здатності визнавати та поважати погляди інших та як спроможності витримувати труднощі відводиться центральне місце серед сучасних хороших манер. Це поняття відіграє важливу роль у процесі соціалізації та міжкультурної комунікації. Останнім часом широко декларується всебічна підтримка однакових можливостей та визнання відмінностей, у тому числі і на рівні мови. Зокрема, жорсткій критиці піддається невиправдана дискримінація на основі гендерних відмінностей, сімейного стану, статевої приналежності, релігійних переконань, політичних поглядів, расової приналежності, віку, займаної посади, фізичних проблем, ВІЛ/СНІД статусу, попередніх судимостей, членства у певних організаціях тощо. Такий перелік постійно розширюється. Тому вивчення та моніторинг динаміки мовних засобів, необхідних для формування толерантних моделей спілкування з метою унеможливлення дискримінації в англійській мові є актуальним.

Дана стаття присвячена дослідженню специфічних інклюзивних лексичних засобів у англійській мові, які мають безпосередній вплив на параметри комунікації з урахуванням принципів толерантності на прикладі гендерного аспекту комунікації. Метою дослідження обрано аналіз змін, які уже впроваджені або впроваджуються свідомими носіями мови для того, щоб подолати глибоко укорінені в англійській мові упередження та зменшити прояви дискримінації.

Англійська мова сформувалася як міжнародна мова спілкування, яка здатна забезпечувати динамічні процеси міжнаціональної, міжконфесійної та міжкультурної комунікації у період бурхливого розвитку сучасної цивілізації, та перебуває у перманентному стані розвитку. Виникнення нових технологій, а іноді й цілих наукових напрямків у епоху глобалізації економіки і торгівлі та науково-технічного прогресу стає причиною появи багатьох неологізмів, нових способів утворення лексем, нових лексичних форм та набуття попередніми інших значень. У той же час інтеграція суспільства, яка стрімко відбувається у результаті тісних контактів представників окремих етнічних культур та віросповідань, відіграє ключову роль у формуванні культури спілкування та зростаючої уваги до розвитку комунікативної компетенції особистості.

Необхідність використання мови з метою ефективного управління процесом комунікації та контролю над результатом такої комунікації передбачає модифікацію комунікативних умінь та навичок мовців відповідно до змін, які постійно відбуваються у світі.

Очевидно, що оптимізація та удосконалення алгоритмів комунікації англійською мовою з урахуванням усіх вище згаданих чинників дає можливість ліквідувати недоліки та врахувати досягнення цивілізації, що може стати основою для моделювання передбачуваних реакцій співрозмовників.

Невід'ємною складовою таких алгоритмів є мовно-мовленнєвий етикет, до якого останнім часом спостерігається підсилений інтерес. Нагадаємо, що мовний етикет – це "це стійкі формули, що забезпечують прийняте в певному середовищі, серед певних людей включення в мовленнєвий контакт, підтримання спілкування в обраній тональності." [1, с. 108]. Він передбачає наявність апарату історично сформованих формул ввічливості (а саме, стандартних, стереотипних штампів та кліше) для кожної стандартної ситуації. У свою чергу мовленнєвий етикет є вибором відповідних формул для кожного окремого акту комунікації.

Маючи у своєму арсеналі набутий упродовж усього періоду розвитку англійської мови досвід та звичаї різних народів та культур, мовний етикет продовжує розвиватися, зокрема з урахування принципів категорії толерантності. Свідченням цього є поява численних резолюцій та декларацій, присвячених питанням толерантності, недискримінації та прав людини не лише в англомовних країнах, а й на міжнародному рівні. Наприклад, однією із ключових є Декларація принципів толерантності, ухвалена резолюцією Генеральної конференції ЮНЕСКО від 16 листопада 1995 р. Серед останніх зокрема слід виділити Фундаментальні права: виклики і досягнення у 2011 році, Монакську декларацію та резолюції, прийняті Парламентською Асамблеєю ОБСЄ на двадцять першій щорічній сесії 9 липня 2012 р.

© Сабан О. В., 2013

Для кращого розуміння поняття толерантності необхідно спершу проаналізувати його семантичні аспекти, виходячи з існуючих у англійській мові дефініцій. У Oxford Advanced Learners Dictionary толерантність описано як “бажання прийняти чи терпіти когось/щось, особливо погляди чи поведінку, з якою ви можете не погоджуватись, чи людей, які не такі, як ви” [7]. Принцип толерантності неодноразово досліджували у зв’язку із питаннями етики, моралі, освіти, політкоректності. Серед лінгвістів не існує єдиного визначення та розуміння цього поняття, так само як відсутнє спільне трактування поняття ввічливості. Проте, виходячи із існуючих визначень, сформульованих таким дослідниками як Л. Бурвуд, Р. Віз, М.В. Остін, Дж. Робінсон, В. Вогт та М. Волцер, можна виділити основні складові, які допомагають охопити таке складне та багатогранне поняття, а саме: терпіння, прийняття, визнання (наприклад, права мати іншу думку та звичаї), підтримка, відсутність упередженого ставлення, недискримінація, невтручання, компроміс, бажання не нашкодити/не образити, коректність, повага, ввічливість (при умові існування неприязного ставлення, загрози, злих намірів, аморальності, несправедливості, ірраціональності, непотрібності, негативних відчуттів, упередження, незгоди, критичного ставлення, осуду, ненависті, відрази, відчуття переваги/неповноцінності, вищої/нижчої цінності, негативних стереотипів, обмежень, розбіжностей, відмінних поглядів/звичаїв/поведінки/манер/системи цінностей/гендерної приналежності/кольору шкіри/ зовнішнього вигляду/фізичного стану/фізичних вад).

Враховуючи позицію, яку займає толерантність у межах мовно-мовленнєвого етикету та культури спілкування в цілому, а також той факт, що все більше сумлінних носіїв англійської мови роблять спроби послуговуватися недискримінаційними мовними засобами, постає необхідність їх дослідження. Такі мовні засоби ще називають інклюзивними. У Concise Oxford Companion to the English Language інклюзивна мова трактується як “мова, яка враховує певні групи, такі як жінки та меншини …” [4], у Collins English Dictionary – “мова, яка не допускає вживання певних виразів чи слів, які можуть розцінюватися як такі, що виключають певні групи людей …” [5]. Отже, інклюзивна мова – це мова, яка не принижує, не ображає, не відкидає, не групує людей за існуючими стереотипами на основі їх статі, расової приналежності чи проблем зі здоров’ям. Вона покликана показувати усіх людей як активних членів суспільства. Інклюзивну мову рекомендують використовувати для заміщення сексистських, расистських чи гомофобних інвективів, а також будь-яких інших слів, які можуть викликати почуття образи. Вважають, що використання недискримінаційних лексичних одиниць є не лише питанням справедливості, але і способом вираження ввічливості.

Рівень зацікавлення суспільних еліт питанням поширення інклюзивної мови постійно зростає. Багато провідних видавництв та видань переглянули свої інструкції та правила редакційної політики, які містять рекомендації щодо використання інклюзивної мови. Велика кількість університетів Австралії, Великобританії, США, Канади, та ряду інших країн вимагають цього ж від студентів при написанні дипломних чи дисертаційних робіт, а також у повсякденному спілкуванні як викладачів, так і студентів. Словники, включаючи останнє видання Random House Dictionary of the English Language, у розділі “Базові інструкції з питань стилю” містять розділ “Запобігання сексизму”. Толерантне спілкування вже давно є запорукою ефективної комунікації у сфері медицини та політики.

Стосовно гендерного аспекту комунікації, основними характеристиками толерантного ставлення є інклюзивні висловлювання, а також ті, які не акцентують статевої приналежності. Перш за все це стосується вживання “man” та “ men” для позначення “людини”, “людства”, “особи”, які вважаються дискримінаційними по відношенню до жінок. Хоча американський варіант іменника чоловічого роду “guys” (у множині), який використовують у звертаннях, наприклад, “Hi/hey, guys!” набув значення “Hallo, everyone” (де “guys” – “a group of people of either sex [3]). Кілька десятиліть тому цей термін використовували у звертаннях виключно до осіб чоловічої статі, але з часом, він набув нового, гендерно-нейтрального значення у розмовному стилі, а, отже, належить до арсеналу інклюзивної лексики. Вражає те, що це відбулося у час, коли лексичні одиниці, утворені від іменників, які позначають осіб чоловічої статті, почали вважати такими, що виключають осіб жіночої статі, а тому є дискримінаційними.

Назви професій у англійській мові також часто підкреслюють гендерну приналежність людини. Наприклад, у галузі авіаперевезень активно послуговуються терміном “flight attendant”, а у ресторанному бізнесі перевага надається терміну “server”, які у порівнянні із “stewardess”, “steward”, “waiter”, “waitress” не вказують на гендерні відмінності. Крім цього при створенні назв нових професій, спостерігається відсутність форм жіночого роду. У сучасній англійській мові немає таких понять як “reportress” чи “computer programmeress”, що є свідченням розвитку мови з урахуванням принципів толерантності. Без сумніву терміни на позначення інших професійних категорій (наприклад, “supporting actress”) із урахуванням гендерних відмінностей продовжують перебувати у активному вжитку.

Ще одним доволі дискусійним питанням застосування інклюзивної мови є використання займенника “he” (“his”, “him”) з метою узагальнення із значенням “будь-хто”, який вважають дискримінаційним, оскільки він виключає осіб жіночої статі. Однак вживання лише займенника “she” також є помилковим. Тому пропонують наступні варіанти вирішення проблеми: “he or she”, “she or he”, “s/he”, “h/she”, “his/her”, “him/her”, “him- or herself”, “you”, “they”, “their”, “them”, “themselves”. Більшість із них часто піддають критиці, вважаючи незграбними. Варіанти “he or she”, “she or he” доцільно використовувати в офіційно-діловому стилі. Дозволено вживати особові займенники третьої особи множини “they”, “their”, “them” по відношенню до підмета в однині, такого як “everybody”, “somebody”, “anybody” “anyone”, чи “no one”, наприклад, “Every person has rights under the law, but they don’t often know them” [6]. Цей спосіб вживання зафіксовано у таких престижних словниках як Oxford English Dictionary та The American Heritage College Dictionary. Можна також використовувати “one”. Однак, найбільш вдалим варіантом вважають перефразування (наприклад, використання множини чи пасивних конструкцій), що допомагає вирішити проблему. Цікавими також видаються спроби знайти заміну

особовому займеннику чоловічого роду третьої особи однини і в мережі Інтернет, де активно використовують такі групи: “sie, hir, hir, hirs, hirself”, (особливо “hir”), “zie, zir, zir, zirs, zirself”, “e or ey, em, eir, eirs, eirself or emself”, “per” (скорочення від “person”), “per, per, pers, pers, persself” [2]. Крім того доктор Елейн Стотко зі школи освіти при Університеті Джонса Гопкінса зафіксувала факт вживання школярами у Балтиморі “yo” як гендерно-нейтрального особового займенника в третій особі однини.

Значної уваги також потребує використання звання та способи звертання. Перш за все, це повинні бути паралельні конструкції на зразок “men and women”, “women and men”, “ladies and gentlemen”, “Doctor Susan Jones and Doctor John Adams”, а не асиметричних, як, наприклад, “ladies and men”. У більшості випадків, особливо під час написання листів, дозволяється опускати почесні звання та титули і просто називати людей по імені, наприклад, “Tara Potter and Gilles Pelletier”. Проте у тих випадках, коли імена людей невідомі, а подія чи ситуація вимагають прояву ввічливості, тоді, звертаючись до осіб жіночої статі, оптимальним вибором буде “Ms”. Усе частіше звертання “Ms” використовують на зразок “Mr” як до одружених, так і до незаміжніх жінок, коли подружній стан не відомий чи не важливий. Проте, коли жінка того бажає, необхідно розрізняти між “Mrs.” та “Miss”. Коли ж адресат має титул, ранг чи звання, необхідно використовувати його.

Англійська мова стрімко розвивається, нові лексичні засоби з легкістю стають загальновживаними, однак викорінити вже існуючі лексеми не так і просто і не завжди потрібно. Тому, носії англійської мови, враховуючи вимоги часу, змушені постійно переглядати та поновлювати рівень володіння мовою. Зрозуміло, що далеко не всі рекомендації втілюються у життя. Багато із них наштовхуються на жорстку критику як лінгвістів-експертів так і на несприйняття суспільством. Проте, багато позитивних змін уже відбулося, деякі перебувають в процесі впровадження, адаптації чи обговорення, а ще більше неодмінно будуть втілені у майбутньому. Уже безсумнівним є той факт, що інклюзивна мова – це свого роду перехід від традиційної до сучасної англійської мови.

Отож, комунікація з урахуванням принципів толерантності є основою міжкультурного взаєморозуміння. Запорукою цього є адаптація мовленнєвих звичок до сучасних умов та вимог.

Перспективним вбачаємо дослідження рівня впровадження принципів толерантності у різних типах дискурсу у англійській мові.

Література:

1. Пентилюк М. І. Ділове спілкування та культура мовлення: навч. посіб./ Марія Іванівна Пентилюк, Ігор Іванович Марунич, Ірина Василів Гайдаєнко. – К. : Центр навчальної літератури, 2010. – 224с.

2. Gender-neutral pronoun FAQ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://aetherlumina.com/gnp/

3. Guy [Електронний ресурс]/Oxford Advanced Learner’s Dictionary. – Режим доступу: http://oald8.oxfordlearnersdictionaries.com/dictionary/guys#guy

4. Inclusive language [Електронний ресурс]/Concise Oxford Companion to the English Language. – Режим доступу: http://www.encyclopedia.com/doc/1O29-INCLUSIVELANGUAGE.html

5. Inclusive language [Електронний ресурс]/The Collins English Dictionary. – Режим доступу: http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/inclusive-language

6. They [Електронний ресурс]/The American Heritage Dictionary of the English Language. – Режим доступу: http://ahdictionary.com/word/search.html?q=they&submit.x=18&submit.y=19

7. Tolerance [Електронний ресурс]/Oxford Advanced Learner’s Dictionary. – Режим доступу: http://oald8.oxfordlearnersdictionaries.com/dictionary/tolerance

УДК 811.161.1.

Селюжицкая Л. Н.,
УО “Полесский государственный университет”, г. Пинск

ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРОТИПОЛОГИЧЕСКИХ РАЗЛИЧИЙ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

У статті розглядається типи культур, культуротилогичні відмінності і і’х вплив на эфективність міжкультурологічного спілкування’.
Ключові слова: *культура, культуротилогічній, відмінності, міжкультурній, ділове спілкуванне.*

В статье рассматриваются типы культур, культуротипологические различия и их влияние на эффективность межкультурного делового общения.
Ключевые слова: *культура, культуротипологический, различия, межкультурный, деловое общение.*

The article is about types of culture, cultural differences and their influence on the effect of cross-cultural business communication.
Key words: *culture, type culturel, difference, international communication, crossculturel, business communication.*

Либерализация мировой экономики в конце 20-го века, возникновение новых рынков и зон свободной торговли, увеличение количества совместных предприятий создали новые условия и возможности для работодателя и работника. Эти факторы стимулировали миграционные процессы людей – носителей разных культур и языков и обострили как проблемы психологии межкультурного общения, так и проблемы, связанные с подготовкой людей к участию в нем. Возникла потребность в специалистах, которые обладают компетенциями, позволяющих успешно интегрировать в инокультурное пространство, т.е. соответствовать иноязычной культуре, как собственной [3, с. 97].

В первой половине XXI века проблемы межкультурного общения становятся жизненно значимыми для каждого государства. Политикам, бизнесменам, представителям самых разных профессий приходится взаимодействовать со своими коллегами из всего мира. В XXI веке преуспевающим менеджером будет тот, кто восприимчив к межкультурным различиям. Участвуя в деловых встречах, в переговорах, в совместном предприятии или лицом к лицу сталкиваясь с представителем другой культуры, огромное преимущество специалисту даст знание культурных особенностей страны его деловых интересов. Учитывая особенности культуротипологических различий, будущие менеджеры, специалисты в сфере международных отношений, руководители совместных предприятий смогут владеть методами организации, поддержки эффективной работы международных коллективов.

Внимание к культурным корням и национальным особенностям других людей, как в обществе, так и в сфере бизнеса позволит партнерам по диалогу предвидеть и точно просчитать то, как они будут реагировать в процессе межкультурного делового общения и избежать межкультурных конфликтов. На начальном этапе межкультурные конфликты могут не возникать, но по мере углубления сотрудничества, как показывает практика, они становятся неизбежными. Причем чем глубже интеграция, тем сильнее проявляются различия во взглядах и привычках представителей разных культур. Эти проблемы могут привести к конфликтам внутри международной команды, а часто к остановке проекта и расторжению контрактов.

Актуальность настоящей работы обусловлена тем, что в современном мире все чаще осознается необходимость выявления, изучения и учета культуротипологических различий, которые создают трудности в межкультурном общении.

Проведенный анализ литературы по данной проблематике показывает, что аспекты исследования культуры можно найти в трудах российских и зарубежных ученых и исследователей (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, В.В. Сафонова, И.Л. Плужник, Дж. Берри, Р. Льюис, Ф. Тромпенаарс и т. д.).

Британский культуролог и лингвист Р. Льюис разделяет национальные и региональные культуры на три группы: моноактивные, или линейно организованные, ориентированные на задачу (task-oriented), четко планирующие деятельность; полиактивные, ориентированные на людей (people-oriented); реактивные, или слушающие, ориентированные на сохранение уважения (respect– oriented listeners). Итальянцам кажется, что немцы чопорны и живут по часам; немцам итальянцы представляются беспорядочно жестикулирующими; японцы наблюдают и спокойно учатся у тех и других [1, с. 64].

Согласно исследованиям Р.Льюиса, моноактивные культуры – это культуры, в которых принято планировать свою жизнь, составлять расписания, организовывать деятельность в определенной последовательности, заниматься только одним делом в данный момент. Они придают огромное значение анализу проекта, решают все проблемы в жесткой последовательности и добиваются почти совершенного результата. Им нелегко работать с людьми, работающими в другом стиле, например с арабами или представителями средиземноморских культур. Типичные представители такой культуры англосаксы: американцы, англичане, немцы, северные европейцы.

Полиактивные культуры – подвижные, общительные народы, привыкшие делать много дел сразу, планирующие очередность дел не по расписанию, а по степени относительной привлекательности, значимости того или мероприятия в данный момент. Им свойственно одновременно делать несколько дел, попутно, нередко не доводя их до конца. Носители полиактивной культуры экстравертны. Они не любят обрывать беседу на полуслове, для них завершить межличностное взаимодействие – наилучшая форма инвестирования времени. К таким культурам относятся такие народы, как южные европейцы, латиноамериканцы и арабы.

© Селюжицкая Л. Н., 2013

Реактивные (слушающие) культуры – культуры, придающие наибольшее значение вежливости и уважению, предпочитающие молча и спокойно слушать собеседника, осторожно реагируя на предложения другой стороны. К реактивной культуре относят такие страны как Япония, Китай, Сингапур, Корея, Турция, Финляндия, Тайвань.

Предпочтительным способом общения в реактивных культурах является монолог – пауза – размышление – монолог. При встрече с представителями данных культур необходима следующая последовательность действий: внимательно слушать; понимать намерение собеседника; некоторое время хранить молчание, чтобы оценить значение сказанного; затем задавать уточняющие вопросы; конструктивно реагировать; поддерживать определенную степень непроницаемости; уметь приспосабливаться к сильным сторонам и достижениям партнера; улучшать их; совершенствовать; доводить до совершенства, если можно.

В моноактивной и полиактивной культурах способом коммуникации является диалог. Один прерывает монолог другого частыми комментариями или вопросами, демонстрируя вежливый интерес к тому, о чем идет речь. Едва замолкает один партнер, слово берет другой. Моноактивным людям реактивная тактика кажется сложной для понимания, поскольку она не вписывается в линейную систему (вопрос/ответ, причина/следствие) [1].

Данная классификация культур Р. Льюиса является важным практическим инструментом повышения эффективности межкультурного делового общения. Учитывая культуротипологичекие различия, менеджеры встречаясь друг с другом, смогут в одной сделке применять в зависимости от ситуации немецкий тип планирования, китайский способ разрешения конфликтов, японский тип своевременного изменения условий контракта, российскую изобретательность в тупиковых ситуациях и т.д. до бесконечности.

Особое внимание Р. Льюис уделяет ценностной структуре личности. Личность бизнесмена, по его мнению, представляется в виде известной русской матрешки. Самая маленькая матрешка – это набор базовых ценностей: здоровье, уважение близких и друзей, теплота отношений с ними. Следующая матрешка – набор ценностей, сформированных в данной цивилизации, например, приоритет личности в западной цивилизации и принцип коллективизма в восточной. Далее следует матрешка, содержащая набор социокультурных ценностей, характерных для данного региона или страны. Наконец идет матрешка, выражающая профессиональные ценности. В ситуации конкретного межкультурного делового взаимодействия может быть задействована любая из этих матрешек. Однако перспективы становления общей основы международной деловой культуры зависят от ядра этой конструкции, представленного набором базовых этических ценностей.

Ф. Тромпенаарс также исследовал влияние культуры на бизнес и выделил следующие слои культуры, такие как:

– внешний (эксплицитный) слой – артефакты и продукты (институты, существующие в обществе);

– средний слой – нормы и ценности (правила поведения в обществе);

– сердцевина (эксплицитный, скрытый слой) – базовые представления и установки (скрытая суть культуры, которая наиболее трудно постигается представителями других культур, так как базовые представления о жизни усваиваются подсознательно и передаются от поколения к поколению) [5, с. 22-23].

Следует отметить, что успех межкультурного делового общения достигается тогда, когда партнеры по диалогу обладают следующими характеристиками:

– способность переносить неоднозначные, противоречивые ситуации;

– толерантность, терпимость к чужой культуре;

– гибкость мышления в новых ситуациях общения, способность понять способы мышления, мотивы и чувства собеседников чужой культуры;

– способность к дифференцированному восприятию и переработке новых необычных противоречивых ситуаций и способов поведения;

– уважение к другим культурам;

– готовность к межкультурному общению – интерес к другим культурам.

Такие характеристики необходимы для эффективного межкультурного делового общения и свидетельствуют об оптимальной аккультурации. Канадский социолог Дж. Берри выделяет следующие формы аккультурации:

– ассимиляция (уподобление, отказ от свойств и признаков собственной культуры, принятие образцов поведения гостевой культуры как собственной; означает потерю собственных культурных корней, которые заменяются ценностями гостевой культуры);

– интеграция (вхождение в другую культуру посредством постепенного освоения ее норм, ценностей, образцов поведения, сохранение собственной культуры);

– сепаратизм (члены группы, сохраняя свою культуру, отказываются от контактов с другой);

– сепаратизм (категорически исключается возможность установления контактов с большей по количеству группой);

– маргинализация (группа и ее члены теряют свою культуру, но и не желают интегрировать в гостевую культуру, не приобщаются и к ней) [4, с. 26-39].

И.Л. Плужник выделяет новую форму межкультурного взаимодействия – “поликультурность, которая предполагает не только сохранение своей культуры, но и обогащение ее за счет признания и принятия иной культуры, готовности к освоению других культур ” [2, с. 47].

Итак, для установления в будущем гармоничных отношений между деловыми партнерами существенное значение имеет распространение грамотности межкультурного общения. Изучение, осознание и учет культуротипологических различий позволит будущим специалистам правильно и максимально точно интерпрети-

ровать и прогнозировать поведение представителей иной культуры и снизить вероятность недопонимания во время переговоров. Перспектива развития межкультурного делового общения должна находиться на пути к выявлению и укреплению на общечеловеческой нравственной основе фундамента единой международной деловой культуры, т.е. следует обращать внимание не на то, что разъединяет людей, а на то, что их объединяет. И чем ближе будут продвигаться друг к другу представители разных культур, тем менее значимыми будут их различия, в том числе культуротипологические различия.

Литература:

1. Льюис Р. Д. Деловые культуры в международном бизнесе. / Р. Д. Льюис – М. : Дело, 1999.

2 Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: дис. … доктора пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. / И. Л. Плужник. – Тюмень, 2003.

3. Селюжицкая Л. Н. Межкультурная профессиональная коммуникативная компетенция как цель языковой подготовки студента неязыкового вуза. Материалы международной научно-практической конференции. – Минск : БГЭУ. – 1-2 февраля 2013.

4. Berry, J. Psychology of Acculturation // Applied Cross-Cultural Psychology. – Newberry Park. CA : Sage, 1990.

5. Trompenaars F. Riding the Waves of Culture. – Lnd. : Economist Book, 1993. 349 p.

УДК 811.134.2'42

Скробот А. І.,
Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ

КОМУНІКАТИВНО-ПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТ ІНТЕРНЕТ-КОМУНІКАЦІЇ

У статті розглядаються особливості комунікативно-прагматичної стратегії Інтернет-комунікації.
Ключові слова: *комунікація, Інтернет, стратегія.*

В статье рассматриваются особенности коммуникативно-прагматической стратегии Интернет-коммуникации.
Ключевые слова: *коммуникация, Интернет, стратегия.*

The article focuses on the peculiarities of the communicative and pragmatic strategy of the Internet communication.
Key words: *communication, Internet, strategy.*

Виникнення Інтернету наприкінці 60-тих років як ще одного комунікативного каналу передачі даних, а потім як засобу масової комунікації в XXI столітті призвело до появи не тільки глобального інформаційного середовища, але й особливих віртуальних світів, мережевих співтовариств і блогів, мережевої культури й мови, що обслуговують цей сегмент соціальної реальності. Цей новий світ Інтернету став масштабним, різноманітним, цікавим і непередбаченим у своєму розвитку й впливі.

Метою дослідження є встановлення закономірностей і особливостей комунікативно-прагматичної стратегії Інтернет-комунікації. Досягнення цієї мети передбачає виконання низки завдань:

1. Встановити конститутивні характеристики Інтернет-комунікації.
2. Визначити співвідношення усної і письмової мови в Інтернеті.
3. Дослідити комунікативні стратегії і тактики комунікативної поведінки суб'єктів у Мережі.

Об'єктом дослідження є комунікативно-прагматичний аспект Інтернет-комунікації і засоби її реалізації.

Предмет дослідження – комунікативно-прагматичні характеристики Інтернет-комунікації.

Актуальність дослідження полягає в комунікативно-прагматичній інтерпретації Інтернет-комунікації як інтерактивної міжособистісної комунікації, яка дає змогу визначити комунікативний потенціал мови, функціональну динамічність всіх мовних рівнів, що дозволяє віднести мову Інтернету до особливого типу.

Вивчення проблем Інтернет-комунікації становить інтерес не тільки для соціальної філософії й психології, але й лінгвістики (зокрема, для соціолінгвістики, лінгвістики тексту), тому три цих напрямки найчастіше користуються досягненнями один одного для більш об'єктивної оцінки процесів, що відбуваються у віртуальному просторі. На думку О.Д. Агапова, у соціальному плані Інтернет являє собою складну структуровану комунікативну систему, область суспільної свідомості й діяльності людини, що забезпечена технологічним проривом другої половини XX ст. Інтернет – це дзеркало сучасної цивілізації, її інформаційне відбиття, прообраз нового типу різноманітних суспільних відносин [1].

У зв'язку з інтенсивним впровадженням у життя суспільства комп'ютера та Інтернету формується особливий вид дискурсу – Інтернет-дискурс; своєрідною є сфера його поширення – електронна, глобальна, інтерактивна.

Інтернет-дискурс надає можливостей для глибоких лінгвістичних досліджень, адже на сьогоднішній день саме спілкування в Інтернеті накладає найбільший відбиток на процеси, що відбуваються в мові.

З позицій соціолінгвістичного підходу ми можемо говорити про Інтернет-дискурс як про лінгвістичну категорію, що поєднує в собі ознаки дискурсу особистісно– та статусно-орієнтованого незалежно від того, чи йде мова про спілкування в ICQ, веб-чатах, веденні Інтернет-щоденників або про тематичні форуми й мережеві конференції.

За словами Е.Н. Галичкіної, Інтернет-дискурс, являючи собою багатожанровий функціональний різновид публічної монологічної й діалогічної мови, характеризується цілим рядом специфічних комунікативних засобів. Своєрідність мовного спілкування учасників Інтернет-комунікації полягає не тільки у використанні професіоналізмів, але й у комбінації лексичних одиниць, що відносяться до різних стилів і реєстрів, утворених відповідно до прагматичних установок і цілей спілкування в Мережі [2, с.15].

Хронотоп Інтернет-дискурсу обмежений технічними можливостями (наявністю або відсутністю комп'ютера й виходу в Інтернет) і людським фактором (наявністю або відсутністю співрозмовника в "онлайні"). Однак, будучи штучно створеним комунікативним середовищем, Інтернет-дискурс є, по суті, умовним і не має тимчасових і просторових меж. Завдяки таким своїм властивостям в мережі Інтернет з'являється можливість для спілкування двох і більше співрозмовників у єдиний момент часу з будь-яких куточків світу, що викликає "розмивання" державних, національних, економічних, політичних і культурних кордонів. Віртуальний простір Інтернету, таким чином, реорганізується й з'являється у вигляді таких мережевих утворень, як чати, форуми, блоги й т.д.

Стратегії Інтернет-дискурсу визначаються його цілями й реалізуються в жанрах. Основними цілями Інтернет-дискурсу є 1) реалізація оперативного рішення актуальних питань; 2) пошук необхідної інформації; 3) розмаїтість дозвілля. Виходячи із цього, в рамках Інтернет-дискурсу ми виділяємо організуючу комунікативну стратегію, стратегію соціалізації й стратегію карнавалізації.

Умовна, знакова форма Інтернет-дискурсу обумовлює введення в його структуру елементів мовної гри. Активно використовуючи різноманітні мовні засоби, комуніканти прагнуть до акцентування уваги інших

© Скробот А. І., 2013

учасників мовного спілкування на висловленні шляхом посилення його виразності або створення комічного ефекту.

Стратегія соціалізації Інтернет-дискурсу виражається в прагненні співрозмовників брати активну участь в обговоренні актуальних тем і обмінюватися власним практичним досвідом. Це дає поштовх для створення різних тематичних форумів, мережевих співтовариств, що поєднують учасників Інтернет-дискурсу за схожими інтересами.

Дослідження особливостей Інтернет-дискурсу відповідає загальній установці сучасної лінгвістики на антропоцентричність, на необхідність не тільки виявляти своєрідність мовних особливостей лексики, але й пояснювати соціальні й прагматичні фактори використання специфічної лексики в процесі комунікації за допомогою Інтернету.

Початок бурхливому розвитку інформаційних технологій та їхньому імпорту в інші країни було покладено в англомовній країні, США, що забезпечило особливу роль англійській мові як комунікативного стандарту Інтернет-дискурсу. З експансією комп’ютера та Інтернету інші мови запозичили слова з англійської мови для виражень нових понять.

Мова Інтернету сполучає в собі ознаки письмового й усного мовлення, а також має власні властивості, опосередковані комп’ютерним спілкуванням.

Наразі вчені пропонують назвати даний вид дискурсу усно-письмовим [3, с. 45]. Основною формою існування комунікації в Інтернеті є письмова форма, але всі канони письмової мови тут повсюдно порушуються, тому що спілкування носить неформальний характер.

Є ще ряд особливостей, які відрізняють мову Інтернету від письмової мови. Письмова мова завжди ретельно продумана, організована, перевірена й виправлена, ясна. Зважаючи на це, до письмової мови ближче всього Всесвітня павутина, менше всього до неї відносяться чати й віртуальні світи. Що ж стосується електронних листів, тут ситуація двояка. Деякі люди відправляють повідомлення без перевірки, не турбуючись про помилки, наприклад, в правописі, інші ж, навпаки, уважно перевіряють свої послання, навіть уважніше, ніж звичайні листи, щоб уникнути помилок. Мова Інтернету близька до традиційного листа тим, що в ній відсутні позамовні елементи, хоча текст веб-сторінки містить візуальні елементи такі, як фотографії, карти, діаграми, анімації, які допомагають краще зрозуміти текст.

Мова Інтернету, сполучаючи в собі ознаки усної й письмової форми мови, відрізняється від них. Д. Крістал охарактеризував сутність цього виду комунікації оригінальною формулою: “усна форма мови + письмова форма мови + ознаки, опосередковані комп’ютером” [3, с. 33]. Електронні тексти виявляють динамічність, постійну мінливість мовної картини світу, трансакцію національних картин світу. Вони мають яскраво виражений презентативний характер, корелятивну структурованість, насиченість різнорідними зв’язками. Мовні жанри, що існують в реальній дійсності, зазнають в Інтернет-дискурсі різних модифікацій, роблять мову Інтернету справжнім третім засобом спілкування.

Специфіка Інтернет-дискурсу виражена в її структурно-функціональній парадигмі і фонетико-графічній організації, словотворчому, лексико-семантичному, морфологічному рівнях та синтаксисі.

Найбільш яскравою індивідуальністю відрізняються лексичні властивості Інтернет-дискурсу, що проявляється як у наборі лексичних одиниць, так і в їхньому співвідношенні й функціонуванні. У мові формується особлива лексична підсистема, що має власні мовні особливості та особливі соціокультурні характеристики. Використання знайомої лексики створює ефект невимушеності, конфіденційності, допомагає встановити контакт із масовою аудиторією, зробити складні технічні поняття ближче користувачеві. Інтернет-дискурс має власні жанри, у яких реалізує як загальні, так й індивідуальні властивості, характерні для даного типу дискурсу.

Таким чином, Інтернет-дискурс являє собою процес створення тексту у сукупності із прагматичними, соціокультурними, психологічними факторами, який презентує цілеспрямовану соціальну дію, що включає взаємодію людей і механізми їхньої свідомості – когнітивні процеси [4, 26-36].

Література:

1. Агапов О. Д. Виртуальность как проблема социальной философии / О. Д. Агапов // [Електронний ресурс] URL: http://z3950.ksu.ru/phil/0-737566/026-029.pdf

2. Галичкина Е. Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (на материале жанра компьютерных конференций): автореф. дис. … канд. филол. наук: 10.02.20 / Галичкина Елена Николаевна. – Волгоград, 2001. – 21 с.

3. Crystal, D. Language and the Internet / D. Crystal. – Cambridge, 2nd edition, 2006. – 318 p.

4. Herring, S., Slouching toward the ordinary: Current trends in Computer-Mediated communication / S. Herring // New Media and Society. – London : Sage Publications, 2004.

5. Електронний ресурс : http://nms.sagepub.com/content/6/1/26.extract

УДК 81'373.46

Старко В. Ф.,
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

СПОНТАННІ КАТЕГОРІЇ: РЕАЛЬНІСТЬ ЧИ ФІКЦІЯ?

У статті розглянуто зміст поняття спонтанних категорій у когнітивній лінгвістиці й психології. Обґрунтовано потребу розрізняти підтипи цих категорій та виокремлювати їх як окремий клас випадків, відмінний від звичайних категорій.
Ключові слова: *спонтанні категорії, категоризація, когнітивна лінгвістика.*

В статье рассматривается содержание понятия спонтанных категорий в когнитивной лингвистике и психологии. Обосновывается необходимость различать подтипы этих категорий и выделять их как отдельный класс случаев, отличный от обыкновенных категорий.
Ключевые слова: *спонтанные категории, категоризация, когнитивная лингвистика.*

The articles considers the content of the notion ad hoc categories in cognitive linguistics and psychology. The author argues for a need to differentiate subtypes of these categories and single them out as a separate class of cases distinct from common categories.
Keywords: *ad hoc categories, categorization, cognitive linguistics.*

Дослідження природи процесів категоризації належить до ключових питань когнітивних студій. При цьому велику увагу надають типології категорій, позаяк із типами категорії корелюють різні механізми опрацювання інформації в мозку. У 1983 році американський психолог Лоренс Барсалов, відомий своїми численними проникливими дослідженнями в галузі психолінгвістики, ввів термін "спонтанні категорії" (англ. ad hoc categories) [2]. Він розвинув це поняття в пізніших працях [4; 5]. Термін усталився й здобув загальне визнання: в "Кембридзькій енциклопедії філологічних наук" 2010 року з'явилася окрема енциклопедична стаття авторства самого Л. Барсалова [3]. Автор протиставляє спонтанні категорії (наприклад, "що брати з собою в похід" або "що винести з хати у випадку пожежі") звичайним ("кіт", "бігти", "щасливий"). Дослідник трактує спонтанні категорії як різновид природномовних категорій взагалі. З часом спонтанні категорії стали об'єктом дослідження низки дослідників [1; 6; 7; 9]. Було опубліковано дослідження, присвячені саме цим категоріям, а згадки про них неодмінно трапляються в оглядових та узагальнювальних працях (наприклад, [8]). Зацікавившись цим типом категорій, ми виявили низку непослідовностей у їх аналізі. Виникла потреба уточнити сам зміст поняття "спонтанні категорії" та відмежувати цей тип від подібних класів. Розв'язати це питання важливо, позаяк воно впливає на набагато ширшу ділянку досліджень категоризації. Розгляду змісту поняття "спонтанні категорії" та його місця в мовно-когнітивних дослідженнях і присвячено цю роботу.

Л. Барсалов перелічує такі ознаки спонтанних категорій: люди конструюють їх, щоб досягти цілей; їх часто утворюють спонтанно, щоб застосувати в специфічних контекстах (звідси й назва) [2]. В енциклопедичній статті 2010 року автор пропонує уточнену, розгорнуту дефініцію: "спонтанна категорія – це оригінальна (novel) категорія, сконструйована спонтанно задля досягнення мети, що релевантна в поточній ситуації. Наприклад, можна сконструювати категорію "туристичні розваги [tourist activities], які можна здійснити в Пекіні" під час планування своєї відпустки. Ці категорії оригінальні, бо ними зазвичай раніше не оперували. Їх конструюють спонтанно, бо вони не вміщені як готові до видобування структури знання в довготерміновій пам'яті. Вони допомагають досягти релевантної мети, організовуючи поточну ситуацію так, щоб підтримати ефективний рух до цілі" [3, с. 86].

Таке розуміння спонтанних категорій видається цілком виправданим. Прикладом може бути категорія, що її певний індивід конструює в унікальній реальній ситуації, наприклад, "що я можу використати в цій квартирі, щоб дістати до стелі". Така категорія конкретна, прив'язана до унікальної ситуації, справді спонтанна й виведена з цілі (goal-derived). Однак щойно хоч один складник втрачає конкретику, категорія набуває ефектів типовості, починає відбивати можливий спектр варіантів заповнення. Наприклад, категорія "що можна використати в квартирі, щоб дістати до стелі" стосується вже типових квартир і типової висоти стель. Вона вже не є власне "спонтанною". Слід також враховувати особу мовця – в цьому прикладі важить його ріст: висока людина наповнить згадану категорію (підбере потрібні предмети) інакше, ніж низька на зріст. Особа мовця також виступає джерелом типовості.

Отже, дійсно спонтанна категорія є цілком конкретною, прив'язаною до одного мовця в даній ситуації й певний момент часу, а тому має нульову типовість. Категорії з узагальненими складниками не можна вважати "спонтанними" у властивому розумінні, бо в них уже наявні ефекти типовості. Вони є, по суті, типізованими відповідниками спонтанних категорій й узагальнюють досвід мовця за довший період часу. Із цього випливає, що термінопозначення "спонтанні категорії" варто застосовувати лише до категорій із нульовою типовістю, які слід відрізняти від відповідних типізованих категорій.

Л. Барсалов розмежовує ці два типи в такий спосіб. За першими він зберігає початкову назву "спонтанні категорії", а другі називає "відцільовими категоріями" (goal-derived categories) [4; 5]. Дослідник твердить, що при частому використанні спонтанні категорії закріплюються в пам'яті, подібно до звичайних категорій. Наприклад, коли хтось вперше пакує рюкзак, категорія "що запакувати в рюкзак" є спонтанною, а після багатьох походів із рюкзаком вона закріплюється (becomes entrenched) у пам'яті [3, с. 86], тобто стає "відцільовою категорією".

© Старко В. Ф., 2013

Здавалося б, відмінність чітка й зрозуміла, але інтерпретація результатів психолінгвістичних експериментів із цими категоріями наштовхується на проблеми. Згадані вище зразки “що брати з собою в похід”, “що винести з хати у випадку пожежі”, “туристичні розваги, які можна здійснити в Пекіні” – це спонтанні категорії, але лише в одиничному контексті, в конкретній ситуації, коли мовець ставить собі такі питання. Однак коли в психолінгвістичних дослідженнях респондентів просять вказати, що належить до таких категорій (формулювання назв категорій залишається без змін), то вони, фактично, розглядають типові ситуації турпоходу, пожежі тощо й подають відповіді, спираючись на власний досвід або уявлення про зовнішній світ. Тут вони оперують уже не спонтанними (одиничними, унікальними) категоріями, а їх типізованими відповідниками. Дослідники, що проводять ці експерименти, не бачать, на жаль, цієї відмінності. Вони роблять висновок, що відповіді респондентів вказують на те, як відбуваються процеси спонтанної категоризації, тобто як мовці заповнюють категорії “на лету”, відштовхуючись від певної заданої мети. Однак насправді це не так. Як ми показали вище на прикладі категорії “що можна використати в квартирі, щоб дістати до стелі”, заповнення таких категорій – це усереднена картина типових ситуацій, що відповідають заданому опису, з врахуванням особливостей мовця. Іншими словами, проблема в тому, що типізовані категорії надто суб’єктивні, прив’язані до конкретного мовця й його особливостей, щоб давати підстави для правомірних узагальнень. Узагальнення за даними різних респондентів може привести (і приводить) до недійсних або малоінформативних результатів, бо в них імпліцитно закладено надто багато змінних умов та суб’єктивних чинників. Наприклад, категорія “що взяти з собою в похід” має такі змінні: тип місцевості, тривалість походу, спосіб пересування, кількість учасників (від неї залежить розподіл вантажу), пора року, кліматичні й погодні умови, потреби та уподобання конкретного учасника, наявність туристичних засобів тощо. Наскільки інформативним може бути узагальнення результатів психолінгвістичного експерименту, в якому 30 учасників із різним досвідом заповнюють вказану категорію?

До чого призводить неусвідомлення природи цих типів категорій можна продемонструвати на прикладі роботи [1]. Спираючись на ідеї Л. Барсалова, автори обрали для вивчення “тематичні категорії”, як-от “риболовля”, “супермаркет”, “початкова школа”, “автоподорож”, “весілля”, й з’ясували, які предмети мовці з ними асоціюють. Вони витлумачити отримані результати як доказ того, що схеми активації нейронних мереж у мозку далеко виходять за межі фундаментальних (hard-wired) структур довготермінової пам’яті й що така активація відбувається динамічно, під впливом контексту, “на лету”. Однак ці тематичні категорії не є спонтанними (чи навіть відцільовими, бо не містять вказівки на мету). Навпаки, вони відбивають життєвий досвід і типові ситуації, в які потрапляють мовці, а тому інформацію про них респонденти видобувають саме з довготермінової пам’яті. У цьому випадку йдеться про зв’язки між фреймами (як-от, супермаркет) чи сценаріями (наприклад, весілля) та елементами, що заповнюють їхні слоти. Активація й справді охоплює ці елементи, однак не спонтанно й не стільки під впливом контексту, як завдяки зв’язками в межах усталених структур мозку.

Наведені вище зауваги стосуються усіх “спонтанних категорій”, використовуваних у психолінгвістичних експериментах. Однак слід вказати на неоднорідність категорій навіть у межах вказаних різновидів. Такі випадки є як у піонерській праці Л. Барсалова [2], так і в його послідовників. Наприклад, важко зрозуміти, чому американський дослідник обирає категорію “що роблять немовлята” (things that babies do) як приклад, адже її навряд чи можна зарахувати до спонтанних чи відцільових. Йдеться просто про множину типових акційних характеристик певного типу суб’єктів. Ще один приклад такого самого типу: “що може впасти на голову” (things that could fall on your head).

Окремо стоять категорії, що їх респонденти ніколи не конструювали в житті, наприклад, “що завойовники забирають як здобич” (things that conquerors take as plunder), “як можна уникнути вбивства від рук мафії” (ways to escape being killed by the mafia). Вони не належать ані до відцільових категорій (бо не усталені в пам’яті), ані до спонтанних категорій (бо не пов’язані з конкретною ситуацією й досягненням поточної мети). Ще одна специфічна підгрупа – це ознакові категорії, тобто такі, що побудовані на основі ознаки: “що має запах” (has a smell), “що зроблено людиною” (manufactured by humans), “що є рідиною” (is a liquid). Ці категорії не пов’язані безпосередньо з певною метою і не є спонтанними, бо стосуються постійних характеристик об’єктів.

Проблемними виявляються й категорії, що їх Л. Барсалов досліджує як відцільові в пізнішій праці [5]. Наприклад, “чого не їсти на дієті” (things not to eat on a diet) має стосуватися, вочевидь, дієт для схуднення й набрання ваги, дієт хворих на різні недуги й дієт спортсменів. Категорія “подарунки на день народження” (birthday presents) охоплює не менш гетерогенні випадки: подарунки малій дитині й людині старшого віку, другу й офіційній особі, подарунки від багатої людини й малозабезпеченої тощо.

Різновидів “спонтанних категорій” може бути, насправді, набагато більше: “навіть важко уявити, які види спонтанних категорій існують” [2, с. 214]. Людська діяльність загалом є цілеспрямованою, тому конструювання будь-якої множини об’єктів задля досягнення певної мети чи на основі певної характеристики можна вважати “спонтанною категорією”. У цьому, на нашу думку, прихована чимала небезпека розмивання поняття категорії аж до його цілковитого унепридатнення.

Якщо подолати непослідовності в дослідженнях спонтанних і відцільових категорій, то вони можуть розкрити важливі аспекти когнітивних процесів. Для цього, проте, потрібно дотримуватися низки умов, зокрема дати чіткі визначення термінам; усвідомлювати природу одноразових (спонтанних) та типізованих категорій та відповідно їх досліджувати; контролювати змінні, імпліцитно закладені в назвах типізованих категорій; підбирати для експериментів гомогенні групи респондентів; використовувати точніші, конкретніші назви відцільових категорій тощо.

Однак у кожному разі важливо відвести цим результатам правильне місце в структурі вже здобутих знань. Л. Барсалов ставить спонтанні категорії поруч зі звичайними категоріями: “Теорії природних категорій пере-

важно відбивають те, що ми дізналися про звичайні категорії. Дальший аналіз спонтанних категорій може привести нас до відкриття загальнішої теорії категоризації, окремими випадками якої є звичайні й спонтанні категорії" [2, с. 211]. Проти такого потрактування є суттєві заперечення. По-перше, дійсно спонтанні категорії та звичайні категорії мають різну природу: перші щоразу конструйовано наново (з опертям на фонові знання, поточну ситуацію й звичайні категорії), а другі видобувають із пам'яті. По-друге, спонтанні категорії одноразові, унікальні й вищою мірою змінні, а звичайні – постійні, тривалі й досить сталі. Перші прив'язані до конкретної ситуації (з її складниками, чинниками тощо) й до короткотермінової пам'яті, а другі застосовуються протягом тривалого часу, в різних ситуаціях, й довго зберігаються в пам'яті. Важливо також те, що назви категорій, що їх досліджує Л. Барсалов та його послідовники, мають форму, фактично, пошукової інструкції для створення "пошукового простору", в якому мовець має знайти об'єкти, що відповідають заданим критеріям. Під час експерименту за цією інструкцією респонденти знаходять, виходячи зі свого досвіду й фонових знань, підхожі об'єкти. Вербалізована назва категорії задає певні умови й обмеження та відіграє важливу роль, однак певною мірою спотворює ті реальні процеси, що їх прагнуть дослідити експериментатори. Річ у тім, що в реальній ситуації, коли суб'єкт намагається розв'язати завдання чи досягти мети, такі пошуки відбуваються не конче через вербалізоване формулювання (проговорене чи ні). Таку пошукову діяльність справді можна вважати, в певному сенсі, категоризацією, однак не варто, на наше переконання, скеровувати зусилля на пошуки "загальнішої теорії категоризації", яка охоплювала б звичайні й спонтанні категорії.

Отже, так звані "спонтанні категорії" було введено в науковий дискурс як новий вид категорій – контекстозалежних, ситуативних, неусталених ментальних класів об'єктів, що їх мовці конструюють в оперативному порядку, відштовхуючись від своїх цілей у конкретний момент часу. Ми показали, що до справді спонтанних слід зараховувати категорії "одноразові", прив'язаними до конкретних ситуації, мовця й моменту часу. Такі категорії мають нульову ступінь типовості. Натомість категорії із такими самими назвами, що їх використовують як об'єкт дослідження на групах респондентів у психолінгвістичних експериментах, є типізованими відповідниками спонтанних категорій. Вони спираються на повторюваний досвід і відносно усталені структури знання мовців. Позаяк за тією самою назвою приховується надто широкий, неоднорідний й інколи непередбачуваний спектр змінних величин, дослідження типізованих варіантів ad hoc категорій можуть бути продуктивними лише за дотримання жорстких умов проведення експериментів та розуміння природи досліджуваних явищ. Такі класи об'єктів фундаментально відрізняються від звичайних категорій, через що навряд чи варто прагнути охопити їх разом із звичайними категоріями однією загальною теорією категоризації. Щоб уникнути плутанини, слід чітко розмежовувати термінопозначення для різних типів категорій та обрати назви, які відбивають суть позначуваних явищ. Насамкінець, доцільно поставити питання про виправданість вживання терміна "категорія" в цих назвах, адже він традиційно передбачає наявність класифікації чи критерію, тоді як "спонтанні категорії" мають ситуативну природу. Окреслення їх як категорій, а не, наприклад, класів чи груп, підштовхує дослідників розглядати їх спільно зі звичайними категоріями.

Отже, "спонтанні категорії" – це специфічний, гетерогенний набір різних класів об'єктів, які охоплюють широкий діапазон категоризаційного простору від усталених категорій до випадкових груп об'єктів і потребують докладнішого аналізу.

Література:

1. Abdel Rahman R. The dynamic microstructure of speech production: semantic interference built on the fly / R. Abdel Rahman, A. Melinger // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. – 2011. – 37(1). – Pp. 149-61.

2. Barsalou L. W. Ad hoc categories / L. W. Barsalou // Memory & Cognition. – 1983. – 11. – Pp. 211-27.

3. Barsalou L. W. Ad hoc categories / L. W. Barsalou // The Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences. – New York: Cambridge University Press, 2010. – Pp. 87-88.

4. Barsalou L. W. Deriving categories to achieve goals / L. W. Barsalou // The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory. – San Diego, CA: Academic Press, 1991. – Vol. 27. – Pp. 1-64.

5. Barsalou L. W. Ideals, central tendency, and frequency of instantiation as determinants of graded structure in categories / L. W. Barsalou // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. – 1985. – 11. – Pp. 629-54.

6. Cech C. J. Multiple congruity effects in judgments of magnitude / C. J. Cech, E. J. Shoben, M. Love // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. – 1990. – 16. – Pp. 1142-52.

7. Chrysikou E. G. When shoes become hammers: Goal-derived categorization training enhances problem-solving performance / E. G. Chrysikou // Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Performance. – 2006. – 32. – Pp. 935-42.

8. Goldstone R. L. Concepts and Categorization / R. L. Goldstone, A. Kersten // Handbook of Psychology. – Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc., 2003. – Vol. 4. Experimental Psychology. – Pp. 599-621.

9. Vallée-Tourangeau F. Strategies for generating multiple instances of common and ad hoc categories / F. Vallée-Tourangeau, S. H. Anthony, N. G. Austin // Memory. – 1998. – 6. – Pp. 555-92.

УДК 821.161.2’42:32

Стрій Л. І.,
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, м. Одеса

РИТУАЛІЗАЦІЯ В УКРАЇНСЬКОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

У статті розглянуто ритуалізацію як параметр українського політичного дискурсу. Запропоновано типологію політичних ритуальних текстів в українській політичній комунікації.
Ключові слова: *політичний дискурс, ритуалізація, політичний текст.*

В статье рассмотрена ритуализация как параметр украинского политического дискурса. Предложена типология политических ритуальных тестов в украинской политической коммуникации.
Ключевые слова: *политический дискурс, ритуализация, политический текст.*

In this article the ritualization as a parameter of the Ukrainian political discourse is presented the typology of political ritual tests in Ukrainian political communication is proposed.
Key words: *political discourse, ritualization, a political text.*

На початку XXI століття в центрі уваги лінгвістів постали проблеми функціонування мовних одиниць у політичній комунікації. З огляду на це виникла й нова для пострадянських країн галузь мовознавчих досліджень – політична лінгвістика [1; 6] або лінгвополітологія [5], предметом якої є насамперед політичний дискурс.

Дослідження різних аспектів політичної комунікації в українському мовознавстві представлено поодинокими розвідками (Т. Ю. Ковалевська, Н. В. Кондратенко, Н. В. Кутуза, К. С. Серажим, Л. М. Синельникова та ін.), тоді як у зарубіжній, зокрема російській, лінгвістиці мовні проблеми політичної комунікації вивчено досить ґрунтовно й цілісно (А. М. Баранов, В. З. Дем’янков, Е. Лассан, П. Б. Паршин, І. Ю. Черепанова, А. П. Чудінов, О. Й. Шейгал та ін.). На особливу увагу заслуговує визначення параметрів політичної комунікації як засадничих принципів функціонування політичного дискурсу. Н. В. Кондратенко, виявляючи ігрову природу політичної комунікації, виокремлює міфологізацію, театралізацію, ритуалізацію та агональність [3, с. 28-50]. Поміж інших категорійних ознак на ритуальності політичного дискурсу наголошують й російські дослідники: так, О. Й. Шейгал характеризує ритуальні жанри як такі, де домінує “фатика інтеграції” [7, с. 246]. Однак проблеми реалізації ритуалізації в українському політичному дискурсі та функціонування ритуальних жанрів політичної комунікації залишаються не розв’язаними, що і визначає **актуальність** нашої наукової розвідки.

Мета статті – виявити специфіку ритуалізації як параметра українського політичного дискурсу. Мета потребувала розкриття таких **завдань**: визначити ритуалізацію як параметр політичного дискурсу, виявити форми реалізації ритуалізації в українському політичному дискурсі, проаналізувати мовні особливості жанрових різновидів українських політичних ритуалів.

Предметом нашого дослідження є ритуалізація як параметр політичного дискурсу, а **об’єктом** – українська політична комунікація.

Дослідження ритуальних аспектів комунікації мають давню історію і переважно належать до царини етнолінгвістики, однак політичні ритуали, що поєднують елементи політичного та релігійного дискурсів, постали в центрі уваги мовознавців порівняно недавно. Г. Г. Почепцов наголошує на тому, що ритуали є важливим складником життя будь-якого суспільства, оскільки “одночасно зі значеннями, що вже втрачені з часом, вони несуть у собі чіткі комунікативні вказівки” [4, с. 330]. У житті сучасної людини ритуали мають не менше значення, ніж у первісному суспільстві: регламентованість урочистих дій, святкові ритуали, деякі правила поведінки, – усе це є виявами ритуалізації.

Аналізуючи ритуали в лінгвопрагматичному аспекті, В. І. Карасик називає характерні риси ритуалу через його призначення: 1) констатувати щось, 2) інтегрувати і консолідувати учасників подій в єдину групу, 3) мобілізувати їх на виконання певних дій або вироблення певного ставлення до чогось, 4) закріпити комунікативну дію в особливій, заданій формі, що має надціннісний характер [2, с. 335]. Зважаючи на це, ритуал маніфестує певну подію в особливій заданій формі, маючи на меті об’єднати її учасників та скерувати їх на виконання певних дій. Ритуальними є комунікативні акти на святах (привітання, прощання), обрядові дії (весілля, хрестини, релігійні свята) тощо. Особливе місце в цьому посідає політична комунікація, що виявляє певні ритуальні дії.

Н. В Кондратенко виокремлює такі ознаки ритуалізації політичної комунікації: зумовленість хронотопу, визначеність учасників, етикетність вербального складника, регулярність або періодичність, значущість для конкретного соціуму [3, с. 38]. Зумовленість хронотопу пов’язана з закріпленим місцем і часом проведення ритуалу, тому змінити ці параметри не можна: будь-які зміни повинні бути мотивовані та сприяти посиленню значущості ритуалу. Визначеність учасників насамперед стосується активних суб’єктів, які проводять ритуальні дії та беруть участь у комунікативно важливих подіях, аудиторія ритуалів може змінюватися. Етикетність вербального складника вказує на використання в ритуалі таких текстів, що підпорядковані законам етикетного спілкування: містять рамкові елементи, оптативну частину тощо. Регулярність або періодичність проведення ритуалу в політичній комунікації може бути визначено на законодавчому рівні або пов’язано з регулярними чи святковими ритуальними діями. Остання ознака визначає унікальність та вагомість ритуалів для кожного суспільства, хоч деякі ритуали характерні одночасно для різних спільнот або держав.

© Стрій Л. І., 2013

Визначаємо дві групи політичних ритуалів, що мають комунікативну природу, поєднуючи вербальні та невербальні складники. До першої групи уналежнюємо святкові ритуали, а до другої – законодавчо визначені. Розглянемо кожну групу детально.

1. **Святкові ритуали**. Ритуали першої групи мають переважно обрядовий характер, тому на перший план у них виступає ритуальний компонент, зокрема й вербального характеру. Насамперед це стосується тих святкових заходів, що безпосередньо відносяться до політичної комунікації – урочисті події історичного характеру (День соборності, День незалежності, День Конституції тощо). У такі свята політики виступають з привітаннями з нагоди події, напр.: *Дорогі співвітчизники! Вітаю вас із 21-ю річницею незалежності України. Усього за два десятиліття ми зуміли розбудувати власну державу. Завдяки патріотизму попередніх поколінь, завзяттю творців української державності ми довели, що можемо бути господарями на своїй землі, гідно відповідати на внутрішні та зовнішні виклики. (...) Я вірю в Україну, в її успіх і процвітання. Переконаний, що ми як єдиний народ обов'язково досягнемо нових вершин. Зі святом вас!* (В. Янукович). Проте святкові привітання належать не лише до президентської риторики, такі тексти виголошують політики різного рівня та посадові особи. Офіційними святами, що потребують ритуальних звернень святкового типу, є, наприклад, державні свята інших країн. Так, держсекретар США Г. Клінтон привітала українців з нагоди Дня незалежності: *Від імені Президента Обами та американського народу маю честь висловити найщиріші привітання українцям з нагоди 21-ої річниці незалежності України*. (...) *Ми підтримуємо український народ у побудові безпечної та стабільної демократії, і працюємо з Україною на міжнародній арені, аби забезпечити мир. Ми сподіваємося, що у майбутньому співпраця між нашими урядами продовжуватиме зміцнюватись, а відносини між нашими людьми ставатимуть тіснішими.*

Особливого значення в українській політичній комунікації має привітання президента з Новим роком. Ця традиція виникла ще за радянських часів, а в незалежній Україні ритуал привітання поступово модифікується від одного президента до іншого, напр.: *І з щирими побажаннями звертаюся до кожного громадянина і до кожного покоління. Я бажаю достатку, тепла і затишку старшим поколінням. Я бажаю вдачі і наснаги тим поколінням, які сьогодні несуть головну відповідальність за стан у країні і в суспільстві. Я бажаю наполегливості, стійкості і натхнення молодшим поколінням. Усім нам я бажаю міцного здоров'я, щастя і любові. Я бажаю нам гарних святкувань, веселого Різдва і смачної куті* (В. Ющенко). Новорічне привітання як ритуальний жанр має специфіку на рівні семіотики простору, символіки та власне тексту. Структура тесту привітання чітко визначена відповідно до цільових настанов: звернення до адресата завжди розпочинає текст та виокремлюється інтонаційно, а власне привітання (оптативний компонент) завжди завершує звернення; основний текст становить приблизно однакові за обсягом структурні частини, перша з яких присвячена досягненням минулого року й планам на майбутнє (констатувальна частина), а друга містить конгратуляційну частину (вітання) [3, с. 39-40]. Загалом новорічне привітання вирізняється з-поміж інших вітальних текстів саме завдяки посиленій ритуальності: усі громадяни України вважають обов'язковим прослухати звернення президента, вважають його важливим ритуалом святкування Нового року.

Ритуал привітання становить основу святкових ритуалів, а вітальні тексти репрезентують ритуалізацію в політичному дискурсі.

2. **Законодавчо визначені ритуали**. В українській політичній комунікації основним законодавчо визначеним ритуалом є інавгурація Президента. Історично цей ритуал пов'язують з античністю: в Стародавньому Римі жерці-авгури тлумачили волю богів щодо призначень на державні посади, спираючись на природні знаки. Поступово це дійство набуло формального характеру й втратило сакральний зміст. Відновлення ритуалу та проведення президентських інавгурацій пов'язують з США, де в 1789 році перший американський президент Д. Вашингтон, тримаючи руку на Біблії, виголосив присягу, текст якої і зараз повторюють президенти США. Заключна фраза промови Дж. Вашингтона "І допоможе мені Бог" стала афористичною та наявна навіть у виступах українських політиків, напр., інавгураційна промова В. Януковича завершувалася словами: *Я сподіваюся на вашу підтримку, а також на підтримку міжнародної спільноти, яка прагне бачити нашу країну сильною і стабільною. І хай у цьому праведному устремлінні* ***нам допоможе Господь*****!** Традиція друкувати та оприлюднювати інавгураційну промову також походить з США. Інавгурація належить до складних семіотичних комплексів, у яких поєднано ритуальні невербальні елементи (символи влади, ритуальні дії, кольори тощо) та вербальні елементи (тексти промов і звернень).

Одним з основних елементів інавгурації українських президентів є інавгураційна промова і присяга на вірність народу. Цей ритуал закріплений у Конституції України (ст. 104), текст присяги також поданий у Конституції: *Я, (ім'я та прізвище), волею народу обраний Президентом України, заступаючи на цей високий пост, урочисто присягаю на вірність Україні. Зобов'язуюсь усіма своїми справами боронити суверенітет і незалежність України, дбати про благо Вітчизни і добробут Українського народу, обстоювати права і свободи громадян, додержуватися Конституції України і законів України, виконувати свої обов'язки в інтересах усіх співвітчизників, підносити авторитет України у світі*. На відміну від присяги інавгураційна промова варіативна за змістом, але обов'язково виголошується з покладанням рук на Конституцію та Пересопницьке евангеліє і містить елементи подяки народу за обрання президентом та окреслення перспектив розвитку країни. Незалежно від особи Президента, основні змістові та формальні елементи залишаються без змін, пор.: *Як глава держави, я приділятиму особливу увагу політичному структуруванню українського суспільства, утвердженню демократичних інститутів, реальному забезпеченню прав та свобод людини і громадянина* (Л. Кучма); *Я – президент всієї України. Мені відповідати за те, щоб працювали шахти Донбасу і Придніпров'я, порти Чорного моря і галицькі торговельні шляхи. Я зроблю все, щоб селяни на Слобожанщині і на Поділлі завжди був із хлібом* (В. Ющенко); *Як Президент, я маю чітке уявлення про те, яка зовнішньо-*

політична стратегія сьогодні найбільше відповідає національним інтересам України (В. Янукович). Текст інавгураційної промови та присяги підпорядковані законам ритуалізації. У політичній комунікації ритуал інавгурації, зокрема його текстова частина, стає знаковим для обрання голови держави.

Отже, ритуалізація представлена на вербальному рівні насамперед двома групами текстів – святковими привітаннями та інавгураційною промовою. Здебільшого ці ритуали пов’язані з президентською риторикою, але тексти першої групи можуть бути виголошені різними політиками. **Перспективи** подальшого дослідження ритуалізації української політичної комунікації полягають у ґрунтовному аналізі кожного з визначених типів ритуальних текстів.

Література:

1. Будаев Э. В. Лингвистическая советология : [монография] / Э. В. Будаев, А. П. Чудинов. – Екатеринбург : Изд-во УрГПУ, 2009. – 291 с.

2. Карасик В. И. Языковой круг : Личность, концепты, дискурс / В. И.Карасик. – М. : Гнозис, 2004. – 326 с.

3. Кондратенко Н. В. Український політичний дискурс : текстуалізація реальності : [монографія] / Н. В. Кондратенко. – Одеса : Чорномор’я, 2007. – 156 с.

4. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации / Г. Г. Почепцов. – М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 2001. – 656 с.

5. Синельникова Л. Н. Лингвополитология: координаты междисциплинарности / Л. Н. Синельникова // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. – 2007. – Т. 20 (59) – № 3 (филология). – С. 461-469.

6. Чудинов А. П. Политическая лингвистика : [учебное пособие] / А. П. Чудинов. – М. : Флинта – Наука, 2007. – 256 с.

7. Шейгал О. И. Семиотика политического дискурса / Е. И. Шейгал. – М. : Гнозис, 2004. – 326 с.

УДК 808.53:81'22:81'24

Тарабріна Н. А.,
Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир

КОГНІТИВНІ, СОЦІАЛЬНІ ТА МІЖОСОБИСТІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОНФЛІКТУ

У статті обґрунтовано необхідність дослідження конфліктної мовної взаємодії як менш дослідженої в сучасній лінгвістиці. Розглянуто поняття "конфлікт"; виявлено та проаналізовано когнітивні, соціальні та міжособистісні характеристики конфлікту. Результати дослідження підкріплені прикладами діалогічного мовлення з творів англійських та американських письменників 2 половини XX століття.
Ключові слова: *конфлікт, конфліктна мовна взаємодія, лінгвістична конфліктологія, конфліктний дискурс.*

В статье обосновывается необходимость изучения конфликтного речевого взаимодействия как менее исследованного в современной лингвистике. Рассмотрен термин "конфликт"; определено и проанализировано когнитивные, социальные и межличностные характеристики конфликта. Результаты исследования подкреплены примерами диалогической речи из сочинений английских и американских писателей II половины XX века.
Ключевые слова: *конфликт, конфликтное речевое взаимодействие, лингвистическая конфликтология, конфликтный дискурс.*

The article considers the necessity of making some conflict speech interaction research as less investigated in modern linguistics; defines the term conflict; specifies and analyses cognitive, social and interpersonal conflict characteristics; the research results are based on dialogical interactions from the works of English and American writers of the 2d half of the XX century.
Key words: *conflict, conflict speech interaction, linguistic conflictology, conflict discourse.*

Конфлікт – це взаємодія двох суб'єктів, які мають несумісні цілі і шляхи їх досягнення. Під мовленнєвим конфліктом розуміють мовленнєвий прояв зіткнення суперечливих поглядів, цілей, намірів комунікантів [9, с. 148]. Сучасні дослідження конфліктного спілкування спрямовані на створення лінгвістичної моделі конфліктної мовленнєвої взаємодії, що, в свою чергу, потребує системного аналізу конфліктного дискурсу.

Конфлікт у мовній взаємодії – явище достатньо розповсюджене, багатопланове і, безумовно, цікаве для наукового аналізу. Першочерговою проблемою такого аналізу є обґрунтування його теоретико-методичних основ.

Розробка мовного аспекту теорії конфліктної комунікації, який насьогодні є найменш дослідженим, і зумовлює **актуальність** наших розвідок. **Метою** статті є дослідження когнітивних, соціальних та міжособистісних характеристик конфлікту. **Матеріалом** дослідження слугують фрагменти діалогів, які містять конфліктну мовленнєву ситуацію, виділених методом суцільної вибірки з творів американських та англійських письменників другої половини XX століття.

Дослідженню конфліктної мовної взаємодії (КМВ) присвячений ряд робіт закордонних та вітчизняних лінгвістів, в яких застосовується соціолінгвістичний аналіз [12; 13; 14; 16; 17]. Автори, що працюють у руслі психолінгвістики, також приділять належну увагу КМВ. Представники "московської школи" спираються на концептуальні положення, розроблені та обґрунтовані А. А. Леонтьєвим та Л. С. Виготським. Вітчизняні лінгвісти також аналізують конфлікт в мові [2, с. 56]. Багато науковців торкаються проблеми конфлікту під час аналізу різних лінгвістичних об'єктів [4; 6; 7]. Інтерес до проблеми конфлікту призвів до виникнення ще одного напрямку наукового пошуку – лінгвістичної конфліктології. (ЛК).

Зрозуміло, що сфера дослідження ЛК є зоною перетину лінгвістики і конфліктології. Розуміння лінгвістики не як "науки про мову", а як "науки про використання мови", тобто про вербальну комунікацію, є насьогодні загальновизнаним і не вимагає коментарів. Що ж стосується конфліктології, то ця, порівняно молода дисципліна, виникла на межі декількох наук: соціології, психології та філософії. Хоча конфліктологія сформувалася як самостійний науковий напрямок лише в середині XX століття, проблема вивчення сутності конфлікту ніяк не нова, вона цікавила мислителів ще з часів античності та знайшла своє втілення в діалектичному законі єдності і боротьби протилежностей.

Термін "конфлікт" трактується неоднозначно й окреслює широкий спектр явищ. Аналізуючи синонімічні ряди цього слова "конфлікт", Н. В. Грішина відзначає, що практично незмінним компонентом його значення є "зіткнення опозиційних початків, найчастіше двох" [3, с. 10]. А. Я. Анцупов та А. І. Шипілов пропонують наступне визначення: "Під конфліктом розуміють найбільш гострий спосіб вираження значних протиріч, які виникають у процесі взаємодії, і який полягає в протидії суб'єктів конфлікту та супроводжується негативними емоціями" [1, с. 8].

Об'єкт дослідження ЛК можна визначити як гострий спосіб розв'язання протиріч вербальними засобами, що полягає у протидії суб'єктів конфлікту за допомогою вербальних дій та супроводжується негативними емоціями, а область дослідження ЛК схематично можна зобразити в такий спосіб.

Предметом ЛК є конфліктна мовна взаємодія в сукупності всіх його проявів, особливостей і факторів, що його зумовлюють. Релевантними для ЛК є основні положення конфліктології, зокрема, визначення типів кон-

© Тарабріна Н. А., 2013

фліктів (міжособистісні – внутрішньоособистісні, міжгрупові – внутрішньогрупові) тощо.

Для розуміння того, що мається на увазі під “інтегративним характером ЛК”, проаналізуєм параметри КМВ на наступних прикладах:

Приклад 1

– How come you got a nigger for a friend? – I guess I can have anybody I please for a friend. – Does your father know you got a nigger for a friend. – If he doesn’t, he doesn’t know anything whatsoever.

(W. Saroyan)

У даному прикладі молода людина збентежена тим, що втручаються в її особисту справу щодо вибору друзів. Конфліктна ситуація викликана тим, що, на думку юнака, він може дружити з ким захоче, а дорослі вважають недопустимим товаришувати з негром. Як ми можемо бачити, юнак, незважаючи на когнітивний дисонанс, допускає КМВ у силу свого (на його думку) більш широкого статусу.

Приклад 2

– But Phyll, I didn’t even know she was coming to London.

– Where did she get my address?

– Well, the office perhaps –

– It’s never you, is it – what are you gaping at? I tell you you’d better do something. She called me a common little tart. She said I’d put my hooks on you because you were meant for flozzy.

– But you needn’t mind her – she’s only a silly old –

– Not mind her, shouted Phyllis; she advanced on him with curled fingers. *Why, you fat old fool.*

(J. Cary)

Під час розмови зі своїм коханим Філіс лютує, що його колишня теща посміла прийти до неї додому та ображати її. Філіс настільки емоційна, що жодний аргумент Френка не впливає на неї. Ми можемо спостерігати як вербальні маркери агресії, так і невербальні.

Приклад 3

He opened his mouth to tell her to go … She planted her umbrella on the desk, and shouted on him?

– But there’s not going to be a divorce-

– My dear Mamma, all this has been discussed between Clare and me and we are completely agreed that it’s impossible to go on.

– Of course you can go on – if you had to go on you’d go on very well.

(J. Cary)

Приклад 3 описує розмову між чоловіком і його тещею щодо майбутнього розлучення. Жінка дуже емоційно переймається даною ситуацією і не притримується конвенцій мовного спілкування (відсутність вітання, наявність маркерів невербальної агресії).

Будь-який приклад КМВ надає можливість як для власне лінгвістичного аналізу, так і для прагмалінгвістичного аналізу. Це, з одного боку, зображення лексичних засобів (емоційно маркованих, інвективних, оказіональних і т.д), особливостей синтаксичних структур (окличних, еліптичних, перерваних, незакінчених, фразеологізованих і т.д), засобів організації мовлення *(жінка не дала закінчити думку у прикладі 2)*, невербальних засобів *(приклад 2: she advanced on him with curled fingers)*. З іншого боку це може бути мовленнєво-актовий аналіз, аналіз стратегій і тактик мовної поведінки, очевидної і прихованої вербальної агресії, опис різного роду порушень конвенцій мовного спілкування (приклад 3) тощо.

Однак, такий прагмалінгвістичний підхід не завжди можна назвати науковим. О. В. Тарасова стверджує: “Науковий підхід до мови – це прагнення пояснити зв’язок між тим, що і як індивід говорить, системою його знань про світ і соціальним статусом; показати, як його мова характеризує його культуру, картину світу, систему вірувань і цінностей – тобто простежити складний взаємозв’язок між мовними, соціокультурними і когнітивними вимірами життя людей [8, с. 277]. Саме такий підхід дає можливість глибоко і всебічно дослідити сутність КМВ як мовного і мовленнєвого феномену, оскільки “пояснення мовних явищ зростає із залученням знань інших галузей і наук” [7, с. 35].

Аналізуючи КМВ із позиції системної організації мовної діяльності, можна визначити релевантні фактори на всіх рівнях – когнітивному, соціальному і міжособистісному. Це дає уявлення про інтегративний характер ЛК [8, с. 276].

Дослідження КМВ на когнітивному рівні показує, що визначальними факторами є:

1) “Я”-концепція;

2) когнітивні стратегії ввічливості.

На думку Н. В. Гришиної, “в умовах конфлікту його учасники можуть мати тенденцію до протиставлення *себе* та *іншого*, причому, якщо “Я” описується в позитивному ракурсі, то в понятті “Він” вкладається, здебільшого, негативне поняття. Це виконує функцію підтримки й обґрунтування людиною своєї позиції” [3, с. 280]. “Я”-концепція, уявлення що складаються в процесі когнітивного функціонування, регулюють інтерактивну діяльність індивіда, мотивують його поведінку, у тому числі і мовну, спираючись на позитивну оцінку власного “Я” [5, с. 86]. Вибір стратегії конфлікту в мовленнєвій інтеракції є засобом досягнення мети більш високого рівня, ніж гармонійне спілкування; мети, спрямованої на оптимізацію позамовленнєвої діяльності. Ілюстрацією цієї тенденції є приклад 3, де жінка, намагаючись врятувати шлюб своєї доньки та переконати зятя покинути коханку, нехтує нормами та конвенціями спілкування. В той же час, КМВ у прикладах 1 і 2 має іншу природу: тут конфліктність швидше має внутрішньоособистісний, ніж міжособистісний характер.

Стосовно “Я”-концепції такі типи конфліктів розглядаються теорією когнітивного дисонансу Л. Фестингера. Відповідно до неї, люди будуть прагнути до зменшення неприємного для них стану дискомфорту,

пов'язаного з тим, що індивід одночасно має два значення (поняття), психологічно суперечливих (непогоджених) [3, с. 83].

"Я"-концепція тісно пов'язана з феноменом "обличчя" (особистості) Гоффмана, ґрунтуючись на якій будують свою теорію ввічливості П. Браун і С. Левінсон [10]. Описані авторами стратегії ввічливості є когнітивними стратегіями. Порушення принципу ввічливості в результаті міжособистісного чи внутрішньоособистісного конфлікту, що знаходить своє вираження в здійсненні особистісно пошкоджуючих дій (face –threatening acts) [10], відбиває організацію КМВ на когнітивному рівні.

Соціальний рівень аналізу КМВ пов'язаний з поняттям соціального статусу комунікантів, їх соціально важливими ознаками. Такими ознаками в лінгвістичних дослідженнях прийнято вважати соціальний стан, стать, вік.

Отже, кожна мовна особистість під час спілкування виконує різні комунікативні ролі. Комунікативна роль включає статусну, позиційну та ситуативну ролі. Комунікативна роль визначається активною позицією учасника спілкування в процесі комунікації. У відповідності до кожної ролі людина виконує певні обов'язки та має певні права. Вважаємо за доцільне в подальшому розглянути фактори успішності процесу комунікації.

Література:

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. М. Конфликтология. – М. : ЮНИТИ, 1999. – 511 с.
2. Байков В. Г. "Агрессия" и "толерантность": две стороны речевого воздействия. – Х. : Константа, 1996. – 96 с.
3. Гришина Н. В. Психология конфликта. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 464 с.
4. Мартынюк А. П. Коммуникативные стратегии полов в конфликтной ситуации. – Х. : Константа, 2000. – С. 159-167.
5. Морозова И. И. Стратегии вежливости как способ редукции когнитивного диссонанса. – Х. : Константа, 2001. – С. 86-91.
6. Рудик І. М. Непогодження у діалозі-конфлікті // Матеріалі Всеукраїнської наукової конференції "Другі Каразінські читання: два століття Харківської лінгвістичної школи". – Х. : ХНУ ім. В. Н. Карабіна, 2003. – С. 110-111.
7. Солощук Л. В. Конфликтно– направленный парантальный диалог как тип дискурса. – Х. : Константа, 2000. – 7 с.
8. Тарасова Е. В. Речевая системность в терминах лингвопрагматики. – Х. : Константа, 2000. – 300 с.
9. Фадеева Е. В. Основные виды конфликтного речевого взаимодействия. – Х. : Константа, 1999. – 160 с.
10. Brown P., Lewinson S. Politeness: Some Universals in Language Use. – Cambridge : Cambridge University Press, 1980. – 345 p.
11. Cary J. Period Piece. – M. : Rolf, 2001. – 15 p.
12. Grimshaw A. Language as Social Resorse. – Stanford : Stanfort Univ. Press, 1981. – 373 p.
13. Kallmeyer W., Keim I. Divergent Perspectives and Social in Conflict Talk // Folia Linguistica. Acta societatis Linguistical Europaeae. – XXX/3-4. – Interactional Sociolinguistics. Vienna : REMA print, 1996. – 27 p.
14. Kochman T. Black and White Styles in Conflict. – Chicago : University of Chicago Press, 1981. – 189 p.
15. Saroyan W. Selected Short Stories. – M. : Progress Publishers, 1975. – 464 p.
16. Tannen D. That's Not What I Meant! – N. Y. : Ballantine Books, 1992. – 214 p.
17. Tannen D. You Just don't Understand. – N. Y. : Ballantine Books, 1992. – 224 p.

УДК 811.111-13

Тішкіна О. М.,
Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, м. Дніпропетровськ

ОСОБИСТІСТЬ ЯК РЕПРЕЗЕНТАТОР НАЦІОНАЛЬНО -КУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ В УМОВАХ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

У статті розкривається ціннісно-смисловий світ особистості як культурного представника в іншомовному просторі. Досліджуються фактори формування мовної особистості в контексті лінгвістичної, комунікативної та соціокультурної комунікації.
Ключові слова: *мовна особистість, культура, міжкультурна комунікація, компетенція, суспільство.*

В статье раскрывается ценностно-смысловой мир личности как культурного представителя в иноязычном пространстве. Исследуются факторы формирования языковой личности в контексте лингвистической, коммуникативной и социокультурной коммуникации.
Ключевые слова: *языковая личность, культура, межкультурная коммуникация, компетенция, общество.*

The paper reveals the value-semantic world of the individual as a cultural representative in a foreign language environment. We investigate factors of language personality in the context of linguistic, communicative and socio-cultural communication.
Keywords: *language personality, culture, intercultural communication, competence, society.*

Ціннісно-смисловий світ культурного буття визначає існування особистості як морального, етичного, пізнавального, продуктивного та “когнітивно-складного суб’єкта” [6, с. 183] у сучасному соціумі. Особистість як представник певної культури, як соціальний індивід здатен багатовимірно бачити та сприймати світ, що є важливим чинником міжкультурної комунікації. Для особистості культура є засобом входження в процес взаємозв’язку і взаємодії з представниками різних культур. Термін культура (лат. cultura) багатогранний – “виховання”, “освіта”, “розвиток”, “вшанування” тощо. За деякими джерелами, це поняття вперше вжив римський мислитель і державний діяч Цицерон (106-43рр. до н.е.), під яким розумів, з одного боку, людську діяльність у перетворенні природи (так зване олюднення природи), з іншого – удосконалення духовних сил людини та її розуму. Пізніше це поняття трактували такі мислителі, як Гердер, Гегель, Сковорода та інші. У сучасному світі не можливо конструктивно дослідити питання “мовної особистості” в контексті міжкультурної комунікації без визначення та розкриття поняття “культура”, що формує самосвідомість особистості та органічно-цілісну систему уявлень людини про світ. Вона формує світогляд людини (погляд людини) на себе і на світ крізь призму культурних ознак, що є важливим фактором у спілкуванні з представниками інших народів.

Один з найвизначніших лінгвістів-теоретиків Вільгєльм фон Гумбальт визначив, що “народ – такий же організм, як людський індивід” [4, с. 20] з власними природними здібностями та унікальним співвіднесенням знань та культури носія мови про світ, що його оточує Питання про рівень культури мовної особистості в сучасному суспільстві тісно пов’язане із проблемою ціннісних аспектів міжкультурної комунікації, як засобу спілкування, у якому відбувається обмін інформацією, досвідом, уміннями і навичками з носіями різних типів культур.

Міжкультурна комунікація – це особливий вид комунікації який дає можливість спілкуватися між носіями різних мов культур. Володіння мовою – найважливіша особливість індивіда, головний засіб “залучення людини до інформаційного простору, до простору культури та духовності” [1, с. 5]. Важливим компонентом мовної особистості у сфері інтеркультурної комунікації є володіння іншомовними соціокультурними та соціолінгвістичними реаліями, цілісною системою уявлень про національно-культурні особливості країни, що дозволяють асоціювати з мовною одиницею ту ж інформацію, що й носій мови, і досягти у такий спосіб повноцінної комунікації. Через слово та освоєння культури людина визначає спосіб взаємодії із зовнішнім світом та культурою позицію у формуванні “конструктивного соціального альтернативізму” [3, с. 190], що сприятиме в освоєні багатогранної дійсності іншої культури. Зростання інтересу до такої взаємодії потребує розгляду проблеми мовної особистості в контексті міжкультурної комунікації.

Для вивчення цієї проблеми слід розглянути як загальне поняття мовної особистості, так поняття особистості загалом. Дефініція “особистість” є загальновживаною як у філології так і в інших наукових дослідженнях. Особистість – це, передусім, культурний представник певного суспільства, соціальний індивід, який і несе в собі особливу соціальну якість, що належить особі, яка входить як діяч, здатний до перетворень у світі та в самому собі. Ці якості є важливим аспектом у спілкуванні, що виникає між суб’єктами, які мають подібності та розбіжності в діалозі різних культур. Особистість характеризує суспільну сутність людини, пов’язану з освоєнням виробничого й духовного досвіду суспільства. Формується вона в процесі свідомої діяльності й спілкування. Поєднує в собі риси загальнолюдського, суспільно значущого та індивідуального, неповторного [8] і виступає суб’єктом пізнання та компетентного володіння мовою.

Мовна особистість – категорія міжпредметна. Її досліджують як вітчизняні, так і зарубіжні лінгвісти, психологи, філософи, соціологи, культурологи, етнологи та ін. Й. Вейсгербер і В. Виноградов вивчали це питання у вузькому аспекті, як мовну особистість автора художнього твору, коли індивідуальне, образне бачення світу зумовлює вибір письменником тих мовних засобів, які допомагають йому змогу розкрити свої творчі задуми. І якщо розглядати мовну особистість в контексті міжкультурної комунікації, то читання й аналіз індивідуальної мови та індивідуального стилю мовлення того чи іншого письменника є важливим у формуванні компетентної мовної особистості. До понять, що розроблялись у психології, що тісно пов’язані з мовною особистіс-

© Тішкіна О. М., 2013

тю, належать поняття мовної свідомості та мовної картини світу. У психології свідомість і мовна свідомість часто ототожнюються. Адже, за Л. Виготським і О. Леонтьєвим (які цю проблему досліджували), свідомість має мовну природу, одиницею свідомості є значення [2, с. 6]. О. Леонтьєв зазначає, що якщо мова розуміється як єдність спілкування та узагальнення, як система значень, то свідомість – це опосередкована цими значеннями психічна організація [7]. Іншими словами, свідомість має завжди знакову природу, що реалізується в значеннях. Тобто психолог О. Леонтьєв розглядав мовця як мовну особистість, творця образу світу. На сьогодні феномен "мовної особистості" розробляється набагато ширше, глибше, як модель мовленнєвих вчинків (Г. Богін), формування мовної особистості учня засобами рідної мови (В. Сухомлинський), мовна і мовленнєва особистість (Л. Клубкова, Ю. Прохоров), національно-мовна особистість (О. Біляєв) та інші дослідники.

Мовна особистість – це особистість, яка характеризується належною мовною культурою та соціально-культурною ефективністю її діяльності як суб'єкта суспільних відносин. Це сукупність пізнавальних, емоційних та мотиваційних властивостей, що забезпечують мовну компетенцію людини як носія та співрозмовника певного національно-культурного простору. Мовною особистістю є лише суб'єкт, мова якого якнайповніше відтворює культурну спадщину свого народу й іншого в іншомовній, міжкультурній комунікації. У "Короткому тлумачному словнику" за редакцією С. Єрмоленко подається таке визначення мовної особистості: "… поєднання в особі мовця його мовної компетенції, вільного, автоматичного здійснення різнобічної мовної діяльності. Мовна особистість свідомо ставиться до своєї мовної практики, несе на собі відбиток суспільно-соціального, територіального середовища, традицій, виховання в національній культурі …" [5, с. 93]. Таким чином, важливою умовою мовної особистості є комунікативний простір мовного середовища для формування мовленнєвої компетенції в різних аспектах мовленнєвої діяльності: говорінні, письмі, аудіюванні та читанні. Безперечно, рідне мовне середовище, яке оточує наше буття, знаходиться в нас самих, у нашій свідомості і є основою, яка формує в людині мовну особистість.

Очевидним є той факт, що повній реалізації мовної особистості в іноземній культурі й іноземній мові не завжди будуть відповідати навичкам та вмінням, сформовані на ґрунті рідної культури та мови. Тому необхідно відводити належного часу у вивченні іноземної мови, не тільки поповнюючи лексичний запас мови країни, яка вивчається, а також приймати до уваги соціокультурну компетенцію.

З огляду на те, що концептуальна система (Р.І. Павільоніс розглядав концептуальну систему, як безперервно конструйовану систему інформації (думок, бачень та знань), якою володіє індивід про дійсність світу) кожної країни, як система смислових функцій, з одного боку, передбачає певну онтологію, як безліч заданих цими функціями об'єктів, а з іншого, має індивідуальну історію побудови. У мовній особистості знання про культуру іншої країни повинні бути в гармонійно лінгвістичному і соціокультурному поєднанні. Таким чином, власне бачення, мовне накопичення словникового запасу іншої мови й сприйняття світу у свідомості було б у вираженні концептуальної системи в діалозі різних культур. Тільки усвідомивши основні закономірності іншої, нової дійсності країни, мова якої вивчається і нової мови в контексті іноземної культури, мовна особистість має шанс презентувати себе компетентним представником інших культурних традицій в іншомовній сфері. Причому механізм формування нової мовної особистості в іншомовному середовищі буде мати як схожість, так і відмінність з аналогічним процесом в умовах рідномовного середовища. У рідному мовному середовищі переважає засвоєння мови через процес освоєння дійсності, а в іншомоному – навпаки: дійсність засвоюється через мову, а мова проявляється як у лінгвістичних навичках, так і в вербальних та позалінгвальних елементах комунікації, у мовних стереотипах, правилах етикету тощо.

Тому слід зауважити, що якщо процес навчання мови відбувається невідривно від осягнення її культури, то в процесі мовної підготовки відбувається формування міжкультурної мовної особистості. Комунікативна компетенція, що є невід'ємною основою мовної особистості, припускає оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності – говоріння, читання, аудіювання, письмо.

Говоріння є продуктивним видом мовленнєвої діяльності, пов'язаним з передачею усних повідомлень будь-яких видів від мовця до слухача. В основі вмінь говоріння необхідних орієнтуватися та будувати оптимальні висловлювання відповідно до результатів орієнтації на міжкультурному рівні лежать мовленнєві навички (фонологічні, граматичні, лексичні). Вони дають можливість оформлювати висловлення, що задовольняють мовну норму, включаючи соціокультурні вимоги, що стосуються мовної форми висловлювань та існують в даній мовно-культурній спільноті [10].

Читання – це рецептивний вид мовленнєвої діяльності, який включає техніку читання та розуміння того, що читається і належить до писемної форми мовлення. Читання інформативних текстів та текстів художньої літератури мови оригіналу – це своєрідний діалог між автором та читачем, який у свою чергу розвиває соціокультурні та лінгвістичні особливості мовця. Читання формує процес сприйняття, розуміння змісту, та інтегрування суті, що відповідає думці, мові та дійсності в іншомовному просторі.

Аудіювання – це також рецептивний вид мовленнєвої діяльності, який забезпечує розуміння того, що сприймається на слух, і належить до усної форми мовлення. Аудіювання є активним процесом, який здійснюється на основі прогнозування того, що буде сказано. Слід зазначити, що розуміння в процесі аудіювання є адекватне та правильне, коли суть, інтегрована слухачем, в основному збігається із суттю, закладеною мовцем у те, що було сказане ним, і є невід'ємною складовою в культурі окремої соціальної групи.

Письмо – це продуктивний, інколи репродуктивний, вид мовленнєвої діяльності, пов'язаний з передаванням інформації у графічному літературному коді. Орієнтація читача у сприйнятті написаного тексту має зовсім інший характер, ніж орієнтація слухача в процес говоріння. Мовець базується на безпосередніх реакціях слухача, на його мовленні та змінює останнє, залежно від свого розуміння цих реакцій. Той, хто пише, таких змін не бачить та не чує в процесі творення тексту. Тому орієнтація на майбутнього читача повинна бути

цілком свідомим процесом і формуватись у мовної особистості, щоб відповідати кваліфікованому фахівцю в соціокультурному середовищі.

Необхідно виділити фактори впливу на мовну особистість в іншомовному середовищі, що сприяють реалізації компетенції у цілісній системі уявлень про національно-культурні особливості країни, що дозоляє асоціювати з мовною одиницею ту інформацію, що й носій мови, і досягти в такий спосіб повноцінної комунікації міжкультурної мовної особистості. Лінгвістична компетенція охоплює знання про одиниці мови та вміння такими одиницями користуватись у висловленні своїх думок і розумінні думок інших людей. Мовленнєва компетенція, що передбачає знання засобу вираження думок за допомогою засобів мови. Соціолінгвістична компетенція полягає в умінні обирати необхідну лінгвістичну форму і засобу її вираження. Соціокультурна компетенція – це звичаї, правила, норми, соціальні умовності та стереотипи, країнознавчі знання та інші. Соціальна компетенція проявляється в умінні розпочинати комунікацію з іншими людьми, орієнтуватись у спілкування та моделюванні висловлювань відповідно до комунікативного наміру мовця. Дискурсивна компетенція пов’язана з особливостями мовної особистості, з її когнітивною гнучкістю, здатністю відчувати й корегувати мовні тактики. Та предметна компетенція, яка полягає в знанні інформації за темою спілкування, дозволяє орієнтуватись у змістовному плані. Підсумовуючи, можна визначити, що комунікативну компетентність складають лінгвістична, соціолінгвістична, мовленнєва, предметна, дискурсивна компетенції в цілісній системі володіння ними представника мовної особистості, як сукупності рис людини в концептуальній мовній картині світу. Бо мовна особистість у контексті міжкультурної комунікації – це індивідуальність орієнтована в певному суспільстві соціальних, лінгвістичних, культурних, естетичних та інших цінностей соціально значущої картини світу, що складає необхідну умову соціальній комунікації носія мови.

Література:

1. Буйко Г. В. Мовна ситуація в Україні: стан і проблеми. – К. : ТОВ “Юнівест Принт”, 2008. – 98 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М. : Лабиринт, 2001. – 368 с.
3. Гордієнко В., Копець Л. Психологія особистості в біографіях, подіях, портретах.– К. : ВД “Києво-Могилянська академія”, 2007. – 304 с.
4. Гумбольт В. Язык и философия культуры. – М. : Прогресс, 1985. – 452 с.
5. Єрмоленко С. Я. Українська мова: Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів. – К. : Либідь, 2001. – 223 с.
6. Копець Л. В. Психологія особистості. – К. : Видавничий дім “Києво-Могилянська академія”, 2008. – 458 с.
7. Лотман Ю. Семиосфера. – СПб. : Искусство, 2004. – 740 с.
8. Особистість [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.uk.wikipedia.org/wiki/
9. Павилёнис Р. И. Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка. – М. : Мысль, 1983. – 286 с.
10. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. – Д. : Видавництво ДУЕП, 2005. – 248 с.

УДК 811.112.2'37

Фант М. О.,
Житомирський державний університет ім. І. Франка, м. Житомир

РОЗВИТОК ЛІНГВАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ЧАСУ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

У статті розглянуто питання формування лінгвальної моделі часу в німецькій мові; здійснена спроба побудови єдиної моделі часу, яка здатна виражати будь-яки види темпоральних відношень; охарактеризовано основні риси німецької мовної моделі часу.

Ключові слова: *мовна модель часу, циклічний час, лінійний час, моментативність, дуративність, ітеративність, історія німецької мови.*

В статье рассматривается вопрос формирования лингвальной модели времени в немецком языке; сделана попытка построения единой модели времени, которая в состоянии выразить любые виды темпоральных отношений; охарактеризованы главные черты немецкой языковой модели времени.

Ключевые слова: *языковая модель времени, циклическое время, линейное время, моментативность, дуративность, итеративность, история немецкого языка.*

This article deals with the problem of the formation of the lingual time model in German; the attempt to construct an integrated time model, which is capable to express every temporal relations, was accomplished; the main features of the German lingual time model were characterized.

Key words: *lingual time model, cyclic time, linear time, punctuality, durativeness, iterativeness, history of the German language.*

Проблема сутності часу залишається попри її неабияку популярність у філософії та науці все ще невирішеною. Головною особливістю часу є те, що його не можливо сприйняти безпосередньо органами чуття. Саме це стало причиною того, що час постає в свідомості не як чиста абстракція, а як похідний образ конкретних форм, який утворився внаслідок концептуальної метафори. Особливої **актуальності** набуває внаслідок цього дослідження способів концептуалізації та мовного відображення часу. Незважаючи на досить широке висвітлення цієї проблеми в наукових студіях (Н. Д. Арутюнова, А. Я. Гуревич, К. Г. Красухін, Б. А. Успенський, Ch. Haase, E. Koschmieder, R. Wendorff) існує потреба в узагальненні мовних фактів та підведення їх під єдину теоретичну модель.

Метою нашого дослідження є виявлення особливостей формування та основних рис лінгвальної моделі часу в німецькій мові.

Для досягнення мети ми ставимо наступні **завдання**:

1. Виявити основні риси формування моделі часу німецької мови як представника індоєвропейської мовної сім'ї.

2. Охарактеризувати особливості моделі часу німецької мови.

Так само як час є неодмінним атрибутом об'єктивної реальності, лінгвальне відображення часу є неодмінним атрибутом мовної картини світу. Логічним є припущення, що кожна мова по-своєму конституює образ часу і що цей образ змінювався в ході розвитку кожної окремої мови. Розглянемо формування лінгвальної моделі часу в німецькій мові. Точкою відліку слід обрати найдавнішу форму існування мови, щоб виявити початок розвитку семантичної категорії часу.

На початкових фазах розвитку індоєвропейської моделі світу характерною була атемпоральність, яка близько 600 р. до н. е. була витіснена часовим стилем мислення. Важливим фактором переходу до часовості у сприйнятті світу було початок літочислення і, відповідно, винайдення календаря. Час вимірювався відносно руху космічних об'єктів, а саме місяця [2, с. 684], досвід вимірювання кількості діб ночами зберігся й у германських племенах [6, с. 435]. Пов'язаний з рівномірними та повторюваними циклами руху місяця, час одразу ж отримав ознак циклічності [11, с. 86-89]. На циклічність часу в індоєвропейській прамові може вказати також те, що одним з понять, які лежали в основі найменувань часу було "крутити, вертіти, повертати" виражене індоєвропейським коренем ***u̯er–** (пор. рос. *время*) [6, с. 430]. Проте варто зазначити, що вже давньоєврейська культура запозичує у персів їх лінійне розуміння історії [11, с. 89].

Циклічний час може бути зображеним у вигляді кола. Як відомо, головною особливістю цієї фігури є відсутність початку та кінця, відсутність попереднього та наступного і, відповідно, минулого та майбутнього. Власне тому часові форми дієслова в праіндоєвропейській мові могли виникнути на основі видових значень: презенс виражав тривалу дію (дуратив), аорист – нетривалу, миттєву дію (моментатив), перфект – закінчену дію чи стан; проте ці ж форми позначали і часові характеристики процесів, тому прийнято вважати, що значення цих форм було видо-часовим [6, с. 265]. Як бачимо, індоєвропейські мови вже на етапі свого зародження містили в собі елементи лінійного та циклічного часу.

Аналіз темпоральної лексики російської мови, проведений Н. Д. Арутюновою показав, що первинною в мові була модель часу, в якій час рухається з майбутнього в минуле, а ми розміщені обличчям в минуле [1, с. 54-55]. Слід зазначити, що подібний аналіз німецької темпоральної лексики може принести той же результат. Наприклад, такі слова як ***vor**ig, **Vor**fahr*, ***vor**ausgehen* включають в себе складову ***vor-***, яка вказує, що дія або об'єкт в минулому знаходиться попереду нас. Водночас ***folgend**, **Nachkomme***, що стосуються майбутнього, вказують на те, що майбутнє слідує (*folgt*) або йде за нами (*kommt nach*).

Саме орієнтованість на минуле, а не на майбутнє, може пояснити відсутність спеціальної дієслівної форми майбутнього часу в готській мові при поширеному вживанні претерита [4, с. 168-171]. Таку ж ситуацію ми

© Фант М. О., 2013

знаходимо в давньоверхньонімецькій мові. Аналітичні форми майбутнього часу розвиваються в німецькій мові лише в XV-XVI ст. [8, с. 215]

Проте циклічний час не був повністю витіснений лінійним. А. Я. Гуревич відмічає, що для архаїчного суспільства в основних рисах характерним було циклічне розуміння часу. Внаслідок невисокого рівня розвитку техніки та помірного запасу знань про будову Всесвіту природні цикли відігравали більшу роль в плануванні людиною своєї діяльності, і залежність людини від них була істотнішою [3, с. 87]. Це, звичайно ж, не могло не відобразитися у структурі свідомості давніх германців. Ритмічність колового руху життєво важливих процесів, регулярність повторення визначних явищ стали визначальним фактором формування духовного життя.

Однак з розвитком науки (а особливо історії) і техніки, людина змогла, по-перше, стати більш незалежною від часу, а, по-друге, краще усвідомлювати причинно-наслідковий зв’язок минулого і теперішнього і, крім цього, базуючись на цих зв’язках конструювати у свідомості майбутнє. Весь час, таким чином, вибудувався в одну суцільну лінію. Величезний вплив мала також християнська релігія зі своєю есхатологічною лінійною концепцією часу.

У зв’язку з цим, Б. А. Успенський вказує на співіснування космологічної та історичної європейської свідомості, яким відповідають циклічна та лінійна модель сприйняття часу [9, с. 26-28].

Якщо описувати індоєвропейську мовну концептуалізацію часу в категоріях протяжності / непротяжності, то можна виокремити моментативне (крапкове), дуративне (стабільне, тривале) та ітеративне (повторюване) відображення протікання процесу [5, с. 73]. Тобто час в мові постає перед нами як єдність континуальності та дискретності. Процеси простягаються в часових періодах, тоді як події відбуваються в часових пунктах. Проте труднощі, що виникають, при розмежуванні процесів та подій, можуть привести науковця в глухий кут адже часовий континуум переходить в мові часто в дискретність і, навпаки, дискретність в континуум [13, с. 12].

На перший погляд стає незрозумілим як в мові могла утворитися така складна і заплутана конструкція і яким чином взагалі можливим є однозначне чітке і швидке розуміння реципієнтом висловлення, яке пов’язане прямо чи опосередковано з цією конструкцією. В той час як моментивність та дуративність досить гармонійно вписуються як в циклічну так і в лінійну концепцію часу і не мають викликати очевидних труднощів при сприйнятті, ітеративність викликає певні запитання та наштовхує на роздуми, особливо зважаючи на той факт, що західному стилю мислення притаманне в основних рисах лінійне та абстрактне відображення часу [12, с. 5], а ітеративна дія найважче компонується саме з цією моделлю відображення часу. Дійсно, якщо зобразити ітеративну дію на часовій лінії, ми побачимо що це будуть певні відрізки, тотожні між собою по довжині, які повторюються зі сталою періодичністю і простягаються вліво і вправо в безкінечність (див. **рис. 1**). Наприклад:

Morgens *trinke ich Kaffee.*

Рис. 1. Лінійна модель часу

Виникає запитання: як може мова, використовуючи мінімальні засоби, позначити так геометрично точно непоєднані між собою циклічні дискретні проміжки часу? Можна зробити припущення, що модель представлення часу в німецькій мові має не лінійну і не циклічну, а більш складну форму, що включає в себе і лінійність, і циклічність, а також континуальність і дискретність. На нашу думку найкращою графічною моделлю представлення часу в сучасній німецькій мові слугує спіраль, яка ідеально відображає єдність всіх вказаних рис часу в мові (див. **рис. 2**).

Рис. 2. Спіральна модель часу

Спіраль включає як колові форми так і лінійну протяжність часу; в ній присутня континуальність, адже лінія спіралі не обривається в жодному місці, і дискретність, адже якщо припустити, що кожен виток спіралі це одна доба, а нижня частина – це ранок, то, провівши умовну лінію по нижній частині спіралі, ми зможемо виокремити простим способом саме ті проміжки часу, які так легко виокремлювалися мовними засобами у вказаному реченні.

Слідуючи даній логіці, можна припустити, що ітеративність виникає в німецькій мові пізніше за моментативність та дуративність. Доказом цього положення може слугувати той факт, що лише в XIV-XV ст. розвивається особлива модель підрядного речення часу із сполучниками *als dicke, so dicke, so oft*, які були здатні виражати повторюваність двох подій, пов’язаних у часі [8, с. 315].

Важливою є проблема міжмовних відмінностей концептуалізації часу. Розглядаючи європейські мови індоєвропейської сім'ї, неважко помітити, що загальна модель часу має бути подібною, враховуючи схожий міфологічний початок кожної культури і, відповідно, циклічне відображення часу в первісному стані мов, а також пізніший вплив релігії та технічно-наукового прогресу, який сприяв "видовженню" циклічного часу і його мутації в спіральний. Проте кожна мова виявляє свої особливості концептуалізації часу внаслідок гетерогенності історичного розвитку народу – носія мови. Таким чином ми можемо спостерігати різну часову зорієнтованість мов при однаковій часовій моделі: зокрема для ірландської мови характерним є співвіднесеність минулого і майбутнього не з рухом вліво й вправо відповідно, а вгору по витках спіралі [7, с. 122]; російська мова орієнтована на циклічність більше ніж германські мови [10, с. 61]. Експлікацією даної орієнтації є вживання відповідних лексичних одиниць із часовою семантикою (прийменників та прислівників в ірландській мові) або розвиненість певних граматичних категорій (категорія виду в російській мові). Для німецької мови характерними є переважна вертикальність протікання часу та надання переваги лінійності.

Ще одним важливим питанням при розгляді моделі часу в мові є проблема плинності або незмінності часу. Важливо підкреслити той факт, що будь-які форми діяльності людини, в тому числі мовленнєва, пронизані просторово-часовими відношеннями, які є неодмінними атрибутами всіх процесів об'єктивної реальності. В той же час ідеальні об'єкти, якими є поняття, цінності, закони логіки та моралі мають позачасовий та поза просторовий характер, вони розщеплені вічністю. Проте не можливо заперечити той факт, що ці ж ідеальні об'єкти мають істотний вплив на мовленнєву діяльність. Виходячи з цього можна зробити цілком логічне припущення, що мова, затиснута між часовою локалізованістю мовленнєвих структур та процесів та нелокалізованістю мовних об'єктів та структур, повинна поєднувати в собі такі форми існування часу, як плинність/конечність та незмінність/вічність.

Вічність – це форма безкінечності, а звідси й стабільності часу; це час в якому немає точки тепер, але разом з цим кожна точка часу відбувається в даний момент. В якій же формі вічність може виразитися в мові? На нашу думку, такому розумінню вічності найбільше відповідають загальні твердження, істини, які не пов'язані безпосередньо з об'єктивним часом. Дієслова в таких висловленнях вживаються у формі атемпорального презенса. Наприклад:

Die Erde bewegt sich um die Sonne.

Gold ist ein Edelmetall.

Якщо повернутися до спіральної моделі часу, то ми побачимо, що вона містить в собі як плинність (протяжність в ліву та праву сторони) так і незмінність (тотожність витків), а отже мова має змогу відображати як плинність так і незмінність не переходячи до іншої моделі часу.

Отже, час в німецькій мові представлений історичним поєднанням циклічності та лінійності та їх модифікацією в цільну спіральну модель. Саме така модель уможливлює вербалізацію складного комплексу темпоральних відношень між явищами та процесами матеріального та ідеального світів. Характерними рисами німецької мовної моделі часу є: вертикальне зображення протікання часу в бік майбутнього з реліктами протилежного напрямку; переважання лінійності над циклічністю часу.

Перспективними, на нашу думку, можуть бути дослідження, пов'язані з виявленням структурно-семантичних та функціональних характеристик засобів вираження часових відношень на кожному з мовних рівнів в діахронічному аспекті.

Література:

1. Арутюнова Н. Д. Время: модели и метафоры / Нина Давидовна Арутюнова // Логический анализ языка. Язык и время. – М. : Издательство "Индрик", 1997. – С. 51-61.

2. Гамкрелидзе Т. В. Индоевропейский язык и индоевропейцы. Реконструкция и историко-типологический анализ праязыка и протокультуры / Т. В. Гамкрелидзе, Вяч. Вс. Иванов. – Тбилиси : Издательство Тбилисского университета, 1984. – Ч. 2. – 1316 с.

3. Гуревич А. Я. Категории средневековой культуры / Арон Яковлевич Гуревич. – М. : Искусство, 1972. – 318 с.

4. Гухман М. М. Готский язык / Гухман М. М. – М. : Издательство литературы на иностранных языках, 1958. – 288 с.

5. Красухин К. Г. Три модели индоевропейского времени на материале лексики и грамматики / К. Г. Красухин // Логический анализ языка. Язык и время. – М. : Издательство "Индрик", 1997. – С. 62-77.

6. Левицький В. В. Основи германістики / В. В. Левицький. – Вінниця : Нова книга, 2006. – 528 с.

7. Михайлова Т. А. Нечто о пространственной модели времени (на материале ирландского языка) / Т. А. Михайлова // Семиотика и информатика. – 1995. – №34. – С. 114-123.

8. Москальская О. И. История немецкого языка / О. И. Москальская. – Ленинград : Учпедгиз Ленинградское отделение, 1959. – 390 с. (Учебное пособие для студентов педагогических факультетов и институтов иностранных языков).

9. Успенский Б. А. Избранные труды, том 1. Семиотика истории. Семиотика культуры / Борис Андреевич Успенский. – 2-е изд., испр. и до. – М. : Школа "Языки русской культуры", 1996. – 608 с.

10. Чугунова С. А. Ландшафт времени в различных культурах / Светлана Александровна Чугунова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – №75. – С. 57-64.

11. Haase Ch. Kognitive Repräsentation von Temporalität im Englischen und im Deutschen: Dissertation zur Erlangung des akadem. Grades Dr. phil. / Christoph Haase. – Technische Universität Chemnitz, 2002. – 290 p.

12. Koschmieder E. Zeitbezug und Sprache. Ein Beitrag zur Aspekt– und Tempusfrage / Erwin Koschmieder. – Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1971. – 86 p.

13. Langacker R. Concept, Image, and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar / Ronald W. Langacker. – Berlin ; New York : Mounton de Gruyter, 1990. – 399 p.

УДК 811. 111’ 27

Федорова О. В.,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький

КОГНІТИВНІ ТА ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПУБЛІЦИСТИЧНОЇ ПРЕСИ УКРАЇНИ

У статті обгрунтовується актуальність лінгвістичних досліджень мас-медійного дискурсу, розглядаються проблеми та перспективи дослідження українського англомовного публіцистичного дискурсу та преси в гендерному та когнітивному аспектах.
Ключові слова: *дискурс, гендер, мас-медіа, публіцистична преса.*

В статье обоснована актуальность лингвистических исследований дискурса масс-медиа,а также рассматриваются проблемы и перспективы изучения украинского англоязычного публицистического дисскурса и прессы в когнитивном и гендерном аспектах.
Ключевые слова: *дискурс, гендер, мас-медиа, публицистическая пресса.*

The article proves the urgency of linguistic study of mass-media discourse and deals with the problems and perspectives of the Ukrainian English-speaking publicistic discourse and press investigation in the aspect of gender and cognitive linguistics.
Key words: *discourse, gender, mass-media, publicistic press.*

Останні десятиліття дають початок ряду суттєвих змін у мовному житті України. Зростаючий доступ українців до новітніх інформаційних технологій робить країну дедалі відкритішою для зовнішніх впливів у сфері суспільно-політичного, інтелектуального, культурного життя, моралі, побуту тощо. Мова не залишається осторонь цього процесу [1, с. 48]. Одним з найпомітніших наслідків глобалізації є кількісне зростання та якісне урізноманітнення міжмовних контактів. Вони мають такі основні вияви: полікодовість дискурсу, перемикання кодів, змішування кодів, мовні запозичення. Полікодовість проявляється, зокрема, в існуванні ЗМІ, які практикують одночасне використання двох чи більше мов [1, с. 49].

Однозначно, найпоширенішими мовами масової комунікації в Україні залишаються українська та російська, однак останнім часом вчені відмічають активну експансію англійської мови. Значно зростає присутність англійської мови в інформаційно-комунікаційному просторі України. Поряд з українською та російською вона стає учасником боротьби за вплив на мовну свідомість та мовну діяльність українців.

За статистичними даними на сьогоднішній день в Україні англійською мовою виходять такі періодичні видання: “Kyiv Post”, “The Day Weekly digest”, “Kyiv Weekly”, “Welcome to Ukraine”, “The Ukrainian”, українсько-англійські “День-Day”, українсько-російсько-англійські “Best of security”, “Experimental oncology”, “Economist”, дитячі “ Dobrik”, “Poznayko”, спеціалізовані англомовні видання “Bulletin of National Bank of Ukraine”, “ Condensed Matter Physics”, “The Ukrainian journal of business law”, численні періодичні видання для тих, хто вчить та викладає англійську мову та ін.

Дані явища не можуть залишатись поза увагою мовознавців, психологів, політологів та інших фахівців. Лінгвісти досліджують явища білінгвізму, мас-медійної комунікації, міжкультурних контактів в руслі загальних тенденцій розвитку сучасного мовознавства та таких його галузей, як: дискурсивна, когнітивна, гендерна, функціональна лінгвістика та ін.

Метою даної статті є висвітлення особливостей дослідження сучасної англомовної преси України з позицій гендерної та когнітивної лінгвістики.

Питання про межі впливу ЗМІ на суспільство до цього часу залишається дискурсивним. Прихильники позитивного відношення до цього соціального інституту відмічають виключну роль ЗМІ в способі пізнання світу, в забезпеченні статики та динаміки суспільства, в підтримці соціального впливу. Противники ЗМІ вважають їх могутньою деструктивною силою, що піддає особистість насиллю засобами фальсифікації, маніпуляції, вимушуючи і підштовхуючи до агресивних дій. При всій відмінності позицій і ті, і інші усвідомлюють, що ЗМІ не можуть не впливати на людину

Вченим Хабермасом Ю. було запропоновано, а пізніше англо-американською комунікативістикою розвинуто концепцію медіатизації життєвого простору, згідно якої медіатизація – глобальний та інтенсивний процес впливу ЗМІ на суспільну свідомість. Розробка концепції медіатизації змусила дослідників по-новому подивитися на роль масової інформації в сучасному світі та надзвичайну здатність дискурсу мас-медіа впливати на світорозуміння адресатів [2, с. 59].

Розглянемо детальніше, що є предметом уваги когнітивної лінгвістики у вивченні мови масової комунікації. Перші когнітивістські теорії масової комунікації виникли ще у 60-ті роки минулого століття. Головною тезою дослідників даного напрямку є те, що поведінка людини детермінована її знаннями, які трактуються як інформованість. Різні напрямки в дослідженні когнітивних процесів в умовах мас-медійного дискурсу базуються на різних концептуальних основах, однак до предмету вивчення масової комунікації взагалі та преси зокрема з позицій когнітивістики відносять:

1. Процеси поширення повідомлень на рівні формування, закріплення та зміни установок щодо соціально важливих об’єктів;
2. Психологічну сторону процесів виникнення та функціонування громадської думки;
3. Способи спонукання людей до дії в зв’язку з об’єктами установок та переконань.

© Федорова О. В., 2013

Когнітивістська інтерпретація зазначених явищ дозволяє розглянути вплив мас-медіа не лише як процес внесення знань в масову свідомість, а й як на процес взаємовпливу свідомостей [5, с. 23]. Отже, когнітивний рівень масової комунікації пов'язаний з процесом поширення соціально важливої інформації серед аудиторії, що включає значну частину суспільства. На когнітивному рівні слово "інформація" розуміється як "знання". Соціальні знання, що транслюються по макрокомунікативних каналах (загальні знання про світ, оцінно-ненейтральні зразки поведінки, норми взаємостосунків суб'єктів різних соціальних статусів, культурні стереотипи) формують інформаційну базу для когнітивної діяльності соціальних суб'єктів. Вступаючи у масову комунікацію вони отримують можливість використовувати отриману інформацію як когнітивний інструмент у процесі формування їхніх понять, уявлень, ціннісних орієнтацій. Інформація має здатність довгий час залишатись на когнітивних рівнях індивідуальної та масової свідомості [6, с. 9]. Знання того, як людина дешифрує інформацію і як, з огляду на неї приймає рішення разом з вправним використанням мови надає адресантам ЗМІ значні можливості маніпуляції суспільною свідомістю [2, с. 60].

Завданням когнітивної лінгвістики є пошук відповіді на питання як з урахуванням законів когнітивної діяльності людини використовувати мовні засоби у мас-медійному дискурсі з метою підвищення перлокутивного ефекту повідомлень, а також шляхом інтерпретації мовних особливостей мас-медійного дискурсу визначити когнітивні процеси, механізми, елементи свідомості його суб'єктів.

Суб'єктами мас-медійного дискурсу є широка аудиторія, що суттєво різниться за своїми екзистенціальними та соціальними характеристиками. Враховуючи принцип антропоцентризму, що є парадигмальним на даному етапі розвитку мовознавства, ігнорування зазначеної обставини не забезпечує бажаного результату жодного лінгвістичного аналізу. Однією з галузей лінгвістики, що здійснює дослідження дискурсу з урахуванням соціальних та екзистенціальних характеристик суб'єктів (гендерної приналежності) є гендерна лінгвістика.

Дослідження мас-медійного дискурсу з позицій гендерної лінгвістики обумовлене наступними обставинами:

• гендер є категорією соціокультурною, конструйованою в процесі дискурсивної та інтерактивної взаємодії індивідів у соціальному контексті [4; 5].

• гендер є соціально значимою категорією, що часто має значний впив на соціальний, культурний, політичний, матеріальний статус особистості чи соціальної групи;

• гендер як соціально значима категорія є предметом мас-медійного дискурсу, а отже, враховуючи принцип двосторонньої взаємодії мови та дійсності, одночасно і відображається і конструюється в ньому;

• мас-медійний дискурс зазнає варіацій залежно від гендерної приналежності його суб'єктів;

• гендер як соціально значима категорія є об'єктом стереотипів, установок, ціннісних орієнтацій, фреймів окремих індивідів, соціальних груп та соціуму вцілому з урахуванням культурно-історичних умов.

• Якісна характеристика гендера як предмету мас-медійного дискурсу може бути виявлена шляхом кореляції когнітивних елементів свідомості суб'єктів комунікації з гендерно маркованими мовними засобами, які використовуються комунікантами;

У спільному фокусі гендерної та когнітивної лінгвістик є мовні засоби, що репрезентують когнітивні утворення та процеси колективної та індивідуальної свідомості мовців з різною гендерною приналежністю.

Слід зауважити, що даний (гендерно-когнітивний) аспект лінгвістичного дослідження вітчизняного мас-медійного дискурсу (а особливо того його сегменту, що представлений англомовними друкованими виданнями) на даний час є мало розробленим, хоч і актуальним. Звичайно, існують роботи, які висвітлюють окремі сторони обговорюваних явищ та процесів. Так, над дослідженням мас-медійного дискурсу працюють: Кудрявцева Л.О., Дядечко Л.П., Дорофєєва О. М., Філатенко І. О., Черненко Г. А. та ін. На теренах вітчизняної гендерної лінгвістики здійснюють свої дослідження Борисенко Н. Д., Бєссонова О.Л., Козачишина О.Л., Мартинюк А.П., Піщикова К. В., Дудоладова А. В. та інші. Проблемами когнітивної лінгвістики зацікавлена значно більша кількість мовознавців, однак одночасно зосереджують увагу і на когнітивному, і на гендерному аспектах лише окремі: Дудоладова О. В. (аналіз мовних гендерних репрезентацій як знаків-стереотипів), Мартинюк А. П. (вивчення гендерно-маркованих мовних одиниць як структурних елементів фреймів), Бєссонова О. Л. (когнітивний та гендерний аспекти вивчення оцінного тезаурусу англійської мови) та інші.

Вказані нами науковці, а також ряд інших обмежуються вивченням лише окремих аспектів зазначеної проблеми і поки що не дають цілісного уявлення про її суть, а отже не вичерпують її. Додамо також, що на даний момент нараховується дуже мало робіт присвячених англомовному публіцистичному дискурсу України, який активно розвивається на сучасному етапі. Усе зазначене переконує у актуальності та перспективності досліджень української англомовної публіцистичної преси з позицій когнітивної та гендерної лінгвістики.

Література:

1. Ажнюк Б. М. Мовні зміни на тлі деколонізації та глобалізації / Б. М. Ажнюк // Мовознавство. – 2003. – №3. – С. 48-54.

2. Кудрявцева Л. О. Сучасні аспекти дослідження мас-медійного дискурсу: експресія-вплив-маніпуляція / Кудрявцева Л. О., Дядечко Л. П., Дорофєєва О. М., Філатенко І. О., Черненко Г. А. // Мовознавство. – 2005. – №1. – С. 58-66.

3. Лисенко В. ЗМІ і громадська думка: технології маніпулювання / В. Лисенко // Персонал. – 2004. – №9. – С.14-21.

4. Мартинюк А. П. Конструювання гендера в англомовному дискурсі / Алла Петрівна Мартинюк. – Харків : Константа, 2004. – 292 с.

5. Мельник Г. С. MASS MEDIA: психологические процессы и эффекты / Г.С. Мельник // Санкт-Петербург : Изд. С.-Петер-го ун-та, 1996. – 160 с.

6. Kostenko N. Experience of content analysis: Models and Practices: Monograph / Kostenko N., Ivanov V. – K. : Center for Free Press, 2005. – 234 p.

УДК 811.112.2’27

Хорошилова В. М.,
Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна, м. Харків

КОГНІТИВНІ ЗАСАДИ ВТІЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ СТРАТЕГІЇ ЗАВДАННЯ ОБРАЗИ В НІМЕЦЬКОМОВНОМУ ДИСКУРСІ

У статті розглянуто умови втілення комунікативної стратегії завдання образи як підтипу стратегії неввічливості в дискурсі. Надано критичний огляд моделей неввічливості, що співвідносяться з моделями ввічливості. Стратегії неввічливості розглядаються як метод реалізації когнітивної сутності неввічливості та образи. Розглянуто проблемні аспекти реалізації стратегії завдання образи в умовах існування різних лінгвокультур та відповідно до різних картин світу в свідомості комунікантів.

***Ключові слова**: ввічливість, дискурс, комунікативна стратегія, неввічливість, “обличчя”, образа.*

В статье рассмотрены условия воплощения коммуникативной стратегии оскорбления как подтипа невежливости в дискурсе. Представлен обзор моделей невежливости, которые соотносятся с моделями вежливости. Стратегии вежливости рассматриваются как метод реализации когнитивной сущности невежливости и оскорбления. Рассмотрены проблемные аспекты стратегии оскорбления в условиях существования различных лингвокультур и в соответствии с различными картинами мира в сознании коммуникантов.

***Ключевые слова**: вежливость, дискурс, коммуникативная стратегия, “лицо”, невежливость, оскорбление.*

In this paper we review conditions of successful aggravation strategy realization considered as subtype of impoliteness strategy in the discourse. We present a critical review of different impoliteness models that correlate with politeness models as well as contradictory aspects of aggravation strategy realization in different cultures and according to different world images in the mind of communicants. Impoliteness strategies present a method of impoliteness and aggravation realization considered as phenomena of cognitive nature.

***Key words:** aggravation, discourse, “face”, impoliteness, politeness, speech strategy.*

Вивчаючи реалізацію стратегій неввічливості та умови їхньої реалізації, сучасні дослідники спираються на теорію “обличчя”, а також на одну з чотирьох розроблених на сьогоднішній день моделей неввічливості. Проте жодна з цих моделей не дає повного опису процесу реалізації стратегій неввічливості, релевантного для будь-якого дискурсу і з урахуванням усіх факторів комунікації.

Актуальність зумовлена відповідністю наукового підходу сучасній когнітивно-комунікативній парадигмі в лінгвістиці і зростанням соціокультурної ролі такого явища, як неввічливість в сучасній комунікації, а також недостатньою вивченістю такого типу “роботи з обличчям”, як стратегії неввічливості та стратегії завдання образи (як підтипу неввічливості), на відміну від досить добре досліджених стратегій ввічливості.

Об’єктом аналізу у статті є осмислення комунікативної стратегії завдання образи як когнітивної сутності, а предметом – проблемні аспекти осмислення комунікативної стратегії образи для дослідження її мовленнєвої реалізації у дискурсі.

Мета цієї статті – розглянути стратегію завдання образи як когнітивну сутність, а також умови можливості втілення стратегії завдання образи в дискурсі в рамках сучасних теорій ввічливості та неввічливості, що активно оперують поняттям “обличчя”.

Матеріалом дослідження є роботи лінгвістів, що аналізують неввічливість, спираючись на теорію “обличчя” та теорію ввічливості.

Про те, що сучасна лінгвістика має когнітивно-комунікативну спрямованість, свідчить визначення когнітивно-дискурсивної парадигми знань як пріоритетної, тлумачення процесу пізнання як системи ментальної обробки інформації [8, с. 129], спроба пояснити особливості оперування мовленнєвими актами та стратегії дискурсу ментальними процесами комунікантів, що пізнають дійсність [2, с. 300]. У рамках цієї парадигми дискурсивна діяльність розглядається на основі внутрішніх ментальних процесів, а процес пізнання згідно з визначенням Р. Карстона розглядається як ментальна операційна система, складовими частинами якої є:

– система інтерпретації намірів комунікантів з точки зору ментальних станів;
– система адекватного розуміння комунікативної поведінки;
– вербальна система комунікативної поведінки [8, с. 129].

Іншими словами – зазначені вище елементи складають основу так званої *мовної компетенції*, одним з аспектів якої є саме комунікативна компетенція, до якої відносяться і “енциклопедичні” знання про світ, і вміння доцільно використовувати ці знання із урахуванням специфіки конкретної комунікативної ситуації і особливостей конкретного комунікативного партнера [14, с. 224]. Отже в основі породження та розуміння мовленнєвих актів та інших одиниць дискурсу знаходяться когнітивні (ментальні) процеси. А власне *дискурс* розуміється як “інтегральний феномен, розумово-комунікативна діяльність, одночасно і процес, і результат, що містить як екстралінгвістичний, так і власне лінгвістичний аспект; в якому крім тексту виділяються пресупозиція та контекст (прагматичний, соціальний, когнітивний), що зумовлюють вибір мовних засобів” [3, с. 38]. Отже, останнім часом уявлення про мову та мовленнєву діяльність людини набувають інтегрального характеру, а мовна компетенція є визначальною умовою для успішної комунікації. Завдяки здатності інтерпретувати зміст висловлювання залежно від ситуації, стала можливою розробка науковцями системного підходу, теорій та принципів щодо аналізу та виявлення взаємозв`язків між власне сказаним, інтендованим змістом висловлювання та подальшою реакцією реципієнта. Дж. Остіном і Дж. Серлем розроблена теорія мовленнєвих актів [15], де мовленнєва діяльність розглядається як тип людської діяльності, що є спрямованою на

© Хорошилова В. М., 2013

досягнення певної комунікативної мети; вводяться поняття ілокутивного та перлокутивного актів, а П. Грайс вводить поняття *імплікатури* [12, с. 5-27], імліцитного значення висловлювання, що виводиться в конкретному контексті в конкретних умовах комунікації (*комунікативне значення*). Дуже важливо, що в основі пошуку прихованих, але інтендованих змістів, лежить певний принцип і за П. Грайсом це *принцип кооперації*, що передбачає у комунікантів наявність спільної комунікативної мети, а також необхідність дотримуватись певних правил (*максими кооперації*), що зводяться до наступних:

– постулат *якості* наказує казати правду;

– постулат *кількості* наказує казати не більше і не менше, ніж необхідно;

– постулат *релевантності* вимагає дотримуватись теми;

– постулат *манери* вимагає формулювати думки чітко, ясно та уникати неоднозначності [12, с. 45-46].

