



НАУКОВІ ЗАПИСКИ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»

Серія «Філологічна»

Збірник наукових праць

Випуск 42

Острог
Видавництво Національного університету «Острозька академія»
2014

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 27 лютого 2014 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 Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»: збірник наукових праць / укладачі: І. В. Ковальчук, Л. М. Коцюк, С. В. Новоселецька. – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. – Вип. 42. – 330 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.

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

Адреса редколегії:

*35800, Україна, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2,
Національний університет «Острозька академія»,
факультет романо-германських мов*

© Видавництво Національного університету
«Острозька академія», 2014

V. M. Bilytska,

Nationale Technische Universität der Ukraine «KPI», Kyjiw

VERSTEHENSSTRATEGIEN IM HÖRSEHVERSTEHEN: MANGEL AN EINEM WERKZEUG

Verstehensstrategien im Hörsehverstehen: Mangel an einem Werkzeug. Bilytska V.N.: In diesem Artikel wird die Frage der Verstehensstrategien im fremdsprachlichen Hörsehverstehen diskutiert. Des Weiteren wird mit der Definition des Begriffes Strategie im Hörsehverstehen und auseinandergesetzt sowie eine kurze Übersicht von letzten Erkenntnissen der Fremdsprachenforschung zu diesem Thema angeführt.

Schlüsselwörter: Verstehensstrategien, Begriff Strategie, Strategien der Sprachverarbeitung, Hörsehverstehen, Hörverstehen, Fremdsprachenforschung.

Стаття піднімає питання ролі стратегій у процесі сприйняття інономовного аудіовізуального тексту. Окрім того, дискутується визначення терміну стратегії та наводиться короткий огляд останніх здобутків у дослідженні процесу сприйняття інономовного аудіовізуального тексту.

Ключові слова: стратегії, сприйняття інономовного аудіовізуального тексту, аудіовізуальний текст, аудіювання, лінгвістичні дослідження.

This article raises the question of the role of strategy in the perception of foreign audio-visual text. Moreover, here is discussed the definition of a strategy and is given a brief overview of recent achievements in the study of the process of perception of foreign audio-visual text.

Keywords: strategy, perceptions of foreign audio-visual text, audio-visual text, listening, linguistic research.

Die methodischen Funktionen und breiten Anwendungsmöglichkeiten der audiovisuellen Texten für den Fremdsprachenunterricht wurden auf Grund ihrer audiovisuellen dynamischen Anschaulichkeit, Authentizität, Aktualität und Situativität von Buße/Deichsel/Dethloff [3], Biechle [2] und Schwerdtfeger [18] erläutert. Trotz zahlreichen Vorschläge seitens Fremdsprachendidaktiker und DaF-Lerner [1] für Einbeziehung der Hör-Seh-Texte in den DaF-Unterricht gibt es doch nicht viele Lehrbücher für erwachsene DaF-Lerner, in die authentische audiovisuelle Materialien integriert sind. Die Ansicht von Raabe [4, S.153] spitzt an dieser Stelle den Problembereich zu: «Das Visuelle ist präsent und doch abwesend. Dies trifft auf den konkreten, tagtäglichen Unterricht zu, der die Fremdsprache allzu oft rein schrifttextlich, audiovisuell, in einer abstrakten Lernumfeld anbietet».

Der Grund für eine zahlenmäßige Disproportion von Arbeiten zur Fremdsprachendidaktik und -methodik des Visuellen und für eine oberflächliche Arbeit mit audiovisuellen Texten im Fremdsprachenunterricht liegt u.a. darin, dass das Hör-Seh-Verstehen (in Weiterem HSV) als Konstrukt auf wissenschaftstheoretischer Ebene schwammig definiert und wenig erforscht ist. Es fehlen empirisch fundierte Grundlagenkenntnisse über mentale Prozesse der fremdsprachenlernenden Hör-Seher auf kognitiver und metakognitiver Ebene, über Hör-Seh-Verstehensstrategien sowie über eventuelle Zusammenhänge zwischen Verstehensschwierigkeiten und -strategien. Es mangelt mithin an einem Werkzeug für Arbeit mit audiovisuellen Texten im Fremdsprachenunterricht [1, 6, 13, 21].