У відповідь на модель П. Грайса, лінгвісти Д. Шпербер та Д. Вілсон пропонують теорію релевантності [16], яка по суті зводить запропоновані П. Грайсом максими до однієї "супер-максими" – максими *релевантності*, яка в процесі виведення імплікатури завжди потрапляє "у фокус". Але такий підхід не дає достатньої методологічної бази для вивчення і пояснення функціонування різних комунікативних стратегій. Окрім принципу кооперації ефективне спілкування вимагає дотримання принципу ввічливості, що описаний у *теорії ввічливості* П. Браун та С. Левінсона [7].

Теорія ввічливості спирається на поняття "обличчя" (*face*), вперше введене у науковий обіг соціологом Е. Гоффманом, за яким "обличчя" є певним суспільним уявленням, створеним в процесі спілкування і не є певною якістю, притаманною особистості [11, с. 5].

Зміст поняття "обличчя" трансформується в наукових роботах 1) П. Браун та С. Левінсона та 2) Г. Спенсер-Оаті. За П. Браун та С. Левінсоном "обличчя" – це уявлення людини про себе, воно є статичним і монолітним [7, с. 97, 305]. Спираючись на модель спілкування П. Грайса, що грунтується на принципі кооперації та визначає спілкування як цілеспрямовану і раціональну діяльність, П. Браун та С. Левінсон у своїй моделі ввічливості пропонують виділити два аспети "обличчя" – позитивне і негативне і, відповідно, стратегії позитивної та негативної ввічливості, пояснюючи таким чином відхилення від головного кооперативного принципу. Позитивне "обличчя" – це "позитивна складова самообразу, визначальною для якої є бажання, щоб цей образ цінували та схвалювали" [7, с. 61]. Негативне "обличчя" характеризується прагненням людини "захистити свої межі, статус, право на особисту недоторканність, на свободу дій та свободу від примусу" [7, с. 61]. Збереження і захист негативного "обличчя" здійснюються за допомогою негативної ввічливості [1]. За визначенням Г. Спенсер-Оаті "обличчя" є мультиаспектним феноменом, тобто вона пропонує інтегральне розуміння конструкту "обличчя" і визнає існування двох різноспрямованих потреб – потреби в позитивному сприйнятті іншими ("якісне обличчя" (*quality face*)) та потреби в повазі з боку інших ("обличчя соціальної ідентичності" (*social identity face*)). За М. Теркурафі індивіди взагалі не можуть "мати", "набувати" чи "втрачати" "обличчя" самі по собі, "обличчя" створюється лише під час інтеракції. До того ж існують ситуації, коли мовець з різних причин має достатню силу, щоб "не перейматись" "обличчям". Свою позицію М. Теркурафі ілюструє, перефразувавши відоме висловлювання: "..."обличчя" в "очах того, хто дивиться" [17, с. 39].

Теорія "обличчя" є методологічним підґрунтям для вивчення як стратегії ввічливості, так і стратегії неввічливості. Неввічливість не утворює простої опозиції ввічливості і, більш того, як метафорично зазначає Дж. Калпепер, "невічливість паразитує на ввічливості" [10, с. 355], маючи на увазі як раз методологічні здобутки теорії ввічливості. Г. Ліч стверджує, що принцип кооперації П. Грайса, з одного боку, та принцип ввічливості, з іншого, є стовпами, що підтримують "міст" комунікаціїї. Принцип кооперації пояснює, *як саме* комуніканти створюють імплікатури під час спілкування, порушуючи чи відхиляючись від "норми", що має бути збережена; принцип ввічливості пояснює, *чому* комуніканти ухиляються від спілкування взагалі згідно з нормою. Отже принцип кооперації та принцип ввічливості є компліментарними [13].

Найбільш широке визначення стратегії неввічливості – це поведінка, що становить загрозу для "обличчя" комунікативного партнера [1]. Висловлення може бути оцінене як неввічливе з точки зору різних підходів: "у фокус" залежно від перспективи потрапляють комунікативна поведінка мовця, реакція слухача або комунікативна ситуація загалом.

У першому випадку увага дослідника акцентується на тому, чи має мовець намір зашкодити "обличчю" слухача. Д. Бусфілд пропонує саме такий підхід, для нього важливий намір мовця зашкодити "обличчю" [5, с. 132]. В другому випадку важлива реакція слухача: чи вважає він, що його "обличчю" зашкодили. На такому підході наполягає Дж. Калпепер. "Неввічливість – це комунікативна поведінка, що спрямована на пошкодження "обличчя" адресата, або ж поведінка, яка сприймається адресатом саме так" [10, с. 38]. Іншими словами, індикатором є перлокутивна сила висловлювання – розуміння адресатом інтендованого змісту висловлювання має експліцитно проявитися в змінах комунікативної поведінки, породжених результатом цього розуміння. В останньому варіанті неважливі інтенції комунікантів та їхні внутрішні реакції, важливим є лише контекст комунікації. Такий підхід пропонує дослідниця М. Теркурафі [17]. Критерієм є точка зору дослідника (який виступає стороннім спостерігачем) щодо того, чи зашкоджене "обличчя" адресата. Такий висновок дослідник робить із урахуванням різних конвенційних норм певного дискурсу [1].

Стратегії неввічливості є віддзеркаленням стратегій ввічливості, розроблених П. Браун та С. Левінсоном [7, с. 61]. Моделі неввічливості розробляли Л. Лахеніхт, Дж. Калперер, Д. Бусфілд та П. Остін і в певному сенсі наслідували ідеї один одного, залишаючи константою поняття "обличчя". Слід визнати, що усі моделі викликають критичні зауваження. Слід також зазначити, що П. Остін спирається на відміну від інших не на розроблені П. Грайсом [12] максими, а на теорію релевантності Д. Шпербера та Д. Уілсон [16]. В описі своїх моделей невіччливості, науковці визначають різний набір "суперстратегій".

За Л. Лахеніхтом: прихована стратегія образи (*off record aggravation*), явна стратегія образи (*bald on record aggravation*), стратегія позитивної образи (*positive aggravation*), стратегія негативної образи (*negative aggravation*) [9];

За Дж. Калпепером: явна невіччливість (*bald on record impoliteness*), позитивна невіччливість (*positive impoliteness*), негативна невіччливість (*negative impoliteness*), сарказм (*sarcasm*), або удавана ввічливість (*mock politeness*), нестача ввічливості (*withdrawal of politeness*) [9];

За Д. Бусфілдом: явна неввічливість, прихована неввічливість, до останньої глобальної стратегії відносяться сарказм та нестача ввічливості [6, с. 95];

За П. Остін: явна загроза (*bald on record threat*), неприхована загроза без пом`якшення (*on record threat*), неприхована загроза з неприхованим пом`якшенням (*on record threat with inappropriate redress*), прихована загроза (*off record threat*) [4, с. 279].

Оскільки ми розглядаємо *образу* як підтип неввічливості, то визначаємо стратегію завдання *образи* як специфічний акт загрози “обличчю”, інтендованим змістом такого акту є наступне посилання адресату: “*Ти поганий. Твої уподобання, смаки, погляди, оточення, досягнення і т.д. погані*”. В якомусь сенсі таке розуміння є протилежним за змістом поняттю *компліменту*. Завдати образи можна в різний спосіб, як експліцитно, так і імліцитно; у другому випадку особливу роль відіграє мовна компетенція комунікантів, їхнє знання “правил гри” екстралінгвістичного світу, які, однак, впливають на вибір мовленнєвих засобів та стратегій задля досягнення своєї комунікативної мети.

Важливим аспектом дослідження неввічливості є зміст концептів НЕВВІЧЛИВІСТЬ та ОБРАЗА. У свідомості представників різних лінгвокультур створюються різні картини світу, за рахунок чого зміст цих концептів не співпадає. Універсальність в цьому випадку чітко характеризується етнокультурною специфікою. Але важливо зазначити, що існування концепту НЕВВІЧЛИВІСТЬ як такого в свідомості людей є передумовою для реалізації мовленнєвих актів, спрямованих створювати загрозу “обличчю” як прямими − експліцитними, так і непрямими − імпліцитними мовними засобами, іллокутивна сила яких не є частиною їхньої семантики, а виводиться логіко-інференціальним шляхом з буквального значення форми з урахуванням ситуації мовлення, на чому доцільно зробити особливий акцент, оскільки поза комунікативною ситуацією жодне висловлювання не може бути образливим чи неввічливим; залежно від перспективи оцінюється інтенція мовця завдати образи, або реакція слухача на висловлювання як на образу (у цьому випадку мова йде не про внутрішнє сприйняття, а про зовнішню реакцію).

Таким чином, намагаючись застосувати одну з існуючих моделей неввічливості для аналізу дискурсу, доводиться стикатися з певними недоліками кожної з них. На наш погляд недостатньо аналізувати акти, що загрожують “обличчю” виключно або з перспективи мовця – тобто центрувати увагу на інтенції мовця (згідно з теоріями Дж. Калпепера та Д. Бусфілда), або з перспективи слухача – тобто аналізувати інтерпретацію мовленнєвого акту адресатом (згідно з теорією П. Остін). Ми також вважаємо, що принцип релевантності (запропонований Д. Шпербером та Д. Уілсон) є, на відміну від принципу кооперативної поведінки з чітко описаними максимами (за П. Грайсом), недостатньо деталізованим, що ускладнює розробку локальних стратегій неввічливості. До того ж варто зазначити, що усі моделі неввічливості пов`язані з поняттям “обличчя” і базуються на теорії П. Браун та С. Левінсона, фактично віддзерклюючи розроблену ними модель ввічливості. Окрім того ми акцентуємо увагу на тому, що передумовою для реалізації мовленнєвих актів, спрямованих створювати загрозу “обличчю” (особливо імліцитно) є здатність комунікантів аналізувати мовну поведінку один одного і ідентифікувати мовленнєві акти як (не)ввічливі чи образливі. У цьому процесі важливу роль відіграє концептуальна картина світу, що панує в свідомості людей різних лінгвокультур.

Перспективу дослідження вбачаємо у використанні критично переосмислених моделей неввічливості з метою розробки власної моделі неввічливості, яка б могла бути застосована для аналізу умов реалізації і власне реалізації стратегій неввічливості в дискурсі.

Література:

1. Малая О. Ю. Теорія “обличчя” як методологічне підґрунтя дослідження реалізації стратегій ввічливості та неввічливості у німецькомовному інтернет-дискурсі / О. Ю. Малая // Вісник Харків. нац. ун-ту імені В. Н. Каразіна. – 2011. – № 973. – С. 51-56.

2. Шевченко И. С. Об исорическом развитии когнитивного и прагматического аспектов дискурса / Шевченко И. С. // Вісник Харків. нац. ун-ту імені В. Н. Каразіна. – 2000. – № 471. – С. 300-307.

3. Шевченко И. С. Дискурс как мыслекоммуникативное образование / Шевченко И. С., Морозова Е. И. // Вісник Харків. нац. ун-ту імені В. Н. Каразіна. – 2003. – № 586. – С. 33-38.

4. Austin P. Politeness revisited – the dark side / P. Austin // New Zealand ways of speaking English. – Philadelphia : Multilingual Matters, 1990. – P. 277-293.

5. Bousfield D. Impoliteness in the struggle for power / D. Bousfield // Impoliteness in language : studies on its interplay with power in theory and practice. – Berlin : de Gruyter, 2008. – P. 127-153.

6. Bousfield D. Impoliteness in Interaction / D. Bousfield. – Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 2008. – 282 p.

7. Brown P. Politeness: Some Universals in Language Use / P. Brown, S. Levinson. – L., NY, etc. : CUP, 1987. – 345 p.

8. Carston R. Linguistic Meaning, Communicated Meaning and Cognitive Pragmatics / R. Carston // Mind and Language. – 2002. – V. 17, No. 1–2. – P. 127-148.

9. Culpeper J. Impoliteness and The Weakest Link / J. Culpeper // Journal of Politeness Research. – 2005. – № 1 (1). – P. 35-72.

10. Culpeper J. Towards an anatomy of impoliteness / J. Culpeper // Journal of Pragmatics. – 1996. – № 25. – P. 349-367.
11. Goffman E. Interaction Ritual / E. Goffman. – NY : Enchor Books, 1967. – 270 p.
12. Grice H. P. Logic and conversation / H. P. Grice // Syntax and Semantics. – NY : Academic Press, 1975. – P. 41-58.
13. Leech G. N. Is there an East-West divide in Politeness? / G. N. Leech // Journal of Foreign Languages. – 2005. – № 6. – P. 1-30.
14. Schwarz M. Semantik. Ein Arbeitsbuch / M. Schwarz, J. Chur. – Tübingen, Narr Verlag, 2007. – 205 S.
15. Searle J. R. A Taxonomy of Illocutionary Acts / J. R. Searle // Language, Mind and Knowledge. – Minneapolis : Gunderson, 1975a. – P. 344-369.
16. Sperber D. Relevance: Communication and Cognition / D. Sperber, D. Wilson. – Oxford, Cambridge : Blackwell, 1996. – 326 p.
17. Terkourafi M. Toward a unified theory of politeness, impoliteness and rudeness / M. Terkourafi. // Impoliteness in Language: studies on its interplay with power in theory and practice. – Berlin : Mouton de Grueter, 2008. – P. 45-74.

УДК 81.421.7

Чаус К. Ю.,
Інститут української мови НАНУ, м. Київ

БІЛІНГВІЗМ У СЕРЕДОВИЩІ УКРАЇНСЬКОГО ПОЛІТИКУМУ: ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ

У статті окреслено коло проблемних питань у дослідженні українського політичного дискурсу на тілі українсько-російської двомовності учасників політичної комунікації.
Ключові слова: *політична комунікація, мовний конфлікт, збій комунікації, білінгвізм, мовна картина світу*

В статье очерчен круг проблемных вопросов в исследовании украинского политического дискурса на фоне украинско-русского двуязычия участников политической коммуникации.
Ключевые слова: *политическая коммуникация, языковой конфликт, сбой коммуникации, билингвизм, языковая картина мира.*

In the article the set of problem questions in research of the Ukrainian political discourse on a background of the Ukrainian-Russian bilingualism of participants of political communication is outlined.
Keywords: *political communication, language conflict, communication failure, bilingualism, language picture of the world.*

Як зазначає російський лінгвіст В. Красних, вивчення мовної свідомості, національної мовної картини світу, аналіз дискурсу з погляду когнітивних структур, розвиток когнітивного підходу до мовних явищ – все це дає нове осмислення лінгвальних феноменів, інше розуміння проблем комунікації й зумовлює необхідність виходу за рамки суто лінгвістичних досліджень [3, с. 53].

Сьогодні увага вітчизняних та зарубіжних науковців – соціологів, лінгвістів, філософів, психологів – зосереджена на таких поняттях, як мовна особистість (Л. Крисін), комунікативна та мовна компетенції (Ф. Бацевич), мовнокреативна діяльність (Т. Космеда), мовна стійкість (О. Ткаченко), мовна свідомість (Р. Кісь, В. Красних), мовне планування, мовна політика (Л. Масенко, П. Селігей, Л. Нагорна) тощо.

Можна констатувати, що в останні десятиліття до кола завдань української лінгвістики ввійшла потреба наукового осмислення питань, пов’язаних із функціонуванням двох мов в Україні. Ці питання набули актуальності внаслідок специфіки мовної ситуації країни, на території якої українська та російська мови конкурують майже у всіх сферах суспільного життя. Соціолінгвістичний, культурно-історичний, правовий та комунікативний статуси мов у сучасному українському суспільстві мають різну вагу з погляду задекларованості, практичного функціонування і реального суспільного ставлення до мов [4, с. 256].

Політична сфера не є виключенням, навпаки мовні питання набувають в ній особливої ваги. Політичний дискурс відображає особливості функціонування і стану обох мов, причому як з точки зору офіційної мовної політики, так і з погляду реального вживання цих мов у політичній сфері. Якій мові надають перевагу політики, із чим це може бути пов’язане, як часто перемикається мовний код під час двомовного політичного діалогу, чи пов’язані поняття політичної культури та мовної свідомості, мовної картини світу – сьогодні це проблемні питання у дослідженні мовних реалій в політичному житті країни.

Мета цієї статті – окреслити коло проблемних питань у дослідженні двомовності політичного дискурсу на матеріалах усного публічного мовлення політичних діячів у жанрах промови, звернення, інтерв’ю, політичного діалогу, зокрема, у телевізійних політичних ток-шоу.

Завданнями розвідки є аналіз чинників, що впливають на вибір мови у сфері політики, окреслення особливостей перемикання кодів у мовленні політиків.

Комунікативна діяльність пов’язана з її мотивами та цілями, що в кожному конкретному випадку зумовлює виникнення комунікативного акту [3, с. 160]. Метою політичної комунікації є здійснення бажаного впливу на аудиторію, який досягається за допомогою різноманітних вербальних та невербальних засобів.

Особливістю українського політичного мовлення і спілкування політиків є те, що, окрім мовних засобів (лексичних, стилістичних тощо), сам мовний код, його вибір виконує роль інструмента впливу.

Автор “Мовного балансу України” Олег Медведєв зазначає, що українсько-російська двомовність є асиметричною, оскільки до двомовних осіб в Україні належать головним чином етнічні українці, тоді як абсолютна більшість етнічних росіян спілкуються винятково російською мовою [5]. Цю тезу підтверджує й характер функціонування мов у політичній сфері комунікації. Спостереження над мовною поведінкою українських політичних діячів дає підстави умовно поділити останніх на такі групи:

– постійно (за будь-яких обставин) говорить українською мовою;
– постійно (за будь-яких обставин) говорить російською мовою;
– послуговується або українською, або російською залежно від ситуації та певних комунікативних чинників.

Мовне протистояння так чи інакше розмежовує українські політичні сили. Цікавим для зіставлення з Україною є приклад Бельгії. Роз’єднаність двох еліт, зокрема в питаннях національно мовного будівництва (яка з двох державних мов – французька чи нідерландська – є першою і чи потрібен країні справжній масовий, а не лише офіційний білінгвізм), ставить під загрозу бельгійську ідентичність і веде до розколу нації. Попри те, що дві найбільші спільноти Бельгії – французька і фламандська у повсякденному житті використовують мови (точніше варіанти мов) сусідніх держав (Франції і Нідерландів), вони ідентифікують себе з Бельгією, а не з цими державами. Запорукою національно державної єдності виступають спільна історія та пам’ять про неї, спільна економічна діяльність, бельгійська монархія як безумовно об’єднавчий чинник, членство країни в ЄС та НАТО [8, с. 46].

© Чаус К. Ю., 2013

Щодо ситуації в Україні, то, на думку В. Циби, мовні проблеми як наслідок колоніалізму не сприяють консолідації українського суспільства. Громадяни України ототожнюють себе з різними, іноді протилежними, а то й конфліктуючими спільнотами за релігійною, етнічною ознаками, політичною орієнтацією, а також за мовними преференціями, які можуть зумовлювати попередні [7, с. 30].

Російськомовні політики в Україні мають свій електорат і підтримку серед росіян і російськомовного населення. О.Медведєв пояснює, що мова – це "певний код цінностей, через які люди розпізнають близьких чи далеких від них кандидатів" [5]. Слід врахувати те, що, по-перше, є підстави розглядати двомовність етнічних українців як перехідний етап від української до російської мови, тому що кількість двомовних громадян збільшується не за рахунок скорочення кількості російськомовних, а через зменшення тих, хто вживає винятково українську [Там само]. Крім того, важливою мотивацією для вибору мовного коду є орієнтація на кумирів – мову політичних і культурних діячів. Таким чином, можна стверджувати, що мова політичних діячів може бути як предметом наслідування, так і спонукальним чинником переходу з однієї мови спілкування на іншу [4, с. 268].

Стратегія вибору мовної ідентичності як належності до певної мовної спільноти найчастіше перетинається з вибором національної самоідентифікації [4, с.258]. Проблему національної самоідентифікації активно досліджують в останні десятиліття зарубіжні філософи, психо- та етнолінгвісти. Натомість в українському суспільстві активно пропагується думка про те, що не обов'язково говорити українською, щоб бути українцем.

Ми вбачаємо тут реінкарнацію міфу про російську як мову міжнаціонального спілкування на тлі тепер уже глобалізації. Глобалізація, за визначенням Б. Ажнюка, – це насамперед інформаційна відкритість, а отже, й інформаційна присутність чужоземних учасників комунікативного процесу. За своєю природою глобалізація наднаціональна [1, с. 48].

Умовно кажучи, група політиків, які завжди послуговуються російською мовою, радше пристане до ідеї глобалізації, аніж деколонізації. Потребу деколонізації, пов'язаної з утвердженням національної ідентичності, покладено в основу ідеологічних поглядів переважної більшості політиків, що користуються виключно українською мовою. У мовній сфері, за Б. Ажнюком, це передбачає вирішення принаймні трьох основних завдань: 1) збільшення кількості носіїв української мови; 2) розширення її функціонування в тих сферах, у яких вона представлена мінімально; 3) очищення корпусу мови від іншомовного впливу, передусім її дерусифікація [Там само].

Отже, політичний конфлікт під мовними гаслами – це не просто політична суперечка, це й конфлікт ідентичностей і відповідно символів (Г. Яворська розщифровує ці символи так: "Мова як національний скарб" і "Мова – як засіб доступу до інформаційних ресурсів" [9]).

Щодо останньої групи політичних діячів, виокремленої нами за мовною ознакою, то тут варто говорити про полікодовість. Зрозуміло, що "полі-" в цьому випадку обмежується двома мовними кодами (хоча окремо можна прослідкувати і вживання, наприклад, англійських лексем в політичній комунікації). Попередньо, на основі власних спостережень, зазначимо, що зміна кодів відбувається таким чином: 1) повна зміна мовного коду – перехід на ту або іншу мову в залежності від аудиторії або співбесідника; території, місцевості з відповідними мовними вподобаннями; 2) часткове перемикання коду (окремі фрази, слова, речення) під час полеміки як вияв іронії щодо слів/дій співбесідника). Прикладом може стати славнозвісне "покращення", вживане у російському мовленні або "совєтський" в українській.

З огляду на те, що політичне мовлення має на меті вплив на аудиторію, використання тої чи іншої мови можна трактувати як засіб впливу або й маніпуляції. Детальніше досліджуючи тактики та стратегії мовця-політика у поєднанні з обраним мовним кодом, можна чітко відстежити інтенції, закладені у той чи інший публічний виступ, як от: інтерв'ю, промова, звернення тощо.

Окремим напрямом у розвідках, присвячених мовному режиму українського політикуму, є дослідження так званих комунікативних невдач або комунікативних збоїв, що виникають через різні когнітивні бази та мовні картини світу учасників політичної комунікації (навіть якщо вони послуговуються однією мовою). Адже, як слушно зауважує російська дослідниця теорії комунікації Н. Глазачева, окрім володіння мовним кодом, необхідно також володіти соціокультурним кодом спільноти, мовою якої ведеться комунікація, тобто тими знаннями та уявленнями, які зберігаються в когнітивній базі цієї лінгвокультурної спільноти [2, с. 32]. Одна когнітивна база (база рідної мови), за словами Т. Федорчук, притаманна монокультурному білінгвові. Засвоєння другої мови обмежується лише набуттям мовної компетенції, але не приводить до появи компетенції культурної [6, с. 8]. Мовлення монокультурного білінгва, реалізуючись вторинною мовою, часто має смислове наповнення його рідної мови, спирається на прецедентні феномени її когнітивної бази, активізує кліше штампи, асоціації, типові для мовної свідомості рідної лінгвокультурної спільноти. Це може бути причиною збоїв комунікації, часткового, а іноді й повного непорозуміння [Там само]. Отже, продуктивність різномовного (українсько-російського) діалогу у політиці є сумнівною. Крім того, керуючись зазначеними вище концепціями, можна визначити, яка ж мова для політика, що користується то російською, то українською, є рідною.

Мова не тільки віддзеркалює світ – вона активна сила світотворення. Отже, дві мови в українському політикумі – це не просто різні мовні коди, це – різні світи.

Замість висновку подамо тлумачення мовного конфлікту, запропоновані Г. Яворською. По-перше, мовний конфлікт дослідниця трактує як політичний конфлікт під мовними лозунгами. По-друге, він може означати й конфлікт розуміння, тобто порушення комунікації. Мовний конфлікт може реалізовуватися як конфлікт інтересів та цінностей мовних спільнот, які перебувають у ситуації контакту. І врешті, мовний конфлікт можна розглядати як конфлікт ідентичностей. Мова в цьому випадку виступає як символ належності до "своїх" або "чужих" [9].

За допомогою цих визначень ми й окреслюємо коло проблемних питань у дослідженні мовного режиму українського політичного дискурсу. Аналізу мовлення політиків у контексті білінгвізму та білінгвального конфлікту буде присвячено наші подальші розвідки.

Література:

1. Ажнюк Б. Мовні зміни на тлі деколонізації та глобалізації / Б. Ажнюк // Мовознавство. – №3, 2001 – С. 48-54.

2. Глазачева Н. Лакуны и теория межкультурной коммуникации / Н. Глазачева // Лакуны в языке и речи: Сборник научных трудов / Под ред. проф. Ю. А. Сорокина, проф. Г. В. Быковой. – Благовещенск : Изд-во БГПУ, 2005. – Вып. 2. – 123 с. – С. 32.

3. Красных В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность (Человек. Сознание. Комуникация.): Монография / В. Красных – М. : Диалог-МГУ, 1998 – 352 с.

4. Михальчук О. Мова як суспільна цінність: свобода і практика вибору / О. Михальчук // Екологія мови і мовна політика у сучасному суспільстві (Збірник наукових праць). – К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2012. – 376. – С. 255-270.

5. Українську мову роблять другою державною: інтерв’ю з О. Медведєвим [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www3.glavcom.ua/articles/1703.html

6. Федорчук Т. Культурна ідентифікація білінгвів / Т. Федорчук // Наукові записки: філологічні науки – К. : Києво-Могилянська Академія – Т. 34. – 2004. – С. 6-10.

7. Циба В. Мовний чинник консолідації нації / В. Циба // Мовні конфлікти і гармонізація суспільства: Матеріали наукової конференції: 28-29 травня 2001 року. – К. : Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2002. – 222 с. – С. 29-33.

8. Чередниченко О. Національно-мовна ідентичність у глобальному світі / О. Чередниченко // Екологія мови і мовна політика у сучасному суспільстві (Збірник наукових праць). – К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2012. – 376 с. – С. 40-51.

9. Яворська Г. Мовні конфлікти в Україні: штучні чи реальні? (жовтень, 2010) [Електронний ресурс] / Г. Яворська – Режим доступу : (http://www.slideshare.net/sergeAmes/ss-5564384)

УДК 81 : 82 – 1 : 82.02

Яценко Е. О.,
Запорізький національний університет, м. Запоріжжя

СИМВОЛ ЯК ЗАСІБ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУ ТРАГІЗМУ В МОДЕРНИХ ПОЕТИЧНИХ ТЕКСТАХ

Стаття присвячена дослідженню особливостей мовного втілення і обумовленості концепту трагізму в символіці модерних поетичних текстів. Виявлено концептуальні ознаки символіки модерної поезії та проаналізовано особливості їх мовного втілення. Визначено, що символу належить провідна роль у вербалізації концепту трагузму в модерних поетичних текстах в силу його смислової ємності та глибини.
Ключові слова: *концепт, символіка, трагізм, мовна актуалізація, модерні поетичні тексти.*

Статья посвящена исследованию особенностей языкового воплощения и обусловленности концепта трагизма в символике модернистических поэтических текстов. Выявлены концептуальные признаки символики и проанализированы особенности их языкового воплощения. Определено, что символу принадлежит ведущая роль в вербализации концепта трагизма в модернистических поэтических текстах в силу его смысловой ёмкости и глубины.
Ключевые слова: *концепт, символика, трагизм, языковая актуализация, модернистические поэтические тексты.*

The article is dedicated to the investigation of the peculiarities of the language actualization and conditioning of the concept of tragedy in the symbolism of the poetic texts of modernism. The conceptual features of the symbolism have been determined and the peculiarities of their language actualization have been analyzed. Due to its sense potential and profound character the symbol is determined to play the leading role in the verbalization of the concept of tragedy in the poetic texts of modernism.
Key words: *concept, symbolism, tragic, language actualization, poetic texts of modernism.*

Сучасна лінгвістична парадигма характеризується концентрацією уваги на дослідженні мовного втілення та лінгвальної обумовленості знань і уявлень про навколишній світ, що в силу своєї структурованості і впорядкованості утворюють концептуальну систему. Концепт як модель усвідомлення фрагментів дійсності та її мовної категоризації став ключовим поняттям когнітивної лінгвістики. Вивчення когнітивно-семіотичних особливостей символіки модерного поетичного дискурсу залучає дослідження її концептуальних аспектів, що є засобом актуалізації її смислових параметрів, оскільки мова нерозривно пов'язана з мисленням і світоглядом мовної особистості.

Символічна мова, що наповнена складним змістом, який вона виражає непрямим, закодованим чином, стала втіленням особливостей трагічного світосприйняття поетів-модерністів. Відтак, символ в силу своєї змістовної ємності та лаконічності виступає засобом вираження концепту трагізму в модерній поезії. Цим зумовлена мета і завдання даної розвідки.

Мета статті полягає в дослідженні особливостей мовного втілення концепту трагізму в символіці модерних поетичних текстів. Відповідно до поставленої мети **завдання** статті – на основі існуючих в лінгвістиці трактувань поняття "концепт" визначити його природу в модерній поезії, а також з'ясувати особливості його мовної і мисленнєвої взаємообумовленості в символі.

Предметом дослідження є когнітивно-семіотичні аспекти формування концептуального наповнення модерних поетичних текстів, а **об'єктом** дослідження – символ як виразник концепту трагізму в цих текстах.

Концепт як структуроване знання, як спосіб репрезентації дійсності у свідомості людини, що містить важливу культурну інформацію, досліджувався такими мовознавцями, як А. Вєжбицька, С.Г. Воркачев, Ю.С. Степанов та ін., проблема взаємозалежності між концептом і його мовним вираженням вивчалася О.С. Кубряковою, С.Г. Тер-Мінасовою, С.А. Аскольдовим, Н.Д. Арутюновою, Н.Ф. Алефіренко, Д.С. Ліхачевим, В.А. Масловою на ін. Втім, в лінгвістиці до сьогодення залишається невирішеною проблема мовної обумовленості сприйняття людиною навколишнього світу і водночас його відображення у змістовній стороні мовних виразів. Цим зумовлюється **актуальність** даної розвідки.

Визначення концептуальних аспектів модерних поетичних текстів, виразником яких є символ, залучає поняття концептуалізації. В сучасній лінгвістиці концептуалізація інтерпретується як "певний "наскрізний" для всіх форм пізнання процес структурації знань і виникнення різних структур уявлення знань з певних мінімальних концептуальних одиниць" [4, с. 93], що знаходить своє втілення у мовних засобах. З іншого боку, "категорія концептуальної обумовленості грунтується на тому, що кожному словосполученню в природньому мовному спілкуванні передує певна понятійна мотивація" [11, с. 119], а саме концепт, що наче сітка накладається на сприйняття мовною особистістю явищ навколишнього світу.

Поняття концепту в лінгвістичній науковій парадигмі не має остаточного вичерпного визначення. На основі розуміння концепта як виразника змісту поняття в мовознавстві сформувалося **три основних підходи**:

1. Вся культура є сукупністю концептів і відносин між ними, де концепт є основною ячейкою культури в ментальному світі людини (Ю.С. Степанов);

2. Семантика мовного знака є єдиним засобом формування змісту концепту (Н.Д. Арутюнова, Т.В. Булигіна, А.Д. Шмельов та ін.), тому концепт є одиницею когнітивної семантики [1];

3. Концепт не безпосередньо виникає зі значення слова, а є результатом зіткнення значення слова з особистим і народним досвідом людини, тобто (Д.С. Ліхачов, О.С. Кубрякова та ін.), концепт є посередником між словами і дійсністю [7, с. 46].

© Яценко Е. О., 2013

Не дивлячись на певні розбіжності у вище наведених підходах, спільним для них є визнання неодмінного взаємозв’язку і взаємообумовленості мови і когнітивних процесів у формуванні змісту концепту. Таким чином, когнітивно-семіотичний аналіз концептуальних аспектів символіки модерної поезії повинен враховувати ***подвійну природу концепту***:

– концепт є оперативною одиницею свідомості;

– концепт знаходить відбиток у формі “значень мовних знаків, тобто, ідеальних сутностей, “вловлених” мовою” [7, с. 33].

Таким чином, оскільки в основі людської свідомості лежить її здатність концептуалізувати, втілений в мовних засобах модерного поетичного твору концепт є вербалізацією вкладеного в нього змісту поняття. Враховуючи подвійну природу концепту, логічним є припущення, що “концептуалізація та систематизація свідомості відбувається саме завдяки її вербалізації” [8, с. 87]. Тому можна вважати, що кращий доступ до опису і визначення природи концепту забезпечує саме мова [13, p. 16]. Таким чином, визначення особливостей концептуальних аспектів модерних поетичних текстів можливе лише через аналіз їх мовного втілення.

З іншого боку, процес концептуалізації залучає діяльність свідомості і є відбитком світосприйняття індивіда або групи індивідів, тобто, містить закладений культурою компонент значення. Будучи відбитками людською свідомістю певного досвіду, концепти “дозволяють зберігати знання про світ і виявляються будівельними елементами концептуальної системи, сприяючи обробці суб’єктивного досвіду шляхом підведення інформації під певні напрацьовані суспільством категорії та класи” [7, с. 36]. Тому за своєю ємністю, насиченістю та сконденсованістю “ціннісно-смислова структура концепту виявляє себе як гештальт-утворення – на тлі культурно-історичного контексту (той чи інший фактор буття продукує фоновий компонент змісту) виокремлюється системотворчий зародок як єдність когнітивного, емотивного та конотативного” [2, с. 27].

Отже, концепт має складну, багатовимірну структуру, що включає окрім понятійної основи соціо-психо-культурну частину, що не лише мислиться носієм мови, скільки прослідковується ним, але й включає в себе асоціації, емоції, оцінки, національні образи і конотації, притаманні даній культурі [7, с. 50]. Тому під час аналізу концептуальних аспектів модерного поетичного дискурсу необхідно враховувати їхню в деякому ступені етнокультурну обумовленість, що знаходить відбиток у особливостях їхнього мовного вираження та смислового наповнення.

Спроби осягнути природу концепту трагізму та його втілення у формі символів в модерній поезії призводять до усвідомлення факту існування цілої низки суміжних з ним лінгвістичних категорій, таких як поняття і значення. Якщо розглядати концепт як “відносно стабільний і стійкий когнітивний зліпок з об’єкту дійсності, він пов’язаний зі світом більш безпосередньо, ніж значення” [7, с. 59]. Оскільки концепти є посередниками між словами та екстралінгвістичною дійсністю, значення слова не може бути зведене виключно до концепту, адже воно є конкретним і позначає дещо лише в певному контексті. Отже, слово своїм значенням представляє лише частину концепту, тобто, концепт значно ширший за лексичне значення, він містить дещо обширніше та всеохопніше за значення слова в його конкретній мовній і контекстуальній реалізації в модерних поетичних текстах.

Таким чином, “концепт” позначає зміст поняття, якщо розглядати термін “концепт” як синонім терміну “смисл”. В певному сенсі синонімом “поняття” є термін “значення”. Тоді значення слова – це той предмет або ті предмети, до яких це слово можна застосувати відповідно до норм даної мови, а концепт – це смисл слова [7, с. 58]. Отже, “під концептами розуміють поняття, але поняття найбільш загального порядку, що є цінностями даної культури і людської культури взагалі” [10, с. 40-41]. На відміну від понять, концепти переживаються і тому мають емоційну та образну складову значення. таким чином, концепт є відбитком певного бачення, розуміння, позиції мовної особистості.

Таким чином, концепт окрім смислової складової є вмістом ще й емоційного компоненту, він оточений емоційним, експресивним, оціночним ореолом, оскільки він являє собою той “жмут” уявлень, понять, знань, асоціацій, переживань, який, відповідно, супроводжує слово і поняття, яке воно виражає. Концептуалізація світу поетами-модерністами забарвлена трагічним світосприйняттям, тому концептуальна наповненість їхніх творів є емоційно насиченою та підвищено виразною.

Виходячи з особливостей поетичної мови модерної поезії, що грунтується на символічних засобах вираження смислу, можна вважати, що символ виступає в ній головним засобом вербалізації концептів. Будучи мовними засобами, що в конденсованій формі містять складний і завуальований смисл, “символи позначають, але не називають, іншими словами, вони репрезентують абстрактний концепт на вербальному рівні” [6, с. 27], тобто, вони є непрямими виразниками концептуальних параметрів тексту.

Наприклад, в модерній поезії особливої символічності набуло слово “*vortex*”, що втілює складний концепт і є виразником філософського світогляду поетів-модерністів. З’єднані вершини конусів виру символізують в поезії Т.С. Еліота перехід будь-якого явища у свою протилежність, а сам вир – неспинний рух часу:

Hunt the heavens and the plains
Whirled in a ***vortex*** *that shall bring*
The world to that destructive fire
Which bums before the ice-cape reigns [12, p. 21].

В наведеному фрагменті з поеми Т.С. Еліота “East Coker” слову “*vortex*” належить центральна роль у вербалізації концепта розвитку світу. Тут присутній розвиток кінцевого образу коловороту – образ льодовця (*“ice-cape”*), що в “символічній системі вселенського руху у вирі відіграє роль вершини протилежного конуса, у який, за законами виру, неминуче впадає руйнівний вогонь (*“destructive fire”)*... перетворившись у свою

протилежність" [3, с. 273]. Отже, в цій космогенічній частині поеми Т.С. Еліота трагічне бачення майбутнього всесвіту поетами-модерністами вербалізується через центральний символ "*vortex*".

Якщо розглядати символ як виразник концептуальних параметрів в модерному поетичному дискурсі, визначальним виявляється те, що символізації піддаються лише значимі, основоположні концепти для ідейно-естетичної доктрини модернізму, а також особистості певного поета. В цьому контексті "важливою видається здатність символізування: концепту може приписуватися декілька символів на вербальному рівні або слово як одиниця вербального рівня може ставати символом різних концептів" [6, с. 28]. Наприклад, певне слово може символічно втілювати різні концепти в рамках творчості одного поета-модерніста. Це зумовлюється тим, що оскільки концепти є результатами когнітивних процесів, "з позиції когнітології концепти – явища досить нестійкі, мінливі, розпливчаті" [5, с. 150].

Наприклад, в поемі Т.С. Еліота "The Waste Land" відбувається розширення значення символа *"mountain"* і його зміна на протилежне в фіналі твору. Так, в розділі "Burial of the Dead" оказіонально виникає образ гір, а в останньому розділі поеми цей образ Т.С. Еліот переносить в новий контекст, в якому розкривається справжнє значення втрати тієї зовнішньої свободи духу й активності, яку житель безплідної землі колись відчував в горах. З царства свободи гори перетворюються на царство смерті і стагнації духу, що знаходить вербалізацію через фразу *"Dead mountain mouth of carious teeth that cannot spit"*, де кожне слово є символічним і концептуально насиченим. Образне по відношенню до гори дієслово *"spit"*, епітети *"dead"* та *"carious"* виражають трагізм стагнації духовності людства.

Ця трансформація значення відбувається контекстуально через символічні образи природи, яка випробовує людину, як духовно, так і фізично, але не дає душевного спокою і не втамовує спраги знесилених поневіряннями людей:

If there were only water amongst the rock
Dead mountain mouth of carious teeth that cannot spit
Here one can neither stand nor lie nor sit
There is not even silence in the mountains [12, p. 31].

Розглядаючи модерний поетичний текст як цілісне в концептуальному плані утворення, його узагальненим концептом можна вважати сформульовану ідею твору. Навіть якщо в деяких модерних текстах немає сюжету як такого в традиційному розумінні цього слова, вони все ж таки містять концепт, хоча й в символічному, завуальованому вигляді. Відповідно, процес інтерпретації модерного поетичного твору зводиться саме до сумлінних пошуків мовних засобів вербалізації концепту, який концентрує в собі результати авторського освоєння дійсності та знаходить прояв у символічній мові тексту. Отже, концепт модерного поетичного тексту викристалізовується по мірі виділення тих важливих мовних одиниць, що формують його концептуальну основу.

Таким чином, вибір мовних засобів та способу їхньої композиції детермінується, перш за все, авторською установкою на адекватну передачу теми тексту – його концепту. Оскільки в такому випадку вибір слів обмежений, поет-модерніст обирає ті, значення яких якнайточніше виражають найважливіші поняття для розкриття його концепту. Отже, тема не існує окремо, відокремлено, а реалізується за допомогою мовних засобів вираження в мовній площині тексту і представлена у вигляді ключових слів – концептуальних орієнтирів, що мають найбільшу семантичну інформативність і несуть символічний смисл.

Оскільки об'єкти, важливі для розкриття теми, потребують виділення, найчастіше це досягається шляхом неодноразового їх згадування впродовж всього тексту. Цим "автор немовби "навантажує" окремі слова, референтні по відношенню до того чи іншого об'єкту, семантичною інформацією" [9, с. 185-186], в результаті чого вони виступають явними індикаторами концепту тексту і отримують статус тематичних, ключових слів, актуалізаторів концепту твору. До того ж, за рахунок повторів відбувається нарощування змістовного потенціалу ключових слів, які автор поміщає до різних контекстів.

Наприклад, такими індикаторами авторського концепту можна вважати наскрізні для творчості Е. Паунда [14] символи *"voyage", "sea", "periplum", "boat", "dolphins"* та ін., а також широке залучення символіки кольору і символічних образів з "Одіссеї" Гомера та "Божественної комедії" Данте.

Оскільки читацькі орієнтири закладаються саме на початку, цим зумовлюється першочергова важливість початку твору і для його автора, і для читача. В модерних поетичних текстах заголовне слово зазвичай символічно переусвідомлене автором тексту, і усвідомлення його значення відбувається тільки ретроспективно, при опору на весь текст, після його прочитання, сприйняття та засвоєння.

Функціонування заголовка в якості символічного засобу розкриття концепту модерного поетичного тексту можна прослідкувати на прикладі поеми Т.С. Еліота "The Waste Land". Символічна назва третього розділу поеми "Fire Sermon" виступає актуалізатором авторського концепту. На перший погляд в цьому розділі поеми знову йдеться про те, про що оповідач мовив на початку поеми: чуттєвість людини є причиною її спустошення і відчуження від витоків життя. Цей авторський концепт ускладнено завдяки назві розділу, що відсилає читача до *"Fire Sermon"* Будди, в якій пророк говорить про те, що все, що сприймає людина, охоплене полум'ям пристрасті. Вираження цього концепту відбувається символічно через мовні засоби на протязі всього розділу. Трагізм спустошення пристрастю та згубності чуттєвості реалізована наступними фразами: *"she is bored and tired", "Endeavours to engage her in caresses", "His vanity requires no response", "makes a welcome of indifference", "Bestows on final patronising kiss"*, а також у насупному текстовому масиві:

She turns and looks a moment in the glass
Hardly aware of her departed lover
Her brain allows one half-formed thought to pass:
'Well now that's done: and I'm glad it's over' [12, p. 18].

Отже, на вище наведеному прикладі простежується, що заголовок, щоб стати актуалізатором ідеї тексту, проникає до всіх його елементів і чинить на них вплив на контекстуальному рівні.

В модерних поетичних текстах важливу дотекстову функцію актуалізатора концепту й організатора читацької установки на сприйняття також виконує епіграф. Він певною мірою виступає виразником концепту твору в стислій формі, що передує його текстовому формуванню. В композиційному та архітектонічному відношенні епіграф автономний: це текст в тексті, що має власного автора, свою сферу функціонування і свою вихідну комунікативну ситуацію. Втім, водночас відбувається його відчудження від власного, вихідного тексту, він вилучається зі своєї “денотативної дійсності”.

Наприклад, один з епіграфів, що передують поемі Т.С. Еліота “The Hollow Men” є наступний: *“A penny for the Old Guy”*. Він пов’язаний зі старовинною англійською традицією кожного року 5 листопада спалювати опудало Гая Фокса, одного зі змовників, що намагалися підірвати англійський парламент у 1605 році. Словосполучення *“Old Guy”* концептуально співвідноситься з опудалом і тому натякає на трагічну схожість героїв поеми, “порожніх людей” *(“hollow men”)*, що втратили духовність, з опудалом Гая Фокса, а також тугу за життєдайним вогнем для “порожніх людей”, від якого вони мають очиститися або згоріти, якщо більше ні на що не здатні. Отже, епіграфи виступають символічними засобами актуалізації авторського концепту, що в стислій формі конденсують глибокий підтекст.

Таким чином, для формування читацької установки велику роль відіграє не лише епіграф, але і його походження. Узагальнююча смислова глибина епіграфу примушує читача подумки звернутися до вихідного тексту, з якого його вилучили, щоб віднайти контекст, який народив універсальний висновок. Таким чином, епіграф виконує роль своєрідного стимулу, що активізує читацьке сприйняття тексту і є стислим контекстуальним референтом концепту твору.

Завершуючу, але не останню роль в передачі концепту модерного поетичного тексту відіграє кінцівка, що є вирішальною. Часто в модерній поезії вона залишається відкритою і містить лише натяки та недомовки, що спонукають читача до роздумів над символічно вкладеним в них смислом. Наприклад, в заключній, підсумовуючій строфі поеми Т.С. Еліота “The Waste Land” символічно змальовано Апокаліпсис, що слугує засобом розкриття авторського концепту: трагічну загибель людства Т.С. Еліот пояснює гріхопадінням і втратою духовних ідеалів, а можливість порятунку символічно втілена в образі Ісуса Христа, що вводиться до тексту поеми не прямо, а опосередковано, через перефразування цитати з “Одкровень” Іоанна Богослова:

He who was living is now dead
We who were living are now dying
With a little patience [12, p. 24].

Перший рядок, що є поширеним реченням, символічно співвідноситься з Ісусом Христом: *“He who was living is now dead”*. В наступних рядках відбувається протиставлення духовної смерті життю вічному: *“We who were living are now dying/ With a little patience”*.

Таким чином, концепт автора знаходить своє втілення через символічні мовні одиниці: окремі слова і фрази, що в своїй сукупності наприкінці тексту набувають особливо виразного звучання, оскільки їм належить завершуюча роль втілення авторського задуму.

Отже, можна зробити **висновок**, що концепти є базовими універсальними категоріями людської свідомості, без яких людина не може мислити про світ або викликати в уяві певний образ. Тому вони виступають основними елементами в ідейно-смисловому наповненні символіки модерної поезії, будучи втіленням світобачення поетів-модерністів, що вербалізується у мовних засобах. Концептуальне наповнення модерних поетичних текстів підкорене трагічному світосприйняттю людини і її оточуючого світу поетами-модерністами, що знайшло втілення в їхній символічній мові. Символіка є основним засобом вираження концептуальних параметрів в текстах такого гатунку в силу своєї ємності та смислової глибини, водночас додаючи ефекту недомовленості та невизначеності. Тому **перспективним** для подальшого дослідження уявляється виділення основних базових концептів, що втілюють трагічне світосприйняття поетів-модерністів, та визначення лінгвальних механізмів, що вможливлюють їхню вербалізацію символічним чином.

Література:

1. Алефиренко Н. Ф. Современные проблемы науки о языке: Учеб. пос. / Н. Ф. Алефиренко. – М. : Флинта: Наука, 2005. – 416 с.

2. Іващенко В. Л. Компоненти змістової структури концепту як одиниці етнокультури / В. Л. Іващенко // Українська мова. – № 4. – 2004. – С. 18-28.

3. Коломієць Л. В. Концептуально-методологічні засади сучасного українського поетичного перекладу (на матеріалі перекладів з англійської, ірландської та американської поезії). Монографія. – К. : Київський Національний Університет ім. Т. Г.Шевченка. ВПЦ “Київський Університет”, 2004. – 451 с.

4. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов / Под общ. ред. Е. С. Кубряковой. – М., 1996. – 245 с.

5. Левицкий В. В. Семасиология. – Винница: НОВА КНЫГА, 2006. – 512 с.

6. Левченко О. П. Дослідження вербальних символів у лінгвокультурологічному аспекті // Культура народов Причерноморья. – 2004. – №49. – Т.1. – С. 27-29.

7. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика. – Минск : ТетраСистемс, 2008. – 272 с.

8. Пруткая Н. В. Семантика ключевого слова концепта: диахронический и синхронический подходы // Актуальні проблеми іноземної філології: лінгвістика та літературознавство. Вип. 5, ч. 2. – Бердянськ : БДПУ 2010. – С. 87-96.

9. Скирдач О.М. Роль ключевых слов в процессе контекстной семантизации // Контекстуальная семантизация лингвистических еденицъ. Сборник научных трудов. Вып. 238 / Ред. С. И. Канонич. – М. : 1984. – 222 с. – С. 183-194.

10. Степанов Ю. С. В мире семиотики // Семиотика: Антология. – Сост. Ю. С. Степанов. – М. : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2001. – 702 с.

11. Тер-Минасова С. Г. Синтагматика речи: онтология и эвристика // Общая и английская синтагматика составных номинативных групп. – Изд-во Моск. Ун., 1980. – 200 с.

12. Eliot T. S. Collected Poems, 1909-1962. – New York : Harcourt, Brace & World, 1963. – 40 p.

13. Jackendoff R. Semantics and cognition. – Cambridge (Mass.), 1993 – 283 p.

14. Pound E. The Cantos (1-95) / Ezra Pound. – N. Y. : New Directions Publishing Corporation, A New Directions Book, 1956. – 824 p.

УДК 811.111:374.7

Makhinya N. V., Tkachenko L. M.,
Cherkasy State Technological University, Cherkasy

TEACHING ADULTS COMMUNICATIVE COMPETENCE THROUGH THE FOUR SKILLS: A FOCUS ON INTERCULTURAL COMPETENCE

Стаття аналізує формування чотирьох мовних навичок, що відіграють ключову роль у розвитку комунікативної компетенції дорослих, як проявів інтерпретації та реалізації усної або письмової частини дискурсу, а також як способу прояву інших компонентів комунікативної компетенції.
Ключові слова: *міжкультурна компетенція, чотири мовні навички, культурний шок.*

В статье анализируется формирование четырех языковых навыков, что играют ключевую роль в развитии коммуникативной компетенции взрослых учащихся, как проявлений интерпретации и воспроизведения устной или письменной части дискурса, а также как способа проявления остальных компонентов коммуникативной компетенции.
Ключевые слова: *межкультурная компетенция, четыре языковых навыка, культурный шок.*

In the article the developing of four language skills playing a key role in fostering adult learners' communicative competence since they are the manifestations of interpreting and producing a spoken or written piece of discourse, as well as a way of manifesting the rest of the components of the communicative competence construct is analyzed.
Keywords: *intercultural competence, four language skills, cultural bumps.*

The last five decades have witnessed vast changes in our understanding of how languages are learnt, and subsequently taught. Empirical results from linguistics, psycholinguistics, cognitive psychology and sociolinguistics have better established the complex nature of language learning: it has become evident that linguistic, psychological and sociocultural factors play a key role in this process. Furthermore, these results have also shown that communication is a pivotal point in language learning and that the degree of success achieved in this process depends much on how meaning is negotiated in communication.

In trying to develop adult learners' overall communicative competence in the target language through the four language skills, we have decided to focus particularly on the intercultural competence as being the approach less taken in the language class. In the first stage, i.e. *Explanation*, the teacher explains to adult learners the concept of intercultural competence in order to make them aware of the importance of paying attention to the culture of the target language. Once the concept has been introduced, learners are told they are to explore the culture of the target language and they are presented with a list of key areas that offer the possibility for developing intercultural competence, including *Family*, *Education*, *Law and Order* or *Power and Politics* among others – the topics interesting or important for adult learners. The choice of topics follows Duffy and Mayes' [3] project on how best to explore another culture. In the second step, *i.e. Collection,* adult learners are given the task to gather material outside the classroom in relation with the cultural topics they have agreed to work with in the first stage. Adult learners are recommended to collect material from a variety of sources including photocopied information from different printed materials, photo– documentaries, pictures, video or DVD scenes, recorded material like interviews to native speakers, experts from the internet and the like. The good thing of this activity is that learners' cultural awareness is further increased through having to question themselves what is culturally representative of the given topic.

In the third stage, i.e. *Implementation*, learners work with a variety of activities that require their use of the four skills (i.e., listening, speaking, reading and writing) in order to develop their overall communicative competence, and promote their cross-cultural awareness and understanding.

Listening skill. Activities such as video-taped cultural dialogues, audio- or video-taped cultural misunderstandings and taped-recorded interviews with native speakers, among many others, could promote listening skills with a special emphasis on the intercultural competence.

− In *video-taped cultural dialogues*, the adult learners view a video sketch where two people of different cultures are discussing an area of a cultural topic that the project focuses on. One of them is from the learners' own culture whereas the other is from the target culture. The teacher plans pre-, while– and post-listening questions to raise learners' cross-cultural awareness while practicing listening. For example, a pre-listening question could request learners to predict the opinion of the two persons with regard to the given topic. While-listening question could require them to confirm or reject their predictions made on the pre-listening phase. Finally, the post-listening question could ask them to critically discuss the opinion of the person from the target culture.

− Listening to *audio- or video-taped intercultural misunderstanding* [6] is another useful activity to further sharpen learners' awareness of cultural differences. Learners can be required to listen to a situation that reports a real-life intercultural misunderstanding that causes people to become confused or offended and can then be asked to get into pairs or groups in order to come up with an explanation of such misunderstanding, which will inevitably increase their intercultural awareness.

© Makhinya N. V., Tkachenko L. M., 2013

− *Taped-recorded interviews with native speakers* is another useful activity type particularly suitable for practicing the intercultural competence. Here adult learners get into groups and are assigned the responsibility of tape-recording an informal interview with a native speaker they know. Learners should choose a cultural topic the project is based on and prepare questions on that topic for the interview. In class, the interviews are played and learners compare the opinion of the interviewee on the particular topic with their own opinion [10]. These spontaneous recorded conversations offer two benefits. First, they give learners the chance to be exposed to natural language by listening to the native speaker's responses, something which is difficult to find in scripted material. Second, they encourage learners to become aware of their common problems with grammar, pronunciation, intonation, vocabulary and the like by listening to themselves.

– All recorded material gathered by the learners in the second stage of the project (i.e., interviews, TV or radio news, films, documentaries, songs, jokes or anecdotes, among others) could be used as the starting point of a modest *Listening Library* of culture-specific material.

Speaking skill. Activity formats such as face-to-face tandem learning, making up questions to a native speaker or role-playing, among others, may develop speaking skills with a particular emphasis on the intercultural component.

− *Face-to-face tandem learning,* that is, collaborative oral learning between speakers of different languages is a type of activity particularly suitable for fostering learners' intercultural communicative competence. Typically, teachers arrange opportunities for all learners to get engaged in face-to-face tandem, and once learners have got to know their partners and have arranged the time and place for the tandem sessions, they are asked to choose a particular cultural topic among those dealt with in the project and talk about it with their corresponding partners. All recorded tandem conversations could be added to the *Listening Library* and be used as the basis to prepare additional activities that make learners reflect on linguistic, pragmatic, intercultural-related issues (e.g., tone of voice, silence) and strategic features underlying these oral interactions [7].

− The activity of *making up questions to a native speaker* could also be an interesting one. A native speaker in the target language (for example, a foreign exchange student) could visit the class and learners could be assigned the task of preparing questions in small groups in order to interview the visitor.

− Another activity that may work well in the oral skills class is *role-playing*. In particular, this activity has been claimed to be suitable for practicing the cultural variations in speech acts such as apologizing, suggesting, complimenting, among others [5].

− All aural, visual and reading materials gathered by the learners in the second step of the project, can be utilized in some productive activities as background for promoting speaking. For example, as suggested by Shumin [8] nonverbal videos can be played in class to have adult learners act out or describe what they view.

Reading skill. Critical reading, reading to make judgments about how a text is argued, is a beneficial reflective activity type for promoting learners' intercultural competence while practicing the reading ability. In carrying out this activity, the general framework based on pre-, during-, and post-reading instruction could be of help [7].

− Teachers can also make adult learners read situations in which there is a *cultural bump*, that is, a situation that cause people to become uncomfortable or strange given particular cultural beliefs and attitudes. Then, different written interpretations of the behavior of the people involved in the situation can follow the account in a multiple choice format to allow class discussion and subsequently, check whether learners have correctly interpreted what went wrong and why people acted as they did, which will definitely help learners become aware and understand behavior in a target culture [11].

− Learners could also be required to analyze two written texts which have a similar genre as for example, reading advice columns in daily newspapers but which are from different cultures in order to compare if concerns and debates vary between cultures [11].

− The sentences of a cultural anecdote could be scrambled by the teacher and then learners could be requested to put the anecdote in sequence. This activity type is a useful one in order to help learners discern organizational issues in a given text [1].

All material gathered by the learners in the second stage of the project could serve as the basis to prepare additional activities that make learners develop in activating all competencies of the communicative competence construct. Word association activities where learners associate words in a given text to a given cultural topic could be helpful to promote learners' linguistic competence.

Writing skill. Activities such as tandem e-mail learning, designing stories and story continuation, among others, may develop writing skills with a particular emphasis on the intercultural component.

− *Tandem e-mail learning* has been regarded as an effective activity to promote cross-cultural dialogue while it is also a means of engaging learners in extended writing in a motivating way [2]. The idea is that two native speakers of different languages help each other to learn each other's language through the use of e-mail, communicating 50% of the time in each other's language. For in-class work, learners are requested to bring into the class the printed copy of all e-mail exchanges in order to prepare a brief report in which they synthesize how the topic discussed in the e-mail conversations is represented in the partners' culture. For such an activity, learners are encouraged to follow Kroll's [4] suggested sequence of steps from the setting of an assignment to the point at which the learners submit the complete text including preparation for the given task (here the re-reading of all e-mail exchanges), drafting and feedback, which may be repeated as many times as needed prior to submitting the final written work for evaluation.

− *Designing stories* is another activity type that could be used to promote learners' cultural imagination through writing. Here the teacher collects some magazines and first selects a variety of pictures that depict people in strange situations in the target culture, and then divides the class into small groups making each group responsible for describing what is happening in a particular picture.

At the end of the implementation stage, adult learners reflect on their experience and exchange opinions about the topics being dealt with in the project. This discussion encourages them to take an evaluative and critical position in relation to the cross-cultural awareness activities in which they have participated.

In this paper, and taking the intercultural competence as the point of departure, we have presented a sampling of activities in the four language skills for helping adult learners to communicate fluently and appropriately in the target language and culture. Although the four language skills have been presented separately for clarity purposes, the design of most activities has considered all the skills conjointly, consistent with how people interact with each other in real life. As a final remark therefore, we hope that the activities proposed in this article may help adult learners see language learning not merely as *language practice* but as a *communicative activity*.

References:

1. Celce-Murcia, Marianne and Olshain, Elite. Discourse-based approaches: A new framework for second language teaching and learning. In E. Hinkel, ed., Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2005. – pp. 729-741.

2. Dodd, Clare. Working in tandem: An Anglo-French project. In M. Byram, A. Nichols, and D. Stevens, eds., Developing intercultural competence in practice. Clevendon: Multilingual Matters, 2001. – pp. 146-161.

3. Duffy, Sylvia and Mayes, Janet. Family life’ and ‘regional identity’ – Comparative studies while learning French. In M. Byram, A. Nichols, and D. Stevens, eds., Developing Intercultural Competence in Practice. Clevendon : Multilingual Matters, 2001. – pp. 93-110.

4. Kroll, Barbara. Techniques for shaping writing course curricula: Strategies in designing assignments. In E. Usó-Juan and A. Martínez-Flor, eds., Current trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills, 2006. – pp. 423-445.

5. Lanzaron, Anne. Teaching oral skills. In M. Celce-Murcia, ed., Teaching English as a Second or Foreign Language (3rd ed.). Boston, Heinle & Heinle, 2001. – pp. 103-115.

6. Lynch, Tony and Mendelsohn, David. Listening. In N. Schmitt, ed., An Introduction to Applied Linguistics. London : Arnold, 2002. – pp. 193-210.

7. Martínez-Flor, Alicia and Usó-Juan, Esther. Developing communicative competence through listening. In E. Usó-Juan and A. Martínez-Flor, eds., Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills. – Berlin : Mouton de Gruyter, 2006. – pp. 29-47.

8. Shumin, Kang. Factors to consider: Developing adult EFL students’ speaking abilities. In J.C. Richards and W.A. Renandya, eds., Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practices Cambridge : Cambridge University Press, 2002. – pp. 204-211.

9. Usó-Juan, Esther and Martínez-Flor, Alicia. Approaches to language learning and teaching: Towards acquiring communicative competence through the four skills. In E. Usó-Juan and A. Martínez-Flor, eds., Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills. – Berlin : Mouton de Gruyter, 2006. – pp. 3-26.

10. White, Goodith. Teaching listening: Time for a change in methodology. In E. Usó-Juan and A. Martínez-Flor, eds., Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills. – Berlin : Mouton de Gruyter, 2006. – pp. 111-135.

11. Williams, Mary. It must be cultural because I don’t do it”: Cultural awareness in initial TESOL teacher education. In M. Byram, A. Nichols, and D. Stevens, eds., Developing Intercultural Competence in Practice. – Clevendon : Multilingual Matters, 2001. – pp. 111-129.

УДК 378.147:824

Барабанова Г. В.,
Севастопольський національний університет ядерної енергії та промисловості, м. Севастополь

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК РОБОТИ ЗІ СЛОВНИКОМ СТУДЕНТІВ НЕМОВНОГО ВНЗ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ЧИТАННЯ

Стаття присвячена особливостям формування навичок роботи зі словником під час навчання професійно орієнтованого читання англійською мовою в технічному ВНЗ. Запропонований комплекс вправ, спрямований на формування загальних навчальних умінь користування лінгвістичними словниками та навичками словникової роботи.
Ключові слова: *словникові навички, робота з англо-російським словником, немовний ВНЗ.*

Статья посвящена особенностям формирования навыков работы со словарем при обучении профессионально-ориентированному чтению на английском языке в техническом вузе. Предложен комплекс упражнений, направленных на формирование общих учебных умений пользования лингвистическими словарями и навыков словарной работы.
Ключевые слова: *словарные навыки, работа с англо-русским словарем, неязыковой вуз.*

The article is devoted to the peculiarities of formation of vocabulary work skills while teaching English reading for specific purposes in the higher technical school. The complex of exercises directed to general learning skills formation and vocabulary work skills as well as technique how to use linguistic dictionaries in the proper way is offered.
Keywords: *vocabulary skills, work with the English-Russian dictionary, non-philological higher school.*

Со словарями, которыми обыкновенно пользуются
при изучении иностранных языков, дело обстоит особенно плохо.
Л.В. Щерба

Постановка проблеми. Поняття “конкурентноздатний фахівець” в умовах перспектив входження України в загальноєвропейський ринок праці включає нові європейські загальноосвітні стандарти підготовки майбутніх інженерів з усіх дисциплін і, в першу чергу, з іноземної мови. Так, нова українська Типова програма з англійської мови для професійного спілкування [5] передбачає як мінімальний рівень володіння мовою для бакалавра рівень B2 – “independent user” (незалежний користувач), який для такого виду мовленнєвої діяльності (МД) як читання включає наступні вміння:

– розуміти автентичні тексти за фахом з різних джерел, у тому числі із спеціалізованих журналів;
– визначати позицію, намір та задум автора письмового тексту;
– розуміти деталі в текстах, характерних для таких професійних жанрів як реклама, інструкція, специфікація;
– розуміти автентичну академічну та професійну кореспонденцію;
– розрізняти соціальні регістри письмового спілкування та їх зв’язок з намірами комунікантів;
– читати та інтерпретувати графи, карти, малюнки, діаграми і т.д.

Всього перераховується десять умінь, що безпосередньо відносяться до мовленнєвої діяльності читання.

У компетенцію читача професійно орієнтованого тексту додатково Програмою включаються також такі вміння, як уміння користуватися бібліотечними каталогами, довідниками, Інтернетом, уміння прогнозувати інформацію, спираючись на заголовки та підзаголовки текстів, уміння контекстуальної і мовної здогадки, вміння знайти необхідну інформацію в тексті, – так зване Reading for Information (інформативне читання), нарешті, проглядове читання.

Іншими словами, вже в стінах технічного ВНЗ у майбутніх фахівців повинна бути сформована певна інформаційна культура, зріле професійно орієнтоване читання (ПОЧ), яке в найзагальнішому вигляді ми визначаємо як практичне володіння цим видом МД на користь професії. Зрештою, іншомовне читання повинне стати засобом отримання інформації з метою її наступного використання в професійній діяльності.

Це вимагає від студента дуже клопіткої навчальної роботи не лише в аудиторії, але і в самостійній роботі, вмінь користуватися довідковою літературою, передусім словниками різних типів, володіння необхідними навчальними стратегіями для виконання завдань під час роботи з текстом, у рамках так званого “learner-centered approach”, підходу, центром навчання якого є той, кого навчають. Апологет даного підходу Енн Джонс в руслі постмодерністських теорій освіти вважає, що “schooling can be successful only if it is directly relevant to students and their lives” (“навчання може бути успішним тільки за умови, що воно співвідноситься зі студентами та їх життям” – Переклад наш) [10, с. 8]

У західній методиці розвиваються два напрями цього підходу: експресивістський та когнітивний. Якщо перший напрям базується на вираженні індивідуальності студента через іноземну мову, що вивчається, то другий, принаймні в читанні, наголошує на фонових знаннях тих, кого навчають, інтерактивність та метакогнітивну усвідомленість читачів професійно орієнтованих текстів [10].

На жаль, саме цих навичок, умінь і стратегій не вистачає практично всім студентам вищих технічних закладів, що показують Placement Tests, які щорічно проводяться кафедрою іноземних мов Севастольського національного університету ядерної енергії і промисловості на першому занятті з іноземної мови.

Звідси **мета статті**: визначити шляхи формування у студентів технічних ВНЗ вмінь роботи з довідковою літературою, в першу чергу, з лінгвістичними словниками, запропонувати комплекс вправ, спрямований на формування навичок словникової роботи під час навчання ПОЧ.

© Барабанова Г. В., 2013

Аналіз основних досліджень з проблеми. Не дивлячись на величезну кількість робіт, присвячених лексикографії, типології словників (В.В. Виноградов, С.В. Гринєв, Б.Л. Іомдін Л.В. Минаєва, Л.П. Ступін та ін.), методичних досліджень з навчання школярів словникової роботі, не кажучи вже про студентів, практично немає. Ми можемо назвати тільки класичну роботу академіка Л.В. Щерби про використання словників в середній школі, та пару статей в Інтернеті (І.В. Кочкарева). Статті академіка Л.В. Щерби, присвячені лексикографічним дослідженням та рекомендаціям з використання словників і словникової роботи в шкільній практиці, досі не втратили своєї актуальності.

Класифікація Л.В. Щерби, що стала класичною і яка цитується практично в усіх вітчизняних підручниках і статтях з лексикографії, – це набір протиставлень словників з різних принципів.

Опозиція перша: *словник академічного типу – словник-довідник*. Л.В. Щерба пропонує вважати “науковим” тільки словник академічного або нормативного типу. Саме такий словник має своїм предметом реальну лінгвістичну дійсність – єдину лексичну систему цієї мови. Словник-довідник ніколи не буде якимсь єдиним фактом реальної лінгвістичної дійсності, будучи, кінець кінцем, усього лише “відібраним набором слів”.

Опозиція друга: *енциклопедичний словник – загальний словник*. На думку Л.В. Щерби, енциклопедичні словники покликані давати відомості про реалії, тоді як загальні словники охоплюють просто лексику якоїнебудь мови.

Наступна опозиція: *thesaurus – звичайний словник*. Якщо тезаурус дає відомості про спеціальну лексику, то звичайний словник включає усю лексику (розрізняють звичайні тлумачні словники та звичайні перекладні словники).

Четверта опозиція: *звичайний (тлумачний або перекладний) словник – ідеологічний словник*. Мета останнього – встановлення зв’язків між словами певної мови на основі зв’язку їх значень.

Опозиція п’ята: *тлумачний словник – перекладний словник*.

Опозиція шоста: *неісторичний словник – історичний словник*. Неісторичний відображає лексику в її сучасному стані, а історичний словник (наприклад, етимологічний) – в її розвитку.

Класифікація Л.В. Щерби дає досить повну характеристику словників з точки зору об’єму інформації і характеру її представлення.

Відомі також класифікації словників В.В. Дубичинського, Л.В. Варпахович, Л.П. Ступіна, П.М. Денисова та ін. Наведемо найбільш наочну та багато в чому дублюючу опозиції Л.В. Щерби класифікацію Л.В. Варпахович.

Класифікація словників (за Л.В. Варпахович)

Критерії класифікації словників	**Типи словників**
1. За змістом довідки	– лінгвістичні – енциклопедичні
2. За відбором лексики	– тезауруси – часткові словники
3. За способом опису одиниці	– загальні – часткові
4. За одиницею лексикографічного опису	– з одиницею, рівною слову (орфоепічний словник) – з одиницею більше слова (словник крилатих виразів, словник цитат)
5. За порядком розміщення матеріалу	– алфавітні – ідеографічні – асоціативні
6. За кількістю мов	– одномовні – двомовні – багатомовні
7. За практичним призначенням	– наукові (історичні, зворотні, граматичні, частотні) – навчальні – перекладні

У повсякденному житті найчастіше звертаються до тлумачних і перекладних словників. Залежно від критеріїв класифікації виділяється певна типологія словників. У усіх класифікаціях в окрему групу виділяються **навчальні словники**, під якими розуміється самостійний вид словників з навчальною спрямованістю. Навчальним може стати будь-який словник: країнознавчий, фразеологічний, термінологічний, ілюстративний.

Відповідно до стандартів, що впроваджуються в освітні системи країн-учасниць Болонського процесу, до 60% інформації студент повинен засвоювати самостійно, і роль навчальних довідників та словників тут велика, як ніколи. Саме словники та довідники (а фактично будь-який довідник – це певний галузевий словник з навчальною спрямованістю) – основа отримання знань в самостійній роботі студента.

Будь-який навчальний словник виконує три основні функції: довідкову, навчальну та систематизуючу, не кажучи вже про інформативну і нормативну. Він не лише допомагає глибше зрозуміти значення нових слів, особливості їх застосування, але і розвиває у студента вміння здогадки, озброює його стратегією на розвиток різних мовних навичок, прищеплює навички самостійної роботи з іноземної мови (ІМ).

В англійській мові немає одного терміну для поняття “словник”, їх сім: dictionary, wordbook, lexicon, vocabulary, glossary, thesaurus, concordance.

Dictionary – будь-який довідник, що містить перелік слів, розміщених в певному порядку. Синонім Wordbook.

Lexicon – застосовується по відношенню до словників древніх мов**.**

Vocabulary – має два значення: 1) постатейний словник, тобто список слів та виразів, складений з навчальними цілями; 2) сукупність слів, що використовуються будь-ким. Напр. *A writer with a large vocabulary*.

Glossary – глосарій, тобто збірник глос (тлумачення незрозумілих слів та виразів). Відноситься до збірників технічних термінів, виразів із древніх або середньовічних рукописів.

Thesaurus – тезаурус, з грец. "тезаврос" – склад, скарб. Це словник, який реєструє усі слова мови, увесь його лексичний склад. Це ***всеосяжний словник***. Практично це вірно тільки для мертвих мов.

Concordance – конкорданс – список слів та речень в об'ємі лексики будь-якого одного твору. (A Concordance of the Bible)

Усі існуючі словники будь-яких мов діляться на дві великі групи: енциклопедичні та лінгвістичні, або філологічні.

Енциклопедичні словники описують, пояснюють не слова, а предмети, речі, події, явища. Вони розкривають об'єм та зміст понять про ці предмети, речі, події, явища. У цих словниках ви не знайдете прийменників, займенників, союзів, часток, вигуків, прислівників, дієслів. Переважають в енциклопедичному словнику іменники-терміни.

Енциклопедичні словники бувають двох типів: загальні (універсальні) та спеціальні. До загальних відносяться усі енциклопедії БСЭ, The Encyclopedia Britannica (24 томів), The Encyclopedia Americana (30 томів). Спеціальні енциклопедичні словники присвячені певним галузям знань – це літературні, філософські, історичні словники та інші.

Лінгвістичні словники: описують не предмет, не поняття, що позначаються цим словом, а саме це слово, тобто дається характеристика слова як одиниці мови: приводиться значення слова, його граматична, орфографічна, орфоепічна характеристики, вказується його стильова приналежність, етимологія. Є і спеціальні лінгвістичні словники, які розкривають якусь одну сторону слова.

Значення слова в лінгвістичних словниках можуть розкриватися двома способами: засобами тієї ж мови, що і сам слово, яке тлумачиться, або засобами іншої мови, тобто перекладом. Залежно від цього лінгвістичні словники діляться на одномовні та перекладні.

Серед одномовних лінгвістичних словників виділяються тлумачні – найпоширеніший тип одномовних словників. У них приводяться всі відомості про слово. Тлумачні словники є базою для створення інших типів словників через їх універсальність.

В англійській мові терміну "тлумачний" немає. Але словники тлумачні, звичайно, є, і вони носять назву **General dictionaries** (загальні словники) або одномовні (**Monolingual Dictionaries**). Таким чином, російський термін "Толковый словарь английского языка" англійською мовою перекладається A General Dictionary of the English Language.

Перекладні словники – це такі довідники, в яких значення слів розкриваються за допомогою слів іншої (іноземної) мови або навіть декількох ІМ. Перекладні словники діляться на двомовні та багатомовні. Двомовні перекладні словники діляться на багато типів: словники загальновживаної лексики та термінологічні.

Л.В. Щерба вказував: "всякий настоящий педагог советует своим ученикам как можно скорее бросать переводные словари и переходить на толковый словарь данного иностранного языка" [7].

Деякі навички роботи зі словниковою статтею, що склалися у студента-першокурсника "стихійно", є з шкільного досвіду. Словникова стаття є невід'ємною частиною словника і в двомовних словниках має наступну структуру: 1) лема, 2) зона фонетичної інформації, 3) зона граматичної інформації, 4) зона еквівалентів, 5) зона посилання.

Успіх роботи зі словником залежить від міцного знання студентом англійського алфавіту, розвиненості зорової пам'яті і чіткого представлення структури словникової статті. Саме на цих трьох чинниках будується, в основному, формування навичок словникової роботи.

Щоб перетворити роботу зі словником в невід'ємну частину самостійної роботи студента під час підготовки до занять з ІМ, викладач вже на першому аудиторному занятті повинен повідомити інформацію про особливості формування англійського словника за об'ємом, тобто, про його ділення на рівні чверті:

1. Learn the order of the letters in four groups. Each group = one quarter of the English Dictionary :

AB	CD – перша чверть словника;
EFGH	IJKL – друга чверть словника;
MNO	PQR – третя чверть словника;
STUV	WXYZ – четверта чверть словника.

2. Say to what quarter of the dictionary the following words belong: stand, flag, port, central, element, revolution, lamp.

3. Open your dictionary with letter …

4. Define on which page of the dictionary the word … is located.

Навіть знання цієї простої інформації значно полегшує студентові пошук необхідного слова і скорочує часові затрати. Далі можна продовжити цю роботу і потренуватися у пошуках потрібного слова, поділивши словник на вісім рівних частин, використовуючи вищеописані вправи.

Дуже важливо на цьому етапі добитися міцного засвоєння **алфавіту**, оскільки від цього залежить швидкість орієнтування в словнику, а, отже, і розвиток інтересу до систематичної роботи з ним. Виконання наступних вправ допоможе опанувати техніку роботи зі словником:

1. Назвіть по порядку усі букви алфавіту.

2. Назвіть попередню і наступну букву по відношенню до кожної з вказаних букв.

3. Поставте написані на дошці слова в алфавітному порядку.

4. Знайдіть в словнику наступні слова: …

5. Визначте по словнику, яке зі значень багатозначного слова підходить до цього контексту.

6. Визначите по словнику початкову форму цих слів (наприклад: skis, wives, cries, worst, prettiest).

Для розвитку зорової пам’яті можна запропонувати ряд вправ-ігор, а саме:

1) гра в паліндроми (слова, що починаються і закінчуються однією буквою), напр,. d...d:

dad deceased
deed depend
dead

2) A – B game. *Знайдіть слова, які починаються з “A”, а закінчуються “B”*

A**-bom**b** **a**bsor**b** **a**dver**b

А тепер “в – с” і т.д.. Ця гра повинна закінчуватися пошуками слів, що починаються з “z” і закінчуються на “a”.

3) Alphabet Quiz:

What are the three letters after D? – D….(DEFG)
What are the letters before J? – ….J (GHIJ)
What letter is missing in this sequence: – HIGKLHOP (M)

Останнім часом багато студентів надають перевагу електронним словникам. Ряд викладачів ІМ це не схвалює. Якщо розквіт навчальної лексикографії на паперових носіях відноситься до 70-80 рр. XX століття, то сьогодні електронні словники використовуються як складові частини багатьох додатків, спрямованих на обробку природної мови: в інформаційно-пошукових системах, програмах автоматичного перекладу, системах розпізнавання та синтезу мови. Окрім цього, багато традиційних словників сьогодні мають електронні аналоги. Найвідомішим реалізованим проектом є видання Oxford English Dictionary (12 томів на одному компакт-диску) та New Oxford English Dictionary. Електронні версії дозволяють користувачеві здійснювати швидкий пошук за різними параметрами.

Структура словникової статті в різних електронних словниках може виглядати по-різному, значно відрізняючись від paperbooks: об’єм статті може коливатися від 10 до 99 зон, в яких фіксується різнотипна лінгвістична та екстралінгвістична інформація. Стандартний набір включає наступні відомості: титульне слово, один або декілька іншомовних еквівалентів (якщо йдеться про перекладний словник), інформація про тематичну приналежність цього слова, граматичну інформацію, дефініцію, контексти, інформацію про лексичну сполучуваність, семантичні ієрархічні слова, джерела, прізвище автора словникової статті, дату подачі в базу даних та іншу службову інформацію.

Висновки. 1. Словники – це довідники, що найбільш часто та постійно використовуються у самостійній роботі студентів. Словники є багатим джерелом інформації для тих, хто вивчає ІМ. Вони допомагають глибше зрозуміти значення нових слів, їх граматичні особливості та особливості застосування, розвивають уміння здогадки, прищеплюють студентам смак та навички самостійної роботи з іноземних мов.

2. На різних етапах навчання студентами можуть використовуватися словники різних типів – білінгвістичні, напівбілінгвістичні та навчальні монолінгвістичні словники.

3. Вміння користуватися словником полягає в тому, щоб, по-перше, швидко знаходити потрібне слово, а, по-друге, з усіх значень слова вибрати необхідне за змістом. Для того щоб опанувати відповідну навичку, необхідно добре знати як особливості побудови словника, так і найраціональніші прийоми роботи з ним, і набути необхідного практичного досвіду з пошуку потрібного значення незнайомого слова.

4. Техніка роботи зі словником, вправи на формування навичок словникової роботи визначаються знанням алфавіту мови, що вивчається, розвитком зорової пам’яті і чітким представленням структури словникової статті у кожного, хто працює зі словником.

Література:

1. Барабанова Г. В. Методика обучения иностранному языку в средней школе: курс лекций / Г. В. Барабанова // Севастополь: СевНТУ, 2010. – 100 с.

2. Варпахович Л. В. Лингвистика в таблицах и схемах: пособие / Л. В. Варпахович. – 2-е изд., испр. и доп. – Минск : Новое знание, 2007. – 129 с.

3. Иомдин Б. Л. Как составляются словари / Б. Л. Иомдин. – М. : АСТ, 2001. – 154 с.

4. Левина М. Д. Еще к вопросу о роли чтения / М. Д. Левина // Иностранные языки в школе. – 2010. – №4. – С. 20-24.

5. Програма з англійської мови для професійного спілкування. English for Specific Purposes (ESP) / [Колектив авторів Г. Є. Бакаєва, О. А. Борсенко, І. І. Зуєнок та ін.]. – К. : Ленвіт, 2005 – 119 с.

6. Ступин Л. П. Словари современного английского языка / Л.П. Ступин // Изд-во ЛГУ, 1973. – 67 с.

7. Щерба Л. В. Преподавание языков в школе. Общие вопросы методики. Учебное пособие для студ. филол. фак. – 3-е изд., испр. и доп. / Л. В. Щерба. – Спб. : Филологический факультет СПбГУ; М. : Академия, 2002. – 160 с.

8. Селегей В. Электронные словари и компьютерная лексикография [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http:// www.lingvoda.ru/transforum/articles/selegey_al.asp

9. Allen, V. F. Techniques in Teaching Vocabulary. – London : Oxford University Press, 1983. – P. 136.

10. Johns, Ann M. Text, Role and Context: Developing Academic Literacies / Ann M. Johns // NY : Cambridge University Press, 1997. – 171 p.

11. Carter, R. and M. McCarthy (eds.) Vocabulary and Language Teaching. – London and New York : Longman, 1988. – 242 p.

12. Seal, B.D. “Vocabulary and Teaching” in M. Celce-Murcia (ed.) Teaching English as a Second or Foreign Language. 2nd edn. – Boston, Massachusetts : Heinle&Heinle Publishers, 1991. – 567 p.

13. Winchester S. The Meaning of Everything. The Story of the English dictionary. – Oxford : Oxford University Press, 2004. – P. 260.

УДК 811.161.2` 243` 36`373

Бобиль С. В.,
Дніпропетровський національний університет залізничного транспорту імені академіка В. Лазаряна, м. Дніпропетровськ

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УМОВАХ УКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті розглянуто лінгвокраїнознавчий аспект вивчення ІМ на немовних факультетах вищого навчального закладу. Дано рекомендації щодо розробки навчального посібника з української мови для іноземних фахівців. Обґрунтовано доцільність використання країнознавчих текстів з метою формування міжкультурної комунікативної компетенції.

Ключові слова*: міжкультурна комунікація, комунікативна компетенція, навчальний посібник, фонова лексика.*

В статье рассмотрен лингвострановедческий аспект изучения ИЯ на неязыковых факультетах высших учебных заведений. Даны рекомендаии по разработке учебного пособия по украинскому языку для иностранных студентов. Обоснована целесообразность использования страноведческих текстов для выработки межкультурной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова*: межкультурная коммуникация, коммуникативная компетенция, учебное пособие, фоновая лексика.*

\

In article is considered cross-culture aspect of study FL at not language faculties of higher educational institutions. The recommendations for development of the manual on the Ukrainian language for the foreign students are given. The expediency of use cross-culture of the texts for development of the intercultural communicative competence is proved.

Key words*: the intercultural communication, communicative competence, manual, background lexicon.*

Розширення міжнародних зв`язків, обмін актуальною інформацією у різних царинах життєдіяльності світового суспільства, розвиток інформаційних і телекомунікаційних технологій забезпечують оперативну установку та розвиток міжособових контактів, що вимагає, задля інтенсифікації та оптимізації навчального процесу, пошуку інноваційних підходів до навчання мов.

Ідея корегування цілей й оновлення змісту навчання ІМ, що передбачає одночасне формування мовної і культурологічної компетенції, достатньо широко представлено в методичних дослідженнях. Такі відомі вчені, як В.Г. Костомаров, Є.М. Верещагін, С.Г. Тер-Мінасова, О. Митрофанова, Є. Палат, Є. Пассов й багато інших присвятили дослідженню проблеми інтеграції компонентів культури в процес навчання ІМ численні статті й монографії, в яких обґрунтували головне лінгвокраїнознавче завдання. Це вивчення мовних одиниць, що відображають національні особливості культури народу-носія мови: реалії (позначення предметів і явищ, що притаманні одній культурі та відсутні в іншій), конотативна лексика (слова, що збігаються за основним значенням, але різняться за культурно-історичними асоціаціями) та фонова лексика (позначення предметів й явищ, що мають аналоги в культурах, що зіставляються, але різняться національними особливостями функціонування, форми, призначення предметів). Важливішими критеріями відбору національно-культурного компоненту змісту навчання ІМ є типовість, загальна відомість та орієнтація на сучасну дійсність, тематичність і функціональність явища.

Під час навчання в Україні в групах іноземних фахівців часто представлені громадини країн, які різняться духовним та культурним життям, пов’язаним з географічними умовами, історичним розвитком, економічними факторами, релігією, що відбивалося у соціальних, культурних та побутових традиціях, звичках, повсякденних формах людського існування. Саме ці фактори, закарбовані у свідомості індивіда, стають своєрідною призмою, через яку відбувається рецепція всіх предметів і явищ нової дійсності.

Пошуки ефективних прийомів навчання, які б сприяли формуванню міжкультурної комунікації, призвели до створення в нашому університеті електронного варіанту посібника “Україна: минуле та сьогоднішній день”, мета якого – ознайомлення іноземних студентів з країною, в якій вони вирішили отримати вищу освіту, а також вироблення певної комунікативної компетенції.

Під час створення національно-орієнтованих посібників, як показала практика, перед авторами перш за все постає питання щодо вдосконалення форм і способів урахування рідної мови і культури адресата посібника. Теоретичною базою для такого вдосконалення є країнознавча інформація, спрямована на виявлення специфіки мови, що вивчається, у порівняні з іншими.

При розробці концепції посібника автори виходили з того, що матеріал, який презентується, повинен бути достатньо інформативним, але не перевантаженим надлишковими фактами й іменами. Мовне оформлення текстів, що відбиралися за змістом, адаптувалося до рівня мовної компетенції іноземних студентів, у зв’язку з чим майже не використовувалися складні граматичні конструкції, мінімізувалася лексика, а нова вводилася з урахуванням наявної бази, за допомогою вже відомих синонімів, чи пояснення нових слова та виразів в доступній для сприймання формі.

Система текстів посібника різниться за обсягом і змістом. Виокремлені тексти містять інформацію щодо фактичної культури 2) традиційної культури 3) культури з “великої літери (художні твори).

Спочатку невеличкими порціями презентується культурологічна інформація щодо побуту, реалій життя, культури, історії, традицій України. У подальшому вона розширюється та поглиблюється, а ретельній відбір лексичного та граматичного матеріалу, його дозованість та організація процесу навчання сприяють ефективному опануванню матеріалу.

Для спрощення процесу сприйняття інформації спочатку презентуються маленькі тексти-описи важливих історичних подій :“Що означає назва нашої країні”, “Виникнення міста Києва”, “Ярослав Мудрий”, “Козацькі часи в історії України” тощо, тексти-описи реалій життя та побуту, звичаїв, обрядів та вірувань; “Як

© Бобиль С. В., 2013

жили предки українців”, “Славута”, “Хрещення Русі”, “Виникнення писемності”, “ Батьківська хата: традиції і сучасний інтер`єр ”, “Родинні обереги в Україні”, “Козацькому роду нема переводу: традиція родичання в Україні”, “Свята” тощо. Кожен текст супроводжується коментарями, посиланнями, предтекстовими та післятекстовими завданнями та вправами, які не тільки сприяють його кращому розумінню, знімають труднощі мовного та культурологічного плану, але і спрощують соціокультурну адаптацію.

Під час роботи з текстами відпрацьовуються уміння виявляти країнознавчі знання, виділяти країнознавчі об`єкти, пояснювати їх. Це можуть бути назви предметів і явищ традиційного побуту; слова, пов`язані з релігійним життям; знаки-символи, слова з фольклору, історизми, лексика фразеологічних одиниць, вербальні одиниці мовного етикету, національно-специфічні невербальні засоби спілкування, афористика тощо.

Наприклад, розділ “Свята в Україні” починається лексико-тематичним мінімумом, який студенти повинні опрацювати за допомогою словника (*Великдень, весілля, вітання, звичай, злагода, календар, кутя тощо*). Потім значення нових слів та виразів тлумачиться за допомогою вправ, які складаються з таких частин:

1. Розуміння базується на загальних коренях слів *(свято – святкувати, вечір – вечеря – вечорниці, колядки – колядник – колядувати, купатися – Іван Купала, свято – святкувати – Святий вечір*).

2. Подається тлумачення нових слів і виразів (*блюдо* = їжа, *кутя* = обрядова каша з пшеничних або ячмінних зерен з солодкою підливою і медом, з розтертим маком та горіхами, *узвар* = компот з сухих фруктів, *калач* = різдвяний хліб особливої форми).

У розділі “Свята” презентуються тексти, присвячені Різдву, Хрещенню, Великодню, Трійці, святу Івана Купали, до них додаються зразки колядок, звертань, побажань. Опис свят подається в контексті сплетення язичницьких та християнських традицій. До опису сучасних свят включено державні, деякі з яких тільки перераховано, а також опис професійних свят: День знань, День залізничника, День вчителя тощо.

Післятекстові завдання допомагають визначити ступінь засвоєння прочитаного матеріалу. Ось наприклад, запитання до тексту “Різдво”:

1. Від якого слова походить назва свята? 2. На яке число припадає Різдво?

3. Які слова промовляє хазяїн дому після появи першої зірки? 4. Що таке колядки? 5. Кого славлять в колядках? 6. Що бажають в колядках?

Завдяки такій роботі з текстами, розширюються країнознавчі знання студентів про Україну, збагачується їх словниковий запас, опановується граматична структура мовлення. Завдання до текстів дають можливість іноземним студентам створювати зразки зв’язних висловів відповідно до мети, умов спілкування.

Оскільки посібник функціонує в електронному вигляді, в ньому представлено значний ілюстративний матеріал: мапи, малюнки, репродукції, зображення архітектурних та історичний пам’яток, архівні світлини, схеми, передбачено перегляд відеофільмів, прослуховування музичних матеріалів. Відібрані за принципом “це мені дуже цікаво” документальні відеосюжети, що містять інформацію про історичний шлях становлення України, її видатних героїв, мальовничі місця, особливості побуту, традиції тощо не тільки формують країнознавчу та культурологічну компетенцію, але й дозволяють індивідуалізувати процес навчання.

Відносно недавно з’явилося наукове направлення регіоналістика, яка пропонує вивчати процеси діяльності та існування людини (колективів) і створеної ним культури у взаємозв’язку з довкіллям в межах компактного географічного простору, регіону. Це передбачає ознайомлення іноземних студентів з особливостями природи, населення, традиціями, історією та культурою якоїсь окремої частки країни чи населеного пункту.

Для проведення роботи у цьому напрямку на кафедрі було створено збірник текстів та тестових завдань з назвою “Дніпропетровськ – місто-трудівник”, що містить 13 розділів, які знайомлять з історією міста, його архітектурою, економікою, культурою, традиціями тощо.

Опрацьовуючи матеріал, студенти не просто засвоюють конкретну інформацію, а навчаються говорити та писати про явища, пов’язані з цими фактами, самостійно створюють тексти різних стилів і жанрів. Наприклад, навчальні тексти “Дніпропетровськ”, “Дніпропетровський національний університет залізничного транспорту імені академіка В. Лазаряна”, “Вулиці міста”, “Відомі люди Дніпропетровська” – це приклади типових текстів, що побудовані за стандартним планом з використанням типових конструкцій. Таким чином, дотримується принцип навчання явищу, а не факту, у відповідності з яким вибудовано й систему завдань. Тести та граматичні завдання дозволяють максимально використовувати поданий матеріал як для самостійної роботи, так і під керівництвом викладача.

Таким чином, не підлягає сумніву необхідність включення національно-культурного компоненту в навчальний процес. Робота у цьому напрямку сприяє швидкому встановленню контактів з іншомовними комунікантами, визнанню їх культурних цінностей, виробленню толерантного ставлення до розбіжностей у формах спілкування, стилях поведінки, способі життя, звичаях та традиціях. В результаті такої роботи зникають бар’єри, створені стереотипами, забобонами та іншими факторами, що викликають комунікативні невдачі та перешкоджають взаємодії цивілізацій та культур у сучасному світі.

Література:

1. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов / А. Вежбицкая. – М. : Языки славянской культуры, 2001. – 287 с.

2. Дерба С.М. Навчальний посібник з української мови для іноземних студентів як модель міжкультурної комунікації // Наукові записки. Серія “Філологічна”. – Острог : Видавництво Національного університету “Острозька академія”– Вип. 25.– 2012. – С. 172-173.

3. Неупокоева А. К. Лингвокультурологический аспект обучения русскому языку иностранцев // Русский язык в школе и в вузе: проблемы изучения и преподавания: сб. науч трудов. – Горловка : изд-во ГГПИИЯ, 2012. – С. 201-204.

4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учебное пособие. – М. : Слово, 2000. – 624 с.

5. Языки как образ мира. – М. : АСТ, 2003. – 568 с.

УДК 378.147=111

Бубнова Д. В.,
Севастопольский национальный университет ядерной энергии и промышленности, г. Севастополь

ИНТЕРАКТИВНЫЕ УЧЕБНИКИ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ПОЧЕМУ ИХ НЕТ В УКРАИНСКИХ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ

В статье рассматривается вопрос о том, каким должен быть интерактивный учебник по английскому языку, для обучения каким аспектам языка он больше всего подходит, какие средства мультимедиа необходимо и желательно в нем использовать. Анализируется роль интерактивного учебника при дистантном и очном обучении.
Ключевые слова: *интерактивный учебник, электронный учебник, мультимедийный учебник.*

У статті розглядається питання про то, яким повинен бути інтерактивний підручник з англійської мови, для навчання яких аспектів мови він більш за все підходить, які засоби мультимедіа необхідно і бажано у ньому використовувати. Аналізується роль інтерактивного підручника у дистантному і очному навчанні.
Ключові слова: *інтерактивний підручник, електронний підручник, мультимедійний підручник.*

The paper discusses what an interactive course in English should be like, mastering what aspects of the language it is best suited for, what content forms of multimedia it is necessary and desirable to use in such a course. The role of an interactive course in distant and internal learning is analyzed.
Key words: *interactive course, electronic course, multimedia course.*

Постановка проблемы. Компьютер стал частью повседневной современной жизни, он используется как инструмент для работы и учебы и как источник развлечений. Согласно опросу “Гласа Рунета” из числа людей, читающих книги, пользуются электронными книгами более 90%. 21% участников опроса постоянно читают художественную литературу в электронной форме, а 16% – нехудожественную. Таким образом, довольно широкая аудитория готова к восприятию учебного материала в электронной форме. Однако учебник в электронной форме (например, сканированный) не более эффективен, чем его бумажный эквивалент. Чтобы по-настоящему повысить его эффективность, требуется, чтобы учебник был интерактивным. Мы предпочитаем термин “интерактивный учебник” (ИУ), а не “электронный учебник”, поскольку последний термин все больше применяется для обозначения ридера – технического средства, используемого в учебном процессе.

На данный момент ИУ не получили еще широкого распространения по следующим причинам:

1. Для их создания требуется как минимум содружество преподавателя-методиста и программиста при ведущей роли первого. Именно поэтому большинство существующих ИУ посвящено компьютерным дисциплинам (их создатели – преподаватели и программисты в одном лице). Если ИУ является мультимедийным, то необходимый штат специалистов еще шире. Мультимедиа – комплекс аппаратных и программных средств, позволяющих пользователю работать в диалоговом режиме с разнородными данными (графика, текст, звук, видео), организованными в виде единой информационной среды.

2. Из вышесказанного видно, что создание ИУ требует значительных вложений труда и денег, которые могут не окупиться из-за многочисленных нарушений авторских прав на постсоветском пространстве. Поэтому основная часть имеющиеся ИУ по иностранным языкам представляют собой версии ИУ, созданных за рубежом.

3. Многие учителя старой закалки, не владеющие в достаточной мере компьютером, не хотят применять ИУ и не рекомендуют их ученикам.

4. Полностью отсутствует методическая основа как создания, так и применения ИУ. Не определены принципы их создания, требования к ним, области их применения. Они даже не упоминаются в учебнике по методике преподавания иностранных языков для будущих учителей.

Анализ предыдущих исследований. Отметим сразу, что ИУ по иностранному языку будет принципиально отличаться от ИУ по другим дисциплинам. Например, ИУ по медицине, созданный в Днепропетровской государственной медицинской академии, предусматривает разный объем выдаваемой информации в зависимости от того, какую оценку рассчитывает получить студент. Другой тип ИУ предлагается В.В. Растоскуевым и А.С. Сенновым (СПбГУ, Научно-исследовательский центр экологической безопасности РАН): на первом уровне материал организован в виде учебника, т. е. содержит основные понятия и определения, на втором уровне материал организован так, как это принято в научных монографиях, имеет ссылки на оригинальные работы. На нижнем уровне размещаются первичные данные экологического мониторинга. В ИУ по математике особенно важны интерактивные рисунки, которые ученики могут менять.

В ИУ по иностранному языку целью является формирование коммуникативной компетенции, основным компонентом которой являются не знания, а умения.

Интерактивность означает взаимодействие между двумя или более людьми, влекущее за собой изменения в знаниях или поведении. Применительно к компьютерам, интерактивность означает свойство программного интерфейса по организации взаимодействия с обучаемыми. Таким образом, с одной стороны, пользователь имеет возможность управлять процессом своего обучения – начиная с составления индивидуального плана прохождения учебного материала и заканчивая тактикой освоения материала отдельного урока, включая использование всплывающих подсказок и гиперссылок. С другой стороны, компьютер осуществляет контроль правильности выполнения упражнений, при этом выделяя допущенные ошибки и сообщая правильный вариант ответа. При таком понимании интерактивности многие учебники, позиционируемые авторами как интерактивные, на деле таковыми не являются.

© Бубнова Д. В., 2013

В качестве примера можно привести *English Business Communication*, созданный в Евразийском открытом университете в 2006 г. (авторы И.Ф. Турук, О.Д. Кнаб, Л.П. Варенина). Единственным элементом этого учебника, который можно назвать интерактивным, является тест, предназначенный для итогового контроля, по результатам которого компьютер определяет процент правильно выполненных заданий. Выдача правильного варианта ответа не предусмотрена. Задания к упражнениям выглядят следующим образом:

1. Read the advertisements and try to understand them. Tell the main idea of each advertisement.

2. Write down the most useful and common words from all advertisements that might help you to understand any advertisements while choosing your job.

3. Look at the selected advertisements and consider any difference in style and content, etc.

Не останавливаясь на методической грамотности подобных инструкций, отметим, что правильность выполнения заданий такого типа не может быть проверена компьютерной программой, для этого нужен контакт с преподавателем. Таким образом, по своей концепции данный учебник интерактивным не является.

Компьютерная программа по обучению языку может быть интерактивной, но в то же время не быть учебником, например, *English Trainer 5500*. Это тренажер-экзаменатор на знание грамматики, лексики, фразеологии английского языка, в котором обучаемый может установить количество заданий в экзамене, ограничить время обдумывания. Даются задания на перевод предложений, и выставляется оценка с предъявлением правильных вариантов ответов. Однако нарастание трудности, структурирование по тематике в *English Trainer* не предусмотрены, что и обусловливает его статус тренажера, но не учебника.

Таким образом, ***под ИУ мы будем понимать компьютерную программу, обеспечивающую систематическое обучение, тренировочную учебную деятельность и контроль знаний при наличии интерактивной связи обучаемого и компьютера.*** К возможностям ИУ относятся гипертекст, визуализация учебной информации, анимация, компьютерное моделирование, представление визуальной информации в цвете, интерактивность, манипулирование, многооконность [1].

В связи с этим **целью данной статьи** является выработка методических рекомендаций для авторов ИУ по английскому языку для студентов неязыковых вузов. Рассмотрим, как может быть использован ИУ для формирования лексических и грамматических навыков, а также умений в аудировании, чтении, говорении и письме, и какие средства мультимедиа необходимы и желательны при этом.

Изложение основного материала. Для формирования лексических навыков необходимо усвоение как значения лексической единицы, так и ее форм (графической и фонетической) и что не менее важно – особенностей ее употребления (usage). По сравнению с традиционным учебником ИУ облегчает образование связи между графическим и фонетическим образом слова (поскольку его звучание можно прослушать, нажав соответствующую кнопку), а красочная иллюстрация поможет запомнить его значение. Однако ИУ, как правило, не представляют слово в различных формах и словосочетаниях и не стремятся к повторяемости лексики, что снижает эффективность формирования лексических навыков. Тренировка в употреблении лексики осуществляется только в тех предложениях, которые встречались в тексте. Примером является программа “Тир” из ИУ *“Bridge to English”*, в которой предлагается за ограниченное время набрать на клавиатуре перевод русского предложения на английский язык, причем как-то модифицировать это предложение нельзя.

Недостаточное внимание к отработке грамматических навыков также типично для ИУ. Например, в учебнике *English Elements* имеется только два упражнения по семь заданий в каждом на разделительные вопросы. Очевидно, что это недостаточно для формирования прочного навыка употребления этого грамматического явления. Такому подходу можно противопоставить тренировочные компьютерные грамматические тесты, созданные на кафедре иностранных языков Севастопольского национального университета ядерной энергии и промышленности. Эти тесты охватывают все основные разделы английской грамматики и выполняются студентами в удобное для них время в компьютерном классе кафедры. Тесты состоят из упражнений (субтестов) по 10-20 заданий в каждом, в общей сложности 200 заданий на каждое грамматическое явление. Объяснения даются квантовано, небольшими порциями. Если студент выполняет правильно менее 80% заданий, интерактивная компьютерная программа возвращает его к грамматическим объяснениям перед данным субтестом. Проходя в текстовом формате, формирование грамматических навыков не требует средств мультимедиа.

ИУ идеально подходят для формирования аудитивной компетенции, давая возможность аудитору прослушивать отдельные слова, предложения и связные тексты монологического и диалогического характера. В качестве примера можно привести интерактивный тренажер *“World Talk”,* в котором восприятие на слух названий дней недели и дат организовано следующим образом: пользователь прослушивает предложение, выбирает нужную картинку и перетаскивает ее с помощью мышки на соответствующую дату в календаре, сразу же получая подтверждение правильности / неправильности своих действий.

Весьма последовательно организовано обучение аудированию в ИУ *“English Elements”*. Понимание текстов на слух проверяется такими упражнениями: “Расставьте предложения в правильном порядке” (предложения перетаскиваются мышкой), “Соотнесите предложения и их перевод” (рисуются стрелки), “Отметьте правильные предложения”, “Введите ответ” (слово набирается на клавиатуре) и т.д. Достоинством этого ИУ является то, что скрипты недоступны, и для правильного выполнения упражнений пользователь должен сосредоточиться на прослушивании. В тех случаях, когда прослушивание происходит одновременно с просматриванием текста (например, в лингафонном курсе “Без проблем” в составе ИУ *“Bridge to English”*), эффективность обучения аудированию снижается.

Аудирование может сопровождаться видеорядом (видеофрагментом или анимацией), что облегчает понимание на слух, однако это необязательно. Аудиотексты должны быть начитаны носителем языка, однако при необходимости можно взять аудиофайлы из ресурсов Интернета и подвергнуть их соответствующей обработке.

Чтение по своей природе является мономедийным (основывается на тексте), хотя может иллюстрироваться изображениями. Средства мультимедиа могут быть применены для озвучивания отдельных слов и всего текста, но главным все-таки является понимание содержания текста. Интерактивная проверка понимания содержания производится посредством упражнений тестового характера. Программа проверит правильность выполнения этих упражнений, предъявит правильный вариант или выделит соответствующий фрагмент текста.

Для облегчения процесса понимания текста слабыми учащимися уместно использовать систему всплывающих подсказок и гиперссылок, с помощью которых пользователь может посмотреть перевод или толкование данного слова или объяснение данной грамматической конструкции. Использование подсказок и гиперссылок позволит слабым студентам сэкономить время при подготовке к занятию и повысить глубину и точность понимания текста. Таким образом, ИУ является средством индивидуализации при обучении чтению.

Говорение и письмо, будучи продуктивными видами речевой деятельности, гораздо менее подходят для обучения посредством ИУ, чем аудирование и чтение, хотя некоторые подготовительные этапы к продуцированию речи можно проводить посредством ИУ. В большинстве ИУ имеется возможность записи голоса обучаемого через микрофон с представлением в амплитудной форме. Сравнение фонетико-интонационного рисунка с эталоном теоретически может помочь пользователю выявить неточности в произношении и приблизить его к идеалу, однако на практике эффективность такой функции сомнительна. Упражнение “Расставьте реплики диалога в правильном порядке” поможет сформировать понятие о сценарии диалога, а проговаривание реплик за одного из коммуникантов (другого представляет компьютер) поможет освоить диалог-образец. Однако ни о каком творческом использовании языкового материала и компенсаторных стратегий не может идти и речи.

При обучении письму ИУ полезен только на уровне выработки орфографических навыков.

Из вышесказанного следует, что ИУ по английскому языку наиболее эффективен при обучении грамматике, аудированию и чтению. Из мультимедиа наиболее важна звуковая сторона, поскольку звучание является формой существования языка. Учитывая эти выводы, попробуем очертить место ИУ в системе обучения языку в неязыковом вузе.

Прежде всего, ИУ призван заменить преподавателя в тех случаях, когда студент занимается самостоятельно – при дистантном или заочном обучении. Разнообразные самоучители по иностранным языкам неэффективны как раз по причине отсутствия обратной связи, а ИУ может проконтролировать правильность выполнения упражнений. При этом следует учитывать еще два момента.

Во-первых, составителю ИУ следует определить допустимую степень управления процессом учения со стороны обучаемого. Здесь существуют две крайности. В ИУ *“Bridge to English”*, например, невозможно перейти к следующему уроку, не выполнив предыдущий, то есть план учебы жестко задан. С другой стороны, в ИУ *“Digital Publishing English”* пользователь может свободно выбирать любую ситуацию для изучения. При этом отсутствует нарастание грамматических трудностей и повторяемость лексики, что должно присутствовать в хорошем учебнике. Золотой серединой является структурированный учебник, в котором, однако, обучаемый может пропустить какие-то уроки или вернуться назад.

Во-вторых, помимо программируемых заданий следует предусмотреть творческие задания, которые проверит преподаватель, например, написание аннотации или реферата.

На современном этапе, когда при обучении студентов-очников отводится большое число часов на самостоятельную работу, ИУ может послужить средством ее рациональной организации, позволяя студентам самостоятельно выбирать время и темп выполнения заданий. При этом уместно вынести на самостоятельную работу те аспекты, где ИУ наиболее эффективен – грамматику, аудирование, чтение.

В аудитории ИУ может использоваться на отдельных этапах работы, при этом программа должна быть составлена таким образом, чтобы позволять легкую навигацию для выбора того или иного фрагмента ИУ, а также представлять собой открытую систему, в которую преподаватель может вносить изменения. ИУ может также выполнять функцию контроля как на уровне самопроверки, так и для текущего и итогового контроля. В ИУ может быть предусмотрена система сбора и обработки статистической информации об отдельном студенте, группе и потоке.

В качестве **выводов** предложим некоторые рекомендации для автора ИУ:

1. Наиболее эффективным будет ИУ, предназначенный для конкретной целевой аудитории (студентов той или иной специальности), имеющий основной целью обучение грамматике, аудированию, чтению.
2. ИУ по иностранному языку должен быть мудьтимедийным (со звуковой наглядностью), за исключением ИУ по грамматике.
3. ИУ должен подавать учебный материал квантовано, с достаточным количеством примеров и упражнений.
4. ИУ должен иметь разветвленную систему всплывающих подсказок и гиперссылок.
5. ИУ должен предоставлять возможность самопроверки, предъявляя обучаемому правильный вариант ответа.

Литература:

1. Семенова Н.Г. Теоретические основы создания и применения мультимедийных обучающих систем лекционных куров электротехнических дисциплин: монография. – Оренбург : ИПК ГОУ, 2007. – 317 с.

УДК 378.015.31: 811.112.2

Гавриш М. М.,
Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана, м. Київ

МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ТРИЄДИНОЇ МЕТИ ІНОЗЕМНОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ (на матеріалі німецької мови)

З врахуванням сучасних тенденцій суспільного розвитку обґрунтовується необхідність формування в студентів, майбутніх фахівців, міжкультурної компетенції, висвітлюється зміст цього поняття та висловлюються пропозиції щодо відповідної організації занять з іноземних мов.

Ключові слова: *міжкультурна компетенція, комунікативна компетенція, культурний стандарт, комплексність освіти.*

С учетом современных тенденций общественного развития обосновывается необходимость развития у студентов, будущих специалистов, межкультурной компетенции, раскрывается содержание этого понятия и высказываются предложения о соответствующей организации практических занятий по иностранным языкам.

Ключевые слова: *межкультурная компетенция, коммуникативная компетенция, культурный стандарт, комплексность образования.*

Considering current tendencies of development of the human society this paper gives reasons for creating intercultural competence of students as future specialists. It explains the content of this concept and gives recommendations for corresponding configurations of foreign language teaching.

Key words: *intercultural competence, communicative competence, cultural standard, complexity of education.*

“Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України”, яка отримала гриф “Рекомендовано Міністерством освіти і науки України” і до колективу розробників якої належав і автор цієї статті, визначає головною метою викладання німецької мови у вищій школі формування “*професійно орієнтованої* ***міжкультурної*** *комунікативної компетенції*” студентів [3, с. 9]. Аналогічна думка представлена і в “Програмі з англійської мови для професійного спілкування”, де серед шести цілей є *соціокультурна*, яка трактується як досягнення “розуміння важливих і різнопланових міжнародних соціокультурних проблем для того, щоб діяти належним чином у культурному розмаїтті професійних та академічних ситуацій” [2, с. 6]. Із зазначеного результує щонайменше три суттєвих запитання: “Чому знання культури, традицій і звичаїв інших народів стали невід’ємною складовою підготовки сучасних фахівців (і не тільки при викладанні іноземних мов)?”, “Що ж необхідно розуміти під поняттям “міжкультурна компетенція”?” та “Як досягти формування міжкультурної компетенції в навчальному процесі з іноземних мов?”. Пропонована стаття містить міркування й висновки автора щодо вказаної проблематики та деякі конкретні пропозиції щодо реалізації основної мети навчання іноземним мовам у царині вищої школи.

1. Не викликає сумнівів той факт, що людство поступово переходить на новий етап своєї еволюції, який більшістю науковців іменується як “постіндустріальне суспільство”. Приклади найбільш розвинених країн свідчать про те, що це насамперед епоха знань та інформації, які стають стратегічним виробничим ресурсом. Іншими словами, акцент на розвиток техніки, інформаційних технологій, прискорене поширення інформації сприяє тому, що постіндустріальні країни все більшу частину доходів отримують завдяки продажу нових технологій та іншої наукоємної і інформаційної продукції, а не від збуту промислових товарів.

Зрозуміло, що за таких умов істотно зростає і змінюється роль “людського фактора”. Людина як головний носій надбань минулих поколінь та розробник і здобувач нових знань втрачає статус “економічного індивідууму” та “стає і метою, і головним суб’єктом економіки, і визначальним критерієм її розвитку” [1, с. 5].

Іншою, не менш важливою рисою сучасного світу є глобалізація, яка поширюється на практично всі сфери людського буття і обумовлює взаємозалежність держав, регіонів, які не в змозі вести незалежне, ізольоване існування. Глобалізація сприяє поширенню прогресивних форм економічного, соціального і політичного розвитку, обміну науковими знаннями і здобутками, взаємопроникненню культур, тобто формуванню певною мірою універсальних, єдиних міжнародних стандартів життя.

Носіями глобалізаційних процесів виступають знову ж таки люди, адже лише завдяки їх контактам та домовленостям певні ідеї/фактори дії отримують всесвітнє поширення та стають всесвітніми надбаннями. Передумовою цього невпинного багатонаціонального діалогу, який відбувається у найрізноманітніших формах, є людина нового формату, людина з такими цінностями, як, зокрема, відкритість до нових знань та явищ, толерантність, здатність до навчання та компромісів, креативність.

Ці актуальні, якісно нові тенденції, посилюючи значущість індивідууму в суспільстві, формують інші, ще декілька десятиліть тому малоймовірні умови роботи сучасних фахівців та робітників і, відповідно, обумовлюють нові вимоги до їх професійної підготовки. *Комплексна освіта*, що охоплює не лише ґрунтовні фахові знання, але й розвиває обширний спектр інших навичок і здібностей (компетенцій), приміром, комунікабельність, комп’ютерна грамотність, вміння працювати в команді, володіння іноземними мовами, мобільність, здатність самостійно приймати рішення і т.п., має стати стандартом вишколу нинішніх спеціалістів.

Однією з таких нефахових, але у сучасному світі конче необхідних компетенцій (ні М.: Schlüsselqualifikationen) є *міжкультурна компетенція*, адже динаміку постіндустріального суспільства визначають інтенсивні контакти між людьми різних країн, тобто представниками різних культур і традицій. Іншими словами, здатність

© Гавриш М. М., 2013

людей до міжкультурного спілкування є сьогодні одним з важливих чинників суспільного прогресу та стала суттєвою передумовою успішної професійної кар'єри кожного працівника.

Саме з огляду на актуальні суспільні трансформації і виклики іноземномовна підготовка студентів не має обмежуватись вивченням лексики та відповідних правил граматики і фонетики, адже в практиці міжкультурного ділового та приватного спілкування відомі численні випадки, які – незважаючи на іноземномовні знання партнерів по комунікації – закінчувалися непорозумінням, неприємними здивуваннями чи й конфліктами. Отже, вивчаючи іноземні мови, студенти повинні оволодівати не тільки мовними нормами, але й отримувати достатньо інформації щодо "позамовної дійсності". Лише таке поєднання дозволить їм сформувати належну (комплексну) іноземномовну комунікативну компетенцію, яка, включаючи міжкультурну складову, сприятиме правильному трактуванню поведінки іноземномовного партнера та уникненню непорозумінь немовного, міжкультурного характеру. (Вважаємо, що правильність і необхідність такого комплексного підходу до викладання іноземних мов, і саме в контексті сучасних вимог до фахівців, підтверджується і фактом закріплення поняття "міжкультурна компетенція" та його визначення у відповідних законах двох федеральних земель Німеччини – Берліну та Північного Рейну-Вестфалії.)

2. Виходячи з викладених вище міркувань, міжкультурну компетенцію можна визначити як знання та досвід, які дозволяють зрозуміти та правильно оцінити поведінку, в тому числі і мовленнєву, іноземномовного партнера в певній комунікативній ситуації, забезпечують таким чином успішне/адекватне спілкування з ним та допомагають уникнути небажаних непорозумінь чи конфліктів. Це досить об'ємне поняття, змістовне наповнення якого охоплює, на нашу думку, такі аспекти:

– знання типових рис ментальності, особливостей мислення та поведінки, культурних та історичних традицій представників (партнерів по спілкуванню) іншої нації/культури/мови;

– готовність враховувати у власній (комунікативній) поведінці інше сприйняття дійсності, інший спосіб мислення, інші манери поведінки в представників чужої культури, тобто готовність до визнання культурної ідентичності свого комунікативного партнера та знаходження компромісів;

– готовність до сприйняття нового та розуміння іншорідності як можливості збагачення й розширення знань та уявлень про світ.

Міжкультурну компетенцію можна описати і в рамках концепції культурних стандартів, підходи та надбання якої, на наше переконання, можуть з успіхом використовуватись і в навчальному процесі з іноземних мов. Ця теорія розроблялася, зокрема, нині професором у відставці Університету Регенсбург (Німеччина) Александром Томасом та знайшла конкретне втілення, приміром, у виданнях "Die Deutschen – Wir Deutsche" ("Німці – ми німці") С.Шроль-Махль [5] та "Beruflich in der Ukraine" ("На роботі в Україні") Л. Фінк, Ш. Грутауер та А. Томаса [4].

Культурні стандарти визначаються тут як *способи/манери* сприйняття дійсності, мислення, формування і висловлення оцінки та вчинення тих чи інших дій, які більшістю представників певної культури сприймаються й розглядаються в аспекті власної поведінки, але й у відношенні до інших як нормальні, типові та навіть обов'язкові. За логікою цієї теорії, культурні стандарти засвоюються/опановуються їх носіями, представниками певної культурної спільноти, несвідомо в процесі дорослішання і розвитку та також несвідомо/рефлекторно проявляються в їх діях у відповідних ситуаціях соціального середовища. Для наочності культурні стандарти позначаються як "набір інструментів", які в історичному розвитку нації зарекомендували себе як прийнятні, зручні засоби для вирішення певних проблем.

Важливо підкреслити еволюційне трактування культурних стандартів. Історичні зміни спричинюють їх трансформацію – старі норми нерідко зникають і замість них виникають нові правила суспільного співжиття. Автори цієї концепції наголошують також на недопустимості прирівнювати культурні стандарти до традиційних забобонних уявлень про певні нації і народи, які несуть в собі зазвичай негативну конотацію. Культурні стандарти, в тлумаченні їх прихильників, – це емпірично зібрані факти, "вплетені" в історію культури певної країни чи нації [див., зокрема, 4, с. 12-13].

Приміром, суттєві культурні стандарти німців послідовники цієї теорії вбачають в орієнтації на справу, повазі до структур і правил, плануванні часу чи розмежуванні професійної і особистої сфер [5], українцям же, на їх погляд, притаманні орієнтація на ієрархію, непрямий менеджмент конфліктів та проблем, гнучке поводження з правилами, нестійка самовпевненість [4].

З врахуванням висвітлених тут положень міжкультурну компетенцію можна визначити і як обізнаність індивідуума в культурних стандартах/нормах/правилах іншої нації та його здатність до адекватної реакції і поведінки у випадках прояву цих стандартів.

Усвідомити культурні стандарти іншого народу, тобто сформувати в собі міжкультурну компетенцію, можна, звичайно, й на базі рідної мови, знайомлячись з відповідною літературою, і при необхідності користуватися послугами перекладача. З іншого боку, як зазначалося вище, вивчення іноземної мови з концентрацією уваги передусім на мовних факторах не передбачає автоматичного набуття міжкультурних знань та навичок. Таким чином, між іноземномовною комунікативною та міжкультурною компетенціями не існує прямого, безпосереднього зв'язку. Однак, лише послідовне, свідоме й цілеспрямоване поєднання процесів оволодіння іноземною мовою та отримання інформації про історико-культурні традиції та звичаї носіїв цієї мови забезпечує формування дійсно глибокої комунікативної компетенції та обширної міжкультурної компетенції, які таким чином взаємодоповнюють та взаємозбагачують одна одну і створюють сприятливі передумови для успішної міжкультурної комунікації.

3. Отже, викладач іноземної мови вищої школи має прагнути до розробки та впровадження в навчальному процесі *стратегії всебічного, не лише мовного розуміння іноземців* – носіїв відповідної іноземної культури та

мови. Одним з дієвих компонентів такої стратегії можуть стати підходи та надбання теорії культурних стандартів. Маємо на увазі те, що базовий матеріал для ідентифікації культурних стандартів – згідно з розробленою авторами цієї концепції методологією – утворюють *конкретні, невидумані й проблемні ситуації* з практики роботи і спілкування німців за кордоном, включаючи Україну, та представників інших націй з німцями, в тому числі і в Німеччині. Тобто йдеться про випадки, в яких колізія різних культурних норм поведінки і комунікації призвела до ускладнення, а іноді й загострення певних ситуацій, що не сприяло швидкому й ефективному виконанню завдань та належному робочому клімату в колективі. Детальний опис таких непростих у міжкультурному контексті реальних випадків з їх інтерпретацією, розкриттям причинно-наслідкових зв’язків, поясненнями можливих історичних причин та порадами щодо подолання “культурних бар’єрів” можна знайти, зокрема, в згаданих вище публікаціях “Die Deutschen – Wir Deutsche“ [5] та “Beruflich in der Ukraine“ [4].

Для ілюстрації наведемо один приклад: “Пан Фінк (німець) є керівником німецького рекламного агентства з головним офісом у Києві. Приміщення під офіс агентства були орендовані лише на обмежений термін. Через це – за півроку до закінчення терміну договору оренди – він доручив (українському колезі) пану Плушу, фінансовому директору підприємства, прозондувати ситуацію щодо нового приміщення під офіс. Українець погодився, не висловивши жодних застережень. Пройшло декілька тижнів, і пан Фінк поцікавився станом справ. Фінансовий директор відповів, що пан Фінк може на нього покластися, що він не забув про це доручення і займається ним. Пройшло ще декілька тижнів. За три місяці до закінчення терміну договору оренди пан Фінк знову запитав пана Плуша, як просувається справа з орендою нових приміщень. Останній сказав, що фактично ще нічого не робив у цьому напрямку, та висловив своє здивування тим, що пан Фінк, як йому здається, занадто нервує з приводу цього питання. Пан Фінк був дійсно знервований і одночасно розсерджений тим, що його колега протягом трьох місяців не виконав його доручення” [4, с. 124-125].

Робота з такими прикладами на практичних заняттях з іноземної (німецької) мови потребує звичайно ж відповідного дидактичного опрацювання, що вимагає від викладача креативності, володіння сучасними активними технологіями навчання та врахування рівня іноземномовних знань студентів. Представлення конкретних планів занять не є предметом цієї статті, але при їх розробці доцільними були б, на наш погляд, вправи на засвоєння відповідної лексики та зворотів, міні-сцени (діалоги) з відображенням таких “реальних” ситуацій, дискусії (“круглі столи”) щодо пояснення та трактування певних манер/стереотипів поведінки (культурних стандартів, ментальних ознак), розробка (в міні-групах) пропозицій та порад щодо вирішення проблемних питань і т.п. Не слід забувати про коментарі та рекомендації в самих публікаціях, в них можна знайти цікаві й корисні ідеї та імпульси для ефективної організації занять.

Опрацювання в навчальному процесі конкретних ситуацій з міжкультурним підтекстом, запозичених з життєвої практики, має низку істотних переваг:

– студенти працюють не з абстрактними прикладами з відомими висновками (на кшталт: “З німцями завжди необхідно бути пунктуальним”), а тренують конкретну (комунікативну) поведінку в конкретних ділових чи буденних ситуаціях, що є додатковим мотиватором та пожвавлює й активізує робочу атмосферу;

– студенти отримують привід для роздумів, для критичного погляду на власні правила поведінки та на традиції і звичаї іншого народу, що розвиває відчуття й сприйняття культурного розмаїття та суттєво сприяє міжкультурному порозумінню;

– тренування мовленнєвих навичок (комунікативної компетенції) відбувається за таких умов у тісному взаємозв’язку з формуванням міжкультурної компетенції та розвитку розумових здібностей студентів, що можна розглядати як переконливу ознаку ефективного й інтенсивного навчального процесу.

Бібліографія:

1. Глобальна економіка XXI століття: людський вимір / [Лук’яненко Д. Г., Поручник А. М., Колот А. М. та ін.]. – К. : КНЕУ, 2008. – 420 с.

2. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [Бакаєва Г. Є., Борисенко О. А., Зуєнок І. І. та ін.]. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.

3. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / [Анеліна С. М., Аззоліні Л. С., Беньямінова Н. Є. та ін.]. – К. : Ленвіт, 2006. – 90 с.

4. Fink, Luzia; Gruttauer, Stefanie; Thomas, Alexander. Beruflich in der Ukraine. Trainingsprogramm für Manager, Fach – und Führungskräfte. – Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, 2009. – 178 s.

5. Schroll-Machl, Sylvia. Die Deutschen – Wir Deutsche. Fremdwahrnehmung und Selbstsicht im Berufsleben. – Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, 2007. – 227 s.

УДК 81'42(07):811.11

Горобченко Н. В.,
Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА ПОЧАТКОВОМУ СТУПЕНІ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

Стаття присвячена особливостям формування дискурсивної компетенції студентів І курсу вищого мовного навчального закладу. Автор пропонує поетапне формування даного виду компетенції, спираючись на особливості дискурсу та етапи його створення.
Ключові слова: *дискурсивна компетенція, дискурс, дискурсивна стратегія.*

Данная статья посвящена особенностям формирования дискурсивной компетенции студентов I курса высшего языкового учебного заведения. Автор предлагает поэтапное формирование данного вида компетенции в опоре на особенности дискурса и этапы его создания.
Ключевые слова: *дискурсивная компетенция, дискурс, дискурсивная стратегия.*

This article deals with the problem of formation of discourse competence of the first-year students of linguistic universities. The author suggests step-by-step formation of this kind of competence on the basis of peculiarities of discource and stages of its creation.
Keywords: *discourse competence, discourse, discourse strategy.*

Базовий характер для навчання майбутніх учителів писемного мовлення має дискурсивна компетенція, основною якої є дискурс. Термін **"дискурс"** розглядається лінгвістами як продукт, засіб та об'єкт комунікації в його соціолінгвістичних аспектах [5; 9].

У свою чергу, "дискурс" – термін багатозначний. Трактування цього поняття значно змінювалося протягом 20 років. Спочатку (60-70 рр.) дискурс розглядався як зв'язна послідовність речень. У сучасному трактуванні поняття "дискурс" включає також знання про світ, цілі комунікантів, які необхідні для розуміння тексту, а також правил побудови дискурсу [1]. Ми дотримуємося визначення поняття "дискурс" як "зв'язного" тексту в сукупності з екстралінгвістичними (прагматичними, соціальними, психологічними та ін.) факторами; тексту, взятого в аспекті подій; мовлення, яке розглядається як цілеспрямована соціальна дія, як компонент, що бере участь у взаємодії людей та механізмів їх створення [8].

Тому ми використовуємо два поняття – дискурс і текст, оскільки необхідно навчати ***дискурсу/тексту*** описового й розповідного характеру, тобто характеристики ***продукту/тексту*** не залишаються без уваги, а розглядаються нами у зв'язку з процесом створення – побудови, організації, продукування дискурсу/тексту [4]. У методичних цілях, тобто в процесі навчання, у межах поняття "текст" важливим є розуміння тексту, як продукту мовленнєвої діяльності, який володіє певними характеристиками, якостями; у межах поняття "дискурс" – поняття інформаційно-цільової і процесуальної сторони мовленнєвого процесу.

Дослідження дискурсивних характеристик тексту дає можливість визначити знання і вміння, володіння якими необхідні тим, хто навчається спілкування з іноземними партнерами [6]. У комунікативному навчанні перевага терміна "дискурс" пояснюється тим, що дискурс має такі характеристики тексту як цілісність, зв'язність, осмисленість, зручність для читання [6].

Наступним етапом є розгляд основних характеристик дискурсу-опису/розповіді, а значить дискурсивних властивостей. ***Властивість цілісності*** та співставна з нею властивість зв'язності вважаються базовими, основними якісними характеристиками дискурсу/тексту [2].

Цілісність як властивість тексту має дві складові: зв'язність та єдність. Тобто, це трактування співзвучне трактуванню цілісності, яке запропонувала О. Л. Каменська (1990), оскільки під "обособленностью" розуміється єдність теми і основної думки.

У свою чергу, ми вважаємо більш доречним у методичних цілях трактування цілісності Н. В. Безсмертної (1972) та О. І. Москальської (1981), слідом за якими ми розрізняємо ***змістову цілісність*** тексту – єдність теми в тексті; ***комунікативну цілісність,*** яка характеризується комунікативною наступністю складників тексту і ***структурну цілісність,*** яка відображається у зовнішніх сигналах – лінгвістичних засобів зв'язку між реченнями. Структурна цілісність – зв'язність тексту – є зовнішнім відображенням змістової і комунікативної цілісності [2]. Відповідно дискурс-опис і дискурс-розповідь мають характеризуватися змістовою, комунікативною та структурною цілісністю.

Наступною характеристикою дискурсу є ***зв'язність***. Зупиняючись детальніше на зв'язності, необхідно зазначити, що більшість методистів формулюють мету навчання іноземної мови як навчання зв'язного мовлення (як усного, так і писемного) [4]. Тобто існує деяка двозначність понять "зв'язне мовлення", "зв'язний текст", "зв'язний дискурс". У деяких роботах навчання зв'язного мовлення представлено саме як навчання засобами структурного зв'язку речень. Вважаємо, що останнє доречно здійснювати не автономно і безсистемно, а тільки в рамках навчання зв'язного мовлення у широкому значенні, що й пропонуємо в даній роботі.

У багатьох роботах в якості основної зазначається така властивість тексту, як ***осмисленість.*** Осмисленість тексту передбачає його зв'язність, але із зв'язності тексту не обов'язково витікає його осмисленість. Осмисленість тексту є "аналітичним розглядом видів співвідношень окремих частин, які складають окреме ціле" [3, с. 2]. Цілісність тексту проявляється в осмисленому процесі породження дискурсу/тексту, є результатом осмисленої побудови дискурсу/тексту. Тобто, хороший якісний текст – це перш за все цілісний, зв'язний і осмислений текст.

© Горобченко Н. В., 2013

Однією з важливих вимог до письмового тексту є також ***зручність для читання.*** Зручний для читання текст – текст, який вірно розуміється адресатом при першому читанні. У зв’язку з цим до параметрів зручності для читання більшість учених [4] відносять перш за все такі стилістично важливі характеристики мовлення: ясність, точність і стислість. Деякі методисти виділяють зручність для читання в якості стержня для побудови методики навчання писемного мовлення іноземною мовою [6]. Досягнення перерахованих якостей тексту вимагає розробки плану створення дискурсу– ***дискурсивної стратегії*** (термін ван Дейка 1989). “Стратегія” є принципом організації певної послідовності дій при досягненні цілеустановки, тому поняття “стратегії” описують як ознаку когнітивного плану [1]. Стратегію в даному випадку відносять до сфери ідеально-теоретичного, до моделі діяльності того, хто пише. Володіння дискурсивною стратегією складає дискурсивну компетенцію того, хто пише. Визначивши дискурсивну стратегію, розглянемо самі етапи створення дискурсу, які ми виділили, спираючись на ***фази текстової діяльності***, які співвідносяться з етапами мовленнєвої діяльності, діяльності спілкування і в широкому розумінні діяльності взагалі.

Текстова діяльність є складною формою діяльності і має ту ж психологічну структуру: мотив, ціль, дії, операції. Утворення мовленнєвого повідомлення розпочинається із виникнення мотиву – предметної форми існування потреби. Мотив породжує думку, яка за допомогою механізму внутрішнього мовлення перетворюється у синтаксичну структуру майбутнього висловлювання. Потім внутрішня програма висловлювання реалізується у зовнішньому мовленні; тобто отримує акустичне або графічне оформлення [7]. Відповідно до цієї схеми породження мовленнєвого повідомлення, у дискурсивній стратегії виділяється підготовчий етап, етап планування та етап реалізації діяльності.

Важливим фактором текстової діяльності є комунікативне завдання, яке охоплює екстралінгвістичні умови текстової діяльності – комунікативну ситуацію, та її цілі – майбутній результат текстової діяльності. Комунікативне завдання є комунікативним наміром – бажанням досягти певної мети, за допомогою певних “інтенцій” вплинути на розуміння партнерів з комунікації, керувати їх поведінкою.

Ознайомлення з комунікативною ситуацією, розуміння комунікативного наміру і формування комунікативного завдання проходить на підготовчому етапі [9]. На етапі планування писемного висловлювання продумується план вирішення комунікативного завдання. Реалізація цього плану є мовленнєвою дією з використанням певного мовного матеріалу. Важливим у текстовій діяльності є контроль за реалізацією комунікативного наміру, тому варто процес висловлювання думки доповнити етапом корегування результату текстової діяльності – тексту, або етапом контролю за діяльністю [4].

Отже, побудова писемного дискурсу є одночасно і продуктивним, і рецептивним процесом, оскільки той, хто пише, повинен постійно бачити себе в ролі читача та інтерпретувати написане, створювати хороші умови для діяльності реципієнта. Необхідність саморедагування зумовлена підвищеною вимогою до забезпечення цілісності писемного дискурсу, що досягається в результаті осмисленого викладу текстового матеріалу.

Таким чином, формування дискурсивних умінь ми називаємо навчанням осмисленої побудови дискурсу. При цьому акцент повинен ставитися як на “кінцевий продукт”, так і на процес створення дискурсу/тексту [4]. Іншими словами, характеристики продукту/тексту необхідно зіставти з етапами породження дискурсу/тексту. Крім того, вважаємо, що для ефективності функціонування дискурсивної стратегії необхідно також знати способи її реалізації на кожному з етапів.

Зокрема, перший етап побудови дискурсу – ***підготовчий*** – характеризується такими способами реалізації дискурсивної стратегії: аналіз “ситуації письма”, вибір функціонально-смислового виду дискурсу/тексту; вибір релевантної інформації з використанням прийомів початку письма; виділення основного у майбутньому висловлюванні; вибір адекватного способу введення основної думки, формулювання основної думки. Основною дією того, хто пише, буде забезпечення змістової цілісності дискурсу.

На другому етапі побудови дискурсу – ***планування висловлювання*** – будується план вирішення комунікативного завдання. Відповідно на цьому етапі основними способами реалізації дискурсивної стратегії є: побудова плану майбутнього писемного повідомлення, вибір адекватного способу розвитку тези, вибір способу викладу думок. Основною дією того, хто пише, буде забезпечення комунікативної цілісності та зв’язності тексту.

Етап реалізації плану висловлювання представляє собою здійснення мовленнєвого вчинку з використанням мовного матеріалу. Основною дією того, хто пише, буде забезпечення змістової, комунікативної та структурної (зв’язності) цілісності дискурсу.

Етап контролю за діяльністю характеризується такими способами реалізації дискурсивної стратегії: зіставлення з початковим планом (саморедагування) та інтерпретація дискурсу. Тому доречно, на нашу думку, назвати цей етап етапом зіставлення з початковим планом висловлювання (саморедагування).

Отже, дискурс визначається як зв’язний текст, який включає знання про світ, думки, цілі комунікантів, які необхідні для розуміння тексту, а також правил побудови дискурсу. Дискурс має такі характеристики тексту як цілісність, зв’язність, осмисленість, зручність для читання мовленнєвого повідомлення, яке характеризується послідовністю мовленнєвих дій. Досягнення зазначених характеристик тексту вимагає конкретного плану побудови дискурсу – дискурсивної стратегії. Основними етапами створення дискурсу є: підготовчий етап, етап планування писемного висловлювання, етап реалізації плану висловлювання, етап зіставлення з початковим планом висловлювання.

Література:

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь.– М. : Сов. Энциклопедия, 1990. – С. 136-137.

2. Бессмертная Н. В. Речевая форма “динамическое описание” и её лингвистическая характеристика: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – К., 1972. – 243 с.
3. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистических исследований. – М., 1981. – 139 с.
4. Горбунов А. В. Методика обучения сочинению-объяснению и сочинению-аргументации на основе целостного подхода: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Улан-Удэ, 1999. – 186 с.
5. Дейк Т. А., ван. Язык. Познание. Коммуникация. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.
6. Елухина Н. В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методика формирования дискурсивной компетенции // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 3. – С. 9-13.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание личность. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
8. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В. Н. Ярцевой. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
9. Gumperz J. J. Discourse strategies. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1982. – 225 p.
10. Halliday M. A. K., Hasan R. Cohesion in English. – Lnd. : Longman, 1976. – 374 p.
11. Kans J., Haussermann U. Grundgrammatik Deutsch. – Frankfurt : Moritz Diesterweg; Aarau: Verlag Sauerlander, 1992. – 286 S.

УДК [811’243’27:37.016-028.16/.21]:82

Жовнірук З. Л., Ісаєва Г. Т,
Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів

РОЛЬ СОЦІО-КУЛЬТУРНОГО ЧИННИКА В ОВОЛОДІННІ СТУДЕНТАМИ ІНШОМОВНОЮ КОМУНІКАЦІЄЮ В АСПЕКТІ СВІТОВИХ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Міжкультурна комунікація здійснюється шляхом використання вербальних та невербальних засобів, які є специфічними для певного національного стереотипу. Ця специфіка створює культурологічні комунікативні перешкоди, які можна усунути за допомогою відповідних тренінгів.
Ключові слова: *комунікативна компетенція, соціокультурний компонент, культурологічні перешкоди, вербальні та невербальні засоби спілкування, національний стереотип, тренінгові програми.*

Межкультурная коммуникация осуществляется путем использования вербальных и невербальных средств, которые являются специфическими для определенного национального стереотипа. Эта специфика создает культурологические коммуникативные препятствия, которые можно устранить с помощью соответствующих тренингов.
Ключевые слова: *комуникативная компетенция, социокультурный компонент, культурологические препядствия, вербальные и невербальные средства общения, национальный стереотип, тренинговые программы.*

Intercultural communication is realized by using verbal and non-verbal means peculiar to individual national stereotypes. These cultural peculiarities create certain communicative obstacles which can be removed by means of corresponding trainings.
Key words: *communicative competence, socio-cultural component, culture obstacles, verbal and non-verbal means of communication, national stereotype, training programmes.*

На сучасному етапі, характерною особливістю якого є інтеграція у світове технократично-інформаційне суспільство третього тисячоліття, вирішального значення набуває той факт, що майбутній фахівець повинен володіти іноземною мовою як засобом міжкультурного діалогу, що передбачає формування у нього належного рівня іншомовної комунікативної компетенції. Комунікація розуміється як процес спілкування в усній чи писемній формі, когнітивна сутність якої полягає в обміні інформацією та її оцінюванні [2]. Комунікативна компетенція вважається сформованою, якщо майбутній фахівець використовує іноземну мову, щоб самостійно отримувати й розширювати свої знання і досвід [3]. Це відповідає положенням Національної доктрини розвитку в Україні системи безперервної мовної освіти, яка постулює забезпечення можливості практичного володіння хоча б однією іноземною мовою, що передбачає опанування лінгвістичним компонентом мови у неперервному поєднанні з соціо-культурним компонентом та прагматичною ефективністю [6].

Згідно Програми з іноземних мов, головною метою навчання іноземної мови є формування іншомовної комунікативної компетенції, яку розуміють як здатність до міжкультурного іншомовного спілкування [5]. Комунікативна компетенція включає в свою чергу мовну, мовленнєву та соціокультурну компетенції.

Соціокультурний компонент змісту навчання іноземної мови передбачає ознайомлення студентів з культурно-побутовими особливостями, манерою спілкування, нормами комунікативної поведінки та етикету. Саме в мовленнєвому етикеті, який охоплює систему стандартних словесних формул, що вживаються у повсякденних ситуаціях: вітання, прощання, вибачення, прохання тощо, найповнішою мірою виявляється стан мовної культури, етичної орієнтації між людьми. Мовленнєвий етикет людини є рівнем прояву її культури, тому питання про формування іншомовного мовленнєвого етикету має посісти значне місце серед цільових компонентів в структурі занять з іноземної мови. Формування іноземного мовленнєвого етикету повинне відбуватися в умовах, максимально наближених до реальної комунікації.

Використання мови як засобу спілкування вимагає комунікативної компетенції, тобто знання мовцем соціальних, ситуативних та контекстуальних правил, які потрібно враховувати. Чому, що, де, як говорять, яке значення надається окремим словам і виразам в залежності від конкретних обставин, – все це регулюється комунікативною компетенцією.

Дослідники в галузі методики викладання іноземних мов небезпідставно вважають, що комунікативна компетенція містить в собі декілька субкомпетенцій, і однією з найбільш значущих і комунікативно релевантних є дискурсивна компетенція, яка передбачає знання різних типів дискурсів та правил їх побудови [8, с. 12]. У сучасній лінгвістиці дискурс визначають як складне комунікативне явище, яке, окрім тексту, включає ще й екстралінгвістичні фактори (знання та уявлення про світ, установки, цілі адресата), необхідні для адекватного розуміння тексту. Дискурсивна компетенція є більш широким полем діяльності, ніж текстова (здатність сприймати, розуміти та породжувати текст), оскільки, крім суто лінгвістичних умінь та навичок, вона передбачає ще й володіння соціокультурним регістром, який визначають як сукупність типових або специфічних мовленнєвих формул і комунікативних моделей або структур, апробованих соціально і таких, що концентрують у собі мовленнєвий досвід учасників комунікації [9].

Мінімальною комунікативною одиницею є мовленнєва дія, яка характеризується тим, що завжди залежить від комунікативної ситуації. Комунікативна ситуація – це сукупність конкретних екстралінгвістичних факторів, які спонукають людину до мовної комунікації й визначають її мовленнєву поведінку. Мовленнєва поведінка людини – явище складне. З одного боку, вона виражається в стереотипних висловлюваннях, мовленнєвих кліше, з другого – в суто індивідуальних мовленнєвих проявах конкретної особистості, зокрема, в невербальних засобах комунікації – жестах, міміці, тональних й фонаційних особливостях [1].

© Жовнірук З. Л., Ісаєва Г. Т., 2013

Формування міжкультурної компетенції у процесі навчання іноземних мов сприяє виробленню практичних навичок спілкування з представниками інших культур, надає змогу мінімізувати можливість образи почуттів представників інших культур і мінімізувати співробітництво та взаєморозуміння [4]. Міжкультурне спілкування – це специфічний процес активної взаємодії людей, які належать до різних культур і мов. Процес взаємодії двох або більше партнерів у межах різних лінгвокультур ускладнюється перешкодами – фізіологічними, мовними, поведінковими, психологічними та культурологічними. Вони обумовлені відмінностями менталітетів і національних характерів, діями культурних стереотипів, відмінностями в ціннісних орієнтаціях, неоднаковим сприйняттям гумору, специфічними формами і засобами невербальної комунікації, яка використовується в різних культурах [9].

Зазначені культурологічні перешкоди ставлять перед викладачами іноземних мов завдання розробки проблематики міжкультурної комунікації, оскільки в контексті входження України в світову спільноту (наукову, політичну, економічну, культурну, спортивну тощо), а отже, і в орбіти різних культур, в результаті міжкультурних контактів у комунікантів можуть виникати значні труднощі. У зв'язку з цим І. Шуман зазначає два фактори, які мають першочергове значення у процесі вивчення іноземної мови. Перший з цих факторів – соціальна та психологічна відстань. Про соціальну відстань говорять, коли індивід як член однієї соціальної групи входить в контакт з членами другої соціальної групи, які розмовляють іншою мовою. Під психологічною відстанню розуміють те, наскільки комфортно індивід відчуває себе в процесі вивчення другої мови. Другим фактором є культурний шок, якого студент зазнає, коли починає усвідомлювати, що всі поняття та механізми, які він засвоїв у своїй культурі, не спрацьовують у новій культурі. Така ситуація спричиняє дезорієнтацію, напруження, страх та тривогу [14].

Щоб допомогти студентам усунути ці труднощі, викладачі іноземних мов повинні ознайомити їх з особливостями національних стереотипів представників тих країн, мову яких вони вивчають. Дослідники проблем міжкультурної комунікації показують, у чому проявляються характерні особливості різних національних стереотипів. Так, домінантний стереотип німецького національного характеру поєднує ідеї дисципліни, надійності, працьовитості та самоконтролю; італійці – чутливі, темпераментні; латиноамериканці – запальні та винахідливі, африканці – надзвичайно темпераментні та ірраціональні [11]. А. Нолідей, наводячи цікаві факти про особливості національного стереотипу японців, зазначає, що основною відмінністю у представників західного світу та японців є те, що логіка в японському контексті не обов'язково означає раціоналізм. У діалозі з японцями бажано не висловлювати відверто свої наміри та думки, а користуватися абстрактними словами та фразами. Ще однією особливістю японського національного стереотипу є те, що їх моральні установки та поведінка контролюються тією спільнотою, до якої вони належать, і у більшості випадків вони не є досить сміливими чи сильними, щоб порушити ці установки [13, с. 94].

Невербальне спілкування займає важливе місце у житті кожної людини, оскільки, на думку Г. Колшанського, несловесні знаки – це не залишок, який виділяється з мовної системи, а особливий функціональний компонент прамовної системи, тобто та комунікативна підсистема, яка доповнює функцію вербальної комунікативної системи [7]. Вираз обличчя, його міміка несуть інформацію про характер людини, її настрій, суб'єктивне ставлення до співрозмовника. "Кам'яний" вираз обличчя насторожує, викликає психологічний дискомфорт, небажання спілкуватися. Так, у Японії, де поширене обличчя-маска, представнику іншої культури важко зрозуміти співрозмовника. Французам, англійцям, італійцям, іспанцям, навпаки, притаманна рухлива міміка; більш стримані у виявах невербальних символів фіни. Мімічні рухи мають у різних народів різне значення: українці підморгують, щоб на когось чи на щось звернути увагу, натякнути, покепкувати; англійці таким мімічним знаком супроводжують вітальні фрази або вживають його замість вітання; у багатьох східних культурах підморгування вважається поганою звичкою і може образити людину. Підняті брови в Німеччині означають захоплення, а в Англії – вираз скептицизму [10].

Сучасна концепція навчання іноземних мов характеризується прагненням не лише забезпечити студентів необхідними мовними засобами, а й сформувати у них певний когнітивний багаж, що створив би відчуття культурної спільності з носіями мови. Однак засвоєння реальних фактів і концептуальних понять іншомовної культури, всього того, що складає соціокультурну компетенцію, здійснюється студентом, який є носієм понять, уявлень та цінностей, засвоєних у процесі соціалізації у власній культурі. Відповідно соціокультурна компетенція, формування якої розглядається сьогодні як одна з цілей іноземних мов, у реальності перетворюється на полікультурну компетенцію внаслідок неминучої взаємодії рідної культури з культурою, що засвоюється.

Процес навчання міжкультурної комунікації ґрунтується на аналізі й інтерпретації реальних культурних контактів, тому найефективнішим методом навчання міжкультурної комунікації є тренінг. Викладачами іноземних мов розроблено ряд прикладних методів, застосування яких у навчальному процесі дало змогу зробити навчання міжкультурної комунікації ефективним і цілеспрямованим. Л. Воротняк наводить приклади таких методів:

- метод інтерактивного моделювання, орієнтований на свідоме відтворення різних індивідуальних та групових ситуацій міжкультурної комунікації. Можна запропонувати обговорення проблемної ситуації яка виникла між представниками різних культур;
- метод симуляції, який полягає у штучному створенні конкретної ситуації міжкультурного спілкування та прогнозуванні можливих варіантів її розв'язання;
- метод проблемних ситуацій, коли студенти самостійно ставлять завдання для розвитку власних можливостей, які є необхідними для відпрацювання відповідної стратегії дій в опосередкованій чи безпосередній ситуації міжкультурного спілкування [4].

Отже, формування соціокультурної компетенції у студентів має проходити на основі вивчення ними національної культури країни, мова якої вивчається. Вони повинні розуміти можливу різницю між їхньою рідною культурою та іншими культурами, а також набувати вмінь долати соціокультурні відмінності. Говорячи про зміни у підході до вивчення іноземної мови, варто враховувати гостру необхідність більше орієнтуватись на культуру країни, мова якої вивчається, забезпечувати практичне урахування культурних та країнознавчих особливостей у спілкуванні мовою.

Здатність до міжкультурної комунікації формується у студентів на практичних заняттях-тренінгах, а також під час самостійної роботи при опрацюванні ними автентичних текстів країнознавчого характеру.

Література:

1. Березовська О. В. Никитенко О. В. Левурда О. А. Розвиток міжкультурної комунікативної компетенції студентів на заняттях з іноземної мови. Національний університет харчових технологій, м. Київ.

2. Бориско Н. Ф. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Анализ некоторых аспектов // Іноземні мови. – 2005. – № 1. – С. 8-14.

3. Бородіна Г. І. Комунікативно-орієнтоване навчання іноземної мови у немовному вузі. / Іноземні мови. – 2005. – № 2. – С. 28-31.

4. Воротняк Л. І. Моделювання ситуацій міжкультурної комунікації в процесі навчання іноземної мови магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах. / Вісник національної академії Державної прикордонної служби України. Серія педагогічні науки. – Харків. – № 3. – 2010.

5. Жовнірук З., Ісаєва Г., Микитенко Н. Навчальна програма рівневого вивчення англійської та німецької мов для студентів природничих факультетів університету. – Львів : видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2010. – 46 с.

6. Загальноєвропейські рекомендації мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К. : Ленвіт, 2003. – 213 с.

7. Колшанский Г. В. Паралингвистика. – М., 2010. – 96 с.

8. Костенко В. Г., Знаменська І. В., Сологор І. М. Дискурсивна основа навчання іноземних мов та її роль у формуванні комунікативної компетенції.

8. Мальцева К. С. Міжкультурні непорозуміння і проблема міжкультурного перекладу: автореф. Дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.04 “Філософська антропологія, філософія культури”. – К., 2002. – 20 с.

9. Тер-Миносова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000. – 624 с.

10. Donnell O. Mapping the Mythical: A geopilitics of national sporting stereotypes. – Discourse and Society. – London, 1994. – pp. 345-380.

11. Hymes D. H. On Communicative Competence. – Philadelphia: University of Pensilvania Press. – 1971. – 213 p.

12. Holliday A., Hyde M., Kullman, J. Inter-cultural communication. – Routledge, London. – 234 p.

13. Schumann J. H. Second Language Acquisition. reproduced in Brown H.D. Readings on Second Language Acquisition. – New Jersey, 1995. – pp. 391-408.

УДК 378:37.041

Калініна Л. В.,
Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

С*таття присвячена особливостям формування соціокультурної компетенції учнів початкової школи. Автор пропонує технології ефективного формування даного виду компетенції, спираючись на вікові особливості учнів молодшого шкільного віку, наводить приклади можливих компонентів змісту соціокультурної компетенції.*
Ключові слова: *соціокультурна компетенція, лінгвокультурознавча складова, дитяче країнознавство.*

Данная статья посвящена особенностям формирования социокультурной компетенции учеников начальной школы. Автор предлагает технологии эффективного формирования данного вида компетенции в опоре на возрастные особенности учеников младшего школьного возраста, приводит примеры возможных компонентов содержания социокультурной компетенции.
Ключевые слова: *социокультурная компетенция, лингвокультуроведческая составная, детское страноведение.*

The article deals with peculiarities of sociocultural competence development of young learners. The author suggests effective techniques of sociocultural development for primary school children, describes possible components of sociocultural competence.
Key words: *sociocultural competence, country study for little children, cultural-linguistic component.*

У новій навчальній програмі з іноземних мов для початкової школи зазначено, що оновлення змісту навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах пов'язується із деякими змінами в стратегічних напрямах розвитку сучасної шкільної освіти – спрямуванням навчальної діяльності на вироблення в учнів необхідних життєвих компетеностей, що у майбутньому давали б можливість випускникам школи комфортно почуватися в сучасному світовому мультинаціональному просторі [3].

Головна мета навчання іноземної мови у початковій школі – формування в учнів комунікативної компетенції, що забезпечується лінгвістичним, мовленнєвим і соціокультурним досвідом, узгодженим з віковими можливостями молодших школярів.

Початкова школа є фундаментом для формування основних складових комунікативної компетенції, в тому числі, соціокультурної.

Проблемою формування соціокультурної компетенції займаються багато вітчизняних та зарубіжних вчених: Н.Ф. Бориско, В.В. Сафонова, Н.Б. Ішханьян, В.О. Калінін, В.С. Тер-Мінасова, В.В. Кабакчи, A.D. Hirsh, K. Jager, R. Lado та ін. Однак проблема формування даного виду компетенції у початковій школі ще не достатньо розроблена. Ми вважаємо, що недостатнє знання культури, притаманне початковому етапу оволодіння іноземною мовою, призводить до помилкової інтерпретації деяких соціокультурних реалій, явищ та спричиняє нерозуміння та несприйняття іншої культури. Завдання навчання лінгвокультурознавчому компоненту комунікативної компетенції полягає не в тому, щоб "замаскувати" їх під носіїв мови, а в тому, щоб зробити його компонентом у сфері міжкультурної комунікації. "Викладати іноземну мову можна і потрібно не лише як новий код, але і як джерело свідчень про національну культуру народу-носія мови, що вивчається" [1, с. 224].

Беручи до уваги той факт, що з першого вересня 2012 року першокласники України почали вивчати іноземну мову, ми вважаємо за необхідне наголосити на особливостях формування соціокультурної компетенції в початковій школі, що є новим для вчителя і може викликати труднощі при навчанні. Саме соціокультурний аспект вивчення іноземної мови змушує різнобічно переосмислити теоретичні підходи до вибору ефективних технологій і засобів навчання іноземної мови.

Метою даною статті є розгляд соціокультурної компетенції в лінгвокультурознавчій площині, що забезпечує міжкультурне навчання та взаєморозуміння між партнерами.

Слід зазначити, що комунікативний і лінгвокультурознавчий складові навчання малюків іноземної мови повинні бути пов'язані між собою. Нова іноземна мова розширює комунікативні здібності учнів. Спілкуючись до 1-го класу лише рідною мовою, першокласники часто не розуміють, як побудована комунікація іноземною мовою, не можуть узагальнити окремі аспекти комунікації до рівня універсальності спілкування. В комунікації іноземною мовою розкриваються такі конверсаційні вміння першокласників як уміння відповідати, передавати слово іншому, висловлювати свою думку, використовувати репліку іншого як матеріал для побудови своєї, погоджуватися зі співрозмовником та заперечувати йому тощо. Ці конверсаційні вміння дітей, отримані на уроках іноземної мови, в свою чергу, переносяться з умінь іноземної мови у сферу вмінь першої.

Процес оволодіння іноземною мовою в початковій школі – це своєрідна **комунікативна гра,** в якій відпрацьовується найважливіші та найскладніші елементи навчання (як правило, ці елементи комунікації ігноруються в процесі оволодіння рідною мовою в першому класі). Наприклад, використання комунікативно-ігрових технологій сприяє тому, що діти не відчувають страху перед початком вивчення іноземної мови, з готовністю приймають нові правила мовної комунікації на вербальному рівні (виклики *Wow! Gosh! Oops! Yummy!*, скорочені форми слів: *mum, dad, granny*; розмовні формули *Hi! Bye! OK! Great!*) і на невербальному (жести, міміка тощо).

Не менш важливим є вміння малюків прислуховуватися до потоку іноземного мовлення, виділяти послідовності, що повторюються, шукати мовні (граматичні або лексичні) особливості, не представлені в рідній

© Калініна Л. В., 2013

мові, варіювати цілісні висловлювання для вираження нових значень. Першокласник може розібрати велику кількість слів пісні або вірша, виділити їх з цілісного потоку мовлення для того, щоб потім використовувати їх у своїх висловлюваннях. В рольових іграх може самостійно вигадувати та відтворювати по пам’яті символічні дії людей і тварин, при цьому суттєво вдосконалюючись в оволодінні інтонацією різних комунікативних одиниць. Він грає в мовленнєві ігри, які вимагають відтворення цілого речення, відповіді на запитання уявної ситуації; може в процесі рольової гри на відому тему підтримати рольовий діалог (по 2-3 репліки з кожного боку); виконує прохання, пов’язані з творчим елементом та багатоступеневими інструкціями тощо. Таким чином, вищесказане свідчить про те, що дитина молодшого шкільного віку сприймає іноземну мову не тільки як конструктор, в якому можна збирати речення з частинок, але і як процес спілкування новою мовою.

Звідси – необхідність навчання іноземної мови в комунікативних формах, необхідних і достатніх для максимально ефективного навчання іншомовного мовлення.

Реалізація соціокультурної компетенції передбачає творчий підхід до навчання, оскільки учні молодшого шкільного віку відчувають потребу до творчої діяльності. Використання римівок, пісеньок, віршиків та інших форм дитячого фольклору повинно супроводжуватися творчими ігровими завданнями, які вимагатимуть від дітей роботи уяви.

Вияв творчості дітей особливо яскраво виявляється під час роботи з **“дитячим країнознавством”,** тобто з казками. Так, роботу над темою “Appearance” вчитель може почати з казки “Пригоди Буратіно”, зміст якої є добре відомим учням, а потім перейти до оригіналу цієї казки “Pinocchio”. Матеріалом для творчості можуть стати:

- заміна відомих персонажів казки новими (Джепетто замість тата Карло, добра Фея замість Мальвіни, Пінокіо замість Буратіно) із завданнями порівняти їхню зовнішність, охарактеризувати їх вчинки, здогадатись, що б вони могли сказати в тій чи іншій ситуації тощо;
- зміна кількості казкових героїв – додати нові персонажі, про які діти не знають, із завданнями передбачити їх роль у казці (позитивну або негативну), коли вони з’являться (в яких ситуаціях) та навіщо (щоб допомогти, надурити тощо), (*gingerbread man on a farm, in the wood*);
- зміна послідовності подій казки (*у Пінокіо виріс ніс, коли він погано себе поводив, Пінокіо ніколи не перетворювався на дерев’яного хлопчика* тощо т.д.) із завданнями дати свою оцінку цим казковим подіям, описати їх;
- зміна маршруту подорожі Пінокіо (*він не тільки плавав морем, але й побував у пустелі, горах тощо*) із завданнями уявити життя казкового героя в нових умовах, у новій ситуації.

Таким чином, “ситуація-сюжет” казки систематизує взаємопов’язані та взаємозумовлені події, кожна з яких є основою для іншомовного мовленнєвого спілкування.

Суттєвою перевагою таких змінних “ситуацій-сюжетів” є поява неочікуваних асоціацій учнів, які слід заохочувати і розвивати, оскільки тільки в асоціаціях народжується сукупність значень та конотацій слова, а також його спорідненість з іншими словами. Це дуже важливо, оскільки при вивченні іноземної мови діти позбавлені повного “занурення” в іноземну мову і багаторазові, ніби випадкові повтори і зв’язки посилюють мовленнєве поле, в якому знаходиться дитина. Вчитель стає учасником асоціативної гри учня, допомагаючи то одному, то іншому учню розповісти або додати щось, зобразити дієслово, показати рухами, таким чином закріплюючи всю “ситуацію-сюжет”, в якій діти зможуть оволодіти прагматичними та синтагматичними зв’язками слів.

Крім того, беручи участь у казці з різними “ситуаціями-сюжетами”, діти часто бажають мінятися ролями (*хтось хоче бути Pinocchio, а хтось хоче бути добрим Джепетто* тощо).

Ми вважаємо, що вміння мінятися ролями – важлива умова для виховання співчуття, вміння “приміряти чужу шкуру”, відчути себе в ролі іншого та подивитися на світ його очима. У своїх нових висловлюваннях учні можуть спиратися на досвід “мандрівника”, який вже відчув на собі відповідну роль; передбачення подій і оцінка того, що відбувається – прекрасне закріплення простих та вмотивованих мовленнєвих вчинків.

Творчий потенціал учнів добре виявляється тоді, коли запропонована “ситуація-сюжет” програється за допомогою різних видів театру: **настільного, лялькового, тіньового.** Дитина вчиться діяти під час драматизації так, як вона б вчинила в реальній ситуації; при цьому, вміння комунікативного навчання переноситься з інсценувань різних казкових сюжетів (наприклад, досвід використання реплік персонажем) в реальні ситуації. Так само, як і Попелюшка вони можуть розповісти про свою мрію, як Христофер Робін розповісти, як вони люблять своїх друзів, як Пітер Пен розповісти про свої захоплення тощо. Характерна для театралізації динамічність дії привертає увагу дітей, захоплює їх.

Вияву творчої фантазії учня сприяє **“креативне малювання”,** яке супроводжується елементами навчання іноземною мовою. При виконанні завдань типу: намалюй казкового героя, вгадай, яких тварин він побачив, домалюй епізод з казки, якщо б казковий герой … . Учні одночасно з малюнком готують розповідь, намагаються віднайти засоби для вираження свого наміру мовою, що вивчається. Учні співвідносять уявне зі своїми можливостями його описати і, якщо в їхньому мовленнєвому арсеналі не вистачає необхідних мовленнєвих засобів, вони звертаються по допомогу. Таким чином, “творче малювання” стає схемою-плануванням міркування, а значить, і вербальним втіленням думки.

Практика показує, що учні вчаться будувати зв’язний опис малюнка, додаючи в статичне перечислення її ознак динаміку розвитку подій. Вищезгадане свідчить про те, що “творче малювання” є опорою попередньої підготовки до самостійного опису уявної ситуації, чому вони навчаться пізніше.

Цю саму ціль переслідують прийоми різних технік аплікацій (техніка обриву, змішування, скручування, складання тощо). При цьому не лише максимально використовується накопичений учнями мовленнєвий матеріал, але й засвоюються нові розмовні фрази, які супроводжують дії учнів.

Лінгвокультурознавчий аспект навчання соціокультурної компетенції повинен бути обмеженим доступною та близькою за інтересами інформацією про країни, мова яких вивчається, і представленим повноцінним та систематизованим чином. Весь зміст навчання іноземної мови (знайомство з іноземною культурою, історією, літературою) повинен сприяти розумінню дитиною іноземної мови не як ізольованого набору правил з оволодіння мовленнєвими одиницями, а як реального інструменту, цікавого і важливого для малюка. В процесі засвоєння нової мови у дітей повинно сформуватися представлення про те, що мова тісно пов'язана з культурою країни, мова якої вивчається, з якимось іншим способом життя, з конкретними людьми, які живуть у цій країні і спілкуються цією мовою. Першокласникам цікаво дізнатися, як живуть їх однолітки в іншій країні. Різне позначення одних і тих самих понять в різних мовах (наприклад, писемний стіл – в українській мові, а *desk* – в англійській, але не *"table"*, однаково нумеровані літери СС, АА називаються по-іншому – "ес", "а" в українській мові і [si], [ei] в англійській тощо) призводить до думки про те, що не все скрізь однаково. Ми рекомендуємо включати до культурологічного компоненту вивчення іноземної мови наступні теми:

1. Традиційні свята Великої Британії, США (Christmas, New Year, Halloween, Easter).
2. Національні символи Великої Британії (a red rose, a thistle, a shamrock, a daffodil).
3. Історії та легенди, пов'язані з виникненням деяких символів.
4. Загальні факти про столиці Великої Британії та США (London, Washington).
5. Письменники-автори відомих казок (J. Rowling, A. Milnie, P.L. Travers, I.M. Barrie, M. Twain).
6. Реалії дитячого побуту (a wheelbarrow race, a three-legged race) і т.д.

- Іграшки (a space robot, a wizard, a teddy bear);
- Захоплення (computer games, collecting stamps, stickers, roller skating);
- Спортивні ігри (football, basketball, baseball, netball, tennis);
- Їжа та напої (a hamburger, a sandwich, hot dog, soda water, coke, pop-corn) etc.
- Елементи одягу (baseball cap, T-shirt, tights).

В залежності від індивідуальної відповіді дітей у залученні до культури країни, мова якої вивчається (казки, різні улюблені мультфільми, різноманітні вподобання в літературі), необхідно передбачити варіативність змісту даного компоненту в методиці навчання малюків, тобто зміст соціокультурної компетенції повинен орієнтуватися на задачі і потреби учнів певного класу. У результаті навчання діти не тільки отримують свідчення історико-географічного та культурно-мовленнєвого характеру, але й у них формується інтерес до інших країн, народів, мов, бажання дізнатися більше про спосіб життя різних людей, розуміння "неоднаковості" різних народів, виховується повага і толерантність до представників інших культур.

Ми також поділяємо точку зору методистів, які розуміють під лінгвокультурознавчим компонентом мовленнєвий матеріал різного рівня, передусім, дитячий фольклор (лічилки, римівки, колядки, скоромовки, пісні), які, крім мовленнєвого наповнення, містять елементи іноземної культури.

Дитяче країнознавство (казки), які допомагають дитині краще зрозуміти структуру мови, що вивчається, її засоби вираження, характер мислення народу та його національну своєрідність.

Дитячі п'єси, які імітують фрагменти дійсності, що являють собою різні ситуації спілкування в сюжетному вигляді.

Враховуючи значення етикетних правил, що впливають на процес взаємного розуміння людей, які виховувалися в різних культурах, особлива увага при формування соціокультурної компетенції повинна приділятися засвоєнню моделей вербальної комунікативної поведінки. В новій програмі з іноземної мови мовленнєвому етикету приділяється багато уваги: учні повинні знати, як звертатися до знайомих та незнайомих людей в різних життєвих ситуаціях, як привітатися або попрощатися, як привітати або віддячити комусь тощо. Ми вважаємо за необхідне підкреслити необхідність вивчати одиниці мовленнєвого етикету в зв'язних діалогічних одиницях, які спочатку викликають однозначну реакцію, а потім можуть варіюватися. Наприклад, *"How are you?" – "I'm fine, thank you; More or less; Could be better"* тощо. Дотримуючись соціокультурного принципу навчання іноземної мови, слід пояснити дітям, що у англійців та американців відповідь на це питання є майже стандартною – позитивною (*I'm fine*). Таке питання не потребує детального пояснення причин свого настрою, як це прийнято в українській культурі.

Особливо важливим нам здається усвідомлення учнями функціональних значень тих чи інших мовленнєвих одиниць, тобто, що дає йому/їй знання цих одиниць? Що він/вона повинні використовувати, щоб побажати щось, передати радість, похвалити, присоромити когось тощо і, найголовніше, – чи є це адекватним для іншомовної культури. Тому врахування функціональності в подачі мовленнєвого матеріалу дітям молодшого шкільного віку є суттєвою характеристикою лінгвокультурознавчого компонента.

Психологічно виправданим є залучення уваги дітей до оволодіння невербальними моделями комунікативної поведінки (міміка, пози, жести), притаманні британській (американській) етнокультурам, які часто зустрічаються у спілкуванні дітей, але не співпадають у різних культурах. Наприклад, жест "великий та вказівний пальці утворюють коло, а решта витягнуті догори", сигналізує про те, що все добре та замінює мовленнєвий сигнал "ОК", широко вживається в США, але не у Великій Британії, де для передачі цього ж значення використовується жест "великий палець догори", як і в українській культурі. Використання подібних жестів у рольових діалогах максимально наблизить мовлення дітей до того носія мови, роль якого виконує дитина.

Однак, розширення мовного соціокультурного компоненту у навчанні іноземної мови не означає значного збільшення словника, оскільки більшість мовних та мовленнєвих соціокультурних одиниць відносяться до тем програми з іноземної мови для початкової школи. Мовний інпут (те, що сприймає учень) є дозованим та поступово ускладнюється від класу до класу. До кінця початкової школи діти розуміють, про що і як можна спитати представника іншої культури, порівняти отримані відповіді з тими свідченнями, які вже були набуті в

результаті знайомства з іншими культурами. При такому залученні до культури країни, мова якої вивчається, у дітей формується позитивний образ “чужого”, відмінного від свого, краще усвідомлюється приналежність до рідної культури.

Література:

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. – М. : Рус. Яз., 1999. – 341 с.
2. Витмен Ж. Л. Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX веке // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2.
3. Воробйова І. Міжпредметні зв’язки у контексті поглиблення соціокультурного компонента навчання іноземних мов // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2008. – № 1.
4. Карташова В. Н. Раннее иноязычное образование. Теория и практика – Елец, 2001.
5. Леонтьев А. А. Раннее обучение детей языкам: что нас всех объединяет? // Русский язык за рубежом, 1985. – № 4.
6. Пассов Е. И. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуры в младшей и средней школе. – М., 1993.
7. Протасова Е. Ю., Родина Н. М. Методика обучения дошкольников иностранному языку. – М. : Владос, 2012 – 301 с.

УДК 811.151'265'68'406

Каніболоцька О. А.,
Запорізький національний університет, м. Запоріжжя

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ МОВНИХ ВУЗІВ

Стаття присвячена дослідженню питання залучення художніх текстів до курсу викладання іноземної мови. Аналізується процес протікання читання іноземною мовою, його вплив на збагачення мовного досвіду студентів.
Ключові слова: *соціокультурна компетенція, художній текст, читання, вища школа.*

Статья посвящена исследованию вопроса о привлечении художественных текстов в курс преподавания иностранного языка. Анализируется процесс протекания чтения на иностранном языке, его влияние на обогащение языкового опыта студента.
Ключевые слова: *социокультурная информация, художественный текст, чтение, высшая школа.*

The article deals with the investigation of the problem of integration of literary text into the higher school foreign language curriculum. The process of reading, the influence on the enrichment of the language experience of a student is analysed.
Key words: *sociocultural competence, literary text, reading, high school.*

У XXI столітті мовою міжлюдського спілкування стає мова культури – високої культури суспільної свідомості, загальної культури особистості, культури міжнародного співробітництва, культури суспільства в цілому. Процес взаємодії культур, що веде до їхньої уніфікації, викликає прагнення до культурного самоствердження і бажання зберегти власні культурні цінності. Стаючи учасниками будь-якого виду міжкультурних контактів, люди взаємодіють із представниками інших культур, що найчастіше істотно відрізняються один від одного. Міжкультурна комунікація як спілкування мовних особистостей, що належать різним лінгвокультурним співтовариствам, як і будь-яка комунікація, являє собою взаємодію "свідомостей, що говорять".

На сучасному етапі вирішальне значення набуває той факт, що студенти повинні володіти іноземною мовою як засобом міжкультурної комунікації, що припускає необхідність формування в них соціокультурної компетенції. Зміни, що відбуваються в нашій країні, а саме поступове перетворення її у відкрите суспільство, не могли не вплинути на соціальний статус іноземної мови. Істотно змінився соціальний контекст вивчення іноземної мови. Соціокультурний підхід – це один з важливих підходів у навчанні іноземній мові, що орієнтує на міжкультурне іншомовне спілкування в контексті діалогу культур.

Оскільки мова – явище соціальне (засіб людського спілкування), то їй призначається вирішальна роль у плані формування і розвитку студентської молоді. Іноземна мова, будучи інструментом міжкультурного спілкування, дозволяє тим, кого навчають, вступати в контакти з молоддю інших країн. А це відкриває доступ до духовного багатства представників інших культур. Без знань соціокультурного тла неможливо сформувати комунікативну компетенцію тих, кого навчають, що припускає їхнє входження в інший соціум. У кожній культурі є свої закони, свої норми і правила, знання яких допоможе звільнитися від власного етно- і егоцентризму, бути компетентним і толерантним при спілкуванні з представниками інших етнічних культур.

Формуванню соціокультурної компетенції студентів сприяє використання автентичного матеріалу як вербального, так і візуального, із залученням країнознавчого матеріалу і застосуванням аудіо- і відеоматеріалів. Але при цьому необхідно звертати увагу студентів на подібності і відмінності культур, на уміння порівнювати соціокультурний досвід народу, що говорить досліджуваною мовою, із власним досвідом.

Оволодіння іноземною мовою як засобом міжкультурної комунікації сприяє полілінгвістичному і полікультурному розвитку особистості, а саме студента у контексті європейського освітнього простору.

Проблема співвідношення мови і культури знаходиться сьогодні в центрі уваги як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Не викликає сумніву той факт, що актуалізовані у вербальних формах результати пізнавальної діяльності етносу – це ключ до (етно-)філософії, психології, культурі [1, с. 74]. Величезна кількість робіт орієнтовано на вивчення мовних і культурних концептів у їхньому синтезі: розуміння культурної значимості мови може наблизити до розуміння самої людини, її біологічної, психічної, етнокультурної природи.

Проблема "мови і культури" багатоаспектна, до неї по-різному підходять історики культури, лінгвісти, філософи і психологи, етнографи і літературознавці, а також методисти, з точки зору включення культурного компоненту до навчального процесу. В методиці навчання іноземних мов (ІМ) проблема взаємодії мови, культури та суспільства, а також включення соціокультурного компоненти до навчального процесу розглядається багатьма вченими. Велика кількість робіт за данною проблематикою сконцентрована у рамках лінгвокраєзнавчого підходу до викладання ІМ, а саме, на формуванні лексичних навичок на основі лінгвокраєзнавчих матеріалів та фрагментарному вивченні мови і культури. Однак, численні монографії і статті, поряд з безумовними досягненнями, що дозволили значно наблизитися до розуміння сутності лінгвокультурологічних явищ, які відіграють велику роль і процесі навчання ІМ, залишають масу питань. До того ж не мало публікацій носить описово-ілюстративний характер, що саме по собі аж ніяк не позбавлене наукового змісту вже в тім плані, що готує ґрунт для створення теоретичних основ сучасної методології, зокрема, для формування й удосконалювання поняттєво-категоріального апарата і розкриття глибинних зв'язків між явищами мови і культури.

Одним з важливих завдань професійної підготовки викладачів англійської мови є формування комунікативної компетенції, яка включає лінгвістичний, соціолінгвістичний й прагматичний компоненти. Актуаль-

© Каніболоцька О. А., 2013

ність даної роботи визначається пожвавленням інтересу наукової громадськості до проблем мови і культури, становленням таких мовознавчих напрямків як етнолінгвістика, лінгвокультурологія, а також переорієнтацією когнітивної семантики в русло досліджень кореспонденцій мови, культури, етнічної свідомості, проблемам застосування даного матеріалу у методиці навчання філологічних дисциплін і міжкультурної комунікації.

Сутність зміст навчання іноземної мови у вищій мовній школі полягає в оволодінні студентами не лише вміннями іншомовного спілкування, але й в досягненні ними інтеркультурної і транс культурної свідомості, яка визнає існування інших центрів національно-культурної ідентичності. У зв’язку з цим важливим напрямом підготовки майбутніх учителів іноземної мови є формування студента як культурного посередника в ситуаціях міжкультурного спілкування, як суб’єкта діалогу культур. Одним із шляхів виховання студента як суб’єкта діалогу культур є, на нашу думку, читання іншомовних художніх текстів (ХТ), що забезпечує реалізацію трьох взаємопов’язаних компонентів навчання іноземної мови: користування мовою, усвідомлення природи мови, розуміння іноземної та рідної культур. Метою даної статті є визначення ролі й місця читання художніх текстів в курсі викладання іноземної мови.

Читання як вид мовленнєвої діяльності забезпечує одну з форм мовленнєвого спілкування, якою студенти повинні оволодіти в процесі навчання. Практичні, освітні і виховні цілі курсу іноземної мови реалізуються особливо успішно в процесі навчання читання. Читання забезпечує реалізацію пізнавальної функції мови, оскільки пов’язано з текстами, що несуть певну інформацію, і спрямовано на її отримання.

Зважаючи на відсутність безпосереднього мовного середовища, читання є одним з найважливіших напрямків оволодіння іноземною мовою. В умовах гуманізації навчального процесу та спрямованості на проходження студентами вторинної соціалізації особистості знайомство з літературою країни/країн мови, що вивчається, набуває особливого значення. Здійснюючи багатосторонній вплив на читача, тексти художніх творів є важливим засобом залучення студентів до специфіки мови й культури певної країни, осягнення загальнолюдських морально-естетичних цінностей. Читання забезпечує не тільки оволодіння іноземною мовою на певному етапі навчання, але й робить можливим її подальше використання, оскільки книга є чи не єдиним засобом закріплення і подальшого вдосконалення отриманих мовних знань та навичок.

Формування і розвиток читацької компетенції студентів у вищій мовній школі має діалектично суперечливий характер. З одного боку, успішне формування цієї компетенції стає можливим за умови регулярного читання, яке супроводжується задоволенням естетичної та пізнавальної потреб читачів-студентів. З іншого боку, таке читання стає реальним за умови сформованих умінь читання, які забезпечують адекватне розуміння ХТ. Незадовільний рівень сформованості вмінь читання ХТ вказує на недостатній рівень розвитку у студентів читацької компетенції, що також зумовило необхідність вирішення проблеми навчання читання студентів ХТ в аспекті міжкультурного спілкування.

Аналіз методичної літератури показав, що можливості використання ХТ у навчанні студентів вищої мовної школи читання, які слугують розвитку їх читацької компетенції, потенційно невичерпні. В такому аспекті навчання читання тісно пов’язане з дидактичними функціями ХТ, їх складністю і доступністю в процесі смислового сприйняття, з відбором ХТ, з організаційними формами читання ХТ у вищій мовній школі.

Естетичний потенціал або “потенціал естетичного впливу на читача” (термін Л.П. Смєлякової) [2] визначається як сукупність мовних засобів вираження ХТ, яка є джерелом естетичного впливу і викликає естетичні емоції, переживання, сприяє створенню “естетичної” комунікації. Естетичний потенціал ХТ актуалізується у двох планах: у плані вираження та в плані змісту. У плані вираження естетичний потенціал передається на всіх рівнях ХТ: фонографічному, морфологічному, лексичному, синтаксичному. Естетичний потенціал плану змісту передається в естетично значущих змістових та образних компонентах ХТ, таких як заголовок, сюжет, персонаж, авторська модальність, манера, текстова тональність.

Соціокультурний потенціал ХТ проявляється в тому, що ХТ є джерелом імпліцитної країнознавчої інформації. Його перевага перед експліцитною країнознавчою інформацією, яку отримує студент із “зовнішнього джерела” – теоретичного курсу “Країнознавство”, полягає в тому, що ХТ стимулює самостійний пошук читача-студента, і це здійснює позитивний вплив на засвоєння краєзнавчої інформації.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що в навчання іншомовного читання необхідно застосовувати комплексний підхід до ХТ – як матеріальної форми існування різних видів інформації, що відображає думки, досвід, почуття автора, так і до об’єкту діяльності читача-студента. В наслідок опосередкованого міжкультурного спілкування в процесі читання іншомовних ХТ здійснюється формування студента як суб’єкта діалогу культур. Формування соціокультурної, а саме соціолінгвістичної компетенції є одною з основних ланок процесу читання ХТ студентами мовних вузів. У наступній главі на наш погляд необхідно звернутись до обговорення проблеми методики формування соціолінгвістичної компетенції студентів мовних спеціальностей у процесі читання художніх текстів.

Література:

1. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая – М. : Русские словари, 1996. – 412 с.

2. Смелякова Л. П. Художественный текст в обучении иностранным языкам в языковом вузе (Теория и практика отбора) / Л. Смелякова // Монография. – СПб : Образование, 1992. – 141 с.

УДК 371.35

Капарнік Б. В.,
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ТЕКСТОТВОРЕННЯ З ОПОРОЮ НА МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ

У статті розглядається процес формування текстотворчих умінь молодших школярів на уроках читання з використанням міжпредметних зв'язків.
***Ключові слова**: мова, мовлення, текстотворення, міжпредметні зв'язки.*

В статье рассматривается процесс формирования текстотворных умений младших школьников на уроках чтения с использованием межпредметных связей.
***Ключевые слова:** язык, текстотворение, межпредметные связи.*

The article deals with the process of formation of textcreation skills at reading lessons with the implementation of interdisciplinary connections.
***Key words**: language, speech, textcreation, interdisciplinary connections.*

Вступ. Уміння учнів зв'язко висловлювати свої думки розвивається поступово на протязі усього періоду навчання в початковій школі на кожному уроці. В уроці читання закладені можливості для розвитку цих умінь якнайкраще. Результатами зв'язного мовлення молодших школярів на уроках читання є: 1) розгорнута усна відповідь на питання вчителя; 2) різні форми усного переказу тексту; 3) усні твори на основі прочитаного тексту [5, с. 65].

Учні мають вміти визначити мету, тему, основну думку висловлювання, будувати його відповідно до стилю і типу мовлення, добирати мовні засоби, аналізувати і редагувати текст як результат висловлювання.

М. С. Вашуленко вважає найголовнішими вміннями побудову тексту висловлювання; створення текстів різних типів (розповідь, опис, міркування) та стилів (художнього, науково-популярного, ділового); підпорядкування тексту ситуації, меті та адресату [1, с. 78].

М. Р. Львов наголошує на розвитку специфічних умінь, які необхідні для розповіді, при переказі чи аналізі тексту: розуміти тему; підкорити висловлювання основній думці (учням важко передати ідею так, як це робить автор); відбирати найголовніше, те, що стосується теми (учні підбирають матеріал, аналізуючи текст); систематизувати матеріал, розподілити його у правильній послідовності, скласти план розповіді; використовувати мовні засоби (необхідно володіти достатнім лексичним запасом і синтаксичними уміннями); проводити підсумок підготовчої роботи (синтез усього матеріалу); удосконалювати сказане [4, с. 395].

Оскільки учні не одразу володіють зазначеними вміннями, слід проводити роботу по спостереженню за зразками текстів різних типів і жанрів, їх аналізу і побудові власних висловлювань на основі прочитаного та пережитого.

Постановка проблеми. Текстотворенню завжди приділяли величезну увагу. Проте з упровадженням нових навчальних програм це питання постає знову, оскільки вони зорієнтовані насамперед на мовленнєвий та творчий розвиток особистості учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Твір – творча робота, яка вимагає найвищого рівня самостійності учнів, комплексу складних інтелектуальних дій: підготовки матеріалу, його систематизацію, складання плану твору, встановлення логічних зв'язків, добір слів, словосполучень, фразеологізмів, побудови речень і встановлення зв'язків між ними.

Відповіді на питання учнів свідчать як глибоко, чи у повному обсязі учень зрозумів прочитаний твір. Коли мовлення учнів збідніле через нестачу мовленнєвої практики, поверхневе усвідомлення змісту тексту, їх відповіді прості, неповні. Такі учні у відповіді притримуються порядку слів питання: *Чи потрібні метелики квітці? – Так, метелики потрібні квітці*. Замість того, щоб сказати і доповнити: *Метелики на лапках носять пилок і запилюють квіти навесні. Ось чому метелики потрібні квітці.* (В. Коломієць "Не лови метеликів").

Отже, важливо слідкувати за побудовою речень, відповідей на питання, щоб вони доповнювались деталями з тексту, словами-обставинами часу, місця, власними спостереженнями, знаннями і особистими переживаннями.

Під час читання художнього твору, дитина сприймає та усвідомлює його зміст, спостерігає за мовленням дійових осіб, збагачує свій словниковий запас і розвиває мовлення.

А.П. Каніщенко вважає, що дітей потрібно навчити не лише читати, а й глибоко розуміти прочитане [3]. Для того, щоб учні глибоко усвідомили фактичний зміст твору і його образність вчитель на уроках читання проводить його аналіз. Аналіз художнього твору продуктивний за умов здійснення його різних прийомів (композиційний, смисловий, лексико-стилістичний та емоційно-образний), виходячи з особливостей самого твору і конкретної мети вчителя.

Аналіз фактичного змісту сприяє не тільки усвідомленню змісту, а й збільшенню мовленнєвої практики. Використання різних видів аналізу веде до формування текстотворчих умінь.

Н. Волошина радить загострювати увагу учнів до слова, вислову. Учні мають побачити і переконатися, що в художньому творі образи творяться не тільки завдяки використанню мовних засобів, а й завдяки добору загальновживаних слів певного змістового відтінку та емоційної забарвленості, відповідних синтаксичних конструкцій, способів сполучення їх у тексті. За допомогою мовних засобів письменник не лише творить деталі, образи, картини життя, а разом з тим і висловлює своє ставлення до них, дає їм певну оцінку, прагну-

© Капарнік Б. В., 2013

чи викликати в уяві читача деталі, образи, картини, адекватні тим, які постають перед його зором у момент творення, викликати відповідні етичні переживання й оціночне ставлення [2].

Аналіз тексту, різні види роботи над мовою твору, виділення слів, композиційний поділ розповіді, складання плану: все це готує учнів до переказу. Вчитель має звернути особливу увагу на цей вид роботи тому, що він підвищує інтерес учнів до читання і удосконалює рівень їх мовленнєвого розвитку.

Учням потрібно володіти вмінням переказувати текст як близько до тексту, так і стисло. Головним у такому переказі є уміння вибрати найголовніше, найсуттєвіше, передати основний зміст зв’язко і послідовно.

Творчі доповнення учнів можливі при усвідомленні ними змісту тексту, обставин, за яких розвиваються події. Це можуть бути продовження або початок оповідання чи казки, розповіді про подальшу долю головного героя, у яких учні опираються на власний життєвий досвід, знання, переживання.

Доповнити текст можна, висловивши власне ставлення щодо прочитаного, використавши матеріал із статтей, прочитаних на уроках природознавства тощо. Творчі завдання – це завжди вирішення проблемної ситуації, яку ставить перед учням вчитель.

Учні можуть залучати знання з інших дисциплін для текстотворення, використовуючи таким чином міжпредметні зв’язки. Так, вчитель на уроці не тільки розвиває мовлення учнів, а й формує предметні мовленнєві уміння. З цією метою був проаналізований зміст підручників для визначення предметної лексики. На основі даних проведеного аналізу створено “Міжпредметний словник”, який містить слова, словосполучення, поняття та терміни навчальних дисциплін, що можуть використовуватися у процесі побудови усних чи писемних висловлювань.

На уроці читання на предметному рівні учні експериментально навчалися застосовувати знання з інших предметів: лексичні та за змістом.

Необхідна лексика добиралася відповідно до теми уроку читання. Учні та вчителі використовували при цьому міжпредметний словник.

Покажемо на прикладі добір міжпредметної лексики відповідно до теми *“Творчість Ярослава Стельмаха. Я. Стельмах “Ловись, рибко!” (3 клас)*.

Відповідно до тексту, визначаємо логічні центри оповідання: *діти, риболовля, табір.* До логічних центрів із міжпредметного словника добираємо слова, поняття чи терміни, які розширили б висловлювання учнів: діти (*успіх*, *зосередженість*), риболовля (*річка, риба (окунь, карп, її розмір), корм, отруйні речовини*), табір (*ліс (листяні, хвойні дерева), розпорядок, інвентар, приладдя, знаряддя*). Під час переказу чи відповідей на запитання учні залучають до висловлювань дібрані слова:

– Де відбувалися події в оповіданні? (*Події в оповіданні відбувалися у таборі, серед хвойного лісу. Поруч з табором була річка*)

– Чому Митькові дуже сподобалося оголошення? (*Митько любив рибалити, тому не міг дочекатися, коли візьме приладдя і знайде корм для рибки*)

– На що сподівалися діти? (*Діти сподівалися на успіх. Вони накидали приманки у річку. Наступного дня вони зосереджено сиділи і чекали, поки риба почне клювати*).

– Що подумав один з хлопчиків, після того, як просидів більше півгодини? (*Від подумав про те, що у воді можуть бути отруйні речовини, які викидають заводи в річку. Від цього помирає велика кількість живих організмів*).

Щоб активізувати міжпредметну лексику, пропонуємо планувати теми відповідно до загальних логічних центрів (людина, природа, держава, свята та звичаї, тварини, рослини, охорона навколишнього середовища і т.д.). Учні пригадуватимуть лексику, яку вивчили на уроках Я і України, образотворчого мистецтва, трудового навчання і основ здоров’я й застосовуватимуть її під час складання власних висловлювань. Під час опрацювання такої лексики слід не лише пригадувати слова, поняття чи терміни, а й пояснювати їх значення, “тлумачити” їх.

Також на уроці читання доцільно залучати знання з різних предметів за змістом. Наведемо приклад (*“Як Незнайко був художником. Микола Носов”. (4 клас)*:

При переказі цього уривку можна додати, які ще малюнки міг би намалювати Незнайко. “*На мою думку Незнайко міг би спочатку потренуватися малювати портрети олівцем. Ці малюнки називалися б графікою і їх можна було б легко виправити, щоб не знищувати художній твір*”.

На мовленнєвому рівні слід здійснювати мовно-мовленнєву інтеграцію. Вона повинна бути спрямована на формування й удосконалення орфоепічних, лексичних та граматичних мовленнєвих умінь. Для вирішення цього завдання використовуємо вправи на міжпредметній основі.

В основу розробки вправ, спрямованих на формування мовленнєвих умінь було покладено словник міжпредметної лексики.

Щоб порівняти мовленнєві уміння учнів контрольних та експериментальних класів, ми запропонували виконати ряд завдань. У 2 класі перевірялася повнота відповідей на питання за змістом і лексичною наповненістю. У 3 класі було запропоновано описати малюнок, а в 4 класі учням слід було написати твір-міркування на задану тему. Крім того, перевірявся рівень лексичних та граматичних мовленнєвих умінь учнів.

Наведемо приклади творів учнів. “Лелека” (2 клас):

Мирончук Світлана: “*Лелека живе на луках. У птаха великий тонкий дзьоб і довгі ноги. Пір’я у неї біле, а на крилах – чорне. Вона їсть жаб. Лелека мостить гнізда на деревах стовпах і дахах будинків. Люди відносяться до цих птахів з повагою*”.

“Птахи навесні” (3 клас):

Гайдук Світлана: "*Настала весна. Птахи повернулися з теплих країв. Більшість птахів ремонтували гнізда, а інші їх будували. Настала пора висиджувати яйця і літати за кормом для потомства.*

Коли одна самка висиділа пташенят, одного назвали Хрустик, а іншого – Балакучий. Пташенята готуються до свого першого польоту.

Згодом настане осінь і птахи полетять у вирій. А з ними Хрустик і Балакучий. Гарна пора року ця весна".

"Ліс – частина природи" (4 клас):

Городнюк Дарина*: "Ліс – це насаджена деревами, кущами, трав'янистими рослинами ділянка, яка виділяє дуже багато кисню в природне середовище. Без лісу люди жили б як риби без води. Сучасні люди винищують ліси для прибутку, не розуміючи, що знищують природу. Викиди хімічних речовин в природне середовище призвели до масового знищення лісів. Люди просто не розуміють, що ліс дає нам усе: від меблів до книжок, які грають чи не найважливішу роль у нашому житті".*

Використовуючи міжпредметну лексику, якість мовлення учнів покращується: спостерігається його зв'язність, повнота змісту твору, послідовність викладу думок, точність у доборі міжпредметної лексики, граматична правильність побудови висловлювання.

Висновок. Отже, розвиток текстотворчих умінь на уроках читання має займати значне місце у роботі вчителя з учнями. Формування таких навичок як творення власних зв'язних висловлювань на міжпредметній основі має відбуватися на кожному уроці читання. Основою для формулювання висловлювання є текст, отже ефективним підґрунтям для цього можуть стати різні види аналізу упродовж розгляду фактичного змісту тексту (композиційний, смисловий) та різні види переказу. Як бачимо, учні починають будувати висловлювання з опорою на питання і завдання поставлені вчителем, поступово переходячи до самостійної творчої роботи. Якщо учні здатні творчо підійти до переказу тексту, це свідчить про цілеспрямовану, систематичну роботу вчителя і самих учнів щодо удосконалення мовленнєвих знань, умінь і навичок.

Література:

1. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі: Метод. посіб. / М.С. Вашуленко. – К. : Освіта, 2006. – 268 с.

2. Волошина Н. Й. Методика літератури: проблеми, пошуки, здобутки, перспективи // Українська література в загальноосвітній школі. – 1999. – №1. – С. 2-4.

3. Каніщенко, А. П. Інноваційні технології вивчення мови та літератури в початковій школі / А. П. Каніщенко // Освіта. – 2003. – № 54.

4. Львов М. Р. и др. Методика преподавания русского языка в начальных классах: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – М. : Издательский центр "Академия", 2009. – 464 с.

5. Коваль Г. П. Методика викладання російської мови в школах з українською мовою навчання: Навчальний посібник для студентів / Г. П. Коваль. – К. : Вища школа, 1989. – 245 с.

УДК 81’243:378.14

Касаткіна О. В., Фрідріх А. В.,
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ПРЕДСТАВЛЕННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СЕМАНТИКИ КОНЦЕПТІВ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Стаття присвячена аналізу понять “мовна картина світу”, “ментальність”. Наголошується, що за умови використання контрастно-компаративного аналізу феноменів культурних картин світу власної та англомовної національної спільнот, студенти отримують можливість не лише покращити знання, а й краще пізнати власну культуру.

Ключові слова: *мовна картина світу, ментальність, концепт.*

Статья посвящена анализу понятий “языковая картина мира”, “ментальность”. Утверждается, что при условии использования контрастно-компаративного анализа феноменов культурных картин мира родной и англоязычной сообщности, студенты получают возможность не только улучшить знания, но и лучше узнать собственную культуру.

Ключевые слова: *языковая картина мира, ментальность, концепт.*

The article deals with the concepts “linguistic picture of the world”, “mentality”. It is emphasized that application of contrast-comparative analysis of cultural pictures of the world of the English national community and their own community, students get the opportynity not only to improve their knowledge, but to get to know their own culture.

Key words: *linguistic picture of the world, mentality, concept.*

Беззаперечним на сьогодні є факт, що мова – це не тільки засіб людського спілкування, але й відображення національної культури. З цієї точки зору особливий інтерес становлять мовні знаки культури, дослідження яких допомагає зрозуміти національну культуру, звичаї та вірування народу [5]. Саме мовна оболонка приховує сутність понять, якими оперує людська свідомість, і виступає репрезентантом національних й індивідуальних особливостей мислення мовної особистості. Мова є відбиттям ментальності народу, а мовленнєва одиниця – інтеграцією концептуального та мовного планів, що дає підстави для дослідження кожного концепту в його триступеневій реалізації – універсальній, національній та індивідуальній [2].

Саме тому на сучасному етапі розвитку методики викладання іноземних мов пріоритетною є думка про те, що мову доцільно розглядати не як засіб, а як спосіб проникнення в національний характер та культурне поле нації, мова якої вивчається. Оволодіння іноземною мовою надає можливість студентам не лише поглибити знання з дисципліни, а й збагатити картину світу, краще пізнати свою власну культуру, усвідомити себе представником своєї національної спільноти. Це можливо за умови використання контрастно-компаративного аналізу феноменів культурних картин світу власної та англомовної національної спільнот.

Розробкою проблеми картини світу та її мовного вираження займалися Ю. Апресян, Г. Брутян, Ю. Караулов, В. Морковкін, Ж. Соколовська, Н. Сукаленко; лінгвокультурологічні дослідження та дослідження мовних картин світу активно проводяться на сучасному етапі як зарубіжними, так і вітчизняними лінгвістами (В. М. Телія, В. А. Маслова, В. В. Красних, О. С. Кубрякова, О. В. Кунін, Ю. С. Степанов, І. О. Голубовська, С. А. Жаботинська, О. О. Селіванова, Т. В. Радзієвська, А. Вежбицька, R. M. Keesing, G. Lakoff, R. Gackendoff та ін.). У своїх роботах науковці А. Гуревич, Л. Гумільов, В. Храмова, І. Лисий, Б. Цимбалістий, О. Нельга досліджували менталітет в різних наукових напрямках: філософському, етнокультурному, психологічному, лінгвістичному. Попри велику кількість наукових праць, питання особливостей репрезентації мовної картини світу на заняттях іноземної мови залишається надзвичайно актуальним.

Кожен етнос бачить і сприймає світ зі своєї специфічної точки зору, у своїй власній неповторній проекції, особливість якої відтворюється в мові, утворюючи національну мовну картину світу. На сучасному етапі розвитку науки часто вживають терміни загальна, філософська, когнітивна, художня, релігійна, національна картини світу, хоча найбільш універсальними поняттями є *концептуальна картина світу*, пов’язана з усіма знаннями про світ, і *мовна картина світу* як засіб вираження цих знань. Концептуальна картина світу і мовна картина світу різняться засобами творення: перша використовує поняття та уявлення, друга – мовні одиниці. Таким чином, наявність невербальних засобів вираження в концептуальній картині світу і лінгвістичних засобів творення загальних рис національних особливостей мовної картини світу – ось принципова відмінність між концептуальною та мовною картинами світу [1]. Саме в мовній картині світу виявляється своєрідність членування концептуальної картини світу у різних народів [5]. У свою чергу, концептуальна картина світу є підґрунтям мовної картини, однак концептуальна картина світу універсальніша та є інваріантною (спільною) для всіх носіїв мов, народів з однаковим рівнем знань про світ, мовна ж виражається у значеннях слів, притаманних певній мові.

Отже, мовна картина світу – це частина концептуальної системи, яка пов’язана з мовою і реалізується різноманітними мовними засобами. Це сукупність знань про світ, що відображені у мові; сукупність зафіксованих у мовних одиницях уявлень лінгвокультурної спільноти про дійсність; результат пізнання і його мовне оформлення; проекція концептуальної системи свідомості, до якої належать вроджені концепти й такі, що були сформовані у результаті пізнавальної діяльності.

Сьогодні, мовознавці розрізняють три рівні мовних картин світу: на рівні ідіолекту, діалекту та узусу (мови). Досліджуючи мовні картини світу на цих рівнях – ідіолектному, діалектному (розуміючи діалект широко – це і територіальні говірки, і соціальні жаргони за віковою, професійною та іншими ознаками) та узусному (мовному), можна простежити становлення мовної картини світу певної спільноти [4].

© Касаткіна О. В., Фрідріх А. В., 2013

Дослідники мовної картини світу наголошують на таких її особливостях: кожен народ має певні відмінності у своїй мовній картині світу; картини світу є варіативними; мовна картина світу є вторинною за своєю природою, антропоморфною за спрямованістю, складається з окремих фрагментів [4].

З точки зору І. І. Халєєвої [7], процес засвоєння іноземної мови передбачає інтерференцію загальної та мовної картин світу. Мовна картина світу є складовою когнітивної картини, саме тому національна культура певного народу має унікальний спосіб концептуалізації оточуючої дійсності.

Наукові розробки проблеми мовних особливостей кожного етносу у філософському та культурологічному напрямках часто містять зв'язки з проблемами менталітету. Менталітет – це склад розуму, спосіб мислення, світосприйняття будь-якої окремої людини як представника певної спільноти [6].

Зв'язок між ментальними рисами народу та мовними знаками культури можна простежити у двох напрямах: ідучи від ментальних рис, знайти їх відображення у мовних знаках культури, і навпаки – за допомогою аналізу мовних знаків культури виявити ментальні риси, характерні для народу-носія мови [6]. Вчені дослідили, що краще осмислюється й засвоюється той матеріал, який частіше зустрічається у побуті, пов'язаний зі щоденною практичною діяльністю, який емоційно відчутний і, що дуже важливо, відповідає національному способу мислення. Наприклад, англійці й американці краще осмислюють логічно просто побудовані міркування, французи люблять оригінальні ідеї, емоційно забарвлені повідомлення, китайці – образні вислови, німці – систематизовані відомості, подані традиційно. Найдієвішими повідомленнями є не нові, а вже записані в масовій свідомості поняття, тобто стереотипи.

На формування національного менталітету і вираження його у мові впливають такі фактори: природно-географічний, соціальний, історичний, культурний, релігійний, побутовий. Проте, онтологія національної мовної картини світу та менталітет детермінується в першу чергу, зовнішнім географічним середовищем у конкретний часовий період, адже народ у період становлення своєї національної мови та інтерпретації в ній донаукових уявлень про світ, безпосередньо сприймає лише певну частину простору – ареал свого проживання з його природно-кліматичними особливостями, які відрізняються від умов існування інших етносів.

Заслуговують на увагу результати досліджень, запропоновані І. Чернишенко [8]. Досліджуючи особливості мовної картини світу англійців, науковець доходить висновку, що однією з причин формування сильного індивідуалістичного ядра в англійській мовній картині світу, системи цінностей та англоцентризму, стало ізольоване географічне розташування країни. Саме географія вплинула на формування особливого острівного характеру британців (*insular spirit*), що, в свою чергу, стало основою для виникнення та подальшого розвитку такого концепта як *privacy*. Особливий потяг до усамітнення (*privacy*) є однією з основних характеристик англійця, що й відрізняє його від сусідів на континенті. Власне слова, за допомогою якого можна однослівно і точно передати значення концепта *"privacy"* не існує у французькій, італійській, українській або російській мовах, а для англійців воно є одним з ключових у системі цінностей суспільства, а такі поняття як *"homeownership"* та *"countryside"* є інструментальними цінностями. Враховуючи частотність використання лексикалізованих цінностей у текстах, поряд з концептом *"privacy"* І. Чернишенко серед ключових концептів британського населення називає: толерантність *(tolerance),* успіх *(success),* свободу *(freedom),* справедливість *(justice),* сім'ю *(family),* здоров'я *(health),* працю *(labour),* почуття спільності та дух спільноти *(togethrness),* патріотизм *(patriotism)* тощо.

Згадані концепти широко представлені у прислів'ях, метафорах та фразеологізмах: *work like a horse* (працювати як віл), *as busy as a bee/ beaver* (працьовитий), *a lone wolf* (самостійність, незалежність), *to hit the bull's eye* (досягти успіху), *cock of the walk* (хазяїн ситуації), *to help a lame dog over a still* (допомогти тому, хто цього потребує) тощо.

Ідея ізольованості знаходить відображення також у поняттях: острів *(island),* море *(sea)* та корабель *(ship)*. Вони є одними з основних для розуміння особливостей британського менталітету. Ідея ізольованості, певної відокремленості від іншого світу ще більш проявляється в таких сполученнях: *tight little island, a lonely island*.

Ідіоми та метафори з елементом *sea* або ті, що певним чином, асоціативно пов'язані з поняттям *sea*, поширились й активно використовуються в щоденному спілкуванні: *all at sea, a sea change, between the devil and the deep blue sea, go to sea/ follow the sea, dead sea apple, drink sea dry, seven seas, there is plenty good fish in the sea.*

В сучасних умовах модернізації освіти актуальним завданням методики викладання іноземних мов як засобу комунікації між представниками різних народів є теза про те, що мову слід вивчати в безпосередній єдності із культурною картиною даної національної спільноти.

Саме тому з метою формування уявлень про мовну картину світу на заняттях іноземної мови доцільно використовувати тексти лінгво-країнознавчого характеру з національно-культурним змістом. Дані тексти відображають національну картину світу представників етнічної спільноти, особливості їх характеру, цінності, традиції.

Так, Король Л. Д. наголошує, що при виборі текстів для опрацювання необхідно враховувати наступні принципи:

- принцип змістовної достатності тексту відповідно до теми, що вивчається;
- принцип відповідності тематики тексту інтересам та комунікативним потребам студентів;
- принцип відповідності рівня складності тексту рівню мовної підготовки студентів на даному етапі навчання;
- принцип національно-культурної інформативності;
- принцип можливості побудови контрастно-компаративного аналізу двох культур;
- принцип використання лексики з національно-культурним компонентом значення [3].

Досліджуючи мовну ментальність як спосіб представлення світу, учені-мовознавці у центр дослідження ставлять фольклор, бо саме в ньому концептуалізовано знання про мовну картину світу. Найяскравіше

фольклор відображений у фразеологічному пласті мови, зокрема у прислів’ях. Аналіз фразеологічної картини світу сприяє поглибленню знань про семантику мови в цілому та її зв’язок з етносвідомістю та національним характером зокрема. Опрацьовуючи етнокультурні репрезентації рис характеру людини, що лежать в основі фразеологічних виразів, студенти мають змогу не лише проаналізувати та усвідомити їх значення, а й віднайти українські еквіваленти англійських прислів’їв, провести порівняння та співставити цінності, відображені у змісті англійських та українських фразеологічних виразів. Таке вивчення є одним з основних засобів усвідомлення та розуміння унікальності національних рис різних етнічних спільнот.

Таким чином, мовна картина світу є проміжною ланкою між людиною та дійсністю і своєрідним підсумком розвитку мови та її майбутнього. Мовна картина світу англійців представлена мовокраїнознавчими відомостями про слова-поняття, крилаті вислови, ті словесні образи класичної літератури, що стали надбанням британської національної культури, що являють собою мовні знаки культури. Вони реалізуються в певних образах-символах: island, sea, ship, privacy, freedom, prosperity, class, Queen тощо. Національна специфіка мови та мовна картина світу англійців формується за допомогою: художньої системи фольклору, зокрема, народнопоетичної символіки, що вказує на її етнічну означеність, національну специфіку; основних літературно-культурних, історичних понять, що входять до свідомості освіченої людини. До джерел формування мовних знаків культури належить також наукова література, публіцистика, побутові реалії [5]. Вивчення на заняттях іноземної мови особливостей мовної картини світу нації, мова якої вивчається, є одночасно і умовою успішного оволодіння іноземною мовою, і ознайомленням з культурним життям іншої національної спільноти. Маючи справу з новими аспектами культури певного народу, студенти не лише проявляють адекватне її сприйняття та розуміння, але й намагаються здійснити контрастно-компаративний аналіз зі своєю рідною культурою. Врахування ж специфічних особливостей лексичного відображення дійсності допомагає в подальшому сформувати та вдосконалити міжкультурну комунікацію.

Література:

1. Ашиток Н. І. Мовна картина світу в філософсько-освітньому дискурсі: автореф. дис. доктора філос. наук: 09.00.10 / Н. І. Ашиток. – К., 2011. – 36 с.

2. Беженар І. С. Універсальне і національне в англійському гуморі / І. С. Беженар, Ю. В. Рибалкіна // Вісник Черкаського університету. – Філологічні науки. – 2009. – Вип. 169. – С. 204-211.

3. Король Л. Д. Психолінгвістичні особливості формування національного характеру в контексті міжкультурного порівняльного підходу / Л. Д. Король // Актуальні проблеми психології : Етнічна психологія. Історична психологія. Психолінгвістика. – 2011. – № 9 (Ч. 4). – С. 167-176.

4. Косенко О. С. Мовна картина світу / О. С. Косенко // ФКЖ. – 2010. – № 34. – С. 104-114.

5. Красовська К. В. Зв’язок концептуальної та мовної картини світу з етнічною ментальністю / К. В. Красовська // Вопросы духовной культуры. – Филологические науки. – 2009. – № 154. – С. 120-123.

6. Назаренко О. В. Українська фразеологія як вираження національного менталітету: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філолог. наук: спец. 10.02.01 “Українська мова” / О. В. Назаренко. – Дніпропетровськ, 2011. – 30 с.

7. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И. И. Халеева. – М. : Высшая школа, 1989. – 238 с.

8. Чернишенко І. Ключові цінності британської картини світу та їх вербалізація у суспільно-політичному дискурсі / І. Чернишенко // Наукові записки. – Серія: Філологічні науки. – 2009. – Випуск 81 (3). – С. 179-188.

УДК 378+37.0

Ковальова К. В.,
Вінницький національний аграрний університет, м. Вінниця

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМІНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ В СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Подана стаття містить теоретичну та практичну інформацію про інноваційні методи формування іншомовної комунікативної культури в студентів-аграрників на заняттях з іноземної мови.
***Ключові слова**: інновації, комунікація, вища аграрна освіта.*

Данная статья содержит теоретическую и практическую информацию о инновационных методах формирования иноязычной коммуникативной культуры у студентов-аграрников на занятиях по инностранному языку.
***Ключевые слова**: инновации, коммуникация, высшее аграрное образование.*

The given article contains theoretical and practical information about innovative methods of formation of foreign communicative culture of the students-agrarians during the lessons of foreign language.
***Keywords:** innovations, communication, higher agricultural education.*

Практично кожен студент Вінницького національного аграрного університету розуміє, що здобуті ним ґрунтовні теоретичні знання необхідно закріплювати на практиці. Тому й намагається він якомога більше спілкуватися англійською або німецькою (французькою) мовами, та головне, потрапити на практичне стажування за кордон. А це, в свою чергу, ставить перед викладачем іноземних мов завдання: сформувати добре підґрунтя іншомовної комунікативної культури, закріпити його та заохотити аграрника до подальшого й постійного вправляння в іноземній мові. (В ідеалі – до читання й повсякденного користування фаховою та оригінальною літературою англійською, німецькою, французькою та іншими мовами).

Як відомо, інноваційні методи – це уся сукупність методів викладання та навчання на базі сучасних комп'ютерних та телекомунікаційних технологій, які умовно поділяються на чотири групи: методи самонавчання, педагогічні методи "один-одному", викладання "один-багатьом", освіта на базі комунікацій "багато-багатьом".

В традиційній освіті методи самонавчання – це, зазвичай, друковані матеріали, коли ж в інноваційному навчанні до них долучаються аудіо– та відеоматеріали, навчальні комп'ютерні програми, електронні журнали, інтерактивні бази даних, інші навчальні матеріали, отримані завдяки комп'ютерним мережам.

Педагогічні методи "один-одному" в інноваційній освіті представлені: телефоном, голосовою та електронною поштою.

Викладання "один-багатьом" – аудіо-, відео-, радіолекції, телевізійні лекції, елекції (електронні лекції).

А педагогічні методи на основі комунікації "багато-багатьом" – це вже синхронні та асинхронні аудіоконференції, аудіографічні конференції, відеоконференції та комп'ютерні конференції. [1, с. 109-117]

Скористатися усіма перевагами інноваційної педагогічної освіти викладачам іноземних мов (та й власне студентам) Вінницького національного аграрного університету допомагають працівники Відділу інформаційного забезпечення та електронних засобів навчання, що був створений у вузі в 2010 році. На Відділ покладено чимало функцій: підтримка та наповнення внутрішнього сайту університету – електронної системи "Сократ"; розробка та впровадження елементів дистанційної освіти у навчальний процес, дистанційних курсів та системи моніторингу їх використання. Завдяки фахівцям Відділу були запроваджені проекти з інформаційного забезпечення та електронних засобів навчання, найбільший з яких – електронна бібліотечна система "Софія", АСУ "Деканат", тестова система Тезаурус, система "Тест – Майстер",система створення електронних книг "Корифей" та інші. Фахівці Відділу постійно консультують викладачів з питань впровадження інформаційних технологій в навчальний процес, їх роботи в персональному електронному кабінеті системи, формування електронних книг, моніторингу успішності за допомогою електронного журналу, створення та використання електронних тестів тощо. На базі Відділу працює постійний навчально-методичний семінар з підвищення кваліфікації викладачів університету щодо розробки та впровадження електронних навчальних курсів [2].

Серед методів самонавчання, які використовуються студентами – аграрниками на заняттях з іноземної мови, побутують мультимедійні інтерактивні бази даних. Зазвичай, у вигляді інтерактивних журналів, що є періодичними виданнями, розповсюдженими в комп'ютерній мережі. Це допомагає студентам, насамперед, в наробітку фахового (професійного) словникового запасу під час роботи із статтею чи інформативним повідомленням та вправлянням у виробленні правильної вимови. Крім того, електронна періодика допомагає зрозуміти студентові специфіку та конструкцію побудови речень тією чи іншою іноземною мовою [3, с. 204-218].

Телефон, голосова й електронна пошти, в свою чергу, сприяють аудіюванню, а ще … уникненню "підводного каміння" при удосконаленні іноземної мови вже за кордоном. Студенти, котрі перебувають або перебували на стажуванні за кордоном, часто в своїх е-мейлах та телефоном застерігають про такі вагомі моменти, на які до останнього часу на заняттях з іноземної мови не звертали належної уваги. По-перше, потрапивши в іноземне середовище потрібно враховувати, що населення "там", як і, звично, наше, не говорить чистою літературною мовою, а отже у мові побутують діалект, сленг, акцент. По-друге, в силу європейської тактовності, наші мовні огріхи ніхто не буде виправляти. А отже, рано чи пізно доведеться перевчатися, що значно важче, ніж вчитися. І по-третє, найголовніше, вивчаючи мову в тому чи іншому мовному середовищі, насамперед, потрібно відштовхуватися від культурологічного аспекту її вивчення. Бо саме його ігнорування

© Ковальова К. В., 2013

часто-густо призводить до курйозів, смішних життєвих сюжетів, неприємностей. Два життєвих приклади, повідані нашими студентами. Так, в 2007 році одна німецька родина всиновила хлопчина з України. Однієї ночі в Посольстві України в Берліні пролунав телефон: схвильований жіночий голос просив про допомогу. “Приїздіть швидше … Дитина не хоче спати – плаче, капризує …” На “місце пригоди” рушила посольська машина з перекладачем. Ось її пасажирам дитина й пояснювала, що вона хоче спати, а її … змушують вдягати костюм. Лягати спати для української дитини означало роздягатися, бо в українській культурі не має поняття обов’язкової піжами.

А студенти-практиканти у Великобританії довго не могли звикнути до того, що в “країні традицій” й досі не існує кранів з перемикачем холодної та теплої води. Є просто кран з холодною водою та кран з теплою водою.

Звичними вже для студентів нашого вузу є відео та електронні лекції, що дозволяють поспілкуватися безпосередньо з носіями літературної іноземної мови. 26-27 квітня 2012 року представник Німецького аграрного центру в Україні Маркус Зьокефельд в стінах нашого університету провів науково-практичний семінар (із застосування відеоінформації) на тему: “Сучасний догляд за врожаями та технології захисту рослин. Техніка для захисту рослин”. 10 листопада 2012 року відбувся прийом директора Східноєвропейського відділення компанії САЕР Шела Карлсона. А 17-19 грудня 2012 року для уточнення графіку проведення відкритих лекцій з точного землеробства ВНАУ відвідав професор Хойенхамського університету Німеччини Герман Томпсен. Варто відзначити те, що відео та електронна лекція є вже незвичними для нас традиційними викладами матеріалу, а підбірками статей або витягів із статей, витягів з ряду навчальних курсів, мета яких підготувати студентів до майбутніх дискусій. [4, с. 278-284]

Тоді як комп’ютерно-опосередковані комунікації на заняттях з іноземної мови змушують до активного використання дебатів, форумів, моделювання, рольових ігор, дискусійних, номінальних, проектних груп і так званих “мозкових атак” в “діалозі культур”, перекладацьких конкурсах, мовознавчих вікторинах і тематичних вечорах.

Отже, інноваційні методи формування іншомовної комунікативної культури на заняттях з іноземної мови у Вінницькому національному аграрному університеті забезпечують: великі можливості спілкування саме з носіями мови; швидке подолання мовного бар’єру; можливість удосконалення свого індивідуального сприйняття живої іноземної мови на слух; можливість дізнатися багато корисних буденних слів та фраз, які рідко зустрічаються у кіно або в книгах.

Література:

1. Бабін І. Формування системи забезпечення якості освіти // Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу: док. і матеріали: трав. – груд. 2004р. / І. Бабін; упор: М. Ф. Степко, М. Ф. Болюбаш В. Д. Шинкарук та ін. – Т., 2005. – Ч. 2.

2. Вінницький національний аграрний університет. – Електронний ресурс // Режим доступу : http: // www. vsau.org/web/vsau/vsau.nsf/web_alldocs/DocVAHYJ

3. Гуревич Р.С. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях: навч. посіб. для студ. пед. вищ. навч. закл. і слухачів ін-тів після диплом. пед. освіти / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – К.; Вінниця : Планер, 2005.

4. Коломієць А.М. Презентація навчального матеріалу за допомогою комп’ютерних технологій / А. М. Коломієць // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр., Ч. 2. – К.; Вінниця, 2002.

УДК 811.133.1'38

Ковальчук О. П., Хміль О. В.,
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич

ВПРАВИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА ПОЧАТКОВОМУ ТА СЕРЕДНЬОМУ ЕТАПАХ НАВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

У статті висвітлено та проаналізовано погляди відомих вітчизняних та зарубіжних науковців щодо типів вправ для розвитку діалогічного мовлення на початковому і середньому етапах навчання французької мови. На основі узагальнення досліджень розкрито основні завдання і правила, якими повинен керуватись вчитель в процесі навчання діалогічного мовлення.

Ключові слова: *діалог, мовлення, вправи, репліка, непідготовлене мовлення, мовна ситуація, навчання іноземних мов.*

В статье разсматриваются и анализируются взгляды известных отечественных и зарубежных учёных на разные виды упражнений для развития диалогической речи на начальном и среднем этапах обучения французского языка. На основе обобщения исследований подаются основные задачи и правила, которыми должен пользоваться учитель в процессе обучения диалогической речи.

Ключевые слова: *диалог, речь, упражнения, реплика, неподготовленная речь, языковая ситуация, обучение иностранных языков.*

In the article the views of famous domestic and foreign scholars on the psychological and linguistic features of dialogic speech at primary and secondary stage of learning French are described and analyzed. The main tasks and rules which the teacher should be guided in the process of learning dialogical speech are revealed on the basis of summarizing research.

Key words: *dialogue, speech, exercises, catch-word, spontaneous speech, language situation, study of foreign languages.*

Загальновідомо, що навчання іноземних мов в наших школах різних типів не є в достатній мірі ефективним. Відомо, що воно реалізується за діючими підручниками. Творчий підхід до навчання характеризується тим, що вчитель застосовує інші види і форми роботи ніж ті, що передбачені підручником. А це – рідкість. Тому можна вважати, що якість навчання іноземної мови визначається головним чином якістю шкільного підручника.

Однією із **основних цілей** практичного навчання іноземних мов у наших школах є розвиток діалогічного мовлення. Вважається, що діалогічне мовлення – складна форма спілкування, бо вона в більшій мірі реактивна ніж монологічна. Проте, не виникає сумнівів, що в реальному житті значно легше відповісти на запитання одним чи двома реченнями, ніж дати ґрунтовну відповідь, а необхідність запитати щось у незнайомому середовищі (наприклад, в країні, мову якої вивчили) виникає набагато частіше, ніж потрібність про щось розповісти.

Не викликає також сумніву, що генетично діалогічне мовлення передує монологічному. Існують різні погляди в методиці навчання іноземних мов щодо проблеми розвитку діалогічного мовлення на початковому та середньому етапах навчання. **Дана проблема розглядалася** багатьма вітчизнями та зарубіжними вченими-методистами, зокрема над нею працювали Пассов Є.І., Якубинський Л.П., Бім І.Л., Жолнерик Л.І., Горська Л.І., Гез Н.І., Ляховицький М.В., Ісхакова Ф.С., Вільчек Е.Е. та ін.

Метою даної статті є дослідження особливостей розвитку діалогічного мовлення на основі нових шкільних підручників, виявлення їхніх позитивних і негативних якостей. Практичне значення дослідження ми вбачаємо у виявленні недоліків вправ, запропонованих авторами діючого підручника і в методичних рекомендаціях, які повинні випливати з констатації їх недоліків. У цьому і полягає **актуальність даної проблеми**.

Відомі лінгвісти Гез Н.І., Ляховицький М.В., Миролюбов А.А., Шатилов С.Ф. пропонують такі види вправ для навчання підготовленого діалогу:

– постановка ситуативних запитань;
– відповіді на запитання (короткі, повні, розгорнуті);
– діалогізація прослуханого чи прочитаного монологу;
– складання діалогу на задану тему;
– драматизація монологу;
– доповнення діалогу.

Для навчання непідготовленого діалогу вони пропонують інші вправи:

– відповіді на запитання;
– проведення комбінованих діалогів (з репліками інших учнів);
– керований діалог;
– проведення ігор і вікторин: питання-відповідь;
– прведення дискусій і диспутів [3, с. 98].

М.В. Ляховицький пропонує також інші види вправ для розвитку діалогічного мовлення, а саме:

1. Мовну ситуацію слухача на фрагмент діалога у вигляді лаконічної відповіді.
2. Аудіювання окремо взятих важких для розуміння "розмовних формул", "розмовних кліше".
3. Прослуховування діалогів з метою формування навичок запам'ятовування всієї протяжності репліки [3, с. 124].

Процес навчання діалогічного мовлення, як відомо, надзвичайно складний. Важливим моментом навчання є його мотивація. Тому, наприклад, Л.І. Жолнерик зазначає, що основне в процесі навчання діалогічного мов-

© Ковальчук О. П., Хміль О. В., 2013

лення – це спонукати учнів проявити ініціативу почати і підтримувати розмову. Всі вправи, які він пропонує, спрямовані на досягнення цієї мети [5, с. 43].

В процесі навчання діалогічного мовлення методисти розрізняють різні етапи. Наприклад, І.Л. Бім виділяє два загальних етапи. На першому етапі вона пропонує учням набір реплік, які їм необхідно засвоїти: репліки, що називають предмети, що вказують на їх якість, місце знаходження. На другому етапі І.Л. Бім пропонує вправи, які б сприяли формуванню зв’язків між окремими репліками [1, с. 23].

Л.І. Горская, продовжуючи працювати над цією проблемою, разом з З.В.Корнаєвою виділяє 4 етапи навчання діалогічного мовлення і відповідно вправи до кожного з етапів. Двома першими етапами залишаються ті, що запропонувала І.Л. Бім. Третій етап – це робота на рівні цілісного розгорнутого тексту, який може включати різні типи мікродіалогів. Л.І. Горская поглиблено розробила вправи, які слід застосовувати на початковому етапі:

1) відповідати на запитання;
2) ставити запитання;
3) погоджуватися з твердженнями вчителя або заперечувати їх і мотивувати свою відповідь;
4) давати розгорнуті відповіді на запитання вчителя;
5) виражати у вигляді запитання своє ставлення до того, що сказав учитель (здивування, непогодження);
6) давати інформацію про предмет, що називає вчитель;
7) переказувати розпорядження вчителя в непрямій мові [4, с. 20].

Вона стверджує, що перший і другий рівні навчання діалогічного мовлення тісно пов’язані, і тому на другому рівні вона пропонує ті самі вправи, але уже в певних комбінаціях.

Відомо, що вільне володіння іноземною мовою передбачає вміння спонтанно реагувати на різні ситуації існуючої реальності. Тому кінцевою метою навчання іноземної мови є оволодіння навичками непідготовленого мовлення, як монологічного так і діалогічного. Діалогічне мовлення учнів часто страждає через сукупність помилок інтонаційних, лексичних і граматичних.

При відборі мовних одиниць для навчання діалогічного мовлення необхідно виходити із специфічних особливостей діалогу: це є різного роду мовні зразки, розмовні формули, шаблони, кліше, традиційні словосполучення, еліптичні конструкції.

Ф.С. Ісхакова пропонує на ранньому етапі:

1.Тренувальні вправи, які включають в себе імітаційні вправи для подолання фонетичних і ритмічно-інтонаційних труднощів.

2.Учбово-комунікативні вправи, які включають вправи на подолання лексичних і граматичних труднощів. Ці труднощі виділені в діалозі-зразку, але сама вправа полягає в побудові нових речень за допомогою підстановки. Правильне непідготовлене діалогічне мовлення, підкреслює автор, можливе лише після підготовчої роботи. Тренуючий етап є необхідним в загальній системі вправ. Але виконання навіть великої кількості тренувальних вправ не створює вміння спонтанної мови [6, с. 39].

Велике значення, вказує Ф.С. Ісхакова, має наступний етап. Учні повинні заучувати інтонацію речень і структурні моделі різних ситуацій. Тому потрібно пропонувати діалоги-шаблони. Така робота закладає базу для розвитку правильного непідготовленого діалогічного мовлення. Для цього також дуже корисно проводити бесіду-діалог за ключовими словами прочитаного чи прослуханого тексту, ставити запитання по вивчених темах.

До мовленнєвих вправ автор відносить створення на уроці мовної ситуації, яка стимулює до діалогічного обміну думками. Ефективними, на її думку, є вправи на ініціативне продовження діалога, початого вчителем. Учні повинні додавати від себе зустрічні запитання.

Непідготовлений діалог в своєму інтонаційно-правильному оформленні залежить від проведення специфічних вправ, послідовності і систематичності роботи над розвитком діалогічного мовлення.

Е.Е. Вільчек наголошує, що однією з найважливіших проблем методики є проблема формування вмінь вести бесіду. Вивчення робіт, присвячених цій темі, дозволяє встановити сукупність різних підходів до вирішення цієї проблеми. Вона намагається дати учням можливість самостійно виражати свої думки. І на цій основі будує вправи, які б викликали в учня самостійну реакцію. У навчанні діалогічного мовлення Є.Є. Вільчек розрізняє два типи вправ: а) на функціональній основі; б) на логічній основі [2, с. 128].

Перші розвивають уміння виражати свої думки відповідно до реплік співрозмовника. Другі сприяють розвитку умінь самостійно вести бесіду в заданій ситуації.

Висновки. Отже, можна констатувати, що шкільні навчальні діалоги не відповідають повною мірою всім особливостям реального французького діалогічного мовлення, тому мовний матеріал існуючих навчальних діалогів не може вважатися оптимальним. Діючі шкільні підручники сприяють швидше засвоєнню теоретичного матеріалу (лексики, граматики), ніж практичному оволодінню французькою мовою. Крім цього їх методична концепція полягає в тому, що вони розраховані на самостійну роботу учнів, тобто є самовчителями. Тому мовний матеріал цих підручників цілком визначає особливості діалогічного мовлення учнів. Вони не передбачають такого виду роботи, як діалог вчитель – учень, учень – клас. Крім того вони виключають такі основні риси реального діалогу, як ситуативність, його спонтанність – основні психологічні особливості діалогічного мовлення. Завдання цих підручників побудовані на відтворенні, репродукції речень відірваних від реальних, або наочних ситуацій.

Спостереження на уроках французької мови показали, що позитивним елементом їх є проведення вчителем так званого організаційного моменту уроку, коли вчитель розпитує учнів про погоду, відсутніх, про різні події, використовує реальні спонтанні ситуації, в яких учні самостійно висловлюють свої думки.

Література:

1. Бим И. Л. Некоторые проблемы обучения диалогической речи // Иностранные языки в школе. – 1979. – № 5. – С. 22-25.

2. Вільчек Е. Е. Комплекс вправ для розвитку діалогічного мовлення учнів на початковому етапі. Методика викладання іноземних мов. Респ.наук.-метод.збірник, вип.3. – 1968. – 293 с.

3. Гез Н. И., Ляховицкий М. В. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М. : Высшая школа, 1982. – 248 с.

4. Горская Л. И. Начальный этап диалогической речи // Иностранные языки в школе. – 1984 – № 1. – С. 19-22.

5. Жолнерик Л. И. Обучение диалогической речи // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 3. – С. 43-45.

6. Исхакова Ф. С. Обучение правил неподготовленой диалогической речи // Иностранные языки в школе. – 1976. – № 4. – С. 38-41.

УДК 372.8:37.02

Козубай В. І.,
Хмельницький національний університет, м. Хмельницький

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНІЙ КОМУНІКАЦІЇ

У статті йдеться про низку новітніх технологій для розвитку навичок мовлення в іншомовному середовищі. Визначається зміст таких методів як технологія проектів, аналіз конкретних ситуацій, ділова гра тощо.
Ключові слова: *технологія проектів, ділова гра, інтерактивні методи навчання, іншомовна комунікація.*

В статье речь идет об использовании инновационных технологий для развития говорения в иноязычной среде. Раскрывается содержание таких технологий как технология проектов, анализ конкретных ситуаций, деловая игра и др.
Ключевые слова: *технология проектов, деловая игра, интерактивные методы обучения, иноязычная коммуникация.*

The paper deals with several up-to-date techniques for development of speaking skills in the milieu belonging to another language. The contents of such methods as the technology of projects, case-study, simulation activity, etc. are considered.
Key words: *technology of projects, simulation activity, interactural methods of teaching, foreign communication.*

Використання комунікативної методики – об’єктивна необхідність, яка продиктована закономірностями будь-якого процесу навчання як такого. Відомо, що все, чому навчається людина, вона набуває для подальшого використання в майбутній діяльності. Крім того, відомо також, що використання знань, навичок, умінь основане на їх переносі у сферу діяльності, а цей процес залежить, перш за все, від того наскільки адекватні умови навчання тим умовам, в яких набуті знання, навички, уміння передбачається використовувати.

Сучасні педагогічні школи, окремі викладачі-практики інтенсивно працюють над проблемою розвитку пізнавальної діяльності студентів шляхом впровадження в процес навчання іноземним мовам інтерактивних технологій: ділові ігри, дискусії, проекти тощо, які впливають на формування мотивації студентів, її підвищення через підсилення комунікативної спрямованості навчального процесу, тобто акцент робиться на мовлення як вид мовної діяльності та комунікативність [3, с. 24].

Визначимо зміст деяких методів для розвитку навичок мовлення.

Технологія проектів включає в себе організацію комунікації в сприятливій атмосфері з активним використанням розумової діяльності і рефлексією у формі підведення підсумків проектної діяльності [2, с. 122]. Методична наука характеризує проект як самостійну роботу того, хто навчається, в якій мовне спілкування інтегровано в інтелектуально-емоційний контекст інших діяльності (ігри, анкетування, пошукова діяльність тощо). Проект дозволяє реалізувати міждисциплінарні зв’язки у навчанні іноземній мові, розширити простір спілкування шляхом опори на практичну діяльність.

Робота над проектом – творчий процес. Вона передбачає роботу критичної розумової діяльності тих, хто навчається. Це вимагає від них самостійного переносу знань, навичок і вмінь у новий контекст їх творчого використання. Внаслідок цього, у студентів розвивається творча компетенція як показник комунікативного володіння іноземною мовою. У ході виконання проекту студенти засобами іноземної мови вирішують проблеми, які особливо актуальні в їхньому середовищі, що дозволяє усвідомити важливість іноземної мови як засобу спілкування. Творча, критична робота над проектом дозволяє студентам з різним рівнем володіння мовою, навіть з низьким, та психологічно менш активним, дозволяє проявити власну ініціативу, фантазію, креативність, активність та самостійність у вирішенні проблеми. Проектна робота виключає формальний характер вивчення мови та активізує взаємодію студентів для досягнення практичного результату навчання мовленню іноземною мовою. Проектна робота формує умови, в яких процес навчання іноземній мові за своїми основними характеристиками наближується до процесу природного оволодіння мовою в аутентичному мовному контексті.

Робота над проектом включає наступні основні етапи:

- вибір проблеми та формулювання конкретної теми проекту;
- збір та обробка інформації;
- підведення підсумків і презентація готового проекту.

У ході проектної роботи студенти об’єднуються в групи, кожна група інформує всіх про зміст зібраної інформації, тобто розвиваються навички та вміння мовлення, виникають нові імпульси для організації подальшого дослідження (дискусія, аргументація).

Використання проектної роботи дозволяє навчати мові як соціальному феномену, тобто, проектна діяльність має прагматичний характер: досягнення студентами певного рівня володіння мовою у всіх видах спілкування. Проект формує у тих, хто навчається, соціальну компетенцію, розвиває почуття відповідальності за кінцевий результат, формує навички публічного виступу на іноземній мові, щоб аргументовано та доказово провести презентацію отриманого результату.

Аналіз конкретних ситуацій (case-study) – один з ефективних та поширених методів організації активної пізнавальної діяльності студентів. Метод аналізу конкретних ситуацій розвиває здатність до аналізу нерафінованих життєвих й виробничих задач. Зустрічаюсь з конкретною ситуацією, студент має визначити: наявність проблеми, її зміст, визначити власне ставлення до ситуації. Цей метод передбачає перехід від методу накопичення знань до активного, практично-орієнтованого відповідно до реальності підходу [1, с. 142].

© Козубай В. І., 2013

Мета цього методу – навчити студентів аналізувати інформацію, виявляти ключові проблеми, вибирати альтернативні шляхи вирішення, оцінювати їх, знаходити оптимальний варіант, формулювати програми дій та викласти власну, альтернативну думку на іноземній мові. При аналізі конкретних ситуацій особливої значущості набуває те, що тут поєднується індивідуальна робота того, хто навчається, з проблемною ситуацією та групове обговорення пропозицій, підготовлених кожним членом групи. Це активізує розвиток навичок групової, командної роботи, що розширює можливості для вирішення типових проблем в рамках навчальної тематики, що вивчається. У результаті проведення індивідуального аналізу, обговорення в групі, визначення проблем, знаходження альтернатив, вибору дій і плану їх виконання, студенти отримують можливість розвивати навички аналізу та планування.

Розробка практичних ситуацій може відбуватися двома шляхами:

- на основі опису реальних подій та дій;
- на базі штучно сконструйованих ситуацій.

Ігрове виробниче проектування – активний метод навчання, який характеризується наступними ознаками: наявність дослідницької, методичної проблеми або задачі, яку повідомляє студентові викладач; розподіл учасників на певні конкуруючі групи та розробка ними варіантів вирішення поставленої проблеми.

Метод ігрового виробничого проектування значно активізує вивчення навчальних дисциплін, робить його результативнішим внаслідок розвитку навичок проектно-конструкторської діяльності студента. В подальшому це дозволить йому ефективно вирішувати складні методичні проблеми.

Ділова гра – метод ситуацій, який моделює професійну або іншу діяльність шляхом гри за заданими правилами.

Цей метод являє собою в комплексі рольову гру з різними, часто протилежними інтересами її учасників та необхідністю прийняття певного рішення по закінченню або під час гри. Рольові ігри допомагають формувати такі важливі ключові компетентності студентів, як комунікативні здібності, толерантність, вміння працювати у малих групах, критичність мислення. Від викладача вимагається велика попередня методична підготовка при проведенні рольових ігор, вміння прогнозувати результати та робити відповідні висновки.

Більшість закордонних вчених у сфері професійної педагогіки вважають, що ігрові методи мають найбільший потенціал у забезпеченні професійного розвитку, дозволяють вдосконалювати діяльність та створювати нові моделі професійної практики, що відповідає цілям актуалізації професіоналізму у сучасних умовах.

Ділові ігри проходять, як правило, у формі узгодженого групового розумового пошуку, що вимагає залучення до комунікації всіх учасників гри. За своїм змістом цей метод навчання є особливою формою комунікації.

У будь-якому типі комунікації один з учасників є автором, який висловлює власну точку зору. Другий учасник являється реципієнтом, який, сприймаючи авторський текст, вибудовує образ того, що зрозумів, щоб реконструювати авторську точку зору. Третій учасник комунікації у рамках ділової гри може бути критиком, який, спираючись на результати на результати прийнятого рішення, відпрацьовує свою власну точку зору, більш вдосконалену та деталізовану. Четвертий учасник – організатор комунікації – узгоджує всі види робіт та перетворює зусилля окремих учасників у цілеспрямований рух по вдосконаленню авторської точки зору.

Завершується ділова гра підбиттям підсумків, де основна увага спрямовується на аналіз її результатів, які мають найбільше значення для практики. Однак завершальна фаза може бути розширена до рефлексії всього ходу гри. Об'єктами рефлексії можуть стати: динаміка індивідуальних, групових, між групових траєкторій руху розумових процесів; динаміка народження колективної думки на основі змін і міжособистісних стосунках.

Саме ділова гра має можливості відтворення, проектування та моделювання діяльно-орієнтованих стосунків, кооперативних, комунікативних зв'язків.

Кінцевою метою навчання іноземним мовам є навчання вільному орієнтуванню в іншомовному середовищі й умінню адекватно реагувати в різних ситуаціях, тобто спілкуванню. Нові погляди на результат навчання сприяли появі нових технологій і відмові від старих. Сьогодні нові методики з використанням Інтернет-ресурсів протиставляються традиційному навчанню іноземним мовам. Поняття *традиційний* асоціюється, в першу чергу, з вивченням правил і виконанням мовних вправ, тобто, з розмовами про мову замість спілкування *мовою*. Багато викладачів і дотепер переконані, що словниковий запас + необхідні структури = мова, і це лежить в основі процесу навчання. Але мова – це не математика (хоч і мовні структури є не що інше, як формули, алгоритми, необхідні для запам'ятовування), і не просто інтелектуальна субстанція. Інтелект не вступить у дію без визначеної мотивації і рідко функціонує без елемента емоцій, а саме цих складових часто не вистачає в методичному матеріалі. Щоб навчити спілкуванню іноземною мовою, потрібно створити реальні, дійсні життєві ситуації, що будуть стимулювати вивчення матеріалу і виробляти адекватне поводження.

Для успішного досягнення мети ділового спілкування, необхідно звільнитися від стереотипних уявлень про характер та поведінку представників іншомовного середовища, тобто, подолати міжкультурний бар'єр, що можливо за умови розуміння стандартів комунікативної поведінки та сформованої соціокультурної компетенції. Саме тому необхідність навчання студентів мовних та немовних спеціальностей нормам етикету іншомовного спілкування очевидна [2, с. 146-147].

Комунікативний підхід – стратегія, що моделює спілкування, спрямована на створення психологічної і мовної готовності до спілкування, на свідоме осмислення матеріалу і способів дій з ним, а також на усвідомлення вимог до ефективності висловлювання. Для користувача реалізація комунікативного підходу в Інтернет не представляє особливої складності. Комунікативне завдання повинне пропонувати студентам проблему або питання для обговорення, причому студенти не просто діляться інформацією, але й оцінюють її. Важливо,

щоб таке завдання уможливлювало гнучке використання всіх знань і умінь студентів. Головним критерієм, що дозволяє відрізнити цей підхід від інших видів навчальної діяльності є те, що студенти самостійно вибирають мовні одиниці для оформлення своїх думок. У них з’являється можливість виразити себе і свій досвід за допомогою іноземної мови як особистість, а саме особистість поставлена в центр теорій освіти для майбутнього, в чому і полягають, на нашу думку, перспективи подальших розвідок в цій сфері методики.

Література:

1. Барнс Л. Б. Преподавание и метод конкретных ситуаций: Конкретные ситуации и дополнительная литература: Пер. с англ./ Барнс Л. Б., Кристенсен К. Р., Хансен Э. Д.; ред. Наумов А. И. – М. : Гардарики, 2000. – 499с.

2. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики. – М. : Русский язык, 1989. – 239 с.

3. Brown D. Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy. – 2nd edition. – Addison Wesley : Longman, 2001. – 480 p.

4. Ur P. Discussions that Work: Task-centered Fluency Practice.– Cambridge : Cambridge University Press, 1988. – 122 c.

УДК 311.111 (07)

Лаврієнко Т. Я.,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль

STRATEGIES FOR EMPOWERING STUDENTS' SPEAKING ACTIVITIES

У статті висвітлено стратегії заохочення іншомовного мовлення студентів. Проаналізовано досвід у цьому аспекті провідних методистів, а також запропоновано низку завдань, що корелюють з духовними потребами студентів, а отже, сприяють розвитку навичок говоріння.
Ключові слова: *розвиток навичок говоріння, іншомовне мовлення, заохочення, духовно зорієнтовані притчі, духовні потреби студентів.*

В статье представлены стратегии поощрения иноязычной речи студентов. Проанализирован опыт в этом аспекте ведущих методистов, а также предложен ряд заданий, коррелирующих с духовными потребностями студентов, а следовательно, способствующих развитию навыков говорения.
Ключевые слова: *развитие навыков говорения, иноязычная речь, поощрение, духовно сориентированные притчи, духовные потребности студентов.*

Strategies for students' foreign-language speaking encouragement are elucidated in the article. The leading methodologists' experience in this aspect is analyzed. A set of tasks that correlate with students' spiritual needs, and therefore, promote the development of speaking skills is suggested.
Key words: *development of speaking skills, foreign-language speaking, encouragement, spiritually focused parables, students' spiritual needs.*

What does empowerment mean? Let's look to the origins of the word *power*, which comes from the Latin root meaning "to be able." Personal power can be defined as the ability to be who you really are. The *empowerment* of a person or group of people is the process of giving them power and status in a particular situation. *To empower* means to make (someone) stronger and more confident, especially in controlling their life and claiming their rights.

Looking down that path brings one to the idea that empowering students' speaking activities can be defined as *creating safe, secure emotional and physical environment within the class, in order to ensure participation of everyone in speaking process.*

Many of us have witnessed classrooms where students are automatons who are told what to do and when to do it day in and day out, never making decisions for themselves. These classrooms seem dark and grey no matter how bright the posters on the wall may be. In contrast we have witnessed classrooms where students are engaged in their own learning, they make dozen of choices each day mostly because they are not forced to read texts in which they have no interest. When asked why it works, we've found that the research is often not readily available or on the tips of our tongues. With this text, we hope to partially serve this need.

The **objective** of the proposed article is to find out the main strategies of empowering students' foreign language speaking and demonstrate a number of effective speaking promoting tasks.

The theoretical background of students' speaking activities has been the topic of scholarly discussions of such researchers as I. O. Zymnia (І. О. Зимня), V. H. Kostomarov (В. Г. Костомаров), O. M. Leontiev (О. М. Леонтьєв), T. M. Panasenko (Т. М. Панасенко), O. O. Potebnia (О. О. Потебня), T. V. Riadova (Т. В. Рядова), A. A. Shahmatova (А. А. Шахматова), T. Bigelow, R. Carter, D. Wilson and others. In spite of this, there is no consensus on this issue.

Getting students to speak in class can sometimes be extremely difficult. Frequently, the problem is the natural reluctance of some students to speak and to take part. In such situations the role of the teacher is crucial. Remembering my own worry to speak being a student, I began to seek the solution of this problem and finally discovered that there is a number of things we can do to help us and our students feel more confident about using foreign language.

In his book on empowering students by giving them a choice of what to learn, *Terry Patrick Bigelow* suggests worthwhile, in my view, principles for teachers who are interested in making students speak fluently [2, p. 20-35].

Firstly, students need to know that they come to a safe place where experimentation is encouraged and both success and failure lead to learning.

Secondly, educators must not be afraid to admit their speech mistakes or inability to translate the new word. The author lays the stress on the fact that teachers who show themselves to be superhuman and unable to make a mistake set their students up to believe them to be gods of English instead of a fallible humans that they are [2, p. 26]. Undoubtedly, it leads to students' uncertainty and fear to express their thoughts.

Besides, to get students participate in foreign-speaking process the teacher should provide materials that engage their minds, are connected with their world, and respond to their spiritual needs.

Jeremy Harmer, the author of a really rewarding book on English language teaching [4] suggests a set of ways to promote students' speaking:

• **Preparation**: the scholar describes the value of planning and rehearsal for speaking success. In particular, he provides the example of David Wilson [5], who trying to use German while living in Austria found out, that before going to a restaurant it was much better to spend some time outside the restaurant, reading the menu and rehearsing (in his head) what he was going to say. Then, when he went in and placed his order, he did it fluently and without panic.

It should be noted, that a lot of speaking is made up of fixed phrases such as *Catch you later, Back in a sec, Can I call you back in a couple of minutes?* etc. Students need to be aware of what real conversation looks like and we as educators should provide them with the most popular fixed phrases, functional sequences and adjacency pairs *(Do you fancy a coffee? – Yes, please (No, thank you).*

• **The value of repetition:** repetition has many beneficial effects. Each encounter with a word or phrase helps to fix it in the student's memory. Last autumn I attended the presentation by David Evans at seminar on methodology in

© Лаврієнко Т. Я., 2013

L’viv. Speaking about words and memory, he emphasized that according to the latest research in order to remember a word one needs to take at least six encounters with it. This can be accomplished by using rather simple strategy:

Learning a word:

hear it → read it → say it → write it → picture it → mime it → sing it → rhyme it → define it → make it personal → associate it → group it → change its context → investigate it → change its form → translate it.

• **Big groups, small groups**: a major reason for the reluctance of some students to take part in speaking activities is that they find themselves having to talk in front of a big group. A teacher can avoid this by making sure that they get chances to speak and interact in smaller groups, too.

• **Topics of interest.** By choosing materials that correlate with students’ contemporary needs, learning becomes relevant, meaningful, and purposeful.

We suggest spiritually focused parables and a set of exercises as engaging and worthwhile way to awaken students’ consciousness and help them grow in their capacity to use the English language [1, p. 59-63].

WHAT IS IMPORTANT

A young boy watched as his father walked into the living room. The boy noticed that his younger brother, John, began to cower slightly as his father turned up. The older boy sensed that John had slipped up somewhere. Then he saw from a distance what his brother had done. The younger boy had opened his father’s brand new hymnal and scribbled all over the first page with a pen.

Staring at their father fearfully, both brothers waited for John’s punishment. Their father picked up his prized hymnal, looked at it carefully and then sat down, without saying a word. Books were precious to him; he was a minister with several academic degrees. For him, books were knowledge.

What he did next was remarkable. Instead of punishing his brother, instead of scolding, or yelling, his father took the pen from the little boy’s hand, and then wrote in the book himself, alongside the scribbles that John had made. Here is what that father wrote: “John’s work, 1959, age 2. How many times have I looked into your beautiful face and into your warm, alert eyes looking up at me and thanked God for the one who has now scribbled in my new hymnal. You have made the book sacred, as have your brother and sister to so much of my life.” “Wow,” thought the older brother, looking up to his father,“This is punishment?”

Since that time, the hymnal has become a treasured family possession. It is tangible proof that their parents love them. It taught the lesson that what really matters is people, not objects; patience, not judgment; love, not anger.

That’s how wise parents put up with their children, look up the situation and put them onto the way of Love.

(Unknown author)

I. *Study the phrasal verbs from the text.*

Turn up – appear.

Slip up – make a mistake.

Stare at – look carefully at something or somebody.

Put up with – to accept unpleasant behavior or unpleasant situation even though you don’t like it.

Put somebody onto something / somebody – to tell somebody about something that can help them, often something or somebody they didn’t know about before.

Look up the situation – improve the situation.

II. Fill the gaps with the phrasal verbs from the text.

1. Things were bad last month but everything …….. this month.
2. The girls prepared dinner for their father. They were really happy when their father …….. in the kitchen.
3. What’s wrong with these numbers? Has an accountant …… somewhere?
4. She …….. her son, whom she hadn’t seen for 10 years. He …… his Mum, whom he deeply respected and loved.
5. He needs some time to …… this unpleasant situation.

III. Answer the questions to the text: How does the story start? Why did the boys stare fearfully at their father? What did the younger brother do? What did the books mean to their father? What was the punishment? Why has the hymnal become a treasured family possession? What did your parents do or say when you spoiled some things in childhood? What will you do or say when your children spoil some things in future?

IV. Role-play

Dramatize the following situations using the active vocabulary. a) Your son/daughter is having trouble with his/her schoolwork. Discuss this with him/her; b) You feel your child is hanging around with the wrong kind of crowd. Talk to him/her about this;

We have classroom tested these activities and must admit that lively discussions of spiritually focused parables is a powerful evidence of students’ concernment in moral issues. Undoubtedly, it promotes their speaking skills, since the texts are enriched with fixed phrases, idioms and phrasal verbs. Moreover, each of these can be a life lesson for those who are not only to be fluent speakers, but educators whose core mission is instilling in pupils what makes them spiritually mature personalities.

List of references:

1. Лаврієнко Т. Я., Плавуцька О. П. The Secret of Happiness: [навчально-методичний посібник для домашнього читання студентів філологічних факультетів] / Тамара Ярославівна Лаврієнко, Ольга Петрівна Плавуцька. – Тернопіль : ТНПУ, 2012. – 71 с.

2. Bigelow Terry Patrick, Michael J. Vocoun. What choice do I have? Reading, writing, and speaking activities to empower students / Terry Patrick Bigelow, Michael J. Vocoun. – HEINEMANN, Portsmouth, NH. – 170 p.

3. Carter R. and M. J. McCarthy. 1995. Grammar and the spoken language. Applied Linguistics 16/2: 141-158.

4. Harmer J. The practice of English language teaching / Jeremy Harmer. – 3rd edition, 2001. – 225 p.

5. Wilson, D. Be prepared! English Teaching Professional. – 2005.

УДК 37.091.33:811.112.2

Марунько О. А.,
Кременецький гуманітарно-педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка, м. Кременець

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ НАВЧАННЯ ПО СТАНЦІЯХ НА ЗАНЯТТЯХ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

У статті описано навчальну техніку методу навчання по станціях та принципи його застосування в організації заняття з німецької мови у вищій школі.
Ключові слова: *метод, метод навчання по станціях, навчальна техніка, німецька мова.*

В статье описано учебную технику метода обучения по станциям и принципы его применения в организации занятия по немецкому языку в высшей школе.
Ключевые слова: *метод, метод обучения по станциям, учебная техника, немецкий язык.*

The article describes a training technique method "Station Teaching" and principles of its application during German lessons in higher school.
Keywords: *method, the station method, a training technique, German language.*

Навчання іноземним мовам у вищій школі на сучасному етапі вимагає інновацій як від викладачів, так і від студентів. Компетентнісний підхід в навчанні іноземним мовам, що припускає формування трьох основних компетенцій (лінгвістичної, комунікативної і міжкультурної), дозволяє сьогоднішнього студенту стати активним учасником освітнього процесу, де він навчається формувати свій світогляд, осягаючи накопичений людством досвід за допомогою традиційних джерел інформації та нових технологій, а викладач виступає в ролі радника, помічника, опонента та консультанта.

Навчальні цілі занять з іноземної мови виходять далеко за рамки комунікації на заняттях. Широко використовуються сьогодні на заняттях з іноземної мови такі фори роботи: проектне навчання, креативне письмо, навчальні ігри і т. д., основним принципом яких є " чим більше методів використовується для навчання, тим краще ми це засвоюємо". Саме такі форми роботи дають можливість різними шляхами донести до студента нову інформацію та допомогти йому її засвоїти. Однією з таких інноваційних форм організації навчання студентів є метод роботи навчання по станціях.

Викладачеві важливо знати новітні методи викладання іноземної мови, спеціальні навчальні техніки та прийоми, щоб оптимально підібрати той чи інший метод викладання відповідно до рівня знань, потреб, інтересів студентів [1, с.159]. Метою даної статті є опис методу навчання по станціях, який широко використовується у викладанні іноземної мови в Західній Європі. У працях українських учених даний метод описується досить поверхнево та рідко використовується у викладанні іноземної мови, що і визначає актуальність нашого дослідження.

Метод навчання по станціях – це зовсім неновий винахід. Американський педагог Г. Паркгурст практикувала цю форму роботи ще на початку двадцятого століття, поєднуючи з методом Марії Монтессорі [2]. У реформаторській педагогіці особливо була популярна ця форма вільної відкритої роботи в педагогічних системах П. Петерсена та С. Фрайнеті як на практичних заняттях, так і в навчально– та пізнавальнотеоретичному аспекті: у та з вільної роботи розвинулись навчальні процеси, які на кінець стали визнаними через життєвизначеність, тому що предмет розгляду обирається учнями самостійно і піднімається не лише інтенсивність навчальних зусиль, а це викликає через робочий процес самостійне розуміння структури [5]. Ця методика зараз широко використовується в ряді європейських країн (особливо в Німеччині),знову вийшовши за рамки навчання іноземним мовам. Саме німецькі дидактики найбільш активні в удосконаленні концептуальної бази та популяризації цієї методики у цілому світі.

Навчання по станціях можна використовувати на будь-якому етапі роботи над мовним матеріалом, найбільш же вдалим нам видається використання цієї методики на заняттях з країнознавства, практики усного та писемного мовлення, практичної граматики, літератури Німеччини. Дана форма організації занять, що поєднує діяльнісне, самостійне і диференційоване навчання по одній темі або між темній проблемі, дозволяє як тренувати новий, так і повторювати пройдений матеріал. Необхідна ретельна попередня підготовка викладача до заняття (продумування узагальнюючої теми, що дозволяє побудувати урок на інтегрованій та діяльнісній основі, добірка різноманітного матеріалу, багатоаспектних завдань, ключів для само– та взаємокоррекції, інструкцій з виконання завдань, реквізиту та ін.)

Реалізація принципу поєднання індивідуальної та колективної роботи передбачає два можливі варіанти проведення заняття. Перший варіант – поділ на мікрогрупи, кожна з яких отримує маршрутний лист з переліком наявних станцій і завдань, що припускає обов'язкову звітність. На виконання завдань і заповнення маршрутного листа дається певний час, за сигналом викладача студенти переходять до іншої станції. Для роботи в групі можуть об'єднуватися студенти з різним рівнем мовної підготовки, робота організовується таким чином, що виконання завдання залежить не від лідера в групі, а від кожного члена, так як кожен має певну роль і вносить свій внесок у вирішення загального завдання. При другому варіанті роботи студенти самостійні у виборі та плануванні своєї діяльності. Кожен з них отримує свій лист і здійснює вільний вибір "станції", кількості завдань, темп роботи та партнерів для спільної діяльності, якщо це необхідно по інструкції виконання завдання. Студенти самі визначають, коли їм краще працювати індивідуально, а коли – співпрацюючи з іншими.

© Марунько О. А., 2013

При вільному виборі станцій потрібно запобігти одночасному опрацюванню однієї станції кількома групами. Для цього потрібні так звані буферні станції. У формі перехідної пропозиції формуються ще одна або дві додаткові станції, на яких у випадку необхідності група може уступити дорогу, не будучи відстороненою. І разом з тим та чи інша група може впродовж виділеного часу швидше виконати завдання,і при цьому можливо комусь уступити дорогу на буферній станції, на якій, наприклад, пропонується завдання до вивченої теми.

Ступінь важкості завдань на таких станціях потрібно варіювати. На станціях для відпочинку студенти виконують відносно легкі, креативно-ігрові завдання, які дають їм нагоду передихнути.

Додатково може бути також обладнана інформаційна станція, на якій розміщені всі необхідні додаткові навчальні матеріали, такі як словники, та інші додаткові матеріали, які полегшують роботу. Тут можуть бути також розв’язки до завдань для самоконтролю (контрольна станція), але вона не повинна бути розміщена в окремому від інших станцій приміщенні.

Для опрацювання кожної станції встановлюється часовий ліміт, для того, щоб студенти мали нагоду попрацювати на всіх станціях. При цьому часові рамки встановлюються так, щоб групи не виконували завдання поверхнево через обмеження в часі. З іншої сторони потрібно запобігти, щоб вони не виконували завдання за відносно короткий проміжок часу, відповідно до виділеного. Викладач повинен постійно звертати увагу на те, щоб не було фаз втрати часу. Група, яка має проблеми, може використати буферну станцію, або при необхідності запропонований час скорочується, чи збільшується. Зміна станцій може відбуватися після якогось акустичного сигналу (дзвінок, музика з магнітофона, або відповідної обумовленої вербальної вимоги). У групах з високим рівнем знань зміна може відбуватися також на невербальний імпульс – піднімання руки з відомою сигнальною карткою. Групи перед зміною станцій повинні упорядкувати робочі матеріали так, як вони були упорядковані спочатку, щоб наступна група могла знайти без проблем всі необхідні матеріали.

Звичайно, що студенти роблять помилки, коли вони дискутують, роблять виписки з текстів, описують предмети чи записують результати. При навчанні по станціях як формі самостійного навчання перманентна присутність та контроль педагога можливо є не настільки бажаними, а навпаки постійне виправлення помилок було б контра продуктивним, тому що запропонована їм вільна аудиторія для експерименту могла б бути використана через страх зробити помилку. Форма роботи навчання по станціях вирізняється з усіх інших, тому що забезпечує студентам здобуття так званих ключових кваліфікацій, до яких належить, наприклад, не лише самостійність, а й вміння працювати в команді та знаходити компроміси. Коректність граматики, словникового запасу та структур тут не є пріоритетом, але це не означає, що помилки не повинні виправлятися. Педагог в цій формі роботи є іманентним, не помічає всіх помилок. Але він повинен реагувати на помилки, які зауважує, щоб вони не закріплювалися. Можна записувати помилки, а потім фронтально їх у групі обговорити, не називаючи прізвищ. Виправлення помилок сприймається студентами непроблематично, якщо викладач власною поведінкою показує, що це не проблема робити помилки, і, коли він пояснює студентам їхні помилки, щоб вони їх зрозуміли і могли очікувати на виважену підтримку не лише від викладача, а й однокурсників [4].

Нерідко складається враження, що педагоги під час процесу роботи у групах по станціях є повністю зайвими і відповідальність за заняття несе хтось інший. У цьому випадку якраз навпаки, тому що викладач змушений взяти на себе багато завдань. Хоча викладач несе відповідальність за змістову сторону заняття, проте він перетворюється все більше з “контролера” в “модератора”. Це означає, що він спостерігає та супроводжує навчальний процес студентів, підтримує та підтверджує пропозиції щодо розв’язків. Йому відкривається простір для індивідуального спостереження, під час якого він супроводжує не цілу навчальну групу, а лише окремих студентів (групи). Він обговорює зі студентами навчальні кроки і вимагає від них автономії, коли їм дозволяється вибирати між альтернативними можливостями для досягнення певних цілей, його імпульси спрямовані не на єдиний можливий розв’язок.

Під час традиційного заняття з іноземної мови студенти привикли до того, що викладач визначає план заняття, цілі, зміст, методи та засоби, прогресію, включаючи навчальний контроль. Студенти виконують поставлені викладачем завдання. Під час навчання по станціях потрібно студентам цієї поведінки позбутися; вони повинні вчитися орієнтуватися також серед інших методів та стратегій розв’язків, які пропонуються одногрупниками. Загалом в основному простіше залишатися вже на знайомій рутині, як шукати нові шляхи [3], не завжди просто підвести студентів до того, щоб вони розуміли інший досвід. У рамках прагнення до партнерської роботи потрібно викладачеві підготуватися до змін в навчальній та робочій поведінці окремих студентів. Сюди належить заохочення до спільного експерименту, посилення позитивної навчальної поведінки у всіх учасників та передача, підтвердження, визнання їхніх успішних результатів. Викладач та студент повинні усвідомлювати, що при введенні усіх інновацій має бути врахований фактор – досягнення успіху [6].

Тривала та праце містка підготовка станцій, виготовлення великої кількості матеріалів, постійна реорганізація аудиторії називають часто найважчим. Тут передбачається, що обладнання станцій не завжди потрібно пов’язувати з жахливими невиправданими робочими витратами, можна обладнати також станції тісно пов’язуючи зі змістом підручника, що використовується студентами. Загалом навчання по станціях є лише тоді доцільним, коли заздалегідь враховано використання набутих знань. При цьому контроль та досягнення успіху потрібно на кожній станції мотивувати та спонукати до нової роботи [7].

Коли студенти вже мають досвіду роботи по стаціях, то вони можуть самі придумувати завдання для окремих станцій і таким чином вкладати свій внесок у організацію заняття.

Результати, робота та вироби навчання по станціях вимагають постійної оцінки. Під час зміни станцій потрібно звертати увагу на те, щоб студентські роботи підгрупи не залишалися на попередній станції, в той час, коли вони не приступили до опрацювання наступної станції, все повинно бути вивішено та презентовано в

аудиторії. По закінченню проходження станцій потрібно фронтально оцінити студентів, при цьому оприлюднити всі роботи та результати, особливо такі завдання як діалоги, рольові ігри, чи невеликі проекти.

З нашої точки зору навчання по станціях має безсумнівний потенціал і є перспективним. У рамках міжкультурної комунікації це концептуально: нова організація навчального процесу, основними принципами якої є високий ступінь мотивації і орієнтація на активну практичну діяльність самого учня, самостійність і співробітництво в команді, вироблення стратегії вирішення поставленого завдання і створення "продукту".

Наведемо приклад роботи по станціях на четвертому курсі навчання – практика усного та писемного мовлення – підсумкове заняття по змістовому модулю "Der gute Ton" ("Правила гарного тону"). Час розподіляємо наступним чином: інструктаж зі студентами триває 5 хвилини, робота по станціях – 60 хвилин (не більше 12 хвилин на станцію), підведення підсумків – 15 хвилин. Студенти повинні пройти 5 станцій.

Перша станція – "Hören". Підгрупи прослуховують текст та виконують завдання до нього.

Друга станція – "Lesen". Студенти читають текст ("Lückentext") та заповнюють пропуски.

Третя станція – "Videofilm "Die wichtigsten Benimmregeln beim Mailen". Студенти переглядають фільм на ноутбуці та відповідають на запитання.

Четверта станція – "Schreiben". Студенти пишуть формальний лист-подяку, в якому повинні використати вивченні мовні кліше.

П'ята станція – "Sprechen". На столі знаходиться 3 картинки, на яких показані різні форми привітання – типові для різних країн світу та для різних ситуацій. Підгрупа вибирає картинку, називає країну та дає рекомендації туристу, який збирається у відпустку до цієї країни (поради мінігруп, які працюють на станції, можна записати на диктофон, щоб після заняття прослухати і вказати на помилки).

Шоста станція – інформаційна. На цій станції знаходиться ноутбук, підключений до мережі Інтернет та словники.

На кожній станції в конвертах є ключі, студенти звіряються з ними після виконання завдання.

Додатковим стимулом при застосуванні даного виду роботи можна вважати виготовлення особистого портфоліо, в якому відображаються результати проходження "етапів" з критичним осмисленням власних успіхів. Наявність додаткових станцій (Puffer-, Erhol-, Informationsstationen), на яких можна або відпочити, або виконати завдання ускладненого типу, завершує картину креативності. Важливим є правильне співвідношення ліміту і досить серйозної роботи на кожному етапі. Результатом роботи на станціях є презентація виконаного.

Відомий німецький методист і дидактик Р. Віке називає наступні переваги даної методики: можливість індивідуальної і групової роботи, облік знань і вмінь учнів, диференціація завдань для сильних і слабких студентів, близькість проектному навчанню, наявність кількох рішень проблеми та ін. [7].

Метод навчання по станціях має як свої переваги, так і недоліки. До недоліків часто відносять громіздку підготовчу фазу та частковий характер оцінки знань студентів.

У якості висновків зазначимо, що студенти при використанні даного методу навчаються планувати свій час, навчаються самооцінці, аналізу власного навчального успіху, плануванню та проведенню етапів роботи. Робота по станціях дозволяє здійснювати диференціацію по здібностях, інтересах студентів, по ступеню складності завдання. Цей метод є ефективним і повинен вивчатися українськими педагогами та широко використовуватися на заняттях з іноземної мови у вищій школі.

Література:

1. Кузьмінський А. І. Педагогіка [Текст] : підручник для вузів / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – 3-тє вид., випр. – К. : Знання-Прес, 2008. – 447 с.

2. Bauer R. Schülergerechtes Arbeiten in der Sekundarstufe I: Lernen an Stationen / Bauer Roland. – Berlin : Cornelesen/Scriptor, 1997. – S. 57-62.

3. Bimmel P. Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit / P. Bimmel, U. Rampillon. – München : Langenscheidt, 2000. – S. 43-44.

4. Schwerdtfeger I. Sozialformen. Überblick. In: Baursch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen: Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen: A. Francke,. 2003. – 250 s.

5. 8. Sehrbrock P. Freiarbeit in der Sekundarstufe I. / Peter Sehrbrock. – Berlin: Cornlesen / Scriptor, 1998. – S. 10-11

6. Wallrabenstein W. Offene Schule-Offener Unterricht. / Wulf Wallrabenstein. – Reinbek : Rowohlt Taschenbuch, 1991. – 135 ff.

7. Wicke R. E. Vom text zum Projekt / Wicke Rainer E. – Berlin :Cornlesen, 1997. – 92 s.

УДК 372.881.1

Морська Л. І.,
ТНПУ імені В. Гнатюка, м. Тернопіль

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ “PEER TEACHING” У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті проаналізовано переваги та недоліки методики навчання у співпраці. Автором запропоновано аналіз науково-методичної літератури щодо організації ефективної навчальної діяльності з іноземних мов з використанням елементів методики навчання у співпраці. У статті також розкрито загальні психолого-педагогічні та методичні аспекти навчальних прийомів у руслі “Peer teaching” на уроці іноземної мови.
***Ключові слова**: навчання у співпраці, групова форма роботи, інтерактивні методи навчання.*

В статье проанализировано преимущества и недостатки методики обучения в сотрудничестве. Автором предложено анализ научно-методической литературы по организации эффективной учебной деятельности по иностранным языкам с использованием методики обучения в сотрудничестве. В статье также обосновано общие психолого-педагогические и методические аспекты обучающих приемов соответственно “Peer teaching” на уроке иностранного языка.
***Ключевые слова**: обучение в сотрудничестве, групповая форма работы, интерактивные методы обучения.*

The advantages and disadvantages of Peer teaching methodology have been analyzed in the article. The author has suggested the analysis of references concerning the organization of effective foreign language teaching using the elements of Peer teaching methodology. The general psychological and pedagogical as well as methodical aspects of teaching techniques have been substantiated in the article according to the philosophy of Peer teaching implementation in the classroom.
***Key words**: Peer teaching, group work, interactive teaching methods.*

Інтеграція України в світовий простір є одним з найважливіших завдань сьогодення. Розширення кордонів для української спільноти сприятиме вільному пересуванню співвітчизників та адаптації до життя в єдиному суспільному просторі. Для успішної реалізації процесу інтеграції важливо якісно підготувати наше підростаюче покоління, чим пояснюються сучасні трансформації та реформи в сфері освіти.

Перед національною системою освіти, радше перед школою як її базовою ланкою, поставлено ряд завдань. По-перше, формувати особистість, здатну до самонавчання та самореалізації, яка володіє навичками “високоорганізованого мислення”; по-друге, розвити адаптаційні механізми до життя в умовах сучасного універсального полікультурного суспільства; по-третє, навчити поважати знання, досвід й традиції. Для досягнення поставлених завдань та отримання якісного продукту необхідно перебудувати навчальний процес, центральною фігурою якого є учень, наповнюючи його новими формами, методами та технологіями навчання. Саме перебудовою навчального процесу та застосуванням в шкільній практиці нових форм і методів зайнялися педагоги в зарубіжних країнах, а особливо в США, ще в другій половині XX століття [6, с.114].

Значний внесок у розвиток теорії групової навчальної діяльності зробили французькі педагоги – К. Гарсіа, С. Френе, Р. Галь, Р. Кузіне, польські вчені – В. Окунь, Р. Петриківський, Ч. Куписєвич і багато вчених з інших країн [3, с.191-194]. У 30-50-ті роки XX ст. навчання у школах колишнього СРСР здійснювалося на основі класно-урочної системи, яка пропонувала переважно фронтальну організацію занять. І тільки у 60-ті роки в радянській дидактиці зародилося зацікавлення груповою формою навчання у зв’язку з вивченням проблеми пізнавальної активності, самостійності учнів. У цей час вийшли друком праці Л. Аристової, М. Данилова, Б. Єсипова, І. Чередова та інших [5].

У 70-ті роки важливий напрям досліджень загальних форм навчання був пов’язаний із навчально-пізнавальною діяльністю учнів в умовах колективної, групової, індивідуальної роботи у класі (А. Алексюк, Ю. Бабанський, І. Лернер, Х. Лейметс та ін.). У праці за редакцією вченого Ю. Мальваного проаналізовано та узагальнено досвід роботи вчителів-новаторів щодо організації навчальної діяльності учнів [7]. Найбільший інтерес до групових форм навчальної діяльності спостерігається в останні два десятиріччя. Значний внесок у розробку загальних принципів організації групової навчальної діяльності зробили дослідження В. Дяченко, В. Котова, В. Сластьоніна, Г. Цукерман, О. Ярошенко [8].

Групова форма навчання, яка націлена на підвищення активності учнів у процесі отримання знань, вимагає формування, теоретичного обґрунтування та практичного застосування нових активних і творчих методів навчання. Власне про них американські педагоги заговорили ще в другій половині XX століття. Вони підкреслювали, що ці методи зацікавлять учнів самим процесом навчання, активізують їх роботу з досягнення власних навчальних цілей, допоможуть розвинути здібності творчого та проблемного мислення, залучать вчителів до “активної роботи з конструювання учнівських знань”. Серед найпопулярніших та найпоширеніших активних і творчих методів в загальноосвітніх закладах США виділяють наступні: навчання у співпраці (cooperative learning, collaborative learning, team learning, peer assisted learning), проектне навчання (project-based learning), проблемне навчання (problem-solving learning), навчання на прикладі великих наукових досягнень (discovery learning) та інші [6, с.115].

Метод навчання у співпраці (cooperative learning, collaborative learning) на практиці являє собою спільну роботу учнів у малих та великих навчальних групах. Його характерними рисами, на думку американських педагогів, є умисний задум, спільна робота та змістовність навчання. Під умисним задумом вони розуміють намір учителя зацікавити учнів роботою в групах, навчити їх спільно працювати, розробляючи завдання не

© Морська Л. І., 2013

для кожного окремого учня, а для всієї групи. Спільна робота акцентується на мотивованому підвищенні активності всіх членів групи. Навіть за умови, що кожен з них отримав окреме завдання, вони в результаті повинні прийти до єдиного знаменника. Змістовність навчання націлена на покращення учнями власних знань спільними зусиллями, поглиблення відповідальності кожного члена групи за поставлені перед нею цілі та завдання. Як вважають американські педагоги, за таким методом школярі навчаються конструювати знання; самостійно відшукувати інформацію, використовуючи різноманітні джерела; творчо підходити до навчального процесу; вирішувати проблемні ситуації; нести відповідальність не тільки за виконання своєї частини роботи, але й результат всієї групи; допомагати один одному адаптуватися до роботи в групі; поважати точки зору один одного; спілкуватися на рівних та ділитися соціальним досвідом, традиціями й знаннями. Завдяки методу навчання у співпраці, учні не тільки успішно проходять процес "адаптації у шкільному соціумі", але й активізують свою роботу з досягнення власних навчальних цілей, проявляють зацікавленість самим процесом навчання, що покращує академічну успішність [6, с.115-116].

Методи навчання у співпраці спонукають до творчості, активізують діяльність як учнів, так і учителів у процесі роботи на уроках, формують навички творчого та критичного мислення, а також розвивають зацікавленість учнів самим навчальним процесом. Саме цим пояснюється надзвичайна популярність та широке використанні вищеозначених форм та методів у роботі на уроках як англійської мови, так і з інших предметів в освітніх закладах США. У процесі обміну передовим досвідом групова форма та методи активного й творчого навчання значною мірою вплинули на організацію та реалізацію навчального процесу в вітчизняній школі [6, с.117-118].

Цілісну систему навчальної діяльності учнів на занятті становлять фронтальна, індивідуальна та групова діяльність. Вони пронизують увесь навчальний процес. З'ясуємо сутність і встановимо особливості групової навчальної діяльності школярів на основі порівняння її з фронтальною та індивідуальною.

У фронтальному навчанні весь клас працює над одним навчальним завданням під безпосереднім керівництвом учителя, який організовує клас на роботу в єдиному темпі, прагне більш-менш рівномірно впливати на всіх учасників загальнокласної роботи.

Проте у фронтальній роботі надзвичайно складно забезпечити високу активність усіх учнів. Організовуючи фронтальну роботу, вчитель орієнтується на рівень середніх учнів. На них розраховані темп роботи, обсяг та рівень складності навчального матеріалу. Учні з низьким рівнем навчальних можливостей за таких умов неспроможні сприйняти й осмислити матеріал у повному обсязі. Якщо ж знизити темп фронтальної роботи, то це негативно позначиться на сильних учнях. Розглядаючи фронтальну роботу, не можна не наголосити на її обмежених можливостях реалізації навчального спілкування школярів. Воно можливе лише з дозволу вчителя, за його ініціативою і незначною мірою.

В індивідуальній роботі кожен учень працює самостійно, темп його роботи визначається ступенем цілеспрямованості, розвитку інтересів, нахилів. Темп роботи залежить також від навчальних можливостей, підготовленості учнів. Індивідуальній навчальній діяльності не властива безпосередня взаємодія учнів, а контакти з учителем обмежені та нетривалі. В індивідуальній навчальній роботі діяльність слабких учнів приречена на невдачу, тому в них є прогалини у знаннях, недостатня сформованість умінь і навичок навчальної самостійної роботи, а звідси – мала ефективність розвитку. Усі недоліки фронтальної та індивідуальної діяльності вдало компенсує групова.

У психолого-педагогічній літературі немає єдиного підходу до визначення групової навчальної діяльності. На думку більшості сучасних педагогів, групова навчальна діяльність – це форма організації навчання у малих групах учнів, об'єднаних загальною навчальною метою при опосередкованому керівництві вчителя, в якій присутня співпраця між учнями.

Учитель при кооперативному навчанні керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, які він пропонує групі та які регулюють діяльність учнів. Стосунки між учителем та учнями набувають характеру співпраці, тому що педагог безпосередньо втручається у роботу груп тільки тоді, якщо в учнів виникають запитання і вони самі звертаються за допомогою до вчителя. В основному це учнівська спільна діяльність. Групова навчальна діяльність, на відміну від фронтальної та індивідуальної, не ізолює учнів один від одного, а навпаки, дає змогу реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і співпраці [4, с. 231-232].

Відомо, що учням буває психологічно складно звергатися за поясненням до вчителя і набагато простіше – до ровесників, пояснення яких часто зрозуміліші.

Групова навчальна діяльність на занятті створює певні умови для формування позитивної мотивації школярів у процесі навчання. Це відбувається у групах, де створено умови доброзичливості, чуйності, оволодіння учнями формами взаємодопомоги. Як свідчить шкільна практика, під час групової роботи активізується діяльність усіх без винятку її виконавців. Психологи пояснюють це тим, що одна з найважливіших характеристик людини у групі полягає в тому, що особа звертається до своєї групи як до джерела орієнтації у навколишній дійсності. Як вид навчальної діяльності школярів, групова діяльність багатофункціональна [2, с. 70].

Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що кооперативне навчання сприяє: 1) активізації й результативності навчання школярів; 2) вихованню гуманних стосунків між ними, самостійності, умінню доводити і відстоювати власні погляди; 3) вмінню прислухатися до думки товаришів; 4) культурі ведення діалогу; 5) відповідальності за результати своєї праці.

У груповій навчальній діяльності учні показують високі результати засвоєння знань, формування вмінь. Пояснюється це тим, що в цій роботі слабкі учні виконують за обсягом будь-яких вправ на 20-30 % більше, ніж у фронтальній роботі. Групова форма роботи сприяє також організації більш ритмічної діяльності кожного учня [4, с. 233].

Переоцінка американськими педагогами традиційних форм навчання привела їх до розуміння того факту, що тільки робота в групах дає найефективніші результати щодо досягнення навчально-виховних цілей. Її перевагами вважалися: “підвищення соціальної інтеграції”; залучення учнів до процесу активного та творчого навчання; розвиток уміння працювати в командах; можливість використання навичок “навчання у співпраці”; активне залучення учнів до оцінки власного життєвого досвіду, який розцінюється джерелом знань; спільна робота учнів з високими та низькими розумовими здібностями, яка дає можливість другим поглибити свій рівень розуміння; представлення однакових умов та рівних можливостей у навчанні для учнів з різними рівнями знань, соціального досвіду та культурного розвитку [6, с.114].

Для педагогічної теорії та практики питання кількості осіб у навчальній групі має першочергове значення. Як свідчать публікації в педагогічній літературі, вона коливається у межах від трьох до восьми осіб.

Реальні умови навчання у загальноосвітніх школах свідчать, що в початковій школі найбільш раціонально організовувати навчальні групи із чотирьох – п’яти осіб, у середніх і старших класах – по п’ять і більше осіб. Малочисельні групи сприяють зручному і швидкому розміщенню учнів, активній діяльності кожного члена групи, кращому розподілу обов’язків. Старші учні, які мають практику групової взаємодії, можуть створювати і більші групи. Істотним моментом у створенні навчальних груп є їх склад. Групи мають бути гетерогенними за навчальними та психічними можливостями дітей: у групі повинен бути хоча б один сильний учень, тобто лідер. Групу слід формувати на основі особистісних переваг учнів, обрати консультанта, розподілити обов’язки. При створенні груп потрібно брати до уваги психічну сумісність дітей, їх бажання, потенціал можливостей для їх успішної спільної діяльності. Консультанта, за товариською згодою, призначає вчитель, у старшокласників може визначати учнівський колектив. Це зазвичай успішний у даній навчальній діяльності учень. Робота в навчальних групах будується на принципі розподілу функцій.

Організовуючи групову навчальну діяльність на занятті, потрібно забезпечити активність кожного учня. Цього можна досягти, розподіливши запропоновані групі завдання на частини за кількістю учасників групи, коли кожен має виконати свою частину роботи і пояснити спосіб її виконання іншим, а також налагодивши систему обліку діяльності кожного учня у групі. Для цього після виконання запропонованого групі завдання діти на спеціальних картках відображають оцінку роботи всієї групи, а також дають оцінку роботи кожного учня у групі [4, с. 235-236].

Завдання вчителя – відкрити для учнів привабливий бік спілкування з новими для них людьми. Кожен учень приходить до групи зі своїм життєвим досвідом і вміннями, спілкуючись, вони збагачують один одного, обмінюються досвідом. Навіть “слабкий” учень розуміє, що він може робити те, що не вміє “відмінник”. Це підвищує його самооцінку, він здобуває повагу з боку однолітків [1, с.72-73].

Власне формування “ефективних” навчальних груп різного типу переслідує дві фундаментальні цілі. Перша – залучити учнів до процесу активного та творчого навчання, і друга – адаптація до роботи в навчальному середовищі [6, с.114].

Успішна робота “ефективних” навчальних груп, на думку американських педагогів, базується на таких “елементах”, як позитивна взаємозалежність, підвищена взаємодія, індивідуальна та групова відповідальність, розвиток навичок роботи в командах та процес групової роботи.

Позитивна взаємозалежність акцентується на впевненості в тому, що успішне навчання кожного окремого члена групи залежить від успішної роботи всієї групи і, навпаки, успішна робота кожного окремого члена групи є внеском в успіх усієї групи. Підвищена взаємодія пов’язується з допомогою учнів один одному і пошуках джерел інформації для отримання необхідних знань при виконанні своєї частини роботи, а також з обміном навчальними матеріалами та знаннями в процесі підготовки та безпосередньо роботи в групах. Індивідуальна та групова відповідальність націлює на розвиток відповідальності кожного окремого члена “ефективної” навчальної групи та всієї навчальної групи в цілому за роботу з досягнення навчальних цілей та її результати. Розвиток навичок роботи в командах як один з важливих “елементів” успішної роботи “ефективних” навчальних груп, формує саме ті здібності, які допомагають учням знаходити спільну мову, прислухатися один до одного, поважати знання, культуру та досвід суспільного життя один одного. Останній “елемент” під назвою процес групової роботи має на увазі вміння учнів оцінювати продуктивність роботи груп, уміння виділити корисні та некорисні сторони групової роботи та прийняти рішення щодо зміни тактики, напрямків та стратегій роботи в групах [9, с.167-168].

Отже, навчання у співпраці порівняно з іншими організаційними формами має багато значних переваг:

1) великий обсяг виконаної роботи – зростає кількісний показник навчальної роботи;

2) висока результативність у засвоєнні знань і формуванні вмінь;

3) формується вміння співпрацювати;

4) формуються мотиви навчання, розвиваються гуманні стосунки між дітьми;

5) відбувається розвиток як психічних, так і навчальних можливостей (планування, рефлексія, самоконтроль, взаємоконтроль) [4, с. 233].

Висновок. Використання групової форми роботи на уроці як елементу методики навчання у співпраці дає учням можливість співпраці зі своїми ровесниками, підвищує їх зацікавленість та спонукає до спільного вирішення проблеми. Роль вчителя при колективному навчанні змінюється, і він стає не тільки джерелом знань, а й порадником та координатором роботи. Від правильності та чіткості поставлених завдань залежить характер співпраці учнів на уроці при досягненні поставлених цілей та рівень засвоєння учнями навчального матеріалу.

Література:

1. Батальщикова Е. Ю. Застосування інтерактивних технологій кооперативного навчання в середній загальноосвітній школі / Е. Ю. Батальщикова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (філологічні науки). Наукове видання. – 2010. – № 14 (201). – С. 71-78.

2. Вітковська І. Творча педагогічна діяльність як особистісно орієнтована. Авторська концепція, технологія / І. Вітковська // Директор школи. – 2002. – № 4. – С. 70.

3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К., 2004. – С. 114-147, 191-194.

4. Дудник Н. Організація групової діяльності школярів / Н. Дудник // Людинознавчі студії. Збірник наукових праць ДДПУ імені Івана франка. Педагогіка. – 2010. – № 21. – С. 229-244.

5. Кашлев С. С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов / С. Кашлев. – Минск: Университетское образование, 2001. – С. 5-21.

6. Мілова О. Є. Сучасні форми та методи активного навчання в шкільній практиці / О. Є. Мілова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (філологічні науки). Наукове видання. – 2010. – № 14 (201). – С. 112-119.

7. Форми навчання в школі: Книга для вчителя / за ред. Ю. І. Мальованого. – К. : Освіта, 1992. – 160 с.

8. Ярошенко О. Г. Групова навчальна діяльність школярів: теорія і методика / О. Г. Ярошенко. – К. : Партнер, 1997. – 193 с.

9. Larsen-Freeman D. Techniques and Principles in Language Teaching. Second Edition / D. Larsen-Freeman. – Oxford : Oxford University Press, 2000. – p. 167-168.

УДК 372.881.111

Москалець О. О.,
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин

ПРОЕКТНА МЕТОДИКА НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

У статті розглядаються можливі джерела недостатньої ефективності проектної методики у загальноосвітній школі. Пропонується вирішення виявлених проблем шляхом збільшення обсягу роботи над проектом на уроці та організації більш тісної співпраці між учителями.
Ключові слова: *методика, проект, школа, іноземна мова, класна робота, професійна діяльність.*

В статье рассматриваются возможные источники недостаточной эффективности проектной методики в общеобразовательной школе. Предлагается решение выявленных проблем путем увеличения объема работы над проектом на уроке и организации более тесного сотрудничества между учителями.
Ключевые слова: *методика, проект, школа, ыностранный язык, классная работа, профессиональная деятельность.*

The article deals with the possible sources of insufficient effectiveness of project work at Ukrainian schools. Among the possible solutions the increase of the classroom work on the project and teachers’ collaboration are suggested.
Key words: *methodology, project, school, foreign language, classroom activity, professional activity.*

Використання проектної методики у навчальному процесі вже не перший рік сприймається працівниками освіти на пострадянському просторі як ознака прогресивності і творчого підходу вчителя або викладача до своєї педагогічної діяльності. Дослідження низки сучасних вчених (Е.Г. Арванітопуло, 2007; І.В. Дубко, 2012; С.Ю. Ніколаєва, 2006; Л.І. Палаєва, 2005 та ін.) наводять переконливі аргументи на користь використання методу проектів у навчанні іноземних мов у загальноосвітній школі та у вищих навчальних закладах.

Поряд з тим, спостереження за роботою пересічного вчителя, опитування вчителів та бесіди з учнями і їх батьками виявляють низку невідповідностей між ідеями проектної методики і її реальним застосуванням у шкільному процесі навчання іноземної мови. Конкретизувати ці проблеми та визначити шляхи їх усунення стало завданням методичного семінару, який вже другий рік проводиться зусиллями Міського методичного об’єднання вчителів іноземних мов м. Ніжина та викладачами факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. У цій статті ми маємо за **мету** висвітити результати проведеної роботи.

За загальноприйнятим визначенням, метод проектів – це технологія навчання, основана на моделюванні соціальної взаємодії у малій групі під час навчального процесу [1, с. 226]. Серед його незаперечних переваг прихильники цього методу виділяють, перш за все, можливість розвитку творчих здібностей учнів, умінь творчо конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі та розвивати критичне мислення [7]. На думку дослідників, регулярне виконання проектів з іноземної мови дозволяє учню заглибитися в ситуацію її реального використання, інтегрувати різні види мовленнєвої діяльності, перенести акцент з лінгвістичного аспекту виучуваного матеріалу на змістовий [напр., 6, с. 12]

Привабливість і перспективність методу проектів знайшли своє відображення у численних публікаціях, виступах і методичних матеріалах. Презентації результатів проектної діяльності учнів досить часто використовуються як ефектний компонент методичних заходів на базі загальноосвітніх навчальних закладів. Підготовані учнями стінгазети, плакати, виступи і вистави англійською мовою слугують “обличчям школи”, сприяють створенню іміджу успішності учнів у вивченні іноземної мови і ефективності роботи вчителів. І хоча у Програмі з іноземної мови 2005 р., за якою цього року продовжують працювати 2-11 класи, поняття проектної методики з’являється лише у зв’язку зі старшою школою [8, с. 7], чинні серії підручників з іноземної мови для загальноосвітньої школи (наприклад, Л.В. Биркун *Our English*, О.Д. Карп’юк *English*, А.М. Несвіт *We Learn English*) передбачають виконання проектів у кожному тематичному розділі, розпочинаючи, щонайменше, з п’ятого класу. Новий підручник А.М. Несвіт *We Learn English* для 1 класу, створений за новою програмою, також містить сторінки, присвячені проектній роботі.

Перераховані фактори не могли залишити пересічних учителів іноземної мови байдужими до проектної методики. З метою підтвердження гіпотези про сформованість позитивного ставлення учительської громади до обговорюваної методики у 2012 р. було проведено опитування учителів іноземних мов м.Ніжина. В опитуванні взяли участь представники 17 загальноосвітніх шкіл міста (серед них дві школи-гімназії), а також викладачі Ніжинського ліцею Ніжинської міської ради при НДУ імені Миколи Гоголя та з Ніжинського обласного педагогічного ліцею.

На перше запитання, “Як часто Ви використовуєте метод проектів зі своїми учнями?” варіант “Ніколи” на обрав жоден респондент не залежно від місця роботи та вікових категорій своїх учнів. 100% опитаних колег хоча б 1-2 рази на навчальний рік виконують проекти з учнями молодших і/або старших класів. Показник частотності використання проектів з учнями 5-9 класів виявився ще вищим: 56% вчителів зазначили, що вважають за доцільне використовувати проекти у кожному тематичному розділі.

Наступне запитання було сформульовано так: “Що впливає на Ваше рішення про використання методу проектів у Вашій роботі (можливі кілька варіантів): a) матеріали підручника; b) приклад колег; c) інформація, отримана на методичних семінарах/тренінгах/конференціях/курсах підвищення кваліфікації; d) рівень мовної підготовки учнів; e) рівень вмотивованості учнів; f) свій варіант.

© Москалець О. О., 2013

Як правило, вчителі відмічали по 2-3 варіанти. Найбільш впливовими виявилися фактори c та e (кожен з них відмітили приблизно по 70% респондентів). Дещо менш вагомими (приблизно по 50%) виявилися чинники a та d. І лише менше 10% опитаних орієнтуються на приклад своїх колег (фактор b). Свій оригінальний варіант не запропонував ніхто.

Такий розподіл впливовості факторів можна трактувати по-різному, але основний висновок, на нашу думку, міг бути такий: вчителі більше знайомі із зовнішнім, показним боком проектної методики, з презентацією результатів успішних проектів. Значно менше уваги звертається на організаційну рутину проектної роботи. Ще менше інформації надається вчителям про невдалі проекти.

Розпочнемо аналіз із фактору підручника. Цей чинник, поряд із чинником рівня мовної підготовки учнів, відмітили приблизно половини опитаних. Такий результат був, певною мірою, цілком передбачуваним, адже у плануванні своєї педагогічної діяльності учитель не може не враховувати матеріали підручника, а більшість сучасних підручників з іноземної мови у тій чи іншій мірі використовують проектні завдання. Проте завдання для проектної роботи формулюються досить узагальнено і орієнтовані, здебільшого, на учнів з високим рівнем навчальних досягнень. Наприклад:

a) Work in groups. Design a London/Kyiv Travel Brochure. Think of the places of interest you would like to include there. Draw pictures, or stick postcards or photos. Write a paragraph about each place.

b) Gallery walk. Present your travel brochures. Talk about the places you have included in them [10, с. 216].

Подібні завдання розміщено наприкінці більшості тематичних розділів у підручниках для 5-9 класів згаданих вище авторів (Л.В. Биркун. О.Д. Карп'юк, А.М. Несвіт). І якщо у матеріалах Л.В. Биркун на проектну роботу відводиться цілий урок, то у підручниках О.Д. Карп'юк та А.М. Несвіт проектні завдання оформлені як частина уроку. Наприклад, представлене вище завдання із підручника для сьомого класу є вправою №7 (!) останнього уроку тематичного розділу "Two capitals: London and Kyiv". Зрозуміло, що вчитель не може розраховувати на те, що кожен його учень не залежно від здібностей і рівня навченості зможе виконати це завдання за 10-15 хвилин. Таким чином, учителю доводиться обирати між тим, що пропонує йому підручник, і тим, що буде посильним його учням. Цим, мабуть, можна пояснити однаково високу увагу учителів до факторів a та d.

Діаметрально протилежними виявилися рівні впливу інформації, яку вчителі отримують від своїх колег на офіційних зібраннях (варіант c: інформація отримана на методичних семінарах/ тренінгах/ конференціях/ курсах підвищення кваліфікації) та вплив інформації, яку вчителі можуть отримувати під час неформального спілкування між собою (варіант b: приклад колег). Саме ця розбіжність може виявитися індикатором реального ставлення пересічного вчителя до проектної методики і його готовності до втілення самої філософії проектного навчання у повсякденну практику. Цілком природно, що на офіційних зібраннях досвідчені вчителі намагаються показати свої найкращі досягнення. Відтак, спостерігаючи за роботою учнів під час презентації проектів, присутні бачать досить високий рівень володіння мовним і мовленнєвим матеріалом та зацікавленість у змістовому аспекті проекту. Проте чи був демонстрований рівень поштовхом до створення проекту, чи він був досягнутий в результаті проектної роботи, замислюються далеко не всі. Про помилки та невдалі проекти говорити на офіційних зібраннях не прийнято.

Та чи всі проекти, на які вчитель може виділити 10-15 хвилин уроку, будуть сто відсотково успішними? Мабуть той факт, що менше 10% вчителів отримують поштовх до використання проектної методики від спілкування зі своїми колегами, підводить нас до вельми невтішних висновків. Тим більше гнітючим залишається враження від результатів опитування, якщо згадати, що жоден із респондентів не вписав у рядок f) (*свій варіант*) жодного фактору, пов'язаного із розвитком творчих здібностей учнів, новим рівнем стосунків між вчителем і учнем і т.п., що відображало б специфіку проектної методики.

Проведені співбесіди з учнями окремих шкіл міста та їх батьками у низці випадків підтвердили припущення про невідповідність між філософією проектної методики і її реальним застосуванням. На жаль, типовою виявилася така процедура виконання "проекту": 1) "проект" дається учням як домашнє завдання; 2) вдома учень індивідуально або за допомогою батьків, сусідів, старших братів/сестер чи будь-кого, хто знає іноземну мову і/або вміє малювати, виконує завдання; 3) під час перевірки домашнього завдання учитель вислуховує окремі доповіді 2-3 учнів або збирає письмові роботи (тобто "проекти") для оцінювання. На цьому навчання соціальної взаємодії і розвитку творчого мислення закінчується.

Таким чином, ми знову опиняємося в ситуації 30-х років минулого сторіччя, коли по-суті прогресивний і гуманістичний метод проектів був заборонений до використання у радянських школах через відсутність послідовності і продуманості його впровадження.

Або розпочинаємо критичний аналіз своєї педагогічної діяльності і крок за кроком з'ясовуємо, чи знайдеться у ній місце проектній методиці у тій формі, у якій вона була задумана Дж. Дьюї, і про результати якої нам з гордістю повідомляють колеги на офіційних методичних зібраннях.

Саме з такими думками і було розпочато спільну підготовку до чергового засідання Ніжинського міського методичного об'єднання учителів іноземних мов і викладачів Ніжинського державного університету. Основними питаннями, на які необхідно було знайти відповіді, були:

1. Що є метою навчання англійської мови з використанням проектної методики у звичайному класі і як досягти цієї мети?

2. Як узгодити етапи виконання проекту зі стандартною організацією навчального процесу у загальноосвітній школі?

3. Яким чином полегшити роботу вчителя в ході роботи з проектом?

Експрес-опитування вчителів, проведене безпосередньо на семінарі, виявило, що серед колег не була сформована єдина думка щодо провідної мети використання проектів. Серед відповідей, які отримували до-

сить високий рейтинг, були: 1) розвивати вміння співпрацювати; 2) розвивати вміння працювати самостійно; 3) розвивати уміння спілкуватися іноземною мовою; 4) розвивати дослідницькі вміння учня; 5) розвивати естетичні смаки; 5) поглиблювати знання з предмету.

Проте звернення до теоретичних основ методики дає нам однозначну відповідь щодо провідної мети навчання іноземної мови – це практична мета [4, с. 40]. А практична мета – це, безумовно, розвиток умінь спілкуватися цією мовою. Відтак, у жодному випадку не зменшуючи значення виховної, розвивальної та освітньої цілей, досягненню яких сприяє проектна методика, у центрі уваги завжди має залишатися спілкування іноземною мовою.

На основі сказаного вище робимо висновок, що на кожному з чотирьох загальновизнаних етапів проектної роботи (підготовчий, виконавчий, презентаційний, підсумковий) спілкування як мета і як засіб навчання має відбуватися іноземною мовою. Чи можливо це в умовах загальноосвітньої школи? І чи реально залучити кожного учня до проектної роботи? Задля відповіді на це запитання розглянемо більш детально кожний етап. Оскільки з-поміж різних типів проектів учителями був обраний короткочасний інформаційний проект як найбільш розповсюджений, зміст роботи на розглянутих нами етапах відображає специфіку саме цього типу проектів.

Першим етапом будь-якого проекту має бути підготовка і налаштування на творче застосування уже здобутих знань і умінь. Задля чіткого усвідомлення кожним учнем мети і процедури виконання проекту детальне пояснення кожного кроку має прозвучати з вуст учителя. Таким чином, підготовчий етап відбувається на уроці і передбачає вибір теми і форми проекту, визначення учасників груп та їх обов’язків, обговорення шляхів вирішення поставленого завдання. Як правило, тема і форма проекту вже є сформульованими у підручнику іноземною мовою, завдання вчителя – перевірити розуміння теми учнями, пояснити мету проекту, забезпечити розподіл учнів на групи, допомогти їм уточнити зміст кожного окремого проекту та, за необхідності, визначити обов’язки кожного учасника.

Задля розподілу на групи вчитель може застосовувати ті ж прийоми, що і під час звичайних уроків. Наприклад, учні отримують картки з лексичними одиницями, словоформами, частинами речень, частинами тексту тощо і утворюють групи відповідно до спільних формальних чи смислових ознак мовних/мовленнєвих зразків на своїх картках. Іншомовний режим спілкування на цьому етапі залежить від того, наскільки звичними є учні до таких форм пошуків партнерів, і наскільки ретельно вчитель слідкує з тим, щоб у запалі пошуку своєї групи учні не переходили на рідну мову.

Уточнення змісту проекту у кожній окремій групі і розподіл ролей передбачає спілкування учнів у новостворених групах. Оскільки груп у класі буде декілька, простежити за дотриманням іншомовного режиму вчителю стає значно важче. На допомогу можуть прийти сформульовані разом із класом правила на зразок “I speak only English at my English lesson” або “If I don’t speak English my team loses a point”, а також вербальні опори з типовими фразами, які можуть знадобитися учням на першому етапі проектної роботи.

Виконавчий етап передбачає найвищий рівень самостійності учнів, і тому на цьому етапі найважче забезпечити режим іншомовного спілкування. Однак не слід забувати, що робота на цьому етапі відбувається у двох площинах: пошук і відбір інформації та визначання особливостей її презентації. І тут вчитель може значною мірою вплинути на те, якою мовою інформація буде сприйнята і проаналізована. Звичайно, якщо кожен учень у групі отримує завдання шукати певну інформацію самостійно будь-де, дуже високою буде вірогідність пошуку і знаходження потрібної інформації рідною мовою. Потім цю інформацію буде перекладено іноземною мовою за допомогою батьків, братів/сестер, репетиторів. Використання мови відбудеться в мінімальному обсязі. Можна, звичайно, сподіватися, що учень знайде автентичні матеріали іноземною мовою, зможе їх зрозуміти і раціонально використати. Але чи під силу це пересічному п’яти– або шестикласнику?

Якщо ж сприймання і відбір інформації відбувається на основі матеріалів, заздалегідь підготованих (відібраних і, за необхідності, адаптованих) вчителем, вірогідність використання іноземної мови значно зростає. Завдання учня полягатиме у тому, щоб сприйняти і критично оцінити підготовану інформацію; останнє може відбуватися на основі дискусії у групі. Слід визнати, що на етапі дискусії перехід на рідну мову у більшості випадків є неминучим, і лише надзвичайний самоконтроль учнів (що у шкільному віці є великою рідкістю) та особиста участь учителя в обговоренні у якості консультанта може втримати іншомовний режим роботи. Таким чином, підходимо до висновку про доцільність проведення хоча б частини виконавчого етапу під час уроку.

Етап презентації проекту, безумовно, має відбуватися іноземною мовою. З-поміж варіантів презентації інформаційного проекту (зображення + письмовий текст; зображення + усний текст; зображення + письмові опори + усний текст) більшість вчителів обирають останній як найбільш ефективний і доступний для учнів з різним рівнем навченості. Уточнення вимагають лише письмові опори: для учнів з високим рівнем навчальних досягнень ці опори будуть максимально лаконічними, а для учнів з низьким рівнем письмові опори мають майже повністю співпадати з усним текстом презентації.

Етап презентації нерозривно пов’язується з підсумковим етапом, адже, з одного боку, немає сенсу підбивати підсумки того, що не сприйняв і не зрозумів, а з іншого – який сенс щось розповідати, якщо тебе не слухають. Відтак уже на етапі презентації вчитель має забезпечити таке комунікативне завдання усьому класу, яке примусить дітей уважно слухати виступи інших команд. Це може бути знаходження відповідей на певні запитання, заповнення табличок на основі почутого тощо. Після усіх виступів учні повинні порівняти значущість інформації, отриманої від інших команд, і визначити кращий проект.

Підбиваючи підсумки аналізу змісту роботи на кожному етапі проекту з точки зору забезпечення іншомовного режиму спілкування доходимо висновку про необхідність виконання максимальної частини роботи

безпосередньо на уроці. Але чи узгоджується це з поєднанням класної і домашньої роботи у навчальному процесі? Якщо ми звернемося до офіційно затвердженого розподілу часу на виконання домашньої роботи з усіх предметів у різних класах, отримуємо такі дані: 1 клас – 0 годин; 2 клас – 45 хв.; 3 клас – 1 год.10хв.; 4 клас – 1 год.30хв.; 5-6 класи – 2 год.30хв.; 7-9 класи – 3 год.; 10-11 класи – 4 год. [9]. А оскільки учень 5-6 класів має на день 5-6 уроків (і з них мінімум 4 – з домашнім завданням), а учень 7-9 класів може отримати домашнє завдання з 5-6 предметів, отримуємо приблизний проміжок часу, який учень може витратити на підготовку проектного завдання вдома – 30 хв. Тому виконання максимальної частини проектної роботи в класі стає не лише більш привабливим з точки зору забезпечення іншомовного режиму спілкування, але і узгоджується з санітарно-гігієнічними вимогами щодо організації навчальної діяльності школяра. Враховуючи наведені вище міркування та ступінь готовності школяра до самостійної роботи, вважаємо за доцільне розподіляти етапи виконання короткочасного інформаційного проекту між класною і домашньою роботою на різних етапах навчання так, як це представлено у табл.1.

Таблиця 1

Розподіл класної і домашньої роботи на етапах короткочасного інформаційного проекту

Етап	Молодша школа	Основна школа	Старша школа
Підготовчий	класна робота	класна робота	класна + домашня робота
Виконавчий	класна робота	класна + домашня робота	класна + домашня робота
Презентаційний	класна робота	класна робота	класна робота
Підсумковий	класна робота	класна робота	класна робота

Таким чином, отримуємо збільшення навантаження на вчителя у випадку його рішення використовувати проектну методику, оскільки підготовка додаткових матеріалів і ретельний, але ненав'язливий контроль за дотриманням іншомовного режиму на уроці під час роботи учнів у малих групах вимагає щонайменше подвійної витрати зусиль. Що ж робити, щоб не перетворювати на покарання щире бажання вчителя долучитися до справжньої проектної методики? В ході дискусії було сформульовано такі рішення-поради:

1. Використовувати проектну роботу доречно лише тоді, коли на кожний етап проекту можна виділити достатню кількість часу на уроках.
2. У проектній роботі значення має не лише результат, але і сам процес створення проекту. Саме на ньому варто зосередити увагу.
3. Необхідно створювати спільний банк методичних матеріалів для проектної роботи з учнями різних класів.
4. Обмін досвідом і матеріалами між колегами полегшить підготовку до проектної роботи і сприятиме професійному розвитку кожного вчителя.

За свідченням колег, обговорені проблеми і прийняті колективні рішення дали змогу кожному учаснику ще раз осмислити свій педагогічний досвід і намітити шляхи зближення застосування проектів у реальних шкільних умовах з філософією методу проектів.

Література:

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Арванітопуло Е. Г. Навчальні проекти з іноземної мови для учнів старшої школи / Е. Г. Арванітопуло // Іноземні мови. – 2007. – № 1. – С. 14-18.
3. Дубко І. В. Метод проектів у навчанні учнів основної школи письма німецькою мовою після англійської : автореф. дис. … канд.пед наук : 13.00.02 / І. В. Дубко. – К., 2012. – 22 с.
4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
5. Ніколаєва С. Ю. Проектна робота "Europe is more than you Think" для учнів старшої школи / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2006. – № 1. – С. 3-16.
6. Палаева Л. И. Метод проектов в обучении английскому языку учащихся среднего этапа обучения общеобразовательной школы. – автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. И. Палаева. – М., 2005. – 28 с.
7. Полат Е. С. Метод проектов / Е. С. Полат. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.intuit.ru/.../projects/2/m01_discussions_project_method.rtf
8. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. Іноземні мови 2-12 класи. – Ірпінь : ВТФ "Перун", 2005. – 208 с.
9. Про обсяг і характер домашніх завдань учнів загальноосвітніх навчальних закладів : (Лист Міністерства освіти і науки України від 29.10.07 № 1/9-651). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvitacv.com/index.php

Джерела ілюстративного матеріалу:

10. Несвіт А. М. Ми вивчаємо англійську : Підручн. для 7-го кл. загальноосвітн. навч. закл. / А. М. Несвіт. – К. : Генеза, 2007 – 256 с. : іл.

УДК: 811.111’36

Сердюк Н. Ю.,
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”, м. Переяслав-Хмельницький

МЕТОД АЛГОРИТМІЗАЦІЇ ЯК ЗАСІБ НІВЕЛЯЦІЇ ТИПОВИХ ПОМИЛОК СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИЗНАЧЕННЯ ГОЛОВНИХ ЧЛЕНІВ АНГЛІЙСЬКОГО ПРОСТОГО РЕЧЕННЯ

Стаття присвячена проблемі навчання майбутніх учителів англійської мови головним членам речення. У статті робиться спроба розробити алгоритм визначення студентами підмета та присудка англійського простого речення. Стверджено, що метод алгоритмізації є засобом нівеляції типових помилок студентів під час синтаксичного розбору англійського простого речення.
Ключові слова: *алгоритм, майбутній учитель англійської мови, підмет, присудок, речення.*

Статья посвящена проблеме обучения будущих учителей английского языка главным членам предложения. В статье делается попытка разработать алгоритм определения студентами подлежащего и сказуемого английского простого предложения. Утверждается, что метод алгоритмизации есть средством избежания типичных ошибок студентов при синтаксическом разборе простого предложения.
Ключевые слова: *алгоритм, будущий учитель английского языка, подлежащее, сказуемое, предложение.*

The article deals with the problem of teaching future English teachers the types of principal parts of the sentence. The article attempts to work out the algorithm for students’ identifying the subject and predicate in English simple sentence. The algorithmic method as the means to avoid typical students’ mistakes during a syntactical analysis of a simple sentence is defined.
Keywords: *algorithm, future English teacher, subject, predicate, sentence.*

У сучасних ринкових умовах підготовка випускників закладів вищої освіти характеризується підвищенням професійних вимог, обсягу знань та умінь, сформованістю готовності до професійної діяльності. На сьогодні особливої актуальності набуває проблема якісної мовної підготовки студентів-філологів вищих педагогічних навчальних закладів. Запорукою успішного вивчення іноземної мови є оволодіння її граматичним устроєм, що сприятиме подальшому перетворенню окремих розрізнених одиниць у зв’язне, зрозуміле та правильне висловлювання. З огляду на це, вважаємо за необхідне приділення особливої уваги методам удосконалення навчання граматики англійської мови.

Досвід свідчить, що однією із проблемних тем розділу “Синтаксис” навчальної програми з курсу “Граматика англійської мови” для студентів-філологів є “Синтаксичний розбір простого речення”. Це підтверджується типовими помилками студентів у визначенні головних членів англійського речення, що призводить відразу до неправильного подальшого розбору речення. З огляду на це, з’явилась необхідність пошуку шляхів і методів їх нівеляції, запропонування певних опор для студентів-філологів у визначенні підмета та присудка під час синтаксичного розбору речення, − певних алгоритмів. Таким чином, особливої актуальності в навчанні майбутніх учителів англійської мови набуває проблема розробки алгоритму визначення головних членів речення з метою уникнення типових помилок під час синтаксичного аналізу англійського речення.

Різні аспекти проблеми навчання учнівської та студентської молоді граматики іноземної мови отримують осмислення в розвідках: Р. Карпової − питання ефективності використання опорних схем у навчанні граматиці німецької мови [2], Л. Каширіної − алгоритмізація граматики французької мови [3], О. Коломінової − навчально-методичний комплект з формування англомовної граматичної компетенції в учнів початкової школи [4], Д. Мацько − алгоритм як засіб навчання майбутніх учителів англійської мови початкової школи форм пасивного стану англійської мови [5], Н. Скляренко − систематизація і повторення іншомовного граматичного матеріалу в основній і старшій школі [7].

Аналіз наукової літератури показав, що проблема використання алгоритмізації у навчання студентів-філологів синтаксичного розбору англійського простого речення характеризується недостатньою теоретичною та методичною розробленістю.

Метою статті є розробка алгоритму визначення студентами головних членів англійського простого речення для уникнення типових помилок.

Сучасні вимоги до граматичної англомовної компетенція майбутніх учителів-філологів вимагають попередньої плідної роботи стосовно оновлення змісту навчання іноземних мов, методики викладання. Незважаючи на необхідну невимушеність іншомовного спілкування, важливого значення набувають синтаксичні знання, уміння та навички, оскільки вони дозволяють закріпити базові знання з граматики іноземної мови (частини мови, часові форми, стани та способи дієслова тощо); усвідомити специфіку організації слів у граматично правильні висловлювання та роль кожного слова й знака в ньому.

Досвід викладання англійської мови майбутнім учителям-філологам показує, що однією з найбільш складних граматичних тем для вивчення з частини “Синтаксис” виступає тема “Синтаксичний розбір простого речення”. Усвідомлення цієї теми може бути ускладнене: різним граматичним устроєм англійської та рідної мов; необхідною акумуляцією інформації з курсів “Практична граматика” та “Теоретична граматика англійської мови”; необхідністю узгодити, систематизувати набуті раніше знання з новими; чітко оформити свої думки (інколи графічно). Під час вирішення цих завдань студент може натрапити на підводні камені, і деякі їх помилки стають типовими. Оскільки, навіть, вже на першому етапі невірне визначення головних членів англійського речення, підмета й присудка, завжди приводить до негативного результату, − невірного розбору

© Сердюк Н. Ю., 2013

речення. Таким чином для тих студентів, навички яких ще не доведені до автоматизму вважаємо за необхідне і важливе пропонувати їм з метою закріплення знань та уникання типових помилок певні опори, −алгоритми.

Необхідність алгоритмізації навчання студентів граматики англійської мови зумовлюється тим фактом, що вивчення англійської мови відбувається не за аспектами, а в рамках однієї навчальної дисципліни. Повністю поділяємо думку Л. Каширіної про те, що граматику можна звести до кінцевого набору правил [3, с. 45]. У науковій літературі "алгоритм" трактується як "сукупність правил, що визначає ефективну процедуру вирішення будь-якого завдання з певного комплексу завдань" [9, с. 413].

Визначаємо, що під "алгоритмом визначення головним членів речення" розуміємо "сукупність кроків, виконання яких дозволятиме майбутнім учителям англійської мови правильно визначити підмет і присудок під час синтаксичного аналізу англійського простого речення".

За Л. Бархударовим, в синтаксисі англійської мови виділяють чотири основні види присудка: простий та складний, кожен з яких може бути дієслівним або іменним [1, с. 146]. А підмет може бути простим і складним [5].

Перший тип − простий дієслівний присудок (the simple verbal predicate) виражається в реченні основним дієсловом у будь-якій часовій формі, стані, способі, визначаючи дію або стан, який представлений як дія: She *reads* well. I *have been working* since morning. This question *is opened out* at the lecture.

Особливим різновидом простого дієслівного присудка англійського речення визначаємо фразовий/ фразеологічний присудок (simple verbal phrase/ phraseological predicate), який представляє собою фразовий еквівалент дієслова, який позначає різноманітні дії з фразеологічним значенням та можуть бути вираженими різними сполученнями частин мови, що утворюють єдине смислове і граматичне ціле: "Now, Digory," he said, "we've got rid of that woman, and the brute of a lion is gone." (C.S. Lewis).

Другий тип – простий іменний присудок, що виражається іменником, прикметником або ж не особовими формами дієслова. Особливістю такого присудка є відсутність дієслова-зв'язки, що показує несумісність думки, вираженої підметом і вираженої присудком, тобто мовець не вірить у сумісність двох зазначених явищ, фактів, ідей тощо. Таким чином, у змісті простого іменного присудка є заперечення: Peter, *dishonest*!

Третій тип – складний дієслівний присудок, що може бути або модальним або аспектним. Модальний показує, відповідно до значення модального дієслова, дію, яка є можливою, ймовірною, бажаною, необхідною, обов'язковою тощо та має наступні структури: 1) модальне дієслово + інфінітив (I *have to go* there); 2) дієслово з модальним значенням (to hope, to expect, to intend, to attempt, to try, to wish, to want, to desire тощо) + інфінітив/ герундій (We *intend going* to Odessa); 3) модальні вирази (to be able, to be bound, to be anxious, to be capable, to be going, to be willing, тощо) + інфінітив (I *am going to leave* this town). Аспектний присудок виражає початок, повторення, продовження або завершення дії, маючи структури: 1) аспектне дієслово (*to begin, to start, to commence, to set about, to take to, to fall to, to come*; *to go on, to keep (on), to proceed, to carry on, to go on, to continue; to finish, to stop, to cease, to give up тощо)* + інфінітив/ герундій (He *starts to run.* She *kept laughing.* His bones *ceased to ache*); 2) *would* або *used* + інфінітив, − повторювана минула дія (He *used to write* poetry with his wife).

Четвертий тип – складний іменний присудок, який позначає стан або якість особи чи предмета, вираженого підметом, або ж клас осіб і предметів, до якого ця особа чи предмет належить. Має дві складові: 1) дієслово-зв'язка: *to be*; *to remain, to continue, to stay, to feel, to keep, to smell, to sound, to stand, to sit, to lie, to loom, to rank, to shine, to look, to taste, to seem, to appear, to prove, to become, to come, to get, to go, to grow, to turn out, to run, to leave, to make* тощо); 2) предикатив як іменна частина може бути виражений іменником (*She is a* ***child)***, прикметником (*She seemed* ***happy)***, займенником (*The book was* ***his)***, словом категорії стану (*But I am* ***afraid)***, числівником *(Peter was* ***the first***), прийменниковою фразою (*It was* ***outside his mind***), інфінітивом (*The best thing is* ***to go***), герундієм (*My hobby is* ***swimming)***, дієприкметником (*He is too* ***excited*** *to notice it),* прислівником *(It became* ***cold)***.

На основі вищезазначеного, пропонуємо наступну логічну послідовність у визначенні підмета та присудка англійського простого речення:

Крок 1. Прочитати та перекласти речення, визначити його тип.

Необхідним завданням початкового етапу синтаксичного аналізу речення є його правильний переклад, оскільки часто не надто дбалий переклад є першою причиною невдачі у визначенні головних членів речення і у подальшому розборі взагалі. Необхідно визначити тип речення відповідно до мети висловлювання.

Крок 2. Виявити зміст речення, тобто про що йдеться мова.

Звичайно, кожне речення виражає якусь певну інформацію: 1) про дію когось або чогось (підмета); 2) про його стан − риси, особливості, якості,тобто його опис.

Крок 3. Визначити ймовірний присудок.

Відповідно вищезазначеним двом варіантам, можна розмежувати тип присудка: якщо перший варіант (дія), то це один із дієслівних присудків, якщо другий варіант (стан), то тип присудка − один із іменних. Зазначимо, що визначити чи цей присудок є складним чи простим можливо за допомогою наступного кроку алгоритму.

Крок 4. Розпізнати ймовірні складові присудка:

− одне смислове дієслово на позначення дії – простий дієслівний присудок, проте у будь-якій часовій формі, стані, способі;

− слово на позначення стану, виражене іменником, прикметником, інфінітивом, герундієм чи дієприкметником, що вжите без дієслова-зв'язки та з наявністю знаку оклику в кінці речення – простий іменний присудок;

− модальне дієслово, дієслово з модальним значенням, модальний вираз + інфінітив/ герундій – складний дієслівний модальний присудок;

− дієслово на позначення початку, продовження, завершення дії + інфінітив/ герундій – складний дієслівний аспектний присудок;

− *would* або *used to* + інфінітив – складний дієслівний аспектний присудок;

− дієсліво-зв’язка + будь-яка частина мови (крім дієслова на позначення дії, сполучника, частки, прийменника) на позначення стану – складний іменний присудок.

Крок 5. Звернути увагу на місце ймовірного присудка:

1) будь-який тип присудка − після підмета у розповідних стверджувальних і заперечних реченнях;

2) простий іменний присудок − після підмета без допоміжного дієслова у розповідних стверджувальних і заперечних реченнях зі знаком оклику;

3) простий дієслівний присудок виражений одним основним дієсловом (найчастіше *to have* у неозначених часових формах) − перед підметом у питальних реченнях *(Has your little brother his own room?)* (повна інверсія), виражений фразовим дієсловом/ фразеологічною одиницею/ основним дієсловом у відповідній часовій формі, стані, способі, де перша його частина (або ж допоміжне дієслово) знаходиться перед підметом, а друга, виражена основним дієсловом, – після підмета;

4) посередині двох частин складного підмета – простий дієслівний присудок, найчастіше у пасивному стані;

5) складний дієслівний присудок у питальному речення має модальне/ аспектне слово тощо, перед підметом, а після нього – інфінітив чи герундій;

6) складний іменний присудок у питальній формі речення має дієслово-зв’язку перед підметом, а після нього – предикатив.

Виконання цього кроку передбачає повне розуміння особливостей, функцій і різниць між типами присудків англійського речення.

Крок 6. Визначити частину (частини) мови, якою (якими) виражений у реченні ймовірний присудок:

1. Дієслово у будь-якій часовій формі, стані тощо − простий дієслівний присудок. Оскільки присудок завжди може бути виражений дієсловом у будь-якій часовій формі, стані, тощо, важливо у реалізації цього етапу зосередити увагу на супутніх його частинах мови, або на їх відсутності.

2. Дієслово відсутнє, а наявним є іменник чи прикметник − простий іменний присудок.

3. Дієслово є модальним або аспектним вжите разом із інфінітивом і герундієм − складний дієслівний присудок.

4. Дієслово-зв’язка та будь-яка частина мови, крім сполучника, частки, артикля та деяких прийменників – складний іменний присудок.

Правильність виконання зазначених кроків може бути підтвердженою додатковою перевіркою себе.

Крок № 7. Перевірити правильність визначення типу присудка:

1) Простий дієслівний присудок можна перевірити шляхом трансформації активного стану в пасивний без зміни змісту речення.

2) Простий дієслівний фразеологічний присудок можна перевірити шляхом заміни його структури одним дієсловом (простим дієслівним присудком), залишаючи значення дієслова незміненим або майже незміненим: to have a smoke − to smoke; to take place − to happen, to occur; to pay a visit − to visit: I *have dinner*. = I *dine*.

3) Простий іменний присудок можна перевірити шляхом підставляння відсутнього дієслова-зв’язки з метою спробувати утворити складний іменний присудок, або ж також шляхом можливого додавання речення “Не може такого бути!”: He *a liar*! I can’t believe it!

4) Складний дієслівний модальний присудок можна перевірити шляхом заміни одного модального дієслова на інший;

5) Складний дієслівний аспектний присудок можна перевірити заміною одного аспектного дієслова іншим на позначення того ж самого аспекту;

6) Складний іменний присудок можна перевірити заміною одного дієслова-зв’язки іншим.

Крок 8. Визначити підмет речення і частину мови, якою він виражений:

1. Підмет (будь-яка частина мови/ група слів, крім сполучника, артикля, прийменника) є на початку речення, що передбачено типовим порядком слів у стверджувальних і заперечних розповідних речень – простий підмет.

2. Підмет відсутній (або наявний у звертанні) у наказових реченнях.

3. Підмет (будь-яка частина мови/ група слів, крім сполучника, артикля, прийменника) у питальних реченнях знаходиться після простого дієслівного присудка *(Has your little brother his own room?)* (маємо повну інверсію) або його першої частини − допоміжне дієслово *(Is he reading in his room? Were they having dinner at 5 o’clock yesterday?)* перед основним дієсловом (часткова інверсія). Якщо питальне речення починається: 1) з модального дієслова або ж аспектного слова, як першої частини складного дієслівного присудка, то підмет буде слідувати йому та передувати другій складовій цього присудка вираженому інфінітивом або герундієм; 2) з дієслова-зв’язки як першої частини складного іменного присудка, то підмет буде слідувати йому та передувати другій складовій цього присудка (предикативу).

4. Підмет − складний, коли дві частини (іменник/ займенник/ група слів … + інфінітив/ герундій) можуть знаходитись по обидві сторони від присудка (найчастіше дієслово у пасивному стані), тобто присудок знаходиться посередині підмета, розділяючи його навпіл. Цей випадок функціонування складного підмета, що відзначається своєю специфікою, складністю та розмаїттям структур.

Крок 9. Перевірка правильності визначення головних членів речення:

1) Простий підмет + простий дієслівний присудок відповідає на запитання “Що/ хто/ де/ коли/ як/ … робить/ робив/ буде робити?” у будь-якій часовій формі; можна перевести у пасивний/ активний стани і навпаки.

2) Простий підмет + простий іменний присудок перекладається на українську мову починаючи зі структури типу “Невже підмет такий є/ був/тощо!?!” або ж також шляхом можливого додавання речення “Не може такого бути!”

3) Складний підмет + простий дієслівний присудок можна перевірити шляхом переводу з пасивного стану в активний, підмет стає додатком;

4) Простий підмет + складний дієслівний модальний присудок відповідає на запитання “Що/ хто/ де/ коли/ як/ … (підмет) має/ може/ необхідно… зробити?” у будь-якій часовій формі з відповідною модальністю;

5) Простий підмет + складний дієслівний аспектний присудок відповідає на запитання “Що/ хто/ де/ коли/ як/ … підмет починає/ продовжує/ завершує робити/ процес?” у будь-якій часовій формі з зазначенням початку/ продовження/ кінця дії або процесу;

6) Простий підмет + складний іменний присудок відповідає на запитання “Що/ хто/ де/ як/ … є/ був/ буде підмет?” у будь-якій часовій формі з будь-яким дієсловом-зв’язкою.

Таким чином, розроблений алгоритм визначення головних членів англійського простого речення − сукупність певних кроків, виконання яких дозволятиме студентам, уникаючи типових помилок, правильно виявити підмет і присудок: 1) прочитати та перекласти речення, визначити його тип; 2) виявити його зміст, тобто про що йдеться мова − про дію підмета чи його стан; 3) визначити ймовірний присудок; 4) розпізнати його ймовірні складові; 5) звернути увагу на його місце присудка; 6) визначити частину (частини) мови, якою (якими) він виражений; 7) перевірити правильність визначення типу присудка; 8) визначити підмет речення та частину мови, якою він виражений; 9) перевірка правильності визначення головних членів речення:

Застосування методу алгоритмізації сприяє закріпленню граматичних знань, нівелюючи типові помилки студентів, автоматизації умінь і навиків синтаксичного розбору англійського речення, а в подальшому розвиткові граматичної компетенції майбутнього вчителя англійської мови.

Перспективами подальших розвідок є ґрунтовне дослідження специфіки узгодження підмета та присудка в англійському реченні.

Література:

1. Бархударов Л. С. Структура простого предложения современного английского языка / Л. С. Бархударов. – М. : Высшая школа, 1966. – С. 141-57.

2. Карпова Р. М. Опорные схемы для обучения немецкому языку / Р. М. Карпова // Иностр. яз. в шк. – 2000. – № 2. – С. 37-40.

3. Каширина Л. Н. Алгоритмы в обучении грамматике французького языка / Л. Н. Каширина // Иностр. яз. в шк. – 2000. – № 4. – С. 44-46.

4. Коломінова О. О. Навчально-методичний комплект як засіб формування англомовної граматичної компетенції в учнів початкової школи / О. О. Коломінова // Іноземні мови – 2008. – № 4. – С. 58-65.

5. Мацько Д. С. Алгоритм як засіб навчання майбутніх учителів англійської мови початкової школи форм пасивного стану англійської мови / Д. С. Мацько // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – Вип. № 9 (220). – Ч. ІІІ. – С. 95-100.

6. Сердюк Н. Ю. Синтаксис англійської мови: навч. посіб. для студентів 3-го курсу факультетів та інститутів іноземних мов / Н. Ю. Сердюк. – Переяслав-Хмельницький, 2011. – 80 с.

7. Скляренко Н. К. Систематизація і повторення іншомовного граматичного матеріалу в основній і старшій школі / Н. К. Скляренко // Іноземні мови. – 2005. – № 2. – С. 3-7.

8. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / [під ред. С. Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.

9. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 43 с.

УДК 811.161.2.373

Стребуль Л. А.,
Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара, г. Днепропетровск
Бобыль С. В.,
Днепропетровский национальный университет имени В. Лазаряна, г. Днепропетровск

ПОИСК ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ В РАЗВИТИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

Розглядаються методичні підходи у розвитку міжкультурної компетенції іноземних студентів, інновації у навчанні.
Ключові слова: *міжкультурна компетенція, крос-культура, інноваційний метод, креатив.*

Рассматриваются методические подходы в развитии межкультурной компетенции студентов-иностранцев, инновации в обучении.
Ключевые слова: *межкультурная компетенция, кросс-культура, инновационный метод, креатив.*

The article is focused on the method of the development of the competence of foreign student on the materials of the given region.
Key words: *study competence, cross-cultural, creativeness, innovation method.*

Смена экономического и социально-культурного укладов в странах, вхождение в мировое образовательное пространство потребовали пересмотра методик и подходов к подготовке специалистов. В новой образовательной стратегии произошла переориентация, когда на первое место выходит не только система знаний, умений и навыков, но и заявленных государством ключевых компетенций в интеллектуальной и коммуникационной сферах. Иными словами, уровень подготовки будущих специалистов вузов определяется их способностью к профессиональной и социально-культурной адаптации в условиях быстроменяющегося мира. Научные знания и практические навыки кросс-культурных коммуникаций в установлении диалога между различными культурами являются неотъемлемой составлящей профессиональной культуры специалиста.

В данной статье исследуется социолингвическая часть коммуникативной компетенции, которая представляет собой совокупность знаний культурного фона языковых средств и явлений определенной культуры и способность понимать их. Другими словами, обучение иностранным языкам предусматривает овладение информацией о культуре конкретного социума, поскольку взаимосвязь языка и культуры очевидна.

На Западе первые публикации по межкультурному взаимодействию появились в 1950-60-х годах. Но только в 90-х годах это направление исследований стало играть заметную роль не только в научной, но и в практической сфере, в основном благодаря вкладу Костомарова В., Тер-Минасовой С.Г., Мясоедова С.П., Симоновой Л.М.,Сазоновой Н., Г. Хофстеда, Гарднера Г. и других.

Одними из основополагающих теорий в этой области являются модель Г. Хофстеда в книгах Hofstede G. “The Software of Mind” и теория множественности проявлений интеллекта Г. Гарднера “Множинні інтелекти Гарднера. Теорія у практиці” [3, с. 16].

Г. Хофстед определяет личность как уникальную программу психологических характеристик, которые человек не разделяет с другими [5, с. 19]. Культура же, по его мнению, представляет то, что объединяет индивидуалов в группу. Употребление понятия “культура”, часто включает этнические и национальные группы, людей, объединенных в группы по интересам, образу жизни или профессиональной принадлежности.

Поиск новых методических подходов в практике развития интеллектуальных возможностей студентов-иностранцев, новых приемов работы с речевыми и культурологическими единицами предполагает выполнение следующих задач: а) сопоставление особенностей различных национальных культур на основе их базовых характеристик и применение результатов исследований в практике обучения; б) внедрение в обучение современных теорий, дающих рекомендации по сопоставлению и изучению межкультурных отличий иностранцев.

В момент контакта представителей различных культур при условии незнания базовых принципов межкультурной коммуникации неизбежно возникают недопонимания и сложности в общении и конфликты, поэтому необходимость развития кросс-культурной (межкультурной) компетенции в современных условиях расширенных международных контактов является непременным условием успешной работы специалистов практически в любой области знаний.

Так, Г. Хофстед описывает четыре основных элемента проявлення культуры: символы, ритуалы, герои и ценности.

Под символами подразумеваются слова, жесты, герои и ценности, а также предметы, которые несут особое значение и узнаваемы представителями данной культуры (вид одежды или макияжа, марки автомобилей, использование жаргона и т.д.).

Ритуалы представляют собой коллективные действия как основы социального бытия. Это и религиозные церемонии, и особая манера привествий, жестов, знаков уважения к старшим.

Безусловно, роль символов и ритуалов очень важна, но в основе понятия культуры, по Хофстеду, фундаментальные ценности – это “общие тенденции в предпочтении определенного положення вещей над другими [5, с. 37]. Примерами подобных ценностей могут служить семейные,: независимость, личная свобода, безопасность, интеллектуальные ценности.

© Стребуль Л. А., Бобыль С. В., 2013

Проведя сравнительный анализ культур, Хофстед предлагает сопоставлять различные культуры на основе их базовых характеристик. По его мнению, мировосприятие и миропонимание людей различных культур можно классифицировать по четырем характеристикам:

Властная дистанция (power distance) – степень неравенства между людьми. Например, в Японии, Китае, в странах с высокой властной дистанцией, вся власть сконцентрирована в руках небольшого количества людей, остальные же члены общества следуют решениям, принимаемым этой небольшой группой.

В странах с низкой концентрацией власти (Дания, Австрия) значительно большее число людей участвует в принятии решений.

Индивидуализм (individualilism) – степень, с которой человеческое общество предпочитает действовать индивидуально, нежели в группе. В индивидуалистических обществах Великобритании, Австрии люди концентрируются на себе и не склонны попадать в зависимость от окружающих. Они ставят личные цели выше целей группы.

В коллективистских же обществах Китая, Японии, Бразилии, Колумбии, Чили люди воспринимают себя как часть группы и склонны к коллективному принятию решений.

Исходя из вышеизложенных теоретических положений, проанализируем сложности, которые возникают, например, у китайских и арабских студентов при изучении русского языка.

Оценивая особенности китайского мировоззрения и мировосприятия с точки зрения Хофстеда, можно отметить полярное положение китайской системы ценностей по отношению к таковой у большинства неазиатских стран. В работе с китайскими студентами эти тенденции проявляются в невозможности инициировать дух соревновательности. Хотя множество методик обучения предполагает использование естественной конкуренции между студентами для повышения мотивации обучения и улучшения общих результатов. С китайцами такие приемы не срабатывают, так как все межличностные проблемы и соперничество в группе вторичны по отношению к необходимости объединения, сплоченности в условиях чуждой культурной действительности.

Здесь налицо проявление общественного уклада Китая с высокой дистанцией власти. Взаимоотношения в китайском обществе основываются на сознании того, что человек существует только как часть семьи или клана, что требует от индивида уважения к общественной иерархии. Необходимость проявления почтительности к старшим ориентирует китайцев на подчинение власти и подавление агрессии. Китайцы почтительны к вышестоящим, и при обучении их это выражается в демонстрируемом уважении к преподавателю, готовности подчиняться его требованиям, поэтому здесь очень важным является четкая очерченность и регламентированность требований преподавателя. В группах, где учатся эти студенты, почти не бывает проблем с дисциплиной: они не перечат преподавателю, соглашаются на все предложения администрации, даже не поняв материал, стараются не задавать лишних вопросов, чтобы не создать для других возможной ситуации “потери лица”. Если точно не определены поставленные задачи обучения и сроки их выполнения, китайцы, скорее всего, вообще не сочтут необходимым стремиться к их достижению.

Чрезмерная демократичность преподавателя в любых проявлениях может быть воспринята ними как слабость и приведет к потере контроля над учебным процессом.

Иначе проявляют себя в учебном процессе арабские студенты. Они не любят монотонной, однообразной работы и склонны строить свою работу на отвлечениях – отдают предпочтение общению. Контакты с окружающими для них – стимуляторы мозговой деятельности. Они воспринимают преподавателя как человека, который вступает с ними в коммуникацию и интересен как носитель новой неосвоенной информации.

Как правило, начиная изучать русский язык, иностранцы пользуются системой письма, которая не имеет ничего общего со звуковой системой их родного языка. Так как китайский, русский и арабский языки относятся к разным языковым семьям, то имеют различные и слово-,формообразования, организацизацию предложения, и средства синтаксической связи в них. А сам процесс написания требует переориентации моторно-двигательных навыков. Все эти факторы усложняют процесе обучения.

При обучении китайских студентов русскому, да и любому другому иностранному языку, необходимо учитывать то, что в Китае сформировалась уникальная идеографическая письменность, которая создала особую интеллектуальную модель любого представителя этой нации. Иероглиф как символ предмета, понятия, качества или движения – это способ образного восприятия мира. Китаец, обучаясь грамоте, учится мыслить образно, развивает свое визуально-пространственное восприятие.

Но анализируя графические ошибки китайских и арабских студентов, обучающихся на подготовительном отделении, можно отметить, что несмотря на различия графики родных языков, студенты при написании на русском языке допускают сходные ошибки. Среди них наиболее распространены следующие: использование на письме печатных букв; написание начала предложения с маленькой буквы; разная высота букв в слове; отсутствие соединения между ними; обратное написание букв *б,ы;* замена русских букв латинскнми *(б* на *b, м* на *m, й* на *n, п* на р, *р* на *r);* написание буквы *ш* как латинской *w*; пропуск в словах гласных, реже согласных; перестановка букв в слове; перенесение разделительных знаков на следующий ряд и т.п.

Бесспорно, эти ошибки связаны с традициями китайского и арабского письма, где в одном случае используются иероглифы, а в другом вообще нет больших букв, сами буквы не различаются по высоте.

Дополнительную сложность при общении, мешающей взаимопонимаю, представляют многочисленные звуковые и ритмико-интонационные ошибки в речи инностранных студентов. Сопоставление фонетических единиц китайского, арабского и русского языков позволяет виявить совпадение и расхождения в образовании звуков. Именно расхождения являются причиной акцента иностранцев при говорении по-русски. Зачастую в области консонантизма система ошибок проявляется в реализации категорий глухости-звонкости, твердости-

мягкости, а также со способом образования таких групп согласных, как шипящие, свистящие, аффрикаты, носовые, смешанные, по которым носители русского языка узнают речь иностранца.

Китайцам же тяжело дается изучение языков фонемного строя, поскольку каждая слогофонема (силлабема) китайского языка, будучи наименьшей групповой единицей, является также и смысловой единицей, имеющей образную идеографическую форму. Следовательно, набор фонем русского языка (слово, словосочетание или предложение) расчленяется китайцем на силлабемы, в результате чего формирование визуальной ассоциации (слово – образ) становится практически невозможным, что усложняет процесе запоминания. При постановке правильного произношения звуков русского языка в китайской аудитории надо учитывать, что китайский язык тоновый и поэтому эффективным в обучении может быть аудиальное восприятие. Это прежде всего аудиозаписи труднопроизносимых для китайцев сочетаний фонем. Можно положить на музыку труднопроизносимые сочетания фонем и использовать эти аудиозаписи как на занятиях, так и для самостоятельной работы.

Исследование имеющихся произносительных отклонений от норм речи и пути преодоления иноязычного акцента показывают, что формирование слухо-произносительных и грамматических навыков должно проводиться по -этапно с учетом родного языка обучаемых по специально разработанной системе тренировочных упражнений разных типов и видов. Знание же фонологических и артикуляционных причин отклонения от нормы в речи, обусловленные несовпадением звукового строя русского и родного языка, дают преподавателю возможность корректировать индивидуальную работу над фонетическими ошибками.

Если говорить о логико-математическом интеллекте иностранцев, то именно в этой области и возникает наибольшее число взаимонепониманий и недоразумений. Проблема состоит в зеркальном отличии логики и способа мышления, например, китайцев: они мыслят индуктивно (от частного к общему, от фактов к гипотезе), тогда как западные цивилизации базируются на дедуктивном мышлении (от общего к частному). Китайцам чрезвычайно трудно понять и воспринять грамматическую структуру русского языка. Очевидно, необходимо создание восприятия причинно-следственных связей, роль которых в китайском образе мышления играют аналоги.

Таким образом, развитие межкультурной компетенции иностранцев в условиях расширенных международных контактов является непременным условием для успешного обучения.

Литература:

1. Авдєєва І. М. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академгрупи. / І. М. Авдєєва, І. М. Мельникова. – К., 2007. – 304 с.

2. Інноваційна діяльність ВНЗ / Упоряд. Л. Галіцина. – К. : Вид. дім “Шкільний Світ”, 2005. – 128 с.

3. Гарднер Г. Множинні інтелекти: Теорія у практиці. Хрестоматія. – К. : Мегатайп, 2004. – 288 с.

4. Глущенко Т.С. Национально-специфические компоненты кинесического общения китайской лингвокультурной общности в свете теории лакун на фоне англо-американских и русских жестов: автореф. дис. канд.. філол. наук. – Барнаул, 2006. – 20 с.

5. Hofstede G. Measuring Organizational cultures: Administrative Sciense Quarterly. – 1990. – Vol. 35. – 101 c.

6. Сазонова Н. Характеристика культуры и планирование рекламных компаний. – К., 2001. – 234 с.

УДК: 008: 002

Тарасенко С. О.,
Київський національний університет імені Т. Шевченка, Інститут журналістики, м. Київ

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ГЛЯДАЧІВ (на прикладі російського каналу "Дождь")

У статті здійснено аналіз російського Інтернет телеканалу "Дождь" та розглядається вплив каналу на комунікативну культуру глядачів. Проводяться паралелі з українськими проектами Інтернет телебачення "Say.tv" та "Ukrlife.tv".
Ключові слова: *комунікативна культура, Інтернет телебачення, телеканал "Дождь", медіа, комунікація.*

В статье осуществлен анализ российского Интернет телеканала "Дождь" и рассматривается влияние канала на коммуникативную культуру зрителей. Проводятся паралели с украинскими проектами Интернет телевидения "Say.tv" и "Ukrlife.tv".
Ключевые слова: *коммуникативная культура, Интернет телевидение, телеканал "Дождь", медиа, коммуникация.*

The article analyzes the russian Internet TV "Rain" and examines the influence of the channel on the communicative culture of the audience. Conducted parallels with Ukrainian Internet television project "Say.tv" and "Ukrlife.tv".
Keywords: *communicative culture, Internet TV, channel "Rain", media, communication.*

"Не бійтесь ввімкнути телевізор. Скоро піде дощ"
(Гасло телеканалу "Дождь")

Телевізійний контент українських каналів, аналог яких представлений в Інтернеті, повноцінно впливає на формування культурної, політичної та соціальної свідомості суспільства. Зазвичай, у тих мас населення, які споживають інформацію, в тому числі і телевізійну за допомогою Інтернету, комунікативна культура формується цілком по-іншому, ніж у споживачів прямого телевізійного контенту. Очевидно, на це впливає мова та мовленнєвий стиль подання інформації за допомогою різних способів комунікації. Мова сприяє формуванню культури. Саме мова є найголовнішим засобом масової комунікації, за допомогою якої відбуваються всі новоутворені процеси, які акумулюють медіа середовище. Комунікативна культура – це активне використання мовних і позамовних засобів спілкування. Тому культура комунікації потребує високого рівня усвідомленості й творчої активності у використанні мовних і позамовних засобів вираження, а також урахування соціолінгвістичного й дистанційного аспектів [3].

Так, в епоху Інтернету українські телеканали давно створили свої аналоги в світовій павутині, проте зробити продукт Інтернет телебачення, який би весь час транслював прямоефірні програми он-лайн, досить складно. Але, як показує практика російських медійників, – це не є чимось нереальним. Російським журналістам з великим успіхом вдалось створити та запустити Інтернет телебачення, аналогу якого немає ні в Росії, ні в сусідніх державах. Саме так в 2010 році на теренах російських медіа стартував перший в Росії телеканал – "Дождь", викликав бурю емоцій у московських ЗМІ та акул пера. Завдяки своїм різноманітним соціальним проектам, відео-артам, простій та зрозумілій звичайним громадянам аналітиці, різноманітним авторським програмам та дискусіям, круглим столам з тими, хто насправді цікавий для суспільства, канал "Дождь" став позиціонувати себе як справжній "живий телеканал" та виробив девіз: "Дайте ще один шанс телебаченню!".

Канал "Дождь", який мовить також в цифровому форматі, вибудував чітку комунікативну культуру. Так, наприклад, керівник та генеральний директор каналу Наталія Сіндєєва розповіла на відкритій лекції в Європейському університеті Санкт-Петербургу про те, як все починалося, коли були тільки ідеї створення каналу та велике бажання її однодумців зробити спільний проект [4]. На мою думку, саме з моменту зародження телеканалу і почав вибудовуватися аспект спільної комунікативної роботи та комунікативної культури.

"Дождь" позиціонує себе як "оптимістичний канал" та активно використовує мовні та позамовні засоби спілкування з аудиторією. На сайті телеканалу є розділи, завдяки яким глядачі можуть спілкуватися з журналістами, керівництвом каналу, тобто зворотній зв'язок з медіа. Таким чином, люди більше наближені до подій, які відбуваються в світі, про які мовить канал, можуть не тільки висловлювати свою думку і залишати коментарі на сайті телеканалу, а й брати повноцінну участь у створенні медійного продукту.

Неодмінно великим плюсом телеканалу є те, що абсолютно всі верстви населення можуть бути глядачами та прихильниками, не поділяючись при цьому на касти чи соціальні групи. Для цього телеканал створив проект "Всі різні. Всі рівні." [5]. Метою проекту є запуск програми в ефір по популяризації працевлаштуванню та забезпеченні побуту людей із фізичними обмеженнями. Отже, бачимо, що започаткування подібних програм відіграє значну роль у формуванні комунікативної культури аудиторії споживачів подібного медіа продукту. Саме завдяки такій програмі росіяни зможуть об'єднуватися, не бути байдужими, а, навпаки, бути соціально захищеними та поінформованими.

Прозорість, відкритість та об'єктивність роботи Інтернет-телеканалу, який, до речі, мовить цілодобово, підтверджується тим, що одним із чинників формування комунікативної культури глядачів є наближеність до медіа середовища завдяки таким он-лайн функціям, як "підключитися до "Дощу" та "поспілкуватись з "Дощем". Функція "поспілкуватися з "Дощем" створена у вигляді он-лайн форуму, де кожен авторизований на сайті користувач може залишити повідомлення чи коментар та поспілкуватися на тему історії, політики, спорту, культури, бізнесу чи технологій. Крім того, кожен охочий може підключитися до каналу "Дождь" та

© Тарасенко С. О., 2013

переглядати його по телевізору. Незважаючи на чисельну критику зі сторони багатьох медіа, Інтернет телеканал залишається вільним, незаангажованим та цікавим для різних вікових категорій людей і різних верст населення.

Проводячи паралелі з Україною та українськими медіа, слід сказати, що на теренах Інтернету в 2012 році відрізнилися два проекти. Один із них – це сайт “Say.tv”, який позиціонує себе як телевізійна соціальна мережа [2]. Стартап цього Інтернет-проекту заполонив все київське метро рекламою метролайтів. “Say.tv” акцентує увагу громадськості на тому, що до прямого ефіру потрапити легко та просто, а саме за допомогою веб-камери. Метою “Say.tv” було намагання зробити так, щоб кожна людини могла відчути себе журналістом та творити власне телебачення, викладаючи в мережу все, що знімають на камеру. Контент наповнений різноманітними програмами: “Перший український відео-блог “Бігуді”, “Своє право не марнуй – голосуй!”, “Дуже вечірнє шоу” та інші [6]. Проте, такий проект, на мою думку, нагадує скоріш звичайну соціальну мережу, якими, на даний час, переповнений Інтернет та мало схожий на Інтернет-телебачення, яке б мовило в режимі он-лайн та яким позиціонувало себе спочатку. Саме на зразку проекту “Say.tv” чітко простежується, як відбувається соціальний, інформативний та розважальний аспекти впливу на аудиторію. Проте, якщо ж говорити про мову, то мережа “Say.tv” повністю російськомовна, то ж можна зробити висновок, що формування комунікативної культури глядачів та споживачів, які користуються мережею “Say.tv” не прослідковується. Адже формування комунікативної культури суспільства базується на мові, освіченості та моральних цінностях, кожна з цих трьох складових має бути присутня та сприяти розвитку.

Ще одним українським телевізійним сайтом поповнилася мережа Інтернет. У 2012 році розпочало свою роботу українське Інтернет-телебачення “Ukrlife.tv”, головним гасло якого стала фраза: “Ukrlife.tv робить життя помітнішим!” [7]. Якщо ж порівнювати з російським Інтернет телеканалом “Дождь”, то український аналог тільки набирає обертів та починає розвиватися. Проте, в своєму арсеналі “Ukrlife.tv” має чималий спектор програм: “Україна від каміна”, “Віршотека”, “Етюди”, “Підсумки тижня”, “Музичний стрій”, “Економічні дискусії” та інші. Українське Інтернет телебачення також активно представлене в соціальних мережах, де кожен із глядачів може залишати свій коментар, побажання, чи просто написати на хвилюючі його теми. Це говорить про те, що Інтернет телебачення справді має впливовий результат та формує культурне мислення населення.

Слід також зауважити, що роль ведучого в кадрі теж впливає на формування комунікативної культури глядача. Кандидат культурології, проректор Київського національного університету культури і мистецтв В. П. Дячук зазначила: “Останнім часом ведучий на телебаченні все більше перетворюється на комунікатора, який персоніфікує, повідомляє від першої особи наміри істинного автора телетвору. Сьогодні імідж ведучого є не цілеспрямований сформований образ, а частина комунікативного процесу. Володіючи сучасними технологіями у сфері суспільної комунікації, телеведучий виступає уособленням ефективної державної політики на ниві засобів масової інформації та комунікації. Ведучий – головний носій нової інформації, дидактики викладу навчального матеріалу. І саме від нього залежить і певною мірою сприйняття цієї інформації, її засвоєння” [1]. Отже, підсумовуючи, слід сказати, що формування комунікативної культури глядачів залежить від медіа, яке продукує свій інформаційний продукт, від мови подання та висвітлення інформації, від інформаційного посилу до аудиторії, та, безсумнівно, від ведучого, журналіста, який є прямим учасником медійного процесу в формуванні Інтернет телебачення.

Література:

1. Дячук В. П. Комунікативна культура ведучого. Роль телеведучого в аспекті функціонування телевізійного прямого ефіру [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.stattionline.org.ua/index.php/obraz/33/2215-komunikativna-kultura-veduchogo-rol-televeduchogo-v-aspekti-funkcionuvannya-televizijnogo-pryamogo-efiru.html

2. Закусило М. Антон Кононов: Для Say.TV первинний користувач [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.telekritika.ua/internet/2011-12-06/67825

3. Луценко В. І. Деякі аспекти комунікативної культури в дистанційному середовищі [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ttmuo/2011_6/16.pdf

4. Сіндєєва Н. В. Нові медіа: практичне керівництво [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://theoryandpractice.ru/videos/517-novye-media-prakticheskoe-rukovodstvo

5. Інтернет телеканал “Дождь”, програма “Всі різні. Всі рівні.” [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://tvrain.ru/story/vse_raznie_vse_ravnie/

6. Телевізійна соціальна мережа “Say.tv” [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://say.tv/exclusive

7. Українське Інтернет телебачення [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://ukrlife.tv/

УДК 378.147:811.111

Трикашна Ю. І.,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ

ВІДБІР АВТЕНТИЧНИХ ХУДОЖНІХ ФІЛЬМІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

У статті пропонуються та обґрунтовуються критерії відбору автентичних художніх фільмів для формування англомовної соціокультурної компетентності майбутніх філологів.
Ключові слова: *критерії відбору, автентичний художній фільм, соціокультурна інформація.*

В статье предлагаются и обосновываются критерии отбора аутентичных художественных фильмов на английском языке для формирования социокультурной компетентности будущих филологов.
Ключевые слова: *критерии отбора, аутентичный художественный фильм, социокультурная информация.*

The paper highlights the suggested criteria for selection of authentic English-language feature films to form sociocultural competence of prospective philologists.
Key words: *criteria for selection, authentic feature film, sociocultural information.*

Вимогою сьогодення є орієнтація сучасної іншомовної освіти на участь випускників вишів у діалозі культур, представники яких прагнуть взаєморозуміння та толерантного ставлення під час спілкування. Однією з можливостей входження в соціокультурний (СК) простір та пізнання іншомовної діяльності країни, мова якої вивчається, є використання автентичних художніх фільмів (АХФ) на заняттях з англійської мови, зокрема, у вищій мовній школі. Під АХФ, слідом за О.С. Конотоп, ми розуміємо художній фільм, виготовлений носіями мови для носіїв мови, що являє собою джерело аудіовізуальної інформації, яке є достатньо достовірним у вербальному та невербальному аспектах; автентичність стосується тексту сценарію, параметрів мовлення акторів, невербального компонента [6, с. 56]. АХФ є твором мистецтва, який з його захоплюючим сюжетом і безліччю сюжетних ліній, блискучою грою акторів, яскравим зображенням, неймовірними спецефектами, музичним супроводом і зразковою англійською мовою не може залишити студентів-глядачів байдужими.

Аналіз останніх досліджень властивостей АХФ свідчить про успішне застосування цього виду відеофонограми у навчальному процесі з іноземних мов (ІМ) з різною метою та для різних ступенів навчання, що й відображається у низці наукових робіт (Н.І. Бичкова, І.О. Ісенко, С.І. Кіржнер, О.С. Конотоп, О.В. Кочукова, Т.С. Малишева, В.С. Пащук, І.В. Тєрєхов, О.Б. Фрайфельд, Т.О. Яхнюк). Аспекти використання АХФ з метою формування соціокультурної компетентності (СКК), однак, недостатньо вивчені і втілені у практику. Розробці ефективної методики роботи з ними повинен передувати ретельний та виважений відбір навчальних матеріалів.

Мета даної статті полягає в обґрунтуванні критеріїв відбору АХФ для формування СКК майбутніх філологів.

У методиці викладання ІМ науковцями вже накопичено певний досвід з проблеми відбору автентичного відеоматеріалу. Найбільш поширеними критеріями є наявність СК інформації, відповідність програмам навчання, урахування інтересів студентів, а також вокабуляру фільму та лексикону тих, хто навчається, актуальність, жанрова різноманітність (Н.І. Бичкова, О.С. Конотоп, В.С. Пащук, М.В. Плеханова та ін.) Окрім перелічених загальноприйнятих критеріїв, слушними видаються й більш специфічні критерії відбору, визначені Т.П. Леонтьєвою, а саме: відображення культурного та мовного різноманіття країни, мова якої вивчається; наявність протилежних поглядів на той чи інший феномен культури з метою їх критичного осмислення; врахування емоційного впливу конкретного факту культури на особистість [8, с. 82]. О.В. Кочукова, яка розглядає АХФ як одну з форм дискурсу, у свою чергу, наголошує на необхідності враховувати при навчанні мови та культури етнічні, політичні, соціально-побутові та вікові соціокультурні конфлікти [7].

Беручи до уваги вже існуючі здобутки методистів з цієї проблеми, констатуємо, що відбір АХФ для формування СКК потребує подальшого вивчення, а його критерії – конкретизації відповідно до мети нашого дослідження.

Ступенем навчання у мовній вищій школі найбільш придатним для формування СКК за допомогою АХФ нами обрано другий курс. Ми виходили з того, що у студентів-другокурсників, з одного боку, вже сформована більшість основних мовних навичок та мовленнєвих вмінь на рівні В2. З іншого боку, на думку С.В. Беляєвої, яку ми підтримуємо, саме на ньому під час більш інтенсивного створення бази для вільного опанування студентами ІМ і починається системне оволодіння іншомовною культурою [1].

Своєрідною константою, з оглядом на яку має здійснюватися відбір АХФ, ми вважаємо систему мотивів, установок, інтересів та потреб студентів другого року навчання, їх вікових та індивідуально-психологічних особливостей. Саме знання цієї системи дозволяє проектувати ступінь та якість відгуку студентів-глядачів на різні АХФ та відбирати такі, що у найкращий спосіб здатні вразити 18-19-річних та надихнути їх на засвоєння іншомовної культури.

Зазначимо, що, говорячи про АХФ як засіб навчання ІМ, ми розглядаємо його, передусім, як витвір кіномистецтва, який характеризується захоплюючим сюжетом із безліччю сюжетних ліній, блискучою грою акторів, яскравим зображенням, неймовірними спецефектами, музичним супроводом і, насамкінець, зразковою англійською мовою.

З урахуванням усього вищезазначеного задля відбору АХФ з метою формування СКК студентів ІІ курсу мовного ВНЗ пропонуємо виділити дві групи критеріїв:

І – критерії врахування властивостей фільму як цілісного художнього твору,

© Трикашна Ю. І., 2013

ІІ – критерії, пов’язані з дидактичною цінністю АХФ. Розглянемо виділені критерії детальніше.

До **І групи критеріїв** ми відносимо такі критерії як: 1) урахування соціокультурного потенціалу АХФ, 2) критерій естетичної цінності АХФ, 3) критерій ступеню морально-етичного впливу АХФ на глядача, 4) критерій жанрової належності АХФ.

Найбільш визначальним критерієм відбору АХФ в межах нашого дослідження є урахування **соціокультурного потенціалу**. АХФ є надзвичайно цінним соціокультурним “навчальним посібником”, що наочно представляє соціокультурну реальність, контекст і ситуацію спілкування у вербальному та невербальному планах вираження; він дозволяє формувати у студентів стійкі асоціації певного ситуативного контексту з очікуваною вербальною та невербальною поведінкою [5, с. 79].

Визначаючи, яка саме СК інформація може бути представлена у фільмах, варто взяти до уваги і типи такої інформації, які запропоновані Л.П. Смеляковою у дослідженні відбору художніх друкованих творів для навчання у мовній вищій школі [10, с. 32-44]. Дослідниця умовно поділяє СК інформацію на національно-специфічну та історико-культурну. Національно-специфічна інформація відображається у природних особливостях країни, мова якої вивчається, національному характері, цінностях, гуморі та духовній культурі нації. Історико-культурну інформацію можна почерпнути, дивлячись, як зображені соціальні класи суспільства та стосунки між ними, сфери суспільного життя суспільства, політичні, культурні та історичні діячі, які символізують певну добу країни, а також простір, який має асоціативну природу.

Що стосується СК інформації, представленої у фільмі, то вона сприймається через два канали – аудитивний та візуальний і розподіляється на а) лінгвістичну (реалії, конотативна лексика, фонова лексика, фразеологізми, афоризми, діалектизми, сленг, формули мовленнєвого етикету), б) паралінгвістичну (вираз обличчя, поза, міміка, жести, поведінка, інтонація голосу, паузи, зітхання, музика, шуми, звуки) та в) екстралінгвістичну (зображення предметів, оточення, середовища, зображення людей [12, с. 48]. СК інформація може бути представлена як експліцитно, так і імпліцитно. Події, зображені експліцитно, повинні спонукати студентів до критичного мислення, аналізу поведінки представників іншомовної культури, пояснення свого ставлення до певних ситуацій та явищ, що сприятиме усвідомленню імпліцитного смислу СК інформації.

Отже, ми можемо говорити про наявний СК потенціал у АХФ, якщо останній насичений СК інформацією (національно-специфічною та історико-культурною; лінгвістичною, паралінгвістичною та екстралінгвістичною, висловленими експліцитно або імпліцитно). У цьому випадку АХФ здатний, за виразом В.В. Сафонової (1996), зробити певний внесок до пізнання країни та її народу.

Виходячи з нашого розуміння АХФ як витвору мистецтва, наступним за вагомістю критерієм відбору ми вважаємо критерій **естетичної цінності фільмів**. Естетична потреба в отриманні насолоди від кіномистецтва є домінуючою серед мотивів, що спонукають освічену людину до перегляду художніх фільмів. Як свідчить наш досвід проведення занять відео клубу протягом кількох років, студенти не є в цьому винятком: вони зазвичай звертають увагу на вміння режисера до дрібниць передати “аромат” певної епохи через майстерно зняті сцени, динамічно і яскраво передані події, яскраве зображення і неповторний музичний супровід, а також гру популярних акторів. Тому, згідно з зазначеним критерієм, відбираючи АХФ задля формування СКК за його допомогою, необхідно спиратися як на особисті естетичні враження від фільму, так і враховувати враження інших, тобто наявність у фільму, акторів та режисера нагород, позитивної критики тощо.

Ще одним з важливих критеріїв є урахування ступеню **морально-етичного впливу** АХФ на студента. Його ми пропонуємо, виходячи з постулату, що будь який АХФ віддзеркалює моральні цінності суспільства країни виучуваної мови. Художнє зображення на екрані ситуацій морально-етичного характеру стимулює студентів-глядачів до аналізу та інтерпретації змісту фільму та сприяє покращенню уяви студентів про моральне обличчя як окремих індивідів, так і нації в цілому.

Вплив мистецтва кіно на світогляд глядачів, зокрема, молоді є загальновідомим. Знаходячись в умовній кіно ситуації, студентська молодь стає активним учасником подій, що відбуваються на екрані, ототожнюючи себе з героями. Вчинки й поведінка героїв фільму – представників іншої культури – спонукають до формування власних суджень, свого бачення проблем, які піднімаються, а моральні і духовні цінності героїв набувають особистісного змісту для студентів-глядачів, закладають основу їх ціннісної системи [11, с. 18].

З оглядом на зазначене, відбираючи АХФ, вважаємо за необхідне, з одного боку, враховувати наявність відображення у фільмі ставлень, цінностей тощо, властивих членам цього суспільства, та, з іншого, обмежувати або виключати зустріч з такими з них, що можуть мати негативні наслідки на систему цінностей, що формується у другокурсників.

Отже, за нашим переконанням, фільми, що демонструються з дидактичною метою, повинні сприяти вихованню високої моральної культури, адже при вихованні людини моральна освіта займає найголовніше місце. Потрібно оминути фільми аморального характеру, які містять сцени насилля, агресивності та жорстокості. Визнаємо, що серед продукції сучасної кіноіндустрії знайти фільми, які б повністю виключали відверті сцени, що зображають статеві стосунки, містять лайку тощо знайти досить складно, але можливо.

Не менш важливим критерієм під час відбору АХФ є **критерій жанрової належності.** Спираючись на власний досвід, можемо сказати, що серед жанрового різноманіття АХФ (комедій, романтичних комедій, історичних фільмів, детективів, трилерів, фантастичних фільмів та деяких інших специфічних жанрів) студентам ІІ курсу до вподоби молодіжні романтичні комедії, які покращують настрій і роблять процес сприйняття фільму невимушеним. Але не лише комедії привертають увагу студентів ІІ курсу. Фільми, які характеризуються цікавим сюжетом, захоплюючим перебігом подій, фільми, котрі відображають проблеми сучасної молоді та події, цікаві за історичною значущістю, також не залишають студентів байдужими, а тому можуть бути рекомендовані для перегляду.

Перейдемо до розгляду **ІІ групи критеріїв,** пов'язаних з дидактичною цінністю АХФ. До них належать: 1) відповідність змістовно-лінгвістичних характеристик фільму тематиці та рівню володіння ІМ, зазначеними у Програмі, 2) критерій урахування мотиваційного потенціалу, 3) критерій новизни та інформаційної цінності.

Перший із зазначених критеріїв, який зазвичай формулюється як "відповідність програмним вимогам", традиційно вважається одним з найголовніших при відборі навчального матеріалу для побудови тієї чи іншої методики. У нашому випадку його формулювання дійшло певної зміни, що зумовлено характеристиками власне навчального матеріалу – АХФ – і звучить як **критерій відповідності змістовно-лінгвістичних характеристик фільму тематиці та рівню володіння ІМ, зазначеними у Програмі.** Наведемо спочатку вимоги Програми до рівня володіння другокурсниками англійською мовою та прокоментуємо їх.

Згідно з чинною Програмою [9], на ІІ курсі навчання англійської мови проводиться у межах таких тем, як Choosing a Career; A Question of Health; Leisure and Sports; On the Move; Britain and the British; Ukraine and the Ukrainians; Theatre. Згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти (2003), на основі яких побудована згадана Програма, при роботі з аутентичними матеріалами студенти ІІ курсу мовного ВНЗ (рівень В2) поряд з умінням "розуміти документальні фільми, інтерв'ю і ток-шоу в прямому ефірі" повинні вміти "розуміти більшість фільмів на британському варіанті англійської мови" [4, с.71].

Виходячи з цих вимог, відібрані АХФ повинні відповідати віковим особливостям та мовленнєвому досвіду студентів в рідній та іноземній мовах. Відповідність тематиці, що вивчається, передбачає знайомство студентів як з основними концептами, які входять до тематичного поля, так і лексичними одиницями, що експлікують їх та інші концепти, пов'язані з ними. Знайомство з концептами дійсно поглиблює і розширює фонові знання та світогляд студентів. Мовлення носіїв мови, однак, не може обмежуватися визначеним програмою лексиконом навіть у середині певного тематичного поля, така відповідність можлива лише у спеціально створених навчальних фільмах. Таким чином, жодний АХФ, на нашу думку, не може цілком і повністю задовольнити відповідність вимогам програми. Теж саме і за таких саме причин можна зауважити і про відповідність лінгвістичного змісту фільмів рівню володіння іншомовною компетентністю студентів ІІ курсу.

Якщо з наведеної точки зору відповідність програмним вимогам видається лише частковою, то вимозі щодо розуміння фільмів з британським варіантом англійської мови, що висувається ЗЄР, задовольнити можна. Тому при відборі АХФ слід надавати перевагу роботам саме британських кіно митців, або, щонайменше, фільмам за участю британських акторів, які у мовленні використовують вимову, наближену до стандартної, тобто у нормальному темпі та без схилу до діалектної.

Зауважимо також, що головним у пошуках АХФ, що передбачений для формування СКК, є не стільки його аудитивна, скільки візуальна (пара– та екстралінгвістична) зрозумілість.

Наступним критерієм є **урахування мотиваційного потенціалу** АХФ. Оволодіння ІМ за межами природного мовного середовища є досить складним завданням, яке не можна реалізувати повною мірою. АХФ є одним з найбільш вдалих допоміжних засобів навчання, які наочно демонструють реальне спілкування представників іншомовного середовища в різних соціокультурних ситуаціях, вдало втілених зірками кінематографу, що значно підвищує мотивацію студентів до вивчення ІМ.

Згідно критерію **новизни й інформаційної цінності,** АХФ повинен відповідати потребам сучасності, професійним інтересам студентів, містити актуальну й змістовну інформацію, надавати нові знання, які б студенти, майбутні філологи, змогли застосувати, спілкуючись з іноземцями. Але не потрібно ігнорувати фільми історичного характеру, адже вони віддзеркалюють епоху, показують, якою була культура в минулому, як вона розвивалась і стала такою, якою ми її спостерігаємо зараз.

Насамкінець, зробимо зауваження щодо тривалості АХФ і способу його пред'явлення в аудиторії. Дискусія щодо того, як демонструвати фільм – цілісно чи фрагментарно – точиться протягом досить тривалого часу і не припиняється і досі. Ми дотримуємося думки Н.І. Бичкової в тому, що робота з фільмом потребує цілісно-частково-цілісного підходу [3, с. 40]. А, відтак, не висуваємо окремих критеріїв до вибору власне фільмів за їх тривалістю, а ні до фрагментів з фільму, окрім того, що фрагмент повинен демонструвати закінчений епізод, який би ніс певне соціокультурне навантаження.

Література:

1. Беляева С. В. Система взаимосвязанного обучения иностранному языку и соответствующей культуре студентов ІІ курса языкового вуза (на примере французского языка): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / С. В. Беляева – Улан Удэ, 2007. – 28 с.

2. Бичкова Н. І. Основи використання фонограми та відеофонограми для навчання іноземних мов: [монографія] Наталія Іванівна Бичкова. – К. : Віпол, 1999. – Ч. І. – 107 с.

3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

4. Исенко И. А. Использование испанских аутентичних фильмов для формирования социолингвистической компетенции / И. А. Исенко // Иностранные языки в школе. – 2009. – №1. – С. 78-83.

5. Конотоп О.С. Методика навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування з використанням відеофонограми: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. / Олена Сергіївна Конотоп. – К., 2010. – 24 с.

6. Кочукова О. В. Обучение пониманию социокультурного содержания иноязычного дискурса художественных видеофильмов: Языковой вуз, английский язык: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. – 2004. Тамбов.

7. Леонтьева Т. П. Видеотехнологии в процессе подготовки студентов языкового вуза к межкультурному общению / Т. П. Леонтьева // Язык и культура. – 2008. – №4. – С. 81-88.

8. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (пятирічний курс навчання): Проект/Колектив авт.: С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін. – Київ. держ. лінгв. ун-т. – К. : Британська рада, 2001. – 245 с.

9. Смелякова Л. П. Художественный текст в обучении иностранным языкам в языковом вузе /Теория и практика отбора/: [монография] / Лидия Петровна Смелякова. – СПб. : Образование, 1992. – 142 с.

10. Фрайфельд Е.Б. Художественный фильм как средство профессионально-личностного развития студентов при изучении иностранного языка в высшей школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. Б. Фрайфельд. – Волго-Вятская академия государственной службы – Н. Новгород, 2006. – 24 с.

11. Яхнюк Т. О. Комплекс вправ для навчання іншомовної активної лексики з соціокультурним компонентом / Т.О. Яхнюк // Вісник КНЛУ. Серія “Педагогіка та психологія” (Методика навчання іноземних мов). – К. : Видавничий центр КНЛУ, 2000. – Вип. 2. – С. 47-54.

УДК 373.3

Умінська А. П.,
Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир

ЦЕНТР САМОПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ АВТОНОМНОГО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КУЛЬТУРИ

Стаття присвячена особливостям автономного формування іншомовної культури засобами центру самопідготовки майбутніх вчителів іноземної мови. Автор пропонує технології використання такого центру для самостійного вдосконалення рівня професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови.
Ключові слова: *центр самопідготовки майбутніх вчителів іноземної мови, іншомовна культура, автономне навчання.*

Данная статья посвящена особенностям автономного формирования иноязычной культуры средствами центра самоподготовки будущих учителей иностранного языка. Автор предлагает технологии использования такого центра для самостоятельного усовершенствования уровня профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка.
Ключевые слова: *центр самопідготовки будущих учителей иностранного языка, иноязычная культура, автономное обучение.*

The article deals with peculiarities of formation of foreign language culture on the basis of self-access foreign language teacher development centre. The author suggests effective techniques of such a centre for the independent development of English teachers' professional competence.
Keywords: *self-access foreign language teacher development centre, foreign language culture, independent work.*

Навчання іноземної мови сьогодні є одним з невід'ємних компонентів загальної та спеціальної освіти, а володіння основами іншомовного спілкування і культури стає не тільки показником високого культурного рівня людини, а й запорукою її успішності у професійній діяльності.

Міжнародні зв'язки України, її інтеграція до європейського та світового простору зумовлюють необхідність розглядати іноземну мову як важливий засіб міжкультурного спілкування. Оволодіння мовою міжнародного спілкування сприяє розвитку здібностей використовувати її як інструмент спілкування в діалозі культур і цивілізацій сучасного світу.

Як зазначають дослідники, "коди культури як феномен є універсальними за своєю природою, вони притаманні людині як homo sapiens. Проте їх вияв, питома вага кожного з них у певній культурі, а також метафори, у яких вони вербалізуються, завжди національно детерміновані й зумовлені конкретною культурою" [2, с. 298].

Доцільність паралельного вивчення мови та культури розглядається багатьма вченими-методистами. Проблемою формування іншомовної культури займалося багато вітчизняних та зарубіжних вчених: А. Арнольдов, Н. Бориско, О. Бондаревська, М. Віленський, І. Ісаєв, І. Ішханьян, Л. Калініна, Є. Пассов, R. Lado, A. Hirsh та ін.

Вслід за Є. Пассовим ми сприймаємо як іншомовну культуру ту частину духовного багатства (культури), яку набуває людина в процесі комунікативного навчання іноземної мови в навчальному, пізнавальному, розвивальному й виховному аспектах [3, с. 160].

Аналіз науково-педагогічної літератури з питання формування іншомовної культури показав, що вчені розглядають різні аспекти даної проблеми під час аудиторної роботи під керівництвом викладача. Однак, наш невеликий досвід роботи у ВНЗ показав, що формування професійно значущих міжкультурних вмінь може бути ефективно продовжено майбутніми вчителями самостійно. У зв'язку з цим ми пропонуємо використання центру самопідготовки майбутніх вчителів іноземної мови як засобу автономного формування іншомовної культури.

Метою даною статті є спроба показати ефективне формування іншомовної культури на основі центру самопідготовки майбутніх вчителів іноземної мови.

У зв'язку з розвитком сучасних технологій і широким використанням комп'ютерних інформаційних технологій у навчанні іноземної мови, поряд з поняттям автономії студента, значного розповсюдження набуває поняття автономного, самокерованого вивчення іноземної мови та культури (autonomous, self-directed, self-access language and culture learning), що визначає відповідну форму навчання, оволодіння предметом.

Створення такого центру у ВНЗ забезпечить майбутніх вчителів іноземної мови можливістю самостійної автономної роботи над удосконаленням рівня власної професійної компетентності.

Центр самопідготовки майбутніх вчителів іноземної мови повинен відповідати наступним критеріям:

– безумовна доступність для користувачів інформації як фізична, так і матеріальна;

– доступ до всесвітньої мережі Інтернет (режим роботи та безкоштовне обслуговування);

– гарантія кваліфікованого використання (професійна підготовка персоналу до роботи з інформацією: пошук, обробка, класифікація, накопичення тощо);

– наявність достатньої кількості довідкової методичної літератури, словників, соціокультурних довідників;

– наявність відео– та аудіо матеріалів методичного та навчального характеру.

Робота в такому центрі спирається на вміння студента самостійно визначити свій рівень іншомовної культури і свої проблеми, намітити цілі і конкретні навчальні задачі, підібрати необхідні для роботи матеріали, забезпечити самостійну тренувальну роботу, оцінити досягнутий результат і ефективність своєї навчальної діяльності.

Графічно структуру такого центру можна представити наступним чином:

© Умінська А. П., 2013

Рис 1. Структура ресурсного центру самопідготовки майбутніх вчителів іноземної мови

Робота студента в центрі самопідготовки майбутніх вчителів іноземної мови заснована і регулюється за рахунок:

– системи консультативної та навчально-методичної підтримки студента з оволодіння ефективними стратегіями і вміннями навчальної діяльності, формування навчальної компетенції в області вивчення мови та культури;

– системи різнорівневих навчальних матеріалів з різних аспектів володіння майбутньою професією;

– системи матеріалів для самоконтролю та самооцінки рівня володіння фаховими дисциплінами у співвідношенні із засобами рівневого контролю різних аспектів володіння знаннями для самостійного моніторингу студентами динаміки оволодіння і вдосконалення знань іноземної мови та культури, навичок та вмінь.

Ф*ормування іншомовної культури,* розвиток продуктивної навчальної діяльності, формування вмінь саморозвитку в умовах роботи в центрі *забезпечується:*

– розвитком рефлексивної самооцінки студентом своєї комунікативної і навчальної діяльності шляхом різного роду тестових завдань;

– створенням умов для самоуправління навчальною діяльністю, проявом ділової активності в оволодінні майбутньою професією;

– розвитку креативності, активності і самореалізації студента в інформаційному та навчальному середовищі.

Наведемо приклади технологій автономного формування іншомовної культури майбутнього вчителя іноземної мови, які ми апробували на базі центру самопідготовки майбутніх вчителів іноземної мови Житомирського державного університету імені Івана Франка для самостійної роботи з курсу “Методика викладання іноземних мов” на 3-му курсі Інституту іноземної філології. Студентам були запропоновані такі завдання:

✓ Доповніть висловлювання або цитату з сайту своїми ідеями. **Порівняйте їх з оригіналом.** Запропонуйте творче завдання до його виконання учнями старших класів ЗНЗ.

Наприклад: “Culture is the sum of...

Оригінал: “Culture is the sum of all the forms of art, of love, and of thought, which in the coarse of centuries, have enabled man to be less enslaved” *(Andre Marlaux)*

Студентам пропонується попрацювати в центрі – продовжити цитату, попередньо відібрану з сайту. Майбутні вчителі виявляють, наскільки їх думка виявилася схожою з оригіналом та порівнюють з іншими думками. На останньому семінарському занятті вони обґрунтовують свою точку зору та пропонують творчі завдання для учнів ЗНЗ.

✓ **Знайдіть інформацію та порівняйте різні типи шкіл Великої Британії** та скажіть, як вони відрізняються від українських. Запропонуйте завдання для формування соціокультурної компетенції учнів старших класів у вигляді складання власних проектів, дискусій, дебатів тощо.

Студенти працюють у групах та виконують завдання, знаходячи матеріал в центрі, розробляють завдання, які, на їхню думку, будуть цікавими для учнів старших класів. Тут ефективним буде використання технології Venn Diagram. Таким чином активізуються не лише пошукові вміння майбутніх вчителів іноземної мови, але й уміння грамотно формувати завдання для учнів.

✓ **Прочитайте на моніторі комп'ютера про різні норми соціальної поведінки, прийняті у Великій Британії та Україні.** Скажіть, чи є вони схожими та які є більш сприйнятливі для вас. Поясніть свій вибір і запропонуйте креативні завдання для учнів старшого етапу ЗНЗ.

Ukrainain Etiquette and Customs

Meeting and Greeting

- The typical greeting is a warm, firm handshake, maintaining direct eye contact, and repeating your name.
- When female friends meet, they kiss on the cheek three times, starting with the left and then alternating, while close male friends may pat each other on the back and hug.

Gift Giving Etiquette

- Ukrainians exchange gifts with family and close friends on birthdays and the Orthodox Christmas.
- Gifts need not be expensive. It is the act of giving the gift that is important, since it symbolises friendship.
- Flowers should only be given in odd numbers and avoid yellow flowers.
- Gifts are generally not opened when received.

Dining Etiquette

- Table manners are generally casual.
- Do not begin eating until the host invites you to start.
- The oldest or most honoured guest is served first.
- Try everything. Refusing a dish is considered very rude.
- A common toast is "za vashe zdorovya", which means "to your health" **[4].**

British Etiquette and customs

Meeting and Greeting

- The handshake is the common form of greeting.
- The British might seem a little stiff and formal at first.
- Avoid prolonged eye contact as it makes people feel uncomfortable.
- Introduce a younger person to an older person.
- Introduce a person of lower status to a person of higher status.

Gift Giving Etiquette

- The British exchange gifts between family members and close friends for birthdays and Christmas.
- The gift need not be expensive, but it should usually demonstrate an attempt to find something that related to the recipient's interests.
- If invited to someone's home, it is normal to take along a box of good chocolates, a good bottle of wine or flowers.
- Gifts are opened when received.

Dining Etiquette

- Unlike many European cultures, the British enjoy entertaining in people their homes.
- Although the British value punctuality, you may arrive 10-15 minutes later than invited to dinner. However, if going to a restaurant be on time.
- Do not rest your elbows on the table.
- If you have not finished eating, cross your knife and fork on your plate with the fork over the knife **[5].**

Студенти ознайомлюються з даними нормами соціальної поведінки і обирають ті, які їм ближче. На основі самостійно проведеного відбору майбутні вчителі розробляють можливі творчі завдання для своїх потенцій-

них учнів. Цікаво були складені студентами ситуації для соціокультурних рольових ігор, власний словник моделей соціокультурної комунікативної поведінки, проблемні завдання для соціокультурних дискусій тощо.

Окрім вищезазначених комп’ютерних технологій ефективним є **використання відео– та аудіоматеріалів центру самовдосконалення майбутніх вчителів іноземної мови:**

✓ **Продивіться відеофрагмет фільму “The Queen”. Які ще завдання для розвитку соціокультурної компетенції учнів Ви можете запропонувати?**

✓ Прослухайте текст про національні символи Великої Британії. Використовуючи всю доступну літературу, доповніть наявну інформацію. Запропонуйте завдання для своїх потенційних учнів на порівняння її з інформацією про національні символи Вашої рідної країни.

Враховуючи зазначене вище, за допомогою активів такого ресурсного центру самопідготовки майбутніх вчителів іноземних мов студент не тільки підвищує свій рівень професійної та іншомовної підготовки у відповідності зі своїми індивідуальними потребами, але, перш за все, засвоює методологію автономного поповнення професійних та соціокультурних знань та вчиться самостійно керувати процесом оволодіння, удосконалення своїх знань, умінь та навичок.

Література:

1. Артеменко Т. М. Деякі проблеми навчання ефективного спілкування іноземною мовою / Т. М. Артеменко, І. П. Ліпко// Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв’язки : збірник наукових статей. – Харків : 2009. – №14. – С. 32-39 .

2. Красних В. В. “Свой” среди “чужих”: миф или реальность? / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2003. – 375 с.

3. Пассов Є. І. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. – Липецк : ЛГПИ–РЦИО, 2000. – 204 с.

4. http://www.kwintessential.co.uk/resources/global-etiquette/ukraine.html

5. http://www.kwintessential.co.uk/resources/global-etiquette/uk.html

УДК 81'33

Федоришин М. С.,
Національний університет "Львівська політехніка", м. Львів

КОНФІҐУРАТИВНА МОДЕЛЬ МОВЛЕННЯ У КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Стаття присвячена актуальним питанням сучасного мовознавства та методики викладання іноземних мов. На основі поняття конфігуратеми запропоновано своєрідну модель мовного спілкування, що охоплює як мовні, так і позамовні чинники.
Ключові слова: *мова, дискурс, модель, конфігуратема, комунікація.*

Статья посвящена актуальным вопросам современного языкознания и методики преподавания иностранных языков. На основе понятия конфигуратемы предложено своеобразную модель речевого общения, которая охватывает как языковые, так и внеязыковые факторы.
Ключевые слова: *язык, дискурс, модель, конфигуратема, коммуникация.*

The paper deals with topical issues of modern linguistics and methods of teaching foreign languages. An original model of linguistic communication covering both linguistic and extralinguistic factors has been proposed based on the concept of configurateme.
Key words: *communication, configurateme, language, discourse, model.*

Питання методики викладання іноземних мов завжди актуальне. Викладені тут думки зумовлені моїм багаторічним досвідом вивчення та викладання іноземних мов, зокрема англійської та японської, вже частково опубліковані [4; 5; 6; 8]. Знайомство з такими різними мовами як англійська та японська дало мені змогу звернути увагу на певні закономірності мовлення. На основі спостереження, що гальмом на шляху до успішного оволодіння іноземною мовою для багатьох людей різного віку та різного роду занять є брак певних фундаментальних теоретичних знань про особливості мовленнєвої діяльності, у мене виникла методика, що виявилася доволі ефективною для опанування основ англійської мови і яку можна назвати конфіґуративним методом.

Основним постулатом цього методу є твердження про те, що ВСЕ у нашому світ – і матеріальне, і ідеальне – має форму та будову, що актуалізуються у часі та просторі. Це незаперечна спільна точка опори для вчителя та учня. Жодень учень ніколи не заперечував цієї думки, а радше починав думати, що вже дещо знає про те, що має вивчати. Це його перший крок до теоретичного осмислення об'єкта вивчення. А як зазначав визнаний авторитет у галузі методики викладання англійської як іноземної Чарлз Екерслі (Charles Ewart Eckersley, 1892–1967) стосовно вивчення іноземних мов у передмові до свого відомого підручника Essential English for Foreign Students "It is the first steps that need to be taken care of. The next steps will take care of themselves." (Пильнувати треба перші кроки. Дальші кроки самі себе припильнують.)

Отож починаємо з того, що все має форму та будову. А всяка структура має складові частини. Услід за К. Булером та А. Ґардінером [9, с. 8-9] звертаємо увагу на основні чинники мовлення, а саме: A – the Speaker – мовець, B – the Listener – слухач, адресат, C – the Thing Referred to – предмет мовлення, D – the Linguistic Material – мовний матеріал. У найпростішому вигляді взаємодію чотирьох чинників акта мовлення подаємо формулою: $R = A \times B \times C \times D$, де R – результат спілкування, який тут назвемо дискурсом. А за правилом простої арифметики, якщо один з множників дорівнює нулю, то й добуток дорівнює нулю. Те саме справедливо і для мовлення – за відсутності одного з чинників не відбувається дискурсу навіть за наявності передачі інформації від продуцента до реципієнта. В чисто теоретичному плані кожному множникові у цій формулі можна надати умовне математичне значення від нуля до одиниці або ж в іншій шкалі. Побіжно зауважимо, що залежно від трактування цієї формули можна передбачити випадок, коли два крайні значення усіх множників з точки зору дискурсу будуть рівнозначні. Тобто при нульовому значенні множників дискурс неможливий, а коли значення кожного чинника дорівнює одиниці, дискурс не має сенсу, бо кожен чинник вже має абсолютне можливе значення, адже метою мовлення-комунікації є зміна умовного математичного значення чинників комунікації. Тож в математичному плані дискурс можна трактувати як різницю добутків до та після акта мовленнєвої діяльності. Така вельми абстрактна та скомплікована формула на практиці виявляється досить переконливим доказом того, що для вивчення мови важливим є кожен чинник мовлення.

Наступним етапом створення нашої конфіґуративної моделі мовлення є дальше унаочнення взаємозв'язків між чинниками мовлення, яке реалізуємо за допомогою зображеної на рис. 1 схеми, яку назвемо комунікаційним квадратом, кожна сторона якого – один з чинників мовлення.

На стороні C зображена умовна шкала рівня знання учасниками дискурсу предмета мовлення, а на стороні D – умовна шкала рівня знання мови.

На рис. 2 подано розширену модель мовлення, що охоплює усі чинники – мовні та позамовні включно з картиною світу.

© Федоришин М. С., 2013

Рис. 1. Комунікаційний квадрат

Language		L-1	L-2	L-3	L-n
1	phoneme	1	1	1	1
2	morpheme	2	2	2	2
3	lexeme	3	3	3	3
4	predicateme (sentence)	4	4	4	4
5	text	5	5	5	5
6	discourse R = A×B×C×D (communication square)				
7	the scene of communication				
8	the thing referred to				
9	the particular domain of the thing referred to				
10	the general sphere of the thing referred to				
11	the picture of the world				

Рис. 2. Розширена модель мовлення

		1	2	3
		□	○	◇ .
		□ ?	○	◇ ?
	○	□	○	◇ ?
△	○	□	○	◇ ?
			○	◇ !

Рис. 3. Базові конфігуратеми англійської мови (□ – підмет, ○ – присудок, ◇ – другорядні члени речення, △ – питальне слово)

	1	2	3
	Water	is	a mineral.
	We	drink	water.
	I	water	flowers every day.
	I	like	water flowers.
	I	like	to water flowers.
When do	you	water	flowers ?
		Water	flowers tomorrow.

Рис. 3а. Приклад реалізації базових конфігуратем

Для порівняння на рис. 4 наведено базові конфігуратеми японської мови

1.	□	◇	○	
2.	□	◇	○	☺
3.		◇	○	
4.		◇	○	☺

Рис. 4. Базові конфігуратеми японської мови (□ - підмет/тема речення, , ◇ - дугорядні члени речення, ○ - присудок ☺ - маркер суб’єктивної модальності (так звані bunmatsu hyougen))

Варто звернути увагу на те, що англійським та японським конфігуратемам притаманні різні, майже дзеркально протилежні типи розширення, як от:

англійське речення : □ ○ $◇_1$ $◇_2$ $◇_3$ $◇_4$ … $◇_n$.

японське речення: (□) $◇_n$ … $◇_4$ $◇_3$ $◇_2$ $◇_1$ ○ .

Зібравши воєдино схеми рисунків 1, 2, 3 та 4, отримуємо зображену на рис. 5 комплексну конфігуративну модель мовлення.

Рис. 5. Комплексна конфігуративна модель мовлення

На характер висловлювання мовця та на сприйняття цього висловлювання слухачем впливає багато позамовних чинників. Тож вводимо поняття екстралінгвістичного поля, в якому реалізується акт мовлення, і умовно окресливши його (поле) колом отримуємо повну конфігуративну модель мовлення – рис. 6.

Рис. 6. Повна конфігуративна модель мовлення

Екстралінгвістичне поле можна зобразити у формі секторної діаграми, розбиши його на конкретні позамовні чинники, що визначають характер висловлювання мовця та сприйняття такого висловлювання слухачем. Як приклад на рис. 7 ілюструємо загальну структуру екстралінгвістичного поля для японської мови. Теоретично кількість секторів/чинників необмежена, і деякі з них можна розгядати як постійні величини, а інші – як змінні, а також як відомі та невідомі.

Рис. 7. Загальна структура екстралінгвістичного поля (для японської мови)

Такі екстралінгвістичні фактори як час, простір, фізичні умови, середовище, засоби можна вважати універсальними, а решта чинників, наведених на рис. 7 в основному стосовно японської мови, подано за літературними джерелами [3, 7, 11 – 18]. Відтак повну модель наочо показуємо на рис. 8, назвавши її універсальною. Якщо ж з рис. 8 провести фізичний експеримент – закрутити його з достатньою швидкістю, то змішанням кольорів отримаємо “ахроматичний” колір – білий на рис. 9. Отриманий результат назвемо абсолютною моделлю мовлення, яка заслуговує окремої уваги.

Рис. 8. Універсальна конфіґуративна модель мовлення

Рис. 9. Абсолютна модель мовлення

Цю конфіґуративну модель мовлення можна використовувати для аналізу та осмислення різних видів мовленнєвої діяльності та мовних явищ. Зокрема, вона досить дієва у практиці викладання/вивчення іноземних мов та наочно показує, що знання елементарних основ науки про мову допомагає початківцям засвоїти основні засади мови, яку вони вивчають. Головним постулатом конфіґуративного підходу до вивчення мов є твердження про те, що мова, як і всяке інше явище, має часові та просторові виміри, а отже – форму і будову; а орієнтація в часі та просторі притаманна людині від природи. Ото ж вивчати іноземну мову означає вчитися орієнтуватися у новому середовищі. А щоб у ньому не заблукати, треба знати віхи, мати план нової території, на яку ступаємо, чи принаймні знати основні правила орієнтування.

Необхідність засвоєння лексики для володіння іноземною мовою не викликає жодних питань. Але це ще навіть не перший крок. Це – condicio sine qua non. Справжні труднощі у початківців виникають власне з формуванням висловлювань іноземною мовою, і їх часто цікавить не тільки, як сказати іноземною мовою, але й чому не так, як це природно рідною, в якій вже впевнені. Саме з таких питань і народилася думка про конфіґуративну модель мовлення і конфіґуративний підхід до вивчення іноземних мов, зокрема англійської. Ця модель наочно показує початківцям (а в складних випадках і непоганим знавцям англійської мови), що в них проблема власне першого кроку. Образно кажучи, формуючи думку іноземною вони часто-густо намагаються спершу зійти на вершину мовного айсберга L-1 (рідна мова, рис. 2), а вже потім перебратися на вершину L-2

(іноземна мова). А це дуже небезпечно, бо провалля між L-1 та L-2 може бути зашироким для одного стрибка. То ж доводиться повертатися до підводної частини айсберга-думки на рівні дискурсу й формувати висловлювання починаючи з конфіґуратеми.

Коротко проілюструємо сказане прикладом з власної викладацької практики.

Exact nothing over and above your fixed amount.

Дуже часто навіть ті, що досить дебре знають англійську, беруться перекладати це речення починаючи зі значення слова exact як прикметника "точний". Наведений приклад – цитата з Біблії англійською мовою [10, с. 71], що в українському перекладі Івана Огієнка звучить так: "Не стягайте нічого над те, що вам звелено." (Лк. 3.13) [1, с. 954]. Якщо почати аналіз наведеного англійського речення не з відомого українському студентові значення слова exact, а з конфіґуратеми (рис. 3, 3а), то побачимо, що це наказове речення, і треба виходити з дієслівного значення цього слова.

Запрпонована модель дає ґрунт і для ширших і глибших міркувань стосовно мови та мовлення. Зокрема щодо перенесення/запозичення елементів з однієї мови до іншої, бачимо, що без шкоди для загальної системи мови менші одиниці легко переносяться до більших одиниць. Перенесення фонем з одієї мови до іншої дає акцент, запозичення морфем – слова змішаного походження, перенесення лексем – лексичні запозичення/ іншомовні слова, перенсення словосполучень та предикатем – цитування в оригіналі, перенесення тексту – спілкування іншою мовою. Також на цікаву думку наводить спостереження стосовно взаємодії крайніх щаблів 1 та 11, що на рис. 2. При народженні дитина, яка ще дуже мало занає про навколишній світ, спілкується ще навіть не фонемами, а звуками. У міру збагачення знаннями про світ ускладнюється мова людини. Глибший аналіз конфіґуратем англійської та японської мов, що є предметом окремого дослідження, виявляє два різні типи предикації – експліцитний в англійській та імпліцитний в японській мові.

У цій статті ми лише коротко розглянули надводну частину айсберга мовлення, що зазвичай є видимим об'єктом вивчення іноземної мови, але значної уваги потребує й величезна невидима частину айсберга, що є невід'ємим чинником явища мовлення.

Література:

1. Біблія. Переклад проф. Івана Огієнка. – К. : Українське Біблійне Товариство, 2003. – 1164 с.

2. Головнин И. В. Грамматика современного японского языка. – М., 1986. – 316 с.

3. Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация: Пер. с англ. / Сост. В. В. Петрова; Под ред. В. И. Герасимова; Вступ. ст. Ю. Н. Караулова и В. В. Петрова. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.

4. Федоришин М. A Configurative Model Approach to Linguistic Communication Study: English and Japanese / М. Федоришин // Мовні і концептуальні картини світу. Вип. 35. – К. : ВПЦ "Київський університет", 2011. – С. 92-99.

5. Федоришин М. A Configurative Model of Linguistic Communication: Extralinguistic Factors with Reference to Japanese / М. Федоришин // Мовні і концептуальні картини світу. Вип. 40. – К. : ВПЦ "Київський університет", 2012. – С. 138-143.

6. Федоришин М. Місце термінології в конфіґуративній моделі мовлення / М. Федоришин // Збірник наукових праць учасників XII Міжнародної наукової конференції "Проблеми української термінології СловоСвіт", м. Львів, 27-29 вересня 2012 р. – С. 29.

7. Benedict, R. The Chrysanthemum and the Sword: Patterns of Japanese Culture /Ruth Benedict. – Tokyo: Charles E. Tuttle Company, 1997. – 324 p.

8. Fedoryshyn, M. A Configurative Model of Linguistic Communication: the Implication for Teaching/Learning Foreign Languages// Людина. Комп'ютер. Комунікація: збірник наукових праць. Вид-во НУ "Львівська політехніка". – Львів, 2010. – С. 192-196

9. Gardiner, A. The Theory of Speech and Language. Second ed., Oxford, 1951. /Цит. за: Хрестоматия по английской филологии. Составитель Александрова О. В., М., 1991.

10. The Gospel according to Luke // The New American Bible. – New York : Catholic Book Publishing Co., 1980. – p. 65-101.

11. Honna, N. An English Dictionary of Japanese Culture / Nobuyuki Honna and Bates Hoffer, eds. – Tokyo : Yuhikaku, 1986. – 350 p.

12. Honna, N. An English Dicitionary of Japanese Ways of Thinking / N. Honna and B. Hoffer, eds. – Tokyo : Yuhikaku, 1989. – 340 p.

14. Lebra, Takie Sugiyama. Japanese Patterns of Behavior. – Honolulu: University of Hawaii Press, 1976. – 298 p.;

15. De Mente, Boye Lafayette. NTC's Dictionary of Japan's Cultural Code Words / Boye Lafayette De Mente. – Lincolnwood, Illinois: NTC Publishing Group, 1994. – 394 p.

16. 堀川直義。話しことばにおける日本人の論理 // Itasaka G. Modern Japanese. An Advanced Reader. Volume I Text / Gen Itasaka, Seiichi Makino and Kikuko Yamashita. – Tokyo : Kodansha International, 1974. – p. 8-17.

17. 金田一晴彦。日本語の特質 // ＮＨＫ高校現代国語２. 教材本文. – 東京: 日本放送協会,1981. – p. 185-195.

16. メイナード, 泉子・K。談話表現ハンドブック / Senko K. Maynard –東京: くろしお出版, 2005. – 506 p.

18. 森田良行。日本人の発想、日本語の表現 – 東京: 中公新書, 1998. – 242 p.

УДК 378.937

Хромченко О. В.,
ОНУ ім. І. І. Мечникова, м. Одеса

СИМУЛЯЦІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті досліджується проблема формування іншомовної комунікативної культури старшокласників. Пропонується впровадження методу симуляції як засобу формування іншомовної комунікативної культури учнів.
Ключові слова: *комунікативна культура, метод симуляції.*

В статье исследуется проблема формирования иноязычной коммуникативной культуры старшеклассников. Предлагается внедрение метода симуляции как средства формирования иноязычной коммуникативной культуры учащихся.
Ключевые слова: *коммуникативная культура, метод симуляции.*

The problem of the formation of foreign language communication culture of high school students is investigated. The introduction of a method of simulation as means of formation of foreign language communication culture of the pupils is offered.
Key words: *communicative culture, simulation method.*

Міжнародні зв’язки України, її інтеграція до європейського та світового простору, розвиток комп’ютерних технологій і поширення Інтернету сприяють підвищенню статусу іноземної мови як засобу спілкування та взаєморозуміння. Іноземна мова сьогодні є запорукою успіху, майбутньої вдалої кар’єри учнів. На сучасному етапі розвитку суспільства та країни зростає потреба у висококваліфікованих фахівцях, здатних до встановлення ділових контактів та ділового співробітництва з іноземними партнерами, спеціалістах, що володіють іноземною мовою на фаховому рівні.

Особливо актуальним стає створення системи освіти, яка відповідає вимогам сучасного суспільства і дає можливість майбутнім фахівцям одержати міцні знання іноземної мови, оволодіти практичними вміннями та навичками іншомовного спілкування. Провідне значення в цьому процесі має метод симуляції.

Як свідчать дослідження та практика, у середніх закладах освіти приділяється недостатньо уваги використанню методу симуляції як ефективного засобу формування іншомовної комунікативної культури. Саме це й зумовлює неабияку актуальність підвищення рівня знань старшокласників засобами методу симуляції.

Окреслена проблема розглядалася в таких аспектах: організація мовленнєвих симуляційних ігор (Д. Терещук), упровадження методу симуляції до програм навчальних закладів Європи (Дж. Лепсін); різниця між рольовою грою та методом симуляції (К. Вонг); метод симуляції як засіб створення віртуальної дійсності в навчальному середовищі (Р. Дейвіс, М. Ковальські). Поряд з цим, залишається недостатньо розглянутою проблема впровадження методу симуляції як засобу підвищення комунікативної культури. Метою нашої статті є розкрити сутність іншомовної комунікативної культури, умови втілення методу симуляції в навчальний процес.

Теоретичні засади досліджуються Є. Пассовим, який вивчає проблему формування іншомовної культури в середній школі. Автор виокремлює такі компоненти окресленого феномена: знання про всі сфери життя країни, мова якої вивчається; виховання шанобливого ставлення до країни та народу; розвиток мовних та мовленнєвих здібностей; знання та уявлення про систему конкретної мови; формування уміння спілкуватися в різних життєвих ситуаціях; формування мотивації до подальшого оволодіння мовою [5, с. 14].

Досліджуючи проблему формування іншомовної комунікативної культури майбутніх фахівців туристичної сфери, І. Кухта визначає цей феномен як інтегративну характеристику комунікативно-професійного статусу особистості, що передбачає спрямованість на комунікацію, здатність до використання іноземної мови в певному соціально-культурному середовищі, внутрішню готовність до міжкультурної взаємодії в професійній сфері. Компонентний склад іншомовної комунікативної культури з позиції науковця представлено такими чинниками: інформаційний, інтерактивний, перцептивний та мотиваційний. Ми погоджуємося з думкою автора, яка звертає увагу на те, що ефективність процесу спілкування залежить не лише від рівня володіння мовою, але й здатності користуватися нею в певному соціально-культурному контексті, оволодіти правилами комунікації, нормами комунікативного, мовного та мовленнєвого етикету [4, с. 9-10]. Таким чином, І. Кухта робить висновок, що рівень іншомовної комунікативної культури залежить від рівня компетентності особистості.

Компетентнісна основа іншомовної комунікативної культури простежується у дослідженні Н. Катрич, яка вивчає проблему формування іншомовної компетентності студентів політехнічного коледжу. Науковець виокремлює такі компоненти в структурі іншомовної компетентності, які визначають рівень комунікативної культури: лінгвістичний, соціальний та комунікативний [3].

Отже, на основі аналізу наукових джерел ми можемо стверджувати, що комунікативна культура є особистісним утворенням, котре виявляється у рівні засвоєння культурних норм, моделей поведінки, знань національних особливостей, системи мови.

З метою формування компонентів іншомовної комунікативної культури, що забезпечують розвиток якостей, необхідних для здійснення міжкультурної комунікації, ми пропонуємо організувати діяльність старшокласників на уроках з іноземної мови з використанням методу симуляції.

© Хромченко О. В., 2-13

Метод симуляції як дидактична гра передбачає моделювання різних аспектів дійсності, заміщення реальних об`єктів, процесів та явищ їхніми моделями в процесі відтворення учнями цілісної професійної діяльності фахівця [6, с. 293]. Симуляція вимагає від старшокласників використовувати всі засвоєні мовні та мовленнєві засоби спілкування, уміння приймати швидкі та вмотивовані рішення, критично мислити, знання мовленнєвого етикету. Хочемо звернути увагу, що визначення теми симуляційної гри відбувається на основі тематик, запропонованих у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, організація навчання за даним методом передбачає використання автентичних текстів. Вивчення наукових джерел [1, с. 125-126; 7, с. 71; 9] дозволяє виокремити такі етапи організації симуляційної гри: підготовчий, на якому відбувається ознайомлення з темою, постановка завдання, розподіл ролей; основний (хід мовленнєвої взаємодії учасників гри з метою реалізувати свої комунікативні цілі в умовах конкретної ситуації); заключний (підведення підсумків та обговорення результатів проведення гри).

Наведемо приклад впровадження зазначеного методу на заняттях з англійської мови на тему "Global warming". На першому занятті вчитель пояснює учням, що у зв'язку з глобальним потеплінням низинні частини Шотландії можуть бути затоплені, тому лише високогірні частини безпечні для життя людей. Місцеве населення має пересуватися до острова Мінгулай (Mingulay) невеликими групами. Вчитель звертає увагу на те, що учні повинні обрати 20 людей, які мають шанс пережити повінь та створити нове суспільство. На цьому етапі кожна група учнів виконує такі завдання: *coordinate the selection of personnel; think about the selection of materials, foodstuffs, fuel, cultural artefacts, etc; prepare for the first few weeks of settlement; set down the foundations of a viable society*. Беручи до уваги окреслені питання, клас поділяється на декілька груп з урахуванням інтересів учнів.

На другому занятті кожна група учнів отримує картки (Decision Cards) та виконує такі завдання: *analyse the contents of the received decision card; give answers to the questions; formulate your own opinion about this problem.*

Decision Cards

Who's going with you? You only have room for 20 people. Who will you choose, eg: imam/minister/priest/rabbi? doctor/nurse/first aider? grandparents? Maths teacher/Primary teacher? computer programmer? joiner/bricklayer/painter? rap/hip hop/folk singer? Why have you chosen those 20? Do you want to change your mind? Who was easy to choose? Who was hard to leave behind?	**What are you taking with you?** You can't bring much. You only have two medium sized fishing boats for everyone and everything. CD player/DVD/video/radio/TV? books? – what kind? candles/light bulbs/torches? frozen/dried/salted food? building blocks? wool/cotton/black plastic? What will you really need? Can you afford any luxuries?
The First Few Weeks It's late November. It's getting wet and cold. The winds are rising and snow isn't far away. The only buildings left on the island are roofless, the glass has gone on the windows and the doors are off the hinges. There are wild sheep and goats in the hills. Some wild barley and oats are growing nearby. The pier is OK. If you forgot some essentials, what can you do to get by? Can you?	**A New Society** If you survive the winter, you need to plan ahead. The society will need food, houses, infrastructure and children. Will it be enough just to survive? Is it to be survival of the fittest? What kind of society do you want to live in? Do you want to recreate the society you live in now? How can you put the foundations in place to ensure that your society does not degenerate into a "Lord of the Flies" type scenario?

На цьому етапі кожна група обирає голову (the Chairperson) та секретаря (the Secretary). Голова групи керує процесом обговорення, допомагає вирішувати дискусійні питання, конфлікти, беручи до уваги інтереси групи. Секретар робить нотатки під час обговорення важливих питань.

На останньому, третьому етапі, спікер (the Spokesperson) від кожної групи представляє ідею розв'язання зазначеної проблеми та пояснює вибір обраної позиції. Члени груп задають спікеру питання, відбувається дискусія.

Хочемо навести приклад використання методу симуляції на уроках з англійської мови на тему "Thanksgiving Day". На першому занятті вчитель повідомляє учням, що шкільний парламент вирішив відсвяткувати День подяки та організувати фуршет та концерт з цього приводу. Учні отримують такого листа від шкільного парламенту:

Dear Fellow Pupils,

As you know, the Student Association are holding a buffet dinner and concert-dance to celebrate Thanksgiving Day 29 November 2012. Your group's offer to help is welcome, and the Committee would be grateful if you could take

care of matters concerning the choice of menu/drinks/transport/venue for the event. The Committee will be meeting again on 20 September at 2.30 pm to discuss progress. We look forward to hearing the decisions of your group regarding the item you are interested in.

Після цього школярі створюють групи відповідно до інтересів стосовно різних аспектів організації святкування та виконують такі завдання: *suggest your decision of the matter; prove your point of view*. Обраний голова групи керує обговоренням, а секретар занотовує важливі пропозиції та рішення.

На заключному другому етапі представник кожної групи виступає з пропозиціями стосовно одного з пунктів організації свята. Представники інших груп ставлять питання, дискутують.

Проаналізуємо приклад використання методу симуляцій на занятті з англійської мови на тему “Alternative energy”. На початку заняття вчитель повідомляє учням тему уроку та пропонує виконати такі вправи з метою контролю знань школярів тематичної лексики:

– match words to make new phrases: major, energy, carbon, nuclear, greenhouse, wind, reducing; farms, carbon, gas, supply, demand, choices, emissions.

– fill in the gap and complete the text below using some of the phrases from the boxes.

The UK is committed to reducing its _____ _____ emissions by at least 80% by 2050, compared to 1990 levels. We need a transformation of the UK economy while ensuring secure, low carbon energy supplies to 2050. We face _____ _____ about how to do this: should we rely more on cutting energy demand, or on increasing and decarbonising _____ _____? How should we produce our electricity – should we build more _____ _____, rely on nuclear power or build up other sectors? [8].

Після виконання запропонованих завдань, вчитель організовує мозковий штурм на тему “The Ways of Reducing Gas Emissions”. Учні приймають активну участь в обговоренні окресленого питання, виражають власні думки, пропонують засоби вирішення проблеми.

На другому занятті вчитель повідомляє учнів про такі альтернативні види енергії, як ядерна, енергія вітру та гідро електроенергія. В залежності від зацікавленості учнів, вони поділяються на три групи. Кожна група отримує текст з описом одного з видів альтернативної енергії та виконує такі завдання: *read the text; decide on the main points of the text; think about advantages and disadvantages of the describes alternative energy source; give your point of view.*

Nuclear power

Nuclear power is a form of alternative energy derived from controlled use of energy produced in nuclear reactions. Nuclear fuel, most often uranium or plutonium, is used in a reactor to produce these reactions. The heat this generates is used to heat water and turn it into steam, which then powers electric turbines. As they turn round, these turbines generate electricity. The first nuclear reactor was built in 1941 by Enrico Fermi, and the first nuclear power plant was established in Obninsk, near Moscow in Russia. Although nuclear power is a form of energy that produces little greenhouse gas, nuclear reactions can be unstable. There have been a number of disasters involving nuclear reactors, such as at Chernobyl in 1986 and Fukushima in 2011. Nuclear reactions also produce radioactive waste which can harm the environment if not stored safely.

Wind power

Wind power works by converting the energy in wind into electricity. This is done using large windmills that turn when the wind blows at them. When the blades of the windmill turn, they move a turbine that turns a magnet inside a coil of wire. This generates electricity as the magnet makes electrons move in the wires. Wind power is a form of renewable energy that produces virtually no greenhouse gases. Some people who live close to wind farm have claimed they have experienced negative effects from the noise made by the windmills, but usually research has not supported this viewpoint.

Hydroelectric power

Hydroelectricity is electricity produced by the movement of water. Huge dams are built to block rivers and collect water. This water is then released and forced through shafts that lead to a turbine. As the water turns this turbine, electricity is made. Hydroelectricity is much friendlier to the environment than fossil fuels like coal or oil, and is very easy to produce quickly. The way the water can be ‘let go’ means that the electricity can be made in a short space of time.

Despite the advantages of hydroelectric power, the building of these huge dams can cause damage to the environment. Because the natural flow of water is stopped, large areas can be flooded, affecting the people and wildlife that live there [8].

По завершенні уроку кожна група отримує таке завдання: *write a summary about energy sources; give your opinion about the best energy source to use; find information about other alternative energy sources; try to predict the energy future of Ukraine.*

На заключному етапі представник кожної групи виступає з доповіддю, пропонує шляхи вирішення проблеми, робить пропозиції та прогнози. Учні ставлять питання, відбувається дискусія.

Таким чином, правильна організація занять з використанням методу симуляції сприяє формуванню та розвитку іншомовної комунікативної компетенції, що передбачає здатність користуватися мовою як засобом спілкування та виступати в якості суб`єкта спілкування в іншомовному середовищі; підвищенню мотивації учнів до вивчення іноземної мови; дає їм можливість використовувати отримані знання в практичних ситуаціях, створює передумови для вдосконалювання й більш глибокого вивчення іноземної мови; розширює індивідуальний лінгвістичний тезаурус школярів.

Перспективи дослідження зазначеної в статті проблеми полягають у розробці системи методів, прийомів і засобів навчання, які сприятимуть активізації пізнавального інтересу майбутніх фахівців до вивчення іноземних мов, розвитку рівня їхньої комунікативної культури.

Література:

1. Інтерактивні методи навчання: навчальний посібник / За заг. ред. П. Шевчука і П. Фенриха. – Щецін : WSAP, 2005. – 170 с.

2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

3. Катрич Н. Д. Формування іншомовної компетентності студентів політехнічного коледжу / Н. Д. Катрич: Наукові конференції: Соціум. Наука. Культура. Педагогіка. Кіровоград. [Электронный ресурс] // http://intkonf.org/katrich-nd-formuvannya-inshomovnoyi-kompetentnosti-studentiv-politehnichnogo-koledzhu/

4. Кухта І. В. Формування іншомовної комунікативної культури фахівців туристичної сфери: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / І. В. Кухта. – Тернопіль, 2011. – 22 с.

5. Пассов Е. И. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе / Е. И. Пассов. – М, 1993. – 125 с.

6. Педагогіка вищої школи: Підручник / Д. В. Чернілевський, І. С. Гамрецький, О. А. Зарічанський, І. М. Луцький, О.В. Пшеничнюк; за ред. Д. В. Чернілевського. – Вінниця: АМСКП; Глобус-Прес, 2010. – 408 с.

7. Терещук Д. Г. Організація мовленнєвих симуляційних ігор у процесі розвитку стратегічної компетенції майбутніх вчителів іноземних мов / Д. Г. Терещук // Актуальні проблеми викладання іноземних мов для професійного спілкування: матеріали всеукр. науково-практичної конференції. – Т. 2. – Дніпропетровськ, 2012. – С. 70-72.

8. Braddock P. Green is Great / P. Braddock [Электронный ресурс] / http://www.teachingenglish.org.uk/great/green-great

9. Jones K. Simulations: a Handbook for Teachers and Trainers / K. Jones. – London: Kogan Page Ltd.,1995. – 145 p.

10. Lepsiene J. Simulation as a Language Learning Tactic / J. Lepsiene [Электронныйресурс]//http://www.languages.dk/methods/documents/Simulation_Manual.pdf

11. Wong K. Simulation or role play / K. Wong [Электронный ресурс] / http://www.teachingenglish.org.uk/forum-topic/simulation-method#comment-6371

УДК 378.147:168.522

Чорна М. М.,
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Висвітлено сутність поняття “культурологічний підхід” і досліджено його значення в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму.
Ключові слова: *культура, культурологічний підхід, професійна підготовка фахівців.*

Раскрыто суть понятия “культурологический подход” и его значение для процесса профессиональной подготовки будущих специалистов сферы туризма.
Ключевые слова*: культура, культурологический подход, профессиональная подготовка специалистов.*

The essence of concept “culturological approach”is defined and its role in the process of professional training of future tourism experts is determined.
Key words*: culture, culturological approach, professional training of future experts.*

Освіта – це процес навчання й виховання, під час якого відбувається трансляція культурних форм поведінки й діяльності, сталих форм суспільного життя, тобто під час здобуття освіти людина засвоює культурні цінності, що мають історичне значення для розвитку цивілізації та є потужним чинником розвитку самої особистості.

Зміст освіти не є чимось незмінним. На ньому позначаються особливості конкретно-історичного типу культури епохи, пріоритети суспільства, особливості пізнавальної та творчої діяльності людини.

У вищій школі освіта є засобом отримання спеціальності, що є необхідною умовою професійного життя. Мета професійної освіти – підготувати людину до професійної діяльності в певній галузі виробництва. В. Сластьонін наголошував на необхідності збагачення змісту професійної освіти культурним надбанням людства, що є упорядкованою сукупністю загальнолюдських ідей, ціннісних орієнтацій і якостей особистості, універсальних способів пізнання та гуманістичних технологій професійної діяльності. Натомість сучасні глобалізаційні процеси в суспільстві на тлі поширення масової культури, завдяки якій емоційність переважає над розумом, ситуативне знання – над логічним, поведінкові навики – над інтелектуально усвідомленою поведінкою, призвели до зміни мислення і системи цінностей, стали причиною відходу професійного життя від культури.

Мета статті – дослідити сутність поняття “культурологічний підхід” і з’ясувати його значення в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму.

Культура відноситься до фундаментальних понять у сучасній науці про суспільство. Дослідники, що присвятили увагу критичному оглядові концепцій та визначень поняття “культура”, відзначили великий і постійно зростаючий інтерес до нього. Так, якщо з кінця XIX ст. по 1919 р. було дано лише 7 визначень культури, то з 1920 по 1950 рр. у різних авторів вже нараховували 17 визначень. Пізніше дослідниками було подано більше 400 визначень, що засвідчує глибину і невимірність цього феномену людського буття. Культура стала об’єктом вивчення філософів, соціологів, аксіологів, істориків, культурологів, етнографів, а відтак і педагогів.

Усі підходи до трактування зазначеного феномена філософи (П. Гуревич, В. Сильвестров та інші) поділяють на а) *філософсько-антропологічні,* в основі яких лежить антитеза “людське, культурне” і “ природне, дике”, відтак перехід до культури передбачає пошук в людській сутності того, що не міститься в ній як тваринній істоті – людськості; б) *філософсько-історичні*, або *діяльнісні*, прибічники яких розглядають культуру як синонім інтелектуального, морального, естетичного, розумового вдосконалення людини під час її історичної еволюції, що пов’язано з матеріальною або духовною, інтелектуальною діяльністю людини, та в) *соціологічні,* що визначають культуру як провідний чинник організації та розвитку суспільства, яка охоплює всі сфери людської діяльності, у тому числі виховання й освіту.

Ось декілька визначень культури, характерні для соціологічної концепції її розуміння у філософії. Культура – це:

– організована система, що спрямовує соціальні дії особистості, має регулятивну силу та впливає на всі соціальні процеси (Т. Парсонс) ;

– міцні вірування, цінності й норми поведінки, котрі організують соціальні зв’язки і роблять можливою загальну інтерпретацію життєвого досвіду (У. Бекет).

Соціологічні концепції культури представлені в працях М. Вебера (“Повна добірка з соціальної і наукової історії”), П. Сорокіна (“Соціальна і культурна динаміка”),Т. Адорно (“Авторитарна особистість”, “Негативна діалектика”, “Призми. Критика культури та суспільства” “Негативна діалектика”), Г. Маркузе (“Одномірна людина”, “Есе про визволення”, “Ідеї до критичної теорії суспільства”) та інших. При цьому в одних випадках культуру розглядають як певну цілісність (В. Біблер, П. Сорокін, О. Якуба та ін.), а в інших – визначають елементи, які її утворюють. Так, окремі соціологи до критеріїв культури відносять такі її складові:

– знання, вірування, мистецтво, моральність, закони, звичаї, звички, засвоєні людиною як членом суспільства (Е. Тейлор);

– винахід речей, суспільних процесів, ідей, звичаїв і цінностей, що успадковуються (Б. Малиновський) ;

– інституційну, трудову і нормативну, художню та науково-технічну (А. Мельніков);

– матеріальну (знаряддя праці, техніка, культура праці, матеріальні цінності) й духовну (духовні цінності і їх “оречевлення”, духовна діяльність, морально-етична культура) (Е. Баллер, С. Косолапов.);

© Чорна М. М., 2013

– сукупність цінностей, уявлень про світ і правил поведінки, спільних для членів суспільства – людей, пов'язаних певним способом життя (Н. Смелзер);

– мову, вірування, естетичні смаки, знання, професійну майстерність і різноманітні звичаї (А. Радкліф Браун) тощо.

Розгалужена і багатоманітна репрезентація в науковому просторі феномена "культура" засвідчує його багатоаспектність, багатофункціональність, а відтак і важковімірюваність.

Філософи, соціологи, культурологи одностайні в думці про те, що особливістю людської діяльності є її свідоме цілеспрямування, тобто передбачення кінцевого результату: виготовлення речей, породження думки, винайдення способу дії, отримання освіти, професії тощо для задоволення певних потреб. У кожну дію, в усі свої творіння людина вкладає певний смисл, тобто визначає їхнє призначення, роль. Доречно тут згадати ще одне визначення культури: "Культура ґрунтується на смислах, що формуються та репрезентуються символічно за допомогою мови " [4, с. 23], тобто культура – це світ смислів, що є метою і результатом творчої активності людини. Відтак, цілеспрямована діяльність людини є культурно доцільною.

За даними науковців (К. Іванова, В. Лихвар, Є. Подольська), смисли діяльності людини представлено в культурі трьома основними видами: знаннями, цінностями, регулятивами [8, с. 24].

Знання констатують якісь особливі властивості об'єктів, що можуть задовольнити потреби людини, тобто засвідчують цінність об'єкта для людини. Здатність визначати цінність об'єктів пов'язана з існуванням уявлення про те, яким має бути об'єкт, щоб максимально повно задовольнити потреби людини. За зауваженням О. Сінькевич, таке уявлення виступає не в образі конкретного предмета, що повинен задовольнити певну потребу, а в ідеальній формі плану, моделі, наміру, проекту [9, с. 52]. Такі уявні ідеали і є еталонами цінності. Знання про такі ідеали формує і передає оточуюча культура: національна, професійна, сімейна тощо. Відтак доречно процитувати ще одне визначення: "Культура є не що інше, як реалізація ідеально-ціннісної мети, переселення цінностей зі світу належного у світ сущий" [10].

Сучасна наукова література характеризується різноманітністю поглядів на розуміння цінностей. Ціннісне ставлення людини до світу і до себе приводить до ціннісних орієнтацій особистості. З усіх цінностей та ідеалів людина відбирає для себе те, що відповідає її уподобанням, сформованим упродовж виховання, навчання, набуття життєвого досвіду. Індивід не є абсолютно вільним у виборі свого ідеалу, а послуговується існуючим полем вибору, окресленим існуючими регулятивами. Це той аспект культури, що виражається в поняттях "правила", "вимоги", "норми", " еталон", "стереотип", " традиція" тощо.

Отже, вважаємо, що рівень культури особистості можна визначати по тому, наскільки добре засвоєно інформацію (знання) про ідеальні властивості та призначення оточуючих предметів та явищ (ціннісні орієнтири) та опановано способами взаємодії з ними (регулятиви) і виражається в емоціях, волі, рішучості, цілепокладанні, ідеалотворчості.

Знання, ціннісні орієнтири та регулятиви зберігаються та передаються за допомогою природних та штучних мов і різноманітних знакових систем, опанування якими є засобом засвоєння відповідної культури.

На противагу традиційному поділу культури на матеріальну та духовну, О. Сінькевич запропонувала іншу – морфологічну модель культури, компонентами якої є *культура пізнання та відображення світу, культура соціальної організації й регуляції, кумулятивно-трансляційна культура* [9, с. 76-95], тобто виокремлення структурних частин цілого було здійснено на основі визначення певних типів суб'єкт-об'єктних зв'язків. Отже, запропонована модель доповнює й розширює традиційне уявлення про структуру культури з урахуванням сучасних процесів, що відбуваються в суспільстві.

За запропонованою морфологічною моделлю [9], *культура пізнання та відображення світу* містить науку, релігію, мистецтво, що репрезентує не лише накопичення знання, інформації в різних формах, а й еволюцію їх через пошук істини, формування системи ідеалів і норм, тобто системи цінностей. Наука, релігія та мистецтво доповнюють одне одного, поглиблюючи та збагачуючи знання про світ та його розуміння.

До *культури соціальної організації та регуляції в праці* О. Сінькевич було віднесено мораль, право, політику та ідеологію. Так, мораль було визначено як "сукупність правил, норм, принципів поведінки, яка визначає ставлення людини до самої себе, іншого, суспільства, світу в цілому, апелює до голосу сумління, впорядковує людську поведінку відносно одвічних цінностей добра і зла" [9, с. 82]. Моральна компетентність виявляється в суспільній діяльності, у тому числі й професійно зорієнтованій, та ставленні людини до самої себе, інших, до суспільства та світу в цілому.

Багато уваги в описі морфологічної моделі культури було приділено *кумулятивно-трансляційній її сфері*, специфіка існування якої обумовлена сучасними способами функціонування інформації в соціокультурному просторі за допомогою нових засобів її трансляції. На думку сучасних дослідників (Л. Сандюк, О. Сулим, С. Симоненко та ін.), накопичення (кумуляція), трансформація (обробка), трансляція (передача) інформації в людському суспільстві є особливим, потужним чинником розвитку культури [7, с. 208], а за даними канадського дослідника М. Маклюена, сучасний її етап завдяки аудіовізуальним, комп'ютерним, телевізійним засобам формує в людини специфічний тип світобачення і світорозуміння, що характеризується розвитком "однодумності" у все більших масштабах, "формують стандарти мислення й почуття" [2]. Відтак, величезний потік інформації, можливості негайного її отримання потребують адекватних орієнтирів у інформаційному хаосі для створення нової картини світу

Отже, наука отримала інструментарій, що дозволяє виявити рівень цивілізованості або нецивілізованості членів певної групи, особливості стану їх ціннісних орієнтацій та пріоритетів, що може бути корисним для розбудови ефективної системи управління, зокрема виявлення мотивації, налагодження продуктивної комунікації та взаємодії у колективі, а також оцінювання стану та прогнозування антропоцентричних умов економіч-

ного зростання і розвитку підприємства. Таке методологічне знання вважаємо за доцільне використовувати й під час встановлення загальнокультурної компетентності майбутніх менеджерів туризму.

Відтак, залучення особистості до культури – одне з актуальних завдань суспільства, виконати яке покликана освіта.

Загальновідомо, що освіта та виховання є найважливішими формами накопичення та трансляції надбань культури, які в кожній національній культурі мають свою специфіку. Ще наприкінці XIX ст. відомий французький філософ і соціолог Е. Дюркгейм наголошував, що головною функцією освіти є передача цінностей домінуючої культури. Ідеться про цінності культури в широкому їх розумінні – наукові знання, професійні навички й досвід, досягнення в мистецтві, моральні норми і правила, стандарти і традиції соціальної поведінки тощо.

На думку соціолога О. Сінькевич, у професійній сфері культури людина виявляє себе як носій певних соціальних ролей у певних соціальних групах, представники яких пов’язані між собою формальними, функціональними відносинами. Така спеціалізована культура не має яскраво вираженого національного забарвлення і є більш космополітичною, оскільки передбачає широкі розгалужені взаємозв’язки між носіями різних культур задля створення умов для обміну ідеями і досягненнями, творчої співпраці [9, с. 76]. Отже, професійна освіта втрачає функцію формування національної самосвідомості.

Цю ж думку поділяють культурологи В. Багацький, Л. Кормич, які зазначали, що освіта і культура в сучасному житті далеко відійшли одне від одного, оскільки освіта стала провідною умовою не національного, а професійного життя. На їхню думку, глибокі негативні зміни в суспільстві спричинені саме цим чинником. Суть цих змін – у поширенні масової культури через величезну кількість і різноманітність засобів масової інформації, провідним з яких є телебачення, що поступово стало генератором естетичних стандартів суспільства споживання, основним засобом формування масової культури.

Натомість, уважаємо, що сучасна людина не може розвиватися лише у національних межах, адже велика кількість держав співпрацює в умовах економічної інтеграції, завдяки чому розвивається й культурний обмін, що надає можливість розуміти й сприймати культурні особливості одного народу іншим, запобігати проблемам і конфліктам на шляху до порозуміння між людьми і державами. Це слід особливо враховувати фахівцям у галузі туризму, яким доводиться працювати з представниками країн різних культурних орієнтацій. Відтак для нашого дослідження інтерес складає і культура ділового спілкування.

Фахівець з крос-культурних досліджень Р. Льюіс дослідив особливості ділових культур провідних країн світу з усіх континентів і визначив три типи культури ділового спілкування, притаманні різним народам світу: моноактивну, що орієнтує на чітке планування професійної діяльності; поліактивну, що дозволяє одночасно виконувати декілька важливих справ; реактивну, пріоритетами якої є збереження поваги та уникнення конфліктів [3]. Існування різних типів культур часто призводить до певних труднощів у діловому спілкуванні з представниками інших країн. Відтак запропонована класифікація, що ураховує реакцію та можливі варіанти поведінки людей у різних ситуаціях ділової співпраці важлива для керівництва багатонаціональними колективами, ведення переговорів, підписання угод і загалом для формування успішної співпраці, у тому числі й у галузі туризму.

Залучаючи молодь до суспільних культурних цінностей та ідеалів, освіта сприяє підтримуванню соціального порядку, а забезпечуючи втілення в життя нових технологій, наукового переосмислення існуючого знання, сприяє соціальним змінам, розвитку суспільства, тобто освіта виконує функцію агента моральної регуляції, сприяючи інтеграції суспільства. І якщо загальноосвітній рівень людини передбачає лише носія культури, що використовує та зберігає надбання культури, то професійна освіта, збагачуючи людину фундаментальними та прикладними знаннями, а також необхідними трудовими навичками, готує майбутнього фахівця до інтеграції в певну професійну сферу культури. Відтак на професійно активну особистість покладається відповідальність за творення культури, і сам фахівець повинен стати її творцем.

Діюча система професійної освіти, користуючись традиційними методами, що складалися впродовж багатьох віків, потребує модернізації для опанування нової інтелектуальної продукції, формування спеціалізованої культури професіонала. Про це йдеться й у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, де проголошується необхідність кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості й конкурентоспроможності освіти, вирішення стратегічних завдань, що стоять перед національною системою освіти в нових економічних та соціокультурних умовах задля інтеграції в європейський та світовий освітній простір.

Слід зазначити, що відповідні демократичні зміни вже відбулися в освіті в 90-і рр. XX ст., що нормативно закріплено в Законах “Про освіту” та “Про вищу освіту”. Натомість метою осучаснення професійної освіти повинна стати орієнтація на постмодерну культуру як цілісний феномен для того, щоб визначити принципи, зміст і методи підготовки майбутніх суб’єктів підприємницької діяльності, у тому числі й менеджерів туризму, адже зміст освіти завжди трансформується відповідно до змін в аксіологічній та науковій парадигмах конкретної епохи. Це потребує визначення поняття “осучаснення”, або “модернізація”.

У науково-довідковій літературі “модернізація” трактується як “... результат творчої діяльності, направленої на розробку, створення і розповсюдження нового вигляду виробів, технологій, впровадження нових організаційних форм тощо” [6, с. 80]; “один із змістовних аспектів концепції індустріалізації, а саме – теоретична модель семантичних і аксіологічних трансформацій свідомості й культури в контексті становлення індустріального суспільства” [5, с. 435], тобто модернізація розглядається як якісний перехід об’єкта з одного стану в інший. Доповнюючи це визначення, Ю. Карпова зазначає, що модернізація – це “прогресивний результат творчої діяльності, який знаходить широке застосування і приводить до значних змін в життєдіяльності людини, суспільства, природи” [1, с. 95].

У вітчизняній науковій літературі модернізацію розглядають як процес і як результат, в основі яких – творча інноваційна діяльність, нововведення.

Так, узагальнюючи інноваційні сценарії освіти у вищій школі, Є. Подольська зазначала, що передусім інновації пов'язані із внесенням змін у цілі, зміст, методи і технології, форми організації і систему управління; у стилі педагогічної діяльності та організацію навчально-пізнавального процесу; систему контролю і оцінки рівня освіти; систему фінансування; навчально-методичне забезпечення; систему виховної роботи; навчальний план і навчальні програми; діяльність викладача і студента і ґрунтуються на таких принципах, як: взаємозв'язок науки і практики в процесі підготовки спеціалістів; наступність між рівнями освіти, культуротворчість і висока корпоративність випускників університету; інтелігентність і висока духовність університетського життя незалежно від політичних та економічних умов у країні [8, с. 230-238].

Світ сьогодні розвивається у напрямі створення міжнародного освітнього простору задля чого розробляється глобальна стратегія освіти людини незалежно від місця її проживання, запроваджуються світові стандарти, тому поняття "модернізація" за своїм значенням зближається з терміном "глобалізація", у чому окремі дослідники соціокультурних явищ убачають елементи культурної колонізації, оскільки відбувається поширення норм і стереотипів однієї культури на простір іншої [4, с. 323].

Задля усунення негативних наслідків модернізації освіти в психолого-педагогічній науці почали розробляти ідеї креативного навчання, що передбачає індивідуально-орієнтовану роботу педагога з учнями (А. Комбе, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.). Наукове обґрунтування сутності креативності було здійснено психологами (Д. Векслер, Дж. Гілфорд, Р. Кеттел, А. Маслоу, К. Тейлор, Е. Торренс та ін.); наукові дослідження, присвячені формуванню креативності проводили відомі педагоги (Н. Мойсеюк, Л. Романишина, Т. Сидорчук, С. Сисоєва, М. Сметанський, Л. Тарасенко, І. Шахіна, В. Шинкаренко та ін.), при цьому креативна педагогічна діяльність розглядалася як творчий підхід до вирішення проблем педагогічного процесу, упродовж якого інтереси й цінності особистості є домінуючим компонентом організації та сенсу навчальної діяльності. На думку педагога А. Морозова, таке навчання має персональний характер і ураховує індивідуально-психологічні особливості учнів, передбачає створення умов для самопізнання і підтримки унікального розвитку кожного. Креативний підхід до навчальної проблеми передбачає не розв'язання готових дидактичних задач, а генерацію, творче формулювання й розробку ідей, задумів та проектів у навчальному процесі, що значно підвищує не лише рівень загального розвитку світоглядної культури, а й удосконалює такі особливості психічного складу особистості, як пам'ять, мислення, сприйняття, вміння володіти власними емоціями; сприяє розвиткові характеру, темпераменту, формує внутрішню відповідальність за свою роботу і самоконтроль (О. Ярошинська), що конче необхідно справжньому професіоналу.

Таким чином, у сучасному світі спостерігається надмірна прагматизація людської діяльності, прив'язка її до кон'юнктури ринка, що суттєво підвищує небезпеку відходу професійного життя від культури і, як наслідок, загострення конфліктних ситуацій у суспільстві.

Отже, суттєво підвищуються вимоги до професійної підготовки фахівців задля можливості впливати на соціально-економічну ситуацію. Натомість професійна освіта переважно зорієнтована на вимоги ринка і не занадто переймається гуманістичними проблемами суспільства. Відтак запровадження культурологічного підходу в процес підготовки майбутніх фахівців, що орієнтує на прищеплення цінностей громадянського суспільства і вільної, творчої особистості, є передумовою модернізації вищої освіти в Україні.

Література:

1. Карпова Ю. А. Инновации, интеллект, образование / Ю. А. Карпова. – М., 1998. – С. 95.
2. Козлова Н. Н. Критика концепции "массовой культуры" Маршалла Маклюэна: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. философ. наук. / Н. Н. Козлова. – М., 1976. – 24 с.
3. Льюис Р. Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию; пер. с англ. / Р. Д. Льюис. 2-е изд. – М. : Дело, 2001. – 448 с.
4. Матвєєва Л. Л. Культурологія: Курс лекцій: навч. посібник / Л. Л. Матвєєва. – К. : Либідь, 2005. – 512 с.
5. Можейко М. А. Концепция модернизации : новейший философский словарь. / сост. А. А. Грицанов. / М. А. Можейко. – Минск,1998. – 896 с.
6. Научно–технический прогресс / словарь./ сост. В. Г. Горохов, В. Ф. Халипов. – М., 1987. – 366 с.
7. Основи культурології: навч. посібник. / Л. О. Сандюк, Н. В. Щубелка, М. Ф. Шмиголь, О. В. Сулим, С. П. Симоненко та ін. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 400 с.
8. Подольська Є. А. Культурологія: навч. посібник: Вид. 2-ге, пер. та доп. Є. А. Подольська, В. Д. Лихвар, К. А. Іванова. – К : Центр навчальної літератури. – 2005. – 392 с.
9. Сінькевич О. Б. Основи культурології : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / О. Б. Сінькевич. – К. : Дім " Ін Юре"; Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2009. – 312 с.
10. Хоруженко К. М. Культурология: энциклопедический словарь. / К. М. Хоруженко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 640 с.

УДК 372.881.1

Штохман Л. М.,
Тернопільський національний економічний університет, м. Тернопіль

РОБОТА В ГРУПАХ НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

У статті розглядаються особливості роботи в групах під час вивчення іноземної мови.Описуються типи груп і принципи їх створення. Представлено основні позиції праць зарубіжних науковців щодо ролі різних видів роботи в групах у методології викладання англійської мови.
Ключові слова: *робота в групах,викладання, іноземна мова, метод*

В статье представлены особенности работы в группах в изучении иностранного языка. Описываются типы групп и принципы их создания. Представлены основные позиции работ зарубежных ученых о роли разных видов работы в группах в методологии преподавания английского языка.
Ключевые слова: *работа в группах, преподавание, иностранный язык, метод.*

This paper is based on the role of group work in learning of English as a foreign language. After a brief definition of group work, it is mentioned about types of groups. Pros and Cans of group work are identified in different categories. In this respect the reflection and role of group work activities in English language methodology is introduced.
Key words: *group work, teaching, foreign language, method*

Робота в групах полягає у співпраці учасників з метою виконання певних завдань. За умови спільної роботи студентів парами чи в малих групах збільшується рівень інтеракції і організації навчання, суттєво покращуються результати навчання та ставлення студентів до нього, підвищується мотивованість. Такі методи спільної роботи в парах чи малих групах можуть використовуватись для вирішення специфічних завдань, обговорення певних питань та ідей, підготовки до колективної дискусії, для порівняння відповідей чи оцінювання роботи один одного.

У нашій статтті ми представляємо ключові положення праць зарубіжних науковців стосовно роботи в парах чи малих групах. Однією із найефективніших форм навчання роботу в групах вважають науковці Урр, Вільямс та Бурден (Ur,Williams, Burden) [9; 10]. Вони відзначають особливу специфіку, якої надає робота в групах вивченню іноземної мови. Причин для цього, за їх дослідженнями, є дві. По-перше, саме завдяки такому виду організації навчання студенти набувають мовленнєвих вмінь, по-друге, вчаться належно сприймати учасників комунікації. За дослідженнями Джонсона (Johnson), правильний вибір співрозмовників чи груп набуває значної ваги у роботі в групах, завдяки чому учасники можуть вести діалоги зі своїми партнерами без контролю з боку вчителя [3, с. 122]. Крім того, таким чином досягається рівність і невимушеність діяльності учасників процесу.

Еліс (Ellis) у своєму дослідженні робить висновки, що за умови ефективного використання цього виду організації навчання як студенти, так і викладач отримують користь від роботи в групах. Вона заохочує учасників до активного навчання та розвиває критичне мислення. Та без належного планування робота в групі і студентам, і викладачу може не принести очікуваних результатів [2, с. 38].

Для успішного групового навчання студентів організовують у два основні види груп.

Гетерогенні групи. У такому типі групи об’єднуються студенти із різними рівнями володіння мовою. Лонг (Long) зазначає, що за умови такого навчання робота у групі може показати високі результати як доказ ефективної співпраці у групі. Крім того, усі учасники гетерогенної групи можуть зробити свій внесок як у власний прогрес, так і в колективну роботу [5, с. 287].

Річардс та Роджерс (Richards and Rodgers) у своїй праці також досліджують питання організації гетерогенних груп для вивчення іноземної мови. Вони зазначають, що групи можуть бути випадковими чи організованими викладачами або самими студентами. Та як найприродніший вони визнають спосіб, коли саме викладач, об’єднує студентів у групи, зважаючи на їх попередні досягнення і успіхи [7, с. 196].

Гомогенні групи. На противагу гетерогенним группам, у гомогенних студенти об’єднуються за подібними результатами попереднього опитування та стандартизованих тестів [там саме].

Робота у групах є ефективним способом зміни темпу роботи академічної групи при вивченні іноземної мови. Вона є ефектившішим способом організації роботи порівняно із традиційними диктуванням та поясненнями. Згідно із роботою Річардса і Роджерса, позитивна взаємозалежність утворюється завдяки структурі завдань в процесі “спільного навчання” та в результаті утворення духу взаємної підтримки у групі [там саме, с. 196)]. Вони також стверджують, що саме робота у групі є позитивним фактором у створенні позитивної взаємозалежності. Саме тому не варто недооцінювати роль роботи у группах при вивченні іноземної мови.

Науковці зазначають, що викладачі повинні використовувати ті види роботи, що найбільше відповідає розміру групи, часу, умовам приміщення та особливостям завдань. Робота у групі є формою спільного навчання, яке має своєю метою покращення вмінь критичного мислення, мовних та соціальних вмінь.

Головоломка. За такого виду діяльності студенти спеціалізуються на визначеному аспекті теми, про який повідомляють один одному [7, с. 123]. Це підвищує позитивний навчальний ефект, а також є важливим для кращого розуміння теми. Такого типу пояснення залучають до роботи усіх студентів, адже кожен із них відіграє головну роль у процесі цієї діяльності, яка, окрім того, сприяє ефективній взаємодії учасників.

Рольова гра. У рольовій грі кожен студент отримує певну роль. До кожної із них подається характеристика та завдання. За дослідженнями Річардса і Роджерса, рольова гра – найкращий спосіб для використання методології “мозкового штурму” при розігруванні реальних ситуацій, аналізі тих чи інших питань із різних

© Штохман Л. М., 2013

перспектив, для стимулювання роботи в команді, співпраці та творчого підходу у вирішені проблемних завдань. Іншими словами, рольова гра сприяє кращому усвідомленню особливостей як ролі, так і проблемної ситуації в цілому [там саме, с. 132].

Дебати. Іншою формою діяльності, яка за дослідженнями Річардса і Роджерса та Ларсен-Фрімен забезпечує основу для ефективної роботи на занятті, є дебати [4, с. 52]. Для цього викладачу слід запропонувати студентам розділитись на дві групи для захисту однієї із запропоновани їм протилежних точок зору на розв'язання тієї чи іншої ситуації. На підтримку позиції групи студенти повинні продумати ряд аргументів. Опонуючій групі надається право їх спростовувати. Таким чином, цей вид діяльності є одним із найефективніших у тренуванні вміння аргументування.

Спільні проекти. Такі проекти є ефективними для удосконалення індивідуальних вмінь [7, с. 43]. Студенти, поділені на групи, обирають різні теми і займаються їх вивченням. Усім учасникам групи відводиться окрема роль у спільній презентації перед всією групою.

Обговорення. За дослідженнями Річардса і Роджерса, обговорення є особливо ефективним, коли студенти повинні представити презентацію чи реферат і задіяти до роботи всю групу. Крім того, Вільямс і Бурден також пишуть про переваги та ефективні результати обговорень [10, с. 78].

Доцільно запропонувати студентам обговорити мовою, яка вивчається, основні правила дискусії: черговість, принципи висловлення, толерантність, уважність та ненав'язування власної точки зору. Така діяльність є своєрідним діалогом, що складається із висловлення та обміну ідеями, точками зору і знаннями. На завершення доцільно підсумувати ключові позиції та досягнуті домовленості [там само].

Взаємодія у груповій роботі. Еліс у своїй праці відзначає, що спільна робота є вагомою ознакою взаємодії та комунікації у групі [2, с. 56]. По-перше, якщо усі члени колективу задіяні у виконанні спільного завдання та досягненні спільних цілей, досягається найвищий рівень взаємодії. По-друге, він зазначає, що групова робота покращує мовленнєві вміння та якість спілкування студентів [2, с. 598]. Таким чином, робота у групі у своїй найкращій формі існує за умови повної взаємодії між студентами.

Крім того, Урр пише, що робота у малих групах теж повинна бути спрямована на спільну діяльність: передачу інформації чи прийняття рішень у групі. Участь викладача при цьому мінімізується. Таким чином, обговорення ефективно покращується за умови спільної роботи у групах [9, с. 76].

Оцінювання роботи у групах. Роботу в групах буває важко оцінити в більшості випадків тому, що викладачем не ведеться поточний облік досягнень студентів у процесі групової роботи. Еліс визначає, що оцінювання роботи в групах дозволяє отримати важливу інформацію щодо її впливу на загальний результат навчання та окремі здобутки студентів у навчальному процесі [2, с. 434].

У навчанні іноземній мові, за роботою Вільямса і Бурдена, оцінювання відбувається двома способами – самооцінювання та оцінювання зі сторони [10, с. 142]. Вони зазначають, що самооцінювання є ефективним важелем для покращення якості та досягнення особистого успіху в навчанні. А завдяки оцінюванню зі сторони студент має змогу побачити динаміку результатів роботи інших учасників групи [там само].

При вивченні англійської мови робота в групах є чи не найважливішим способом організації навчального процесу, адже вона забезпечує якісну комунікацію та зворотній зв'язок. Лонг та Портер зауважують, що робота у групі є формою спільного навчання, яке має на меті удосконалення соціальних навичок, вмінь, позитивних стосунків всередині колективу [6, с. 215].

За і проти. Як відзначають деякі науковці (Адамсон, Джонсон, Лонг і Портер, Шмід і Де Бот), у використанні групової роботи для навчання іноземній мові є як свої переваги, так і недоліки [1; 3; 5; 8]. Ключовими передумовами для уникнення негативних наслідків є планування та відповідна постановка цілей.

Переваги. Співпраця у групі досягається з допомогою завдань для роботи у групі [1, с. 610]. При вивченні іноземної мови удосконалення комунікативних компетенцій ефективно досягається з допомогою виконання групових завдань. Крім того, за дослідженнями Урра, комунікативні завдання, що виконуються у групі, відтворюють ситуації з життя значно точніше, аніж в умовах поза навчальною групою. Таким чином, переваги роботи в групі поділяють за категоріями: соціальні, психологічні та когнітивні.

• Соціальні. Робота в групі значним чином сприяє виробленню соціальної поведінки та цінностей студента. Вивчення іноземної мови здійснюється із врахуванням комунікативної спрямованості навчання та із налаштуванням на сприйняття культури носіїв мови, що вивчається [5, с. 274]. Додатково, за умови навчання у групі загострюється відчуття ідентичності, що робить групу середовищем формування та розвитку стосунків.

• Психологічні. Річардс та Роджерс наголошують, що групова робота сприяє мотивації студентів та значно послаблює їх відчуття страху чи невпевненості. Такий вплив є значним чином відчутним при використанні групової роботи у процесі навчання в студентських групах.

За Річардсом та Роджерсом, студенти приймають відповідальність за власне навчання, що є потужним чинником при вивченні іноземної мови. Ця особиста відповідальність доповнюється поведінковими навичками та усвідомленням принципів поведінки, тому у групі учасники приймають принципи соціального співіснування.

Ларсен-Фріман пише, що іншою фундаментальною перевагою роботи у групі є впевненість студентів. За її дослідженями, студенти почуваються впвненішими, розмовляючи іноземною мовою, в умовах спілкування із кількома учасниками на відміну від ситуацій спілкування із всією групою чи викладачем. І зрештою, врахування такого фактора є особливо необхідним при роботі із сором'язливими чи нерішучими студентами [4, с. 156].

• Когнітивні. За Річардсом і Роджерсом, групова робота сприяє розвитку комунікативних компетенцій студентів та їх ефективного використання у реальних ситуаціях. Подібно, Джонсон зазначає, що з допомогою роботи в групах студенти краще розуміють значення словникового запасу іноземної мови. Тобто, робота в групах сприяє процесу лінгвістичного збагачення студентів.

Недоліки роботи в групах. Науковці доводять, що окрім багатьох переваг є і недоліки у груповій роботі як для студентів, так і для викладачів. Мінуси роботи у групах поділяють за категоріями: використання рідної мови, контроль роботи групи та виправлення помилок.

Лонг зазначає, що, у випадку перевантаженої групи використання рідної мови виявити важко. Викладачеві складно одночасно дослухатись до всіх груп в аудиторії. Однак, ситуація може бути іншою, якщо він встановлює відповідні правила і чітко слідкує за їх дотриманням [5, с. 287]. Наприклад, це може бути так зване покарання у вигляді домашнього завдання.

У кожній групі зазвичай присутній хоча б один студент, діяльність якого так чи інакше відволікає студентів від виконання завдань викладача. Річардс та Роджерс пропонують підготувати для таких учасників особливі ролі чи завдання, які б дозволили спрямувати їх діяльність в корисне русло. Виконання ролей ведучого, секретаря чи подібних є ефективним для уникнення такого недоліку роботи в групах [7, с. 231].

За Лонгом, в процесі роботи групи викладачі зазвичай не втручаються у їх обговорення, навіть якщо помічають неточності чи помилки з метою забезпечення вільного спілкування. Тому студенти мають змогу помітити помилки один одного і в подальшому їх обговорити, що у свою чергу, дозволяє їх надалі уникнути [5, с. 290].

Дослідження у сфері навчання іноземній мові доводять, що робота в групах є перспективною для вивчення англійської як іноземної мови [2; 9; 10]. Вона інтенсифікує саме вивчення та викладання іноземної мови, удосконалюючи процес набуття іншомовних компетенцій і представляючи ряд можливостей як для студентів, так і для викладачів. Необхідним фактором для ведення успішної практики роботи у групах є її відповідне планування, що у своєму результаті дає змогу студентам ефективно поглибити знання іноземної мови.

Література:

1. Adamson B. Fashions in language teaching methodology // A. Davies, C. Elder The Handbook of Applied Linguistics. – United Kingdom : Blackwell Publishing (Ltd), 2004. – pp. 604-622.
2. Ellis R. The study of second language acquisition. – Melbourne : Oxford University Press, 1994. – 824 p.
3. Johnson M. A Philosophy of second language acquisition. – London : Yale University Press, 2004. – 218 p.
4. Larsen-Freeman D. Techniques and principles in language teaching (2nd ed.). – Oxford : University Press, 2000. – 189 p.
5. Long M. H. Group work in the teaching and learning English as a foreign language // Problems and Potential. ELT Journal, № 31, 1977. – pp. 285-292.
6. Long M. H., Porter P. A. Group work, interlanguage and second language acquisition. // TESOL Quarterly, № 19, 1985. – pp. 207-228.
7. Richards J. C., Rodgers, T. S. Approaches and methods in language teaching (2nd ed.). – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 254 p.
8. Schmid M. S., De Bot K. Language attrition. // A. Davies, C. Elder The handbook of applied linguistics. – United Kingdom : Blackwell Publishing (Ltd), 2004. – pp. 210-234.
9. Ur P. A course in language teaching practice and theory. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. – 175p.
10. Williams M., Burden, R. L. Psychology for language teachers: A social constructivist approach. – Cambridge : Cambridge University Press, 1997. – 213 p.

УДК: 378+81'243:004.031.42

Якимчук Н. В.,
Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, м. Тернопіль

ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто сутність та принципи інтерактивного навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах. Виявлено ознаки інтерактивної педагогічної взаємодії. Виділено ролі викладача в умовах інтерактивного іншомовного навчання.

Ключові слова: *інтерактивне навчання, інтеракція, інтерактивна взаємодія, іншомовне навчання, спілкування.*

В статье рассмотрены сущность и принципы интерактивного обучения иностранного языка в высшей школе. Раскрыты атрибуты интерактивного педагогического взаимодействия. Определены роли преподавателя в условиях интерактивного иноязычного обучения.

Ключевые слова: *интерактивное обучение, интеракция, интерактивное взаимодействие, иноязычное обучения, общение.*

The article deals with the essence and principles of interactive foreign language learning and teaching. The attributes of interaction are examined. The major roles of the interactive teacher are also defined in the article.

Key words: *interactive learning, interaction, foreign language learning/teaching, communication.*

Сучасна вища освіта характеризується особистісно орієнтованим підходом до організації навчального процесу, в якому важливого значення набуває проблема розвитку самостійної, ініціативної особистості з активною життєвою позицією та творчим мисленням. Найкращі умови для формування молодого фахівця, який здатен неординарно розв'язувати поставлені перед ним завдання, самостійно приймати важливі рішення, ефективно працювати в колективі для досягнення спільної мети, створює інтерактивне навчання. Педагоги все частіше звертаються сьогодні до інтерактивних форм навчання, визнаючи їх переваги у формуванні професійної компетентності студентів, зокрема й іншомовної компетентності. Інтерес викладачів іноземної мови до використання інтерактивних форм навчання зумовлений ще одним чинником – необхідністю навчити студентів практично користуватись мовою для власних потреб, для міжкультурного спілкування.

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить, що окремі аспекти інтерактивного навчання неодноразово були предметом дослідження вітчизняних і зарубіжних вчених. Так, питання організації групової навчальної діяльності, яка є необхідною умовою використання інтерактивного навчання у середній і вищій школі, привертало увагу таких вчених як Т. Дейніченко, В. Дяченко, К. Нор, О. Ярошенко, Д. Яценко, H. Brown, L. Fink, R. Gregory, A. Knight, L. Michaelsen, J. Mc Nally, L. Thorley та ін. Ці дослідники стверджують, що групові форми роботи підвищують ефективність навчання, стимулюють активність учнів / студентів на заняттях та покращують взаємовідносини у навчальному колективі. Питанням визначення сутності інтерактивних технологій та умов впровадження їх у навчально-виховний процес займалися С. Кашлев, М. Кларін, О. Комар, Л. Пироженко, О. Пометун, С. Сисоєва та ін. Проте недостатньо дослідженою залишається проблема використання інтерактивних методів на заняттях іноземної мови у вищих навчальних закладах, зокрема вимагають узагальнення психолого-педагогічні особливості їх застосування. Потребує конкретизації й роль педагога в організації інтерактивного іншомовного навчання.

Отже, ***метою*** даної статті є дослідження психолого-педагогічних особливостей інтерактивного іншомовного навчання у вищих навчальних закладах. Для досягнення поставленої мети передбачається виконання таких ***завдань:*** визначити сутність поняття "інтерактивне навчання"; проаналізувати ознаки інтерактивної педагогічної взаємодії; охарактеризувати роль викладача в умовах інтерактивного іншомовного навчання; з'ясувати принципи інтерактивного навчання іноземних мов.

Як свідчать дослідження зарубіжних вчених, студенти можуть запам'ятати 10% інформації, читаючи, 26% – слухаючи, 30% – розглядаючи, 50% – розглядаючи та слухаючи, 70% – розмовляючи, 90% – обговорюючи щось в процесі діяльності [10, с. 120]. Тобто, найефективніше засвоєння навчального матеріалу відбувається за умов інтерактивного навчання, коли студенти активно залучені в навчальний процес.

Ключовим поняттям, яке визначає сутність інтерактивного навчання, є "інтеракція" – слово, яке походить від англійського "interaction", де "inter" – взаємний, "action" – дія, тобто взаємодія. Взаємодія трактується як "безпосередня міжособистісна комунікація, найважливішою особливістю якої вважається здатність людини "приймати на себе роль іншої", уявляти, як її сприймає співрозмовник чи група, і відповідно інтерпретувати ситуацію і конструювати власні дії" [1, с. 18]. Педагогічна взаємодія – це процес спільної діяльності педагога та тих, хто навчається, який характеризується присутністю учасників в єдиному часі і просторі, що створює можливість безпосереднього контакту між ними; наявністю спільної мети, передбачуваного результату діяльності, який відповідає інтересам всіх учасників і сприяє реалізації потреб кожного учасника. Цей процес передбачає планування, контроль, корекцію і координацію дій, поділ праці та виникнення міжособистісних відносин [1, с. 19].

Вітчизняні вчені О. Пометун та Л. Пироженко [6, с. 9] трактують інтерактивне навчання як особливу форму організації пізнавальної діяльності, мета якої створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність. Зміст інтерактивного навчання вони вбачають в постійній, активній взаємодії всіх учасників навчального процесу, в якій студенти та педагог є рівноправними суб'єктами та партнерами.

© Якимчук Н. В., 2013

М. Кларін розглядає інтерактивне навчання як стихійне або спеціально організоване навчення (“научение”, що означає природне освоєння досвіду), яке базується на взаємодії, і навчання (“обучение”, спеціально організований процес), засноване на прямій взаємодії тих, хто навчається, з навчальним середовищем. Навчальне середовище тлумачиться дослідником як реальність, що являє собою сферу досвіду, освоюваного тими, хто навчається [2, с. 12-13].

С. Кашлев [1, с. 19] зазначає, що інтерактивне навчання – це процес інтенсивної міжсуб’єктної комунікації та активного обміну діяльностями між педагогом та студентами, що характеризується зміною та різноманітністю видів, форм та прийомів діяльностей, цілеспрямованою рефлексією учасниками своєї діяльності і взаємодії, що відбулася. Зазначений автор наголошує на тому, що реалізація інтерактивних педагогічних методів націлена на зміну та поліпшення моделей поведінки і діяльності учасників педагогічного процесу.

Враховуючи вищевикладене, сутність інтерактивного навчання ми вбачаємо у активному спілкуванні та співпраці викладача зі студентами та студентів між собою, які орієнтовані на активізацію їх пізнавальної діяльності, розвиток комунікативних вмінь та вирішення дидактичних завдань. Все це відбувається за умов партнерства, взаємоповаги та взаємодопомоги.

Особливість інтерактивного навчання полягає в тому, що студенти, працюючи в групах (парах, малих групах, великих групах, командах), спільно вирішують проблемні завдання та самостійно продукують знання. В процесі спільної діяльності та самостійного пошуку знань студенти вчаться критично мислити, аналізувати інформацію, аргументувати свою точку зору, приймати обдумані рішення, знаходити компроміси. В умовах інтерактивного навчання кожен студент має право мати та висловлювати власну думку з проблеми, що вивчається. Педагог, як і студенти, повинен приймати всі погляди та думки, усвідомлювати, що будь-яка думка має право на існування, визнавати, що немає абсолютної істини.

Інтерактивне навчання виключає домінування викладача на занятті. Заняття, в центрі якого знаходиться викладач і на якому домінує викладач, не може бути інтерактивним, оскільки “інтеракція може бути двохстороння, трьохстороння, чи чотирьохстороння, але ніколи не одностороння” [11, с. 9]. При інтерактивному навчанні викладач відмовляється від традиційної ролі транслятора готових знань та виступає організатором самостійної пізнавальної діяльності студентів. Таким чином, домінантна роль належить студенту, який відповідальний за виконання завдань, власну розумову та фізичну активність на занятті. Активність студента, як стверджує С. Сисоєва [7, с. 4], залежить від таких факторів, як зацікавленість у навчальному матеріалі та формах взаємодії; змагальний характер навчально-пізнавальної діяльності; використання ігор та творчих завдань; особистість викладача та засоби, які він використовує; емоційний вплив вищезазначених чинників.

Однією з умов використання інтерактивного навчання є врахування здібностей студентів, їх вікових особливостей та інтересів. І викладач, і студенти повинні зважати на винятковість кожної особистості з її особливими потребами – не маніпулювати чи керувати нею, не вирішувати, як вона повинна чи може вчитись, а заохочувати її до взаємодії, формувати впевненість у собі, допомагати їй отримувати задоволення від того, що вона робить [11, с. 8]. Інтерактивна взаємодія передбачає право кожного студента бути самим собою, самостійно реалізувати свої приховані можливості, творчо виконувати різноманітні завдання, проявляючи своє “я”.

Використання інтерактивних методів є особливо актуальним в іншомовному навчанні, оскільки його мета – навчити студентів спілкуватись іноземною мовою, а інтеракція, яка є основою інтерактивного навчання, – це, як зазначає Г. Браун, “серцевина спілкування; це те, в чому полягає суть комунікації”. Зазначений автор визначає інтеракцію як “спільний обмін думками, почуттями, чи ідеями між двома або більше людьми, результатом якого є взаємний вплив один на одного” [8, с. 165].

Як стверджує В. Ріверс [11, с. 4], студенти починають вміло користуватися мовою, коли їхня увага зосереджена на передаванні та отриманні автентичних повідомлень, тобто повідомлень, які містять інформацію, що є цікавою як для мовця, так і для слухача, в ситуації, яка є важливою для обох. Це і є, на думку вченої, інтеракція. Інтерактивна взаємодія включає не лише вираження власних думок, але й розуміння думок інших. В процесі спілкування співрозмовники створюють власні інтерпретації значення, що усвідомлюється через контекст, досвід, завдяки невербальним підказкам. Таким чином, зрозуміти та вміти пояснити іншим смисл явища чи події – сутність інтеракції. Слухати інших, розмовляти з іншими, обмінюватись значенням у спільному контексті – всі ці фактори повинні бути присутні в процесі навчання спілкування.

Серед найбільш важливих ознак інтерактивної педагогічної взаємодії дослідники [1, с. 20-22; 9, с. 16-21] називають такі:

– *значущість*, що передбачає створення учасниками нових для себе значень. Важливою умовою виникнення інтерактивної взаємодії є наявність *інформаційної прогалини*, адже, як було зазначено вище, інтеракція відбувається тоді, коли одна людина намагається повідомити інформацію іншій та зрозуміти значення повідомлень інших людей. Якщо ж двоє співрозмовників володіють однаковою інформацією, потреби у спілкуванні, як відомо, немає;

– *автентичність*, що означає її схожість з реальністю та передбачає наявність внутрішньої мотивації діяльності;

– *релевантність*, що полягає в доцільності та важливості інтеракції для студента, її відповідності запитам та потребам студента;

– *рефлексія*, що визначається як самоаналіз, самооцінка власних почуттів, думок, досвіду, дій. Розвиток рефлексивних здібностей дозволяє учасникам педагогічного процесу виявити прогалини між наявним та бажаним рівнем володіння мовою, фіксувати зміни у розвитку та причини таких змін, оцінити ефективність інтерактивної взаємодії. Рефлексія також сприяє розвитку самоконтролю і подальшій автоматизації процесів, які допомагають вивченню мови;

– *зворотний зв'язок*, який в умовах інтерактивної взаємодії націлений не оцінювати мовні здібності студентів, а допомагати їм виконувати завдання, заохочувати їх виражати свої думки;

– *полілог*, який передбачає можливість кожного студента висловити свою точку зору;

– *діалог*, що базується на вмінні слухати та чути один одного, сприймати всіх учасників навчального процесу як рівних партнерів, суб'єктів взаємодії;

– *самостійна пізнавальна діяльність студентів та різноманітність форм організації їх розумової діяльності;*

– *свобода вибору*, що передбачає можливість свідомого регулювання й активізації своєї поведінки, готовність взаємодіяти з кимось;

– *створення ситуації успіху*, головною умовою якої є позитивне та оптимістичне оцінювання, яке передбачає вміння педагога підкреслити важливість індивідуальних досягнень студентів та позитивні зміни їх розвитку.

Кінцева мета іншомовного навчання – навчити студентів користуватись мовою для особистих цілей, виражати власні думки та почуття. Таке використання мови є творчим, а не імітативним, та потребує досвіду. Тому завдання викладача іноземної мови полягає у моделюванні на занятті ситуацій реального спілкування, створенні можливостей для студентів творчо використовувати мову. В змодельованих життєвих ситуаціях студенти обмінюються вже набутими мовними знаннями, своїми думками, ідеями і таким чином збагачують досвід один одного. Як бачимо, характерною рисою інтерактивної взаємодії на занятті є те, що вона базується на використанні життєвого та іншомовного досвіду студентів. З одного боку, досвід студентів виступає основним джерелом навчального пізнання [2, с. 13], з іншого – продуктом пізнавальної діяльності. Зазначимо, що тут під життєвим досвідом ми, слідом за К.Мамировою [3, с. 61], розуміємо індивідуальні погляди студентів, їхні оригінальні ідеї, концепції та аргументи. Іншомовний досвід студентів включає здобутий мовний та мовленнєвий матеріал, який необхідний їм для того, щоб виконати поставлене перед ними завдання, передати власне значення.

Вищезазначені особливості інтерактивної взаємодії визначають специфіку роботи викладача в нових умовах. Аналіз низки наукових досліджень [2; 4; 5; 6] дозволив нам виокремити чотири основні ролі викладача в інтерактивному іншомовному навчанні та визначити його компетентності в межах кожної з ролей:

1) викладач-дослідник а) глибоко вивчає та відбирає навчальний матеріал; б) вивчає потреби та досвід студентів; в) досліджує ефективність власних дій, дію обраних методів, успішність студентів;

2) викладач-менеджер а) планує та структурує заняття, модулі, навчальний курс; б) організовує взаємодію студентів, розподіляє їх на групи, координує виконання завдань; в) забезпечує зворотний зв'язок; г) слідкує за результативним перебігом навчального процесу, намагаючись передбачити та подолати труднощі. Зазначимо, що плануючи заняття, викладач, зокрема, ретельно продумує, як діятиме обраний метод; передбачає, як ініціювати та стимулювати взаємодію студентів; конкретизує вказівки для студентів; розраховує час.

3) викладач-фасилітатор а) допомагає студентам долати перешкоди, які виникають у співнавчанні; б) ініціює мовлення студентів та заохочує їх до взаємодії; в) супроводжує власний пізнавальний пошук студентів; г) допомагає студентам знайти та реалізувати власну освітню траєкторію;

4) викладач-консультант надає пораду чи консультацію студенту, коли він сам звертається за допомогою.

Висуваються нові вимоги й до особистісних якостей викладача. Для того, щоб досягти однієї з основних цілей заняття, – викликати бажання студентів брати активну участь та проявляли ініціативу у мовленнєвій діяльності, – педагог повинен продемонструвати емоційну зрілість та толерантність. Адже студенти часто відмовляються спілкуватись, відчуваючи стрес та сором через помилки, яких вони можуть припускатися у мовленні, боячись реакції одногрупників та викладача. Інтерактивна взаємодія, яка передбачає спонтанне мовлення, вимагає від студента одночасного залучення багатьох когнітивних процесів. Студент зосереджується не лише на темі розмови, але й на виборі лексичних одиниць, граматичних форм, наголосі та інтонації. Це і може пояснити багато допущених у мовленні неточностей [12]. Якщо педагог проявляє чутливість до почуттів студентів, терпимість до їх помилок, студенти долають свій страх, починають виражати свої думки та почуття, стають активними учасниками спілкування.

Отже, оскільки інтерактивне навчання спрямоване на розвиток самостійності студентів, основні завдання викладача іноземної мови полягають у тому, щоб допомагати студентам самостійно здобувати знання, заохочувати їх до комунікативної взаємодії та сприяти подоланню мовних бар'єрів, які виникають у процесі співпраці.

Продовжуючи аналіз інтерактивного іншомовного навчання, відзначимо, що його важливою умовою є використання автентичних матеріалів, які студенти слухають, читають, потім використовують для виконання продуктивних завдань. Автентичні матеріали включають мовлення викладача (за умови, що викладач вільно розмовляє іноземною мовою), аудіо– і відеоматеріали, газети, журнали, інструкції, листи та ін. Такі матеріали повинні бути доступними для студентів, тому викладач має ретельно їх відбирати та опрацьовувати. Комунікативна взаємодія студентів на занятті повинна відбуватись у різноманітних інтерактивних формах: рольовій грі, драматизації, дебатах, дискусіях, виконанні спільних проектів, ток-шоу, інтерв'ю, організації міжнародних фестивалів та ін. Студентам важливо спостерігати й за невербальною поведінкою носіїв мови, автентичними зразками спілкування, щоб знати правила використання мови у різних соціолінгвістичних та соціокультурних контекстах. Так, студенти повинні знати, як розпочати, підтримати та закінчити розмову; як передати зміст повідомлення; як заповнити паузи; як при необхідності втрутитись в розмову; як використовувати жести та ін. Корисним для досягнення цієї мети є використання фільмів, серіалів, відеозаписів з участю носіїв мови, організація зустрічей з представниками культури, мова якої вивчається. Зазначимо, що тестування студентів також має бути інтерактивним, творчим та цікавим. Ціль тестування в умовах інтерактивного навчання – не оцінити студентів, а надати їм можливості, з одного боку, продемонструвати те, що вони вже вивчили, з іншо-

го – виявити прогалини у власних знаннях, побачити, що потрібно довчити, які знання удосконалити. Таким чином, тестування повинне заохочувати студентів до подальшого вивчення мови [11, с. 10-15; 12].

Підсумовуючи, виділимо, слідом за В. Ріверс [12], такі принципи інтерактивного іншомовного навчання у вищій школі: 1) Студент – особа, яка вивчає мову; тобто іншомовне навчання спрямоване на студента та процес вивчення ним мови, а не на викладача, який навчає мови; 2) Навчання іноземної мови повинне відповідати потребам та цілям студентів; 3) Іншомовне навчання повинне базуватись на реальному використанні мови у повсякденному житті; 4) Інтерактивне навчання відбувається в атмосфері взаємоповаги та співпраці, де і студент, і викладач відчувають комфорт та безпеку; 5) Основою використання мови є мовні знання (ментальні репрезентації мовної структури чи механізму) та мовний контроль (вміння створити власне повідомлення, зрозуміти повідомлення інших в певному соціальному і культурному контексті); 6) Розвиток мовного контролю відбувається у творчій інтерактивній, спільній діяльності; 7) Викладач повинен використовувати будь-який можливий засіб і метод, який сприяє навчанню; 8) Тестування є допоміжним засобом навчання; 9) Іншомовне навчання – це занурення у іншу культуру; 10) Вивчення мови відбувається не лише на занятті, але й за межами аудиторії.

Отже, з вищевикладеного можемо зробити ***висновок***, що зміст інтерактивного навчання полягає в тому, що студенти самостійно продукують знання в процесі спільної діяльності, яка спрямована на вирішення комунікативних, творчих та проблемно-пошукових завдань та базується на принципі діалогічної, полілогічної взаємодії усіх учасників навчального процесу. Інтерактивна взаємодія на занятті іноземної мови передбачає врахування життєвого та іншомовного досвіду студентів; розвиток їх рефлексивних здібностей; створення атмосфери успіху та комфорту; постійний зворотній зв’язок; моделювання ситуацій реального спілкування та використання автентичних матеріалів, які відповідають мовній та мовленнєвій підготовці студентів, їх інтересам та потребам. Виходячи з виділених в даній статті ролей педагога, найбільш значущим напрямком роботи викладача іноземної мови в умовах інтерактивного навчання вважаємо його фасилітаторську та консультаційну діяльність. Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо у вивченні можливостей використання різноманітних форм інтерактивного навчання для формування іншомовної компетентності студентів у різних видах мовленнєвої діяльності.

Література:

1. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения / С. С. Кашлев. – Мн. : Белорусский верасень, 2005. – 196 с.

2. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М. В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12-18.

3. Мамирова К. Н. Принципы и формы организации интерактивного обучения / К. Н. Мамирова // Краєзнавство, географія, туризм. – 2011. – № 21-23. – С. 61-63.

4. Морська Л. І. Новітні технології у навчанні іноземних мов: Навчально-методичний посібник / Л. І. Морська. – Тернопіль : Астон, 2012. – 236 с.

5. Перец М. Використання інтерактивних технологій у вищому навчальному закладі: теоретичний аспект / М.Перец // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – № 3. – С. 54-59.

6. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Науково-методичний посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

7. Сисоєва С. Інтерактивні технології навчання дорослих / С.Сисоєва // Рідна школа. – 2010. – № 11. – С. 3-8.

8. Brown H. D. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy / H. D. Brown. – Pearson Education, Inc., 2000. – p. 480.

9. Haley M. H. Content-based second language teaching and learning: an interactive approach / M.H. Haley, T. Y. Austin. – Boston, MA : Allyn and Bacon, Pearson Education, Inc., 2004. – 387 p.

10. McNally J. Working in groups and teams / J. McNally // Using group-based learning in higher education / [ed. by L.Thorley, R. Gregory]. – London : Kogan Page Limited, 1994. – P. 113-120.

11. Rivers W. M. Interaction as the key to teaching language for communication / W. M. Rivers // Interactive Language Teaching / [ed. by W. M. Rivers]. – New York : Cambridge University Press, 1987. – P. 3-16.

12. Rivers W. M. Principles of Interactive Language Teaching [Електронний ресурс] / Режим доступу : http://edevaluator.org/rivers/10Principles_0.html

УДК [378. 147. 227]

Golub T. V.,
Université d'état des sciences humaines de Rivné, Rivné

COMMENT S'ORGANISER POUR CONSTRUIRE LA COMPETENCE DE LA PRODUCTION ECRITE

Стаття присвячена аналізу стратегії формування компетенції писемного мовлення та ролі Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти у цьому контексті.
Ключові слова: *компетенція писемного мовлення, тести оцінювання знань з іноземної мови, Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти, рівні компетенцій.*

Статья посвящена анализу стратегии формирования компетенции письменной речи и роли Общеевропейских Рекомендаций по изучению иностранных языков в этом контексте.
Ключевые слова: *компетенция письменной речи, тесты оценивания знаний по иностранному языку, Общеевропейские Рекомендации по изучению иностранных языков, уровни компетенций.*

The article is devoted to the analysis of strategy of formation of competence of written speech and a role of The Common European Framework of Reference for Languages in this context.
Key words: *the competence of written speech, tests of evaluation of the knowledge of a foreign language, The Common European Framework of Reference for Languages, the levels of competences.*

La maîtrise de plusieurs langues est un plus pour ceux qui espèrent une carrière internationale, tout comme leur capacité à s'intégrer et coopérer dans un pays étranger. La maîtrise des langues bénéficie à tous. C'est une qualité qui est nécessaire à la plupart d'entre nous, dans un monde moderne et internationalisé. Elle présente des avantages pour chaque individu ; mais connaître d'autres langues est aussi un outil puissant pour comprendre d'autres cultures, permettant ainsi d'œuvrer contre la xénophobie et le racisme.

Au cours des vingt dernières années, l'établissement scolaire a fait l'objet de nombreuses réflexions et réformes. Les bouleversements politiques qu'a connus l'Ukraine ont affecté, parmi d'autres secteurs, l'ensemble du système éducatif. En particulier les tests d'évaluation en langues étrangères à la fin de l'école secondaire a été l'enjeu de longs et vifs débats. Mais finalement les tests d'évaluation des matières de base sanctionne la fin des études de la scolarité obligatoire et donne accès à l'enseignement supérieur. A l'ordre du jour nous avons une nécessité d'évolution plus importante de l'évaluation traditionnelle des connaissances afin de mieux prendre en compte la diversité des compétences acquises au cours de la scolarité.

La réforme de l'examen de fin d'étude à l'école secondaire s'est donnée comme premier objectif d'unifier le contenu enseigné et les niveaux des apprenants dans les différents établissements scolaires du pays. Le second objectif consistait à donner au diplôme une plus grande valeur sur le plan européen : en calant les tests sur le CECR, l'Ukraine offre aux différents États de l'Union européenne la possibilité de mesurer la valeur de son diplôme national.

Le CECR et l'évaluation des compétences linguistiques

Il est évident que la réforme pour l'enseignement des langues étrangères emporte l'adhésion des professeurs et des élèves qui s'habituent aux nouveautés qu'elle implique. Malgré tout l'effort qui a été produit du côté des enseignants, élèves mais aussi des experts, il serait cependant bon de ne pas perdre de vue la documentation de laquelle découle cette réforme.

Evelyne Rosen, maître de conférences en didactique du FLE à l'université Lille 3, auteur de l'ouvrage " *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues " souligne que* le Cadre européen de référence pour les langues a eu, dans le domaine de l'enseignement des langues et plus spécialement du FLE, de nombreuses répercussions didactiques. Le Cadre présente notamment l'intérêt de clarifier, dans le champ du FLE, un certain nombre de notions. Le CECR a ainsi permis, selon elle, la construction d'une terminologie commune autour de la notion de compétences : le Cadre opère en effet une distinction entre les compétences individuelles (savoirs, savoir-faire, savoir-être) et communicatives (linguistiques, pragmatiques et socio-linguistiques). La terminologie des activités menées dans la classe de FLE a elle aussi été éclaircie grâce au Cadre. Le CECR distingue en effet désormais les activités d'interaction, de médiation, de production et de réception. Enfin, le Cadre a opéré une clarification autour des niveaux en proposant six niveaux de compétence clairement définis : A1, A2, B1, B2, C1, C2.

Transmettre des connaissances ne signifie pas construire des compétences

Les compétences ne s'enseignent pas, elles se construisent à la faveur d'un entraînement. On apprend en faisant, au gré d'une pratique réflexive. Il ne s'agit pas d'apprendre tout seul, par essais et erreurs, mais il n'est pas question non plus de s'exercer simplement à suivre une procédure, une marche à suivre ou une recette. Pour développer des compétences, il faut être confronté en personne, de façon à la fois répétée et variée, à des situations complexes, essayer de les maîtriser, ce qui, peu à peu, amène à intégrer des savoirs, des savoir-faire plus étroits, des informations, des

© Golub T. V., 2013

méthodes, pour faire face, pour décider en temps réel, pour prendre des risques. Cela demande du temps, cela ne peut pas se faire au rythme démesuré de la transmission de savoirs décontextualisés. Un professeur peut parcourir à un rythme élevé le “ texte du savoir “. Si tous les élèves n’ont pas compris, n’ont pas fini leurs exercices, tant pis, il passe plus loin, pour “ boucler le programme “. Du coup, on ne peut plus tout faire, il faut choisir. Il faut surtout créer des situations d’apprentissage qui se gèrent tout à fait autrement qu’une succession de leçons et d’exercices. La formation générale, si elle veut s’orienter vers des compétences, devrait s’inspirer davantage de certains dispositifs de formation professionnelle et d’éducation des adultes, études de cas, jeux de rôles, démarches de projets, simulation, méthodes actives et contextualisation des problèmes.

Adopter une logique de résolution de problèmes

On apprend une langue étrangère à l’école trois à cinq fois par semaine, durant des années. Hélas, au bout de plusieures années de cours hebdomadaires, c’est souvent un désastre. Or, quand on envoie les gens dans un stage linguistique intensif, ils se débrouillent au bout de deux ou trois semaines. Pourquoi n’est-on pas capable d’en faire autant à l’école ? C’est un exemple facile, parce qu’on a sous les yeux un modèle alternatif connu, qui fonctionne et donne des résultats convaincants. Des expériences montrent qu’un apprentissage concentré, sous l’empire de la nécessité, permet dans chaque domaine d’aller plus vite et plus loin qu’un apprentissage fractionné, reparti pour des mois ou des années. Il suffirait d’un peu d’imagination pour réorganiser nos ressources de sorte à ne pas courir constamment tous les lièvres à la fois, en zappant constamment, en dépensant une énergie démesurée pour renouer le fil d’un enseignement prévu dans des périodes de 45 minutes. Ce modèle entraîne des déperditions considérables de temps, d’énergie, mais aussi de sens.

Sous l’angle didactique il existe les règles générales pour les travaux écrits

Voici quelques brèfs conseils aux élèves! qui seront développés dans les cours, suivant les exigences particulières des professeurs. Il faut s’assurer d’abord de bien comprendre ce qui est demandé : *analyser le sujet qui est proposé ; chercher les mots qu’ils ne comprenenent pas ; souligner les mots clefs.*

Les élèves doivent respecter les consignes données. Il est inutile et dangereux d’écrire un travail plus long, même si vous en êtes capable. A chaque étape du travail, il faut se demander s’ils se situent toujours dans le cadre fixé.

Pourquoi avez-vous choisi telle perspective plutôt qu’une autre ?

Que cherchez-vous à communiquer à votre lecteur ?

Vous demande-t-on de présenter simplement des faits sans les interpréter ?

Les élèves ne doivent pas perdre de vue le sujet principal mais répondre aux exigences du travail écrit dans des formes attendues et reconnaissables.

L’introduction

L’introduction, comme le mot l’indique, introduit le sujet comme il est posé (citation principale, thème…). Elle se compose de plusieurs étapes. Il faut essayer dans une première phrase d’attirer l’attention, d’éveiller l’intérêt de son lecteur. Il faut ensuite poser le sujet (p.ex. dire pourquoi il est intéressant personnellement). Il faut enfin donner son plan. La longueur de l’introduction doit correspondre approximativement à 10% de la longueur totale du travail.

L’introduction consiste à présenter de façon intéressante le sujet à un lecteur qui ne le connaît pas. Il ne faut donc pas commencer par un démonstratif qui renvoie au sujet proposé : “ Ce sujet nous semble particulièrement intéressant” ou “ Cette citation soulève le problème de…”, “…il faut étudier…” Si le sujet consiste en une question du genre :

“ Que pensez-vous de la citation suivante…” ou “ Analysez et discutez la citation de X…”, ne répondez pas dans l’introduction ; sinon le lecteur n’aura plus envie de lire la suite. Il faut éviter écrire : “ Le critique X a tout à fait raison (ou tort)”… ou “ Je ne suis pas du tout d’accord avec M. X. quand il écrit que…”. L’introduction doit être complète. Après l’avoir lue, le lecteur doit avoir une idée précise du sujet que l’on va traiter. Lorsque le sujet consiste à analyser une citation, présentez-la dans son ensemble si elle est brève.

L’ introduction doit être stimulante et donner au lecteur l’envie de lire la suite.

Le développement

Quel que soit le sujet proposé, son développement doit être dynamique :

commencer par ce qui semble le moins important pour terminer par les arguments ou les éléments qui semblent essentiel ; ne pas terminer par un point secondaire.

S’il s’agit d’un sujet argumentatif, il ne faut pas donner uniquement une argumentation en faveur de sa thèse. Dans un premier temps il faut tenir compte de ces objections, puis les nuancer ou les contestez par ses propres arguments.

Le développement doit être complet. Cela dit que l’on ne doit pas oublier d’élément important et qu’il faut bien traiter tous les aspects du sujet et éviter le hors-sujet. Nous conseillons de reliser le développement en tenant compte de tous ces éléments, de vérifiez la progression logique, la cohérence : *Les idées s’articulent-elles bien entre elles ?*

Est-ce qu’il n’y a pas de contradictions ?

Les termes de liaison (les connecteurs) qui mettent en valeur les différentes étapes du travail soulignent les articulations logiques.

La conclusion

La conclusion doit souligner les principaux aspects du problème présenté. La conclusion montre qu’il y a eu une évolution dans la présentation, puis explique pourquoi cette évolution a une valeur

La conclusion doit avoir à peu près la même longueur que l'introduction, c'est-à-dire 10% du travail. Dans la conclusion, ne doit pas répéter l'introduction.

Il ne faut pas apporter, dans la conclusion, d'arguments nouveaux " oublié" d'aborder dans le développement.

La rédaction

Au moment de rédiger le travail les idées doivent être exprimées dans un style appartenant au registre de l'écrit. On exclut de la composition les exclamations gratuites et les phrases à forte subjectivité orale telles que : " C'est ça que je veux dire", " moi je pense que"," je vais dire que"… Le pronom " ça", fréquent à l'oral, est bien souvent à remplacer par " cela", son équivalent écrit. Il faut utiliser un vocabulaire soutenu, faire des efforts d'expression (pas de " chouette", " chum", " O.K.", évitez les mots marqués " populaires" (pop.), " familiers" (fam.), " argotiques" (arg.), " vulgaires" (vulg.), dans le Petit Robert). L'utilisation de " nous", de " on", des tournures impersonnelles ou du passif est bien pratique. Pour indiquer les oppositions, les différences, les contrastes, les complémentarités, les conséquences, etc., entre un passage et ce qui précède, il faut utiliser : " Par ailleurs…", " Il ne faut pas oublier que…", " Bien sûr, il faut considérer d'autres aspects complémentaires… ", " Si l'on aborde la question sous un autre angle…", " Malgré tout ceci…" … Tout cela n'empêche pas d'avoir aussi recours à des marqueurs de logique de l'argumentation à l'intérieur de chacun des paragraphes : " Mais…", " Par contre…", " Cependant…", " De ce fait…", " C'est pourquoi…"…

Remarques particulières

Tout travail écrit doit être organisé suivant un plan logique, mais c'est surtout la qualité de votre langue et l'efficacité avec laquelle vous l'employez qui doivent être démontrées dans cet exercice. La composition est personnelle, c'est-à-dire qu'elle sa propre opinion, ses idées sur un sujet qui est imposé. Il est interdit de : changer le thème du sujet qui est proposé.

En définitive, les pratiques en matière d'enseignement de la production écrite sont multiples et très variées. La production écrite est une activité extrêmement complexe, surtout quand il s'agit d'écrire en langue étrangère. Elles suivent les grandes lignes présentées par les didacticiens, s'interrogent pourtant sur le foisonnement d'activités et pensent qu'il est le reflet du besoin de créer de la variété dans l'enseignement mais également la manifestation des grandes risques des professeurs, qui, ne sachant pas exactement la valeur et la pertinence de ce qu'ils font, s'arrangent pour donner "un peu de tout" pour assurer le progrès des élèves.

Bibliographie:

1. Astolfi, J.-P., L'école pour apprendre, Paris, ESF, 1992.
2. Crahay, M. Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?, Bruxelles, De Boeck, 1996.
3. Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, La production écrite, CLE, International, Paris, 1999.
4. CUQ (J.-P.), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLÉ International, 2003.
5. Develay, M. Donner du sens à l'école, Paris, ESF, 1996.
6. Perrenoud, Ph., Construire des compétences dès l'école, Paris, ESF, 2e éd., 1998.
7. Tardif, J., Pour un enseignement stratégique, Montréal, Éditions Logiques, 1992.

Sitographie:

1. http://www.education.gouv.fr/default.htm
2. http://www.tv5.org
3. http://flenet.unileon.es/methodologies.htm
4. http://www.fle.fr/
5. http://www.franc-parler.org
6. http://www.univlille3
7. http://www.fle.fr/ressources/fleenfrance.html

УДК 81’374:61

Білобрам С. М.,
Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького, м. Львів

ЗБАГАЧЕННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО ВОКАБУЛЯРА СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

У статті розглядаються особливості розширення фахового іншомовного вокабуляра студентів вищих медичних закладів освіти. Описано основні аспекти медичної термінолексики та проаналізовано можливості застосування різних підходів щодо представлення, опрацювання та засвоєння лексичного матеріалу курсу вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням.
Ключові слова: *терміносистема, словотворення, семантизація.*

В статье рассматриваются особенности расширения профессионального иноязычного вокабуляра студентов высших медицинских учебных заведений. Описаны основные аспекты медицинской терминолексики и проанализированы возможности применения различных подходов относительно представления, обработки и усвоения лексического материала курса изучения иностранного профессионального языка.
Ключевые слова: *терминосистема, словообразование, семантизация.*

The article deals with the peculiarities of expanding professional foreign language vocabulary of students in higher medical educational establishments. The main aspects of medical terminology have been described and the possibility of using different approaches to the representation, processing and mastering vocabulary in professional language learning course has been analyzed.
Keywords: *terminological system, word-formation, semantization.*

Останнім часом сфера медицини активно розвивається на тлі міжнародної співпраці. В наш час неможливо стати лікарем світового рівня, не знаючи постулатів та новинок прогресуючої європейської медицини. Поїздки закордон, участь в міжнародних медичних програмах, конференціях, форумах в галузі всесвітньої системи охорони здоров’я через безпосереднє спілкування із зарубіжними колегами дають можливість постійного обміну безцінним досвідом та знаннями. Однак, варто пам’ятати, що активний процес інтернаціональної комунікації і внесення власних ідей у розвиток світової медицини вимагає не тільки професійної кваліфікації, але й багатого термінологічного вокабуляра.

Фахова мова будується на основі загальновживаної й знаходиться з нею в постійному взаємозв’язку. Сьогодні медики, знаючи професійно-орієнтовану іноземну мову, мають колосальні шанси розширити свій потенціал і збагатити досвід прочитавши необхідну наукову літературу чи спілкуючись Інтернетом з іноземними колегами. Таким чином, з метою вирішення нагальних проблем здоров’я людей, його зміцнення та профілактики хвороб шляхом міжкультурної комунікації, вивчення сучасної англомовної медичної терміносистеми стає надзвичайно актуальним у вищій школі медичного профілю. Отже, впродовж навчання у немовному ВНЗ в курсі вивчення іноземної мови студенти повинні, водночас, досягнути відповідного рівня знань побутової лексики та отримати продуктивний запас англійських загальних термінів обраної спеціальності.

Багато лінгвістів присвятили свої праці розгляду питання структури запозичених термінів, семантичних процесів термінологізації загальновживаних слів, мовної специфіки окремих галузей медицини і медичної термінології англійської мови в цілому. Проте, існуючі дослідження вивчення англомовної медичної термінології не вичерпують усієї тематики, пов’язаної з її формуванням, функціонуванням у мові, проблемами та перспективами вивчення.

Вважається, що сучасним вирішальним критерієм навчання іноземній термінології певного фаху є накопичення мовного матеріалу та розвиток навичок використання лексичних одиниць. “Очевидно, що ефективність і успішність вивчення термінологічної лексики під час вивчення іноземної мови професійного спрямування залежить від виваженого вибору іноземномовного фахового матеріалу, який залучається до навчального процесу. Таким базовим матеріалом є, перш за все, тексти фахового спрямування, які вважаються джерелом для розширення фахового термінологічного словника, предметом читання та обговорення на заняттях, основою для усного спілкування в різних ситуаціях професійно-ділового мовлення, для аудіювання, тобто для всебічної цілеспрямованої і продуктивної мовленнєвої діяльності студентів” [4]. Адже, як показує практика, саме на основі фахових текстів можна відпрацювати дефініцію кожного терміна, його семантичні особливості щодо інших слів тощо. Це означає, що на заняттях з іноземної мови потрібно пропонувати для читання та обговорення нову, доступну за змістом фахову літературу, яка, до того ж, виступає ще й основним мотиваційним чинником. За таких умов тексти професійного спрямування не лише виконуватимуть роль джерела збагачення термінологічного вокабуляра студентів-медиків, але й стануть засобом становлення їхньої фахово-орієнтованої ерудиції.

Крім змісту мовного матеріалу, суттєву роль відіграє і його обсяг. За словами Полежако В.І. “Обсяг термінологічної лексики повинен бути достатнім для забезпечення комунікативної діяльності студентів у межах тематики спілкування, визначеною програмою” [10].

Важливо звернути увагу, також, на дотекстові та післятекстові завдання. Треба підбирати такі дотекстові завдання, які, передусім, були б спрямовані на мотивацію до прочитання тексту, включали часткове ознайомлення із новими терміноелементами й полегшували розуміння інформації тексту. “Робота над текстом за фахом починається з орфографічного та фонетичного опрацювання термінів і термінологічних словосполучень як ізольовано, так і в реченнях під час виконання мовленнєвих вправ рецептивного і репродуктивного характеру” [4].

© Білобрам С. М., 2013

Отже, завдання перед фаховим іншомовним текстом повинні сприяти фонетично правильному читанню термінів, розвитку вміння семантизувати нові лексичні одиниці, вдосконаленню перекладу, лексичної здогадки та визначення частини мови поданих термінів тощо. Вправи такого типу, на думку Ляховицького М.В., дозволяють "краще усвідомити правила утворення дериватів і способів конверсії слів" [8, с. 36], зрозуміти й запам'ятати функцію та значення складових елементів терміна, і водночас, переосмислити вживання загальновживаних лексичних одиниць, які у медичному контексті набувають іншого значення. "Передтекстові вправи часто базуються на роботі із словниками, оскільки студенти працюють з окремими словами або реченнями, а не з текстом, в якому завжди велику роль відіграє контекст. "До передтекстових лексичних вправ варто було б включати: вправи на вимову з транскрипцією або завдання перевірити вимову в словнику; вправи на словотворення – визначення частин мови за словотворчими елементами, утворення слів за допомогою різних способів словотворення (ці вправи є корисними для поповнення словникового запасу, а також для вільного орієнтування в реченні); вправи на синоніми, антоніми; визначення значення слова за його дефініцією; переклад інтернаціональних слів; поєднання слів англійською мовою з їх українськими еквівалентами; завдання, які вимагають використання словників – двомовних або англо-англійських тощо" [12, с. 154-155].

Вважається, що найбільш ефективними є вправи наступного характеру:

– вибрати з речень ряд похідних слів і виділити складові елементи (навести модель семантизації похідних слів);

– семантизувати певний афікс із знайомими кореневими елементами (ці вправи повинні бути використані у великій кількості, оскільки вони мають тренувальний характер);

– із знайомих кореневих елементів і афіксів по вивченій моделі утворити похідні слова [1, с. 57].

На нашу думку, завдання ж, подані після тексту, повинні бути, передусім, комунікативно спрямованими, що забезпечить поповнення пасивного словника студентів, який дозволяє їм розуміти більшість інформації тексту. "На заключному етапі роботи доцільне виконання вправ з самим текстом. Ці вправи відрізняються від приведених вище лише тим, що основою для роботи служить текст, і студентам дається завдання самостійно вибрати з тексту і семантизувати ті або інші похідні слова" [1, с. 57].

Розширення лексичного запасу за рахунок вивчення фахово-орієнтованої термінології є одним із значних аспектів навчання іноземній мові. Методисти виділяють три основні етапи формування лексичних навичок: семантизацію лексичних одиниць, автоматизацію лексичних одиниць та подальше вдосконалення лексичних навичок. "Автоматизація разом із семантизацією, відбувається на дотекстовому етапі, а подальше вдосконалення набутих лексичних навичок – на текстовому й післятекстовому етапах" [9]. Вчені дотримуються думки, що у відриві від контексту термінам властива багатоаспектність, у них з'являється багатозначність і синонімія. Ці чинники спричинюють труднощі студентам при семантизації медичних термінів. Для усунення таких проблем в процесі семантизації термінів доцільно застосовувати наступні способи: визначення похідних термінів; деривація термінів; пояснення термінів засобами англійської мови; підбір термінологічних синонімів; підбір антонімічних термінів; порівняння термінів британського та американського варіантів англійської мови; переклад [7, с. 55]. Отже, прикладами завдань такого типу можуть бути наступні:

– пояснення термінів англійською мовою: antibody – a protein produced in response to an antigen;

– підбір синонімів: limb – extremity;

– підбір антонімів: maxilla – mandible;

– переклад (якщо немає інших можливостей для семантизації термінів):

– anaphylactic – анафілактичний.

Окремі мовознавці та філологи дискутують про необхідність використання рідної мови для семантизації термінів, вважаючи, що такий спосіб вивчення термінології – це шлях до кращого запам'ятовування термінів. Однак, даний підхід можна застосовувати лише у випадку навчання груп студентів із помітно низьким рівнем володіння іноземною мовою, де важко відійти від традиційної схеми: читання – переклад – механічне заучування напам'ять. Проте, навчаючи студентів із високим рівнем мовної підготовки, доцільно виробити іншу методику (наприклад, задавати фахово-орієнтовані тексти на позааудиторне опрацювання, а безпосередньо на занятті пропонувати дискусійне обговорення питань, висвітлених в текстах, проводити аналіз прочитаного). Плануючи навчальний процес таким чином, можна досягнути точності та коректності вживання термінологічної лексики студентами в усному і писемному мовленні.

Вчені виділяють два шляхи формування словникового мінімуму дорослої людини. Перший із них полягає у безпосередньому стимулюванні пам'яті, тоді як другий підхід пов'язаний із аналітичними можливостями інтелекту студента (розвиток навичок розуміння слів шляхом аналізу). Переваги другого підходу очевидні: словниковий запас може поповнюватись безмежно; словник в очах студентів набуває системності; засвоєння нових слів відбувається безпосередньо під час читання [3]. Отже, одним із ефективних способів подальшого розвитку комунікативної компетенції студентів-медиків можемо вважати опанування словотворчим мінімумом внаслідок оволодіння аналітичними навичками щодо розкриття значення утворених слів за допомогою словотворення, вмінням виділити в окремих утворених словах знайомі елементи, впізнавати та розпізнавати їх, аналізуючи. Це означає, що в процесі підбору навчального матеріалу й для успішного його засвоєння студентами "Викладач, перш за все, має чітко уявити, про що саме з теорії словотворення необхідно повідомити студентів, а по-друге, знайти, як на практиці навчити словотворенню" [3]. У досягненні кінцевих цілей дисципліни, а зокрема, вміння інтерпретувати медичну іншомовну літературу – суттєву роль відіграє систематичне виконання вправ, спрямованих, як на аналіз утворених слів, так і на їх формування.

Словотворчий аспект є надзвичайно важливим в процесі викладання іноземної мови у вищому медичному навчальному закладі. Зокрема, необхідно звертати увагу на фактори, що сприяють розумінню утвореного

слова, серед яких: кількість афіксів у слові та їх семантика; модель побудови слова; наявність орфографічних труднощів у слові; еквіваленти даного слова у рідній мові тощо. Таким чином, “знайомлячи студентів з морфологічною структурою англійських слів, треба привернути їх увагу до частого збігу форми кореня, основи та цілого слова у одноформових словах, яких у англійській мові значно більше. Щоб подолати цю трудність, слід надати визначення основи слова” [3], тобто, зауважити, що вона складається з афікса й кореня. Отже, зважаючи на вищесказане, можемо стверджувати, що морфологічний аналіз слова виступає одним із ефективних засобів розширення словникового запасу студентів.

Варто зауважити, що “медична термінологія оперує великим корпусом термінів, значна частина яких представляє собою сформовану систему, засновану на традиційних способах термінотворення, ядро яких складає греко-латинська база. Тому курс навчання включає також вивчення основних процесів, що відбуваються в мові і в його словниковому складі, закономірностей, яким підкоряється його система термінотворення – правил деривації, конверсії, полісемії та ін.” [5, с. 131]. Справді, для швидкого запам’ятовування термінів доцільно вживати саме спосіб деривації термінів. А викладачам необхідно проводити аналіз словотворчих елементів термінів при читанні фахових текстів, що суттєво збагачує термінологічний словник студентів.

За словами Петрової О.Б., “в навчанні термінології необхідно враховувати деякі особливості значення слова-терміна порівняно зі значенням загальновживаного слова, а саме: зв’язок слова-терміна, насамперед, не з окремим предметом, а з класом, рядом, типом; співвіднесеність слова-терміна з професійним науковим поняттям, а не з побутовим чи загальним уявленням, емоцією, естетичним переживанням тощо; обов’язкове визначення, надання дефініції слову-терміну; зв’язок значення слова-терміна з певною сферою професійної діяльності, що передбачає спеціальне навчання для засвоєння наукової термінології” [9].

Медичні тексти характеризуються наповненістю фахової лексики, серед якої міжнародні терміни, скорочення та спеціальні слова. При цьому одні і ті ж поняття мають різні назви залежно від мови та регіону, наприклад, словосполучення “аналіз крові” можна перекласти англійською кількома шляхами: blood test і blood analysis, хоч британські та американські лікарі вживають спеціальний термін complete blood count (CBC), про що не вказано в жодному словнику. Очевидним, також, є факт, що у сучасному медичному термінотворенні відзначається тенденція до використання розмовних англійських слів для позначення хірургічних методів, патологічних відкриттів, опису радіологічних знахідок, картин крові та інших явищ (Chinese restaurant syndrome, silver fork fracture). Отже, подаючи лексику для опрацювання, викладачу потрібно звертатися до різних джерел інформації, враховувати специфіку слова, вміло підбирати еквіваленти іноземною мовою.

Під час навчання іншомовній термінології виникає, також, досить багато проблем лінгводидактичного характеру, які повинні враховуватися викладачем для якісного й адекватного засвоєння термінологічних одиниць студентами. Серед них – питання добору до кожної нової теми термінів та терміноелементів, визначення обсягу спеціального вокабуляра студентів, а ще, добре продумане формування активного і пасивного термінологічного запасу. “Основні стратегії відбору лексики, згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, включають відбір усних та писемних іншомовних автентичних текстів та відбір ключових слів у тематичних сферах з урахуванням професійних потреб тих, хто вивчає іноземну мову” [6, с. 114].

Отже, перед викладачами іноземної мови у вищих медичних закладах освіти стоїть завдання забезпечити продуктивне засвоєння термінології студентами. Для цього слід, також, подбати і про вмілу організацію навчального заняття, насамперед, активізуючи мотивацію студентів шляхом урізноманітнення засобів професійного спрямування навчання іноземній мові, залучення студентів до різних видів діяльності, використання інноваційних методик та сучасних інформаційних технологій.

Цікавим є питання щодо подальшого засвоєння медичної термінології. “Опрацьовувати засвоєні терміни найкраще в різних контекстах і видах мовленнєвої діяльності відповідно до етапу: перекладах текстів та окремих речень з англійської мови рідною та навпаки, практикуванні навчального діалогічного мовлення, підготовці усних виступів для доповіді на конференціях, складанні анотацій до наукових публікацій тощо” [9]. На розвиток навичок володіння іноземною медичною термінологією позитивно впливає застосування таких видів аудиторної та самостійної роботи як анотування, тезування і реферування почутої чи прочитаної інформації. Таким чином, студенти акцентують увагу на головному, вміють відділити його від другорядного; спрацьовує їх слухова й зорова пам’ять; вдосконалюються мовленнєві навички аудіювання та письма. Доцільно подати студентам самостійну роботу на занятті чи на індивідуальне опрацювання вдома, наприклад, “завдання прореферувати рекомендовану іноземну літературу із певного фахового розділу, опрацювати фрагменти оригінальних монографій, підручників, статей, оглядів в Інтернеті. Завдання можуть полягати і в перекладі з іноземної мови оригінальних текстів невеликого обсягу, складанні до них плану, запитань, а також їх переказ (на початковому етапі), перекладі, конспектуванні, реферуванні текстів з декількох визначених іноземних джерел, складанні анотацій та коротких повідомлень іноземною мовою (на подальшому етапі) за певною фаховою темою” [9]. Семенчук Ю.О. радить опрацьовувати та засвоювати терміни за наступною схемою:

– усна презентація термінів, їх семантизація, поєднуваність з іншими словами/термінами, способи деривації, приклади вживання у певних зразках;

– виконання вправ із застосуванням комп’ютера, графічних опор тощо; заповнення пропусків у тексті, підбір визначень до текстів з кількох варіантів, завершення речень, зіставлення термінів та їх дефініцій, визначення одного зайвого слова;

– моделювання мовленнєвих ситуацій з реального життя, під час програвання яких студенти автоматизують вживання певного терміна у конкретній ситуації спілкування [11, с. 32].

При навчанні термінології іноземною мовою повинен враховуватися критерій проблемності. Це означає, що слід створити певні умови, за яких би студенти могли отримувати знання шляхом власних розумових

спроб та зусиль. “Одним із правил створення проблемної ситуації на заняттях з іноземної мови є та умова, що проблемне завдання, яке пропонується, за ступенем складності має відповідати рівню наявності знань та інтелектуальних можливостей студентів” [10]. Тому виникає потреба у попередньому детальному аналізі навчального матеріалу з метою доцільного виокремлення в ньому основних моментів та формування проблемних завдань.

Отже, перед сучасним викладачем іноземної мови у медичному ВУЗі стоїть непросте завдання – знайти такі форми і способи представлення та опрацювання фахового термінологічного матеріалу, які б зробили цей процес цікавим і бажаним для студентів, використовувати методику, яка б тісно поєднувала сферу медицини та англомовне середовище впродовж цілого курсу вивчення іноземної мови. В процесі підготовки викладач повинен враховувати різні критерії, які б забезпечили успішне опанування фаховою іншомовною термінологією студентами та сприяли подальшому збагаченню їх пасивного та активного вокабуляра в практичній чи науковій сфері майбутньої діяльності, починаючи від підбору актуальних інформативно наповнених медичних текстів (доступних за змістом та складністю) і укладенням відповідних завдань до них, та, завершуючи створенням умовних життєвих ситуацій, які б передбачали застосування вивчених терміноелементів у живому спілкуванні.

Література:

1. Благодарна Т. П. Розвиток навичок роботи з професійно-орієнтованими текстами на початковому етапі вивчення іноземної мови / Т. П. Благодарна // Вісник ХНУ. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв’язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки: Збірник наукових праць/Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна. – Вип. 12. – Х., 2008. – С. 55-59.

2. Бондар Л. А. Роль дотекстових та післятекстових вправ у вивченні тексту за фахом /Л. А. Боднар // Вісник психології і педагогіки [Електронний ресурс]: Збірник наук. праць/Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. – Вип. 8. – К., 2012. – Режим доступу : http: // www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_8.

3. Вейсберг Т. Б., Бесєдіна Т. Г. Формування потенційного словника студентів в курсі вивчення англійської мови за фахом / Т. Б. Вейсберг, Т. Г. Бесєдіна [Електронний ресурс]: наукові конференції/Простір і час сучасної науки (19-21.04.2012 р.)/Філологічні науки. – Режим доступу : http: // intkonf.org › Архів › Соціум. Наука. Культура.

4. Джеріх А. С., Шапран Д. П. Вивчення галузевої термінологічної лексики у курсі англійської мови [Електронний ресурс] / А. С. Джеріх, Д. П. Шапран. – Режим доступу : www.rusnauka.com/12_KPSN_2009/Philologia/44841.doc.htm.

5. Ерёмкина Г. Г. Способы расширения потенциального терминологического словаря студентов медвуза / Г. Г. Ерёмкина // Інноваційні технології у викладанні дисциплін мовознавчого блоку в ДВНЗ медичної та фармацевтичної освіти: Збірник матеріалів семінару-наради завідувачів кафедр української, латинської та іноземних мов у ДВНЗ медичної та фармацевтичної освіти. – Івано-Франківськ, 2012. – С.130-132.

6. Загальноєвропейські Рекомендації Ради Європи з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

7. Кравчук Г. В. Навчання професійно-орієнтованого діалогічного мовлення на основі текстів науково-технічної реклами / Г. В. Кравчук // Іноземні мови. – 2008. – № 4. – С. 54-57.

8. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков / М. В. Ляховицкий. – М. : Высшая школа, 1981. – 158 с.

9. Петрова О. Б., Попова Н. О. Засоби професійного спрямування навчання іноземної мови у ВНЗ та на етапі післядипломної освіти / О. Б. Петрова, Н. О. Попова // Проблеми комплексного підходу до вивчення термінологічної лексики у спеціалізованому вищому навчальному закладі (термінологічне словотворення): Матеріали міжвузівської науково-практичної конференції (11 квітня 2012). – Дніпропетровськ : Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ, 2012. – С.131-136.

10. Полежако В. І. Засвоєння студентами фахової термінології є запорукою успішного професійно спрямованого навчання іноземної мови [Електронний ресурс] / В. І. Полежако. – Режим доступу : www.rusnauka.com/35_OINBG_2010/Pedagogica/72674.doc.htm

11. Семенчук Ю. О. Вивчення термінологічної лексики у курсі ділової англійської мови / Ю. О. Семенчук // Іноземні мови. – 2003. – № 3. – С. 29-32.

12. Чередніченко Г. А., Шапран Л. Ю., Куниця Л. І. Методика навчання іншомовному професійно-орієнтованому читанню студентів немовних вищих навчальних закладів / Г. А. Чередніченко, Л. Ю. Шапран, Л. І. Куниця // Вісник ХНУ. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв’язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки: Збірник наукових праць / Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна. Вип. 17. – Х., 2008. – С. 150-157.

УДК 378-057.87:811=0111

Браславська О. О.,
Севастопольський національний університет ядерної енергії та промисловості, м. Севастополь

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ТА ВМІНЬ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОГО ПУБЛІЧНОГО МОВЛЕННЯ АНГЛІЙСКЬОЮ МОВОЮ СТУДЕНТІВ СТАРШИХ КУРСІВ ТЕХНІЧНОГО ВНЗ

У статті розглядаються принципи формування навичок та вмінь професійно спрямованого публічного мовлення англійською мовою студентів старших курсів технічного ВНЗ. Визначено та теоретично обґрунтовано такі принципи: принцип візуалізації, інерактивності, автентичності, пріоритету аудитивних форм роботи, опори на фонові знання, контактності.
Ключові слова: *принципи навчання, публічне мовлення англійською мовою, технічний ВНЗ.*

В статье рассматриваются принципы формирования навыков и умений профессионально ориентированной публичной речи на английском языке студентов старших курсов технического ВУЗа. Определены и теоретически обоснованы следующие принципы: принцип визуализации, интерактивности, аутентичности, приоритета аудитивних форм работы, опори на фоновые знания, контактности.
Ключевые слова: *принципы обучения, публичная речь на английском языке, технический ВУЗ.*

The article deals with the principles of public speech for specific purposes in English language skills and abilities formation of senior courses students at technical institute of higher education. The following principles are defined and proved: the principle of visualization, interactivity, authenticity, listening comprehension priority, background knowledge base, communicativeness.
Key words: *principles of teaching, public speech in English language, technical institute of higher education.*

Постановка проблеми. Сьогодні українських фахівців технічного напрямку дуже активно залучають до участі у різноманітних міжнародних проектах, які вимагають від них конкретних презентаційних вмінь та навичок англійською мовою (АМ). Це також відзначає Типова програма навчання АМ для професійного спілкування, згідно з якою майбутні спеціалісти повинні вміти робити презентації, виступати на міжнародних конференціях, брати участь у дискусіях на професійні теми, вести переговори щодо укладання контрактів та угод, обговорювати питання професійного характеру з іноземними клієнтами та партнерами під час лекцій, семінарів, консультацій тощо [8, с. 8]. В стінах технічного ВНЗ ці вимоги припускають формування навичок та вмінь професійно спрямованого публічного мовлення АМ (ПСПМ АМ), особливого типу усного мовлення, під яким ми розуміємо особливий синтаксично зв’язаний та логічно оформлений усний вид тексту АМ, в якому фахівець виражає свої думки та ідеї, звернений до аудиторії, об’єднаної однією сферою діяльності, з метою інформувати та переконати не тільки за допомогою усного слова АМ, але й знайденої автентичної графічної, візуальної або аудіо інформації, поданої у вигляді презентації.

Таким чином актуальність проблеми не викликає сумнівів: в Україні з’явилася гостра потреба у високоосвічених спеціалістах технічного напряму, у яких на доволі високому рівні сформовані навички та вміння публічного мовлення АМ у рамках своєї спеціальності. Дуже важливим є визначення принципів формування цих навичок та вмінь ПСПМ АМ.

Аналіз попередніх досліджень та публікацій з теми. Методика навчання ПСПМ АМ є конкретною методикою, яка в першу чергу має дотримуватися спеціальних принципів, властивих тільки їй, а в другу чергу – загальних принципів. Незважаючи на те, що в сучасній вітчизняній і зарубіжній методиці викладання АМ як іноземної навчанню публічного мовлення АМ приділяється увага (Ю. С. Авсюкевич, Н. Л. Драб, О. Ю. Попова, І. А. Федорова; E. C. Churchman та інші), однак, на нашу думку, більш вдалою спробою визначити спеціальні принципи, на основі яких будується сам процес цього навчання зустрічається лише в роботі Ю.С. Авсюкевич, яка висуває наступні спеціальні принципи: 1) принцип поступового переходу від підготовки тексту презентації за зразком до самостійної підготовки презентації без зразка; 2) принцип моделювання умов презентації, максимально наближених до реальності; 3) принцип забезпечення навчання презентації технічними і програмними засобами її підготовки та проведення; 4) принцип критичного само– і взаємооцінювання; 5) принцип поступового усунення опор; 6) принцип автентичності зразків презентації та їх мінімальної модифікації [1, с. 13]. Однак перелік принципів, поданий у цій роботі, є, на нашу думку, не повним та не зовсім точним, тому метою нашої статті є доповнення або визначення та обґрунтування таких принципів, які допоможуть підвищити ефективність навчання ПСПМ АМ.

Виклад основного матеріалу. Слово “принцип” від латинського “principium” перекладається як “основа, початок”, тому під принципом навчання ПСПМ АМ ми розуміємо такі положення, які покладено в основу навчання ПСПМ АМ та які визначають організацію цього навчання. Саме вірна реалізація принципів забезпечує результативність діяльності, яка організовується на занятті, та зумовлює інтерес з боку студентів до цієї діяльності. Таким чином потрібно дуже ретельно вивчите це питання та визначити основні принципи навчання ПСПМ АМ.

Першим та одним із найголовніших принципів в методиці навчання ПСПМ АМ ми виділяємо принцип візуалізації, якій на думку низки дослідників (А. Е. Бабайлова, Г. В. Барабанова, Н. М. Манько, С. В. Тітова та ін.) слід відрізняти від такого дидактичного принципу як принцип наочності. Якщо наочність – це спосіб сприйняття об’єкту, що веде до створення візуальних образів – думкаобразів (термін А. Е. Бабайловой), то візуалізація в свою чергу – це результат цього сприйняття, тобто наочність веде до візуалізації. Сенс візуалізації

© Браславська О. О., 2013

– в адаптуванні нової інформації, що дозволяє її легко засвоїти [2, с. 9]. Таким чином, візуалізація – це перенесення у процес пізнавальній діяльності з внутрішнього плану у зовнішній думкаобразів. А. Э. Бабайлова виділяє два типи образів: образи-представлення, первинні образи, що утворюються через зорове та слухове сприйняття читача, та образи-уявлення, що формуються змістом тексту. Цю теорію також можна перенести в межі нашого дослідження та простежити на усіх етапах заняття із використанням відеофонограми (ВФГ). Виділяють три етапи роботи з відео (В.І. Писаренко): передперглядовий, переглядовий та після переглядовий. На першому етапі принцип візуалізації реалізується на рівні презентації нової лексики та на другому етапі на рівні першого пред'явлення відео, тобто перши два етапи допомагають створити образи-представлення. Метою третього етапу є розвинення продуктивного мовлення студентів, тобто створення образів-уявлень. Нагадаємо, що навчання ПСПМ АМ проходитиме в мультимедійному класі, використання якого на нашу думку ще більш сприяє підтримки принципу візуалізації, оскільки нове покоління сьогодні – це особливе покоління людей інформаційного суспільства, яке вже виховане не на текстової, а на візуальній презентації інформації. Таким чином молодь, яка вивчає АМ сьогодні, найгарніше сприймає, переробляє та запам'ятовує саме візуально представлений матеріал – чи то мультимедійна навчальна програма, чи то навчальний фільм. Можна зробити висновок, що використання саме професійно спрямованої ВФГ АМ та навчання презентації АМ в мультимедійній аудиторії сприяють реалізації принципу візуалізації в межах нашого дослідження.

Принцип інерактивності. Основною вимогою комунікативного підходу, якого сьогодні в навчанні іноземної мови (ІМ) притримуються майже усі навчальні заклади, є така організація навчання, коли центром мовленнєвої активності заняття є не викладач, а студент. Таких центрів може бути декілька, усе залежатиме від того, на скільки мікрогруп буде розділений клас. Тобто принцип інерактивності тісно пов'язаний із комунікативним принципом навчання спілкування через спілкування. Засновник комунікативного методу навчання ІМ Ю. І. Пассов перераховує наступні переваги групового навчання ІМ: розвиток здібності до спілкування, забезпечення найліпших умов для розвитку уміння говорити, забезпечення обміну знаннями між студентами, сприяє збільшенню мотивації до навчання ІМ, укріплює міжособистісні відношення, сприяє ліпшому розумінню один одного, підвищує статус популярності та діловий статус студента у колективі, сприяє плідності діяльності викладача, змінюючи його роль – замість примушення до навчання головним завдання викладача стає допомога, сприяє навчанню об'єктивно оцінювати не тільки інших, але й себе та ін. [5, с. 40]. Ще однією важливою особливістю навчання ПСПМ АМ у групах ми вважаємо те, що в цьому випадку студент набуває однакове з викладачем право на активність. Роль викладача у цьому випадку не контролювати студентів, а допомагати їм. Таким чином на занятті створюється невимушена атмосфера, яка, як зазначає У. Ріверс, завдяки відсутності внутрішньої та зовнішньої напруги сприяє справжньої комунікації на занятті [8, с. 22]. Таким чином за умовою реалізації принципу інерактивності при навчанні ПСПМ АМ збільшаться можливості англомовного спілкування та аудіювання.

Принцип автентичності. У методичній літературі останнім часом проблемі автентичності приділяється значна увага. Цей принцип дозволяє викладачу АМ використовувати автентичні навчальні матеріали та автентичну методику та створювати автентичне спілкування в автентичній середі. У перекладі з грецького authenticos термін "автентичний" перекладається як "оригінальний, заснований на першоджерелі". Дійсно більшість дослідників (Е.В. Носонович, C. Nuttall, J. Harmer та ін.) дотримуються думки, що автентичний – це непристосований до навчальних цілей, а створений носіями мови для носіїв мови. В межах нашого дослідження при навчанні професійно спрямованого спілкування АМ використовуються такі автентичні матеріали як професійно спрямовані ВФГ АМ та професійно спрямовані тексти у підручнику, а також різноманітні схеми електричних ланцюгів, створених безпосередньо для використання спеціалістами-електриками. Усі відеофонограми та тексти із спеціальних професійно спрямованих джерел та Інтернету. Тобто на заняттях із ПСПМ АМ ми використовували істинні (термін Л. Тримбла) тексти та ВФГ АМ, тобто взяті з професійно орієнтованого контексту без змін. Однак, більшість з цих матеріалів була модифікована, але зовсім мінімально, інакше б автентичність була б втрачена. Наприклад, іноді було необхідним зменшити обсяг професійно спрямованих ВФГ АМ, які використовувалися в навчальному процесі, але без пошкодження змісту ВФГ та її структури. Іноді навпаки необхідно було об'єднати декілька ВФГ, щоб збільшити відеоряд, але також без будь-яких пошкоджень її автентичності.

Однак, автентична методика викладання ПСПМ АМ не є тільки механічне використання автентичних лінгвістичних джерел (ВФГ АМ та професійно спрямованих текстів), це також коли викладач намагається зберегти автентичну реакцію студента у зв'язку з виконанням будь яких завдань чи вправ, які також є автентичними. Автентичні завдання – це реальні завдання, які припускають реакцію на усні та письмові матеріали таку ж, як це відбувається у реальних ситуаціях ПСПМ АМ. Наприклад, "Listen to the following presentation extract. Image that you are going to give this presentation. You want to be prepared for any question which may come from audience. Make a list of possible questions and think up what would you say in reply". Тобто студент виконує таку вправу не для того, щоб просто придумати питання та зачитати їх, а щоб навчитися готуватися до післяпрезентаційної дискусії. Тобто автентична методика навчання ПСПМ АМ передбачає розвиток навичок професійно спрямованого спілкування та спрямована на особисте втягнення студента в це спілкування.

Принцип пріоритету аудитивних форм роботи витікає з потреби майбутніх фахівців сприймати усю інформацію АМ протягом конференції на слух. В реальних умовах комунікації на аудіювання припадає від 40 до 50% часу. Тому ми вважаємо цей принцип одним із найважливіших принципів навчання ПСПМ АМ. Дуже важливо підготувати студентів до сприйняття мовлення виступаючого, по-перше, професійно спрямованого характеру, а, по-друге, мовлення з усіма неточностями, уточненнями, помилками та ін. Як відомо спілкування припускає як аудіювання, так і говоріння – це дві сторони усного мовлення, тому без аудіювання не може

бути нормативного говоріння і, таким чином, спілкування. В межах нашого дослідження цей принцип реалізується наступним чином: усі нові професійно спрямовані теми спочатку сприймаються студентам на слух зі слів викладача – “мозкова атака”, наступним кроком є сприйняття цієї ж теми, але вже з іншого боку, за допомогою професійно спрямованої автентичної ВФГ АМ (як правило їх начитують диктори – носії мови, але дуже часто в фонограмі є, як визначалося вище, якісь фонові шуми, музика та ін.), далі відбувається робота студентів у парах або групах також аудитивно. Але аудіювання АМ не обмежується тільки класною роботою: викладачами нашої кафедри створена аудиотека та тести до неї, які студенти мають виконати позаурочно в спеціальному лінгафонному кабінеті. Студенти третього курсу мають виконати чотири різних аудиотести за рік (два – у першому семестрі, та два – у другому). Аудіотексти підбираються з урахуванням спеціальності, за якою навчаються студенти, курсу, на якому вони навчаються, та тем, які вони проходять у першому та другому семестрі. Час звучання аудіотексту становить півтори або дві хвилини. Джерелом таких аудіотекстів є зазвичай Інтернет і вони ніколи не повторюють фонограмами, які студенти слухають на занятті, вони об’єднані тільки темою та набором термінів, які студенти мають вивчити впродовж семестру. Таким чином, ми вважаємо, що принцип приоритетну аудитивних форм роботи повністю реалізується на практиці в межах нашого дослідження.

Принцип опори на фонові знання випливає з попереднього принципу. Як вже зазначалося вище усі нові професійно спрямовані теми спочатку сприймаються студентам на слух зі слів викладача – “мозкова атака”, яка припускає діалог між викладачем та студентами. Передумовою успішного діалогу за певною професійною темою є наявність фонових знань, у вигляді схем, ідей, теорій, які студент засвоїв раніше у середній школі, на перших курсах університету або навіть з життя. Але через різноманітні обставини фонові знання у різних студентів зазвичай не є однаковими. Тому в нашому дослідженні при введенні нового лексичного матеріалу ми вважаємо за потрібним вести попередню бесіду із студентами та виконувати вправи, які актуалізують та вирівнюють їх фонові знання за темою та полегшують подальше сприйняття навчального матеріалу. Але потрібно пам’ятати, що така бесіда та вправи не несуть функцію контролю, їх мета – відновити попередні знання за певною темою та створити невимушену атмосферу навчання. Таким чином бесіда на наш погляд має бути не детальною, буде достатньо три або п’ять питань, щоб допомогти студентам згадати матеріал або ввести їх в курс справи. Нагадаємо, що усе навчання професійно спрямованого мовлення АМ в межах нашого дослідження відбувається в мультимедійному класі та за допомогою професійно спрямованої ВФГ АМ, тому для актуалізації фонових знань студентів можливе використання різноманітних малюнків або анімацій, схем, таблиць тощо. Також можна прогнозувати зміст ВФГ на базі її назви, або слів, які пов’язані із назвою ВФГ, для яких можна підібрати визначення. Для виконання цієї вправи також дуже корисне використання мультимедійної дошки, що зробить цю на перший погляд зовсім звичайну вправу більш яскравою та цікавою для студентів. Таким чином, можна зробити висновок, що принцип опори на фонові знання забезпечує швидке введення і засвоєння навчального матеріалу.

Принцип контактності дуже тісно пов’язаний із попереднім. Коли центром мовленнєвої активності заняття є студент, якому потрібно спілкуватися із рештою класу або із викладачем, тобто *між мовцем і аудиторією немає просторових і тимчасових перешкод: мовець бачить перед собою слухачів і звертається до них безпосередньо. Сприйняття мови є синхронним, тобто наявний зв’язок з фізичним часом здійснення мови. Це дає мовцю можливість враховувати індивідуальні особливості слухачів, швидко реагувати на характер сприйняття мови і міру уваги з боку аудиторії і час від часу вносити відповідні корективи до раніше продуманого тексту свого виступу. Тобто студентів потрібно навчати умінню перевертати увагу до свого виступу.*

Таким чином, перерахувавши усі принципи навчання ПСПМ АМ та обґрунтувавши кожен із них, ми прийшли до висновку, що такі спеціальні принципи як а) принцип візуалізації; б) принцип інерактивності; в) принцип автентичності; г) принцип пріоритету аудитивних форм роботи; д) принцип опори на фонові знання; е) принцип контактності дають можливість визначити організацію навчання професійно спрямованого публічного мовлення АМ студентів технічних спеціальностей та допомагають підвищити ефективність цього навчання.

Подальшим завданням у вирішені проблеми є розробка комплексу вправ формування презентаційних навичок та умінь студентів старших курсів технічного ВНЗ.

Література:

1. Авсюкевич Ю. С. Методика навчання презентації англійською мовою студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання: германські мови” / Ю. С. Авсюкевич. – Київ, 2009. – 21 с.

2. Бабайлова А. Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку / А. Э. Бабайлова. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1987. – 152 с.

3. Барабанова Г. В. К понятию конгнитивной визуализации при обучении студентов технического вуза иноязічному профессионально-ориентированному чтению / Г. В. Барабанова // Наукові записки. Серія “Філологічна”. – Острог : Видавництво Національного університету “Острозька академія”. – Вип. 23. – 2012. – С. 224-226.

4. Методика викладання іноземних мов у середніх начальних закладах : Підручник. вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.

5. Пассов Е. И. Обучение общению на иностранном языке : учебное пособие / Под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. – Воронеж : НОУ “Интерлингва”, 2002. – 44 с.

6. Титова С. В. Проблема адекватной визуализации информации в преподавании иностранных языков / С. В. Титова // Вестник Московского университета. Серия 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. – М. : Изд-во МГУ, 2006. – № 3. – С. 14-23.

7. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Колектив авторів : Г. Є. Бакаєка, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок, В. О. Іваніщева, Л. Й. Клименко, Т. І. Козимирська, С. І. Кострицька, Т. І. Скрипник, Н. Ю. Тодорова, А. О. Ходцева. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.

8. Rivers W. M. Linguistics, Psychology and Language Teaching : an Overview // W. M. Rivers Communicating Naturally in a Second Language. Theory and Practice in Language Teaching. – Cambridge etc. : Cambridge Univ. Press, 1983. – P. 1-29.

УДК 378.147:82 I

Бутева В. Є.,
Севастопольський національний університет ядерної енергії та промисловості, м. Севастополь

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ СТРАТЕГІЙ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ЧИТАННЯ

У статті розглядається організація та інтерпретація результатів експериментального навчання студентів вищих технічних закладів стратегій професійно орієнтованого читання для покращення процесу розуміння фахових іншомовних текстів.
Ключові слова: *експериментальне навчання, стратегічна компетенція, професійно орієнтоване читання.*

В статье рассматривается организация и интерпретация обучения студентов высших технических заведений стратегиям профессионально ориентированного чтения, для улучшения процесса понимания специальных иноязычных текстов.
Ключевые слова: *экспериментальное обучение, стратегическая компетенция, профессионально ориентированное чтение.*

The article contains the description of organization and interpretation results of the experimental testing on strategic professional-oriented texts reading skills for improving the professional texts comprehension by students.
Key words: *experimental testing, strategic, skills, professional-oriented reading.*

Постановка проблеми. Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури з проблеми формування стратегій, що сприяють оволодінню студентами вміння професійно орієнтованого читання (ПОЧ), дозволив нам зробити висновок, що знання стратегій необхідно для успішного оволодіння вміннями ПОЧ, а репертуар стратегій, що використовується, залежить від задач читання. Іншими словами, сприйняття текстів, антиципація, обробка інформації – це процеси, що мають свою специфіку, що і визначає вибір стратегії. Очевидно, що сформована стратегічна компетенція дозволяє студентові користуватись своїм умінням читати професійно орієнтовані тексти на ІМ, як способом отримання та застосування необхідної інформації в майбутньому, використання її в професійній діяльності, що відповідає потребам становлення молодих спеціалістів. У зв’язку з цим нами була розроблена методика навчання студентів технічного вузу стратегій професійно орієнтованого читання.

Звідси мета статті, яка полягає в перевірці ефективності розробленої методики формування стратегічної компетенції ПОЧ за двома запропонованими варіантами моделі.

Експериментальне навчання проводилося з 30 студентами 3-го курсу в другому семестрі. Вибір терміну проведення експерименту зумовлений тим, що саме з третього курсу починається професійно орієнтоване навчання студентів СНУЯЕтаП. Ми використали перший семестр в якості пропедевтичного курсу, під час якого студенти змогли адаптуватися до нового для них матеріалу, оволодіти початковим запасом лексико-граматичних одиниць німецької мови з основ своєї спеціальності.

Для досягнення мети експерименту необхідно було вирішити певні завдання, а саме:

– провести передекспериментальний зріз для виявлення початкового рівня сформованості стратегічної компетенції ПОЧ учасників експерименту;

– відібрати оптимальні якісні та кількісні критерії оцінювання стратегічної компетенції студентів;

– провести експериментальне навчання студентів стратегій ПОЧ на основі розробленого комплексу вправ;

– провести післяекспериментальний зріз для визначення рівня сформованості стратегій ПОЧ;

– провести аналіз та інтерпретацію результатів експериментального навчання за допомогою методів математичної статистики.

Для проведення експерименту була висунута робоча гіпотеза: навчання студентів технічних спеціальностей професійно орієнтованого читання з використанням стратегій значно поліпшить процес розуміння ними фахових іншомовних текстів. Набуті знання та вміння використовувати різні стратегії в процесі читання будуть актуальними для студентів і в подальшій роботі.

Експеримент проводився протягом 18 тижнів по дві години на тиждень у кожній групі, що складає 36 годин. За умовами та методикою проведення [1, с. 26-36] він мав характер природного і вертикально-горизонтального (по вертикалі порівнюються вміння студентів використовувати стратегії ПОЧ до і після навчання; по горизонталі порівнюються дві моделі навчання стратегій ПОЧ).

Були вибрані дві групи студентів: експериментальна група [ЕГ] та контрольна група [КГ] та визначено кількість студентів, що є необхідним для отримання достовірних результатів. Навчання передбачає варійовані умови. Варійована умова полягала в навчанні навчальних стратегій ПОЧ за двома запропонованими моделями. Студенти ЕГ навчались з використанням розробленої методики за моделлю 1 – навчання з використанням навчальних стратегій ПОЧ під час смислової обробки того, що читається, у КГ навчання відбувалося з використанням цієї ж методики, але за моделлю 2, в якій був відсутній спосіб вибіркового перекладу під час навчання стратегії “виділення синтагм” [3].

Відповідно до моделі 1, виконання вправ в ЕГ проводилося таким чином: на першому занятті етапу експериментального навчання студентам вводиться поняття про синтагму та використовуються прийоми. Потім викладач разом із студентами аналізує кожну синтагму та пропонує студентам самостійно зробити розмітку синтагм в тексті. Після перевірки даного завдання використовується стоп-переклад – вправа у вибірковому перекладі, побудована на синтагмуванні речення. Заняття проводяться в аудиторний час. Викладач читає

© Бутева В. Є., 2013

текст вголос, виділяючи синтагми паузами. Студенти стежать по тексту. Після команди Stop! студенти вголос (хором або індивідуально, залежно від навчальних завдань) перекладають останню синтагму. В разі неправильного або неточного перекладу викладач називає ключ і, не вдаючись до коментарів, продовжує виділяти синтагми до наступної команди. Систематична обробка кожного тексту за допомогою "стоп-перекладу" сприяє розумінню окремих сполучень слів, що є необхідною умовою процесу сприйняття іншомовного тексту.

Навчивши студентів стратегії – читання тексту по синтагмам, викладач пропонує студентам передбачати те, що читається. Наступні заняття вибудовуються наступним чином: антиципація, стоп-переклад, бесіда, переказ, складання лексичної карти.

Відповідно до моделі 2, навчання стратегій ПОЧ в КГ також передбачало на першому занятті введення поняття про синтагму, читання тексту по синтагмам, але без використання способу стоп-переклад. Навчання в КГ проводиться таким чином: на першому занятті етапу експериментального навчання студентам пропонується текст з наступними інструкціями:

– прочитайте текст із найзагальнішим уявленням про зміст;
– виділіть більш-менш самостійні частини та перекладіть найскладніший мовний матеріал;
– синтезуйте зрозумілі смислові відрізки в єдине ціле;
– прочитайте текст із безперекладним розумінням змісту.

Контроль розуміння здійснювався за допомогою послідовного перекладу, а потім – бесіда, переказ, складання лексичної карти.

Решта етапів навчання за моделлю 2 були ідентичні етапам навчання за моделлю 1.

До неварійованих умов експерименту відносилися:

– кількість годин на тиждень (2 години);
– загальна кількість аудиторних годин – 36;
– кількість студентів в ЕГ та КГ;
– навчальний матеріал (автентичні тексти за фахом електротехніка);
– критерії оцінювання рівня сформованості стратегічної компетенції, а саме: повнота розуміння професійно орієнтованого тексту; вичленовування синтагм; виділення в тексті окремих його елементів; узагальнення; висновок на основі фактів тексту; встановлення ієрархії фактів. Основними характеристиками стратегій ПОЧ, що відображають сформованість навичок та вмінь стратегічної компетенції і вимагають особливої уваги й цілеспрямованого навчання, ми вважаємо повноту розуміння, вміння передбачати, вичленовувати синтагми. Цьому сприяє також і наявність предметної компетенції студентів, яка формується сукупністю всіх дисциплін, що вивчаються у ВНЗ, зокрема у процесі читання іншомовних професійно орієнтованих текстів.

Для достовірності та об'єктивності проведеного експериментального навчання ми використали методи математичного дослідження декількох характеристик. На етапі планування експерименту було визначено кількість студентів за формулою: R=r / V n, де n – кількість студентів, R – допустимі розбіжності між окремими вимірюваннями одного і того ж показника (ми вибрали повноту розуміння тексту передекспериментального зрізу), r – різниця найменшого показника від більшого.

Звідси $n = (r / R)^2$

За даними передекспериментального зрізу

R = 0,53

r = 0,36

Звідси n = V (0,36 / 0,53), і n = 4,7.

Тому число студентів в КГ та ЕГ дорівнює 30 і повністю забезпечує рівень чисельної достатності експерименту.

Перед експериментальним навчанням був здійснений передекспериментальний зріз, метою якого було встановити рівень сформованості стратегій ПОЧ, а також рівень однорідності КГ і ЕГ.

За наслідками передекспериментального зрізу здійснено порівняння КГ та ЕГ груп.

Для математичного доказу однакового рівня навченості студентів КГ і ЕГ ми використовували критерій Фішера для перевірки рівності дисперсії та критерій Стьюдента для доказу рівності середніх значень.

Отже, перейдемо до розгляду результатів, отриманих в результаті експерименту. Порівняльний аналіз середніх результатів експериментального навчання стратегій ПОЧ показав, що запропонована методика навчання за моделлю 1 з використанням стратегій ПОЧ забезпечила вищий рівень розвитку вмінь ПОЧ в порівнянні з методикою навчання за моделлю 2 – з використанням вміння смислової переробки того, що читається.

Якщо передекспериментальний зріз показав практично однаково низький рівень отримання інформації у процесі навчання студентів ПОЧ, то результати післяекспериментального навчаннявже розходяться.

Таблиця 1

Середні показники перед-, після- та відтермінованного зрізів (у відсотках)

Показники за окремими критеріями

Індекс груп	Повнота розуміння	Вичлено-вування синтагм	Виділення в тексті окремих його елементів	Узагальнення	Висновок на основі фактів тексту, ієрархія фактів
Передекспериментальний зріз					
ЕГ	55	18	24	9	1,6
КГ	54	16	21	7,5	0,9

Післяекспериментальний зріз					
ЕГ	58	33	6	6	4
КГ	56	17	4	1,5	0,8
Відстрочений зріз					
ЕГ	62	41	7	12	8
КГ	44	8,8	2,9	1	0,9

Якщо детально розглядати основний критерій навчання стратегій ПОЧ – повноту розуміння, то отримані результати свідчать про те, що повнота розуміння в ЕГ в порівнянні з КГ значно вища: 1% та 20% відповідно, а також рівень сформованих вмінь вилучення основної інформації з того, що читається: 8% в ЕГ та нестійкості і довільності навички в КГ (11%)

Таблиця 2
Середні показники перед-, після- та відтермінованного зрізів (у відсотках)
Порівняння середніх квадратичних відхилень

Індекс групи	**Середнє квадратичне відхилення перед-експериментального зрізу**	**Середнє квадратичне відхилення після-експериментального зрізу**	**Середнє квадратичне відхилення відстроченого зрізу**
ЕГ	0,008	0,00003	0,5
КГ	0,008	0,000007	0,2

Аналіз результатів передекспериментального зрізу показав, що достатнього рівня повного розуміння тексту в КГ (0,7%) не досягнув жоден студент, а в ЕГ – один студент, що свідчить про те, що більшість студентів (97%) не володіють навичками глибинного проникнення в текст, тобто навичками зрілого ПОЧ.

Післяекспериментальний зріз показав, що в результаті використання комплексу вправ і навчання стратегій ПОЧ, достатнього рівня повноти розуміння в ЕГ досягли 13 з15 студентів: 0,72 – один студент, 0,81 – п’ять студентів, 0,82 – три студенти, 0,86 – два студенти, 0,87 – три студенти, 0,9 – один студент, тоді як в КГ достатнього рівня повноти розуміння не досяг жоден студент. Це пояснюється тим, що використання стратегій ПОЧ дає об’єктивні критерії відбору та пошуку основної інформації, в той час як під час використання вмінь смислової обробки текстів за методикою С.К. Фоломкіної студенти спираються на свої суб’єктивні відчуття і бачення тексту.

Кількіснім показником покращення навичок розуміння тексту є зменшення дій, що виконуються студентами.

Таблиця 3
Порівняльна таблиця дій, що виконуються студентами

Група	**Передексперимен-тальний зріз**	**Післяексперимен-тальний зріз**	**Відстрочений зріз**
ЕГ	7,8	6,4	6
КГ	7,4	4,33	4,3

Зменшення дій, що виконуються студентами, безпосередньо пов’язане з формуванням навичок та вмінь стратегій ПОЧ. За критерієм “вичленовування синтагм” в ЕГ спостерігається 100% приріст, тоді як в КГ це помилка зросла практично в два рази.

Таблиця 4
Середні показники експериментального навчання за критерієм “вичленовування синтагм”

Група	**Предексперимен-тальний зріз**	**Післяексперимен-тальний зріз**	**Відстрочений зріз**
ЕГ	18	33	42
КГ	16	19	8,8

Сформованість та стійкість цієї навички проявляється в зменшенні кількості окремо виділених лексичних одиниць від 7,4 до 4,3 у відстроченому зрізі. Студенти ЕГ впевнено виділяють синтагми.

У КГ, навпаки, проявляється збільшення цієї помилки – з 18% до 42%. Аналіз студентських робіт показав, що студенти використовують переважно переклад окремих слів, а не розпізнавання мінімальних смислових одиниць – синтагм. Спостерігається відсутність моменту узагальнення та об’єднання смислових елементів. Таким чином, методика навчання студентів професійно орієнтованого читання згідно Моделі 2 на формує навички сприйняття слів у контексті, що є необхідною умовою становлення зрілого ПОЧ.

Подібна ситуація складається і з критерієм “виділяти в тексті окремі його елементи”

Таблиця 5
Середні показники експериментального навчання за критерієм "виділення в тексті окремих його елементів"

Група	Предекспериментальний зріз	Післяекспериментальний зріз	Відстрочений зріз
ЕГ	23	12	8
КГ	20	7	3

Як видно із таблиці, вміння виділити в тексті окремі його смислові елементи спостерігається в роботах студентів ЕГ, у той час як у студентів КГ динаміка даного критерію набагато нижча. Сприйняття слів у контексті, що спостерігається у студентів ЕГ, значно прискорило витягання інформації на рівні абзацу. Цей факт свідчить про те, що на відміну від студентів КГ, у студентів ЕГ сформована навичка зрілого читання.

Вміння узагальнювати найвиразніше проявляється у здатності прогнозувати на смисловому рівні. Антиципація є логічним продовженням роботи над узагальненням фактів, що сприймаються. Результати ЕГ також перевищують результати КГ. В післяекспериментальному та відстроченому зрізах студенти ЕГ показали високий рівень володіння стратегією антиципованого читання, упоравшись із завданням на 100%. Невеликий приріст у процентному співвідношенні вміння узагальнювати ми спостерігаємо і у студентів групи КГ.

Таблиця 6
Середні показники експериментального навчання за критерієм "узагальнення"

Група	Предекспериментальний зріз	Післяекспериментальний зріз	Відстрочений зріз
ЕГ	40	30	12
КГ	38	11	3

Вміння співвідносити окремі факти один з одним означає зіставлення та оцінку їх відносно один одного, в результаті чого установлюється ієрархія фактів (головне – другорядне), логічний зв'язок (причина – наслідок), спільність за будь-якою ознакою.

Таблиця 7
Середні показники експериментального навчання за критерієм "висновок на основі фактів тексту, ієрархія фактів"

Група	Предекспериментальний зріз	Післяекспериментальний зріз	Відстрочений зріз
ЕГ	23	5	7
КГ	21	4	2,9

Висновки. Результати проведеного експериментального навчання високі, що свідчать про ефективність розробленої методики. Дані відстроченого зрізу демонструють, що студенти мають використовувати стратегії в процесі читання інших текстів.

Література:

1. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П. Б. Гурвич // Спецкурс. – Владимир : Владимирский гос. пед. ин-т, 1980. – 104 с.

2. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков // – М. : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.

3. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В Сидоренко // – СПб : ООО И "Речь", 2002. – 350 с.

4. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебно-методическое пособие / С. К. Фоломкина // – М. : Высшая школа, 2005. – 253 с.

УДК: 811.111.373.7-84:371.212.315.6

Галашова О. Г.,
Одеський національний економічний університет

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ ДІЛОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ В СФЕРІ МЕНЕДЖМЕНТУ

У статті розглядаються фактори, які впливають на успішність міжкультурної комунікації, підкреслюється значимість системи цінностей кожної національної культури для розвитку відносин в сфері ділової комунікації. Визначаються шляхи подолання міжкультурних бар’єрів. Особлива увага приділяється діяльності менеджерів як координаторів та ініціаторів взаємовигідного співробітництва.
Ключові слова: *міжкультурна комунікація, ділова культура, взаєморозуміння, бар’єри, менеджер, менталітет.*

В статье рассматриваются факторы, которые влияют на успешность межкультурной коммуникации, подчеркивается значимость системы ценностей каждой национальной культуры для развития взаимоотношений в сфере деловой коммуникации. Определяются способы преодоления межкультурных барьеров. Особое внимание уделяется деятельности менеджеров как координаторов и инициаторов взаимовыгодного сотрудничества.
Ключевые слова: *межкультурная коммуникация, деловая культура, взаимопонимание, барьеры, менеджер, менталитет*

The article considers the factors which are important for the successful intercultural communication. The significance of system of values of every national culture for the development of relations in the sphere of business communication is emphasized. The ways of overcoming crosscultural barriers are determined. Special attention is payed to the activities of the managers and their roles as coordinators and initiators of mutually beneficial cooperation.
Key words*: intercultural communication, business culture, mutual understanding, barriers, manager, mentality*

Позитивні тенденції розвитку міжнародної інтеграції, розширення інформаційного простору, перехід більшості країн до відкритої економіки потребують використання вивіреної стратегії і тактики міжкультурної ділової комунікації.

Ділове співробітництво вже давно є звичним явищем в сучасному постіндустріальному суспільстві: участь країн у суспільних проектах, транснаціональні корпорації, злиття у банківській сфері, електронна торгівля, супутниковий комп’ютерний зв’язок, миттєве отримання інформації дають змогу мешканцям світової спільноти відчувати себе спроможними досягати бажаної мети та “спілкуватися швидко і легко” [10, с. 76].

Однак, незважаючи на переваги використання новітніх інформаційних технологій для прискорення процесу комунікації, перед учасниками ділової співпраці виникають проблеми щодо сприйняття цінностей іншої національної культури, що значно ускладнює їх стосунки, нерідко призводить до непорозуміння, становить бар’єри до прийняття взаємовигідних рішень.

Актуальність дослідження полягає у необхідності подальшого виявлення шляхів для подолання бар’єрів у міжкультурній діловій комунікації.

Об’єкт дослідження – професійна підготовка студентів економічних вищих навчальних закладів в сфері менеджменту.

Мета дослідження – вивчення та аналіз особливостей національних ділових культур країн світу, визначення ролі менеджерів у взаємодії ділових корпоративних культур.

Взаємозв’язки між країнами в інформаційну еру обумовлюються, певною мірою їхньою економічною взаємозалежністю. Особливого значення набуває культура міжособистісної та ділової комунікації.

Комунікація, за визначенням С.Г. Тер-Мінасової, є процесом обміну повідомленнями, постійно відбувається відтворення смислів, так як вони не збігаються у людей, що говорять на одній і тій же мові, що виросли в одній і тій же культурі [3, с. 25]. Отже, комунікація дає змогу для обміну інформацією, досвідом та є способом налагодження контактів, але її ефективність залежить від спроможності усіх учасників цього процесу дійсно зрозуміти одне одного. Спільна мова не свідчить про спільну уяву співрозмовників про предмет розмови, в результаті чого непорозуміння виникає навіть у носіїв мови. Концепція “співвідношення мови і мислення” О.А. Потебні дає пояснення складнощів, які виникають в процесі комунікації: акт мовлення тільки стимулює в слухачеві ментальну діяльність, яка більш або менш подібна до діяльності мовця, думки мовця не передаються слухачеві; ніколи уявлення слухача не є ідентичне з уявленням мовця. Всяке розуміння є разом нерозумінням, всяка згода – разом незгода [6, с. 110].

Отже кожна людина має свій власний світогляд, і її особистісне сприйняття навколишнього оточення відбивається на формах і методах передачі інформації співрозмовникам.

Беручи до уваги той факт, що комунікацію можна розглядати у широкому сенсі як “канали засобів передачі та одержання інформації, де задіяні машини прилади, штучний інтелект … тощо” [8, с. 7] і у вузькому розумінні як основного способу людського спілкування, у даній статті ми розуміємо комунікацію у сенсі модусу мовного існування, а саме обміну думками і досягненнями взаємного порозуміння між людьми в процесі спілкування.

Як відомо, характер взаємодії між представниками однієї культури обумовлюється їхнім соціальним походженням, вихованням, освітою, сферою професійної діяльності, індивідуальним світосприйняттям. Іноді це призводить до деяких труднощів під час комунікації. Але, завдяки записаній в підсвідомості культурній програмі, яка об’єднує спільноту [там само], непорозуміння можна досить легко подолати.

© Галашова О. Г., 2013

Більш очевидними є труднощі, що виявляються у міжкультурному спілкуванні.

Інтернаціоналізація та глобалізаціонні зміни в суспільстві потребують налагодження контактів на міжнародному рівні, в межах міжкультурної комунікації.

Міжкультурна комунікація – це водночас і наука і набір навичок, якими потрібно оволодіти під час спілкування, оскільки взаємодія з іншою культурою вимагає певних знань та умінь, зосередженості на успадкованих та усталених нормах соціальної практики людей, які належать до різних національних та етнічних спільнот.

Згідно визначення Ф.С. Бацевича, "Міжкультурна комунікація – це процес спілкування (вербального і невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, як правило послуговуються різними ідентичними мовами, відчувають лінгвокультурну "чужинність" партнера по спілкуванню, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку в спілкуванні" [3, с. 9]. Отже, для усунення непорозумінь та конфліктів необхідним є вивчення взаємозв'язку між культурою та комунікацією через виявлення притаманних різним народам культурних моделей" [цит. за 11, с. 35].

Дослідження відомих філософів і мовознавців (Ф. Браса, В. фон Гумбольдта, В. Лейбніца, В. Вундта, О.А. Потебні та ін.) склали основу для розвитку міжкультурної комунікації як науки, теоретичні засади якої були визначені Е. Холлом [там само].

На сучасному етапі проблеми, які виникають в процесі міжкультурного спілкування, розглядаються вітчизняними (С.Г. Тер-Мінасова, О.А. Земська, Т.І. Грушевська, А.Г. Старостенко, О.П. Сарокін, В.М. Манакін, В.Д. Попков, Ф.С. Бацевич) та зарубіжними (П. Ємммерт, В. Донах'ю, С. Тінг-Тулі, Н. Сигбанд, А. Белл, Г. Хофстедс, Ф. Тромпенаарс) ученими [цит. за 7, с. 67].

Головна увага дослідників зосереджена на виявленні ситуацій порушення успішності акту комунікації та визначенні шляхів для усунення суперечностей та подолання комунікативних бар'єрів.

В процесі спілкування партнери стикаються з труднощами, які виникають завдяки відмінностям у їхньому світосприйнятті. Національна культура та менталітет впливають на характер взаємодії між співрозмовниками, В.М. Манакін підкреслює, що люди, виховані в різних національно-культурних соціумах, обов'язково матимуть ментальні, тобто світоглядні розбіжності і, як результат, – незбігання ментальних програм [8, с. 70]. Таким чином, перед партнерами постає проблема коректування власної поведінки та форм комунікації. Однак, незважаючи на розуміння практичної значимості взаємовигідного спілкування, учасники реагують на особливості іншої культури з різним ступенем адекватності, і "діапазон подібного характеру реакцій достатньо широкий – ввід пасивного несприйняття цінностей інших культур до активної протидії їхньому прояву та ствердженню" [8, с. 15]. Отже неможливо відразу уникнути труднощів, які виникають під час комунікації між представниками різних культур. Відчуття напруги та дискомфорту призводить до комунікативних невдач, виникнення міжкультурних бар'єрів. Однак, проблема бар'єрів у міжкультурній комунікації ще не набула однозначного рішення. Так, згідно точки зору деяких дослідників, у міжкультурній комунікації відрізняють:

- припущення подібності (люди вважають, що всі вони однакові)
- мовні відмінності
- помилки в інтерпретації невербальних дій
- вплив стереотипів
- несвідоме прагнення давати оцінку всім незнайомим культурним явищам
- тривога та напруга у міжкультурній комунікації [цит. за 2, с. 15].

На думку В.Л. Воробйової, всі бар'єри міжкультурної комунікації слід поділити на дві великі групи: бар'єри розуміння, які об'єднують фонетичний, семантичний, стилістичний, логічний, соціально-культурний типи бар'єрів; і бар'єри спілкування (темперамент, гнів, страх, сором, провина, відраза, презирство).

Класифікація бар'єрів, яку пропонують С.П. Боброва та Е.А. Смирнова, передбачає виділення перешкод – географічних, історичних, державно-політичних, економічних, мовних, психологічних [2, с. 89].

Вітчизняні дослідники визначають також особистісні бар'єри, що виникають як результат емоцій, обумовлюються системами цінностей, відрізняються специфікою зворотного зв'язку між партнерами, фізичні бар'єри, які виявляються під час прийому інформації – шум, деякі статичні перешкоди; семантичні бар'єри – невміння учасників використовувати слова та словосполучення доречні для конкретної ситуації [3, с. 89].

Однак, незважаючи на розходження учених відносно таких проблемних понять, як "бар'єри" і "переклади", типовим для багатьох досліджень є визначення основних категорій бар'єрів у міжкультурній комунікації:

1. Мовні бар'єри – неспроможність висловити думку у повній мірі у зв'язку з недосконалим знанням мови – посередника або мови одного з учасників спілкування;
2. Бар'єри сприйняття – іншій світогляд, менталітет;
3. Бар'єри, обумовлені впливом культури – непорозуміння через інші культурні цінності;
4. Бар'єри як результат невербальної комунікації, вражень, дистанції (інтимної, особистої, соціальної, публічної)

На думку О.П. Садохіна, в процесі подолання бар'єрів у міжкультурній комунікації набуває актуальності проблема взаєморозуміння, стикаючись з різноманітними етнокультурними інтересами люди змушені досягати більш повного адекватного розуміння самих себе і партнерів [2, с. 58].

Проблема взаєморозуміння розглядається ученими в структурі міжкультурної компетентності, яка є головним чинником в успішній взаємодії представників різних монокультурних спільнот.

Особливого значення в системі міжкультурної комунікації набуває і ділова культура. Ділова культура – це система формальних та неформальних правил і норм поведінки, звичаїв, традицій, особливостей поведінки працівників, стилю керівництва і т.ін. в організаційних структурах різних рівнів [цит. за 9, с. 150].

Національна ділова культура є невід’ємною частиною національної культури кожної країни і відображає нариси, цінності та правила кожної конкретної національної культури. В основі національної ділової культури закладені норми та традиції ділової етики, нормативи і правила ділового етикету і протоколу.

На сучасному етапі розвитку суспільства під впливом глобалізацій них тенденцій в світовій економіці нових акцентів набуває взаємодія національних ділових культур.

Управління фірмою, яке відбувається на межі різних культур, здійснюється з урахуванням особливостей, властивостей кожній корпоративній культури. Роль менеджера посідає у чіткій взаємодії з усіма структурними підрозділами організації. Його завдання – керувати без конфліктів в складній атмосфері культурних відмінностей, які виявляються в усіх сферах організаційної діяльності. Менеджер більш ніж усі інші робітники є “відповідальним за оптимальне використання ресурсів та їх примноження” [4, с. 17].

Незважаючи на те, що в своїй діяльності менеджер вирішує повсякденні завдання за допомогою людей, в керівництві подіями потрібна включно його персональна участь [1, с. 3]. Головним завданням менеджерів є отримання результатів і розробка тактики ведення справ так, щоб у цілеспрямованому співробітництві з іншими подолати все деструктивне.

“Люди, які знаходяться під його керівництвом, належать до різних культур, мають спільну кінцеву мету, але різні погляди стосовно способів і методів досягнення цієї мети. Тому поведінка одних здається неправильною іншим” [9, с. 152].

Цілком зрозуміло, що конструктивне вирішення проблемних ситуацій залежить від міжкультурної компетенції та компетентності менеджера: він має бути спроможним керувати поведінкою людей і своєю власною поведінкою.

Кроскультурне оточення вимагає від керівника “спільне ведення бізнесу з представниками інших культур, засноване на визнанні та повазі крос культурних відмінностей та формуванні спільної корпоративної системи цінностей” [9, с. 153]. Але досягнення цієї мети потребує чималих зусиль. Так, наприклад, розглянемо типи корпоративних ділових культур за Г. Хорстеде:

1. Індивідуалізація – колективізм
2. Дистанція влади
3. Прагнення до уникнення невизначеностей
4. Довгострокова – короткострокова орієнтація [10, с. 45]

Очевидно, що специфіка системи управління організацією обумовлена національним характером та менталітетом. Амбіційна та наполеглива особистість, яка знаходиться на першому місці в індивідуалістських культурах, не буде сприйматися в умовах колективізму, де спочатку потрібно відчути себе як частину групи, і через мірна активність і увага до себе може розглядатися як зухвалість.

Дистанція влади теж становить певно бар’єри до формування спільної корпоративної системи: нерівність між людьми різного статусу для одних може бути нормальним, а в інших викликає почуття психологічного дискомфорту. Менеджери організацій з високим рівнем невизначеності не люблять приймати ризикованих рішень і брати на себе відповідальність. Цілком зрозуміло, що представники організацій з низким рівнем уникнення невизначеності, які беруть відповідальність на себе, приймають ризиковані рішення та зосереджені на стратегічних питаннях, будуть стримані і незацікавлені у налагоджені стосунків.

Важливе значення для визначення методів мотивації на робочому місці має вимірювання “мужності – жіночості”. Конфліктні ситуації, характерні для цього типу культури, вирішуються шляхом розв’язання найскладніших завдань.

Довгострокова орієнтація пропонує цінності – ощадливість, напористість, які значно відрізняються від цінностей, що пов’язані з довгостроковою орієнтацією – повагою до традицій, прагнення не втрачати своє обличчя, виконанню соціальних зобов’язань.

Отже, розбіжності у стилі керівництва та стосунків різних типах ділових культур вимагають від менеджерів певного перевтілення, високого контролю над своїми почуттями та емоціями, вміння щиро сприйняти та оцінити нову культуру як благо для власного розвитку та основи для взаємного збагачення.

Важливу роль у професійному становленні менеджерів та визначенню їх стилю керівництва відіграє класифікація життєдіяльності організації, визначена Ф. Тромпенаарсом. Особливо важливим, на думку

Ф. Тромпенаарса, є аспекти взаємовідношення вцілому між робітниками і організацією;

• ієрархічна структура влади, яка визначає керівництво і підлеглих;

• загальні уявлення кожного робітника про долю організації, її призначенні і меті, а також про своє місце в ній.

Ф. Тромпенаарс порівнює культури за параметром з метою виявити як людина навчається, змінюється, набуває досвіду [цит. за 10, с. 45].

Американські дослідники Н. Сігбанд та А. Белл підкреслюють, що комунікація являє собою головний чинник впливу менеджера на ситуацію. На думку учених, потрібно зробити детальний аналіз та свідомо підійти до розуміння сущності бар’єрів у міжкультурній діловій комунікації. Визначені автори приділяють велику увагу як вербальній так і невербальній комунікації. В працях дослідників відзначається, на шістдесят відсотків така комунікація невербальною: міміка, жести, манери передають інформацію іншим людям. Під час міжкультурної ділової комунікації невербальні символи, що мають протилежну конотацію в інших культурах, можуть стати бар’єром для успішного спілкування [10, с. 11]. Окрім визначеного вище, американські учені приділяють велику увагу зворотньому зв’язку під час комунікації, розбіжність у сприйнятті часу і навколишнього простору, що може викликати серйозні непорозуміння.

Головними чинниками для подолання бар’єрів організації успішної роботи менеджерів у кроскультурному просторі вітчизняні та зарубіжні вчені вважають, перш за все, міжкультурну чутливість, знання та активне

сприйняття цінної іншої культури, тактовність, толерантність, самопізнання, володіння спільною мовою, взаєморозуміння.

На нашу думку, менеджерам, які налагоджують контакти у полікультурному просторі необхідно встановлювати пріоритетні зони позитивних емоцій під час спілкування, сприймати іншу культуру з точки зру набуття нових особистісних і ділових якостей.

Література:

1. Армстрон М. Как стать еще лучшим менеджером / М. Армстрон; пер. с англ. В. О. Шагоян. – Днепропетровск : Баланс-Клуб, 2003. – 350 с.

2. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин. – М., 2003. – 380 с.

3. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М., 2000. – 230 с.

4. Зингерт В. Руководство без конфликтов / В.Зингерт, Л. Ланг. – М. : Экономика, 1990. – 250 с.

5. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / В. фон Гумбольдт. – М. : Прогресс, 1985. – 300 с.

6. Потебня А. А. Эстетика и поэтика / А. А. Потебня. – М. : Искусство, 1985. – 614 с.

7. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф.С. Бацевич. – К. : Довіра, 2007. – 205 с.

8. Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація / В. М. Манакін. – Київ : ЦУЛ, 2012. – 288 с.

9. Старостенко А. Г. Міжнародний менеджмент / А. Г. Старостенко. – Київ : ЦУЛ, 2011. – 488 с.

10. Sigbanol N. B. Communication for Managers / N. B. Sigbanol, A. H. Bell. – Cincinnati : South-Western Publishing Co., 1994. – 723 p.

11. Zing-Zoomey S. Communicating Across Cultures / S. Zing-Zoomey. – The Gilford Press, 1999. – 375 p.

УДК 81’322.5

Гречок Л. М., Сікалюк А. І.,
Чернігівський державний інститут економіки та управління, м. Чернігів

ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У роботі подано теоретичний та практичний матеріал використання основних форм та чинників ефективності СР в рамках навчання іншомовному мовленнєвому спілкуванню та творчого розвитку студентів як одного з напрямків удосконалення навчального процесу.
Ключлві слова: *самореалізація особистості, самостійна робота, іншомовне мовленнєве спілкування.*

В работе представлено теоретический и практический материал использования основных форм и факторов эффективности СР в рамках обучения иноязычному речевому общению и творческого развития студентов как одного из направлений улучшения процесса обучения.
Ключлви слова: *самореализация личности, самостоятельная работа, иноязычное речевое общение.*

This paper presents a theoretical and practical material of using basic forms and factors of independent work efficiency in the training of foreign language communication and creative development of students as one of the areas in improvement of the learning process.
Key words: *personality self-realization, individual work, foreign language communication.*

Постановка проблеми. Виховання якісно зрілої особистості, здатної взяти відповідальність на себе і вчитися свідомо, передбачає перехід на активні та більш самостійні методи освоєння знань і набуття досвіду. Саме самостійна робота студентів формує “готовність до самоосвіти, створює базу безперервної освіти, підвищувати свою кваліфікацію і якщо потрібно переучуватися” [2].

Аналіз публікацій і досліджень. Питанням організації автономної, самостійної діяльності в системі професійної освіти в цілому і в навчанні іноземної мови (ІМ), зокрема, особлива увага приділяється в цілому ряді методичних досліджень і наукових робіт (Б. П. Єсипов, І. Я. Лернер, Н. Г. Дайра, В. Г. Кисіль, М. Н. Скаткін, І. В. Голант, П. І. Підкасистий та ін), які внесли відповідний внесок у вдосконалення прийомів і форм самостійної роботи.

Самостійна робота розглядається, з одного боку, як вид діяльності, стимулюючий активність, самостійність, пізнавальний інтерес, і як основа самоосвіти, поштовх до подальшого підвищення кваліфікації, а з іншого – як система заходів чи педагогічних умов, що забезпечують керівництво самостійною діяльністю студентів. У своїй діяльності ми керувалися визначенням самостійної роботи, даним В.І. Загвязинским, який розглядає її “як діяльність студента по засвоєнню знань і умінь, яка протікає без безпосереднього керівництва викладача, хоча і направляється їм” [2, с. 155]. Виклад основного матеріалу. Можна виділити два основні завдання СР в рамках навчання іншомовному мовленнєвому спілкуванню: навчальну і виховну. Навчальна полягає не тільки в розширенні і поглибленні знань, отриманих у вузі, а також підтримці, вдосконаленні та розвитку іншомовних комунікативних умінь, тобто пріоритетні потреби СР над досліджуваним матеріалом визначаються необхідністю і потребою закріплення вивченого матеріалу і компенсування того, що не було вивчено. Виховне завдання полягає у розвитку самостійності, як якості особистості, формування інтересу до творчої діяльності та свідомого ставлення до навчання в цілому.

Ефективність СР залежить в повній мірі від таких чинників: 1) організації та здійснення СР 2) проведення викладачем регулярних консультацій; 3) навчання студентів прийомам самоконтролю; 4) здійснення обов’язкового систематичного контролю СР з боку викладача; 5) доцільності даної діяльності; 6) якості матеріалів, чи здатні вони викликати особистісний інтерес студентів; 7) можливості творчості; 8) особистісних якостей студентів, їх професійної мотивованості; 9) атмосфери в групі. СР вже знайшла відображення в навчальних планах ЧДІЕУ; скорочується число аудиторних занять, зростає частка матеріалу, що вивчається студентами самостійно.

Самостійну роботу в процесі навчання іншомовному мовленнєвому спілкуванню студентів умовно можна поділити на кілька компонентів: 1. Репродуктивний компонент СР знаходиться в основі інших компонентів і відповідає за формування лексико-граматичної бази, засвоєння та закріплення нового мовного матеріалу. 2. Напівтворчий компонент СР. Тут здійснюється розширення та перенесення набутих знань, навичок і умінь на аналогічні ситуації, а також формування висловлювань в аналогічних ситуаціях. 3. Творчий компонент СР пов’язаний з формуванням умінь здійснювати пошук при вирішенні більш складних комунікативних завдань, в зокрема в рамках виконання завдань дискретного ігрового проекту [3].

СРС є однією з найважливіших складових навчального процесу, в ході якої відбувається формування знань, навичок і вмінь. У зв’язку з цим планування, організація та реалізація самостійної роботи є найважливішим завданням навчання студентів. Студент зводить свою самостійну діяльність і самостійну роботу, як компонент цієї діяльності, в кращому випадку до виконання домашніх завдань. Самостійна робота, проте, не повинна розглядатися тільки як виконання домашніх завдань. Вона включає всі види самостійної як аудиторної роботи студента так і поза її межами [1, с.1].

Однією з найбільш поширених форм роботи в неаудиторний час є додаткове читання текстів по своїй спеціальності на іноземній мові з подальшим виконанням завдань, які передбачають перевірку ступеня розуміння прочитаного. В даному випадку не відбувається творчої самореалізації особистості в повному розумінні, хоча цей вид роботи, при правильному підборі відповідного матеріалу для читання, може сприяти прояву інтересу до мови за рахунок захоплюючого змісту запропонованих текстів. Читаючи цікавий текст студент зможе сприймати

© Гречок Л. М., Сікалюк А. І., 2013

ІМ як засіб одержання інформації, більше звертаючи увагу на зміст тексту, а не на складність самої мови. Крім того, існує безліч інших видів позааудиторної самостійної роботи студентів. Це можуть бути реферати, доповіді, повідомлення та інші види письмових робіт на задані теми, переклад і переказ текстів, виконання індивідуальних завдань, спрямованих на розвиток у студентів самостійності і ініціативи, підготовка до участі в науково-теоретичних конференціях, оглядах, олімпіадах та ін. СРС сприяє більш ефективному оволодінню матеріалом, стимулює пізнавальні і професійні інтереси, розвиваючу активність і ініціативу, сприяє зростанню мотивації навчання.

Підвищити активність роботи студентів на звичайних заняттях допомагає ще одна форма самостійної роботи, вона полягає в тому, що студенти отримують різні індивідуальні завдання при однакових загальних умовах. При вивченні ІМ це, наприклад, завдання на складання мікродіалогів на одну певну тему з урахуванням різних варіантів ситуацій. З різних форм СРС на початковому етапі вивчення ІМ в професійній діяльності найбільш зарекомендували тематичні комп'ютерні презентації, які охоче виконуються з ініціативи самих студентів. При цьому студенти не тільки самостійно шукають інформацію по заданій темі, але й намагаються підібрати відповідні наочні фото, аудіо та відеоматеріали. Не менш творчо вони ставляться також до оформлення та подання свого зібраного матеріалу з використанням сучасних комп'ютерних технологій. При підготовці такого роду тематичних презентацій студенти можуть працювати як індивідуально, так і малими групами, кожна з яких розробляє свій проект. У цьому випадку презентації можуть відрізнятися обсягом і ступенем складності подачі матеріалу, але не виключають можливості участі всіх членів групи. Безумовно, це дає великі можливості для творчої самореалізації особистості в процесі підготовки кожної презентації. Нерідко буває так, що студенти, не дуже побіжно володіють мовою на практиці, можуть вміло і грамотно відібрати потрібний матеріал, забезпечити його необхідними ілюстраціями і піднести в дуже цікавій формі.

Публічна демонстрація та обговорення презентацій сприяють зростанню самооцінки в очах однолітків і підсилюють прагнення до якісного виконання своєї роботи. Виконування проектної роботи набуває більш масштабний характер, в порівнянні з примітивним пошуком матеріалу в підручнику відповідної довідкової літератури, і виходить на рівень реалізації творчих ідей, розвиває навички та вміння, які потрібні студентові на старших курсах, в тому числі при виконанні курсових і дипломних проектів. Студенти виробляють певний набір професійних умінь, необхідний фахівцям, а від сучасного фахівця потрібно бути дослідником, самостійно здобувати нові знання, безперервно удосконалюватися. Крім знання мови, перекладацьких навичок, студенти набувають такі конкретні вміння, як спілкування, спостереження, переконання і керівництво та презентація. У цьому контексті навчальні цілі набувають зовсім іншого вигляду. Читання, наприклад, вимагає аналізу структури тексту для визначення того абзацу, в якому може міститися необхідна інформація; прочитане використовується для розширення кругозору, а також виробляється здатність відкидати інформацію яка до справи не відноситься.

Письмо вчить використанню, зокрема, ілюзії і непрямих натяків, визначених риторичних прийомів для більш повного впливу на читача. Крім того, студенти вчаться сприймати наявність невирішеної проблеми; розвивають в собі схильність чітко висловлювати неясні інтуїтивні посилки; відчувають задоволення від того, що вони змогли побачити і зрозуміти факти і закономірності, про яких так просто не прочитаєш у книзі, можуть, навіть відкрити те, що раніше ніхто не помічав. Навчаються спілкуватися з викладачем в іншому ключі; вони вчаться переборювати розчарування і невпевненості в своїх силах; розвивають критичне мислення, аналітично-етичні уміння, логіку, інтуїтивний пошук правильних рішень, здогадку та ін. Такі уміння необхідні для ефективного досягнення будь-якої мети. При груповій роботі студенти виробляють свої особливі ролі в рамках колективу. Хтось стає хорошим координатором діяльності членів групи, у інших добре виходить розряджати обстановку і згладжувати гострі кути, тобто вирішувати проблеми в сфері міжособистісних відносин. Треті домагаються успіхів в представленні результатів роботи. У процесі здійснення цих дій студенти вчаться спілкуватися, не тільки винаходити і робити свої власні спостереження, але узгоджувати роботу з іншими членами команди. Вони починають розглядати один одного по-новому, оскільки кожен з них володіє особливою областю знань і володіє особливими типами компетенції, вони вчаться розпізнавати сильні сторони і таланти один одного. Все це закладає важливу основу, на якій будується одне з найбільш важливих умінь, – а саме, прагнення бачити таланти своїх підлеглих і колег та знайти способи, як їх краще розвинути і застосувати.

Висновок. Вирішальна роль а організації СРС належить викладачу, який повинен працювати не із студентом "взагалі", а з конкретною особистістю, з її сильними і слабкими сторонами, індивідуальними здібностями і схильностями. Конкретні шляхи і форми організації СРС з урахуванням курсу навчання, рівня підготовки учнів та інших факторів визначаються в процесі творчої діяльності викладача [2, с.3]. Головним його завданням при використанні будь-якого виду самостійної роботи є навчити студента осмислено і самостійно працювати як з навчальним матеріалом, так і з науковою інформацією, а також закласти основи самоорганізації і самовдосконалення з тим, щоб прищепити вміння надалі і безперервно підвищувати свою кваліфікацію.

Література:

1. Гаркаві С. З. Управління самостійною роботою студентів при вивченні іноземної мови [Електронний курс]/ С. З. Гаркаві // "Відкритий урок". – М., 2009.

2. Загвязинский В. І. Теорія навчання: Сучасна інтопрітація навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / В. І. Загвязінскій. – М. : Академія, 2007. – 192 с.

3. Кандибович С. Е. Дискретний ігровий проект як форма ігрового моделювання ситуацій іншомовного ділового спілкування в навчальних умовах // Матеріали наукової конференції МДЛУ. – Мн. : МДЛУ, 2008. – С.133-136.

УДК 378.147: 811.112

Дем’яненко О. Є.,
Миколаївський національний університет ім. В.О.Сухомлинського, м. Миколаїв

МІЖКУЛЬТУРНА ОСВІТА ЯК СКЛАДОВА ЗАГАЛЬНОЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ

У статті розглянуто питання про міжкультурну освіту як складову загальної фахової підготовки студентів-нефілологів, що сприяє їх успішній професійній адаптації. Розкрито проблему міжкультурної комунікації та важливість міжкультурного підходу в умовах професійної іншомовної підготовки.

Ключові слова: *міжкультурна освіта, фахова підготовка, міжкультурна комунікація, діалог культур, міжкультурна компетенція.*

В статье рассмотрен вопрос межкультурного образования как составляющей общей профессиональной подготовки студентов-нефилологов, что способствует их успешной профессиональной адаптации. Раскрыта проблема межкультурной коммуникации и важность межкультурного подхода в условиях профессиональной иноязычной подготовки.

Ключевые слова: *межкультурное образование, профессиональная подготовка, межкультурная коммуникация, диалог культур, межкультурная компетенция.*

The article deals with the question of intercultural education as a part of general professional training of students of non-philological specialities that contributes to their successful professional adaptation. The problem of intercultural communication and the importance of intercultural approach in the professional foreign language training is revealed.

Key words: *intercultural education, professional training, intercultural communication, dialogue of cultures, intercultural competence.*

Постановка проблеми. Навчання іноземних мов на сучасному етапі розглядається як створення умов для усвідомлення відмінностей у рідній та іншомовній культурі, виховання толерантного ставлення до представників інших народів, формування кроскультурної грамотності, навичок іншомовної міжкультурної комунікації, адже мова має забезпечувати діалог культур.

Новому баченню реалізації принципу “співвивчення мови і культури” сприяли, з одного боку, об’єктивні зміни у світі і, зокрема, активізація “діалогу культур”, більш глибоке розуміння полікультурності світу та цінності кожної культури, а, з іншого боку, інтенсивне вивчення “діалогу культур”, поява великої кількості кроскультурних досліджень, формування нових, міждисциплінарних наукових напрямів. Саме в діалозі культур пізнається “своя” культура крізь призму “чужої” та утворюється певна дистанція між ними. Відбувається мікродіалог у свідомості, з’являється новий погляд на своє власне існування та на власну особистість, чітко усвідомлюється різниця між рідною та іноземною культурою. Усе це є результатом міжкультурної інтеграції.

На сучасному етапі в світовій педагогіці досить актуальною є концепція полікультурної освіти, яка базується, перш за все, на визнанні полікультурності суспільства, що має різні, але взаємозалежні культурні традиції, що асоціюються з різними етнічними компонентами цього суспільства. Визнання суспільства полікультурним вимагає переосмислення уявлень про культурну цілісність суспільства і відмову від спроб інтегрувати різноманітні етнічні групи, оскільки інтеграція передбачає домінування “більш сильної” культури.

Метою статті є дослідження проблеми міжкультурної освіти як складової загальної фахової підготовки студентів-нефілологів.

Аналіз останніх досліджень. Завдяки дослідженням в області соціолінгвістики (О.С. Ахманова, Л.Б. Нікольський, Ю.Д. Дешерієв та ін) та соціальної психології (Б.Я. Паригін, Л.А. Петровська, Г.М. Андрєєва, І.Н. Богомолова) стало очевидно, що для повноцінного спілкування іноземною мовою необхідно не тільки володіти мовним матеріалом, але й знати специфічні поняття, властиві певній спільноті, володіти позамовними знаннями, пов’язаними з культурою і звичаями цієї спільноті. Незнання цього позамовного матеріалу є перешкодою в процесі спілкування і викликає непорозуміння через “часткові розбіжності між комунікативно-мовними нововведеннями в наборі знань про світ” [6, с. 10]. Саме тому “включення в програму навчання іноземних мов культурологічних відомостей пов’язано не з прагненням надати навчальному процесу цікавості, а з внутрішньою необхідністю самого процесу навчання” [2, с. 13].

Вочевидь, навчання мови і культури повинно приводити не просто до оволодіння якимись фоновими знаннями, а й до розвитку здатності адаптуватися в нових мовних ситуаціях. Як зазначає М. Байрам, у процесі навчання іноземних мов особливу увага слід приділяти підготовці того, хто навчається до непередбаченого, замість тренування передбачуваного [9, с. 8]. Так, головним є вміння зрозуміти чужу поведінку і взаємодіяти з представниками іншої культури, володіти іншим набором цінностей. Самостійне дослідження й інтерпретація “чужої” культури дозволяють студентам міркувати про свою культуру, оцінювати її, сприймати і розуміти її з точки зору стороннього спостерігача [9, с. 17].

Це нове розуміння культури знайшло своє втілення у рамках основних положень міжкультурного підходу до навчання іноземних мов. В основі міжкультурного підходу, який є логічним продовженням культурознавчих підходів, лежить ідея про необхідність підготовки майбутніх фахівців до ефективного здійснення міжкультурної комунікації. У методичній науці існують багаточисельні праці зарубіжних дослідників, в яких розробляються ідеї міжкультурного навчання (E. Kwakernaak, G. Heinrici, H. J. Krumm, D. Roesler, J. House, F. Schmoee, E. Oksaar та ін), а також роботи вітчизняних дослідників, присвячені питанням навчання іноземних мов в рамках міжкультурного підходу в мовному (І.І. Халєєва, В.П. Фурманова, Н.В. Філіппова, Л.А. Гу-

© Дем’яненко О. Є., 2013

сейнова, І.В. Трет'якова та ін.) і немовному (Г.В. Єлізарова, О.В. Сиром'ясов, М.Г. Євдокимова, І.Л. Плужник та ін.) вузах.

Аналіз літератури дозволяє дійти висновку про те, що саме міжкультурний підхід є найбільш прийнятним для навчання студентів-нефілологів іноземної мови. Це обумовлено тим, що вузівський курс, носить професійно-орієнтований характер, тому "його завдання повинні переважно визначатися особливостями мовленнєво-комунікативної діяльності в ситуаціях ділової міжкультурної взаємодії. Щодо ділової культури необхідно враховувати міжкультурні відмінності, загальні риси культур для вибору стилю, стратегій і тактик комунікації в кроскультурних ділових ситуаціях" [5, с. 96] і, відповідно, готовити до цього майбутніх фахівців. У свою чергу, саме міжкультурний підхід ґрунтується на вивченні того, як "виявлення в ході кроскультурних та соціокультурних досліджень поведінкових особливостей носіїв різних культур впливає на взаємодію індивідів як носіїв цих культур" [1, с. 198].

Таким чином, здатність аналізувати і порівнювати особливості носіїв різних культур як домінанта міжкультурного підходу стає особливо значущою при підготовці сучасного фахівця-нефілолога, якщо врахувати, що професійна іншомовна комунікація може мати міжкультурне оцінювання. Саме цей ракурс розгляду міжкультурного підходу стає особливо важливим в процесі професійної іншомовної підготовки, при цьому новий освітній, міжкультурний акцент не потребує внесення істотних змін в сформовану систему навчання іноземних мов. Можна обмежити сфери діалогу культур тільки середовищем міжкультурної професійної взаємодії, і в межах цієї сфери робити міжкультурний аналіз, до того ж такий аналіз не потребує спеціальної підготовки студентів. Технології і методики міжкультурного підходу досить прості для оволодіння студентами-нефілологами.

Проблеми, що не вирішені. Формування фахівців вищої кваліфікації до 70-х рр. XX ст. характеризувалось в основному їх підготовкою в предметній області майбутньої спеціальності, а сама підготовка студентов-нефілологів носила суто професійно-технічну спрямованість. У навчальні програми того часу включалися предмети гуманітарного циклу, в тому числі й іноземні мови, але "гуманістичні ідеали перебували за межею інтересу, а комунікативні вміння, властиві гуманітарній галузі знань, не були затребувані" [5, с. 52-53]. Навіть активна розробка теорії комунікації, яка розпочалася у ті роки не змінила нічого, оскільки "комунікативна діяльність випускників вузу того часу носила однобічний характер і була обмежена вимогами контакту з представниками виключно своєї країни" [5, с. 57].

Комунікативний підхід до навчання мало сприяв реалізації ідеї співвивчення мови і культури. Програми з іноземних мов для підготовки студентов-нефілологів того часу наочно свідчать про те, що в ході цілеспрямованого процесу акцентувалася виключно професійно-орієнтована підготовка студентів, що, по суті, відбивалося у читанні та аналізі спеціальних текстів, засвоєнні певної кількості термінів. Місця діалогу культур в той період розвитку методики навчання іноземних мов у немовному вузі практично не було. Головною причиною цього є те, що на той момент в мовній освіті ще не було загострення протиріч, які вимагали б зміни освітньої парадигми, зумовили б орієнтацію на навчання мов в умовах діалогу культур.

Глобальні трансформації, що відбуваються в світі з кінця 90-х рр. XX ст., сприяли становленню нової парадигми освіти, націленої на формування особистості, яка зможе безболісно функціонувати в полікультурному світі. Це, в свою чергу, може бути досягнуто за умов кроскультурного підходу у процесі викладання іноземних мов і посилення соціально-гуманітарної орієнтованості освіти в цілому за рахунок розширення соціокультурного контексту.

Саме питання про взаємодію і взаємовплив мови та культури стало актуальним в переосмислюванні підходів до навчання іноземних мов взагалі, і навчанні їх у немовному вузі зокрема. Так, очевидно, що актуальною є ідея інтеграції компонентів культури в мовну освіту студентів-нефілологів. Незважаючи на те, що вже давно сформувалися передумови для нового міжкультурного підходу до професійної іншомовної підготовки, все ж таки міжкультурна парадигма мовної освіти – тенденція сучасності.

Іноземна мова як навчальний предмет виступає інструментом полікультурного розвитку особистості, яка навчається, сприяє усвідомленню себе як культурно-історичного суб'єкту, який: сприймає історію людства і свого народу в розвитку, відчуває відповідальність за свої вчинки, за свій народ, країну, майбутнє цивілізації; усвідомлює необхідність міжкультурного співробітництва народів у вирішенні глобальних проблем людської цивілізації; визнає цивільні, культурні, мовні права людства, виступає за політичні свободи; виявляє готовність і здібність до співробітництва з іншими людьми у відродженні ідеалів гуманізму, в гармонізації відношень людини, природи й суспільства; здатний виконувати роль суб'єкта діалогу культур [7; 8].

Міжкультурну комунікацію можна визначити як один із соціокультурних елементів, що входять до іншомовної компетентності і є одним із видів міжкультурних відносин. Підкреслюючи важливість взаємодії діалогу культур, в рамках теорії міжкультурної комунікації говорять про "міжкультурну компетенцію", до складових якої відносять також "оволодіння багатствами світової та вітчизняної традиції, цінностями минулого, формування цілісної картини світу та історичної свідомості" [3, с. 204].

Комунікативний рівень міжкультурної комунікації розширює професійне спілкування, оскільки являє собою спілкування за допомогою мови та культурних традицій, які характерні для тієї чи іншої спільноти людей. Проте, міжкультурна комунікація, що збагачує національні культури, явище неоднозначне. Вона може сприяти створенню вторинної мовної особистості, або навіть, як зауважують Л.М. Ніколаєва й А.М. Тимофєєв, під час вивчення іноземних мов відбувається формування не тільки "вторинної" мовної особистості, але й "полікультурної" мовної особистості [4, с. 240]. Міжкультурна комунікація також сприяє усуненню протиріччя "свій-чужий", але вона може бути і знаряддям культурної експансії, утискаючи чужу культуру, тому будь-яка комунікація між представниками різних народів і культур вимагає спеціальних знань і умінь.

Варто зазначити, що міжкультурна компетенція, яка формується в процесі міжкультурної комунікації, спирається на інші закономірності, ніж монокультурна, яка відбувається на загальному, добре відомому тим, хто спілкуються, культурному фоні. За умови міжкультурного спілкування спільного для співрозмовників культурного фону немає, але, засвоюючи знання про іншу культуру, співрозмовники активно використовують власні уявлення, уміння та стратегії для розкриття чогось “чужого”. Тому рівні міжкультурної компетенції залежать від умінь тих, хто спілкуються, і можуть бути дуже різними.

Висновки. Розглядаючи проблему міжкультурного підходу в умовах професійної іншомовної підготовки студентів-нефілологів, можна дійти висновку, що вузівський процес вивчення іноземної мови можна частково розглядати як міжкультурне спілкування зі всіма його особливостями, оскільки мовна, соціальна і комунікативна компетенції одного з суб’єктів (викладача) завжди більш висока, ніж іншого (студента). Отже, в такому спілкуванні актуалізується поняття міжкультурної компетенції.

В умовах сьогодення щодо підготовки студентів-нефілологів доцільно ставити і вирішувати питання про переорієнтацію процесу навчання іноземної мови з позицій міжкультурного підходу. Тому що саме він дозволить реалізувати сучасні вимоги до зміни сутності й призначення предмета “іноземна мова” у нелінгвістичній освіті, коли для студента іноземна мова стає інструментом діалогу культур і ефективним знаряддям реалізації всіх професійно-комунікативних намірів, пов’язаних із взаємодією з представниками іншої культури, країни.

Література:

1. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению / Г. В. Елизарова : Дис. на соис. учен. степ. д-ра пед. наук. – СПб., 2001. – 371 с.

2. Колшанский Г. В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Г. В. Колшанский. // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 1. – С. 13.

3. Лапшина И. К., Рогачева Е. Ю., Туманова (Морохова) О. А. Поликультурность современного мира и задачи гуманитарного образования. / И. К. Лапшина, Е. Ю. Рогачева, О. А. Туманова (Морохова) // Проблемы современного языкового образования. Доклады и тезисы докладов на межд. науч. конф. 27-29 марта 2003 г., посвященной 40-летию факультета иностранных языков. – Владимир : ВГПУ, 2003. – В 2-х томах. – Том 1. – С. 201-210.

4. Николаева Л. М., Тимофеев А. М. Языковая личность в контексте культур / Л. М. Николаева, А. М. Тимофеев // Язык. Человек. Культура: Материалы межд. научно-практ. конф. 22 октября 2002 г., Смоленск. – Смоленск : СГПУ, 2002. – С. 239-240.

5. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки / И. Л. Плужник : Дис. на соис. учен. степ. д-ра пед. наук. – Тюмень, 2003. – 335 с.

6. Райхштайн А. Д. Национально-культурный аспект интеркоммуникации / А. Д. Райхштайн // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 5. – С. 10-14.

7. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизации / В. В. Сафонова – Воронеж : Истоки, 1996. – 189 с.

8. Царькова В. Б. Диалог культур: путь от идеи до практики / В. Б. Царькова // Копелевские чтения, 1999. – Россия и Германия: диалог культур.– Липецк, 2000. – С. 30-35.

9. Byram M. Investigation Cultural Studies in Foreign Language Teaching. / M. Byram. – Clevedon : Multilingual Mateers ltd., 1991. – P. 8-17.

УДК 811.11+82'42

Жук Л. Я.,
Національний технічний університет сільського господарства ім. Петра Василенка, м. Харків

ТЕКСТ ПРИКЛАДУ – НЕВІД'ЄМНИЙ АТРИБУТ СУБМОВИ ДЛЯ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ СФЕРИ

У статті визначено статус субмови для фахівців аграрної сфери англійського наукового функціонального стилю в системі мови, невід'ємним атрибутом якої є текст прикладу. Представлено дефініцію тексту прикладу та розкрито особливості його функціонування в даній субмові.
Ключові слова: *текст прикладу, субмова для фахівців аграрної сфери, загальновживана мова, ілюстративний матеріал.*

В статье определен статус субязыка для специалистов аграрной сферы английского научного функционального стиля в системе языка, неотъемлемым атрибутом которого является текст примера. Представлена дефиниция текста примера и раскрыты особенности его функционирования в данном субязыке.
Ключевые слова: *текст примера, субязык для специалистов аграрной сферы, язык общего употребления, иллюстративный материал.*

In the paper the status of sublanguage for agricultural specialists of scientific functional style of the English language is determined. The definition of text of example as a special feature of the given sublanguage and its functioning in it are presented.
Key words: *text of example, sublanguage for agricultural specialists, general language, illustrative material.*

У зв'язку з появою якісно нової формації, що отримала назву "інформаційне суспільство", зявляються нові та розвиваються уже сформовані субмови, тобто окремі різновиди мови (для реалізації основних функцій мови – спілкування, повідомлення, впливу), які характеризуються наявністю в кожному з них особливих лексико-фразеологічних, частково і синтаксичних засобів, що використовуються виключно або переважно в даному різновиді мови.

Відповідно до теорії субмов, система мови розглядається як усталена сукупність взаємоповязаних підсистем, які перетинаються, між якими встановлені механізми функціонального, соціального та ситуативного переключення. Таким чином, кожна субмова, яка обслуговує потреби певної мовленнєвої сфери, складається із трьох класів мовних одиниць: абсолютно специфічних одиниць (термінів), відносно специфічних одиниць, які зустрічаються більше ніж в одній підмові та неспецифічних (одиниці загальновживаної мови), які складають основу кожної субмови.

У наявних вітчизняних і зарубіжних лінгвістичних розвідках виявлено великий інтерес до мов спеціального призначення [6; 7; 8; 9; 1; 3; 4; 5]. Але величезний пласт англійської мови – субмова для фахівців аграрної сфери недостатньо висвітлений і потребує подальших розвідок. Актуальність обумовлена великим інтересом сучасної лінгвістики до проблем функціонування англійської мови для спеціальних цілей, а також їх важливістю для професійної іншомовної підготовки студентів.

Об'єктом нашого дослідження є текст прикладу в субмові для фахівців аграрної сфери. Предметом є вивчення особливостей функціонування текстів прикладів в субмові для фахівців аграрної сфери. Мета роботи полягає у визначені дефініції тексту прикладу та його лінгвістичного статусу. Матеріалом дослідження слугували 1000 текстів прикладів відібрані методом суцільної вибірки з американських друкованих видань.

Англійська мова для фахівців аграрної сфери – це вичерпна усталена мова, яка має специфічний вжиток в конкретній галузі людської діяльності, а саме, сільському господарстві, при цьому охоплюючи мову науки взагалі та стандартну (загальновживану). Англійська мова для фахівців аграрної сфери – це вживання англійської мови в будь-якій мовленнєвій сфері, яка релятивна до сільського господарства: машинобудування, рослинництво, тваринництво, хімічне виробництво, екологія, економіка, енергетика, генетика, селекція, ветиринарія, харчова промисловість, техніка, компютерні технології, педологія та інше. Англійська мова спеціального призначення, а точніше, субмова для фахівців аграрної сфери потрібна інженерам, фермерам, вченим, студентам, чия майбутня кар'єра пов'язана із сільськогосподарським виробництвом.

Субмові для фахівців аграрної сфери властиві домінантні та факультативні характеристики. Вона, як і будь-яка інша субмова, відрізняється від мови загального вжитку – стандартної своєю спеціальною лексикою – термінологією, оскільки саме термінологія представлена не фрагментарно на фоні загальновживаної лексики, а вона формує свої субмови, організовані за тим самим принципом, що й загальна мова, але менші за обсягом і професійно орієнтовані. Термінологія є домінантною характеристикою субмови для фахівців аграрної сфери:

Let us consider three major reduced tillage systems. Minimum till uses a disc or chisel plow rather than a traditional moldboard plow. A chisel plow makes a trench in the soil in which seeds can be planted. It leaves up to 75 percent of plant debris on the surface between the rows, preventing erosion. Conserv-till farming uses a coulter, a sharp disc. It slices through the soil, opening up a furrow just wide enough to insert seeds. This disturbs the soil very little and leaves almost all plant debris on the surface. No-till planting is accomplished by drilling seeds … (Schultz: 257).

Текст прикладу виступає невід'ємним атрибутом субмови для фахівців аграрної сфери, що визначає антропоцентричний характер даної субмови та зумовлює актуальність дослідження. Характерною домінантною особливістю текстів субмови для фахівців аграрної сфери є їх членування на абзаци, частини, що мають свої заголовки, та активне вживання засобів графіки. Виявлено, що значна кількість виділених частин є тек-

© Жук Л. Я., 2013

стами прикладів. Таке виділення частин прагматично зумовлене, виділенні частини називають структурно-прагматичними частинами. Приклад як тип тексту – це прагматично обумовлена одиниця комунікації, яка характеризується композиційно-змістовою, композиційно-стилістичною та функціональною єдністю, має специфічну маркованість своєї композиційної організації й надає додаткову інформацію експланаторного, ілюстративного, аргументативного чи повчального характеру висловленню, до якого наводиться, виступаючи невід’ємним атрибутом мов спеціального призначення наукового функціонального стилю. В переважній більшості, вони короткі за змістом та повністю копіюють усі ознаки тексту, в якому вживаються, а інколи, навіть контрастують з ним, що дає змогу більш глибше дослідити всю палітру мовних засобів, які вживає автор наукового тексту.

Тексти прикладів створюють ситуацію “текст в тексті” в загальній тканині тексту. Приміром, зафіксовано величезну кількість текстів прикладів, які виділені графічно: заголовок подається на фоні, зафарбованому у червоний колір, зліва весь об’єм тексту маркується вертикальною лінією, від загального контексту вони відокремлюються пробілами, мають лексичні маркери: *But controlling human behavior is difficult and sometimes controversial, as the following example illustrates.*

Drug Testing: A Controversial Control System

Employee drug use is a serious problem. Possible consequences of employee drug use include injuries, illness, absenteeism, breakage, theft, and reduced productivity. It is estimated that … (Bateman: 476).

Текст прикладу свідчить, що автор вдається до прийому акцентного виділення, й виділений фрагмент маркує як текст прикладу – *as the following example illustrates.*

Виявлено, що четверта частина досліджуваних текстів прикладів розпочинає розділи, тексти цього типу мають свої заголовки, розміщені на окремій сторінці. Приміром, на сторінці 263 подано текст прикладу *Two Vastly Different Companies*, а на наступній сторінці (264) основний виклад розділу 11 розпочинається оглядом представленого вище тексту прикладу: *As you can see from the two examples above, there are different routs to success …. (Bateman: 263-264).* Презентація текстів прикладів перед розділом реалізує категорію проспекції. Ретроспекція є також поширеним явищем в досліджуваних підмовах, наприклад: *As we have noted* (Certo: 318). За допомогою ретроспекції і проспекції здійснюється той процес, без якого неможливе осмислення того, що відбувається [2, с. 105].

Окрім текстів прикладів у субмові для фахівців аграрної сфери виявлено інші засоби наочності й ілюстративності: аналогії, таблиці, статистичні дані: *The International Soil Reference and Information Centre in the Netherlands estimates that every year 3 million hectares (7.4 million acres) of cropland are ruined by erosion, 4 million hectares are turned into deserts, and 8 million hectares are converted to nonagricultural uses (Cunningham: 223).*

Поширеними є таблиці з прикладами. Так на сторінці 258 автор наводить таблицю, в якій подано приклади: *Table 9.2 displays a classification of nonmanufacturing operations, with some examples of each type of operation* (Certo: 258).

Виявлено активне вживання дефініцій, наприклад: *One of the more concise definitions is: “Farm management is concerned with the decisions …(Kay: 9).* Кожна дефініція супроводжується текстом прикладу, який пояснює чи ілюструє поняття. Субмова для фахівців аграрної сфери характеризується наявністю великої кількості посилань на праці інших вчених, цитат, які складають науковий апарат роботи.

Дані аналізу показують, що субмова для фахівців аграрної сфери, з одного боку, багатша, ніж загальновживана мова, за рахунок спеціальних термінів, багатого ілюстративного та наочного матеріалу, з іншого – бідніша, оскільки використовує лише частину лексичних засобів загальновживаної. Визначено, що текст прикладу виступає однією із домінантних характеристик досліджуваної субмови. Детальне вивчення інших провідних та факультативних характеристик даної субмови є перспективою нашого подальшого дослідження.

Література:

1. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ / Г. В. Барабанова: Монографія. – К. :Фірма “ІНКОС”, 2005. – 315 с.

2. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 139 с.

3. Жук Л. Я., Кошелєва О. А. English for specific purposes: examples and terminology / Всеукраїнська науково-практична конференція “Іноземні мови у вищій освіті: лінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні перспективи” 16 травня 2012 р.: Харків : Національний університет “Юридична академія України імені Ярослава Мудрого”. – 2012. – С. 51-53.

4. Отрощенко Л. Особливості формування іншомовної професійної комунікативної компетентності у вищих навчальних закладах Німеччини / Л. Отрощенко // Наукові записки кафедри педагогіки : зб. наук. пр. – Харків, 2007. – № 19. – С. 152–157.

5. Секрет І. В., Жук Л. Я., Ємельянова Є. С. [та ін.] // Іншомовна професійна компетентність у вищому технічному навчальному закладі: монографія / І. В. Секрет, Л. Я. Жук, Є. С. Ємельянова [та ін.] // Під заг. ред. І. В. Секрет. – Дніпродзержинськ: ДДТУ, 2011. – 320 с.

6. Carver D. Some propositions about ESP. / D. Carver // The ESP Journal, 2, 1983. – P. 131-137.

7. Hutchinson T. English for Specific Purposes. A learning-centred approach / T. Hutchinson – (New directions in language teaching). – Cambridge Un-ty Press, 1992. – 183 p.

8. Jones G. ESP textbooks: Do they really exist? / G. Jones // English for Specific Purposes, 1990. – P. 89-93.

9. Strevens P. ESP after twenty years: A re-appraisal / P. Strevens // In M. Tickoo (Ed.), ESP: State of the Art. Singapore: SEAMEO Regional Centre, 1988.– P. 1-13.

Джерела ілюстративного матеріалу:

10. Bateman Th. S., Snell S. A. Management. Building Competitive Advantage. – 8d ed. / Th. S. Bateman, S. A. Shell. – N. Y. : Irvin, The McGraw-Hill Companies, Inc., 2009. – 588 p.

11. Certo S. C., Peter Paul. Strategic Management: A Focus on Process / S. C. Certo, Paul Peter. – USA: McGraw-Hill, Inc., 2008. – 372 p.

12. Cunningham W. P. Environmental Science / W. P. Cunningham. – 6d ed. Wm. C. Brown Communications, Inc., 2009.

13. Kay R. D., Edwards W. M. Agricultural Economics / R. D. Kay, W. M. Edwards. – N. Y. : McGraw-Hill, Inc., 2010. – 458 p.

14. Schultz Th. Transforming Traditional Agriculture / Th. Schultz. – N.Y. : Yale University Press, 2010. – 278 p.

УДК 378:811

Кабанкова О. М.,
Севастопольський національний університет ядерної енергії та промисловості, м. Севастополь

ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ

У статті висвітлено особливості вивчення іноземної мови у вищих технічних закладах. Акцентується увага на аудіюванні, що є одним із провідних чинників формування пізнавальної самостійності студентів технічних ВНЗ.

Ключові слова: *пізнавальна самостійність, іноземна мова, аудіювання.*

В статье представлены особенности изучения иностранного языка в высших технических заведениях. Акцентируется внимание на аудировании, являющимся одним из главных факторов формирования познавательной самостоятельности студентов высших технических учебных заведений.

Ключевые слова: *познавательная самостоятельность, иностранный язык, аудирование.*

The article is devoted to the features of foreign language studying in higher technical institutions. Much attention is given to listening being one of the main factors of cognitive independence development of students of higher technical institutions.

Key words: *cognitive independence, foreign language, listening.*

Постановка проблеми. Система освіти нашої держави сьогодні проходить стадію реформування: вдосконалюються програми навчання, змінюються вимоги до самого процесу навчання, відбувається зближення вітчизняних та закордонних навчальних закладів в рамках Болонського процесу. Дані процеси у сфері науки є реакцією на явища глобалізації у сфері економіки і ринку праці: розширення міжнародної співпраці, необхідність встановлення нових ділових контактів та ефективної підтримки вже наявних.

Представники різних галузей промисловості стурбовані тим, що молоді фахівці – випускники технічних ВНЗ не мають не лише достатнього рівня соціальних компетенцій, необхідних для ефективного спілкування, але і умінь працювати в колективі, успішно вирішувати завдання.

Нині вимоги до майбутніх фахівців в різних країнах, практично не відрізняються між собою. Представники промисловості, бізнесу й освіти в один голос заявляють, що професіонал на сучасному етапі – це не лише вузький фахівець у своїй галузі, але ініціативна особистість, яка уміє працювати в команді й готова до постійного розвитку.

Уміння співпрацювати, креативність, відповідальність, самостійно знаходити, аналізувати, систематизувати і використовувати необхідну інформацію, високий рівень володіння хоча б однією іноземною мовою – це ті вимоги, які є життєво важливими на сучасному етапі. Безперервний особистий розвиток також є важливим фактором становлення професіонала.

Відтак, головною метою навчання іноземної мови (ІМ) у вищому технічному закладі стає формування у студентів вміння іншомовного спілкування у реальних ситуаціях, тобто набуття іншомовної комунікативної компетентності в обмеженому обсязі, причому на її реалізацію відводиться порівняно мала кількість навчальних годин.

Мета статті: виявити особливості іноземної мови як навчального предмета та її роль у розвитку пізнавальної самостійності (ПС) студентів.

Виклад основного матеріалу. Дослідженням проблеми розвитку ПС учені займались з давніх давен. Ідеї розвитку самостійності були закладені ще в глибокій старовині і аналізувалися Сократом, Арістотелем. Подальше дослідження ця проблема отримала в працях давньоримських філософів, а пізніше в роботах Я. Коменського, І. Песталоцці, Ж-Ж. Руссо, А. Дістервега, К. Ушинського та ін.

На думку Н. Половникової, найважливішими умовами розвитку ПС є: систематичність наростання пізнавальної складності навчальної роботи; різноманітність навчальної діяльності при опануванні нового матеріалу та індивідуальний підхід, оскільки процес навчання можна представити як безперервну взаємодію між засвоєнням наукових знань і розвитком учнів [2].

Самостійність є одним із провідних принципів навчання ІМ в технічному ВНЗ. Цьому принципу надається надзвичайно важливе значення, оскільки нашому суспільству потрібні особи, здатні до саморегулювання, які уміють орієнтуватися в ситуації, що швидко змінюється. Самостійність, що проявляється в мовній ініціативі, умінні адекватно використовувати мовні засоби, спроможності здійснювати пошук інформації, сприятиме розвитку ПС студентів.

Формування ПС студентів у процесі вивчення ІМ забезпечується ходом усього навчального процесу загалом. При цьому безперечним є те, що саме дотримання принципів дидактики має визначальне значення не лише для забезпечення глибоких і міцних знань, але і для підвищення розвиваючого впливу навчання. На наш погляд, іноземна мова розвиває інтелектуальну сферу студентів, мовленнєву діяльність, загальні методи мислення, пізнавальні уміння і процеси, вміння вчитися, активізує механізми самостійної інтелектуальної діяльності.

Ряд учених (В. Богословський, Н. Потьомкіна, І. Качан, А. Малишева), визначають ПС в навчанні ІМ як феномен, що проявляється в умінні орієнтуватися в мовному матеріалі; розуміти почутий або прочитаний текст і виражати письмово або усно свої думки; як готовність студента здійснювати мовленнєву діяльність без безпосередньої допомоги (на основі набутих мовних навичок); як комунікативну та психологічну здатність

© Кабанкова О. М., 2013

виконувати самостійні роботи з ІМ; як комунікативно-пізнавальна самостійність, що забезпечує уміння спілкуватися на ІМ; як мовленнєва самостійність, що виражається в умінні висловлюватись монологічно без опор; як уміння самостійно вирішувати комунікативні завдання в різних сферах майбутньої діяльності; як уміння розуміти граматичні та лексичні конструкції, переказати прочитане, говорити відповідно до заданої ситуації.

Автори різних методик навчання ІМ (М. Давидова, А. Границька, Г. Китайгородська) відзначають, що чим більш розвинена комунікативна функція у того, кого навчають, тим очевидніша можливість реалізації усіх аспектів комунікативної мовної діяльності і тим складніших видів спільної діяльності він може долучитися.

Практика показує, що специфікою ІМ як навчального предмета є її чітко виражений комунікативний характер, який спрямований на розвиток уміння практично користуватися мовою, що вивчається. В основі комунікативно орієнтованого підходу до навчання іноземній мові лежить стимулювання мовленнєвої активності студентів (І. Бім, Л. Громова, Р. Мільруд, Ю. Пассов та ін.). Основними принципами комунікативного методу є: мовленнєва спрямованість навчального процесу, індивідуалізація, функціональність, ситуативність та новизна [1, с. 303].

Другою особливістю ІМ як навчальної дисципліни є те, що мова є як засобом, так і метою навчання. Студент засвоює спочатку найбільш легкі мовні засоби, які виступають в якості мети навчання, а потім використовує їх для засвоєння складніших мовних засобів.

Третьою особливістю є її "безпредметність", тобто "всю" мову неможливо вивчити, навчальний матеріал обмежується певним регістром (ділова мова, розмовна, письмова та ін.). Ось чому ІМ в немовному ВНЗ повинна стати засобом формування вмінь у навчально-організаційній діяльності.

Четвертою особливістю є неоднорідність мови (Л. Щерба), що виражається в різних аспектах мовних явищ: мовна система (загальна мова), мовленнєва діяльність (мовлення як процес) та мовний матеріал (мовлення – як результат процесу) [4].

Наступною особливістю вивчення ІМ є співвідношення знань та вмінь, що займає проміжну ланку між дисциплінами гуманітарного, природничонаукового циклів та дисциплінами професійної підготовки, оскільки ІМ вимагає такого ж великого об'єму навичок та вмінь, як і практичні предмети, і не меншого обсягу знань, чим точні науки. Таким чином, іноземна мова акумулює розвиток розумових здібностей, у тому числі ПС.

Зауважимо, що навчання ІМ у технічних ВНЗ проходить стадію реформування у зв'язку зі входженням України в єдиний європейський освітній простір. Не можна не погодитися з думкою С. Тер-Минасової, яка вважає, що "традиційне викладання іноземних мов зводилося в нашій країні до читання текстів" [3, с. 32]. Хоча ІМ завжди виступала невід'ємним складником професійної підготовки студентів технічних вузів, але в процесі навчання реалізовувалася, в основному, тільки одна функція – інформативна, і та в обмеженому вигляді, оскільки "з чотирьох умінь володіння мовою (читання, письмо, говоріння, розуміння на слух) розвивалося тільки одне, пасивне, орієнтоване на "розпізнавання" – читання" [3, с. 32].

Відсутність належної уваги до розвитку культури спілкування у студентів нефілологічного профілю в практиці навчання у ВНЗ приводить до значного зниження комунікативних можливостей студентів. Навчання спілкування висувається на перший план, оскільки мова є засобом людського спілкування і функціонує та розвивається в процесі мовленнєвих контактів і мовленнєвої взаємодії комунікантів. На наш погляд, спілкування повинно бути метою, засобом та основною організацією навчання іншомовного мовлення.

Питаннями вивчення труднощів сприйняття на слух, і особливо таких, які пов'язані з намаганням зрозуміти ІМ, займалися у своїх дослідженнях і вітчизняні, і зарубіжні науковці: А. Андерсон, Л. Архіпова, Н. Єлухіна, Н. Соболєва, T. Lynch, та інші. Аудіювання як самостійний вид мовленнєвої діяльності є розумінням сприйнятого на слух мовлення. Аудіювання та говоріння – це дві сторони усного мовлення; без аудіювання не може бути нормативного говоріння. Аудіювання базується на природній здатності, яка вдосконалюється у процесі індивідуального розвитку людини і дає їй можливість розуміти інформацію в акустичному коді, накопичувати її в пам'яті чи на письмі, відбирати та оцінювати її згідно з інтересами чи поставленими завданнями. Важливими факторами формування такої здатності є: перцептивні та мовленнєвомоторні передумови; загальні інтелектуальні передумови; фактичні знання; знання та вміння в рідній мові; іншомовні знання та вміння, мотивація [1, с.117-118].

У навчальному процесі аудіювання – це основне джерело мовних знань і важливий засіб мовленнєвої практики на уроці і в позаурочний час. Оскільки матеріал, що представляється на слух, слугує моделлю реального мовного середовища, аудіювання залучає студентів до активної мовленнєвої діяльності. Опанування цим видом мовленнєвої діяльності повинне сформувати у студентів психологічну та мовну готовність. Програма навчання має бути побудована з урахуванням поступового зростання складності мовленнєвих операцій студентів із навчальним матеріалом.

Навчання аудіювання і на його основі навчання іншомовного спілкування базується на сприйнятті мови на слух, що є природним для онтогенезу людини способом опанування мовлення. Студенти, сприймаючи мовлення на слух, із самого початку занурюються в середовище мови, що вивчається, у них формуються механізми сприйняття й розуміння мовлення, внутрішня мова з використанням засобів нового мовного коду, знання з усіх аспектів мовної системи. В результаті систематичної спеціально організованої практики з аудіювання у студентів розвивається комунікативне вміння аудіювання, що забезпечує доступ до іншомовного спілкування.

Оскільки спілкування неможливе без сприйняття та розуміння мови співрозмовника на слух, то сучасні навчальні матеріали і програми навчання ІМ студентів технічних ВНЗ потребують коригування й адаптації до потреб студентів. Вони повинні бути спрямовані на розвиток навичок та вмінь аудіювання, адже вміння сприймати на слух та вміння вилучати корисну інформацію є важливим академічним і професійним умінням.

Розвиток ПС студентів у процесі вивчення ІМ технічних ВНЗ буде успішним, якщо в процесі навчання послідовно здійснювати орієнтований відбір текстового матеріалу, що враховує професійну орієнтацію студентів. Це один із можливих шляхів реалізації принципу професійної спрямованості навчання, який дозволяє підвищити інтерес студентів до занять з ІМ, – оптимізувати навчальний процес, підвищити його ефективність та якість. За такого підходу ІМ стає не самоціллю, а одним із засобів вивчення спеціальності, формування і розвитку професійних інтересів у студентів, активізації, розвитку ПС, готовності студентів цілеспрямовано використовувати отримані знання у сфері професійної діяльності, що відповідає поставленій меті навчання ІМ в немовному ВНЗ.

Отже, опанування таким видом мовленнєвої діяльності, як аудіювання, дасть можливість студенту вивчити звуковий складник мови, зрозуміти те, що йому повідомляють і адекватно реагувати на сказане, допомагає правильно сформулювати свою відповідь, що є основою діалогічного мовлення. Саме аудіювання навчає слухати співрозмовника уважно й завжди дослуховувати до кінця, що є важливим показником культури мовлення. Аудіювання сприяє розвитку здібностей студентів до спонтанного іншомовного спілкування і в професійній, і в культурно-побутовій сферах.

Перспективи подальших наукових розвідок ми пов’язуємо з роботою над аудіюванням, що є одним із провідних чинників формування пізнавальної самостійності студентів технічних ВНЗ.

Література:

1. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.

2. Половникова Н. А. Важнейшие условия развития познавательной самостоятельности школьников в процессе обучения / Н. А. Половникова // Вопросы развития познавательной активности и самостоятельности школьников: Сб. ст. Казань, 1966. – С. 92-101.

3. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / Светлана Григорьевна Тер-Минасова. – М. : Изд-во МГУ, 2004. – 352 с.

4. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Лев Владимирович Щерба. – Л. : Наука, 1974. – 428 с.

УДК 37.091.33: 811.111

Каменська І. Б., Каменський О. І.,
РВНЗ "Кримський гуманітарний університет", м. Ялта

КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНОСТІ АНГЛОМОВНОЇ ЛІНГВОПРАГМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена об'єктивною потребою у визначенні критеріальних орієнтирів результативності формування англомовної лінгвопрагматичної компетенції майбутнього вчителя англійської мови. У статті запропоновано комплексні критерії та відповідні показники сформованості мовного, тактичного і стратегічного рівнів лінгвопрагматичної компетенції: володіння типовою мовленнєвою дією, мовленнєвою тактикою та комунікативною стратегією англомовного аудиторного дискурсу.

Ключові слова: *лінгвопрагматична компетенція, вчитель англійської мови, мовленнєва дія, мовленнєва тактика, комунікативна стратегія.*

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена объективной потребностью в определении критериальных ориентиров результативности формирования англоязычной лингвопрагматической компетенции будущего учителя английского языка. В статье предложены комплексные критерии и соответствующие показатели сформированности языкового, тактического и стратегического уровней англоязычной лингвопрагматической компетенции: владение типичным речевым действием, речевой тактикой и коммуникативной стратегией англоязычного аудиторного дискурса.

Ключевые слова: *лингвопрагматическая компетенция, учитель английского языка, речевое действие, речевая тактика, коммуникативная стратегия.*

Research relevance lies in the objective necessity of defining criteria-based checking points for the productivity of forming future English language teachers' lingua-pragmatic competence. The article suggests complex criteria and corresponding indicators of the language, tactic and strategic levels of lingua-pragmatic competence: acquisition of typical speech action, speech tactic and communicative strategy of the English-language classroom discourse.

Key words: *lingua-pragmatic competence, English language teacher, speech action, speech tactic, communicative strategy.*

Вимога відповідності викладання та вивчення професійно-орієнтованої іноземної мови міжнародно визнаним стандартам [1; 6] вступає у протиріччя з відставанням теорії та практики навчання майбутніх учителів-філологів англомовної професійно-мовленнєвої діяльності від досягнень лінгвокогнітивних і прагмалінгвістичних досліджень професійного дискурсу. Практика професійної діяльності молодих фахівців свідчить, що недостатнє володіння тактиками та стратегіями англомовного аудиторного дискурсу утруднює виконання ними своїх професійних обов'язків. Одним із шляхів удосконалення англомовної підготовки майбутніх учителів англійської мови виступає цілеспрямоване поетапне формування англомовної лінгвопрагматичної компетенції студентів-філологів як здатності до конструктивної англомовної комунікативної діяльності в аудиторному дискурсі [2]. Забезпечення результативності формування такої здатності потребує, в свою чергу, виробки чітких критеріїв оцінювання рівня сформованості англомовної лінгвопрагматичної компетенції майбутніх учителів англійської мови.

У вітчизняній лінгводидактиці система контролю в навчанні іншомовного спілкування визначається як багаторівнева багатокомпонентна система, в якій процес контролю передбачає моделювання мовленнєвої поведінки з урахуванням перспективної комунікативної діяльності тестованого [5]. Іншомовна професійно-комунікативна компетенція вчителя іноземної мови розглядалася І. Л. Бім, А. К. Марковою, К. О. Пореченковою, О. М. Солововою, О. Б. Тарнопольським, А. В. Щепіловою. Окремі вчені (К. С. Махмурян, Х. І. А. Мухаммад, G. Kasper, H. Widdowson) наполягають на необхідності посилення прагматичної спрямованості англомовної підготовки майбутнього фахівця. Проблемі оцінювання результативності іншомовної навчально-мовленнєвої діяльності присвячені дослідження Л. П. Клобукової, В. О. Коккоти, Т. С. Олійник, О. П. Петращук, L. F. Bachman, B. J. Carrol, W. M. Rivers, S. J. Savignon. Втім, критерії сформованості кінцевого і проміжних рівнів сформованості англомовної лінгвопрагматичної компетенції майбутнього вчителя англійської мови залишаються нерозробленими. Вищесказане зумовило вибір теми дослідження та склало його актуальність.

Метою статті є розробка критеріїв і відповідних показників рівнів сформованості англомовної лінгвопрагматичної компетенції майбутнього вчителя англійської мови.

Мету формування англомовної лінгвопрагматичної компетенції майбутнього вчителя англійської мови визначено як досягнення студентами здатності до реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин в англомовному аудиторному дискурсі [3]. Аудиторний дискурс розглядається як різновид професійного дискурсу, під яким розуміють дійсний процес комунікації, актуалізований в умовах аудиторії, що проявляє себе як в експліцитних, так і в імпліцитних комунікативних засобах міжособистісної взаємодії [4]. Останнє дозволяє детермінувати аудиторний дискурс як комунікативну репрезентацію контактного навчального спілкування "вчитель – учень".

Процес формування англомовної лінгвопрагматичної компетенції організується як послідовне становлення її мовного, тактичного й стратегічного рівнів [3]. Критерієм сформованості мовного рівню англомовної лінгвопрагматичної компетенції виступає володіння типовою мовленнєвою дією аудиторного дискурсу, показниками якого є характер реалізації мовленнєвої дії, граматична коректність, фонетична коректність, володіння активним вокабуляром, темп мовлення.

Рівень володіння англомовною мовленнєвою дією оцінюється як високий, якщо студент здатний до здійснення в новій ситуації спілкування таких мовленнєвих дій: привернення уваги, формулювання мети діяльності, проблеми, конкретного завдання, заохочування до діяльності, вмотивування зусиль, вираження схвалення,

© Каменська І. Б., Каменський О. І., 2013

підтримки, засудження, поради, попередження, оцінювання діяльності, робить не більше 1-2 незначних граматичних помилок (вживання артиклів і прийменників), використовує просодичні засоби вираження модусу мовлення (емфатичний наголос, варіювання ядерного тону й темпу) при фонематичній коректності мовлення, вільно вживає активний вокабуляр при природному темпі мовлення.

Володіння мовленнєвою дією вважається достатнім при здатності студента до модифікації зразків вербалізації мовленнєвої дії, допущених 1-2 незначних граматичних помилках, фонематичній коректності, нейтральних просодичних характеристиках і природному темпі мовлення з вільним вживанням активного вокабуляру в знайомій ситуації спілкування.

Рівень володіння мовленнєвою дією оцінюється як базовий, якщо студент репродукує мовленнєві зразки, допускає до двох значних граматичних і до двох фонематичних помилок при обмеженому вживанні активного вокабуляру та уповільненому темпу мовлення в знайомій ситуації спілкування.

Комплексний критерій сформованості тактичного рівню англомовної лінгвопрагматичної компетенції майбутнього вчителя англійської мови визначено як володіння англомовною мовленнєвою тактикою аудиторного дискурсу, що передбачає сформованість умінь коректного цілепокладання мовленнєвого акту, вибору й використання мовних і мовленнєвих засобів реалізації комунікативної інтенції, оцінювання перлокутивного ефекту мовленнєвого акту, адаптації мовних і мовленнєвих засобів реалізації комунікативної інтенції до рівня іншомовної підготовки учнів.

Рівень володіння мовленнєвою тактикою оцінюється як високий, якщо студент здатний до власного логіко-композиційного структурування мовлення згідно комунікативної інтенції, здійснює 3-5 різних типів мовленнєвих дій, вживає непрямі іллокутивні акти, варіює модус мовленнєвої тактики згідно реакції учня при природному темпі мовлення в новій ситуації. Володіння мовленнєвою тактикою вважається достатнім при здатності до модифікації логіко-композиційної структури мовленнєвої тактики, здійсненні 3-5 типів мовленнєвих дій, модифікації непрямих іллокутивних актів, варіюванні модусу мовленнєвої тактики згідно реакції учня при природному темпі мовлення в знайомій ситуації. Рівень володіння мовленнєвою тактикою оцінюється як базовий, якщо студент репродукує логіко-композиційну структуру тактики, здійснює до 3 типів мовленнєвих дій, репродукує засоби вираження непрямих іллокутивних актів при обмеженій здатності до варіювання модусу й уповільненому темпу мовлення в знайомій ситуації спілкування.

Критерієм сформованості стратегічного рівню англомовної лінгвопрагматичної компетенції виступає володіння комунікативною стратегією міжособистісної мовленнєвої взаємодії в англомовному аудиторному дискурсі. Рівень сформованості комунікативної стратегії оцінюється як високий, якщо студент здатний до оперативного планування і логіко-композиційного структурування мовлення відповідно до власної макроінтенції, вміє варіювати мовленнєві тактики й модус мовлення залежно від реакції учня, використовує метакомунікативні сигнали в кожному мовленнєвому кроці при природному темпі мовлення в новій ситуації. Рівень сформованості комунікативної стратегії вважається достатнім при здатності студента до логіко-композиційного структурування мовлення згідно власної макроінтенції, варіювання мовленнєвих тактик і модусу мовлення, активному використанні метакомунікативних сигналів при природному темпі мовлення в знайомій ситуації. Для базового рівня характерні нечітка структурованість мовлення, обмежена гнучкість тактичних умінь, обмежене використання метакомунікативних сигналів (до трьох на протязі комунікативного акту), обмежена здатність до варіювання модусу й уповільнений темп мовлення в знайомій ситуації спілкування.

На всіх етапах формування англомовної лінгвопрагматичної компетенції майбутніх учителів англійської мови контроль результативності навчального процесу здійснюється в ході критеріального спостереження за навчально-мовленнєвою діяльністю студентів у знайомій ситуації, новій ситуації, під час професійно-рольових ігор, командного й групового обговорювання досвіду англомовного професійного спілкування.

Висновки. Запропоновані критерії та показники рівнів сформованості англомовної лінгвопрагматичної компетенції майбутніх учителів англійської мови відповідають змісту навчання англомовної професійно-мовленнєвої взаємодії в аудиторному дискурсі, організованого як послідовне оволодіння типовими мовленнєвими діями, мовленнєвими тактиками і комунікативними стратегіями аудиторного дискурсу. Об’єктивність оцінювання забезпечується відповідністю критеріїв структурі змісту навчання на рівні формованих англомовних знань, навичок і вмінь студентів, сукупність яких складає комплексний феномен англомовної лінгвопрагматичної компетенції майбутніх учителів англійської мови.

Література:

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

2. Каменська І. Б. Структура англомовної лінгвопрагматичної компетенції майбутнього вчителя англійської мови / Ірина Борисівна Каменська // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія : [зб. статей]. – 2012. – Вип. 35. – Ч. 2. – С. 138-143.

3. Каменська І. Б. Зміст і принципи формування здатності майбутніх учителів іноземної мови до ефективної мовленнєвої взаємодії в аудиторному дискурсі / І. Б. Каменська // Наука і освіта. – 2011. – №. 8. – С. 59-62.

4. Мухаммад Х. И. А. Прагматический компонент “взаимодействие” в аудиторном дискурсе (на материале речи преподавателя) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.01 “Русский язык” / Х. И. А. Мухаммад. – М., 2006. – 24 с.

5. Петращук О. П. Теоретичні основи тестового контролю іншомовної комунікативної компетенції учнів середньої загальноосвітньої школи (на матеріалі англійської мови) : автореф. дис. … д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання: германські мови” / О. П. Петращук ; Київськ. нац. лінгвістичн. ун-т. – К., 2000. – 38 с.

6. Програма з англійської мови для професійного спілкування = English for Specific Purposes (ESP) National Curriculum for Universities / [кол. авторів : Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін.]. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.

УДК 378:37.016:81'24

Конопленко Л. О.,
НТУУ "КПІ", м. Київ

ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПОСИЛЕННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ВИЩОМУ ТЕХНІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті представлено огляд питань, пов'язаних з інтегрованим навчанням іноземної мови у вищому технічному навчальному закладі, що базується на міжпредметних зв'язках, визначено поняття "інтеграція" та "міжпредметна інтеграція" у вітчизняній та зарубіжній літературі, окреслення форми організації навчального процесу, а також умови, за яких можливе інтегроване навчання.

Ключові слова: *міжпредметна інтеграція, міжпредметні зв'язки, змістовно-інформаційний, операційно-діяльнісний, організаційно-методичний тип, дидактичний синтез.*

В статье представлен обзор вопросов, связанных с интегрированным обучением иностранному языку в высшем техническом учебном заведении, основанный на межпредметных связях, определены понятия "интеграция" и "межпредметная интеграция" в отечественной и зарубежной литературе, описаны формы организации учебного процесса, а также условия, при которых возможно интегрированное обучение.

Ключевые слова: *межпредметная интеграция, межпредметные связи, содержательно-информационный, операционно-деятельностный, организационно-методический тип, дидактический синтез.*

The article provides an overview of issues related to the integrated learning of foreign language based on interdisciplinary relationships in higher technical educational institution, the concepts of "integration" and "interdisciplinary integration" in domestic and foreign literature, the conditions under which integrated learning is possible are described.

Key words: *content based approach, content and language integrated learning, interdisciplinary integration, didactic synthesis.*

У зв'язку з процесами глобалізації термін "інтеграція" набуває все більшої актуальності у різних сферах життя. У політиці він позначає об'єднання декількох політичних систем або структур як на внутрішньодержавному, так і на міжнародному рівнях; в економіці це процес "зближення та об'єднання економік різних країн"; у соціальній сфері, до якої відноситься освіта, під інтеграцію розуміють "наявність упорядкованих стосунків між індивідами, групами, організаціями, державами" [7, с. 508].

Необхідність розроблення цього поняття і створення інтегрованих курсів зумовлена в першу чергу зміною соціального замовлення на випускників вищих технічних навчальних закладів, що на сьогодні повинні мати такі професійні якості та особистісні характеристики як професіоналізм (високий рівень компетентності), високий рівень розвитку творчих здібностей, соціальна активність, ерудованість, самокритичність та відчуття власної гідності, відповідальність та наполегливість, стійкість до стресу та висока адаптивність, здатність до самоосвіти та інші.

І хоча у галузі освіти існує ціла низка досліджень інтеграційних процесів у освіті та способів реалізації інтегрованого навчання, вчені не мають єдиної думки щодо інтерпретації терміна "інтеграція". Деякі науковці, такі як М.О. Морозова, І.С. Крестинський сконцентрували свою увагу на історичному аспекті інтегрованого навчання і розглядають його як поєднання декількох підходів або методів у одному циклі навчання; Л.П. Мухаммад, Л.І. Тараріна вбачають у цьому понятті об'єднання декількох видів мовленнєвої діяльності, а І.П. Короткова – інтегрування нових інформаційних технологій у навчальний процес.

Плідними є дослідження міжпредметної інтеграції, способи реалізації якої є добре опрацьованими у середній освіті, проте ця проблема є недостатньо розробленою у навчанні іноземних мов у вищій школі. Певним аспектам такого навчання курсантів присвячені роботи Р.М. Давлетбаєвої, О.О. Скобелевої; у галузі екології це роботи науковців І.А. Вереітіної, М.В. Дяченко, Т.М. Панової; І.О. Богомолова пропонує курс навчання наукового стилю неносіїв російської мови; інтегроване навчання у мовних, педагогічних вузах проаналізоване В.М. Єрьоміною, Ю.С. Заграйською, О.М. Соловववою та Г.О. Цереєвою. Серед досліджень інтеграції у вищій освіті найпліднішою галуззю є навчання економістів, що представлено у роботах М.С. Багарядцевої, О.С. Виноградової, М.В. Вотинцевої, М.В. Кануннікової, З.М. Корнєвої, О.Б. Тарнопольського та ін., проте недостатньо розробленою є теоретична основа інтеграції іноземної мови та фахових дисциплін у вищій технічній освіті. Необхідним є аналіз сутності інтегрованих знань, навичок та умінь, компонентів та механізмів інтеграції, створення методики інтегрованого навчання з урахуванням традиційних підходів до навчання іноземної мови професійного спрямування.

У цій статті ми пропонуємо почати розгляд вищезазначених проблем з визначення поняття "інтеграція" в цілому та "міжпредметної інтеграції" зокрема у вітчизняній та зарубіжній літературі, короткого огляду міжпредметних зв'язків, окреслення форм організації навчального процесу, а також умов, за яких можливе інтегроване навчання.

Перейдемо до основних визначень. У великому енциклопедичному словнику термін "інтеграція" визначається як процес зближення і зв'язку наук, що відбувається разом з диференціацією [5, с. 495]. У педагогіці термін "інтеграція" розуміють як одну з сторін процесу розвитку, що поєднує "в одне ціле раніше розрізнені частини", що призводить до якісних змін усіх елементів системи [8, с. 56]. На основі цих визначень і прихильники інтеграції як поєднання різних методів навчання, і ті, що розробляють концепцію міжпредметної інтеграції мають рацію.

© Конопленко Л. О., 2013

Наведемо декілька визначень інтегрованого навчання.

М.М. Скаткін визначив інтеграцію як “процес злиття в одному синтезованому курсі елементів різних навчальних дисциплін, злиття понять і методів інтегрованих навчальних предметів … завдяки чому засвоєння нових знань відбувається більш успішно, веде до позитивних результатів навчання” [7, с. 36].

М.В. Вотинцева розуміє інтегроване навчання як комплексне, взаємопов’язане об’єднання іноземної мови з одночасним формуванням професійно значимих знань та умінь залежно від майбутнього фаху [8, с. 62]. Це визначення, хоча і більш згорнуте ніж попереднє, вважаємо таким, що найкраще відбиває сутність інтегрованого навчання у застосуванні до вищих технічних навчальних закладів, оскільки наголошує на компетентнісному підході до викладання іноземних мов, що, на нашу думку, є провідним у такому контексті.

Оскільки надалі ми розглядатимемо міжпредметну інтеграцію, звернемося до категорії міжпредметних зв’язків, їх функцій та типізації.

Під міжпредметними зв’язками розуміють клас понять, що використовується для визначення об’єднуючих, синтезуючих відносин між різноманітними явищами, процесами або об’єктами дійсності. Такі відносини відображаються у цілях, змісті, принципах, методах та засобах навчально-виховного процесу, та реалізуються шляхом виявлення питань, завдань, понять, проблем суміжного характеру. Серед функцій міжпредметних зв’язків виділяють три основних: філософську, що реалізує принцип системності; педагогічну, яка є формою відображення цілей, змісту та інших вищезазначених категорій; психологічну як комплекс психологічних процесів, притаманних учбовій діяльності [4, с. 8].

Для відображення потенціалу реалізації міжпредметних зв’язків у навчанні іноземної мови наведемо їх типізацію. У роботі С.Ю. Бурилової представлено детальний аналіз різних точок зору щодо цього питання у загальному сенсі, ми не будемо наводити всі типи та характеристики, лише ті, які безпосередньо стосуються процесу навчання іноземних мов.

Таких типів три. Перший – це змістовно-інформаційний, що характеризується використанням знань з інших предметів, також комплексним застосуванням знань і вмінь. Наступний тип – операційно-діяльнісний. Його значення у загальних вміннях працювати з літературою, обирати й адекватно використовувати способи та засоби пізнавальної діяльності, організаційні вміння. Далі у списку організаційно-методичний тип, який містить найбільше категорій. У ньому виділяють:

– види вправ або завдань, спільних для іноземної мови та фахової дисципліни, наприклад, репродуктивні, пошукові, творчі;

– широту здійснення: міжкурсове, міжциклове, внутрішньоциклове навчання;

– час здійснення: передуюче, супутнє, перспективне;

– взаємозв’язок дисциплін: однобічний, двобічний, багатобічний;

– реалізацію: епізодичну, постійну, систематичну;

– форму організації роботи студент-викладач: індивідуальну, групову, колективну [4].

Подивимось тепер, як вищезазначені ідеї, поняття, категорії вітчизняних науковців співвідносяться з закордонними розробками. У зарубіжній літературі близькими до того, що у нас розглядається як міжпредметна інтеграція англійської мови як іноземної та фахової дисципліни, є ESP (English for Specific Purposes – англійська мова для спеціальних цілей), сутність якої є інтеграція з дисципліною майбутнього фаху для отримання додаткових професійних знань та розвитку вмінь, та CBA (Content Based Approach – навчання через зміст).

Науковець D. Larsen-Freeman поділяє навчання через зміст на Immersion Education, Sheltered English та Writing across the Curriculum [12].

Immersion Education у вітчизняній літературі відоме як “технологія занурення”. Сутністю такої моделі є викладання будь-якої дисципліни другою (іноземною) мовою, причому окремо не приділяють уваги розвитку спеціальних мовних навичок та мовленнєвих умінь, що, на нашу думку, є надзвичайно важким для здійснення в Україні. Цей метод набув найбільшої популярності на території Канади, де навчання проводиться другою мовою, для учнів звичною та більш поширеною з-за офіційного статусу французької та англійської мов у країні.

Інший підвид навчання через зміст, виділений автором, – так званий Sheltered English (аналога цього терміна в українській мові не було знайдено), де студенти відвідують заняття тільки у певний перехідний період, за спеціально складним розкладом. Ця модель створена для студентів, рівень іноземної мови (нею відбувається процес викладання) яких занадто низький для розуміння лекцій. Такі студенти відвідують заняття разом з викладачами мови, які допомагають їм розуміти матеріал і робити домашні завдання.

Ще одна модель навчання через зміст, Writing across the Curriculum, використовується переважно у британських школах. Учні з кожного предмету отримують письмові завдання, що відповідають специфіці цих предметів. Завдання виконують іноземною мовою, таким чином вдосконалюючи знання мови, що вивчається, та основного предмету.

Існує ще один термін, близький до нашого розуміння інтегрованого навчання. Це CLIL (Content and Language Integrated Learning), що носить більш широке значення і трактується як “будь-яке навчання іноземної мови, коли вона використовується як засіб викладання та засвоєння учнями/ студентами позамовного змісту” [11, с. 24]. Німецький науковець D. Wolff вказує на доцільність такого інструктування (навчання), яке може здійснюватися з різних дисциплін, але не в повному обсязі, що відрізняє його від шкіл Європейського Союзу та канадського методу занурення. За схемою, описаною автором, навчання іноземної мови з використанням інтегративного підходу інструкція супроводжується традиційним, іноді розширеним, навчанням іноземної мови. Це означає, що синтезуються знання з мови як окремої дисципліни та з фахової дисципліни [14]. Як каже про це D. Marsh, в аудиторії є дві мети: одна відноситься до предмету або теми, інша – до мови.

Це дозволяє краще утворювати асоціації між різними концепціями і допомагає студентам перейти на вищий, складніший рівень навчання в цілому. Інтеграція здійснюється на міждисциплінарній основі завдяки синтезу, де основним фактором є дуалізм професійного та лінгвістичного аспектів, тому CLIL іноді називають "навчанням подвійного спрямування" [2, с. 13].

У російському науковому досвіді є термін "предметно-інструментальний інтегрований курс", введений Т.М. Пановою, де один предмет є професійно важливим, а другий використовується для глибшого вивчення першого (у нашому випадку перший – це фахова дисципліна, а другий – іноземна мова). Таким чином іноземна мова стає інструментом для отримання та покращення знань з фаху та врахування певних аспектів, що не покривають у курсі фахової підготовки переважно з-за іншого формату занять.

Підчас розроблення інтегрованого курсу з іноземної мови у змісті виділяють предметні (ті, що відносять до фахової дисципліни) та виражальні (ті, що стосуються мови) компоненти, у яких в свою чергу виділяють інтегральні (наприклад, фонетика, граматика, лексика мови з одного боку та понятійний апарат фахової дисципліни з іншого) та диференціальні (структура текстів, особливості використання термінів та граматичних конструкцій в залежності від контексту та ін.) ознаки.

Також підчас створення курсу враховують міжпредметні інтегровані уміння з лінгвістичною домінантою та професійною домінантою. У першому випадку першочерговим завданням є розв'язання мовної проблеми у заданих професійним контекстом ситуаціях (наприклад, мовна коректність, логічність та послідовність викладу інформації і т.п.) У другому випадку на перший план виступають професійні завдання з використанням мовних засобів (наприклад, передати певну інформацію з точки зору змісту). Також можна виділити третю групу, до якої відносять "чисті" міжпредметні інтегровані уміння, які не залежать від контексту, заданої ситуації, загальні вміння дати визначення термінів [2].

Для формулювання змісту інтегрованого курсу варто враховувати форми організації навчального процесу, до яких вчений А.В. Гвоздева відносить такі:

– Інтерферуюча – різні види навчальної діяльності використовуються для досягнення однієї мети.

– Концентрична – поступова кількісна і якісна зміна навчальної діяльності, що призводить до ускладнення змісту і способів пізнання.

– Порівняльна – зіставлення протилежних об'єктів у їх єдності.

– Діяльнісно-інтегративна – використання одного виду навчальної діяльності, до якого приєднують інші.

– Індивідуально-диференційована – організація навчання відповідно до індивідуальних характеристик студентів, що сприяє розвитку їх потенційних можливостей [9].

Звісно, зміст методичного комплексу буде визначатися певними цілями, завданнями і відібраним мовним матеріалом.

Для кращого розуміння сутності інтегрованого навчання необхідно також окреслити умови, рівні та форми інтегрованого навчання, яке базується на реалізації міжпредметних зв'язків.

Що стосується рівнів реалізації міжпредметної інтеграції, науковець М.Н. Берулава пропонує виділити три:

1. Рівень міжпредметних зв'язків. Характеризується єдністю структурних елементів змісту навчання, на цьому рівні можливий перенос серед будь-яких дисциплін, акцент ставиться на розвитку необхідних професійних характеристик.

2. Рівень дидактичного синтезу. Його сутність полягає в об'єднанні форм навчальних занять.

3. Рівень цілісності. Для нього необхідною є повна змістовна та процесуальна єдність. На цьому рівні може йти мова про створення нової дисципліни [3].

Серед необхідних для вдалої інтеграції педагогічних умов, які допомагають у формуванні професійної компетентності випускника, слідом за М.В. Вотинцевою ми виділяємо такі:

– Міждисциплінарний характер навчання, що забезпечує єдність фахової дисципліни з іноземною мовою.

– Використання інноваційних технологій, які допомагають у вирівнюванні знань студентів, допоможуть у самодіагностиці успішності.

– Орієнтація на творчий підхід та нестандартне вирішення реальних професійних завдань.

З огляду на те, що іноземна мова та точні науки, які викладаються у технічному вузі, відносяться до різних циклів наук, звичайно, важко ефективно організувати інтегроване навчання, реалізуючи в повній мірі потенціал міжпредметних зв'язків. Проте, вважаємо, цей напрям методичних досліджень є актуальним на сьогоднішній день особливо у вищих технічних закладах дослідницького типу, до яких відноситься НТУУ "КПІ" з ряду причин. По-перше, це загальні вимоги до особистісних характеристик випускників наведені у вступі та такі вимоги до володіння іноземною мовою майбутніх фахівців із інформаційної безпеки, подані в освітньо-кваліфікаційній характеристиці та освітньо-професійній програмі підготовки бакалавра:

– Систематично здійснювати збір, систематизацію, аналіз науково-технічної інформації з питань професійної діяльності.

– Знати мовні норми учбової і наукової сфер діяльності, мовні формули офіційних документів.

– Уміти словесно оформити публічний виступ, розробляти документи та презентації.

– Уміти використовувати елементи усного та письмового перекладу інформації іноземною мовою в процесі ділових контактів, ділових зустрічей, нарад.

– Володіти мовним етикетом.

– Володіти лексико-граматичним мінімумом забезпечення та мовно-комунікативним рівнем проведення переговорів.

– Володіти лексичним мінімумом з інформаційних технологій.

Інтегроване навчання може допомогти у розв’язанні проблем формування мовленнєвих навичок та розвитку вмінь, покращити навики комунікації, підвищити мотивацію за рахунок активізації професійної складової, а також розвити психологічні якості студентів.

По-друге, це існуючий рівень реалізації міжпредметних зв’язків кафедр. У нашому університеті факультет лінгвістики забезпечує наскрізну підготовку з англійської мови на технічних факультетах з урахуванням специфіки університету: на першому і другому курсах це англійська мова загально технічного спрямування, на третьому і четвертому це англійська мова професійного спрямування, на п’ятому і шостому – англійська мова для науковців, таким чином здійснюючи інтеграцію у загальному сенсі. Крім цього щорічно проводяться конференції для студентів технічних факультетів іноземною мовою. Проте вважаємо, що створення інтегрованих курсів зможе покращити не тільки міжпредметні, а й міжкафедральні зв’язки на основі створення спільних проектів.

Перспективним напрямом подальшої розробки теоретичних положень вбачаємо поглиблений аналіз методичних категорій, що стосуються інтегрованого навчання у застосуванні до майбутніх фахівців з інформаційної безпеки; з боку практичної реалізації планується створення та впровадження методики інтегрованого навчання для вищезазначеного напряму підготовки шляхом створення міжкафедральних проектів, що стане потужним засобом підготовки бакалаврів до початку кар’єрного шляху.

Література:

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Багарядцева М. С. Интегрированное обучение студентов экономических специальностей иноязычному монологическому высказыванию на основе текстов профессионального содержания: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / М. С. Багарядцева. – Екатеринбург, 2004. – 21 с.

3. Берулава М. Н. Интеграционные процессы в образовании. / М. Н. Берулава // Интеграция содержания образования в педвузе: Сб.н.тр. Сост. Салов Ю.А. – Бийск : НИЦ БиГПИ, 1994. – С. 3-9.

4. Бурилова С. Ю. Межпредметная интеграция в учебном процессе технического вуза: дис. На соискание уч.степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования”/ С. Ю. Бурилова. – Новосибирск, 2001. – 247 с.

5. Большой энциклопедический словарь. Т.1. – М. : Советская энциклопедия, 1991. – 863 с.

6. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод.і допов.) / Уклад. і голов.ред. В.Т. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТІ “Перун”, 2005. – 1728 с. ISBN 966-569-013-2

7. Вереітіна І. А. Інтегроване навчання майбутніх екологів професійно-орієнтованого спілкування англійською мовою: дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання (германські мови)”/ І. А. Вереітіна. – Одеса, 2011. – 258 с.

8. Вотинцева М. В. Интегрированное обучение иностранному языку как условие формирования профессиональной мобильности экономистов: дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования”/ М. В. Вотинцева. – Чита, 2011. – 227 с.

9. Гвоздева А. В. Интегративно-дифференцированный подход к развитию субъектности студентов вуза в процессе обучения французскому языку: автореф.дис. на соискание уч. степени доктора пед. наук: спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования”, 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень высшего образования)”/ А. В. Гвоздева. – Курск, 2009. – 53 с.

10. Панова Т. М. Обучение иноязычной профессионально ориентированной лексике студентов естественных факультетов на основе интегрированного курса: автореф.дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)”/ Т. М. Панова. – Санкт-Петербург, 2007. – 23 с.

11. Тарнопольський О. Б. Навчання через зміст, змістовно-мовна інтеграція та іншомовне занурення у викладанні іноземних мов для професійних цілей у немовних вишах / О. Б. Тарнопольський // Іноземні мови, №3. – К. : Ленвіт, 2011. – С. 23-27.

12. Larsen-Freeman D. From unity to diversity: twenty-five years of language-teaching methodology/ D. Larsen-Freeman// English teaching forum, Volume 50, Number 2. – The Bureau of Educational and Cultural Affairs, USA, 2012. – P.28-38

13. Marsh D. Using languages to learn and learning to use languages. – Режим доступу : http://www.clilcompendium.com/1uk.pdf

14. Wolff D. CLIL – Content and Language Integrated Learning. – Режим доступу : http://www.goethe.de/ges/spa/dos/ifs/en2747558.htm

УДК 371.3: 372.4

Костюк О. Ю., Карплюк Ю. М.,
Національний університет "Острозька академія", м. Острог

РОЛЬ ВІРШОВАНОГО МАТЕРІАЛУ У НАВЧАННІ ЛЕКСИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті окреслено важливість використання віршованого матеріалу при навчанні лексики англійської мови учнів початкових класів для формування інтересу у вивченні іноземної мови, поповнення лексичного запасу, а також досліджено значення цього мовного матеріалу для розвитку творчих здібностей молодших школярів. Проаналізовано методику роботи з віршами з учнями початкових класів.

Ключові слова: *віршований матеріал, молодший шкільний вік, учень, поповнення лексичного запасу, методика.*

В статье подчеркивается важность использования стихотворного материала при обучении лексики английского языка учеников начальных классов для формирования интереса в изучении иностранного языка, пополнения лексического запаса, а также исследовано значение этого языкового материала для развития творческих способностей младших школьников. Рассматривается методика работы со стихами с учениками начальных классов.

Ключевые слова: *стихотворный материал, младший школьный возраст, ученик, пополнение лексического запаса, методика.*

The article deals with the problem of the importance of poetic material usage in teaching English vocabulary at primary school. It is proved that poems and songs influence positively junior students' creativity. Methodology of poetic material usage is being analyzed in the article.

Key words: *poetic material, junior students, primary school, creativity.*

З реформуванням системи освіти відбулися суттєві зміни в навчанні іноземних мов. На перший план висувається комунікативно орієнтоване навчання, мета якого полягає в тому, щоб зацікавити учнів у вивченні іноземної мови через накопичення та розширення їх знань та досвіду. Учні загальноосвітніх шкіл повинні продемонструвати вміння ефективно використовувати іноземну мову як під час спілкування в реальних життєвих ситуаціях, так і з метою одержання та вдосконалення знань. Безумовно, таке навчання вимагає від учителя іноземної мови творчого підходу, пошуку найефективніших форм і методів навчання. Одним із таких прийомів організації результативного навчання англійської мови в початковій школі, зокрема лексики, як одного із засобів розкриття резервних можливостей особистості учня, є використання віршованого матеріалу.

Вивченням цієї проблеми займались багато відомих методистів та науковців, а саме: О. В. Кудравець [3], Г. В. Кошелюк. [2], Л. С. Панова [5], Т. Г. Шостак [11], Г. С. Синькевич [9] та інші. З психологічної точки зору цю проблему вивчає О.А. Паршикова [6]. У праці "Психологические основы усвоения лексики иностранного языка" Паршикова О.А. доводить, що ритм та рима розвивають увагу, сприяють зниженню втомлюваності та підвищують працездатність учнів.

Кошелюк Г. В., провідний педагог-методист України, у своїй навчальній роботі з дітьми також велику увагу приділяє поезії, адже вірші та римування на уроках англійської мови створюють позитивну, невимушену атмосферу, діти відразу налаштовуються на співпрацю. При цьому вони тренують свою пам'ять і вимову, вивчають нові слова, закріплюють граматичні структури [2, с. 2].

Таким чином, актуальність дослідження теми зумовлена тим, що використання віршованого матеріалу на уроках англійської мови є ефективним засобом організації процесу навчання та сприяє кращому засвоєнню лексичного матеріалу на початковому етапі навчання англійської мови.

Метою статті є визначення ролі віршованого матеріалу при навчанні лексики англійської мови учнів початкових класів на основі дослідження теоретичних і практичних аспектів обраної проблематики.

Виклад основного матеріалу. Навчання іноземної мови як засобу спілкування вимагає цілеспрямованої уваги до формування лексичної компетенції учнів, оскільки володіння лексикою виступає важливою передумовою розвитку мовленнєвих умінь. Неможливо вивчати мову не знаючи слів. Лексична одиниця – ядро мови. Правильне вживання лексики та насичений словниковий запас це – ключ до вільного іншомовного спілкування. Постає питання: як найефективніше та найшвидше подати для засвоєння нові слова? Для того, щоб досягти успіху та отримати результат потрібно ефективно сформувати лексичні навички учнів на початковому етапі. І одним із способів досягнення цієї мети є використання віршованого матеріалу при навчанні лексики. Використання римованого матеріалу дає можливість не лише покращити сприймання лексичних одиниць, а й урізноманітнити та зробити більш цікавою навчально-виховну роботу на роках нглійської мови. Обов'язковою вимогою до використання віршованого матеріалу на уроках в початковій школі є його відповідність меті навчання та рівню психолого-вікових особливостей молодших школярів.

Відомий німецький педагог Рудольф Штайнер вважав, що в перші три роки навчання дітей у початковій школі треба рішуче віддавати перевагу поетичному перед прозаїчним [5, с. 44]. Ян Амос Коменський стверджував, що той, хто не знає віршів та пісень, уподібнюється до незнаючого грамоти [5, с. 48].

За даними провідних методистів, у початковій школі ритм і рима використовуються насамперед як психологічні опори для засвоєння іншомовного навчального матеріалу. Звуковий склад слів та їх ритмічна структура приваблюють дітей молодшого шкільного віку. Римування, заучування віршів викликає інтерес у дітей та приносить їм велике задоволення [4, с. 203].

© Костюк О. Ю., Карплюк Ю. М., 2013

Ще з дитинства учні з легкістю вчать вірші та римівки, при цьому суттєве значення, судячи з експериментів Р. І. Жуковської [7, с. 145], мають їх звучність та ритмічність, суміжні рими. С. Л. Рубінштейн [7, с. 156] вважав, що вірші запам’ятовуються легше, ніж невіршований матеріал, завдяки римі та ритму, які надають їм структурного оформлення. Крім того, краще запам’ятовуються вірші, у яких діти можуть поставити себе на місце дійової особи, образи яких їм особистісно близькі.

Одним із важливих аспектів опанування іноземної мови є ознайомлення зі звичаями, традиціями і культурою народу, мова якого вивчається. Найкращим способом передачі інформації про культуру, історію, літературу є вивчення творчості видатних людей, письменників, поетів, опрацювання на уроках англійської мови різноманітних віршів та римівок. Через поезію можна передати почуття, своє ставлення до чогось чи до когось. З допомогою віршованого матеріалу діти вивчають, вчаться бачити і любити природу, відчувати [8, с. 202].

На думку А.О. Токової, римований матеріал займає важливе місце в структурі іноземної мова. У статті “Поезія на уроках англійської мови” методист звертає особливу увагу на прислів’я та приказки, які стисло, образно та емоційно виражають думку, можуть виступати гарним мовним матеріалом при вивченні граматики, лексики та відпрацюванні вимови певних звуків та інтонаційних моделей, вони “освіжають” розмовну тему [10, с. 57].

Крім того, О. В. Кудравець у статті “Використання різноманітних вправ під час вивчення лексики на уроках англійської мови як засіб розвитку творчих здібностей” пропонує на уроках іноземної мови використовувати римовані тексти, по можливості на всіх етапах навчального процесу:

– для фонетичної зарядки на початковому етапі уроку;

– для введення та закріплення нового лексичного матеріалу;

– як стимул розвитку мовленнєвих навичок та вмінь;

– для релаксації в середині чи в кінці уроку, коли діти стомились і їм потрібна розрядка, щоб зняти напругу і відновити працездатність [3, с. 23].

Також науковець Карпенко О. у своїй статті “Вивчення іноземної мови через пісню і вірші” вказує, що крім вдосконалення лексичних навичок, використання поезії сприяє розвитку основних комунікативних умінь читання, аудіювання, говоріння, причому останнє найчастіше виступає у формі обговорення змісту поетичного твору, що може викликати теперішню дискусію в класі, оскільки проблеми, що зачіпають у поетичних творах універсальні, носять життєвий характер, не завжди припускають однозначне рішення. Таким чином, поезія сприяє навчанню основним видам мовленнєвої діяльності і дозволяє використати нешаблонні, творчі типи вправ. При цьому відбувається досягнення ланцюга навчання [1, с. 3].

Відомий методист О. А. Паршикова вважає, що вірші та римівки потрібно активно використовувати у практиці навчання іноземних мов. Це обумовлюється тим, що римовані тексти:

– створюють атмосферу позитивних емоцій на уроці завдяки фізіологічному та естетичному задоволенню учнів від звучання віршів, римівок;

– забезпечують легке та ефективне запам’ятовування іншомовної лексики завдяки його ритмічній структурі;

– виступають найкращим матеріалом для формування стійких слухо-вимовних та ритміко-інтонаційних навичок;

– розвивають почуття ритму та фонематичний слух;

– сприяють психічному розвитку дитини, особливо розвитку пам’яті;

– розвивають творчі здібності учнів;

– ознайомлюють з культурою народу, мова якої вивчається [6, с. 128].

З огляду на вищесказане можна визначити наступні переваги застосування віршованого матеріалу при вивченні лексичного матеріалу в початковій школі:

– здатність забезпечувати легке та ефективне запам’ятовування англомовної лексики і, відповідно, можливість збільшувати кількість слів та покращувати результативність їх засвоєння на уроці;

– здатність включати дитину у полівмотивовану діяльність: під час сприймання віршів та виконання вправ на основі римованого матеріалу у дитини відбувається стимулювання таких видів внутрішньої мотивації, як ігрова, комунікативна, соціокультурна, пізнавальна та естетична;

– безпосередній вплив на емоційну сферу дитини завдяки таким властивостям римованих текстів, як ритмічна організованість та висока емоціональна насиченість та виразність;

– здатність забезпечувати інтегрованість процесу навчання, декламуючи вірші на уроках англійської мови, учень має змогу не лише засвоїти певний іншомовний лексичний матеріал, але й ознайомитись із фольклором та культурною спадщиною країни, мова якої вивчається;

– здатність об’єднувати школярів, позитивний вплив процесу комунікації: колективне декламування віршів вимагає від учнів єдності, а спілкування під час роботи з віршованим матеріалом викликає у дітей позитивні почуття, що, в свою чергу, сприяє вирішенню виховних завдань [11, с.10].

При роботі віршованими матеріалами вчителю необхідно дотримуваися певної послідовності етапів, як це пропонує Н. Маклакова:

1. Учитель пропонує прослухати вірш. Учні на перших уроках намагаються перевести вірш на рідну мову, пізніше вчитель пояснює, що прибігати до перекладу не обов’язково, якщо зміст слова зрозумілий.

2. Учитель вимовляє окремі фрази або слова й пропонує учням показати жест, яким можна виразити й повторити вголос вимовлене їм.

3. Учитель ще раз відтворює магнітофонний запис вірша й пропонує учням, які прослуховують текст, пожвавити його за допомогою жестів і міміки.

4. Учитель вимовляє вірш невеликими уривками, учні повторюють за ним.

5. Учитель пропонує повторити вірш в уповільненому темпі, тобто він подовжує паузи.

6. Учитель пропонує прискорити темп повторення й відповідно жестикуляції.

7. Учитель пропонує повторити вірш максимально голосно, а потім тихо.

Проробивши вірш подібним чином, можна бути впевненим, що учні засвоїли його зміст. Цей вид роботи дуже нагадує учням гру [4, с. 121].

Нами досліджено, що методист Г.С. Синькевич у роботі "Песня на уроке английского языка" виокремлює такі принципи відбору віршованого матеріалу для вивчення лексики молодших школярів:

1) принцип автентичності, який забезпечує розширення лінгвокраїнознавчого кругозору учнів; згідно з цим принципом, вихідним пунктом відбору віршованого матеріалу є короткі римівки;

2) принцип впливу на емоційну та мотиваційну сферу особистості з урахуванням вікових особливостей та інтересів дітей; саме він дозволяє відібрати із великої кількості автентичного віршованого матеріалу той, який викликає особливий інтерес;

3) принцип методичної цінності для формування та удосконалення базових мовленнєвих навичок та вмінь дітей, який забезпечується відповідністю віршованого матеріалу тематиці усного мовлення на конкретному етапі навчання з урахуванням чинних навчальних програм, а також методичних умов уроку;

4) принцип урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей: лексичний матеріал повинен співвідноситися з віковими особливостями та інтересами дітей молодшого шкільного віку;

5) принцип чіткої диференціації з рідною культурою учнів, згідно з яким для віршів та пісень відбираються ті лексичні одиниці, які відбивають повну або часткову неадекватність країнознавчих фонів [9, с. 52].

Таким чином, сформульовані принципи відбору віршованих текстів дозволяють вчителю підібрати такий матеріал, який забезпечить оволодіння учнями лексичними навичками, який буде особливо цікавим та сприятиме розширенню лінгвокраїнознавчого кругозору учнів.

Висновки. Використання римованого матеріалу під час вивчення лексики англійської мови сприяє формуванню і вдосконаленню мовленнєвих навичок та вмінь учнів, а також підвищенню інтересу до вивчення англійської мови. Віршований матеріал можна використовувати на всіх етапах навчального процесу, адже він сприяє легкому та ефективному засвоєнню англомовного лексичного матеріалу та створює позитивну невимушену атмосферу на уроці та налаштовує дітей на співпрацю. Отже, вірші та пісні є невід'ємним компонентом уроку іноземної мови в початковій школі. Але також варто пам'ятати, що кожен вчитель, виконуючи роль представника і посередника між культурами рідної країни і країни, мова якої вивчається, повинен підійти дуже ретельно до відбору віршованого матеріалу країнознавчого та соціокультурного характеру для використання на уроці англійської мови в початковій школі.

Література:

1. Карпенко О. Вивчення іноземної мови через пісню і вірші // Англійська мова і література. – 2004. – № 12. – С. 2-4.

2. Кошелюк Г. В. Поезія на уроках англійської мови // Англійська мова та література. – 2007. – № 10. – С. 2-3.

3. Кудравець О. В. Використання різноманітних вправ під час вивчення лексики на уроках англійської мови як засіб розвитку творчих здібностей // Англійська мова та література. – 2008. – № 11. – С. 21-29.

4. Маклакова Н. Эстетическое воспитание учащихся в процессе преподавания иностранных языков // Эстетическое воспитание в школе. –Казань, 1991. – С.118-124.

5. Панова Л. С. Обучение иностранному языку в школе. – К. : Радянська школа, 1989. – С. 42-56.

6. Паршикова О. А. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. – М. 1964. – 228 с.

7. Роман С. В. Штанина Л. А. Учим детей речевому общению // Учебно-метод пособие. – Горловка : ГГПИИЯ, 1993 – 201 с.

8. Седлеш О. Ю. Вірші та пісні у ранньому шкільному навчанні іноземної мови // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. – Чернігів, 2008. Вип. 56. – С. 202-204.

9. Синькевич Г. Песня на уроке английского языка // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 1. – С. 50-53.

10. Токова А. О. Поезія на уроках англійської мови //Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – № 3. – С. 54-62.

11. Шостак Т. Г. Вірші та римування на уроці англійської мови // ІМ. – 2000. – № 2. – С. 9-11.

УДК 37.047:81’ 246.2

Котик Т. М.,
Івано-Франківський національний медичний університет, м. Івано-Франківськ

ВПЛИВ БАГАТОМОВНОГО НАВЧАННЯ НА ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Розкрито основні поняття багатомовного навчання й визначено його потенціал впливу на особистісний розвиток майбутнього фахівця.
Ключові слова: *типи двомовності, ступені розвитку білінгвізму, металінгвістична свідомість, мультилінгвальний стан особистості.*

Раскрыты основные понятия многоязычного обучения и определен его потенциал влияния на личностное развитие будущего специалиста.
Ключевые слова: *типы двуязычия, ступени развития билингвизма, металингвистическое сознание, мультилингвальное состояние личности.*

The main concepts of multilingual studying are determined and the potential of its influence on the individual development of a would-be specialist is defined
Key words: *types of bilingualism, levels of bilingualism development, metalinguistic mind, multilingual state of personality.*

У незалежній Україні система професійної підготовки майбутніх фахівців будується на засадах багатомовного навчання. У ВНЗ студенти, зважаючи на євроінтеграційні процеси, вивчають одночасно дві-три іноземні мови. Відтак особливої актуальності набуває теоретичне обґрунтування особливостей впливу багатомовного навчання на особистість майбутнього фахівця.

Проблему особистісного становлення в багатомовному штучному та природному середовищі досліджували В. П. Бєлянін (особливості природного (побутового) та штучного (навчального) білінгвізму); І. Н. Горєлов (спільні механізми мовленнєвої діяльності у контексті будь-якої мови; автономні сфери мислення у білінгвів); Ю. Д. Дешерієв (білінгвістична взаємодія двох мовних систем у межах єдиного колективу носіїв білінгвізму); Л. В. Засєкіна, С. В. Засєкін (психолінгвістичні основи оволодіння мовою); О. О. Залевська, О. О. Леонтьєв (класифікація понять, що відображають специфіку процесу оволодіння другою мовою); Н. Хомський (розвиток мовних здібностей людини) та ін.

Мета статті – розкрити основні поняття багатомовного навчання й визначити його потенціал впливу на особистісний розвиток студента.

Передусім з’ясуємо, на якому ступені знання мови людину можна вважати двомовною, білінгвом. Серед вчених немає єдності поглядів у відповіді на це питання. Найчастіше послуговуються визначенням американського лінгвіста У. Вайнрайха. Двомовністю він називав практику поперемінного використання двох мов, а тих, хто нею користується, визначав як двомовних осіб [1]. Російський соціолінгвіст Д. Дешерієв вважав, що двомовність – це вільне володіння рідною й другою мовами [2].

Але кожна мова – це феномен, у якому генетично записані історія й культура народу. Знати другу мову в такому ж обсязі, як свою рідну, це значить так само знати всю літературу, народну творчість, історію, побут і звичаї іншого народу. Зважаючи на це, окремі вчені дійшли висновку про неможливість повного оволодіння другою мовою (І. Епштейн, М. Алексеєв, В. Абаєв та ін.). Так, французький лінгвіст А. Мейє вважав, що при двомовності не можна досягнути однакового рівня знань двох мов, а український учений Ю. Жлуктенко, зазначав, що в переважної більшості ситуацій дві мови, якими володіє білінгв, перебувають у неоднаковому становищі [3].

Зважаючи на зазначене, дослідники почали говорити про різні типи двомовності: двомовність довершену (еквібілінгвізм), нормативно однобічну й нормативно двобічну, пасивну й активну, цільову й побутову (спонтанну), індивідуальну, групову, масову, суцільну та ін. Л. Щерба, С. Ервін, А. Супрун, Л. Ярисін та ін. виокремлюють автономну, або чисту, повну, координативну (носії чітко диференціюють системи мов, якими спілкуються) та змішану, або субординативну (у свідомості не досить чітко співвідносяться і протиставляються мови) двомовність. Залежно від рівня знання мови визначають різні ступені субординативного білінгвізму: повний, неповний, частковий, початковий, нульовий. Експериментальні дані (М. Аствацатрян) дозволили дійти висновку про динамічний, рухомий характер субординативного білінгвізму. У зв’язку з цим можна говорити про потенційну можливість кожного, хто навчається другої мови, пройти всі ступені субординативного білінгвізму аж до вільного володіння мовою – координативного білінгвізму. Кожний наступний ступінь може бути не тільки кінцевим, але й проміжним у процесі оволодіння мовою, що залежить від індивідуальних особливостей людини, методики навчання, соціальних факторів тощо.

В останні роки серед практиків та науковців точаться розмови про необхідність фіналізованої, цілеорієнтованої двомовності, котру ще можна назвати функціональною. Вже йдеться не про повне оволодіння другою мовою, а про знання та навички, необхідні для певної мети спілкування, що, вважають, сприятиме мовній толерантності.

Таке різноманіття поглядів на явище свідчить про його багатоаспектність.

Для того щоб уточнити, які саме сутнісні ознаки розглядають під час характеристики білінгвізму, А. Табуре-Келлер запропонувала диференціювати білінгвізм природний і штучний. Природний білінгвізм характеризується вільним володінням мовами, частим їх застосуванням, а штучний – це вміння спілкуватися засо-

© Котик Т. М., 2013

бами декількох мов, особливий психічний стан особистості, що вирізняє її від монолінгва (А. Табуре-Келлер, 2000). Так само і Є. Верещагін визначав двомовність як "психічний механізм (знання, уміння, навички), що дає змогу людині відтворювати та породжувати мовленнєві витвори, які послідовно належать до двох мовних систем" [2, с. 134]. А. Щепілова назвала такий психічний стан металінгвістичною свідомістю, що є результатом опанування декількома мовними системами. За критерій сформованості багатомовного стану особистості науковець визнала практичне застосування мови в ситуаціях реальної комунікації [4].

Такий психічний стан особистості називають ще мультилінгвізмом. Вирізняють декілька стадій у послідовному розвитку мультилінгвізму: а) потенційний неконтактний мультилінгвізм, коли отримані результати навчання виключають можливість використання мови для усного спілкування, але за певних умов можуть бути удосконалені. Потенційний мультилінгвізм може трансформуватися в наступну стадію; б) реальний неконтактний мультилінгвізм – епізодичне використання декількох лінгвістичних кодів для вирішення завдань практичного спілкування; в) реальний контактний білінгвізм – регулярне використання мов у практиці спілкування. Упродовж процесу навчання багатомовний стан особистості формується поступово й передбачає послідовну зміну стадій багатомовності, натомість повернутися до стану монолінгвізму вже буде неможливо [5].

Основною характеристикою мультилінгвального стану особистості є наявність металінгвістичної свідомості, складовими якої є мотивація до спілкування різними мовами, мовні здібності, воля, почуття, увага до особливостей мовних систем, мовна пам'ять (вербальна, асоціативна), мислення тощо.

Металінгвістична свідомість природних і штучних білінгвів розвивається неоднаково. За дослідженням А. Мартіна (Нью-Йорк, 1978), на початку опанування рідної мови провідну роль відіграє права півкуля кори головного мозку, з віком, в міру засвоєння мови, провідною стає ліва півкуля, хоча права ще деякий час зберігає здатність приймати й обробляти мовну інформацію. Раннє вивчення декількох мов сприяє встановленню взаємодії між двома півкулями кори головного мозку. Мовні навики не закріплюються лише за однією півкулею, тому в старшому віці, завдячуючи такій мозковій організації, білінгви вирізняються своїм вербальним розвитком, здатністю до нестандартного вирішення комунікативних та пізнавальних проблем. У білінгвальних і багатомовних людей більш розвинені абстрактне мислення, слухові асоціації, здатність до символізації, імітації звуків, що пояснюється існуванням сформованої металінгвістичної свідомості.

На думку, А. Щепілової, у білінгвів штучного мовного середовища може сформуватися металінгвальна свідомість, хоча й буде відрізнятися від подібної в природних білінгвів. Уже за два роки багатомовного навчання стають помітними зміни у вербальній поведінці, мисленні, особистісному розвитку: швидше здійснюються граматичні операції, спрацьовує мовна здогадка, відчуття мови, посилюється увага до фактів мови [5].

Білінгви випереджують монолінгвів у когнітивному розвитку. Це пояснюється тим, що процеси породження мовлення й мислення тісно переплітаються. Мислення багатомовної особистості більш динамічне, оскільки натреноване через виконання різнопланових мовленнєвих та пізнавальних дій, а мислення монолінгва фіксує базові пізнавальні структури, на яких ґрунтується мовленнєва та пізнавальна звичка, що з часом може створювати опір для набуття нових мовленнєвих та мислительних навиків.

Вивчення декількох мов підносить на вищий ступінь володіння рідною мовою, сприяє узагальненню мовних явищ, більш свідомому застосуванню слова як знаряддя мислення. Різні мовні системи по-різному відображають колективну свідомість народів, відтак понятійна система білінгва збагачується новими формами вираження й новими семантичними категоріями, тобто створюється нове мислення, що якісно відрізняється від мислення монолінгва. Завдячуючи цьому, вивчення кожної нової мови здійснюється швидше, ніж попередніх.

Таким чином, двомовність – складне суспільне явище, що розвивається, змінюється. Динаміка руху двомовності регресує або прогресує залежно від багатьох факторів, головні серед них: соціолінгвістичні, лінгводидактичні, психологічні. За наявності відповідної особистісної потреби знання другої мови постійно вдосконалюються, завдячуючи чому формується металінгвістична свідомість як особливий, якісно вищий стан мовної свідомості індивіда, що створює передумови для ефективного навчання третьої мови.

Перспективи дослідження проблеми вбачаємо в дослідженні умов для ефективного навчання білінгвів другої та третьої іноземних мов

Література:

1. Вайнрайх Ур. Одноязычие и многоязычие // Языковые контакты. Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 6./ Ур Вайнрайх – М., 1972. – С. 35-36.

2. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е. М. Верещагин. – М. : Изд-во Москов. ун-та, 1969. – 160 с.

3. Жлуктенко Ю. А. Лингвистические аспекты двуязычия / Ю. А. Жлуктенко. – К. : Вища школа, 1974. – 176 с.

4. Щепилова А. В. Коммуникативно-когнитивний подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Теоретические основы / А. В. Щепилова. – М. : Владос, 2003. – С. 21-142.

5. Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному / А. В. Щепилова. – М. : Владос, 2005. – 245 с.

УДК 378.371

Кошлаба І. Б.,
Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького, м. Львів

ОПТИМІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розглянуто основні закономірності та принципи комунікативного підходу до викладання іноземної мови у вищих медичних навчальних закладах. Охарактеризовано такі аспекти оптимізації комунікативної компетентності як аудіювання, мовлення, читання і письмо.

Ключові слова: *комунікативна компетентність, комунікативні аспекти, комунікативний підхід, вищий медичний навчальний заклад.*

В статье рассмотрены базовые закономерности и принципы коммуникативного подхода преподавания иностранного языка у высших медицинских учебных учреждениях. Охарактеризовано такие аспекты оптимизации коммуникативной компетентности как аудирование, говорение, чтение и письмо.

Ключевые слова: *коммуникативная компетентность, коммуникативные аспекты, коммуникативный подход, высшее медицинское учебное учреждения.*

The article deals with the main regularities and principles of communicative approach to foreign language teaching in higher medical educational establishments. It has been characterized such aspects of communicative competence as listening, speaking, reading and writing.

Key words: *communicative competence, communicative aspects, communicative approach, higher medical educational establishment.*

З кожним роком вимоги щодо рівня володіння іноземною мовою студентами та випускниками вищих навчальних закладів безперервно зростають. Механічне відтворення лексичних і граматичних конструкцій замінюється практичним використанням мови в ситуаціях, які моделюють реальне спілкування. Сучасна методика викладання все більше зосереджується на комунікативному підході, що передбачає поєднання засвоєння матеріалу з його практичним застосуванням. Хоч робота з професійно орієнтованими текстами все ще займає провідну частину процесу опанування медичної термінології іноземною мовою у вищих медичних навчальних закладах, однак, опрацювання лексико-граматичного наповнення тексту при комунікативному підході набуває нового змісту через його практичне використання в процесі спілкування. Під час вивчення іноземної мови професійного спрямування комунікативним методом студенти набувають комунікативної компетентності, тобто вміння користуватися іноземною мовою відповідно до конкретної професійної ситуації. Комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії між суб’єктами комунікації, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. Цей досвід набувається, також, опосередковано, а саме з літератури, театру і кіно, де людина отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій, про особливості міжособистісної взаємодії і засоби її застосування. У процесі опанування комунікативної сфери людина запозичує з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм.

Відповідно, комунікативний підхід реалізується завдяки таким закономірностям мовленнєвого спілкування:

– мовлення несе діяльнісний характер;

– процес комунікації має свою предметність, обмежену рамками заняття;

– ситуація моделюється згідно з типовими варіантами стосунків у колективі;

– використання мовленнєвих засобів зумовлюється особливостями процесу спілкування в тій чи іншій ситуації.

Опираючись на такі закономірності, виділяють наступні принципи комунікативного методу:

– особистісно орієнтований підхід з урахуванням потреб, сфери діяльності та інтересів студентів;

– мовленнєва спрямованість навчання, що реалізується в процесі практичного застосування іноземної мови;

– функціональність, яка зумовлює відбір професійно орієнтованого матеріалу;

– ситуативність, яка в процесі навчання моделюється певною системою взаємовідносин між співрозмовниками;

– новизна, оскільки теми розмови та обставини постійно змінюються [4].

Отже, основна мета навчання на теперішньому етапі економічного, соціального та культурного розвитку є сформувати високий рівень комунікативної компетентності майбутніх фахівців, який включає такі аспекти: аудіювання, мовлення, читання та письмо.

Аудіювання – це перехід з акустичного коду на код внутрішнього мовлення або думання, тобто мисленнєвий код [2]. Навички аудіювання у студентів вищих медичних навчальних закладів можна розвивати як складову частину усного мовлення, в якому кожен співрозмовник або говорить, або сприймає на слух окремі зв’язні тексти. Слід моделювати ситуації, які б стимулювали виникнення та розвиток комунікативно-пізнавальних потреб студента. В процесі аудіювання студент повинен одержати загальне уявлення про прослуханий матеріал, а не прагнути дослівно зрозуміти весь текст чи статтю. Досягнення комунікативної мети можна перевіряти різного типу тестами чи завданнями, наприклад, студентам можна запропонувати тести на вибір правильного варіанту відповіді, дати завдання написати переказ почутого або ж усно розповісти прослухане

© Кошлаба І. Б., 2013

англійською мовою, завершити запропонований початок речення, опираючись на поданий матеріал або підтвердити/заперечити певні твердження.

Процес аудіювання починається зі сприймання мовлення, під час якого слухач, завдяки механізму внутрішнього мовлення, перетворює звукові (якщо спостерігає за співрозмовником, то й зорові) образи в артикуляційні. Для осмислення всього повідомлення необхідно виділити окремі лексико-граматичні ланки (фрази, синтагми, словосполучення, слова) і зрозуміти значення кожної з них. Одним з найважливіших механізмів аудіювання – є механізм оперативної пам'яті, який утримує в свідомості слухача слова і словосполучення протягом необхідного часу. Значну роль у процесі аудіювання відіграє механізм антиципації або ймовірного прогнозування, який дає можливість за початком слова, словосполучення, речення або цілого висловлювання передбачити його закінчення. Проте, антиципація та ідентифікація можуть здійснюватись лише на базі механізму довготривалої пам'яті, завдяки якій відбувається зіставлення мовленнєвих сигналів, що надходять, з тими стереотипами, які зберігаються у нашій свідомості. Найвідповідальнішу роль в аудіюванні відіграє механізм осмислення, який здійснює еквівалентні заміни шляхом перетворення словесної інформації в образну [5].

Процес читання – це знову ж таки кодовий перехід з графічного коду (надрукованого чи написаного тексту) на акустичний і, зазвичай, одночасно – на код мислення. Процес читання відбувається таким чином: 1) сприймаються графічні знаки (техніка читання); 2) здійснюються кодові переходи; 3) усвідомлюється прочитане через код мислення, через знаки-еталони, що зберігаються в пам'яті [2]. Незалежно від комунікативного завдання та типу тексту, студенту потрібно в процесі читання зрозуміти не тільки основний зміст тексту, а й повно охопити подану інформацію. Тому підбираючи професійно орієнтований текст для студентів медичних навчальних закладів, викладач повинен зважати на тематику матеріалу, який студенти вже опрацювали рідною мовою на профілюючих дисциплінах, адже мета читання полягає не у вивченні функціонування певних органів чи систем, а в засвоєнні вже відомої медичної термінології іноземною мовою. Перед читанням будь-якого тексту слід попередньо пояснити складні граматичні конструкції, звороти та комплекси, ознайомити студентів з новими словами і виразами.

У методиці викладання іноземної мови існують різноманітні класифікації видів читання, а саме: вслух або мовчки, з перекладом і без перекладу, зі словником та без словника. Для ефективного читання іноземною мовою необхідно сформувати основні тактики роботи з текстом, які включають наступні вміння: ігнорувати невідоме; прогнозувати та виокремлювати необхідну змістову інформацію; працювати зі словником; читати за ключовими словами; використовувати зноски та коментарі, що зустрічаються в тексті; інтерпретувати і трансформувати текст [5]. Слід зазначити, що в методиці викладання іноземних мов використовуються наступні види читання: вивчаюче, ознайомлююче та оглядове. Кожне з видів читання має певну спрямованість і, відповідно до цього, конкретні особливості. При вивчаючому читанні ціль читача полягає в глибокому, змістовному розумінні тексту, намаганні вникнути в усі його деталі, сформувати власне ставлення до прочитаного. При читанні іноземною мовою завжди залишається ще одне важливе завдання, співвіднесене із навчальним читанням – збагатити словниковий запас за рахунок лексики тексту, вдосконалити вміння автоматизованого сприйняття граматичних конструкцій. Ознайомлююче читання передбачає самостійне читання невідомого тексту про себе, охоплюючи основний зміст. При такому різновиді читання студент сприймає лише основні факти, не вдаючись до деталей. Дана методика передбачає достатньо розвинутий механізм читання, вміння самостійно зрозуміти або здогатися значення незнайомих слів, орієнтуватися в тексті, а саме знаходити і виділяти основну інформацію, відокремлюючи її від деталей. При оглядовому читанні студенти швидко переглядають текст, визначають головну ідею, і вибирають основну інформацію. Загалом, якщо розглядати читання не лише як сукупність навичок, а як вміння, то студентів необхідно навчити: орієнтуватися в дискурсивній структурі різних типів тексту; впізнавати тип тексту та його комунікативне значення, мовні й мовленнєві особливості його структури, стиль чи методику написання автора; інтерпретувати зміст тексту; відділяти факти від думок інших людей і суб'єктивних суджень [4].

Говоріння – це озвучення думки, кодовий перехід з мисленнєвого коду (внутрішнього мовлення) на звуковий код, тобто акустичний (фонетичний) [2]. Говоріння забезпечує усне спілкування іноземною мовою в діалогічній і монологічній формі, яке спрямоване до однієї особи або необмеженої кількості осіб. Як і будь-яка інша діяльність, акт говоріння завжди має певну мету або мотив, в основі якого лежить потреба. Предмет говоріння – це думки того, хто говорить, а продукт мовлення – це висловлювання (діалог або монолог) і результат, який може виражатися у вербальній чи невербальній реакції на висловлювання. Навчальна дискусія є однією з форм мовленнєвої взаємодії студентів на заняттях у вищих навчальних закладах, а її навчальна цінність полягає в тому, що в дискусії "ступінь наближення мовних дій до реальних умов комунікації найвищий порівняно з багатьма іншими видами і формами роботи, які використовуються при вивченні іноземної мови" [5]. Компетенція говоріння включає компетенцію діалогічного та монологічного мовлення. Тому слід вдосконалювати навички студентів користуватися даними формами спілкування. Вміння ясно та чітко висловлювати свою думку забезпечує встановлення і підтримання контакту під час розмови, спонукає партнера до мовлення та обґрунтування різних точок зору. Тому вважається, що навчити людину іноземній мові можна лише при умові спілкування, адже лише в цьому випадку можливе перенесення навичок і вмінь у реальні умови.

Монолог є одновекторним типом спілкування, що не вимагає комунікативної реакції реципієнта. Як форма мовлення монолог являє собою найбільш розлоге й логічно організоване повідомлення під час спілкування. З погляду комунікації монолог є цікавим з тієї причини, що в такій мовній формі криється спілкування, яке характеризується природною спрямованістю процесу комунікації від адресанта до адресата. Недоліком монологічного спілкування є те, що результативність процесу комунікації безпосередньо не береться до уваги і стає незрозумілим наскільки успішно чи неуспішно завершилося спілкування. Для монологічного мовлення

характерні значні по розміру частини тексту, що містять структурно та за змістом пов’язані між собою висловлювання, які мають індивідуальний композиційний зміст і відносну смислову завершеність. Монологічне мовлення оформлюється за допомогою лексичних та граматичних засобів, які його характеризують [3].

Діалогічне мовлення – це обмін висловлюваннями, тобто репліками, які виникають як безпосередня реакція на почуте, що активізує роль адресата і адресанта у мовленнєвій діяльності. Для діалогічного мовлення типовими є зв’язки: питання/відповідь, доповнення/пояснення, згода/заперечення, тощо [3]. Багатовекторним типом комунікативного процесу – є діалог, що є розмовою між двома або кількома особами. Особливістю діалогічного спілкування є зміна ролей адресанта й адресата, тобто ініціатива у спілкуванні переходить від одного до іншого [2]. Кожен діалог має певні освітні й навчальні можливості, а діалогічна мова є найбільш природним способом спілкування, який демонструє культуру поведінки людини, рівень її вихованості й освіченості. Широке застосування різноманітних діалогічних зв’язків сприяє активному розвитку навичок усного мовлення, привчає студентів творчо використовувати лексичний матеріал як в монологічному, так і в діалогічному мовленні, що сприяє реалізації принципу комунікативності.

Письмо – це процес, дія, перекодування змісту думки з коду мислення на графічний, літерний код. Проміжною ланкою перекодування служить фонема. Письмо – це: а) підготовка, формування висловлювання на внутрішньому рівні; б) кодові переходи; в) техніка запису – відтворення потрібних графічних знаків за правилами та орфографічними нормами [2]. Письмове оформлення думок відображається значними навчальними перевагами, оскільки студент має достатньо часу, щоб обдумати зміст висловлюваного і подати його таким чином, щоб були дотримані всі норми викладення матеріалу з урахуванням лексичних, граматичних та стилістичних конструкцій, а це, у свою чергу, створює умови для вживання таких мовних форм, які недостатньо автоматизовані і тому в усній комунікації ще не можуть використовуватись. Це дозволяє грунтовніше продумувати зміст і форму майбутнього висловлювання, чіткіше здійснювати як попередній синтез, так і ретроспективний аналіз написаного. Можливість відшукати в пам’яті необхідні мовні засоби для точного і ясного вираження думки, можливість використати словник та інші довідники додають тому, хто пише, більшої впевненості. Вживання складних форм у писемному мовленні гарантує подальше вільне оперування ними в усному мовленні. Мовний матеріал, “пропущений” через письмо, краще запам’ятовується, оскільки письмо базується на чотирьох аналізаторах: рукомоторному (сам процес написання); зоровому (бачення); мовленнєвомоторному (проговорювання написаного); слуховому (слухання самого себе в процесі перечитування написаного) [4]. Письмо поділяється на два головних види: практичне і академічне, які мають значний вплив на розвиток мислення та мовлення студентів. Практичне письмо (написання ділових і приватних листів, різних видів документів, анотацій і рефератів) використовується у практичній діяльності студента. Академічне письмо, яке базується на написанні есе і творів, зорієнтоване на розвиток вмінь творчого мислення та розлогого і стилістично забарвленого викладу матеріалу. Отож, студенти повинні вміти анотувати та реферувати професійно орієнтовані тексти, складати письмові повідомлення, що відображають комунікативний намір, письмово фіксувати інформацію отриману під час читання, писати ділові листи, а також есе та відгуки про художні твори. Необхідно зауважити, що студент має елементарну комунікативну компетенцію письма, навіть, якщо його письмо недостатньо зв’язне, допущені граматичні, орфографічні, лексичні помилки, які не порушують зміст висловлювання.

Викладач повинен постійно вдосконалювати процес навчання з метою створення умов для ефективного засвоєння матеріалу. Оптимізація комунікативної компетентності в процесі викладання іноземної мови є важливим фактором розвитку рівня володіння теоретичними навичками та практичним застосуванням знань. Така взаємодія теорії й практики стає можливою за умов раціонального використання усіх аспектів комунікативної компетентності, а саме аудіювання, мовлення, читання та письма, адже комунікативний підхід в процесі вивчення іноземної мови дозволяє якісно по-новому закріплювати відповідні лексичні і граматичні конструкції, вдосконалювати монологічне і діалогічне мовлення, формувати навички професійного читання та аудіювання. Як відомо, більшість людей краще сприймають зорові образи, тому вдосконалення навичок читання може стати початком оптимізації комунікативної компетентності. Якщо викладач підбирає тип тексту, опираючись на поставлену комунікативну мету (допомогти студенту розвинути і вдосконалити вміння та навички усної та письмової комунікації), то результатом обов’язково буде виокремлення студентом необхідної змістової інформації, збагачення словникового запасу читача за рахунок лексики з тексту, вдосконалення вміння використання нових лексичних зворотів та граматичних конструкцій. Прочитавши професійно орієнтований текст і набувши певний багаж знань, наступним кроком студента може бути обговорення здобутої інформації, висловлення думок щодо прочитанного, що відображається у вигляді доповіді (монологічне мовлення) чи дискусії (діалогічне мовлення). Маючи певні навички професійно орієнтованого читання та мовлення, студент може вдосконалювати сприймання матеріалу на слух, використовуючи при цьому запропоновані викладачем тести та вправи та, в подальшому, відтворювати певну інформацію в письмовій формі. Викладач повинен заохочувати студентів до написання різного виду анотацій та рефератів, що сприятиме кращому аналізу та грунтовнішому продумуванню змісту висловлюваного, що, в свою чергу, приведе до автоматизованішого використання мови в умовах живого спілкування. Коли студент відчуває реальну можливість використати отримані знання з іноземної мови в конкретних професійних та життєвих ситуаціях, його мотивація потужно зростає. А сучасний світ демонструє випускникам, як на ринку праці зростають можливості спеціалістів зі знанням як загальної, так і професійної іноземної мови.

Література:

1. Вороніна Г. Р. Формування комунікативної компетенції професійного спрямування у вищій школі: Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції "Сучасні методи викладання іноземної мови професійного спрямування у вищій школі"/ Г. Р. Вороніна. – Національний технічний університет України "Київський політехнічний інститут", 2012. – С. 98-101.

2. Косенко Ю. В. Основи теорії мовної комунікації/Ю.В. Косенко. – Суми : Сумський державний університет, 2011. – 187 с.

3. Олійник Л. Й., Денисова О. В. Оптимізація усної мовленнєвої діяльності студентів на заняттях з англійської мови у ВТНЗ: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції "Актуальні проблеми викладання іноземних мов для професійного спулкування" / Л. Й. Олійник, О. В. Денисова. – Дніпропетровськ, 2012. – С. 3-5.

4. Пассов Є .І. Комунікативний метод навчання іншомовному мовленню / Є. І. Пассов. – К., 2001. – 212 с.

5. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В. Л. Скалкин. – М. : Русский язык, 1981. – 248 с.

УДК 811.111:371.22

Лесневська К. В.,
Одеський національний економічний університет, м. Одеса

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Стаття розглядає особливості методики формування соціокультурної компетенції студентів у процесі викладання іноземної мови у немовних вищих навчальних закладах.
Ключові слова: *компетенція, навички, соціокультурна компетенція, комунікація.*

Данная статья рассматривает особенности методики формирования социокультурной компетенции студентов в процессе преподавания иностранного языка в неязыковых высших учебных заведениях.
Ключевые слова: *компетенция, навыки, социокультурная компетенция, коммуникация.*

The article deals with the peculiarities of methods of sociocultural competence formation in the process of teaching foreign languages to the students of higher educational establishmehts of non-linguistic type.
Key words: *competence, skills, sociocultural competence, communication.*

Соціальні зміни, що мають місце у сучасному суспільстві та процес глобалізації, який у тій чи іншій мірі охопив значну кількість регіонів активізували діалог між країнами, розширили особисті контакти представників різних мовних та культурних спільнот. Це призвело до підвищення зацікавленості до вивчення іноземних мов, основною задачею при їх навчанні становиться формування комунікативної компетенції, яка дає можливість порозумітись у процесі спілкування представникам різних національностей.Однією із умов, що забезпечує адекватний рівень комунікативної компетенціїї є соціокультурна компетенція.

Наявність різних підходів до визначення даного поняття та необхідність адаптаціїї до конкретного навчального процесу методики формування навичок, що охоплюються терміном “ соціокультурна компетенція” обумовили актуальність нашого дослідження[1-6]. Його мета – визначити суттєві компоненти стратегії формування “ вторинної соціалізації особистості”

Рада Європи у “Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти” виділяє наступні компетенції особистості: 1) загальні компетенції (знання, навички та досвід, здібності та риси характеру, евристичні здібності); 2) комунікативні компетенції: лінгвістична, соціолінгвістична, прагматична, до складу якої входить дискурсивна компетенція [3, с. 27]. Лінгвістична та соціолінгвістична компетенція, об’єднані єдиними прагматичними цілями, розуміються нами як лінгво-культурна компетентність. Дискурсивна компетенція, на наш погляд, є явищем поліспрямованим, бо частково вона пов’язана із лінгвістичною компетенцією, частково із соціолінгвістичною і частково із прагматичною. Аналіз спеціальної літератури та наш власний досвід роблять можливим зробити висновок про необхідність формування саме соціокультурної компетенції особистості як основи для розвитку інших компетенцій для створення умов для якісного іншомовного спілкування.

Лінгвістична компетенція, її визначення, підходи до її формування, питання про її приорітетність у курсі навчання іноземним мовам є актуальною проблемою сучасної методики, психології та педагогічної науки [1; 2; 4; 6].

Ми вважаємо, що лінгвістичну (мовну) компетенцію можна визначити як свідоме оволодіння особою, що навчається, знань із лексики, граматики, фонетики іноземної мови та формування необхідних усно-письмових навичок та умінь, як продуктивних, так і рецептивних. Психологи та педагоги виділяють три етапи формування даної компетенції: 1) ознайомлення із лінгвістичною формою в умовах усної або графічної ситуації; 2) подальше оволодіння правилами та механізмами її використання у мовленні; 3) формування продуктивно-рецептивних умінь використання даної лінгвістичної форми у мовленні (усному, письмовому, спонтанному, підготовленому).

Саме мовна компетенція, як ми бачимо, робить людину спроможною сприймати і давати інформацію будь-якої спрямованості: повсякденної, ділової, країнознавчої тощо. Лінгвістична компетенція робить мову людини грамотною та придатною для сприйняття, дає можливість надати мовленню коректної прагматичної спрямованості. Однак коректна прагматична спрямованість неможлива у відриві від соціокультурних фонових знань, тому при вивченні іноземної мови і цей аспект також має бути врахованим у достатній мірі.

Створення соціокультурної компетенції, по суті, є формуванням нової багатомірної свідомості, що базується на оволодінні навичками міжкультурної комунікації, недостатня увага до знання культурних особливостей носіїв мови у практиці міжкультурного спілкування приводить до порушення коректності даного процесу.

У цьому напрямку треба намагатися сформувати комунікативну особистість, яка має свій мовний та соціокультурний досвід, свою систему комунікативних цінностей, свої психолінгвістичні ролі. Все це у комплексі створює варіанти поведінки у різних ситуаціях, забезпечує уміння вибрати схему передачі інформації у конкретній ситуації.

Як зазначає Морозова І. І., “навчання іноземномовній комунікації у сучасному ВНЗ повинно бути спрямованим на розширення індивідуального мовного досвіду від рівня побутового мовлення до мови всієї лінгвокультурної спільноти і далі до мов інших народів” [5, с. 81]. Дану точку зору розділяє і Похота О. М. [7, с. 10].

Такий підхід передбачає, передусім, оволодіння мовою не у вигляді чітко розмежованих блоків; у даному випадку, оволодіти мовою означає також активно оволодіти і картиною світу, представленою у мові іншого народу, усіма знаннями і досвідом даної мовної спільноти, що переплітаються і взаємодіють.У немовному вищому навчальному закладі ці задачі допоможе вирішити застосування матеріалів краєзнавчого та лінгвокра-

© Лесневська К. В., 2013

єзнавчого характеру. Це можуть бути не тільки автентичні тексти. Регулярне використання відеоматеріалів, аудіозаписів, он-лайн передач, телевізійних трансляцій, підготовка проектів за краєзнавчею тематикою сприяє "зануренню " тих, хто навчається у мовне середовище. На жаль, вкрай лімітованими є можливості використання художньої літератури та художніх фільмів. Однак взагалі нехтувати матеріалами такого плану,на нашу думку, не варто.Вони дають змогу інтенсивно на підсвідомому рівні засвоїти лінгвістичні та екстралінгвістичні реалії. Для створення можливості проведення більшого об'єму роботи із художніми матеріалами здається доцільним виносити їх більшу частину на позааудиторну роботу.

Якщо говорити про конкретні вищі навчальні заклади, то на наш погляд, було б доцільним навчальні програми будувати саме за вищезазначеними принципами. Для того, щоб більший акцент робити на ті області навичок, знань, поведінкових реакцій, які більш характерні для представників тих професій, яких готує даний ВНЗ, на наш погляд, треба прийняти до уваги існуюче у сучасній педагогіці поняття "мовна особистість". Даним терміном позначають "сукупність здібностей і характеристик людини, що зумовлює створення і прийняття нею мовленнєвих творів" [5, с. 82]. На цій основі можна запропонувати створення модельної мовної особистості, яка повністю б відповідала цілям та задачам навчально-виховного процесу того чи іншого ВНЗ. Така модельна мовна особистість включає вербальну та невербальну складову, а також ціннісну орієнтацію.

Виходячи із зазначеного вище положення, можна планувати формування необхідних навичок вербального і невербального характеру, створювати ціннісну орієнтацію, необхідну для подальшого життя і професійної діяльності. Тобто той, хто навчається, має розглядатися як індивід з певними цілями та задачами. Такий підхід забезпечить коректне, більш реалістичне, мотивоване використання мови, його кінцева мета – модулювання професійного спілкування майбутніх фахівців.

В результаті роботи по створенню навчальних матеріалів, виходячи із необхідності формування соціокультурної компетенції, нами було визначено деякі критерії, урахування яких сприяє створенню більш ефективних та більш результативних методів і стратегій роботи:

Цілі, на які орієнтовані ті, що навчаються, кількість годин, відведена на вивчення матеріалу.

Адаптація мовного курсу професійної спрямованості до рівня знань конкретної групи, навчання з опорою на рідну мову.

Розробка спеціальних матеріалів для вивчення лінгвокраїнознавства з урахуванням принципів комунікативної методики.

Використання ділової та рольової ігр, які є формою навчання і контролю знань. Використання системи вправ, які базуються на функціонально-комунікативному підході. Це дає змогу урахувати екстралінгвістичні фактори та досвід комунікантів.

Таким чином, актуальне сьогодні завдання по формуванню комунікативної компетентності особистості на іноземних мовах, яка виражається у спроможності до якісного спілкування, вимагає, перш за все, формування соціокультурної компетентності, яка є основою для розвитку інших компетенцій, що є необхідними для ефективного спілкування. Соціокультурна компетентція особистості, що складається фонових, знань про культурні осбистості носіїв мови, їхніх звичок,традицій, норм поведінки, етикету та вміння розуміти комунікативну поведінку носіїв іноземної мови й адекватно використовувати набуті знання в процесі спілкування, будучи при цьому носієм іншої культури, має формуватись з урахуванням як мовних (фонетичних, граматичних, лексичних) аспектів, так і з урахуванням факторів розвитку багатомірної свідомості, що базується на оволодінні міжкультурної компетенції. При викладанні країнознавства та лінгвокраїнознавства, знання яких забезпечує формування соціокультурної компетенціїї, має бути прийнята до уваги теорія мовної особистості.

Література:

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М. : АРКТИ-ГЛОССА, 2000. – 165 с.

2. Голубенко JI. Н., Панченко М. А., Коляда В. П. Обновление целей преподавания иностранных языков в XXI столетии // V Міжнародна науково-практична конференція з питань методики викладання іноземної мови пам'яті професора В. JI. Скалкіна. – Одеса, 2007. – С. 23-34.

3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

4. Елухина Н. В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методика формирования дискурсной компетенции // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 3. – С. 9-13.

5. Морозова І. І. Теорія мовної особистості у викладанні країнознавства // Стратегії та методи навчання мовам для спеціальних цілей. – К., 2005. – С. 81-82.

6. Нестерович Т. Н. О возможных подходах к формированию межкультурной компетенции // Стратегії та методи навчання мовам для спеціальних цілей. – Київ, 2005. – С. 86-87.

7. Похота О. М. Освітні технології. – К. : А.С.К., 2003. – 255 с.

8. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языка) / Э. Г. Азимова, А. Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.

УДК 378.3:811.133.1’36

Лось О. В.,
ЧДІЕУ, м. Чернігів

КАТЕГОРІЯ ЗАПЕРЕЧЕННЯ ЯК ОДИН З СКЛАДНИКІВ ФОРМУВАННЯ ФРАНКОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ НВНЗ

У статті аналізується доцільність детального вивчення певних граматичних категорій, зокрема категорії заперечення як важливого чинника у формуванні франкомовної граматичної компетенції у студентів немовних ВНЗ, що вивчають французьку мову як другу іноземну мову. Пояснюються труднощі даного явища у зіставленні з рідною мовою.

Ключові слова: *категорія заперечення, формування граматичної компетенції, повне заперечення, часткове заперечення, експлетивне заперечення.*

В статье анализируется необходимость детального изучения определенных грамматических категорий, а именно категории отрицания как важного элемента формирования франкоязычной грамматической компетенции у студентов неязыковых ВУЗов, изучающих французский язык как второй иностранный. Объясняются трудности данного явления в сопоставлении с украинским языком.

Ключевые слова: *категория отрицания, формирование грамматической компетенции, полное отрицание, частичное отрицание, эксплетивное отрицание.*

The article analyses the necessity of a detailed study of some grammar aspects, namely the category of negation, as an important element of French grammar competency forming for students of nonlanguage higher educational establishment, studying French as a second foreign language. The difficulties of this phenomenon compared to the native language are explained.

Keywords: *category of negation, grammar competency forming, full negation, part negation, expletive negation.*

Одним з найважливіших компонентів вивчення будь-якої іноземної мови постає вивчення граматики, незнання якої на достатньому рівні ускладнює процес розуміння або навіть унеможливлює результативний процес комунікації. Граматичні правила, структури, форми набувають важливого значення як в усній, так і в письмовій комунікації. Володіння ними дозволяє правильно зрозуміти співрозмовника і відповідно відреагувати на його повідомлення. Уміння користуватися певним набором принципів, що керують сумою елементів та організовують їх у значущі й завершені структури (речення, фрази, тощо), стає однією з первинних умов повноцінної комунікації. Володіння граматичною компетенцією, тобто здатністю розуміти й виражати значення, продукуючи й розпізнаючи правильно оформлені за цими принципами речення, свідчить про усвідомлення студентами суті мовних явищ певної іноземної мови, про здатність їх порівняння й зіставлення з явищами рідної мови. До того ж граматична компетенція як норма підготовки студента невід’ємно пов’язана з комунікативною компетенцією, хоча володіння граматичним матеріалом як таким ще не гарантує комунікативних навичок [4; 5; 6].

Метою даної статті є спроба аналізу граматичної категорії заперечення у французькій мові та її зіставлення з засобами вираження заперечення в українській мові. Вивчення граматики, перш за все, починається із засвоєння явищ, які дозволяють виразити спонукання до дії або її заборону; визначеність (невизначеність); якість предметів, дій і станів; погляди на світ і його об’єкти тощо [4, с. 5]. Вважаємо, що без всебічного вивчення й зіставлення явища заперечення, формування граматичної компетенції з другої іноземної мови (французької) у студентів немовного ВНЗ спеціальності “Туризм” є недостатнім з огляду на специфічність даної категорії і певні відмінності в рідній мові.

Сучасні методи викладання іноземних мов ставлять на меті не стільки знання правил, а головним чином вміння застосовувати граматичні явища в мовленнєвій взаємодії. Але слід зважати на те, що об’єктивні труднощі засвоєння граматичних явищ полягають у подібності і розбіжностях граматичних явищ у рідній й іноземній мові, які можуть супроводжуватися трансференцією й інтерференцією [1, с. 81]. Щоб запобігти цьому, слід викладати відповідні граматичні явища іноземної мови у порівнянні з рідною мовою. Лінгвістичний компонент викладання має містити аналіз зіставлення тих граматичних явищ, які відсутні в рідній мові або мають свої особливості, як то порядок слів, двочленне (часткове або повне) заперечення тощо. На етапі ознайомлення і автоматизації матеріалу важливого значення набувають не тільки різні види правил (правило-поняття, правило-інструкція, правило-узагальнення), але й численні мовленнєві та умовно-мовленнєві вправи [1, с. 81]. Звичайно, вивчення граматики у поєднанні з мовленням є більш раціональним, але, на нашу думку, не останнє місце серед методів викладання повинен займати граматично-перекладний метод, так часто покритикований в наш час. Особливо, коли мова йде про формування граматичної компетенції, яка, на думку Р. Поршнєвої та О. Спиридонової передбачає внутрішнє невербалізоване знання граматичної системи мови, знання морфологічної та синтаксичної системи мови (типології форм), а також набору правил [6, с. 73].

Заперечення становить специфічну категорію в мовній комунікації. Постаючи як комунікативна універсалія з тотожним змістом у французькій і українській мовах, воно виявляє широкий діапазон засобів вираження в кожній з цих мов та істотні відмінності у граматичній характеристиці цих засобів. Заперечення – елемент значення речення, який свідчить, що зв’язок між структурними елементами речення реально не існує в момент висловлювання або що відповідне стверджувальне речення заперечується як хибне [2].

Попри широку, універсальну валентність категорії заперечення, воно може стосуватися окремих лексико-граматичних розрядів, словосполучень. У переважній більшості мов заперечення виражається цілою систе-

© Лось О. В., 2013

мою різних засобів – лексичних, морфологічних, синтаксичних, залежно від граматичної природи елемента, що заперечується. Спільною граматико-стилістичною ізоглосою можна вважати випадки імпліцитного заперечення. Тобто емотивні структури – стверджувальні за формою і заперечні за змістом, як наприклад,

Je veux être pendu si j'y comprends quelque chose. – Вбий мене, якщо я це розумію = Я цього не розумію.

Заперечення може бути виражене заперечними словами (або запереченнями), заперечними префіксами, заперечною формою дієслова, а може не мати окремого вираження, тобто бути компонентом значення слова, як в українській мові "відмовитися" = "не згодитися" або у французькій мові "manquer" = "ne pas avoir ou être", або цілого речення: *Щоб я ще мала з ним справи! = Я не хочу більше мати з ним справу* (заперечення мається на увазі).

Функціонування заперечних часток і заперечних речень в цілому має свою специфіку в кожній з двох мов. За значенням заперечні речення поділяються на загальнозаперечні, коли заперечується дія (стан), отже предикація в цілому (*Il n'est pas venu – Він не прийшов*), і частково заперечні, коли заперечується лише один із семантичних компонентів речення, тільки певний елемент предикації (*Il n'est pas venu trop tard – Він прийшов не дуже пізно*). Звичайно перше значення передається запереченням присудка (дієслова), друге значення – запереченням іншого члена речення. Однак ця відповідність форми і змісту може порушуватись у французькій мові, де частково заперечне речення часто передається також присудковим запереченням, оскільки частка ne може стояти тільки при дієслові (*L'etang ne se trouvait pas loin – До ставка було недалеко*). Така важлива особливість французької мови, як не розмежування загального і часткового заперечення, складає певні труднощі для студентів, особливо при переході з французької мови на українську, коли відбувається зрушення заперечення від присудка до іншого члена речення. Слід зазначити, що найчастіше зрушення заперечення спостерігається при наявності в реченні кількісних слів типу: все, багато, завжди і т.п., бо в українській мові заперечується саме це слово (*Я бачусь з ним не кожного дня – Je ne le vois pas tous les jours*).

Ми вже наголошували, що у французькій мові заперечення має фіксовану позицію, але при цьому семантично може належати будь-якому іншому члену речення. В українській мові заперечення позиційно пов'язане з тим членом речення, до якого належить. Визначення члена речення витікає з загального змісту речення або з більш широкого логічного або ситуативного контексту. "Заперечний центр" речення легко визначається у фразі з протиставленням. Імпліцитне протиставлення безпосередньо вказує на напрям заперечення: *Tu ne parlais pas à moi, mais à lui – Ти розмовляла не зі мною, а з ним*. Коли у фразі є слово *tout* у всіх його граматичних формах, воно перебирає заперечення на себе: *Tout ce qui brille, n'est pas or – Не все те золото, що блищить.*

За нормативною граматикою, заперечення у французькій мові є придієслівним, тобто заперечні частки оточують особисту форму дієслова з неодмінною препозицією частки ne (першою складовою). Коли друга заперечна частка (друга складова) виступає підметом (*personne, rien*), вона знаходиться перед групою ne + присудок. Обставина jamais може передувати предикативній групі з метою виділення. Так, речення *Personne n'est venu – Ніхто не прийшов; Jamais il ne viendra* (експресивна побудова) – *Він не прийде ніколи!*, за побудовою заперечення і змістом співпадає з українською мовою. Більшість підручників з французької граматики наголошують, що основним засобом передачі повного заперечення у сучасній французькій мові є двочленна конструкція ne … pas. Ця конструкція оточує особисту форму дієслова, дієприкметник, дієслово в наказовому способі. Ne стоїть перед дієсловом, а pas або point після нього. Тоді як головним лексичним засобом вираження заперечення в українській мові є заперечна частка не. Вона – своєрідний формальний показник заперечності речення незалежно від місця вживання й її приналежності до будь-якого члена речення. Самостійне категоріальне значення частки не полягає в граматичному вираженні заперечення. Вона позбавлена номінативної функції, не називає предмет, явище, дію, стан, ознаку і т. д., не може бути членом речення, хоча вживається з будь-яким членом. Як і інші модальні частки, не надає той чи інший змістовий відтінок цілому реченню. Саме частка не має значення повного і необмеженого заперечення, яке обумовлює її синтаксичну функцію – бути засобом вираження граматичної категорії заперечення [2]. Але ступінь заперечення частки не незавжди однакова. В більшості випадків в тих реченнях, де частка не заперечує дію, ознаку, суб'єкт, об'єкт, не йдеться про ствердження іншої дії, ознаки, суб'єкта. Частка не в них тільки для повного заперечення. Значення неповного заперечення, невизначеності має частка не вжита між повторюваними прикметниками або іменниками. Ці властивості заперечної частки в українській мові ще раз підкреслюють неоднорідність ступеня заперечення.

Студент, що володіє кількома іноземними мовами, в сучасному світі має безліч можливостей для пізнання світу, встановлення міжнародних зв'язків як на професійному рівні, так і на неформальному, особистому. Особливо це стосується студентів, зайнятих в сфері туризму, що проходять практику, стажування за кордоном, працюють і спілкуються з іноземцями. Викладання другої іноземної мови, зокрема французької, в немовному ВНЗ відбувається в більш обмеженому обсязі, аніж підготовка з першої іноземної мови, потребує ретельної самопідготовки, додаткових зусиль з боку студентів. Насамперед через те, що за досить обмежений термін (2,5 роки) студент повинен опанувати нову мову від початкового рівня до рівня вільного спілкування, вміти підтримувати бесіду побутової загальної, професійної тематики, знати основи ділового листування тощо. Тому, на нашу думку, не слід обмежуватися викладанням лише базової граматики, але й пояснювати деякі специфічні нюанси, наприклад, варіанти ненормативної граматики сучасної мови, що, безумовно, позитивно вплине на його рівень володіння іноземною мовою.

В розмовній французькій мові, насамперед в її побутовому різновиді, поряд з подвійним придієслівним запереченням співіснують ще два варіанти: самостійне вживання заперечних часток pas і ne, з наступними змінами у значенні і ступені заперечення. Завдяки загальній тенденції французької мови до прогресивного порядку слів, а також ненаголошеній позиції частки ne, можна побачити посилення постпозиції заперечення, тобто частішого вживання незалежного pas: *Je peux pas dire. – Я не можу сказати*. Еквівалентом в українській

мові залишається частка не. Самостійне вживання pas є характерним для еліптичних речень. Це можуть бути предикативні речення без присудка, заперечення одного з членів речення усередині фрази. В обох випадках pas знаходиться в препозиції відносно члена речення, що заперечується. Тут немає протиріччя з тим, про що йшлося раніше, оскільки препозиція пояснюється еліпсом повної фрази. В українській мові такому pas відповідає заперечення не. Подібні еліптичні речення – другі репліки діалогу – підтверджують більшу самостійність заперечної частки pas, її незалежність від частки ne й її властивість заперечувати не тільки дієслово, але й інші частини мови – прислівник, іменник. Тому речення цієї структури здатні виступати як незалежні речення і перші репліки в формі питально-заперечних одиниць мовлення. Наприклад, *Pas de dettes? Pas d'impôts impayés? – Боргів нема? Несплачених податків нема?* Як правило, це сполучення pas з прийменниковим іменником, повним еквівалентом яких є речення, що вводяться зворотом il y a або дієсловом avoir як присудком. Стосовно сполучення pas з прислівником, яке може бути окремим реченням як друга репліка діалогу, то воно ніколи не буває незалежним від контексту речення, тобто завжди спирається на попередні висловлювання і не може бути першою реплікою діалогу. Це відбувається, тому що обставинні слова, зокрема прислівник, завжди характеризують умови здійснення якої-небудь дії. Тому дія має бути описана в цьому ж реченні або в попередньому: *– Vous l'avez cru? – Pas tout à fait... – І ви йому повірили? – Не зовсім…*

Незважаючи на вказану вище загальну тенденцію до постпозиції заперечення, незалежне вживання препозиційного ne має місце у французькій мові за певних умов. Так, наприклад, наявність у фразі будь-якого заперечного займенника або прислівника: *aucun, rien, jamais, personne, nul і т.д.* Умовою самостійного вживання ne стає присутність у фразі двох або декількох однорідних членів, що поєднуються частками *ni... ni.* В українській мові препозиційному ne відповідає придієслівне заперечення не. При заперечному переліку в українській мові вживається еквівалентне *ні…ні* з придієслівним запереченням: *Le propriétaire n'a ni semé, ni moissonné – Хазяїн ні сіяв, ні жав.*

Самостійне вживання ne є характерним також для безсполучникових умовних додаткових речень зі зворотами *n'était ..., n'eût été.* В українській мові їм відповідають заперечні додаткові речення умови з сполучником “якщо, якби”: *N'était l'expression enfantine de son visage, on lui aurait donné la trentaine – Якби не дитячий вираз обличчя, їй можна було дати років тридцять.* Вживання в реченнях *ne* після питальних слів *combien, quel, qui* має стверджувальне значення. Формальне заперечення вживається лише для посилення емоційно-забарвленого тону висловлювання. В українській мові таким реченням відповідають окличні речення зі стверджувальним значенням: *Combien de fois n'avons-nous regretté cet accident. – Скільки ж разів жалкували ми про цей випадок!*

Стилісти Віне і Дарбельне вказують на нюанс у значенні повної (*Je ne sais pas – Я не знаю*) і часткової заперечної структур (*Je ne sais – Важко сказати …*), перша з яких має повне заперечне значення, а друга виражає скоріше непевність, невизначеність [10, с. 142].

Вважаємо необхідним наголосити на такому явищі, як експлетивне заперечення. Експлетивне ne не змінює зміст висловлювання. При порівнянні в українській мові дієслову з експлетивним ne відповідає його лексичний еквівалент у стверджувальній формі: *Cela coûtera moins cher que je n'avais supposé – Це коштуватиме мені менш, ніж я гадав.* Експлетивне *ne* вживається також в умовних додаткових реченнях після дієслів, що виражають острах, побоювання: *craindre que, redouter que, trembler que, avoir peur que: Je crains qu'il ne pleure – Боюсь, що піде дощ*; дієслів, що виражають сумнів, незнання, заперечення в питальній або заперечній формі: *douter, ignorer, nier: Je ne nie pas qu'il n'ait raison – Я не заперечую, що він має рацію*. Проаналізувавши приклади, можна зробити висновок, що французькому реченню з експлетивним ne в українській мові відповідає еквівалентне речення в стверджувальній формі; хибно заперечне речення із сполучником якби, що має позитивне значення. Слід зазначити, що речення з дієсловами, що виражають острах, побоювання, становлять найбільшу складність для студентів, тому що в реченнях такого типу спостерігається конкуренція одночленної і двочленної конструкцій *ne // ne ... pas*. Наприклад,

Je crains qu'il ne vienne = Je crains qu'il vienne – Боюсь, що він прийде = Боюсь, якби він не прийшов (Він нам заважатиме); Je crains qu'il ne vienne pas – Боюсь, що він не прийде (Він нам потрібний).

Для багатьох мов, зокрема української і французької, характерним є множинне заперечення. При наявності заперечного займенника, прислівника або сполучника виникає заперечне узгодження – припускається або навіть вимагається “надмірне” заперечення присудка.

На підставі огляду представленого матеріалу можна зробити наступні висновки. При викладанні граматики другої іноземної мови слід не обмежуватись загальними принципами. Доцільним є детальне вивчення певних граматичних явищ, що викликають найбільші труднощі у студентів, у зіставленні з рідною мовою, формуючи у такий спосіб граматичну компетенцію. Граматичні вміння мають формуватися на тлі комунікативної спрямованості навчального процесу. Перспективами подальшого пошуку в даному напрямку є розробка комплексу діяльно-комунікативних завдань з граматичних труднощів французької мови для студентів НВНЗ.

Література:

1. Бегека Д. А. Значення граматичної компетенції при підготовці майбутнього викладача іноземної мови / Д. А. Бегека // Вісник Черкаського університету. Серія Пед. науки – 2009. – Вип.165. – С. 79-83.

2. Загнітко А. П. Теоретична граматика сучасної української мови. Морфологія. Синтаксис / А. П. Загнітко – Донецьк : ТОВ “ВКФ “БАО”, 2011. – 992 с. – [Електронний документ]. – Режим доступу : http://litmisto.org.ua/?page_id=15.html.

3. Кушнарьова В. М. Загальна характеристика англомовної граматичної компетенції учнів початкової школи / В. М. Кушнарьова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 9 (220). Ч. ІІІ. – С. 84-88.

4. Методика преподавания иностранных языков: общий курс: учеб. пособие / отв. ред. А. Н. Шамов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : АСТ МОСКВА: Восток – Запад, 2008. – 253 с.

5. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.

6. Поршнева Е. Р. Грамматические концепты и способы их построения при изучении иностранного языка / Е. Р. Поршнева, О. В. Спиридонова // Иностр. яз. в шк. – 2008. – № 6. – С.73-77.

7. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: Пособие для студентов педвузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М. : АСТ: Астрель, 2008. – 238 с.

8. Baccus, Nathalie. Grammaire française / Nathalie Baccus. – Paris : Librio Mémo, 2003. – 125 p.

9. Grevisse, Maurisse. Le bon usage : grammaire française / Maurise Grevisse. – Paris : Duculot, 1986. – xxxviii, 1768 p.

10. Vinay J.P., Darbelnet J. Stylistique comparée du français et de l'anglais / J. P. Vinay, J. Darbelnet. – Paris : Les Editions Didier, 1997. – 334 p.

УДК 378,091,12-054:811,11

Мартинюк О. В.,
Хмельницький національний університет, м. Хмельницький

ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті на основі вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду проаналізовано основні методи визначення рівня сформованості міжкультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у процесі їх професійної підготовки.

Ключові слова: *міжкультурна компетентність (МК), рівень сформованості МК, метод визначення рівня МК, комунікативний дискурс.*

В статье на основе отечественного и зарубежного педагогического опыта анализируются основные методы определения уровня межкультурной компетентности будущих учителей иностранного языка в процессе их профессиональной подготовки.

Ключевые слова: *межкультурная компетентность (МК), уровень формирования МК, метод определения уровня МК, коммуникативный дискурс.*

On the basis of the national and foreign pedagogical experience the author analyzes the main methods applied to determine the level of intercultural competence of the prospective foreign language teachers in the process of their professional training.

Key words: *intercultural competence (IC), the level of IC formation, the method of IC level determination, communicative discourse.*

Постановка проблеми. Глобалізація суспільно-політичних та соціально-економічних процесів, активізація освітньої, наукової та культурної інтеграції України до загальноєвропейської і світової спільноти актуалізують потребу розробки інноваційних підходів до формування міжкультурної компетентності (МК) вчителя іноземної мови, необхідної йому для ефективної професійної діяльності в умовах полікультурного середовища. Одним із напрямів наукового пошуку у цій площині є методи об’єктивного визначення рівня сформованості МК майбутніх вчителів іноземної мови на етапі їх професійної підготовки.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Міжкультурна компетентність у сучасній науковій думці досліджується у контексті світових освітніх тенденцій, міжнаціональних та міжкультурних відносин, фахової підготовки, полікультурної освіти [1]. Тлумачення поняття “міжкультурна компетентність” та висвітлення питань щодо її формування знаходимо у працях К. Беннет, В. Джонсона, О. Леонтович, Ю. Рот, А. Садохіна, Н. Смірнової, Н. Якси і багатьох ін.; термін “полікультурна компетентність” вживають Л. Перетяга, В. Кузьменко, Л. Гончаренко. Процес міжкультурного навчання вивчають О. Аракелян, В. Болгаріна, Н. Воскресенська, Д. Джонсон, В. Єршов, К. Кронен, С. Мамфорд, Р. Пейдж, Л. Супрункова, С. Тер-Мінасова та ін. Проблему адаптації до іншомовного культурного середовища розглядає Т. Стефаненко. Окремі аспекти процесу оцінювання МК майбутніх вчителів розглянуто зарубіжними дослідниками Ф. Дервіном, Д. Діердорф та ін. Однак, пошук найбільш оптимальних та об’єктивних методів визначення рівня сформованості МК фахівців невпинно триває.

Мета дослідження. Метою нашого дослідження є аналіз основних методів визначення рівня сформованості міжкультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у процесі їх професійної підготовки. Дослідження передбачає звернення до зарубіжного досвіду у цій галузі.

Виклад основного матеріалу. Для ефективного оцінювання рівня сформованості МК студентів необхідно перш за все чітко визначити її суть та складові елементи. Спираючись на визначення, запропоновані вітчизняними та зарубіжними дослідниками (К. Беннет, В. Джонсон, Д. Діерфорд, О. Леонтович, Ю. Рот, А. Садохін, Н. Смірнова, Н. Якса), ми розглядаємо МК як інтегровану єдність, що включає міжкультурні знання, уміння, навички, розуміння та позитивне ставлення до інших культур, даючи змогу ефективно та адекватно здійснювати комунікативну діяльність у полікультурному середовищі.

За даними комплексного дослідження, проведеного у США Асоціацією міжнародної освіти та Американською радою з питань освіти на основі методу Дельфі (збір інформації про об’єкт дослідження шляхом опитування експертів та узагальнення даних), американський науковець Д. Діердорф визначила чотири рівні сформованості МК:

Позитивне ставлення до іншої культури: готовність до отримання міжкультурних знань та відкритість перед її представниками; повага до культури, звичаїв та традицій; толерантне ставлення до культурних розбіжностей.

Міжкультурні знання, уміння і навички, розуміння культурних особливостей: культурна самосвідомість і здатність до самооцінки; глибокі знання культури (як іноземної, так і національної); розуміння світогляду представників іншої культури, її ролі та впливу у певному ситуативному, соціальному та історичному контексті; усвідомлення значення культурного різноманіття; когнітивна гнучкість, тобто здатність переходити від емічної інтерпретації дійсності (як носія культури) до етичної (інтерпретації, що здійснюється поза культурним середовищем) або навпаки; соціолінгвістична компетентність (усвідомлення залежності значення мовних одиниць від соціального контексту); уміння слухати та спостерігати, аналізувати, інтерпретувати, співвідносити, утримуватись від засудження.

Сформованість необхідних особистісних якостей: здатність навчатись у процесі взаємодії, адаптуватись до нового культурного середовища, різних видів міжкультурної комунікації та способів отримання знань;

© Мартинюк О. В., 2013

гнучкість; міжкультурна емпатія; уважність; допитливість і винахідливість; етнорелятивізм (переконання у тому, що цінності та норми поведінки однієї культури не можна розглядати з позиції іншої культури, оскільки їх важливість є відносною, а не універсальною).

Здатність до ефективної та адекватної комунікативної діяльності у полікультурному середовищі [3, с. 254].

Модель МК, запропонована дослідницею, передбачає поступовий її розвиток від формування позитивного ставлення до іншої культури до здатності здійснювати ефективну комунікацію у іншомовному культурному середовищі.

Для визначення рівня сформованості МК необхідно перш за все з'ясувати, наскільки культурно неупередженими є особи, які здійснюватимуть цей процес; встановити, у якому ситуативному чи соціальному контексті, протягом якого терміну та з якою метою він відбуватиметься. Потрібно також обрати методи визначення, які б адекватно відображали рівень сформованості складових МК окремих індивідів. Важливо, щоб обрані методи відповідали поставленій меті та враховували зміст поняття МК.

Одним із методів визначення рівня сформованості МК майбутніх учителів англійської мови є використання стандартних тестів множинного вибору, що містять питання з галузі культури. Такі тести зручні для перевірки, але вони відображають лише рівень фактичних знань, які, здебільшого, мають загальний характер та формуються під впливом культурних стереотипів.

Інший метод полягає у використанні шкали Лайкерта (містить градацію ступеню згоди чи незгоди з певним твердженням щодо об'єкта). Цей метод зазнав критики окремих зарубіжних дослідників, оскільки достовірність результатів базується на припущенні, що респонденти мають бажання та уміють здійснювати об'єктивне самооцінювання [4].

Метод "навчальних контрактів" (з англ. learning contracts). Метод передбачає попереднє обговорення зі студентами змісту навчального матеріалу, способів оволодіння ним, часу, необхідного для цього, визначення прогнозованого рівня сформованості МК та критеріїв його оцінювання. Студент під керівництвом викладача має поставити перед собою завдання, спрямовані на досягнення очікуваних результатів [2, с. 74].

Метод електронних портфоліо. Створюючи такі портфоліо (інколи їх називають біографією міжкультурного досвіду), студенти поміщають туди результати своїх міжкультурних досліджень: статті-роздуми, курсові роботи, фотоматеріали та інші задокументовані свідчення їх продуктивної праці. Існує спеціальне програмне забезпечення, яке дає змогу оцінювати результати навчання студентів.

Метод написання критичних статей (есе). У спеціальних електронних журналах та блогах студенти виражають своє ставлення до тих чи інших культурних явищ, обґрунтовують власну позицію, описують процес та результати співпраці з представниками інших культур, пов'язують повсякденний досвід міжкультурної комунікації з вирішенням актуальних соціальних та культурних проблем.

Метод спостереження. Метод використовується для визначення рівня сформованості МК студентів на основі оцінювання їх поведінки у контексті повсякденної міжкультурної комунікації, наприклад, під час перебування з сім'єю іноземців, навчання з викладачем із зарубіжного університету тощо.

Метод непрямих доказів. Зазначений метод полягає в організації опитувань, анкетувань, індивідуальних та групових інтерв'ю, бесід у фокус-групах, аналізі записів у навчальних планах студентів [2, с. 75].

Варто зазначити, що об'єктивність більшості з охарактеризованих вище методів залежить від добросовісності та чесності самих студентів, їх бажання ділитись власним досвідом міжкультурної комунікації. Викладачам буває надзвичайно важко об'єктивно проаналізувати портфоліо чи щоденники студентів, переконатись у достовірності отриманої інформації, уникнути порушення етичних норм.

Французький дослідник Ф. Дервін пропонує використання моделі оцінювання МК студентів, яка базується на трьох основних поняттях – національна ідентичність, дискурс, адекватна реакція, і може використовуватись для самооцінювання, експертного оцінювання та групового оцінювання. Кожне з цих понять відображає окремий аспект МК [4].

Свідченнями сформованості МК відповідно до першого аспекту, на думку Ф. Дервіна, є:

– здатність учасника комунікативного процесу, представляючи групову чи національну ідентичність, адаптувати свій дискурс до певного контексту чи співрозмовника для досягнення поставлених комунікативних цілей (отримання схвалення, репрезентації національних особливостей, захисту своєї позиції);

– уміння помічати та аналізувати прояви національної ідентичності у власному дискурсі та дискурсі співрозмовника;

– уміння уникати власного позиціювання чи сприйняття співрозмовника через призму національних образів, стереотипів, узагальнень чи перебільшень [4].

Індивідуальна багатогранність не завжди є помітною, оскільки у процесі комунікації складається певне уявлення про співрозмовника (формується його усталений образ), який використовується у подальшому. Класифікація за національними особливостями – типове явище у міжкультурній комунікації. Окрім того, в окремих комунікативних контекстах буває недоречно зауважувати, що співрозмовник мислить стереотипно. Міжкультурна компетентність забезпечує розуміння причини формування і використання певних стереотипів, дає змогу знайти правильний вихід у таких ситуаціях, наприклад, спрямування розмови у інше русло або обговорення стереотипів із співрозмовником.

Під час оцінювання рівня сформованості МК відповідно до другого аспекту за основу береться здатність розпізнавати та адекватно сприймати особливості комунікативного дискурсу. Комунікативні ситуації, у яких мають місце етноцентристські, ксенофобські, расистські та інші прояви, є справжнім випробовуванням. Тут важливо уміти "згладити" напруженість, використовуючи засоби вираження модальності, експліцитного пе-

рефразування. Ф. Дервін наголошує на тому, що комунікативний дискурс інколи суперечить діям співрозмовника і навпаки.

Зазначений аспект найбільше враховує мовну компетентність, оскільки вона допомагає уникати викривлення змісту повідомлення шляхом неадекватного вибору лексичних одиниць, нерозрізнення відтінків їх значень тощо.

Іншим аспектом оцінювання рівня сформованості МК є уміння контролювати власні емоції і поведінку; враховувати той факт, що на реакцію співрозмовника впливають його власні емоції і почуття, пережитий досвід, настрій, особисті проблеми та інші психологічні чинники; уникати неприязного ставлення до людини через її фізичну схожість з кимось іншим, специфічний акцент, нетипові звички, ексцентричну поведінку [4].

Варто зазначити, що найбільш об’єктивні результати під час визначення рівня сформованості МК дає комплексний підхід, який передбачає використання кількох методів одночасно.

Висновки. Отже, ми дотримуємось думки, що міжкультурна компетентність – інтегрована єдність, яка включає міжкультурні знання, уміння, навички, розуміння та позитивне ставлення до інших культур, даючи змогу ефективно та адекватно здійснювати комунікативну діяльність у полікультурному середовищі. Використовуючи американський досвід, можна виділити чотири рівні сформованості МК: 1) позитивне ставлення до іншої культури; 2) наявність міжкультурних знань, умінь та навичок, розуміння культурних особливостей; 3) сформованість таких особистісних якостей як адаптивність, гнучкість, міжкультурна емпатія, уважність, допитливість та винахідливість; 4) здатність до ефективної та адекватної комунікативної діяльності у полікультурному середовищі. У процесі дослідження нами проаналізовано такі методи визначення рівня сформованості МК: використання стандартних тестів множинного вибору, використання шкали Лайкерта, методи “навчальних контрактів”, електронних портфоліо, написання критичних статей (есе), спостереження, використання непрямих доказів, модель Ф. Дервіна. Найбільш об’єктивні результати під час визначення рівня сформованості МК дає комплексний підхід, що передбачає використання кількох методів одночасно. У подальших дослідженнях варто було б розглянути педагогічні умови використання охарактеризованих методів визначення рівня МК вчителів іноземної мови у контексті окремих філологічних дисциплін.

Література:

1. Формування міжкультурної компетентності у процесі викладання гуманітарних дисциплін: методичні рекомендації для викладачів вищої школи [Електронний ресурс] // Видано у рамках проекту “Україна багатокультурна” за підтримки Фонду сприяння демократії за підтримки посольства США, 2007. – Режим доступу : http://www. civicua.org. – Загол. з екрану. – Мова укр.

2. Deardorff D. Assessing Intercultural Competence / D. Deardorff // New Directions for Institutional Research. – Wiley Periodicals, Inc, 2011. – No. 149. – P. 65-79.

Deardorff D. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization / D. Deardorff // Journal of Studies in International Education. – Association for Studies in International Education, 2006. – Vol. 10. – No. 3. – P. 241-266.

4. Dervin F. Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts [Електронний ресурс] / F. Dervin. – Режим доступу : http://users.utu.fi/freder/Assessing%20intercultural%20competence%20in%20Language%20Learning%20and%20Teaching.pdf. – Загол. з екрану. – Мова англ.

УДК 311.11 (07)

Плавуцька О. П.,
Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, м. Тернопіль

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА В ПРОЦЕСІ ДУХОВНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

У статті подаються вправи спрямовані на розвиток духовного аспекту міжкультурних цінностей. Завдання збагачені невід'ємним елементом іншомовної комунікації — фразовими дієсловами та зорієнтовані на їх закріплення.
Ключові слова: *духовні цінності, фразові дієслова, іншомовна комунікація.*

В статье поданы упражнения ориентированы на развитие духовного аспекта межкультурных ценностей. Задания обогащены неотъемлемым элементом иноязычной комуникации – фразовыми глаголами и ориентированы на их закрепление.
Ключевые слова: *духовные ценности, фразовые глаголы, иноязычная комуникация.*

The article deals with exercises aimed at intercultural values spiritual aspect development. The assignments are enriched with unavoidable element of foreign language communication – phrasal verbs and are oriented at their usage.
Key words: *spiritual values, phrasal verbs, foreign language communication.*

У сучасному світі основною функцією англійської мови є забезпечення спілкування між носіями різних національностей, країн, культур. Цінністю, що об'єднує протилежності у етнічних системах представників різних культур, є любов, яка передбачає мирне та толерантне ставлення до людини іншого світоглядного спрямування. У цьому контексті саме іноземна мова формує вміння взаємодіяти з людиною іншої культури, виходячи із сприйняття її не лише як особи-носія певної національності, етнічних традицій, світоглядної системи, а як істоту особливу, пов'язану з іншими індивідами духовним світом. Саме на формування такого ставлення зорієнтовані наступні завдання, які ми розробили для занять англійської мови.

APOLOGISE

One night there was a woman at the airport who had to wait for several hours before catching her next flight. While she waited she bought a book and a pack of cookies to spend the time. She looked for a place to sit and waited.

Beside of the armchair where was the packet of cookies, a man came along and sat down, opened his magazine and started reading. He started to eat them one by one. Not wanting to make a fuss about it she decided to ignore him and paid no attention to him. The woman, slightly bothered, ate the cookies and watched the clock, while the young and shameless thief of cookies was also finishing them. The woman started to get really angry at this point and was almost ready to blow up. She thought "If I wasn't such a good and educated person, I would have given this daring man a black eye by now. "Every time she ate cookies, he had one too. The dialogue between their eyes continued and when only one cookie was left, she wondered what he was going to do. Softly and with a nervous smile, the young man grabbed the last cookie and broke it in two. He offered one half to the woman while he ate the other half. Briskly she took the cookie and thought, "What an insolent man! What is he driving at? How uneducated! He didn't even thank me!" She didn't like him from the outset. She had never met anybody so fresh and sighed relieved to hear her flight announced. She grabbed her bags and went towards the boarding gate refusing to look back to where that insolent thief was seated.

After boarding the plane and nicely seated, she looked for her book which was nearly finished by now. While looking into her bag she was totally surprised to find her pack of cookies nearly intact. **"If my cookies are here", she thought feeling terribly, "**those others were his and he tried to share them with me." Too late to apologize to the young man, she realized with pain, that it was her who had been insolent, uneducated and a thief, and not him.

How many times in our lives, had we known with certainty that something happened in a certain way, only to discover later that it wasn't true? How many times has our lack of trust within us made us judge other people unfairly with our conceited ideas, often far away from reality.

(Unknown author)

VOCABULARY SECTION

Give Ukrainian equivalents to the following:

to apologize, to make a fuss about something, slightly bothered, shameless thief, educated person, to wonder, briskly, to grab, insolent man, a fresh person, to sigh, relieved, nearly intact, lack of trust, to judge somebody unfairly, conceited ideas.

II. Provide synonyms from the text to the given words. Make your own sentences with them.

to hold off ; to make up one's mind, resolve; confused, perplexed, puzzled,; barefaced, impudent (2 variants); civilized, cultured ; to go on, proceed ; alertly, spryly, to beg somebody's pardon; to make excuses, to perceive; to understand, to find out.

IV. Study the meaning of the phrasal verbs from the text.

Come along – arrive at a place

Make a fuss – to worry about or make a bother about someone or something

Pay attention – to focus one's attention

Blow up – to become very angry

Give a black eye – 1) cause a loss of respect for a person or organization; 2) to hit someone with the fist over the eye, causing a bruise.

To drive at – to hint at

From the outset – from the beginning

V. Complete the sentences with the phrasal verbs above.

© Плавуцька О. П., 2013

Don’t ……. about this problem. You worry too much, it’s not a serious problem.
Don’t speak over the telephone while driving! …….. to the danger signs.
If they publish this article about the president of the company, they’ll …… to the company.
Please tell me what you want. I can’t understand what you ……..
We are at the stadium. …… to us.
Your business will be successful if you plan everything …….
VI. “Come” expressing an idea of movement or change
Come apart – separate into pieces
The antique picture frame just came apart in my hands.
Come around or come round – become conscious again
A nurse was with me when I came round after the operation.
Come out – disappear or become less strong (of dirt or colour on clothing/material)
Let your garment soak overnight and the stain will probably come out.
Come out – become public knowledge after it has been kept secret (of the truth)
If this story comes out about the Prime Minister, he’ll have to resign.
Come out – be given to people (of results or information)
When do your exam results come out?
Come out – leave after a period in a place (of hospital/prison)
Jane’s coming out of hospital at the weekend. She’s much better now.
Come up (1) – is mentioned or discussed
Come up (2) – happened unexpectedly, usually a problem or difficult situation
Come up (3) – become available
Other meanings of “come”
I am doing a research project for my degree on the psychology of ageing, but I’ve come up against a few problems. I came across someone who’s done an almost identical study, so I’ve got to come to a decision: do I want to continue with or not? I guess in the end my decision will come down to what my professor recommends.
Come up against – encountered or had to deal with (a difficult situation)
Come across -– discovered (or met) by chance
Come to – make (a decision about something)
Come down to – depend mostly on or be influenced most by
VII. Complete the sentences with a particle.
Do you have any glue? The cover of my address book is coming …… and I want to stick it together again.
I spilt some orange juice on the tablecloth. Do you think it will come …….. if I put it in the washing machine?
The last thing I remember was feeling very dizzy. The next thing I knew, I came …… in hospital and a doctor was standing by my bed.
The government is going to release a report on traffic congestion.I wonder when it’s coming …….
We were chatting at the corner when Jim Gore came …… with his girlfriend.
I hear Bruce’s operation was successful. When is he coming ……. of the clinic?
Some very shocking facts have come …… about the government corruption, thanks to an investigation by a national newspaper.
Use a phrasal verb to complete these dialogues.
Anne: We lost everybody’s e-mail address and had to start all over again.
Ken: Really? How did that …….?
Anne: Oh, it was some computer virus.
Rick: David keeps saying he’s going to sail around the world.
Ivan: Huh! Do you think it will ever ……?
Rick: Probably not. He’s such a dreamer.
Brian: We’ll let you know what we decide. We’ll phone you.
Fran: When do you think you’ll ……..?
Brian: Probably at the meeting on Friday.
Olga: I thought you were coming to the dinner party last night.
Ulla: Yes, I was intending to, but right at the last minute something ……...
Olga: Oh, I see. Well, you must come next time.
Role-play.
Dramatize the following situation using the active vocabulary.
Apologize to your friend for saying something to him/her in anger;
your friend had a fight with you. Demand an apology from him/her for something that he/she said to you.
you have just gotten off a plane and you are looking for your carry-on bag. You had put it in the overhead compartment, and now it isn’t there. Tell the agent about your problem.

Література:

1. Dictionary of Contemporary English. Longman. – Pearson Education Limited, 2003. – 1950 p.
2. Michael McCarthy. English phrasal verbs in Use / Michael McCarthy, Felicity O’Dell. – Cambridge University Press, 2004. – 206 p.
3. Nancy Ellen Zelman. Conversation Inspirations for ESL / Nancy Ellen Zelman. – Pro Lingua Associates, Brattleboro, Vermont, 1990. – 86 p.

УДК 378.091.21:811

Радул С. Г.,
Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, м. Кіровоград

КОНЦЕПЦІЯ ДІАЛОГУ КУЛЬТУР ЯК ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розкрито сутність поняття діалог культур. Представлено основні концептуальні позиції вчених які розкривають його зміст. Автор статті розглядає діалог культур як основну педагогічну умову формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. Описуються умови за яких формується діалог культур в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови.
Ключові слова: *діалог культур, міжкультурна взаємодія, міжкультурна компетентність, міжкультурна комунікація.*

В статье раскрыта сущность понятия диалог культур. Представлены основные концептуальные позиции ученых, которые раскрывают его суть. Автор статьи рассматривает диалог культур как одну из основных педагогических условий формирования межкультурной компетентности будущего учителя иностранного языка. Описуються условия, при которых формируется диалога культур в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка.
Ключевые слова: *диалог культур, межкультурное взаимодействие, межкультурная компетентность, межкультурная коммуникация.*

The article explores the essence of the concept of dialogue of cultures. The basic conceptual positions of scientists that reveal its contents are presented. The article examines the dialogue of cultures as the primary pedagogical conditions of intercultural competence of future teachers of foreign languages. Conditions under which the dialogue is formed in the process of professional teaching of future teachers of foreign languages are presented in here..
Keywords: *dialogue of cultures, intercultural interaction, intercultural competence, intercultural communication.*

Процес глобалізації, який досить стрімко розвивається в наш час, призводить до розширення взаємодії між різними країнами, народами та їх культурами. Спілкування з іноземцями стає реальністю, а зіткнення з представниками іншої культури входить в наше повсякденне життя. Тому, за таких умов великого значення набуває проблема професійної підготовки вчителя іноземної мови до участі в різного роду міжкультурної взаємодії. Все частіше навчальні заклади здійснюють обмін студентами, викладачі організовують сумісні проекти і проходять стажування за кордоном, таким чином, беруть участь в міжкультурній комунікації та діалозі культур. Тобто, вимоги сучасного життя висувають на перший план культуроутворюючу концепцію вивчення іноземної мови. Культуроутворююча концепція вивчення іноземної мови пропонує в якості мети навчання – оволодіння іноземною мовою для вступу в міжкультурний діалог, ознайомлення та залучення до іншої культури, при цьому вміти представляти свою культуру своєму співрозмовнику, тобто міжкультурну компетентність особистості. Таким чином, міжкультурна компетентність яка формується в процесі навчання іноземній мові з урахуванням культурних та ментальних розбіжностей носіїв мови, в свою чергу, є необхідною умовою для успішного діалогу культур.

Мета статті – визначити сутнісні поняття діалогу культур та узагальнити основні теоретичні підходи до інтерпретації його змісту як основи формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. У своєму дослідженні ми розглядаємо міжкультурну компетентність майбутнього вчителя іноземної мови, як інтегративну якість особистості та сукупність спеціальних знань, міжкультурних умінь та навичок, системи ціннісних орієнтацій, які є необхідними для розв’язання професійних задач та забезпечують повноцінну комунікацію в ситуації міжкультурної взаємодії в стилі співпраці та толерантності.

Слід зазначити, що педагогічна взаємодія у вищій школі – це не діалог заради діалогу, а підготовка професіонала, у тому числі підготовка майбутнього вчителя до організації взаємодії у процесі власної професійної діяльності, його готовність до вирішення теоретичних і практичних проблем [5].

Міжкультурне навчання в процесі фахової підготовки студентів спрямоване на формування у них здібності до міжкультурної комунікації, діалогу культур, тобто знайомство з такими явищами та поняттями як: принципи комунікації, основні функції культури, вплив культури на сприйняття та комунікацію, вплив культури на людську діяльність та розвиток суспільства.

Формування та розвиток здатності до діалогу культур у студентів повинно здійснюватися на основі принципів взаємної поваги, терпимості до культурних розбіжностей та подоланню культурних бар’єрів, бачити у представниках іншої культури не лише те, чим ми відрізняємося, але і те, що нас об’єднує; змінювати оцінки в результаті осягнення іншої культури; відмовлятися від стереотипів; використовувати знання про іншу культуру для більш глибшого пізнання власної. Таке навчання сприяє усвідомленню своєї приналежності до певного етносу, так і до ознайомлення з традиціями і культурними особливостями представників іншої культури. Саме порівняльний аналіз допоможе майбутнім вчителям виявити особливості національних культур. Таким чином, вивчення іноземних мов та культур стає одним із засобів інтеграції в іншу культуру.

Нерозривний зв’язок навчання іноземної мови та культури іншої країни підтверджує також В. Гурмаза, наголошуючи на наступних принципах їх єдності. Перший принцип реалізується в засвоєнні людиною, що виросла в одній національній культурі, істотних фактів, норм і цінностей іншої національної культури. При цьому важливо сформувати у студентів позитивне ставлення до отриманої в процесі навчання інформації про країну.

© Радул С. Г., 2013

Другий принцип – формування у студентів позитивної установки до народу, що є носієм мови, адже вивчення мов починається з метою зближення народів. Третій принцип втілює в собі вимоги цілісності і гомогенності мовного навчального процесу: країнознавча інформація підлягає витягу з природних форм мови і з навчальних текстів і не має привноситися ззовні.

Нарешті, четвертий принцип також пов’язаний з уточненням специфіки країнознавства: країнознавчий аспект викладання реалізує в навчальному процесі філологічний спосіб вторинного пізнання дійсності [7, 33].

Процес входження в іншу культуру, а також проблеми, пов’язані з подоланням культурного шоку, адаптацією в іншомовному середовищі вивчають спеціалісти різних галузей знань: культурології, соціології, соціолінгвістики, психології та ін. Останнім часом зазначені вище проблеми, а точніше їх прикладний аспект, досліджуються і в сфері освіти.

Вперше ідея міжкультурної взаємодії увійшла в проблемне поле філософського мислення як проблема діалогу культур. Основні положення концепції діалогу культур були представлені в працях М. Бубера, М. Бахтіна та продовжені В. Біблером та іншими їх послідовниками.

На сучасному етапі розвитку науки діалог культур тлумачиться як взаємопроникнення смислів різних культур – не просто спілкування різних народів з різними ціннісними вимірами та різними мовами, але спілкування зі спробою перекладу (трансформації смислів, значень, понять, образів, символів). Діалог культур поєднує усвідомлення культурної альтернативи, зачарування нею, виявлення її абсолютної відмінності від власної культури, нерозуміння, страх і водночас зацікавленість, які поступово переростають у терпиме, толерантне ставлення, пасивне примирення з фактом існування Іншого, з одночасним активним прагненням глибше пізнати його “душу” і встановити дружні стосунки, що взаємозбагачують учасників взаємодії [1; 2; 3].

В концепції М. Бубера людина набуває власної суті, лише в тому випадку, коли вбирає в себе загальнолюдське, співвідносячи себе з іншими людьми. Центральна ідея буберовської філософії – буття як діалог між Богом та людиною, людиною та світом. Він виділяє сферу “між” як первинну категорію людської дійсності та визначає сенс життя в “співучасті в бутті інших істот”. Жити за Бубером, – значить бути тим, до кого звертаються.

Для розуміння суті діалогу культур особливого значення мають положення – М. Бахтіна про людину як унікальний світ культури, яка вступає у взаємодію з іншими особистостями – культурами, які творять себе в процесі цієї взаємодії. М. Бахтін розумів культуру як:

– форму спілкування людей різних культур, форму діалогу; для нього “культура є там, де є дві (як мінімум) культури, і самоусвідомлення культури є форма її буття на межі з іншою культурою”;

– як механізм самодетермінації особистості, з присутньою їй історичністю та соціальністю;

– як форма набуття, сприйняття світу вперше.

Поняття “Інший” у філософській концепції М. Бахтіна було ключовим, оскільки особистість стає особистістю і пізнає себе лише співвідносячи з Іншим. Спілкування особистостей в діалозі відбувається завдяки деякому атому спілкування – тексту. В “Этике словесного творчества” М. Бахтін писав, що людину можна вивчати лише через тексти, які розглядаються як форма спілкування культур. Любий продукт людської творчості – свого роду “послання”, він по-своєму говорить, запитує та відповідає, несе в собі “вістку”, яку необхідно вміти почути і яка, стикаючись з іншим текстом, знову і знову актуалізується в цілісному житті культури.

М. Бахтін впевнено довів, що діалог може відбуватися не лише між різними соціальними суб’єктами, він іде і всередині кожного соціального суб’єкту, у тому числі – і у свідомості кожної окремої людини, де присутні дві позиції свідомості. “Інша” свідомість виникає в процесі освоєння норм культури, в результаті якого частина із них стає “моїми”, частиною мого “Я”, частина ж – не приймається, відкидається і закріплюється у свідомості як “чуже”. Усвідомлення себе в якості суб’єкта рідної культури, здатність реагувати на зміни в життєвій ситуації, входження у світ іншої, іншомовної культури, інтерес до неї, необхідність прийняття цієї культури, знаходження свого місця в цьому світі вимагає формування нового досвіду взаємодії, нової моделі поведінки. Ці процеси супроводжуються психологічними змінами в структурі особистості, вимагають певної відмови від власного “Я”, від особистої ідентичності, від усвідомлення першочергової переваги рідної культури над всіма іншими, пристосування до іншого бачення світу, до поліфонії культур [3].

Тобто, кожна культура, за М. Бахтіним, так чи інакше намагається врахувати досвід іншої культури, розширюючи тим самим горизонт свого власного досвіду. Людина при цьому веде діалог не лише з іншими, але із самим собою, змінюючись в процесі цього діалогу. Будь яка культура, таким чином, існує не сама по собі, а на межі, у взаємодії з іншими культурами. Діалог всередині свідомості індивіда і є діалогом різних культур. Таким чином, діалог “свого” та “чужого” є індивідуальним проявом та виявом діалогу культур. Тут “внутрішнє” непреривно переходить у “зовнішнє” і навпаки. Провідною ідеєю концепції М. Бахтіна є те, що на основі діалога культур формується нова культура спілкування [1; 2].

Розвиваючи концепцію М. Бахтіна, В. Біблер пише, що в двадцятому столітті, в процесі деколонізації, соціальних революцій, виникнення та розпаду тоталітарних диктатур, а також різноманітних культурних зрушень, виявляється, що в одній “площині” свідомості “товпляться” різноманітні духовно-культурні спектри. Позначається, що східний спектр цінностей, західний спектр ценностей, середньовічний, античний сенс буття не відходять в минуле, не розподіляються на гегелівській сходинці “зняття” та “сходження”, на якій одне – нижче, друге – вижче, а навпаки, одне – сходинка до іншого. Ці культурні спектри одночасні, і вони мають сенс лише по відношенню одне до одного, в дійсному діалогічному спілкуванні.

На основі вище сказаного можемо зробити висновок, що з розвитком міжкультурних контактів суттєво змінювалась модель світової спільноти та принципи її змін та існування. Від моноцентризму, догматизму людство рухається до культурного плюралізму, діалогу та пошуку гармонійного балансу між культурами,

який дозволяє їм розвиватися, враховуючи неминучі зміни всередині та навколо них та співвідносячи їх з традиційними загальнолюдськими цінностями.

На думку А. Садохіна, центральне місце серед процесів глобалізації займає здібність адекватного освоєння культурних цінностей інших народів, оскільки глибина та ефективність цієї взаємодії визначає взаємну зацікавленість партнерів один в одному, можливість задоволення ними своїх потреб та запитів, ступінь їх готовності приймати участь в діалозі культур [10].

Аналіз проблем освоєння іншої культури, культурного шоку і акультурації поставив перед дослідниками закономірне питання про цілеспрямоване навчання, про підготовку людини до життя в чужій культурі і до міжкультурної взаємодії. Для цього, як вважає один із найбільших фахівців з міжкультурної комунікації М. Беннет, потрібно розвинути у людини міжкультурну чуйність. Тому в його моделі освоєння чужої культури акцент робиться на чуттєвому сприйнятті і тлумаченні культурних відмінностей. Це і є міжкультурна чуйність. Людям важливо усвідомити не подібність між собою, а відмінності, тому що всі труднощі міжкультурної комунікації виникають саме через неприйняття міжкультурної різниці.

Усвідомлення культурних відмінностей, на думку М. Беннета, проходить кілька етапів. На початковій стадії розвитку, саме існування цих відмінностей, зазвичай, не усвідомлюється людиною. Потім інша культура починає усвідомлюватися як один із можливих поглядів на світ. У цей час міжкультурна чуйність починає зростати, людина починає відчувати себе членом більш ніж однієї культури. На останніх стадіях розвитку міжкультурна чуйність зростає, так як визнається існування декількох точок зору на світ. Далі відбувається формування нового типу особистості, яка свідомо відбирає і інтегрує елементи різних культур [6].

Для того, щоб виробити в процесі професійної підготовки у майбутніх вчителів іноземної мови ціннісне ставлення до цінностей культури країни мову якої вони вивчають, необхідно перш за все привнести ці цінності в зміст курсу. О. Леонтьєв зазначав, що цінності, що склалися в культурі, є тільки тоді дієвими для людини, коли знайдуть для нього “особистісний сенс”. Тільки перетворивши цінності на особистісному рівні, людина здатна проектувати майбутнє [8].

У відповідності з ціннісними орієнтаціями одні й і ті ж життєві питання можуть вирішуватися по-різному в різних культурах і приводити до різних реакцій, вчинків, думок і оцінок. На нашу думку, важливими параметрами, за якими визначаються ціннісні орієнтації конкретної культури, включають в себе ставлення до: природи, часу, простору, діяльності, характеру спілкування, характеру аргументації під час бесіди, особистої свободи і автономності особистості, суперництва, влади, сутності людини.

У процесі оволодіння іноземною мовою студенти також засвоюють матеріал, який демонструє функціонування мови в природному середовищі, мовної і немовної поведінки носіїв мови в різних ситуаціях спілкування і розкриває особливості поведінки, пов’язані з народними звичаями, традиціями, соціальною структурою суспільства, етнічною приналежністю. Перш за все, це відбувається за допомогою автентичних матеріалів (оригінальних текстів, аудіозаписи, відеофільмів), які є нормативними з точки зору мовного оформлення та містять лінгвокраїнознавчу інформацію.

На наш погляд, змістова лінія культурологічно зорієнтованої лінгводидактики повинна охоплювати три структурно-змістових складових діалогу культур: аксіологічна історико-етнографічна складова, яка охоплює елементи: а) що розкривають національну унікальність і самобутність українського народу; б) відомості про історичні закономірності процесу взаємопроникнення культурних цінностей, впливу на етнічну культуру інших культур; в) уявлення про процес створення народом національно-культурних цінностей, матеріальних і духовних, що сприяють цілісному розумінню аксіологічних реалій народної культури; г) актуалізація в освітньому процесі етноідентифікуючої функції діалогу культур, етнічної самосвідомості [4].

Слід також зазначити, що студентам також важливо знати національно-культурні особливості поведінки іноземця, щоб уникнути можливих конфліктів при міжнаціональному спілкуванні. Таким чином, вивчаючи іноземну мову, студент повинен не тільки засвоїти його лексичні, граматичні та синтаксичні особливості, а й навчитися адекватно ситуації реагувати на репліки носіїв мови, доречно застосовувати міміку і жести, використовувати формули мовного етикету і знати культурно-історичні особливості країни мови, яку він вивчає.

Отже, сучасна людина, яка володіє іноземною мовою, виявляється залученою в процес спілкування з іншими людьми, які є представниками своїх культур. Формування міжкультурної компетентності передбачає взаємодію двох культур в декількох напрямках: знайомство з культурою країни мову якої вивчаєш за допомогою самої іноземної мови і засвоєння моделі поведінки носіїв іншомовної культури; вплив іноземної мови та іншомовної культури на розвиток рідної мови і модель поведінки в межах рідної культури; розвиток особистості під впливом двох культур. Тобто, як засвідчує проведений нами аналіз, необхідною педагогічною умовою успішної професійної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови є сформованість у них культури вже на перших роках навчання. Актуальним завданням сучасної освіти є формування студента як культурного посередника в ситуаціях міжкультурного спілкування, як суб’єкта діалогу культур.

З вище сказаного, ми бачимо, що знання про культуру іншої країни сприяють розвитку загальної ерудиції, допомагають краще адаптуватися до іншомовного, полікультурного оточення, що є однією з важливих передумов забезпечення здатності до міжкультурної взаємодії і досягнення взаєморозуміння. Культурологічний компонент у змісті навчання іноземної мови є основою формування міжкультурної компетентності та відіграє суттєву роль у розвитку особистості тих, хто навчається.

Таким чином, культурологічний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови передбачає, що вивчення іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування має бути тісно пов’язане з активним використанням іноземної мови як інструменту пізнання світової культури, національних культур народів, що спілкуються тією іноземною мовою, яку вивчають студенти. Така освіта спрямована на розвиток

світосприймання студентів, на усвідомлення себе як носія певної національної культури, на розвиток духовного потенціалу майбутніх педагогів, їх потреби у самовдосконаленні.

Культурологічний підхід забезпечує інтеграцію засвоєних знань через розкриття потужних зв’язків соціокультурних явищ та процесів, через оволодіння способами та прийомами культурологічного пізнання, яке забезпечує застосування соціокультурних знань в життєвих ситуаціях.

В рамках такого підходу до формування міжкультурної компетентності студентів через культурно-мовну підготовку забезпечується вільним володінням мовними засобами в ситуаціях спілкування, знання загальнонаукової, професійної та загальнополітичної, культурної термінології, вміння працювати з науково-популярною літературою зі спеціальності з наступним використанням іншомовних наукових джерел. З цією метою в зміст навчальної дисципліни повинні бути додатково включені:

набір навчальних текстів, культурно-мовних зразків, спеціальних тем та іншого мовного матеріалу, що забезпечує передумови культурно-мовної діяльності в іншомовній сфері; комплекс завдань, направлених на розвиток мовних та загальних навчальних вмінь, які забезпечують відповідний рівень практичного володіння елементами культурно-мовленнєвої діяльності в іншомовній сфері; список ситуацій з діловим мовленням, що моделюються як засіб підвищення загальнокультурного рівня та рівня професійної та міжкультурної компетенції студентів вишів.

Свою принципову позицію, щодо культурологічного спрямування професійної підготовки вчителя іноземної мови висловив російський науковець – Е. Пасов. Він запропонував систему професійної підготовки вчителів іноземної мови, яка ґрунтується на культуровідповідній моделі. На думку науковця, причина невідповідності рівня освіти вимогам суспільства криється, у першу чергу, в зростаючому розриві між освітою і культурою, оскільки сучасні вчителі передають тільки знання, а не цінності.

Таким чином, враховуючи основні концептуальні ідеї Е. Пасова підготовки вчителів, зокрема вчителів іноземної мови, передбачає дещо іншу структуру навчального процесу. Зміст системи професійної підготовки вчителя базується не на основі дисциплін, а на основі видів культур (іншомовна, методична, психологічна, педагогічна, філологічна, духовна, соціальна, соматична), які в процесі єднання і створюють професійну культуру вчителя. У кожній з культур необхідно при визначенні змісту освіти виділити всі чотири види культури (знання, вміння, творчість, бажання), розкрити їх зміст конкретно і відібрати те, що увійде в програму професійного навчання [9, 14-15].

Підсумовуючи зазначимо, що міжкультурна компетентність знаходиться у тісному взаємозв’язку з діалогом культур. Тому що міжкультурна компетентність пов’язана з осмисленням картини світу іншої соціокультури, пізнання змістових орієнтирів іншого лінгвосоціумума, вміння бачити схожість і різницю між культурами з якими відбувається спілкування та застосовувати їх в контексті міжкультурного спілкування.

Взаємозв’язок мов та культур, необхідність їх “ співвивчення” не викликає сумніву. Вивчення іноземної мови повинно сприяти тому, що студент, знайомлячись з чужою культурою на зайняттях, пізнає її, і при цьому краще може зрозуміти свою. Слід зауважити, що істотні особливості мов відкриваються при порівнянні як мов, так і культур. І якщо мовний бар’єр є очевидним, то бар’єр культур стає явним лише при зіткненні або зіставленні рідної культури з чужими, відмінними від неї. Долаючи комунікативні перешкоди, можна говорити про досягнення міжкультурної компетентності, що є продуктом “діалогу культур”.

Література:

1. Библер В. С. Культура. Диалог культур: опыт определения / В. С. Библер // Вопросы философии. 1989. – № 6. – С. 29-43.

2. Библер В. С. Нравственность. Культура. Современность: (Философские размышления о жизненных проблемах) / В. С. Библер. – М. : Знание, 1990. – 64 с.

3. Библер В. С. Философ и поэт [Електронний ресурс] / В. С. Библер // Центр “Диалог культур XXI”. – Режим доступу: http://www.culturedialogue.org/drupal/ru/node/470.

4. Горіна Ж. Д. Мовленнєвий портрет особистості майбутнього словесника / Ж. Д. Горіна // Вісн. Глухівського держ. пед. ун-ту. Серія : Педагогічні науки. – Глухів :ГДПУ, 2009. – Вип. 13. – С. 40-46.

5. Гринкевич Т., Цюра С. Педагогічна взаємодія у специфіці полікультурного середовища / Т. Гринкевич, С. Цюра // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2005. – Вип. 19. Ч.1 – С. 156-165.

6. Грушевицкая Т. Г., Попов В. Л., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / под ред. А. П. Садохина. – М. : Юнити-Дана, 2002. – 352 с.

7. Гурмаза В. Роль міжкультурного аспекту у викладанні іноземної мови / В. Гурмаза // Підвищення рівня науково-дослідної діяльності обдарованої молоді: наук.-практ. семінар: квіт. 2007р.: тези доп. – Миколаїв : МДАУ, 2007. – С. 32-33.

8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

9. Пасов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. “Развитие индивидуальности в диалоге культур” / Е. И. Пасов. – М. : Просвещение, 2000. – 161с.

10. Садохин А. П. Компетентностный подход в диалоге культур: сущность и базовые показатели / А. П. Садохин // Межкультурный и межрелигиозный диалог в целях устойчивого развития. Материалы международной конференции. – М. : Изд-во РАГС, 2008. – С. 251-255.

УДК 811.111

Рахуба В. И.,
БрГТУ, г. Брест

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ

В статье рассматривается экономическая терминосистема в английском языке. Автором освещаются как структурные особенности, так и лексико-семантические процессы, наблюдаемые в сфере этой терминологической лексики, следствием которых является полисемия, синонимия, антонимия и наличие гиперо-гипонимических отношений.

Ключевые слова: *термин, терминосистема, понятие, лексико-семантические процессы, синоним, антоним, полисемия, метонимия.*

The article investigates English economic terminology. The author highlights both structural peculiarities and lexico-semantic processes that are observed in the sphere if these terminological words, the consequence of which are polysemy, synonymy, antonymy and the presence of hypernym-hyponym relations.

Key words: *term, terminological system, concept, lexico-semantic processes, synonym, antonym, polysemy, metonymy.*

У статті розглядається економічна терминосистема в англійській мові. Автором висвітлюються як структурні особливості, так і лексико-семантичні процеси, спостережувані в сфері цієї термінологічної лексики, наслідком яких є полисемия, синонімія, антонімія і наявність гиперо-гипонимических відносин.

Ключові слова: *термін терминосистема, поняття, лексико-семантичні процеси, синонім, антонім, полисемия, метонімія.*

Наличие различных сфер деятельности людей ведет к появлению специальных лексических систем, которые формируют основу профессиональных знаний, способствуют хранению и передаче научной и практической информации.

В английском языке выделяется значительный пласт лексики, образованный экономическими терминами, каждый из которых рассматривается в качестве особого знака и представляет собой “слово или словосочетание, обозначающее понятие специальной области знания или деятельности” [11, с. 508-509].

Соотнесенностью термина с определенной областью знания (научно-техническим понятием) определяются и все остальные его особенности: значение (которое определяется в терминологической практике с помощью дефиниций выражаемого им понятия и которое представляет собой сумму элементарных признаков), его точность, устойчивость и воспроизводимость в речи, номинативность, нейтральность, отсутствие синонимии, системность и др.

Экономические термины в английском языке представлены различными структурными типами – простые (включают одну основу и один/несколько аффиксов), сложные (представляют собой результат сложения основ/сложения основ и аффиксации), термины-словосочетания.

В языкознании сложилось два основных подхода к изучению терминологии – нормативный и дескриптивный. Сущность нормативного подхода заключается в том, что, как полагают его сторонники, термин должен быть однозначным, точным, систематичным, кратким, не иметь синонимов, т.е. представляется статичным, не подверженным изменениям элементом, своего рода “идеальным термином”.

Одним из признаков “идеального термина” считается его моносемантичность (т.е. что в пределах данной терминосистемы знак должен называть одно понятие, быть однозначным). Однако присущая всей лексической системе языка тенденция к полисемии проявляется в способности термина развивать дополнительные значения, в которых отражаются логико-содержательные связи взаимообусловленных и взаимодействующих понятий, и сохранять их в синхронном употреблении наряду с основным значением [7].

Сторонники дескриптивного подхода считают, что специфика термина заключается как раз в том, что он не является особым словом (лишь выступает как слово в особой функции), что на терминологической почве знак языка получает специальное значение, которое не присуще ему в общелитературном употреблении. Следствием такой трактовки является утверждение, что любое слово может стать термином, и любой термин может покинуть сферу своего функционирования и перейти в сферу общеупотребительной лексики.

Исследователями неоднократно высказывалась мысль, что в замкнутом характере связей терминологических систем отсутствуют условия, которые порождали бы “непреднамеренные и бессознательные изменения, объединяемые под названием семантических” [2, с. 10], потому что содержание терминологического поля, охватывающее общение лиц одной специальности, исключается из общеязыковой семантики, вследствие чего термин семантически не развивается и, не образуя фразеологических единиц, характеризуются свободной сочетаемостью.

Нынешний этап развития лингвистики связан с развитием семантических исследований, что обусловлено основной функцией языка – быть средством общения, кодирования и декодирования определенной информации. При этом на первый план выступает соотнесенность термина с понятием. Эта связь как раз и лежит в основе всех специфических свойств термина, и ею обусловлен его основной дифференциальный признак: уникальность термина состоит в том, что он обозначает специальное понятие, а не в том, что он выполняет номинативную функцию (она присуща всем знаменательным словам).

Объектом нашего исследования является терминология экономической сферы в английском языке. Основным материалом послужили данные лексикографических источников [8; 9; 10; 12].

© Рахуба В. И., 2013

Согласно точке зрения, которая прослеживается в работах сторонников дескриптивного подхода, термин-знак с его однозначным соотношением означающего и означаемого не допускает каких-либо возможностей для развития полисемии или употребления в синонимическом ряду. С другой стороны, будучи чаще всего по своей природе словами “естественного языка, [они] подвержены влиянию всех тех лексико-семантических процессов, которые испытывает на себе лексика общелитературного языка” [1, с. 65]. Хотя природа термина предполагает единство знака и означаемого, условия функционирования термина “создают целый ряд типичных ситуаций, когда нарушение симметрии знака и означаемого становится неизбежным” что приводит к синонимии и полисемии [1, с. 55].

Причинами наличия семантических отношений являются “варьированность слова-термина, заимствованные термины и появление семантических дублетов в родном языке; заимствование из двух языков одного и того же термина; сосуществование современного и устаревающего термина” [6, с. 136].

В ходе исследования обнаружено, что для экономических терминов характерны такие лексико-семантические процессы как полисемия, синонимия, антонимия и гиперо-гипонимические отношения.

Многозначность термина является результатом исторического развития языка, когда вследствие семантических переносов термин, помимо обозначения одного предмета (явления), начинает использоваться для обозначения другого, сходного с ним по некоторым признакам/свойствам. Исследователи неоднократно отмечали, что полисемия не является показателем неточности термина. Дело обстоит как раз наоборот – чем сильнее развита полисемия в терминологии, тем более точно устанавливаются ассоциативные связи между общенаучными, межотраслевыми и узкоспециальными понятиями (ср. *item, property, bond, output, business, company*).

При полисемии может наблюдаться сужение (если многозначное слово заимствуется лишь в одном из своих значений) или расширение смыслового диапазона слова, которое сопровождается приобретением общеупотребительными словами “дополнительных терминологических значений на основе существующих в языке-источнике в результате актуализации различных сем” [4, с. 149].

Среди причин многозначности наиболее распространенной считается “возникновение на основе одного специального значения другого (… более узкого) специального значения” (ср. *conversion, turnover, unit, provision*) [3, с. 39]. Различные значения ключевого многозначного термина могут лежать в основе терминологических словосочетаний (*budgeting*: 1. составление бюджета; составление сметы: *comprehensive budgeting, operations budgeting*; 2. финансирование: *government budgeting, program budgeting*).

Многозначность языкового знака устраняется в высказывании/фразе – контекстное окружение многозначной лексической единицы на лексико-семантическом и синтаксическом уровнях позволяют распознать смысл/то единственное, соответствующее общему смыслу высказывания значение [5, с. 11].

Показателем системности лексики является наличие отношений противоположности значений слов. Слова антонимического ряда обозначают противоположные полюса одного качества, контрастные предметы и явления. Возникновение необходимости оценивать явления (предметы) приводит к расширению возможностей противопоставления используемых для этой цели слов, что ведет к установлению регулярных антонимических отношений между ними (ср. *disbenefit, disclosure, miscalculation, misentry, illiquidity, imbalance, nonaceptance, noncompetitiveness, unshipment*).

Особенностью термина выступает прозрачность его внутренней формы, его мотивированность (лексическая, структурная), которая позволяет получить представление об отражаемом в термине внеязыковом содержании [4, с. 151]. В области семантических отношений экономических терминов мотивировка термина осуществляется посредством метафорических и метонимических переносов (ср. *bear, stag, punter*).

Эмпирический материал позволяет констатировать наличие гиперо-гипонимических отношений между единицами экономической терминологии: термины вступают в родо-видовые отношения друг с другом и образуют новые гиперо-гипонимические отношения (ср. *commodity, article, product, item, goods; adventurer, speculator, gambler, operator, profiteer, black marketer, trader, jobber*).

Использование метода сплошной выборки позволило обнаружить наличие синонимических рядов в сфере экономических терминов (ср. *award, reward, prize, pay-off, testimonial; defect, flaw, fault, blemish, vice*).

Исследование семантических особенностей экономических терминов может способствовать более успешному проведению лексикографических работ, оказаться полезным в курсах по лексикологии и лексикографии, сыграть существенную роль в повышении эффективности обучения иностранному языку.

Литература:

1. Даниленко В. П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания [Текст] – М. : Наука, 1977. – 264 с.

2. Звегинцев, В. А. Семасиология [Текст] // В. А. Звегинцев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1957. – 320 с.

3. Левченко Т. В. Многозначность экономической терминологии английского языка [Текст] / Материалы международной научно-практической конф. “Современные иностранные языки: проблемы функционирования и преподавания”, 12-13 ноября 2008 г., г. Мозырь. – Мозырь : МГПУ им. И.П. Шамякина. – С. 39.

4. Марочкина Т. Н. Лексико-семантические характеристики и мотивированность научно-технических терминов русского и английского языков [Текст] // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики: сборник научных трудов / под ред. доцента Е. П. Сосниной. – Ульяновск : УлГТУ, 2010. – С. 149.

5. Моисеева С. А. Актуализация значения многозначного слова по типовым контекстам : автореф. … дис. канд. филол. наук: 10.02.05 [Текст] / С. А. Моисеева; Рос. гос. пед. ун-т им. А. Н. Герцена. – Л., 1991. – 23 с.

6. Спиридонова Е. А. Семантические особенности экономических терминов (на материале русского и английского языков [Текст] // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики: сборник научных трудов / под ред. доцента Е. П. Сосниной. – Ульяновск : УлГТУ, 2010. – С. 136.

7. Яковлева Т. А. Сопоставительное исследование субстантивной полисемии. На материале немецкого и испанского языков: дис. … канд. филол. наук : 10.02.20 [Текст] / Т. А. Яковлева. – М., 2001. – 157 с.

Словари:

8. Жданова И. Ф. Русско-английский экономический словарь. – М. : Русский язык, 1999. - 880 с.

9. Жданова И. Ф. Новый англо-русский экономический словарь. – М. : Дрофа, Русский язык-Медиа, 2008. – 1038 с.

10. Эскин Л. Н. Современный англо-русский словарь по экономике, финансами бизнесу [Текст] / Л. Н. Эскин, А. М. Федина, проф. В. В. Бутник, И. В. Фаградянц. – М. : Вече, 2007. – 832 с.

11. Языкознание. Большой энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2000. – С. 508-509.

12. Hornby A. S. Advanced Learner’s Dictionary of Current English. – 7-th edition. – Oxford : Oxford University Press, 2005. – 1780 p.

УДК 378.147.88

Самохвал О. О., Войнаровська Н. В.,
Вінницький торговельно-економічний інститут Київського національного торговельно-економічного інституту, м. Вінниця

ВІРТУАЛЬНА ЕКСКУРСІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ СФЕРИ

У статті теоретично обґрунтовано сутність поняття “віртуальна екскурсія” та особливості застосування віртуальних подорожей в процесі вивчення лінгвокраїнознавчої дисципліни майбутніми фахівцями туристичної сфери.

Ключові слова: *віртуальна екскурсія, полікультурна компетенція, лінгвокраїнознавство, іноземна мова, метод навчання, професійна підготовка, майбутні фахівці туристичної сфери.*

В статье теоретически обосновано содержание понятия “виртуальная экскурсия” и особенности проведения виртуальных путешествий в процессе изучения лингвострановедения будущими специалистами туристической сферы.

Ключевые слова: *виртуальная экскурсия, поликультурная компетенция, лингвострановедение, иностранный язык, метод обучения, профессиональная подготовка, будущие специалисты туристической сферы.*

The article deals with the theoretical analysis of the notion “virtual excursion” and the peculiarities of using virtual travelling in the process of multicultural studying by future specialists of tourist business.

Key words: *virtual excursion, multicultural approach, multicultural studying, methods of teaching, foreign language, future specialists of tourist business.*

Постановка проблеми. Важливою складовою демократичного суспільства, яке розбудовується в Україні є орієнтація на гуманістичні цінності світової культури. Громадськість, політики, науковці та освітяни дедалі глибше усвідомлюють потребу у побудові єдиної Європи, зокрема, наукового й освітянського простору без кордонів.

Держава потребує висококваліфікованих фахівців із знанням іноземної мови, культури та традицій європейських держав, професіоналів, зданих абсорбувати все нове і прогресивне, готових до генерації і запровадження свіжих оригінальних ідей, а також до вигідної участі у міжнародному співробітництві і формуванні нового ставлення до України в Європі і світі.

Актуальність дослідження зумовлена перетворенням освітнього простору, яке з парадигми “наслідування” перейшло у парадигму “інформація”, що породжує величезний потік інформації, який має опрацювати студент під час професійної підготовки у ВНЗ. Як у свій час географічний простір поступово поєднав різні культури та цивілізації,так і зараз інформаційний простір поєднує різні цивілізації та їхні культурно-економічні цінності. Домінуючі тенденції світового інформативного розвитку вплинули і на туристичну сферу. Головним недоліком у процесі збільшення обсягу інформації, що її має опанувати майбутній фахівець туристичного бізнесу в процесі вивчення дисциплін країнознавчого циклу іноземною мовою, є недостатній рівень його іншомовної підготовки, вмінь і навичок опрацювання автентичного матеріалу країнознавчої тематики. Розв’язати цю проблему, хоча б частково, можна за допомогою використання, поряд з традиційними, нетрадиційних методів навчання, а саме метод віртуальної екскурсії в процесі вивчення країнознавчих тем іноземною мовою.

Аналіз попередніх досліджень засвідчив, що останнім часом упровадження інновацій стало показником сучасного рівня розвитку кожної сфери життєдіяльності. Проблемою інноватики в цілому та педагогічної інноватики, зокрема, опікувались В. Богданов, Р. Гуревич, М. Кларін, А. Нісімчук, Г. Селевко, В. Сластьонін, І.Фещенко та ін.

Велику увагу дослідники приділяють використанню комп’ютера в процесі вивчення дисциплін мовознавчого циклу, а саме В. Ізвозчиков, В. Редько, В. Різун. Зокрема, В. Ізвозчиков відмічає, що використовуючи ЕОМ, мовознавець може автоматизувати не лише трудомісткі, але й найнеобхідніші для його наукової і викладацької діяльності операції. Використання комп’ютера сприяє реалізації найважливішої вимоги комунікативної методики – вдосконалення процесу оволодіння іноземною мовою [3].

Праці таких вчених, як І. Городинський, О. Уваров, С. Фадєєв свідчать, що стрімке втручання комп’ютерів у життя та процес навчання, зокрема примушує викладачів іноземних мов вирішувати проблеми, про які десять років тому жоден лінгвіст не підозрював [2].

Проте в сучасній науковій літературі недостатньо з’ясована роль педагогічної інноватики, а саме використання методу віртуальної екскурсії в процесі лінгвокраїнознавчої підготовки майбутніх фахівців туристичної сфери діяльності.

Метою статті є обґрунтувати сутність поняття “віртуальна екскурсія” та особливості її застосування в процесі вивчення лінгвокраїнознавчої дисципліни.

Завданнями статті є аналіз наукової літератури та практичного досвіду віртуальних подорожей; уточнення сутності поняття “віртуальна екскурсія”, визначення її видів та способів здійснення; обґрунтування форм проведення віртуальної екскурсії в процесі вивчення лінгвокраїнознавчої дисципліни з метою покращення якості фахової підготовки майбутніх фахівців туристичного бізнесу.

Виклад основного матеріалу. Вимоги часу й розпочата радикальна реформа системи освіти в Україні орієнтують нинішніх і майбутніх викладачів на відмові від авторитарного стилю навчання на користь гуманістичного підходу, на застосування методів, які сприяють розвитку творчих засад особистості з урахуванням

© Самохвал О. О., Войнаровська Н. В., 2013

індивідуальних особливостей учасників навчального процесу й спілкування. Серед світової спільноти іноземна мова все ширше набуває ролі засобу міжкультурного спілкування. Усе це зумовлює визначення основних стратегічних напрямків удосконалення цілей, змісту, методів, прийомів і засобів навчання іноземної мови.

Виникнення активних групових методів пов'язано з певною парадигмою, в рамках якої була ідея децентрації, яку висловив Ж. Пивче і яка була доповнена Л. С.Виготським. Автори не пов'язували її з активними методами, але побічно вказали механізм, що лежать в їх основі.

Методи активного навчання відносять до інноваційних методів. У дослідженні Х. Майхнера [4] відзначається, що людина у процесі пасивного сприйняття запам'ятовує 10% того, що прочитала, 20% – того, що почула, 30% – того, що побачила, 50% побаченого та почутого, а при активному сприйнятті у пам'яті зберігається 80% того, що говорять самі, і 90% того, що роблять або створюють самостійно. Отже, можна зробити висновки, що методи активного навчання, до яких ми відносимо і віртуальні екскурсії значно поліпшують запам'ятовування матеріалу, сприяють його ідентифікації і цілеспрямованій практичній реалізації.

Всебічне застосування в навчально-виховному процесі комп'ютерних технологій навчання має великі перспективи в плані побудови розвинених моделей навчання та розвитку ідей, форм і методів представленої педагогічної технології. Воно сприятиме підвищенню ефективності професійного навчання та його інтенсифікації і індивідуалізації в залежності від інтересів, здібностей та власного досвіду студента, активізації навчально-пізнавальної діяльності за рахунок введення в навчальну роботу елементів дослідницького характеру, збільшення частки самостійної роботи в навчальній діяльності, що є визначальним для розвитку творчої особистості.

Впровадження комп'ютерів у сферу освіти змінює форми, зміст, засоби навчання, наближує його до реалій сучасного життя. Основним завданням викладача у цьому випадку є, як вважає Б. Гершунський [1], розвиток особистості того, хто навчається, творчий пошук в організації навчального процесу, добір, розробка і вибір найкращих і найдоцільніших для навчання програмних продуктів. Прорив через комп' ютеризацію різноманітних видів діяльності, викликаний розвитком Multimedia-технологій (графіка, анімація, фото, відео, звук, текст в інтерактивному режимі роботи) створює інтегроване інформаційне середовище, в якому користувач набуває нових можливостей.

Сьогодні розробляється методика професійної підготовки в процесі лінгвістичної підготовки з використанням ресурсів Інтернету. Існують прихильники ідеї вивчення іноземної мови лише за допомогою зазначеної мережі, без традиційної роботи з підручником. Проте більшість педагогів надають перевагу використанню Інтернету паралельно з традиційними засобами навчання, інтегруючи його в навчальний процес.

Розглядаючи питання щодо використання комп'ютера у професійній іншомовній підготовці майбутніх фахівців, можна виділити такі позитивні момент його впровадження:

мотивує професійне навчання, можливо навіть більше, ніж аудіо– та відео матеріали;

сприяє розвитку самостійності студента, спонукає користуватися автентичною інформацією, що безпосередньо стосується їхнього особистого чи професійного розвитку;

підвищує поінформованість щодо інших мов та культур;

завдяки наявності різноманітних типів текстів підвищує мовні компетенції.

В рамках інформаційного простору був досягнутий новий якісний рівень просторово-часової передачі інформації. Збільшення швидкості і об'єму інформаційних потоків у всьому світі зумовило зміни і в туристичній діяльності як культурно-економічній сфері, що, в свою чергу, вимагає від викладачів ВНЗ використання нових методів та форм навчання в процесі фахової підготовки майбутніх фахівців туристичного бізнесу.

Але, незважаючи на постійні розробки та пошуку новітніх методів та форм навчання іноземній мові в процесі підготовки майбутніх фахівців даної сфери, питання впровадження такого методу як "віртуальні екскурсії" у педагогічній практиці остаточно не вирішено і потребує особливого вивчення й аналізу.

Віртуальні тури – це он-лайнові або оф-лайнові презентації, які дозволяють потенційним клієнтам оглядати будь-який об'єкт. В залежності від типу такого тура, це можуть бути широкоформатні або циркулярні (360°), а також панорами об'єктів будь-якого розміру (експонати музеїв та картинних галерей, кімнати та інші приміщення готелів, вулиці та будівлі міст, алеї парків, види з висоти пташиного польоту тощо), які рухаються довільно [6].

Під час віртуальної подорожі "віртуальний турист" поглинається комп'ютером. Коли турист стає частиною культурного гіпертексту, він фізично входить в мультимедійну систему, тобто він реально є присутнім в віртуальній реальності і для нього віртуальність стає реальністю. Якщо традиційний туризм – це співпереживання на відстані, спостереження зі сторони, то віртуальний туризм дозволяє поглинутись в культурний простір подорожей, включаючи і фантазії, і дійсність.

Віртуальна 3d сферична панорамна екскурсія є незвичайною подорожжю, що дозволяє яскраво відчути ефект особистої присутності. При цьому можна не відходячи від комп'ютерного столика буквально заглянути в будь-яке приміщення, реально пройтись вулицями міста в далекій країні, оглянути визначні місця та багато іншого.

Використання віртуальних подорожей в процесі лінгвокраїнознавчої підготовки майбутніх фахівців туристичної сфери забезпечує не лише високий рівень вивчення іноземної мови, опрацьовуючи автентичний аудіо– та відеоматеріал, але й заощаджує час і кошти, підвищує інтелектуальний рівень студенті, які подорожують в комп'ютерній мережі уславленими місцями світу, дозволяє звернути увагу на ті визначні місця, які їх цікавлять у першу чергу, а не ті, що заздалегідь запропоновані схемою подорожі. Така "туристична подорож" більш комфортна та безпечна, оскільки вона здійснюється у межах камерального простору.

Віртуальна екскурсія може здійснюватись як з викладачем, так і без його присутності. Студенти можуть познайомитись з країною та її визначними місцями чи містом у позанавчальний час, відвідуючи рекомендовані викладачем сайти, після чого репродукувати отриману вербальну інформацію у формі доповіді чи реферату.

Важливо також пам’ятати, що віртуальна екскурсія ніколи не компенсує реальної, адже важко захоплюватися красою архітектурного шедевра через екран комп’ютера. Дана екскурсія розрахована на те, щоб на якісно новому, більш інформативному рівні презентувати та підвищити атрактивність країн, що вивчаються.

Вимоги до здійснення віртуальної екскурсії не відрізняються від вимог до проведення реальних екскурсій, а саме: 1) попередньо ознайомившись з інформацією сайту, викладач визначає мету екскурсії та обсяг знань, які студенти повинні придбати на екскурсії; 2) розробляється маршрут екскурсії, а саме які сторінки і в якій послідовності повинні переглянути студенти, на які об’єкти потрібно звернути особливу увагу. Так, наприклад, вивчаючи тему “Відень – столиця Австрії”, після ознайомлення студентів із загальними відомостями про місто, викладач пропонує пройтись головною вулицею міста (*Ringstraße*) та оглянути будівлі, що там знаходиться та визначити, які саме визначні місця Відню було оглянуто з переліку тих, які запропоновані, та коротко описані викладачем з використанням окремих сайтів, а саме:

http://www.liveinternet.ru/;

http://www.vrvienna.com/;

http://www.panoramacities.net/html/virtual_tours.html;

http://www.nashua.edu/novakc/Virtual2004/germanyv.htm.

Підсумки екскурсії підводяться різними способами: узагальнююча бесіда, урок-конференція, письмовий відгук про екскурсію з використанням ілюстративного матеріалу відвіданих сайтів, студентська презентація.

Як відомо, вищою формою навчально-пізнавальної діяльності студентів є творчість. Розробка студентами власних віртуальних екскурсій є ще одною формою використання мережі Інтернет для досягнення мети навчання лінгвокраїнознавчої тематики.

Віртуальну екскурсію можна створити у вигляді презентації, сайту, фільму або спеціальної комп’ютерної програми, що дає змогу здійснити умовний поділ віртуальних подорожей на 2 групи:

І група – мультимедійні віртуальні екскурсії. Це підбір інформаційних оглядових матеріалів, що подаються користувачеві у вигляді зображень (зокрема фото, відеоматеріалів і анімації), звуків та гіпертексту.

ІІ група – віртуальні екскурсії в 3D. Це фотореалістичний спосіб демонстрації об’ємного простору, з допомогою 3D-зображення, що оточує глядача сферою в 360° і дає змогу отримати більший об’єм необхідної візуальної інформації.

Найбільш простим способом для створення віртуальної екскурсії студентами є мультимедійна віртуальна екскурсія. Мультимедійну віртуальну екскурсію можна створити за допомогою програм Power Point і Windows Movie Maker. Створення віртуальної екскурсії у форматі Power Point відбувається за наступною схемою:

– підбір матеріалу для майбутньої екскурсії (це можуть бути фотографії, відео матеріал, або структурований сценарій);

– запуск комп’ютерної програми Power Point (необхідно виставити всі фотографії в тому порядку, в якому вони повинні бути за сценарієм).

– аудіосупровід (звуковий супровід можна записати тією ж програмою, але знадобиться мікрофон. У групі “Налаштування” у вкладці “Показ слайдів” необхідно натиснути “Запис мовного супроводу”. Зберегти проект і віртуальна екскурсія готова).

Для створення віртуальної екскурсії у форматі Windows Movie Maker необхідно:

– підбір відеоматеріалу для майбутньої екскурсії та його структурування у сценарій;

– запуск комп’ютерної програми Windows Movie Maker;

– розподіл усіх відеофайлів на доріжці згідно сценарію. Необхідно натиснути Файл -> Експорт і вказати, куди зберегти фільм-екскурсію.

– створення DVD диску з фільмом за допомогою програми Nero.

Більш складним способом створення віртуальної екскурсії є створення віртуальної подорожі в 3D, що передбачає:

– проведення “склеювання” та “очистки” знімків засобами пакету Photoshop CS4 Portable для формування суцільного кругового панорамного зображення;

– написання у програмі Macromedia Flash коду на мові програмування “Action Script”, за допомогою якого реалізуються основні команди користувача (при переміщенні мишки – рух зображення у відповідному напрямку, команди переходу при натисненні кнопок та ін.);

– роботу із графічним інтерфейсом Macromedia Flash, де безпосередньо відбувалася вставка і підгонка панорамних знімків у стандартну форму програми [6].

Створення віртуальної екскурсії в 3D потребує певної професійної допомоги, або ж спеціальної професійної підготовки у сфері комп’ютерних технології. Не кожен студент має необхідні знання, вміння та засоби для створення проекту такого типу. Саме тому більшість студентів надають перевагу створенням мультимедійних віртуальних екскурсій, що відповідає їхнім можливостям.

Висновки. Отже, використання віртуальних подорожей в процесі викладання й вивчення лінгвокраїнознавчої тематики майбутніми фахівцями туристичної сфери дозволяє розв’язати низку освітньо-виховних завдань щодо підвищення якості професійної підготовки: задоволенню потреб студентів у культурознавчому дослідженні світу та комунікативних потреб у міжкультурному спілкуванні; вносить елемент новизни й зацікавленості в контекст вивчення іноземної мови; сприяє розвитку особистості студента; покращує підготов-

ку майбутнього спеціаліста до самоосвітньої творчої продуктивної діяльності в умовах формування єдиного культурного та інформаційного простору.

Сформовані за допомогою найновіших інформаційних технологій країнознавчі знання та вподобання про німецькомовні та англомовні країни та вміння застосовувати ці знання в практичній діяльності майбутніх фахівців туристичної сфери є переконливою запорукою того, що майбутній фахівець буде здатний працювати в міжнародному туристичному просторі, здійснювати міжкультурну комунікацію, а отже, сприяти подальшому інтелектуальному розвитку особистості, дотриманню толерантності, доброзичливості, неупередженості, поваги до представників та культур інших країн.

Література:

1. Гершунский Б. С. Философия образования – М., Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с

2. Городинський І. В., Скібіцька Е. Г. Форми організації занять з використанням навчальних компютерних технологій / І. В. Городинський, Е. Г. Скібіцька// Інформаційні технології в освіті. – 1995. – № 12. – С. 21-27.

3. Извозчиков В. А., Потемкин М. Н., Тумалева Е. А. Картина мира как внутри – и междисциплинарный гипертекст в гуманистически-информационной парадигме / В. А. Извозчиков, М. Н. Потемкин, Е. А. Тумалева // Наука и шк. – 1998. – № 5. – С. 36-42.

4. Майхнер Х. Е. Корпоративные тренинги / Х. Е. Майхнер. – М. : ЮНИТИ, 2002. – 354 с.

5. Миронов Ю. Б. Інтернет-технології в туризмі / Ю. Б. Миронов // Економіка: проблеми теорії та практики: зб. наук. праць: у 5 т. – Дніпропетровськ : ДНУ, 2004. – Вип. 194. – Т. ІІ. – С. 457-464.

6. Сучасний тлумачний словник української мови: 100 000 слів / за ред. В. В. Дубічинського. – Харків : ВД “ШКОЛА”, 2009. – С. 151, 278.

7. www.dspace.uabs.edu.ua

УДК 378.147:811.111

Семенчук Ю. О.,
Тернопільський національний економічний університет, м. Тернопіль

АУДІЮВАННЯ ТА ВІДІЮВАННЯ АНГЛОМОВНИХ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНИХ МАТЕРІАЛІВ ІЗ СТУДЕНТАМИ-ЕКОНОМІСТАМИ

Стаття досліджує проблеми навчання студентів-економістів аудіювання автентичних матеріалів. Розглядаються загальні питання щодо формування аудитивної компетентності, виділяються аудитивні вміння, характеризуються труднощі процесу аудіювання.

Ключові слова: *аудіювання автентичних матеріалів, іншомовна компетентність в аудіюванні, аудитивні вміння, етапи аудіювання.*

Статься исследует проблемы обучения студентов-экономистов аудированию аутентичных материалов. Рассматриваются общие вопросы, касающиеся формирования аудитивной компетентности, выделяются аудитивные умения, характеризуются трудности процесса аудирования.

Ключевые слова: *аудирование аутентичных материалов, иноязычная компетентность в аудировании, аудитивные умения, этапы аудирования.*

The article deals with the problem of teaching students – future economists listening comprehension. The general questions of forming foreign language listening comprehension, developing listening skills, considering lexical difficulties in the process of listening comprehension have been analyzed.

Key words: *authentic auding, foreign competence in auding, auding skills, stages in auding.*

Одним із видів мовленнєвої діяльності в процесі вивчення іноземної мови студентами немовних ВНЗ є проведення аудіювання та відіювання автентичних текстів і матеріалів професійного спрямування. Це сприятиме підвищенню готовності майбутніх економістів-міжнародників до ділової співпраці з представниками інших країн, послуговуючись засобами іншомовної комунікації. Передумовою такого спілкування є оволодіння студентами термінологічною лексикою сфери своєї майбутньої діяльності, тому використання аудіювання та відіювання може і повинно забезпечити студентам високий рівень сформованості іншомовної лексичної компетентності. Враховуючи актуальність означеної проблеми, метою статті є проаналізувати підходи методистів щодо використання аудіювання і відіювання та розробити конкретні методичні рекомендації для організації такої навчальної діяльності з оволодіння студентами термінологічною лексикою підмови спеціальності.

Проблему формування іншомовної компетентності в аудіюванні вивчали такі дослідники як Р.І. Вікович, Н.В. Єлухіна, К.О. Колесникова, І.Г. Колосовська, Л.Ю. Куліш, О.А. Мацнєва, О.Б. Метьолкіна, А.Е. Міхіна, Д.Л. Морозов, О.П. Петращук, К.М. Синькевич, В.О. Цибаньова, Л.В. Шевкопляс, Л.В. Ягеніч та ін. За визначенням О.Б. Бігич, “компетентність в аудіюванні є здатність особи слухати автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту в умовах прямого й опосередкованого спілкування” [1, с. 19]. І.Г. Колосовська під аудитивною комунікативною компетенцією, тобто комунікативною компетенцією в сприйманні й розумінні іншомовного мовлення на слух, розуміє “систему мовних і соціокультурних знань, мовленнєвих навичок, соціокультурних, мовленнєвих, компенсаторних і навчальних умінь, а токож досвіду здійснювати з ними дії для досягнення комунікативного результату, що проявляється в здатності і готовності реципієнта сприймати й адекватно розуміти іншомовне усне мовлення в рамках соціокультурного контексту” (переклад – наш) [2, с. 31]. В процесі навчання аудіюванню власне мовна компетенція, особливо знання студентами лексичних одиниць і вміння їх використання, забезпечує належне розуміння закінчених відрізків мовлення носіїв мови, дозволяє осмислено реагувати на прослуханий текст або переглянутий відеоматеріал та вступати в навчальну ділову комунікацію як попередника реального спілкування в майбутньому. Використання аудіо та відеозасобів у навчальному процесі вносить елемент емоційного піднесення, сприяє створенню сприятливого психологічного клімату на заняттях з іноземної мови, що є передумовою інтерактивного навчання студентів-економістів. Як свідчить аналіз літератури, інтерактивна взаємодія всіх учасників навчального процесу з аудіювання/відіювання надає їм можливості щодо тренінгу своїх соціальних та комунікативних здібностей, розвиває вміння слухати і чути співбесідника, аргументовано дискутувати, коректно й переконливо відстоювати свою думку, здійснювати вибір поведінки, ухвалювати колективні рішення та нести за них персональну відповідальність (С.С. Кашлев, Н.О. Хотько та ін.). Отже, аудіювання текстів за фахом та/або відіювання сюжетів з ділової практики майбутніх менеджерів і економістів-міжнародників вмотивовує студентів до іншомовного спілкування, сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Прослуховування професійно важливих аудіозаписів та/або перегляд відеофільмів слугує мотиваційною основою для організації рольових та ділових ігор, навчальних дискусій, тренінгів тощо, тому така діяльність повинна мати місце практично на кожному занятті з іноземної мови.

Однією з проблем успішного процесу навчання аудіювання є підбір автентичних текстів та інших матеріалів, які б стимулювали студентів до активного слухання та подальшого обговорення, розвивали когнітивні здібності, заохочували до участі в інтерактивних видах діяльності. Відбір автентичних аудіотекстів, на думку О.В. Юдіної, повинен здійснюватися з урахуванням таких критеріїв як професійна інформаційна значущість, актуальність, мотиваційна цінність, доступність у мовному та змістовому аспектах, посильність сприймання обсягу інформації, проблемність, важливість для національної культури [5, с. 8]. В контексті навчання студентів-економістів важливо, щоб відібрані матеріали відповідали професійним інтересам студентів та були доступними у мовному плані, відображали сучасні реалії економічного життя країни, мова якої вивчається.

© Семенчук Ю. О., 2013

За таких умов студенти, використовуючи свій мовний досвід, краще зрозуміють суть проблеми, зможуть на основі вже отриманих знань із спеціальних дисциплін знайти способи вирішення виробничої/ділової ситуації та висловити свої міркування засобами іноземної мови, яку вивчають. Кожний відібраний для аудіювання текст чи фрагмент фільму повинен слугувати, за Л.П. Смеляковою, мотиваційним поштовхом для активної участі в післятекстовій діяльності з розкриття змісту прослуханого/побаченого, з обговорення шляхів вирішення проблем, з виконання різних інтерактивних завдань. Важливо також звернути увагу студентів на соціокультурні моменти у відібраних аудіотекстах, наприклад, форми звертання, діловий етикет, писані й неписані закони мовної поведінки, що разом з отриманою інформацією може розширити професійний кругозір студентів, розкрити їхній мовленнєвий потенціал.

Від якості відібраних текстів залежить ефективність формування у студентів аудитивних умінь, таких як вміння знайти специфічну інформацію, вміння зрозуміти сюжет, вміння вибрати і пояснити деталі тексту, вміння інтенсивного слухання (коли студенти слухають і здобувають максимум значень кожного слова з тексту), вміння екстенсивного слухання (коли слухають довгий текст протягом значного періоду часу). Аудитивні вміння забезпечують сприймання неадаптованих текстів різних жанрів і стилів, розуміння підтексту висловлювань, осмислення загальної ідеї повідомлення, формування власної думки щодо прослуханого. Ефективність розвитку аудитивних умінь, результативність аудіювання обумовлюється низкою труднощів – фонетичних, лексичних, граматичних. Д.Л. Морозов відзначає такі труднощі як несформованість слухової рецепції, малий об'єм пам'яті, недостатній розвиток умінь прогнозування, неможливість швидко й адекватно проводити смислову обробку сприйнятої на слух інформації [3]. В аспекті нашого дослідження звернемо увагу на шляхи подолання лексичних труднощів, щоб сформувати та удосконалити лексичні навички розрізняти звукові образи лексичних одиниць в потоці мовлення і правильно їх ідентифікувати, виділяти необхідні слова (наприклад, ключові терміни) та розуміти їх значення відповідно до контексту. Як зазначає Н.С. Саєнко, основними лексичними труднощами при рецепції є труднощі впізнавання слова і труднощі формування образу слова для зберігання його в довготерміновій пам'яті, тому подолання цих труднощів вимагає урахування мовних особливостей кожного слова (морфології, семантики, граматичного значення), урахування специфічних особливостей стильових шарів лексики і впливу внутрішньомовної та міжмовної інтерференції (переклад – наш) [4, с. 40]. Окрім того, студенти відчувають особливі труднощі з лексичними одиницями, які мають національно-культурну семантику, які відображають сучасні фінансово-економічні реалії з ділової практики представників відмінних від української культур, які є експресивно маркованими та які вживаються у різному соціокультурному контексті. Зазначені лексичні труднощі створюють перешкоди для розуміння студентами своїх партнерів під час спілкування по телефону, в процесі переговорів та ділових зустрічей, різних презентацій і конференцій. Стратегія зняття та подолання таких лексичних труднощів полягає в проведенні лінгвістичного аналізу термінолексики шляхом виділення словотвірних елементів, залучення мовної здогадки, проведення граматичних трансформацій, використання позитивної міжмовної інтерференції, порівняння дериваційних моделей різних слів. З цією метою студентам можна запропонувати завдання заповнити пропуски у тексті для прослуховування словами у відповідній граматичній формі, виділити у тексті терміни або їх дефініції під час одночасного його прослуховування і читання, знайти вдалі приклади перекладу певних термінів на рідну мову, розмістити твердження у логічному порядку, пояснити заголовок і подати свій варіант дальшого розгортання подій. Такий підхід до засвоєння іншомовної лексики підмови спеціальності шляхом виконання вправ і завдань в процесі аудіювання та/або відіювання забезпечить усвідомлене її засвоєння, дозволить застосувати безперекладний спосіб семантизації, збільшить обсяг потенційного словника, розвине можливості пам'яті, сформує стійкі лексичні навички.

Інтерактивний формат навчальної діяльності з оволодіння студентами термінологічною лексикою повинен бути вже на першому етапі аудіювання та/або відіювання. Інтерактивність студентів проявляється при спільному прогнозуванні змісту аудіо-тексту чи відеофільму на основі їх назви, при знаходженні асоціацій на задану тему під час мозкового штурму, що загалом сприятиме семантизації нової і незнайомої лексики, ідентифікації окремих термінологічних одиниць у процесі прослуховування фрагментів тексту і перегляду епізодів фільму. До відібраних текстів та відеосюжетів повинні підбиратися або готуватися комунікативні та вмотивовані завдання для обговорення прослуханого/побаченого, для пошуку потрібної інформації, для аналізу конкретної ситуації чи розробки певної стратегії поведінки. Такі особистісно-зорієнтовані завдання, особливо творчого характеру, якісно впливають на рівень сприймання і розуміння аудіо і відеоматеріалів професійного спрямування, допомагають формуванню та розвитку аудитивних умінь. Семантизація і первинне закріплення нового лексичного матеріалу відбувається у процесі виконання вправ на підстановку, тлумачення та осмислення понять, пошук дефініцій. Види та кількість вправ, що готують студентів до сприймання аудіо– або відеозаписів, залежать від рівня їхньої мовної підготовки, життєвого досвіду, складності автентичних аудіо– та відеоматеріалів. Формулювання комунікативних інструкцій та установка на мимовільне запам'ятовування лексичних одиниць під час їх неодноразового повторення у нових комбінаціях під час парно-групової роботи з коментування і тлумачення мовних явищ сприятиме оволодінню термінологічною лексикою на початковому етапі аудіювання. Це забезпечить студентам розуміння фактологічного матеріалу як опори для подальшого породження своїх висловлювань на понадфразовому рівні або на рівні власного тексту з теми, яка вивчається, та у ситуаціях, які моделюють реальне спілкування. Таким чином, інтерактивна робота студентів з лексикою на етапі перед слуханням іншомовних фахових текстів або переглядом відеосюжетів слугує способом підтримки високої мотивації та стійкого інтересу до змістової частини таких матеріалів й адекватної реакції на них. Так створюються передумови для продуктивного використання термінологічної лексики в післятексто-

вій діяльності, яка проводиться після прослуховування аудіотексту чи перегляду відеофільму.

На цьому етапі студенти виконують завдання на пошук ключових термінів і складання глосарію, роблять письмовий виклад основної думки прослуханого фахового тексту або переглянутого відеосюжету тощо. Студентам можна запропонувати прослухати текст і розіграти на його основі якусь подібну ситуацію, прослухати початок тексту і обговорити можливі варіанти його завершення, переглянути епізод фільму і потім озвучити ролі, скласти свій сценарій розвитку подій і презентувати його для всієї групи. Оволодіння мовними засобами за допомогою інтерактивного навчання, творче застосування мовного матеріалу в процесі міжособистісного спілкування в процесі роботи над підготовкою та проведенням презентації дозволяє студентам автоматизувати свої мовленнєві лексичні навички, розвинути аналітичні здібності і креативне мислення. Такі форми роботи з аудіотекстами та відеоматеріалами формують у студентів професійні навички, розвивають іншомовні вміння ділової комунікації, утверджують правила соціальної поведінки майбутніх спеціалістів у спілкуванні з представниками інших культур, виробляють систему цінностей для забезпечення успішної співпраці в сучасних умовах.

Отже навчання студентів термінологічної лексики за допомогою аудіювання та відіювання дозволяє активізувати їхні внутрішні пізнавальні мотиви і творчі здібності, забезпечує створення ґрунтовної лінгвістичної бази для формування іншомовної комунікативної компетентності і якісного підвищення рівня професійної освіти. Перспективою подальшого теоретичного і практичного дослідження проблеми є обґрунтування й розробка вправ для навчання студентів аудіювання автентичних професійно спрямованих матеріалів іноземною мовою.

Література:

1. Бігич, О. Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні / Оксана Борисівна Бігич // Іноземні мови. – 2012. – № 2(70). – С. 19-30.

2. Колосовская, И. Г. Формирование аудитивной коммуникативной компетенции в контексте современного языкового образования / И. Г. Колосовская // Актуальные вопросы повышения качества языкового образования на современном этапе: материалы Междунар. науч.-практ. конф. в 2 ч. Ч. 1. – Минск : МГЛУ, 2011. – С. 30-34.

3. Морозов, Д. Л. Обучение профессионально-ориентированному аудированию на основе совершенствования психологических механизмов речи : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Дмитрий Леонидович Морозов; ГОУ ВПО “Нижегородский гос-й лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова”. – Нижний Новгород, 2009. – 24 с.

4. Саенко, Н. С. Тестовый контроль уровня сформированности лексического навыка чтения у студентов I этапа неязыкового вуза (на материале английского языка) : дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Наталья Семеновна Саенко; КГЛУ. – К., 1998. – 313 с.

5. Юдіна, О. В. Методика навчання майбутніх менеджерів міжкультурного спілкування німецькою мовою : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Ольга Володимирівна Юдіна; Київський нац-й лінгв. ун-т. – К., 2012. – 23 с.

УДК 378.016:81'243

Соболь Ю. О.,
Запорізький національний технічний університет, м. Запоріжжя

ПРЕДМЕТНО-МОВНЕ ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ В ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

У статті розглядається використання предметно-мовного інтегрованого навчання в технічному університеті, аналізуються проблеми, особливості і перспективи інтегрованого навчання.
Ключові слова: *інтегроване предметно-мовне викладання іноземної мови, мова професійного спілкування.*

В статье рассматривается использование предметно-языкового интегрированного обучения в техническом университете, анализируются проблемы, особенности и перспективы интегрированного обучения.
Ключевые слова: *интегрированное предметно-языковое обучение, язык профессионального общения.*

Content and Language Integrated Learning approach is considered in the article; problems, special features and perspectives of integrated learning are analyzed.
Key words: *Content and Language Integrated Learning (CLIL), language for special purposes.*

Знання мов у сучасному світі, який поступово глобалізується, важко переоцінити. Зростає мобільність, як віртуальна, так і фізична. Комунікативні канали, починаючи зі спілкування віч-на-віч і закінчуючи електронним листуванням, набувають усе більшого значення. Необхідною умовою повноцінного залучення сучасної людини до глобального світового простору, причетності до досягнень і благ сучасної цивілізації, успішності та кар'єрного зростання, стає її здатність вільно спілкуватися і швидко адаптуватися до швидкомінливого середовища. Зрозуміло, що конкурентоспроможність сучасних фахівців на глобальному ринку праці також значною мірою залежить від їх рівня володіння спеціальністю, англійською мовою, комп'ютером.

Забезпечуючи мовну підготовку майбутніх інженерів, слід розрізняти вільне володіння загальновживаною мовою в повсякденному спілкуванні і мовні вміння в професійній сфері, завдяки яким стає можливим отримання нових знань, опрацьовування фахової інформації, професійне спілкування, тобто вирішування будь-яких питань, пов'язаних з професійною діяльністю. Саме такі вміння забезпечують попит на випускників технічних вишів і становлять головний зміст мовної підготовки у технічному внз. Досягнення необхідного мовного рівня доводиться здійснювати за умов обмеженої кількості навчальних годин і невисокого вихідного рівня мовної підготовки абітурієнтів. Звідси необхідність пошуку такої методичної моделі викладання, яка би забезпечила швидке, максимально раціональне та якісне засвоєння мови для вирішення професійних потреб у спілкуванні, набутті й обробці інформації.

Найбільш перспективною методикою, на наш погляд, є поширене останнім часом в багатьох країнах світу професійно орієнтоване вивчення іноземної мови і спеціальності. У зарубіжній літературі воно отримало назву "інтегроване вивчення спеціальності й іноземної мови" (CLIL – Content and Language Integrated Learning) [4; 8]. Ідея поєднання двох дисциплін – іноземної мови і спеціальності – не нова. Вона з'явилася ще наприкінці минулого сторіччя. Глобалізація високотехнологічного сучасного суспільства і інформаційний бум вимагають від інженерів інтеграційних комунікативних навичок для успішного професійного спілкування, опрацювання інформації, пов'язаної зі спеціальністю. Оскільки інтегроване навчання передбачає навчання не тільки мові і не тільки спеціальності, воно забезпечує також інтеграцію пізнавальних і навчальних навичок, отже, ставить перед викладачами іноземних мов і викладачами певної навчальної дисципліни досить складні завдання. Але зусилля викладачів мови і предметників, витрачені на здійснення такого навчання, того варті, оскільки створюють ідеальні умови для прогресу студентів у мові, спеціальності, пізнавальній і навчальній діяльності [6]. Однією із незаперечних переваг такої моделі навчання є збільшення часу використання мови студентами, іншою – необхідність використовувати мову для більш осмисленої пізнавальної і професійної діяльності, що створює умови для перетворення мовних знань у мовні вміння, значно мотивує навчальну діяльність. У зв'язку з цим слід розрізняти "мовленнєву компетентність", тобто обізнаність студентів, як висловлювати думку, і "мовленнєве виконання", тобто саме їхнє мовне висловлювання. В. де Краен зображує перетворення "декларативного знання в знання процедурне" як "переміщення від фактичного знання в автоматизоване виконання" [3]. Унаслідок взаємодії мовної компетентності і мовного виконання виникають мовні вміння. Мовні знання будуються не тільки виключно на знанні лексики і граматики, але і на знанні правил дискурсу, тобто правил організації і використання мовних засобів для висловлення певної інформації за певної комунікативної ситуації. Студентам необхідно навчитися ідентифікувати комунікативну ситуацію і приводити наведену в ній інформацію у відповідність до мовного оточення, широкого і вузького контексту. Таким чином, комунікативна компетентність поєднує знання граматики і знання правил дискурсу [7].

Спосіб, у який студенти вивчають мову, відрізняється від способу, у який вони використовують її. Інтегроване навчання ставить слухачів у дійсне мовне оточення, де мовна компетентність пристосовується до інформаційних потреб певної ситуації, лінгвістично й екстралінгвістично. Кожен, хто вивчає мову, бере участь та взаємодіє з мовою вивчення і формує комунікативні вміння. Точка зору, яка висловлена в твердженні "Скажи мені, і я забуду. Покажи мені, і я зрозумію. Залучи мене, і я запам'ятаю" є незаперечною. І, звичайно ж, не існує кращого способу точно зрозуміти і вивчити субмову спеціальності і термінологію, аніж через модель інтегрованого навчання. Дослідники стверджують, що слід розрізняти основні міжособистісні розмовні вміння (англ. basic interpersonal conversational skills – BICS), необхідні для розмов віч-на-віч у різноманітних соціальних ситуаціях, і професійні мовні вміння (англ. cognitive academic language proficiency – CALP) [5].

© Соболь Ю. О., 2013

Викладацька практика свідчить, що набуття навчально-пізнавальних мовних вмінь, а саме читання і розуміння підручників зі спеціальних дисциплін, виконання складних пізнавальних завдань, таких, як знайомство з науково-технічними статтями, участь у фахових дискусіях, виступи з доповідями, займає набагато більше часу, аніж опанування вмінням спілкування в інформативно ненавантажених повсякденних ситуаціях за умов прозорості контексту [2].

Відсутність мовного оточення, обмеженість навчального часу та неоднаковий рівень мовної підготовки студентів технічних вишів навряд чи дає привід сподіватися, що студенти пройдуть весь шлях від мовних знань до мовних вмінь без допомоги викладача англійської мови і відповідного навчально-методичного забезпечення. Упродовж вісімнадцяти років у нашому університеті впроваджувалися різні форми інтегрованого навчання, з фрагментарним і повним викладанням дисциплін англійською мовою. Викладання англійською мовою всього курсу навчання, включаючи магістратуру, здійснює кафедра електричних апаратів. Викладання технічних дисциплін вибірково проводиться в групах технічного перекладу, імпортування тем і виконання курсових, дипломних проектів та виконання перекладів для профілюючих кафедр здійснюється в групах, що нараховують двадцять процентів від загального студентського контингенту і відібрані за конкурсною основою після закінчення обов’язкової іншомовної підготовки наприкінці третього семестру. Зрозуміло, що перехід від традиційного оглядового курсу англійської мови до інтегрованого навчання вимагає спеціально скоригованого підготовчого етапу навчання. Зазвичай така мовна адаптаційна підготовка припадає на другий і третій семестри. Кафедрою створюються навчальні посібники, побудовані за принципами предметно-мовного навчання, до яких, окрім великої кількості автентичних текстів зі спеціальності і різноманітних вправ, моделювання ситуацій професійного спілкування, залучаються завдання на розв’язання фахових завдань, на вдосконалення різних видів читання і форм фахового спілкування.

Інтегроване навчання передбачає насамперед вивчення субмови спеціальності, особливості якої обумовлює специфіка науково-технічного викладу і фахового спілкування. Звідси визнання пріоритетності і питомої ваги лексичних та граматичних мовних явищ, на яких фокусується увага у посібниках і, відповідно, в процесі викладання.

Досвід у використанні різних форм інтегрованого навчання, дозволяє зробити висновок, що такий підхід є ефективними і може стати альтернативою коштовним методикам мовного занурення в умовах навчання за кордоном.

Література:

1. Дружинина М. В. Развитие профессиональной лингводидактики в современной педагогике. http://kafedra-forum.narod2.ru/publikatsii/ nauchnie_pedagogicheskie_issledovaniya/druzhinina

2. Brown, C. L. Content Based ESL Curriculum and Academic Language Proficiency. 2004. – http://web.utk.edu/~tpte/scf_esl_f_cb.html

3. Craen P.V.de. Content and Language Integrated Learning, Culture and Education and Learning Theories. – 2007.

4. Crandell, Jo Ann. Content-Centered Language Learning. ERIC Digest. Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC.1994. Identifier: ED367142 – http://userpages.umbc.edu/~crandall/index.htm

5. Cummins, J. Psychological assessment of immigrant children: Logic or institution? J. of Multilingual and Multicultural Development, 1, 1980. – pp. 97-111.

6. Davis J. R. Interdisciplinary Courses and Team Teaching: New Arguments for Learning.-Arizona. 1997.-288 p.– http://www.mlf.com/html/lib/ictt_ xrpt.htm

7. Shah M. I. A. (2003). Language Learning Content – Based English as a Second Language (ESL) Malaysian Classrooms. In: Journal of Language and Learning, vol. 1, # 2, 2003.

8. Marsh D. Adding language without taking away. – Guardian Weekly, 4/2005.
http://www.guardian.co.uk/guardianweekly/story/0,12674,1464367,00.html

УДК 378.016:811.112.2:004.032.6

Сокол Г. Р.,
Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу, м. Івано-Франківськ

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯДИСЦИПЛІНИ "ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ" В ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

У статті проаналізовано роль мультимедійних засобів у вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням. Мультимедійні засоби – це найпотужніше джерело пізнавальної активності студентів, розвитку їх творчих здібностей, інтересів, умінь і навичок та інших інтелектуальних чинників. Їх використання дозволяє підвищити якість знань, посилити мотиваційний аспект, а на цій основі і пізнавальний інтерес у студентів.
Ключові слова: *мультимедійні засоби, іноземна мова, мотивація.*

В статье проанализировано роль мультимедийных средств изучении иностранного языка за профессиональным ориентированием. Мультимедийные средства – это мощный источник познавательной активности студентов, развитию их творческих способностей, интересов, умений и навыков и других интеллектуальных факторов. Их использование позволяет поднять уровень качества знаний, усилить мотивационный аспект, а на этой основе и познавательный интерес у студентов.
Ключевые слова: *мультимедийные средства, иностранный язык, мотивация.*

The role of multimedia technologies in the process of teaching professional foreign language has been analyzed in this article. Multimedia technologies are the most powerful source of cognitive activity of students, they can develop their creative capabilities, interests, abilities and skills and other intellectual factors. Their usage provides the opportunity to upgrade quality of knowledge, motivation and as a result students' cognitive interests.
Keywords: *multimedia technologies, foreign language, motivation.*

Розширення економічних, політичних та культурних зв'язків між країнами, розвиток міжнародних засобів масової комунікації, міждержавна інтеграція в галузі освіти й, отже, розширення можливостей одержання якісної освіти не тільки в себе в країні, а й за кордоном сприяють підвищенню статусу іноземної мови як засобу спілкування та взаєморозуміння. Практичне володіння іноземними мовами дає людині можливість зайняти в суспільстві більш високий соціальний стан і підвищити свій матеріальний добробут.

На сучасному етапі особливо актуальним стає створення системи освіти, яка відповідає вимогам сучасного суспільства і дає можливість майбутнім фахівцям одержати міцні знання іноземної мови, оволодіти практичними уміннями та навичками іншомовного спілкування. Стрімкий соціальний, економічний і технічний розвиток суспільства ставить нові завдання перед системою вищої освіти. Виявляється недостатнім дати студенту певну суму знань, яку можна закласти в стандарти, навчальні посібники тощо. Необхідно розвивати у студента самостійне, гнучке, варіативне, критичне мислення. Мультимедійні засоби – це найпотужніше джерело пізнавальної активності студентів, розвитку їх творчих здібностей, інтересів, умінь і навичок та інших інтелектуальних чинників.

Мета даної статті – розглянути можливості застосування мультимедійних засобів у процесі викладання дисципліни "Іноземна мова за професійним спрямуванням" у технічному вузі.

Все більшого значення набуває вміння студента самостійно поглиблювати власні знання іноземної мови використовуючи мультимедійні технології. Без відповідних знань та уміння орієнтуватися в інформаційному просторі неможливо стати сучасним спеціалістом, котрий володіє своєю професію. Впровадження мультимедійних засобів у навчальний процес вищих навчальних закладів дозволяє підвищити якість знань, посилити мотиваційний аспект, а на цій основі і пізнавальний інтерес у студентів до підвищення рівня фахової підготовки. Інформаційні технології, нерозривно пов'язані із застосуванням комп'ютеризованого навчання.

Застосування у педагогіці нових інформаційних технологій розглядали у своїх дослідженнях В. Безпалько, А. Нісімчук, І. Підласий, О. Шиян та інші. Проблемами інноваційних технологій займаються такі дослідники, як Н.Басова, С. Вєтров, М. Кларін, І. Підласий, Ж. Поплавська, Д. Стетченко, В. Тинний, В. Шукшунов.

У сучасній педагогіці велика увага приділяється визначенню дидактичних умов ефективності самостійної навчально-пізнавальної діяльності, тобто таких чинників навчального процесу, що сприяють покращанню якості навчання. Серед таких умов науковці визначають забезпечення професійної спрямованості навчального матеріалу, проблемність змісту навчання, використання різноманітних дидактичних технологій, відповідність принципам навчання [4, с. 17]. Ядром самостійної навчальної діяльності називають пізнавальне завдання, обов'язковим елементом якого є проблема, яка стимулює самосійний пошук її вирішення. Участь у проблемно-пошуковій діяльності – необхідна умова формування самостійності студентів [4, с. 18].

Більшість студентів технічного університету вивчають іноземну мову виключно лише на першому курсі, крім того, слід зазначити, що кількість годин, що відводиться на вивчення даної дисципліни досить незначна. Студенти повинні засвоїти терміни й певний обсяг інформації іноземною мовою, що безпосередньо пов'язані з обраним ними напрямом навчання. На наш погляд вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням більш доцільним було б на 3-4 курсах, коли студенти вже мають за плечима певний багаж знань з обраного фаху. Вони краще орієнтуються в текстах фахового спрямування, можуть компетентно тлумачити ряд термінів, шукати та вірно обирати необхідну їм інформацію, збагачуючи таким чином не тільки свій лексичний та мовний запас, а й збільшуючи обсяг знань з власного фаху з різних джерел іноземною мовою. Мультимедійні засоби дозволяють задіяти майже всі органи чуття студентів, поєднуючи друкований текст, графічне зображення, відео та аудіо запис.

© Сокол Г. Р., 2013

У наш час активні економічні, професійні та освітні контакти з різними країнами світу спонукають до вивчення іноземних мов як засобу отримання необхідної інформації з комп’ютерних мереж. Збільшення потоку інформації вимагає від студента вміння самостійно знаходити, аналізувати, систематизувати і використовувати необхідну інформацію [4, с. 18]. Тому необхідно формувати у студентів потребу в отриманні нових знань, розвитку у них умінь та навичок здобувати ці знання самостійно.

Навчання спілкування іноземною мовою можливе лише за умов постійного користування нею при вирішенні на заняттях проблемних ситуацій, з залученням всіх студентів. Тому навчально-пізнавальний процес з іноземної мови повинен бути заповнений активною самостійною мовленнєвою діяльністю. Саме такий підхід до навчально-пізнавального процесу дає можливість більш ефективно реалізувати освітню, комунікативну та виховну функції іноземної мови як навчальної дисципліни, при вивченні якої важливе місце належить інтенсифікації самостійної діяльності студентів [4, с. 18]. Під самостійною роботою в дидактиці розуміють різні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності студентів, яка здійснюється ними на аудиторних і позааудиторних заняттях без безпосередньої участі викладача [5, с. 34]. Самостійна робота має бути логічним продовженням того, що вивчалося в аудиторії протягом модуля, сприяти розширенню знань студентів, подальшому розвитку їхньої іншомовної комунікативної компетенції [2, с. 24].

Таким чином, використання мультимедійних засобів під час вивчення іноземних мов надає можливість викладачеві створювати комунікативні ситуації, наближені до реальних умов спілкування, спонукати студентів до самостійної роботи (індивідуальної, парної, групової), підбирати теми, які максимально цікавлять студентів тощо.

Н. Ротмістров вважає, що нові технології дозволяють підійти до перетворення комп’ютерів у дієвий засіб освіти, в якому змодельовані всі аспекти процесу навчання: від методичного до презентаційного [8, с. 89]. Вони не тільки вносять елемент зацікавленості в навчальний процес, а й дозволяють створити активне кероване комунікативне середовище, у якому здійснюється навчання. Взаємодія студента з комп’ютером, таким чином, із простого обміну інформацією або виконання команд перетворюється на багатогранну діяльність у цьому середовищі, завдяки чому перед студентом відкриваються дійсно необмежені можливості [9].

Інтернет дає студентам доступ до інформації, включаючи аудіювання, читання і письмо. Студенти можуть працювати в комунікативному середовищі в реальному часі або вибирати засоби, які дадуть їм змогу створити і перевірити повідомлення; зайти на форум і поспілкуватися з одним або декількома співбесідниками. Електронна пошта дозволяє студентам підтримувати зв’язки з носіями мови, спонукає їх до діалогу з ними.

Слід згадати і проблеми, які є загальними для багатьох ВНЗ України. Це, насамперед, недостатня матеріально-технічна база, яка не дозволяє широко використовувати ПК для вивчення іноземних мов, недостатнє програмне забезпечення, відсутність відповідних науково-методичних засобів, необхідних для організації самостійної роботи студентів, обмеженість доступу до Інтернету. Але більшість студентів мають власні ПК й домашній Інтернет, то ж слід тільки правильно націлити їх та керувати самостійною роботою, яку вони можуть виконувати вдома.

Отже, використання мультимедійних технологій у вивченні іноземної мови за професійним спрямуванням має цілий ряд переваг:

– сприяє вдосконаленню навчального процесу;
– розширює мотивацію студентів до вивчення іноземних мов;
– розширює й урізноманітнює програму вивчення іноземних мов у вузі;
– сприяє значно швидшому формуванню комунікативних вмінь і навичок;
– спонукає до більш раціонального використання часу в процесі вивчення іноземних мов;
– сприяє індивідуалізації навчання;
– стимулює самостійну діяльність студента (індивідуальну чи групову);
– активізує творчу діяльність студентів на всіх етапах навчання;
– формує вміння орієнтуватися в світовому інформаційному просторі;
– формує вміння вибирати необхідну інформацію;
– розширює кругозір студента й викладача;
– дозволяє брати участь в електронних проектах різних країн світу;
– розвиває критичне мислення та вміння робити висновки;
– формує професійні вміння та навички;
– полегшує працю викладача, коли мова йде про групу, в якій навчаються майбутні фахівці з одного факультету але з різних спеціальностей.

Підсумовуючи вищезазначене слід відмітити, що використання мультимедійних засобів у процесі вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням не є вичерпним, але впровадження їх як інноваційного методу навчання забезпечує підвищення якості викладання. Перспективи дослідження зазначеної в статті проблеми полягають у розробці системи методів, прийомів і засобів навчання, які сприятимуть підвищенню пізнавального інтересу майбутніх фахівців до вивчення іноземних мов, їх активності, творчої самостійності у засвоєнні знань.

Ми маємо готувати студентів під час аудиторних занять до виконання завдань, запропонованих для самостійної роботи. На нашу думку, це сприятиме ефективній підготовці гармонійно розвиненого майбутнього спеціаліста з належною мовною компетенцією та поглибленим знанням в комп’ютерній справі, особливо потрібної студентам технічного університету.

Література:

1. Аскоянц П. Г. Основи методики створення та застосування комп'ютерних програм у навчанні іноземних мов / П. Г. Аскоянц, Г. С. Чекаль, П. І. Сердюков. – КДПІІМ, 2004. – 108 с.

2. Бочкарева Г. В. Проектная работа как эффективный метод обучения иностранным языкам / Бочкарева Г. В., Образцова Е. М. // Наукові записки міжнародного гуманітарного університету. – 2007. – № 6. – С. 99–104.

3. Гаевский А. Справочник по программным продуктам / А. Гаевский, О. Леонтьев. – Диа Тайп, 1998. – С. 187-192.

4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : Навчальний посібник / І. М. Дичківська – К. : Академвидав. – 2007. – 352 с.

5. Євтух М. Б. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства / Євтух М. Б., Волощук І. С. // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 1. – С. 70-74.

6. Кужель О. М. Використання персонального комп'ютера у вивченні іноземних мов / О. М. Кужель, Т. І. Коваль // Нові інформаційні технології навчання в навчальних закладах України: Науково-методичний збірник. – Вип. 8: Педагогіка / Редкол.: І. І. Мархель (гол.ред.) та ін. – Одеса: Друк, 2001. – 242 с.

7. Нилов О. Английский без репетитора / О. Нилов // Компьютерное обозрение. – 1997. – № 27. – С. 35-38.

8. Ротмистров Н. Д. Мультимедиа в образовании / Н. Д. Ротмистров // Информатика и образование. – 1994. – № 4.– С. 89-96.

9. Сердюков П. І. Технологія розробки комп'ютерних програм з іноземних мов / П. І. Сердюков. – Ленвіт, 1996. – 111 с.

10. Gavalis B. Computers and the EFL Class: Their Advantages and Possible Outcome. English Teaching Forum, Vol. 35, № 4, 1998. – 64 c.

11. Warshauer M. Computer Learning Networks and Student Empowerment // System, № 24, 1996. – P. 1-14.

УДК 37.02:004

Токарєва А. В.,
Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпропетровськ

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МЕТОДУ ВЕБ-КВЕСТІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-МЕНЕДЖЕРІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

У статті розглянуто питання використання методу веб-квестів для розвитку навичок участі студентів у міжкультурній комунікації. Визначені поняття “медіа”, “медіатекст”, “веб-квест”. Обґрунтована доцільність застосування інтегрованого підходу до розвитку міжкультурної компетентності студентів.

Ключові слова: *медіа, медіатекст, веб-квест, інтегрована медіаосвіта, міжкультурна комунікація, міжкультурна компетентність.*

В статье рассмотрены вопросы использования метода веб-квестов для развития у студентов навыков межкультурной коммуникации. Определены понятия “медиа”, “медиатекст”, “веб-квест”. Обоснована целесообразность интегрированного подхода для развития межкультурной компетентности студентов.

Ключевые слова: *медиа, медиатекст, веб-квест, интегрированное медиаобразование, межкультурная коммуникация, межкультурная компетентность.*

The article describes several aspects of web-quests’ application to the context of students’ intercultural communication skills development. Such notions as ‘media’, ‘mediatext’ and ‘web-quest’ are defined. The need to use integrative method for the development of students’ intercultural competence is explained.

Key words: *media, mediatext, web-quest, integrative education, intercultural communication, intercultural competence.*

Постановка проблеми. Інформація та знання завжди були вирішальними засобами виживання людини, гарантією її тривалого розвитку. З початку існування цивілізації, у кожній із сфер людської діяльності доступ до інформації, створення та використання нового знання, передання цього знання іншим мали великий вплив на еволюцію суспільств та економічний добробут. Обізнаність про те, як поступати в тих чи інших обставинах, спілкуватися та співпрацювати з іншими здавнени вважається дорогоцінним скарбом, наданим людству. Сьогодні, швидке зростання нових технологій, включаючи мобільний зв’язок та Інтернет, розкриває численні глобальні ресурси, прискорює економічні, політичні, соціальні та освітні зміни. Маючи політичний, економічний, соціальний та культурний вплив, засоби масової інформації (ЗМІ) дедалі відіграють ролі, які раніше відігравали родина, громада, релігія та офіційна освіта. Сучасні медіа не тільки розповсюджують інформацію та знання, але й формують цінності та норми, створюють ролеві моделі, уявлення про те, що становить належну або недоречну поведінку, таким чином можуть розглядатися важливою формою педагогіки та соціалізації.

Невипадково, наразі постає задача зробити систему освіти відповідною сучасним та майбутнім суспільним викликам, надати студентам можливість оволодіти компетентностями сьогодення. Загальнопедагогічним завданням освітньої системи сьогодні стає формування особистості, яка б була готова до здійснення іншомовної міжкультурної медіатизованої комунікації, а традиційний зв’язок “мова-культура” доповнюється третім елементом – медіа.

Аналіз досліджень і публікацій. Ще в 60-х роках XX сторіччя у провідних країнах світу з’являються перші концепції медіаосвіти. У відомій роботі “Навчати медіа” Л. Мастерман, чиє ім’я пов’язують з початком руху за розвиток медіаграмотності, вперше висловлює ідею про вплив медіа на передачу знання, указує на необхідність упровадження критичного аналізу щодо того, як діють медіа, як вони конструюють певне значення та зміст, як функціонують у повсякденному житті [14]. Серед інших робот, у яких розкривається сутність критичного підходу до навчання медіа, назвемо роботи Дж. Швоч, М. Вайт та С. Рейлі. Аналізуючи основні форми медіакультури, дослідники розвивають ідеї використання критичної педагогіки для розуміння репрезентацій медіа та вивчення тих цінностей, ідеологій і змісту, що несуть у собі медіатексти [15]. Теоретико-методологічні аспекти медіаосвіти відображені у дослідженнях вітчизняних науковців В. Іванова, Г. Онкович, Б. Потятиника, Г. Почепцова [3; 5; 7; 8]. На даний час в Україні оприлюднена Концепція впровадження медіаосвіти, що розроблена Національною академією педагогічних наук України, у якій передбачено розвиток медіаобізнаності особистості, формування її *медіаімунітету*, *рефлексії і критичного мислення, здатності до медіатворчості,* розвиток естетичних смаків щодо форм мистецтва, опосередкованих мас-медіа та сучасними напрямами медіа-арту [4]. У зв’язку з цим, використання сітьових ЗМІ, зокрема Інтернет – ресурсів, може служити базою тренування навичок аналізу, синтезу та оцінювання інформації, розвитку критичного і творчого мислення студентів [10].

Метою даної статті є розгляд можливостей використання методу веб-квестів у процесі підготовки студентів – менеджерів зовнішньоекономічної діяльності до міжкультурної комунікації.

Виклад основного матеріалу. Вважаємо за доцільне почати виклад основного матеріалу з визначення поняття “медіа”. Проведений нами теоретичний аналіз цього питання дає підставу використовувати широке дефініційне визначення, відносячи до “медіа” всі види засобів масової комунікації, до яких належать друковані медіа (газети, журнали, книжки і т.д.), аудіо медіа (радіо, ЦД, мп3), аудіовізуальні (фільми, телебачення, відео/DVD), різні форми реклами, а також інтерактивні, або цифрові (Інтернет, відео- та комп’ютерні ігри, ай-подс) [1; 2; 9; 10]. Конкретним результатом медіапродукції є медіатекст – повідомлення, що містить інформацію та подане у любому виді і жанрі медіа (газетна стаття, телепередача, відеокліп, фільм та інш.) [10] Важливими вважаємо висновки Н. Чичеріної, С. Сметаніної, Т. Добросклонської, А. Силверблата які,

© Токарєва А. В., 2013

досліджуючи особливості медіатекстів, вказують на їх зв'язок з пам'яттю культури, на здатність медіатекстів формувати у студентів навички "розпізнання ідеологічних модальностей, навички аналізу стереотипних репрезентацій множинних реальностей сучасного мультикультурного світу, виявлення системи цінностей, яку репрезентують медіатексти", тобто на здатність медіатекстів "віддзеркалювати відносини, цінності та поведінкові моделі, упередження і міфи, що визначають сучасну культуру, нести культурні коди та маркери національних, регіональних, та інших культурних особливостей" [11, с. 87]. До культурообумовлених елементів медіатексту дослідники відносять широке коло одиниць: від слів, що позначають реалії культуроспецифічної та безеквівалентної лексики, до запозичених іноземних слів та виразів, а також екстралінгвістичні аспекти тексту – культурообумовлені образи, аудіо або відеофрагменти.

На сучасному етапі, актуальною вважається ідея інтеграції медіаосвіти до різних сфер професійної підготовки спеціалістів. При цьому, використання іншомовних медіатекстів різних жанрів, за висновками науковців, створює можливість для підготовки спеціалістів у сфері іноземних мов, міжкультурної комунікації та медіаграмотності, тобто реалізації принципу формування мультиграмотностей студентів у вигляді сукупності мови, культури та медіа. На наш погляд, у процесі підготовки спеціалістів-менеджерів зовнішньоекономічної діяльності до міжкультурної комунікації, перспективним є використання такого інтегрованого підходу з опорою на інтерактивні методи навчання. До інтерактивних методів відносимо метод веб-квестів.

Веб-квест (від англ. quest – пошук, пригода) – метод, розроблений у США в середині 90-х років XX сторіччя професорами Б. Доджем та Т. Марчем, що покликаний стимулювати самостійність та дослідницьку діяльність студентів. Берні Додж так визначає започаткований ним метод – пошуково – зорієнтована діяльність, де частина або вся інформація, з якою взаємодіють студенти, походить з Інтернет – ресурсів [12]. Більш поширене визначення цього методу надає Том Марч, згідно з яким веб-квест – покрокова навчальна структура, що використовує ресурси глобальної інформаційної мережі та автентичні завдання з метою залучення студентів до розв'язання центрального "вільного" питання, розвитку індивідуальної компетентності та досвіду участі у груповому процесі; трансформації щойно здобутої інформації у більш складне розуміння тематичних зв'язків, розвиток навичок рефлексії та критичного мислення [13]. Щодо навчальної структури, розробники методу пропонують наступні компоненти: 1) вступ, у якому сформульовано тему проекту та обґрунтовано його цінність; 2) завдання, яке має бути доступним та цікавим для здійснення; 3) список Інтернет – ресурсів, що необхідні для виконання завдання (веб – документи, список експертів, до яких можна звертатися через e-mail, бази даних, книжки та інші документи); 4) детальний опис процесу, якому слідують студенти при виконанні завдання; 5) керівництво щодо того, як повинна бути зорганізована отримана інформація; 6) завершальна частина, що підсумовує пошукову діяльність, узагальнює отриманий досвід та окреслює подальші перспективи пошуку. Ключовим розділом любого веб-квесту вважається детальна шкала критеріїв самооцінювання студентів, оцінювання товаришів по команді, яку може використовувати і викладач при оцінюванні індивідуальної або групової роботи у проекті [12]. На наш погляд, робота з іншомовними веб-квестами у процесі підготовки студентів до міжкультурного спілкування дозволяє вивчати різні аспекти культури, спираючись на співвідношення різниць між цільовою та рідною культурами. Привабливість цього методу убачаємо в, по-перше, можливості виконання контекстуалізованих завдань з опорою на особистісний досвід студентів. По-друге, у рамках даного методу здійснюється розвиток навичок мислення, наприклад, порівняння, аналіз, класифікація, умовисновки. По-третє – робота в інформаційному середовищі створює так-званий "інший простір" у якому функціонують студенти, переміщуючись від своєї культури до чужої, при цьому вільно користуючись критичним оцінюванням цих культур. За таких умов відбувається перегляд особистісних цінностей на основі порівняння з ціннісними особливостями інших. Здатність веб-квестів створювати такий простір, на нашу думку, відіграє роль каталізатора розвитку міжкультурної компетентності студентів. Окрім цього, для продуктивної сумісної або індивідуальної діяльності у веб-проекті студенти мають оволодіти широким спектром навичок: 1) розумовими (працювати з інформацією, аналізувати, систематизувати, узагальнювати, встановлювати асоціації з попередньо вивченим, робити висновки); 2) творчими (продукувати ідеї, знаходити багатоваріативні рішення проблеми, бачити можливі наслідки прийнятих рішень); 3) комунікативними (вступати в спілкування, вислухувати партнерів по спілкуванню, адекватно реагувати на співбесідника, захищати свою точку зору, прогнозувати результат своїх висловлювань); 4) лінгвістичними (спілкуватися, реагувати, висловлювати та захищати точку зору використовуя іноземну мову); 5) соціальними (співпрацювати з іншими, приймати точку зору інших, нести відповідальність за результати своєї праці, підкорятися рішенню групи, довіряти членам команди) [6].

Висновки. З оглядом на вищевказане, приходимо до висновку про те, що виклики сьогодення не тільки вимагають, а й зумовлюють реалізацію принципу розвитку мультиграмотностей студентів у формі інтеграції міжкультурної, мовної та медіаосвіти. Звідси, вважаємо за доцільне визнати розвиток медіаграмотності студентів як необхідний компонент їх підготовки до міжкультурної комунікації. Переконані, що використання іншомовних медіатекстів при роботі з веб-квестами сприяє розвитку лінгвістичних, міжкультурних та інформаційних навичок студенів.

Література:

1. Большой толковый словарь русского языка / Под ред. С. А. Кузнецова. – Санкт-Петербург : Изд-во "Норинт", 2000. – 1536 с.

2. Великий тлумачний словник української мови (з дод. і допов.)/ Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Ірпінь : ВТФ "Перун", 2005. – 1728 с.

3. Иванов В. Ф. Аспекты массовой коммуникации / В. Ф. Иванов в 5-ти частях. Ч. 3. – Киев : Изд-во “Академия украинской прессы”, 2009-2010. – 330 с.

4. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.ispp.org.ua/news_44.htm

5. Онкович Г. В. Засоби масової інформації у навчанні мови (українознавчий аспект) // Дивослово, 1997. – № 5-6. с.19-24.

6. Палаева Л. И. Метод проектов в обучении английскому языку учащихся среднего этапа обучения общеобразовательной школы. Автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 2005.

7. Потятиник Б. В. Масова журналістська освіта – а чому б ні? // МедіаКритика, 2005. – № 10. – С. 7-10.

8. Почепцов Г. Г. Теория и практика информационных войн / Г. Г. Почепцов. – Киев : Изд-во “Ваклер”, 2000. – 576 с.

9. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д. В. Дмитриева. – М. : ООО “Издательство АСТ”, 2003. – 1582 с.

10. Федоров А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / А. В. Федоров. – Таганрог : Изд-во “Таганрогский государственній педагогический институт”, 2010. – 64 с.

11. Чичерина Н. В. Медиатекст как средство формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов / Н. В. Чичерина – М. : Изд-во ЛКИ, 2008. – 232 с.

12. Dodge B. Some thoughts about WebQuests. [Електронний ресурс]. – January, 2008. – Режим доступу : http://WebQuest.sdsu.edu/about_WebQuests.html

13. March T. Why WebQuests? [Електронний ресурс]. – January, 2013. – Режим доступу : http://tommarch.com/writings/intro_wq.php

14. Masterman L. Teaching the Media / L. Masterman. – London ‘Routledge’, 1989 – 362 p.

15. Schwoch J., White M., Reilly S. Media knowledge Readings in popular culture, pedagogy and critical citizenship / J. Schwoch, M. White, S. Reilly. – Albany, NY : State University of New York Press, 1992 – 170 p.

УДК 378:811 – 057.875

Фрондзей Я. Р.,
Черкаський державний технологічний університет, м. Черкаси

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ УЧБОВИХ ЗАКЛАДІВ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ В УМОВАХ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Сучасна вища школа має звертати особливу увагу на процеси, що відбуваються в сьогоденному суспільстві, зокрема міжкультурному спілкуванню та міжкультурній інтеграції. На заняттях іноземної мови потрібно акцентувати, що мова – лише один з аспектів культури, і вивчення іноземних мов має на меті подолання бар'єрів у спілкуванні в добу міжкультурної інтеграції.

Ключові слова: *міжкультурне спілкування, міжкультурна інтеграція, глобалізація, студенти, міжнародні стосунки, іноземні мови.*

Аннотация: современная высшая школа должна уделять особое внимание процессам, происходящим в сегодняшнем обществе, в частности межкультурному общению и межкультурной интеграции. На занятиях иностранного языка необходимо акцентировать, что язык – лишь один из аспектов культуры, и изучение иностранных языков ставит целью преодоление барьеров в общении в период межкультурной интеграции.

Ключевые слова: *межкультурное общение, межкультурная интеграция, глобализация, студенты, международные отношения, иностранные языки.*

Modern higher education should pay special attention to processes that take place in nowadays society, especially to intercultural communication and intercultural integration. During the foreign language lessons it should be pointed out, that language is just one of the cultural aspects, and studying of foreign languages aims in overcoming the barriers in intercultural integration period.

Key-words: *intercultural communication, intercultural integration, globalization, students, international relations, foreign languages.*

21 століття – це епоха глобалізації, ближчого сходження культур та релігій. Це час, що кидає виклик, адже стираються міжнародні кордони, з'являються численні мультикультурні організації, але через культурні відмінності виникають бар'єри в спілкуванні. Надзвичайно важливим завданням насьогодні є подолання потенційних перешкод, котрі заважають плідній співпраці наукових та ділових міжнародних проектів. Мобільність суспільства зростає, і тому потреба у взаєморозумінні людей в усьому світі стає все більш очевидною. Особливо ця потреба стосується прогресивної молоді, студентства, а зокрема, студентів,що обрали своїм майбутнім фахом професії,пов'язані з міжнародними зв'язками, міжнародним співробітництвом. Завданням викладача є підготувати майбутніх фахівців до роботи в умовах культурних відмінностей і навчити шляхам подолання потенційних перешкод, пов'язаних з інтеграцією.

Будь-яка інтеграція передбачає, як мінімум, бажання пізнати специфіку іншої культури, а також психологічну готовність до позитивного сприйняття культурного розмаїття. Сфера міжкультурного спілкування є однією з найбільш динамічних у соціальному просторі, оскільки фрагментація суспільства посилюється і надає нові імпульси та напрямки розвитку міжкультурної взаємодії.

Донедавна поняття толерантності мало максимально позитивне забарвлення, як для населення в цілому, так і для представників наукових кіл. Однак сьогодні існує думка, що толерантність – це лише крок до позитивного ставлення до культурних відмінностей. В ній немає відкритої агресії, але немає і прийняття відмінностей, немає їх розуміння [3, с. 232]. Міжкультурна інтеграція можлива лише в умовах поваги і високої оцінки культурних відмінностей. Вона дає умови для ефективної співпраці у наукових та ділових колах.

Навчання іноземним мовам у вищих учбових закладах України здійснюється з урахуванням Загальноєвропейських Рекомендацій, відображених в постановах Болонської концепції.

Студенти оволодівають не лише лексико-граматичним матеріалом, але й певним обсягом краєзнавчої інформації, культурної інформації про народ, мову якого вони вивчають. У зв'язку з цим компонентом змісту навчання виступає соціокультурна компетенція, яка складається з краєзнавчої та лінгвокраїнознавчої компетенції. Як відзначає С.Ю. Ніколаєва, країнознавча компетенція – це знання студентів про культуру країни, мова якої вивчається, а саме, знання історії, географії, економіки, державного устрою, особливостей побуту, традицій та звичаїв країни. Лінгвокраїнознавча компетенція передбачає ознайомлення студентів з мовленнєвими та немовленнєвими особливостями спілкування носіїв мови, зокрема – мімікою та жестикуляцією. Необхідно сформувати цілісну систему уявлення про національно-культурні особливості країни [1, с. 10].

Рада Європи запроваджує підхід, що базується на комунікативних потребах студентів та допомагає оволодіти іноземними мовами по основним мовним компонентам: аудіюванню, мовленню, читанню та письму. У стандарт входить вивчення граматики, лексики, навчання фонетики.

Але викладачі спецкурсів іноземних мов для студентів, що вивчають міжнародну економіку та міжнародне право, відчувають, що не можуть обмежитись стандартом.

Міжкультурна комунікація в умовах вищого навчального закладу починається з того,що кожен студент має свій суб'єктивний досвід спілкування з іншими культурами. Під час навчання цей досвід збільшується, але не збільшується розуміння міжкультурної комунікації.

Зокрема, в Черкаському державному технологічному університеті на спеціальності "Міжнародна економіка" навчаються студенти з різних країн світу. При цьому навчальні групи є змішаними, тобто поряд з укра-

© Фрондзей Я. Р., 2013

їнцями навчаються і студенти інших національностей. Викладачі іноземних мов під час проведення занять зіштовхуються з деякими питаннями,що виникають через релігійні та культурні відмінності. Отже, ми маємо навчити студентів, як впоратись з культурними відмінностями та міжкультурними конфліктами, як найбільш ефективно використовувати міжкультурні правила. Це – хороший досвід, який в майбутньому, безперечно, знадобиться молодим фахівцям.

Отже, найперше ми маємо навчити студентів не просто мови, але спілкуванню. Комунікація – це процес, при якому іде обмін інформацією між індивідами через загальну систему символів, знаків або поведінки. Акцент робиться на мову як на один з аспектів культури, також інформація може бути передана невербально жестами, ставленням, зоровим контактом, позою та близькістю до співрозмовника. Культура – це методи, за допомогою яких люди в групі вирішують свої проблеми та погоджувати дилеми.

На практичному рівні міжкультурна комунікація – це розуміння того, як найбільш ефективно співіснувати та співпрацювати з тими, хто не схожий на вас. Фактично, відмінності в культурі не виникають лише в випадку культурних та мовних відмінностей. Населення не завжди монокультурне, в межах однієї країни також можна знайти значні відмінності. Люди належать до різних груп і кожна група має власні цінності та позиції, які вважаються нормальними.

Якщо у спілкуванні люди не поділяють моделі сприйняття, інтерпритації, судження та поведінки, вони можуть здивувати непередбаченими діями або реакцією. Незалежно якою – приємною чи дратуючою. Таким чином, емоції можуть стати у нагоді для розуміння міжкультурної ситуації. Якщо більшість членів групи постійно поводяться незвично, заставляють вас дивуватися чи нервувати, можна зробити висновок – працює відмінна від вашої культурна орієнтація, група поводиться так, як вважає за нормальне [4, с. 17]. Розуміння відмінностей не завжди допомагає поліпшити ситуацію. Іноді люди надають перевагу ввічливому ігноруванню усього незвичного, але це може стати причиною повільного розвитку конфлікту та його неочікуваного вибухання.

Як люди ми маємо більше спільного, ніж відмінного, але ми не думаємо з точки зору наших спільностей, ми думаємо з точки зору відмінностей. Відмінності – це те, що помічають. Саме відмінності провокують конфлікти. Отже люди можуть або всі однакові, або ж ми можемо прийняти й зрозуміти відмінності в цінностях та способі життя з метою покращення співіснування. Мета міжкультурної комунікації – вибрати другий сценарій. Міжкультурна комунікація не ототожнюється з асиміляцією [5, с. 15]. Мова не йде про знаходження спільних добре, міжкультурна комунікація повинна підвищувати обізнаність та покращувати розуміння, а не домовленість. Міжкультурна комунікація має стати шляхом розуміння, де беруть початок норми та цінності інших народностей, як люди формують свої відносини, мораль та цінності. Міжкультурне спілкування допомагає зрозуміти, яким чином студенти розділяються в групи за культурними ознаками. Навіть після 4 років спільного навчання можна помітити розшарування навчальних груп в університеті за національною, тобто, культурною ознакою. Однією з причин, безперечно, є те, що студенти психологічно втомлюються від постійного спілкування нерідною для них мовою. Отже, студенти у вільний час розмовляють рідними мовами задля відпочинку та задоволення, адже підтримка бесіди з носієм мови для іноземця вимагає уважності та контролю за швидкістю мовлення. Розуміння напруження, пов’язаного з мовленням, – це лише мала частина проблем, що вносить міжкультурна комунікація. Багато хто дратується, слухаючи людину,що володіє мовою недосконало,але,поставте себе на місце цієї людини,і ви постараєтесь зрозуміти її краще.

Ситуація з навчанням по розв’язанню проблем мультикультурного співробітництва залишається актуальною не лише в Україні. Як зазначає у своїй роботі Стів Баттс, викладач університету Плімуту, Великобританія: “Більшість студентів вищих учбових закладів обізнані з важливістю розуміння культурних розбіжностей, але по закінченню навчання вони стикаються з міжкультурними конфліктами,яким вони не здатні протистояти. Лише мала частина студентів здатна використати набуті знання і обернути їх на знаряддя праці. Іншими словами, університетські програми не розраховані на те, що випускники стикаються в робочому оточенні з культурними розбіжностями, з багатонаціональними колективами, з роботою в іншомовному суспільстві. Фактично, сучасна вища освіта мало допомагає студентам зрозуміти методи подолання перепон міжкультурної комунікації і дає лише деякі інструменти для розуміння проблеми. Шлях повного прийняття міжкультурної комунікації та розуміння проблеми викладачами вищих учбових закладів, а не лише студентами – складний та напружений. Але,окрім особистої вигоди, кожен крок викладача на цьому шляху підвищує шанси на успіх для його учнів” [2, с. 114].

У сучасному глобалізованому світі існує велика кількість студентських навчальних проектів, які є мультикультурними по своїй природі. Молодь повинна творчо усувати чи мінімізувати неминучі міжкультурні бар’єри в спілкуванні. Питання стоїть особливо гостро у тимчасових робочих групах через обмеження в часі, вартості та продуктивності. Часом метою створення тимчасових проектів є сприяння безперервного потоку інноваційних знань в організації. Ключовим ресурсом сучасного глобалізованого світу є знання. Існує стратегічна та тактична необхідність створювати інтерактивні проекти для участі в них полікультурних організацій. Ці проекти акумулюватимуть та синтезуватимуть знання в сфері міжкультурного співробітництва.

Можемо зробити висновки, що сучасна вища школа має приділяти особливу увагу процесам, які відбуваються в сучасному суспільстві, зокрема міжкультурному спілкуванню та міжкультурній інтеграції. Відповідно, студенти мають вивчати академічні дисципліни з урахуванням вимог сьогодення. Адже інтеграція – це провідна тенденція розвитку наукового пізнання в сучасних умовах. Міжкультурна комунікація особливо важлива для студентів, які в майбутньому працюватимуть в сферах міжнародних відносин, права, міжнародного бізнесу. На заняттях іноземної мови нашою задачею є донести, що міжкультурна комунікація зосереджена не лише на вивченні культури інших народів, але й на глибокому пізнанні власної культури. Успішні

міжнародні стосунки можуть бути досягненні через здатність і готовність досягати компромісів, що передбачає розуміння та прийняття культурних відмінностей.

Література:

1. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 1999.

2. Butts, Steve. Developing Intercultural Communication: A University Project./Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education.Vol.6, №2, 2007.

3. Fletcher, Robert. Diversity: A Strategy for Organizational Change and Success. In Deborah Plummer (ed.) Handbook of Diversity Management Beyond Awareness to Competency Based Learning.p.p. 223-242. Lanham, MD: University Press of America.

4. Kollig, Matthieu; Buhl-Bohnert, Thomas. Intercultural Communication in Research and Technology Project Initiatives/ Users manual, 2009.

5. Swallow, Deborah; Khan-Panni, Phillip. Communication Across Cultures/ How to Books.p.p.12-29, 2003.

УДК 37.017.7

Халезова Л. В.,
Севастопольській інститут банківської справи Української академії банківської справи Національного банку України, м. Севастополь

КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА ЯК ФАКТОР УСПІШНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЕКОНОМІСТА-МІЖНАРОДНИКА

У статті наводяться приклади аналізу імперських помилок Великобританії в азіатських колоніях в розрізі комунікації. Показується, що неприйняття й нерозуміння іншої культури може призвести до конфлікту навіть у сучасному космополітичному світі, що необхідно доводити до свідомості сьогоднішніх студентів.
Ключові слова: *імперія, міжкультурна комунікація, традиції.*

В статье приводятся примеры анализа имперских ошибок Великобритании в азиатских колониях в разрезе коммуникации. Показывается, что неприятие и непонимание другой культуры может привести к конфликту даже в современном космополитичном мире, что необходимо доводить до сознания сегодняшних студентов.
Ключевые слова: *империя, межкультурная коммуникация, традиции,*

The article gives examples of analysis of mistakes the British Empire made in Asian colonies in the context of communication. It is shown that the rejection and misunderstanding of another culture can lead to a conflict, even in modern cosmopolitan world, which needs to be brought to the minds of today’s students.
Key words: *empire, cross-cultural communication, traditions.*

Багато було сказано про вимоги сучасного мультикультурного і плюрілінгвістічного світу. Сьогодні професіонал повинен бути добре освічений не тільки у своїй сфері, йому так само доводиться стикатися і долати такі труднощі, з якими кваліфікований працівник його рівня не зустрічався 50 або навіть 20 років тому. Як відзначають учасники міжнародної науково-практичної конференції “Підготовка конкурентоспроможного фахівця як мета сучасної освіти” “підготовка сучасного фахівця повинна орієнтуватися на формування компетентності у сфері професійної, у сфері соціальної та особистісної” [1, с. 84; 4]. Космополітичний світ пропонує тисячі можливостей для комунікації та кар’єрного росту (соціальні мережі, робота в міжнародних компаніях, подорожі за кордон, можливість проведення і участі в вебінарах, а так само інше використання комп’ютерної техніки для бізнес комунікації). Однак сучасна людина (поряд зі знанням практичних деталей контрактів, проектів та ін.) розуміє серйозну необхідність вивчення правил поведінки, традицій і негласних законів тих людей, з якими йому доведеться працювати і вести переговори. Як я вже зазначала в статті “Формування понять про міжкультурну комунікацію як основа високої якості фундаментальної загальноосвітньої підготовки економістів-міжнародників”: “При підготовці економістів-міжнародників особливу увагу слід звертати саме на міжкультурні або плюрикультурні знання як один з найважливіших факторів їхнього майбутнього кар’єрного росту, адже для формування соціокультурної компетенції майбутніх економістів-міжнародників потрібні фонові знання з галузі культури – як рідної, так і чужомовної” [3].

У статті “Спеціальні комунікативні навички як ключ до успіху у кар’єрі економіста-міжнародника” я звертала увагу на той факт, що “як ніколи назріла необхідність визначити джерела взаємного нерозуміння представників різних культур, які говорять однією мовою, що часто не є рідною жодному з мовців. І не тільки визначити, але і, по можливості, нівелювати такі джерела за допомогою формування спеціальних комунікативних навичок, навчання студентів вмінню толерантно ставиться до різних проявів тієї чи іншої культури поведінки, ведення переговорів і звичайного спілкування” [2].

Необхідно ще раз відзначити, що студенти, які випускаються з Севастопольського Інституту банківської справи Української академії банківської справи Національного банку України, почнуть свою кар’єру в регіоні, вельми неоднорідному як з лінгвістичної точки зору (мови країн Чорноморського басейну), так і з культурної (слов’янський світ, східноєвропейський світ, західноєвропейський світ) і релігійної (християни-мусульмани), не кажучи вже про політичну та глобальноевропейську.

Метою статті є проаналізувати необхідність критичного підходу до розуміння суті міжкультурних відмінностей і прийняття традицій іншої культури з повагою, а так само не будувати міжкультурний діалог за принципом “inferior – superior”.

Україна як держава і українці як нація завжди були в ситуації “маневрування” між західноєвропейським та східноєвропейським світами, між католицьким, християнським та мусульманським розумінням світу. На щастя, ці процеси проходили на одній території, і люди, що живуть на цій території, належать до відносно схожої слов’янській культурній традиції. І навіть той факт, що мусульманські і католицькі звичаї абсолютно різні, ці культури “росли і розвивалися” паралельно одна одній, тому як в українців з турками, так і в українців з поляками був час на “звикання”. Східноєвропейські країни ніколи не були імперіями із заморськими колоніями, тому одним з перших королівств, які усвідомили проблему міжкультурної комунікації та описали в класичній літературі величезну кількість колізій, які виникали, було Сполучене Королівство.

А оскільки англійська є мовою міжнародного спілкування, іноді носії мови очікують від неносіїв дотримання всіх основних британських (а на сьогоднішній день британських і американських) традицій.

Наскільки ця ситуація може бути абсурдною яскраво описано в творах Сомерсета Моема. В оповіданні “Дощ” доктор МакФейл і його дружина подорожували з родиною місіонерів Девідсонів, які завзято бажали повністю змінити життя малайців. *“She* [Mrs. Davidson] *spoke of the depravity of the natives in a voice which nothing could hush, but with a vehemently unctuous horror. Her sense of delicacy was singular”* [4].

© Халезова Л. В., 2013

Моем детально описує ту грань, у якої дві різні культури зустрічаються, щоб або асимілюватися або поглинути одна іншу: *"It's a very indecent costume," said Mrs. Davidson. "Mr. Davidson thinks it should be prohibited by law. How can we expect people to be moral when they wear nothing but a strip of red cotton round their loins?" "It's suitable enough for the climate," said the doctor, wiping the sweat off his head. Now that they were on land the heat, though it was early in the morning, was already oppressive. Closed in by its hills, not a breath of air came in to Pago-Pago"* [5].

Британці завжди були досить консервативні і ніколи не приймали місцевих законів. Один з героїв оповідання "На околиці імперії" містер Ворбуртон був дуже гордий власним снобізмом.

"He went into his room where his things were as neatly laid out as if he had an English valet, undressed, and, walking down the stairs to the bath-house, sluiced himself with cool water. The only concession he made to the climate was to wear a while dinner-jacket; but otherwise, in a boiled shirt and a high collar, silk socks and patent-leather shoes, he dressed as formally as though he were dining at his club in Pall Mall. A careful host, he went into the dining-room to see that the table was properly laid. It was gay with orchids, and the silver shone brightly. The napkins were folded into elaborate shapes. Shaded candles in silver candle-sticks shed a soft light. Mr. Warburton smiled his approval and returned to the sitting-room to await his guest." [6]. "He liked their [the natives] courtesy and their distinguished manners, their gentleness and their sudden passions. He knew by instinct exactly how to treat them. He had a genuine tenderness for them. But he never forgot that he was an English gentleman, and he had no patience with the white men who yielded to native customs. He made no surrenders. And he did not imitate so many of the while men in taking a native woman to wife, for an intrigue of this nature, however sanctified by custom, seemed to him not only shocking but undignified. A man who had been called George by Albert Edward, Prince of Wales, could hardly be expected to have any connection with a native" [6].

Цитати показують, наскільки гострими здаються відмінності, як для колонізаторів, так і колонізованих. Але не тільки. Спілкування не повинно будуватися за вертикальним принципом "superior – inferior". Кожна людина і кожна культура має право бути відмінною від інших, більш того має право на ретельне вивчення, щоб уникнути конфліктів. Жодне явище не може вважатися вульгарним, варварським або огидним у відриві від культурного контексту. У наші дні таке нерозуміння може призвести до набагато більш серйозних колізій, як наприклад, з вчителькою Джилліан Гіббонс, яку звинуватили в образі Ісламу за те, що в класі назвала плюшевого ведмедика ім'ям пророка [7]. Випадок з Дж. Гіббонс ще раз доводить, якими гострими можуть бути наслідки найпростішого незнання основ культури іншої нації і країни. Сучасний професіонал в будь-якій сфері, починаючи з економічної і закінчуючи видавничої (згадаймо скандал, який сколихнув нещодавно всю мусульманську Європу, коли в Данії були опубліковані карикатури на пророка), не має права на допущення таких помилок, які потягнуть за собою як масові заворушення, так і погіршення іміджу фірми чи підприємства.

Таким чином, при навчанні студентів як мовних, так і немовних спеціальностей іноземної мови, викладачу необхідно враховувати і звертати увагу на множинні деталі, що часто не відносяться безпосередньо до мови, адже культура пронизує всі форми життя, і сучасний конкурентоспроможний професіонал повинен володіти знаннями в багатьох суміжних сферах зі своїм основним предметом діяльності.

Література:

1. Бростюк М. В. Конкурентоспособность как важнейшая жизненная необходимость [текст] / М. В. Бростюк // Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования: материалы II международной научно-практической конференции 20–21 ноября 2012 года. – Пенза – Семей – Шадринск : Научно-издательский центр "Социосфера", 2012. – С. 83-84.

2. Халезова Л. В. Спеціальні комунікативні навички як ключ до успіху у кар'єрі економіста-міжнародника // [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ст. : http://dspace.uabs.edu.ua/handle/123456789/9375.

3. Халезова Л. В. Формування понять про міжкультурну комунікацію як основа високої якості фундаментальної загальноосвітньої підготовки економістів-міжнародників // [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ст. : http://dspace.uabs.edu.ua/handle/123456789/9362.

4. Материалы II международной научно-практической конференции "Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования" // [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ст. : http: http://sociosphera.com/conference/2012/ii_mezhdunarodnaya_nauchnoprakticheskaya_konferenciya_podgotovka_konkurentosposobnogo_specialista_kak_cel_sovremennogo_obrazovan/.

5. Maughan W. S. Rain // [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ст. : http://ebookbrowse.com/w-somerset-maugham-rain-pdf-d124142139.

6. Maughan W. S. The outstation // [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ст. : http://www.riverbendnelligen.com/theoutstation.html.

7. Teddy row teacher freed from jail // [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ст. : http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/7124447.stm.

УДК 378.147

Шевніна Л. Є.,
Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

ЖАНРОВА КОМПЕТЕНЦІЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглядається поняття жанрової компетенції, визначається її місце у комунікативний компетенції фахівця та її компонентний склад.
Ключові слова: *жанрова компетенція, комунікативна компетенція, жанр, фрейм, жанрова матриця.*

В статье рассматривается понятие жанровой компетенции, определяется ее место в коммуникативной компетенции специалиста и ее компонентный состав.
Ключевые слова: *жанровая компетенція, коммуникативная компетенція, жанр, фрейм, жанровая матрица.*

The article deals with the concept of genre competence. Its place in the communicative competence of the specialist and its components are defined.
Key words: *genre competence, communicative competence, genre, frame, genre matrix.*

Постановка проблеми. У навчанні ділової англійської мови студентів немовних вишів набуває особливого значення жанровий підхід. Жанровий підхід є одним із різновидів когнітивно-комунікативного підходу в методиці навчання ділового спілкування. Він передбачає ознайомлення тих, хто навчається зі зразками жанру, що характерні для певної сфери спілкування фахівців. Жанровий підхід надає можливість моделювати і використовувати професійно значущі тексти відповідно до тих, котрі будуть зустрічатися в майбутній практиці професійного спілкування та пов’язані з жанровою компетенцією фахівця.

Аналіз досліджень і публікацій з теми. Проблема жанрової компетенції досліджувалася в лінгвістиці (В. В. Жура, В. І. Карасик, О. Б. Сиротініна), методиці навчання російської та іноземної мов (Н. І. Колеснікова, Л.Є. Шевніна, R. D. Babcock, V. M. Ressurreccíó).

Метою статті є розглянути поняття жанрової компетенції у навчанні ділової англійської мови студентів немовних спеціальностей та визначити її компонентний склад.

Визначення жанрової компетенції нещодавно з’явилося у вітчизняній методиці викладання іноземних мов, хоча серед російських науковців це поняття вже давно набуло свою популярність. Багато вчених згодні з тим, що кожна людина має “жанрову компетенцію”, що подібна до мовної компетенції або доповнює мовну та комунікативну компетенції, що дає змогу безпомилково пізнавати жанри й будувати відповідно до них свою мовленнєву поведінку. Однак у спробах дати єдиний теоретичний опис цього явища виникають труднощі, пов’язані насамперед з нескінченним різноманіттям жанрів. Іншим поясненням є той факт, що у науковій літературі текстова і жанрова компетенція, як правило, інтегровані. Проте ми вважаємо, що для методики формування жанрової компетенції необхідне розведення цих понять.

У зарубіжній методиці зроблено окремі спроби визначення поняття жанрової компетенції. За R. D. Babcock, жанрова компетенція – це здатність і вміння здійснювати комунікацію в спеціальній галузі національної мови. Ця компетенція містить у собі дві складові: власне жанрова компетенція і мовна компетенція [7]. У комунікативному вимірі жанрова компетенція допомагає комуніканту ідентифікувати комунікативну ситуацію і її контекст, учасників ситуації і відносини між ними, визначити мету інтеракції [8].

Н. І. Колесникова, розглядаючи жанрову компетенцію у науковій сфері спілкування, визначає її як “сформоване уявлення про різноманіття видів та різновидів наукових жанрів, що зумовлені їх цільовим та функціональним призначенням; здатність до моделювання наукових текстів різних жанрів (вміння обрати жанр відповідно до комунікативної ситуації, подати його відповідно до соціально ухваленої моделі, що реалізована адекватними мовними конструкціями та стилістичними засобами)”[3, с. 124-125].

Погоджуючись з думкою зарубіжних методистів, ми розширюємо дане ними тлумачення і визначаємо жанрову компетенцію як знання студентами комунікативних цілей, макроструктур і мовних особливостей жанрів текстів, характерних для певної підмови й уміння продукувати власні [6, с. 91]. Жанровою компетенцією студентів немовного вишу є вміння дотримуватися таких комунікативних норм: об’єктивне відображення змісту соціальної ситуації, використання розмовних формул – сталих зворотів, словосполучень, мовленнєвих зразків, термінів і знань відповідності між складом інформації та типом висловлення.

Володіння професійними жанрами є основою для розв’язання професійних завдань у певній професійній сфері. Це особистісний ресурс, що дозволяє особистості впевнено відчувати себе в процесі спілкування, успішно розвивати діяльнісні та творчі здібності.

Це підтверджує дослідження Н. І. Колесникової, у якому вона стверджує, що в процесі професійної підготовки необхідно приділяти особливу увагу жанровій компетенції як випереджувальному володінню науковими жанрами, та розглядає жанрову компетенцію як найважливіший компонент, ключову ланку професійної комунікативної компетенції [3].

Спираючись на думку Н. І. Колесникової та наше визначення жанрового підходу і набір професійних мовленнєвих жанрів, ми можемо стверджувати, що жанрова компетенція фахівців є компонентом комунікативної компетенції. Усі компоненти комунікативної компетенції є рівноправними. Вони не працюють відособлено від іншіх компонентів, але діють у взаємодії як єдине ціле, і, відповідно до мети навчання, одна із компетенцій може стати головною (у нашому випадку жанрова компетенція) і всі компетенції працюють у ваємозв’язку з нею, доповнюючи її своїми елементами.

© Шевніна Л. Є., 2013

До складу жанрової компетенції підмови, що розглядається, нами зараховано елементи трьох основних компонентів: 1) лінгвістична компетенція; 2) предметна компетенція; 3) прагматична / стратегічна компетенція. Кожен компонент додатково містить у собі низку субкомпетенцій. Так, лінгвістичну компетенцію утворюють граматична й лексична субкомпетенції. До складу предметної компетенції увійдуть лінгвокраїнознавча, соціокультурна та професійна компетенції. Прагматична компетенція включає інтерактивну, дискурсивну й етикетну компетенцію.

Лінгвістична компетенція містить знання про лексичний та граматичний рівень текстів визначеної підмови.

Предметна компетенція фахівців з туризму містить у собі запас необхідних знань, достатніх для успішного здійснення професійної комунікації. Її складова – лінгвокраїнознавча субкомпетенція – являє собою комплекс знань про країну, мова якої вивчається, і різні варіанти мови спілкування (наприклад, англійська мова та її американський варіант). Друга складова предметної компетенції – соціолінгвістична субкомпетенція – містить знання щодо соціокультурних норм поведінки фахівців та їх комунікативних доцільностей. Це поняття включає знання про цю підмову, знання правил ввічливості, лінгвістичних маркерів, характерних для професійних жанрів. Інакше кажучи, це здатність вибирати і використовувати адекватні мовні засоби залежно від мети й ситуації ділового спілкування, від соціальних ролей учасників комунікації.

Останній компонент – професійна субкомпетенція – містить у собі знання, уміння й навички, необхідні для здійснення професійної діяльності у межах одержуваної спеціальності. Це основна частина фонових знань студентів, що формуються не тільки на аудиторних заняттях, а й на інших профільних предметах, у спілкуванні з фахівцями цієї галузі, у власній професійній діяльності.

Прагматичний компонент жанрової компетенції передбачає вміння висловлюватися відповідно до комунікативних намірів мовця і до ситуативних умов мовлення. Говорячи про жанрову компетенцію, ми називаємо прагматичну компетенцію стратегічною. Саме вона дає змогу успішно реалізовувати всі інші компоненти жанрової компетенції. На основі прагматичної компетенції досягається успіх у розв'язанні таких комунікативних завдань, як інформування, спонукання, висловлення думки, оцінювання, встановлення контакту, а також ефективність впливу повідомлення на поведінку комуніканта в бажаному напрямі.

Інакше кажучи, прагматична компетенція – це здатність спеціаліста у процесі ділової комунікації співвідносити комунікативні наміри з мовними засобами на рецептивному і репродуктивному рівні мовленнєвої діяльності з метою здійснення мовленнєвого впливу. Це визначення пояснює наявність у складі прагматичної компетенції таких субкомпетенцій: 1) етикетна; 2) дискурсивна; 3) інтерактивна.

Етикетна субкомпетенція є невід'ємною складовою прагматичної компетенції і припускає знання етикету в діловому спілкуванні. Дискурсивний компонент прагматичної компетенції – це здатність розуміти й будувати зв'язні тексти й усні висловлення згідно з нормами певного жанру.

Інтерактивна субкомпетенція являє собою володіння вміннями встановлення, підтримки, розвитку взаємодії з носіями іноземної мови завдяки використанню комунікативних стратегій, встановлених правил і норм поведінки. Отже, у зв'язку з цим у формуванні жанрової компетенції набуває високу актуальність теорія фреймів.

Із загальновизнаного факту, що мовленнєві процеси людини опосередковані свідомістю, випливає, що мовленнєвий потік може бути схематизований, а мовленнєві схеми функціонують за аналогією з фреймами свідомості: починають діяти завдяки запуску механізму реагування на зовнішні умови комунікації. Одним із мовних корелятів фрейму є розповідна форма, якій у сучасній лінгвістиці відповідає поняття "мовленнєвого жанру".

На основі викладеного вище ми вважаємо, що жанр (фрейм) становить особливу стереотипну ситуацію і містить у собі обов'язкові компоненти (слоти): учасники ситуації, відносини між ними, функції тексту, тема, предмет мовлення, текстовий матеріал, подання і вираження, код. Інакше кажучи, у ролі компонентів фрейму виступають жанроутворювальні ознаки.

У динаміці фрейм можна представити як сценарій, що відображає розвиток основних сюжетів у рамках стереотипної ситуації. Сценарій відображає розвиток у межах стереотипної ситуації основних сюжетів, а мовленнєвий жанр прописує властиві їй лінгвістичні структури. Він закріплює стереотипний набір способів дій та їх послідовність у розвитку комунікативної події. У свою чергу, мовленнєвий жанр будується за відомими тематичними, композиційними й стилістичними канонами, закріпленими у лінгвістиці. Знання сценаріїв взаємодії і відповідних їм мовленнєвих жанрів забезпечує передбачуваність мовленнєвої поведінки в подібних ситуаціях спілкування, розпізнавання комунікантами ситуації, а також допомагає в прогнозуванні й моделюванні як самої ситуації, так і своєї поведінки в ній.

Отже, професійна інтерактивна компетенція фахівців охоплює знання когнітивних програм професійного дискурсу, фреймів ділових ситуацій, стратегій і тактик їх розгортання, закріплених за ними.

Необхідно зазначити, що наведений компонентний склад жанрової компетенції досить умовний. Окремі субкомпетенції можуть перехрещуватися, входити до складу інших компетенцій, мати інший зміст. Однак це не заважає стверджувати, що вищенаведених компонентів цілком достатньо для формування жанрової компетенції студентів–менеджерів.

З поняттям мовленнєвого жанру тісно пов'язане поняття про нормативну, схвалену в суспільстві манеру мовленнєвої поведінки, що відповідає статусу мовної особистості. Знання жанрових норм професійної мови передбачає наявність у свідомості мовленнєвої особистості якомога більшої кількості жанрових стереотипів для побудови мовленнєвої поведінки у професійній сфері спілкування, що вирізняється формалізованістю соціальних відносин.

З погляду когнітології жанровий стереотип, або жанровий фрейм, – це форма існування мовленнєвих жанрів у свідомості. Саме жанровий фрейм визначає здійснення, оформлення й порядок мовленнєвих подій,

використовує модель породження мовлення, що відповідає конкретній ситуації спілкування і продиктована нею. Чим більша кількість стереотипів існує у свідомості мовної особистості, тим вищий рівень її жанрової компетенції у сфері професійного спілкування.

В основі жанрового фрейму лежить певний інваріантний набір текстової структури, загальної для текстів певного жанру, що не залежить від мови, який ми називаємо *жанровою матрицею.* За В. А. Тиригіною жанр – це “вікно, крізь яке ми сприймаємо світ, матриці особливого роду, усередині яких ми організуємо нашу мову. Матриці самі по собі значущі, вони несуть інформацію про сфери людської діяльності, про обмеження комунікативної ситуації за параметрами адресата й адресанта, їх відносини, певного ракурсу в поданні повідомлення і стратегічної комунікативної мети” [5, с. 8].

Жанрові матриці – нове покоління опор. Вони надзвичайно місткі. Безумовним позитивом матриць є також і те, що вони легко “стикуються” з проблемним навчанням і, крім того, передбачають самостійну роботу студентів з ними.

Опори мають усі ознаки фрейму: каркас у вигляді рами, що поділена на сектори; фокус – тема, що актуалізована у центрі каркасу; слоти – порожні сектори, що заповнюються конкретним змістом теми (малюнками, міні-текстами). Ця опора дає можливість розгортати відповідь за сценарієм, кроки якого визначені назвою слот. Отже, ці опори являють собою візуалізацію фрейму-оповідання (діалогу). Розпочинаючи продукування текстів різних жанрів і тримаючи в пам’яті певну схему, а також стратегії та тактики їх побудови, студент успішно заповнює порожні місця (слоти) цієї матриці інформацією і, спираючись на них, продукує власні тексти.

Висновки. Формування жанрової компетенції є однією з основних умов навчання студентів-менеджерів професійної мови. Основою навчання даної категорії студентів зразкам жанрів повинна бути теорія лінгвістичного фрейму, що забезпечить швидке засвоєння зразків вербальної поведінки характерних для даної професійної сфери.

Перспективи подальшого вивчення теми полягають у вивченні особливостей формування жанрової компетенції у різних видах мовленнєвої діяльності.

Література:

1. Колесникова Н. И. Лингво-дидактическая концепция формирования жанровой компетенции учащихся в системе непрерывного языкового образования / Н. И. Колесникова. – М. : Флинта, Наука, 2009. – 408 с.

2. Тырыгина В. А. Проблема жанра в массово-информационном дискурсе : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра филол. наук : спец. 10.02.04 “Германские языки” / В. А. Тырыгина. – М., 2008. – 46 с.

3. Шевніна Л. Є. Формування жанрової компетенції студентів-менеджерів сфери туристичного і готельного обслуговування / Л. Є. Шевніна // Держава та регіони : зб. наук. праць. – Серія : Гуманітарні науки. – 2007. – № 3. – С. 90-93.

4. Babcock R. D. The Language-based Communication Zones Models: Development, Compentences and Adjustment Patterns [Електронний ресурс] / R. D Babcock, B. Du-Babcock // Proceedings of The Association for Business Communication 7th Asia-Pacific Conference, 27–31March, 2007. – Copyright 2007, Association for Business Communication. – Режим доступу – http://www.businesscommunication.org/conventions/Proceedings/2007/HongKong/03ABCAsiaPac07.pdf.

5. Ressurrecció V. M. The Acquisition of Translation Competence through Textual Genre [Електронний ресурс] / V. M. Ressurrecció, P. E. Piorno, I. G. Izquierdo // Copyright Translation Journal and the Authors. – 2008. – Режим доступу: http: // translationjournal.net/journal/46competence.htm.

ЗМІСТ

КОГНІТИВНІ АСПЕКТИ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ

Bozhesku M. H.
PECULIARITIES OF LANGUAGE CHOICE IN UKRAINE 3
Klymenyuk V. O.
ROLE OF HOLOPHRASTIC CONSTRUCTIONS
IN REALIZING SPEECH GENERATING FUNCTION 6
Алексієвець О. М.
ПРОСОДИЧНА АКТУАЛІЗАЦІЯ ТОЧКИ ЗОРУ
В АНГЛОМОВНОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ 10
Бассай С. М.
КОГНІТИВНІ МЕХАНІЗМИ У НІМЕЦЬКОМОВНОМУ ПОБУТОВОМУ АНЕКДОТІ 13
Башук Н. П.
ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 17
Безугла О. В.
КОНЦЕПТУАЛЬНА МЕТАФОРА ЧАСУ В ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ США 20
Борисова Т. С.
LEET ЯК СУЧАСНИЙ ВИД КОМУНІКАЦІЇ В МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ 23
Буць Ж. В.
СПЕЦИФІКА НОМІНАЦІЙ КОЛЬОРІВ В АКТУАЛІЗАЦІЇ ТЕКСТОВОГО КОНЦЕПТУ ЖІНОЧНІСТЬ
У ФРАНЦУЗЬКІЙ РЕАЛІСТИЧНІЙ ПРОЗІ XIX–XX СТОЛІТЬ 26
Vastadze E.,
PHATIC COMMUNICATION AND THE ROLE OF LIE IN IT 30
Верьовкіна О. Є.
ФАСЦИНАТИВНИЙ КОМПОНЕНТ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ 33
Габелко О. М.
НЕВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ КОМУНІКАЦІЇ 37
Горицька Ю. В.,
МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ХАРАКТЕР КАТЕГОРІЇ “МОВНА ОСОБИСТІСТЬ” 40
Государська О. В.
СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ “МОВА” ТА “МИСЛЕННЯ”
ЯК БАЗОВИХ КАТЕГОРІЙ СУЧАСНОЇ КОГНІТИВІСТИКИ 44
Денисенко С. Н., Романчук О. В., Матвіяс О. В.
“КОНЦЕПТ ЯК ОБ’ЄКТ МОВОЗНАВЧИХ РОЗВІДОК” 48
Диннік А. Д.
КОГНІТИВНО-РИТОРИЧНІ ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ ПОЛІТИКА
(на матеріалі промови президента Обами з нагоди перемоги у виборах 2012 року) 51
Єсипович К. П.
ФОЛЬКЛОРНИЙ ДИСКУРС:
ПРИНЦИПИ СТРАТИФІКАЦІЇ, КАТЕГОРИЗАЦІЇ ТА КОМУНІКАЦІЇ 54
Жук А. В.
РОЛЬ СТЕРЕОТИПОВ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ 57
Заграновська О. І.
РЕАЛІЗІЦІЯ КАТЕГОРІЇ ВВІЧЛИВОСТІ ЗА ДОПОМОГОЮ МОВЛЕННЄВИХ АКТІВ
(на матеріалі англійського та українського мовлення) 61
Зайченко Н. Ф.
ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ИСТОЧНИК
И СРЕДСТВО ПОЗНАНИЯ ИНОКУЛЬТУРНОГО БЫТИЯ 64
Копчак М. М.
МОВЛЕННЄВИЙ ЕТИКЕТ У СВІТЛІ
КОМУНІКАТИВНО-ДИСКУРСНОЇ ПАРАДИГМИ ЗНАННЯ 68
Космацька Н. В.
РОЛЬ ГРАФІЧНОГО ЗОБРАЖЕННЯ В ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ТЕКСТІВ
З НЕВЕРБАЛЬНИМ КОМПОНЕНТОМ 71
Крисанова Т. А.
ЕМОЦІЙНИЙ КОНЦЕПТ: ЛІНГВІСТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ 74
Кузнецова Л. Р.
АНТРОПОЦЕНТРИЗМ ЯК ПРОВІДНИЙ ПРИНЦИП ТЕКСТОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ 76
Кузьмич Н. Я.
ГУМОР ЯК ЗАСІБ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ (за матеріалами телевізійних інтерв’ю) 78
Литвин А. А.
СКЛАД ТА ОСОБЛИВОСТІ ПІДКОНЦЕПТУ “HIKING” 81

Лушпай Л. І.
ШКІЛЬНИЙ БУЛЛІНГ ЯК РІЗНОВИД СУСПІЛЬНОЇ АГРЕСІЇ 85
Мазніченко О. І.
МАСОВА ДВОМОВНІСТЬ НА ТЕРИТОРІЇ ТУНІСУ
ЯК НАСЛІДОК ФРАНЦУЗЬКОЇ КОЛОНІЗАЦІЇ 90
Мармураш Л. П.
КОНЦЕПТ “HUMAN PERSON”В МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ 93
Мацкевич А. Р.
КОМУНІКАТИВНІ СМИСЛИ МОДАЛЬНОСТІ
В АРАБСЬКОМУ ПУБЛІЦИСТИЧНОМУ ТЕКСТІ 96
Михальчук Н. О.
МОВНІ ТА ПОЗАМОВНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНИХ ТА ІСТОРИКО-ЕВОЛЮЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ
СТАНОВЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У РАННЬОМУ АНГЛІЙСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ 99
Мунтян Л. В.
КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ
ВЕРБАЛІЗОВАНИХ КОНЦЕПТІВ 103
Мурадханян І. С., Нагорний С. М.
ОСОБЛИВОСТІ ТА ТИПОЛОГІЯ СУЧАСНОГО ЗАХІДНОГО МУЗИЧНОГО ДИСКУРСУ 106
Нарійчук М. Ф.
АНГЛОМОВНИЙ ПОЛІТИЧНИЙ ДИСКУРС І МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ:
ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ 109
Новосадська О. Б.
СПІВВІДНОШЕННЯ МОВНОЇ ТА КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ КАРТИН СВІТУ 112
Павленко Л. В.
ДИСКУРСИВНИЙ АКТ “ПІДХОПЛЕННЯ”
В КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНОМУ КОНТЕКСТІ 114
Присяжнюк О. Я.
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА 117
Сабан О. В.
ІНКЛЮЗИВНА МОВА ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ ТОЛЕРАНТНОСТІ 121
Селюжицкая Л. Н.
ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРОТИПОЛОГИЧЕСКИХ РАЗЛИЧИЙ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ
МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ 124
Скробот А. І.
КОМУНІКАТИВНО-ПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТ ІНТЕРНЕТ-КОМУНІКАЦІЇ 127
Старко В. Ф.
СПОНТАННІ КАТЕГОРІЇ: РЕАЛЬНІСТЬ ЧИ ФІКЦІЯ? 129
Стрій Л. І.
РИТУАЛІЗАЦІЯ В УКРАЇНСЬКОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ 132
Тарабріна Н. А.
КОГНІТИВНІ, СОЦІАЛЬНІ ТА МІЖОСОБИСТІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОНФЛІКТУ 135
Тішкіна О. М.
ОСОБИСТІСТЬ ЯК РЕПРЕЗЕНТАТОР НАЦІОНАЛЬНО -КУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ
В УМОВАХ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ 138
Фант М. О.
РОЗВИТОК ЛІНГВАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ЧАСУ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ 141
Федорова О. В.
КОГНІТИВНІ ТА ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ
АНГЛОМОВНОЇ ПУБЛІЦИСТИЧНОЇ ПРЕСИ УКРАЇНИ 144
Хорошилова В. М.
КОГНІТИВНІ ЗАСАДИ ВТІЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ СТРАТЕГІЇ
ЗАВДАННЯ ОБРАЗИ В НІМЕЦЬКОМОВНОМУ ДИСКУРСІ 146
Чаус К. Ю.
БІЛІНГВІЗМ У СЕРЕДОВИЩІ УКРАЇНСЬКОГО ПОЛІТИКУМУ: ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ 150
Яценко Е. О.
СИМВОЛ ЯК ЗАСІБ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУ ТРАГІЗМУ
В МОДЕРНИХ ПОЕТИЧНИХ ТЕКСТАХ 153

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ

Makhinya N.V., Tkachenko L. M.
TEACHING ADULTS COMMUNICATIVE COMPETENCE THROUGH THE FOUR SKILLS:
A FOCUS ON INTERCULTURAL COMPETENCE 158
Барабанова Г. В.
ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК РОБОТИ ЗІ СЛОВНИКОМ СТУДЕНТІВ НЕМОВНОГО ВНЗ
ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ЧИТАННЯ 161

Бобиль С. В.
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
В УМОВАХ УКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА 165
Бубнова Д. В.
ИНТЕРАКТИВНЫЕ УЧЕБНИКИ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ:
ПОЧЕМУ ИХ НЕТ В УКРАИНСКИХ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ 167
Гавриш М. М.
МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ТРИЄДИНОЇ МЕТИ ІНОЗЕМНОМОВНОЇ
ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ (на матеріалі німецької мови) 170
Горобченко Н. В.
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА ПОЧАТКОВОМУ
СТУПЕНІ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ 173
Жовнірук З. Л., Ісаєва Г. Т.
РОЛЬ СОЦІО-КУЛЬТУРНОГО ЧИННИКА В ОВОЛОДІННІ СТУДЕНТАМИ ІНШОМОВНОЮ
КОМУНІКАЦІЄЮ В АСПЕКТІ СВІТОВИХ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ 176
Калініна Л. В.
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ
СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 179
Каніболоцька О. А.
ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
СТУДЕНТІВ МОВНИХ ВУЗІВ 183
Капарнік Б. В.
ТЕКСТОТВОРЕННЯ З ОПОРОЮ НА МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ 185
Касаткіна О. В., Фрідріх А. В., Ковальова К. В.
ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМІНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ
В СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 191
Ковальчук О. П., Хміль О. В.
ВПРАВИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА ПОЧАТКОВОМУ
ТА СЕРЕДНЬОМУ ЕТАПАХ НАВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ 193
Козубай В. І.
ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНІЙ КОМУНІКАЦІЇ 196
Лаврієнко Т. Я.
STRATEGIES FOR EMPOWERING STUDENTS' SPEAKING ACTIVITIES 199
Марунько О. А.
ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ НАВЧАННЯ
ПО СТАНЦІЯХ НА ЗАНЯТТЯХ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ 201
Морська Л. І.
МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ "PEER TEACHING"
У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 204
Москалець О. О.
ПРОЕКТНА МЕТОДИКА НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ 208
Сердюк Н. Ю.
МЕТОД АЛГОРИТМІЗАЦІЇ ЯК ЗАСІБ НІВЕЛЯЦІЇ ТИПОВИХ ПОМИЛОК СТУДЕНТІВ
ПІД ЧАС ВИЗНАЧЕННЯ ГОЛОВНИХ ЧЛЕНІВ АНГЛІЙСЬКОГО ПРОСТОГО РЕЧЕННЯ 212
Стребуль Л. А., Бобыль С. В.
ПОИСК ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ В РАЗВИТИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ 216
Тарасенко С. О.
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ГЛЯДАЧІВ
(на прикладі російського каналу "Дождь") 219
Трикашна Ю. І.
ВІДБІР АВТЕНТИЧНИХ ХУДОЖНІХ ФІЛЬМІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ
СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ 221
Умінська А. П.
ЦЕНТР САМОПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
ЯК ЗАСІБ АВТОНОМНОГО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КУЛЬТУРИ 225
Федоришин М. С.
КОНФІҐУРАТИВНА МОДЕЛЬ МОВЛЕННЯ У КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ 229
Хромченко О. В.
СИМУЛЯЦІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ
КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ 234
Чорна М. М.
КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ 238
Штохман Л. М.
РОБОТА В ГРУПАХ НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ 242
Якимчук Н. В.
ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ 245

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА В ПРОЦЕСІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Golub T. V.
COMMENT S’ORGANISER POUR CONSTRUIRE
LA COMPETENCE DE LA PRODUCTION ECRITE 249
Білобрам С. М.
ЗБАГАЧЕННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО ВОКАБУЛЯРА СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ 252
Браславська О. О.
ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ТА ВМІНЬ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОГО
ПУБЛІЧНОГО МОВЛЕННЯ АНГЛІЙСКЬОЮ МОВОЮ СТУДЕНТІВ
СТАРШИХ КУРСІВ ТЕХНІЧНОГО ВНЗ 256
Бутева В. Є.
ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО
НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ СТРАТЕГІЙ
ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ЧИТАННЯ 260
Галашова О. Г.
ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ ДІЛОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ
В СФЕРІ МЕНЕДЖМЕНТУ 264
Гречок Л. М., Сікалюк А. І.
ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ
У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 268
Дем’яненко О. Є.
МІЖКУЛЬТУРНА ОСВІТА ЯК СКЛАДОВА ЗАГАЛЬНОЇ
ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ 270
Жук Л. Я.
ТЕКСТ ПРИКЛАДУ – НЕВІД’ЄМНИЙ АТРИБУТ СУБМОВИ ДЛЯ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ СФЕРИ 273
Кабанкова О. М.
ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ 276
Каменська І. Б., Каменський О. І.
КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНОСТІ АНГЛОМОВНОЇ ЛІНГВОПРАГМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 279
Конопленко Л. О.
ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПОСИЛЕННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ’ЯЗКІВ
У ВИЩОМУ ТЕХНІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ 281
Костюк О. Ю., Карплюк Ю. М.
РОЛЬ ВІРШОВАНОГО МАТЕРІАЛУ У НАВЧАННІ ЛЕКСИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 285
Котик Т. М.
ВПЛИВ БАГАТОМОВНОГО НАВЧАННЯ
НА ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ 288
Кошлаба І. Б.
ОПТИМІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ 290
Лесневська К. В.
ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ 294
Лось О. В.
КАТЕГОРІЯ ЗАПЕРЕЧЕННЯ ЯК ОДИН З СКЛАДНИКІВ ФОРМУВАННЯ ФРАНКОМОВНОЇ
ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ НВНЗ 296
Мартинюк О. В.
ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 300
Плавуцька О. П.
ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА
В ПРОЦЕСІ ДУХОВНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ 303
Радул С. Г.
КОНЦЕПЦІЯ ДІАЛОГУ КУЛЬТУР ЯК ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 305
Рахуба В. И.
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ 309
Самохвал О. О., Войнаровська Н. В.
ВІРТУАЛЬНА ЕКСКУРСІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ СФЕРИ 312
Семенчук Ю. О.
АУДІЮВАННЯ ТА ВІДІЮВАННЯ АНГЛОМОВНИХ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНИХ МАТЕРІАЛІВ
ІЗ СТУДЕНТАМИ-ЕКОНОМІСТАМИ 316

Соболь Ю. О.
ПРЕДМЕТНО-МОВНЕ ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ В ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ 319
Сокол Г. Р.
ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯДИСЦИПЛІНИ "ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ" В ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ 321
Токарєва А. В.
ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МЕТОДУ ВЕБ-КВЕСТІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ
СТУДЕНТІВ-МЕНЕДЖЕРІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ 324
Фрондзей Я. Р.
ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ УЧБОВИХ ЗАКЛАДІВ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ
В УМОВАХ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ 327
Халезова Л. В.
КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА
ЯК ФАКТОР УСПІШНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЕКОНОМІСТА-МІЖНАРОДНИКА 330
Шевніна Л. Є.
ЖАНРОВА КОМПЕТЕНЦІЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ 332

Збірник наукових праць

Наукові записки
Серія “Філологічна”

Випуск 33

Головний редактор *Пасічник І. Д.*

Відповідальний за випуск *Ковальчук І. В.*

Укладачі *Ковальчук І. В., Коцюк Л. М., Новоселецька С. В.*

Технічний редактор *Свинарчук Р. В.*

Комп’ютерна верстка *Крушинської Н. О.*

Художнє оформлення обкладинки *Олексійчук К. О.*

За достовірність наведених фактичних даних, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори.

Підписано до друку 18. 03. 2013. Формат 42х30/4.
Папір офсетний. Друк цифровий.
Гарнітура “TimesNewRoman”
Наклад 100 прим.

Видавництво Національного університету “Острозька академія”
Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.
Свідоцтво про державну реєстрацію
РВ №1 від 8 серпня 2000 року.