Kurzer theoretischer Hintergrund. Das Verstehen eines audiovisuellen Textes ist ein dualer Verarbeitungsprozess, indem die kognitive Verarbeitung horizontal (nach Wahrnehmungskanälen) und vertikal (nach Verarbeitungsprozessen) abläuft.

Das Textverstehen entsteht aus einer «Interaktion» zwischen Text und Rezipient. Modellhaft kann man sich Verstehen als Wechselwirkung «aufsteigender» und «absteigender» kognitiver Prozesse vorstellen: Textelemente führen zur Aktivierung von in Schemata gespeichertem Vorwissen (*aufsteigend*); diese Schemata steuern ihrerseits die Einordnung und Verknüpfung von Textdaten (*absteigend*). Texte enthalten in dieser Sicht keine «Informationen», sondern liefern Daten, aus denen der Rezipient Bedeutung «konstruiert» [7, S. 137]. Häufig werden «untere» und «obere» Ebenen des Verstehens unterschieden: Erstere umfassen akustische Wahrnehmung, Worterkennung, syntaktische Analyse (*Parsing*) und auf dieser Basis die Rekonstruktion einer Äußerung. Heute besteht Einigkeit darüber, dass diese Stufen nicht nacheinander durchlaufen werden, sondern als parallele Verarbeitungsprozesse stattfinden, die in Wechselwirkung stehen und sich in gewissem Maße gegenseitig kompensieren können.

Laut kognitiven Theorien der dualen Kodierung von auditiven und visuellen Informationen [8] werden Sprache und Bilder in zwei unabhängigen, jedoch miteinander in Verbindung stehenden kognitiven Systemen verarbeitet. Der Hörer nutzt beim HV neben seinem phonologischen Wissen auch weiteres sprachliches (Lexikon, Semantik, Syntax) und inhaltliches Wissen, um das akustische Signal zu ergänzen und somit Bedeutung herzustellen. Die suprasegmentalen phonetischen Merkmale von Sprache – Intonation, Rhythmus, Akzent – spielen bei der Wahrnehmung eine bedeutende Rolle. Der Rezipient kann Bedeutung des Gehörten grundsätzlich nur im Rahmen seines Wissenshorizonts aufbauen. Ein weiterer wichtiger Faktor im Verstehensprozess ist das Wissen über Art der zu gedolmetschter Kommunikation, über Texte als Kommunikationsmittel, deren Stil und Art. Die Verstehensabsicht steht am Anfang jedes Verstehensvorganges, ist mit spezifischen Erwartungen an Art und Inhalt des nachfolgenden Textes verbunden und entscheidet darüber, wie wir zuhören. Solche unterschiedlichen Herangehensweisen an Hörtexte werden als «Hörstile» bezeichnet. Beim HV entscheidet sich der Hörer aufgrund der laufenden Kommunikation selbst, wie intensiv bzw. extensiv er zuhört.

Zusammenfassend, hängt das Verstehen des Audiovisuellen nicht allein von Kodierungsform der Informationen ab, sondern auch direkt von der Gestaltung des Medientextes, der Art der geforderten Leistung und der individuellen Merkmale der Rezipienten (Kapazität des Arbeitsgedächtnisses, Sprachstand, Vorwissen) ab.

Zu Strategien. Im Bereich des Fremdsprachenerwerbs wurde aufgrund der Hervorhebung bestimmter Eigenschaften der Strategien (bewusst-unbewusst, automatisiert-nicht automatisiert) und ihrer Anwendungsbereiche (Lesen, Schreiben, HV, Sinnerschließen, Aufgabelösen etc.) sowohl theoretische als auch empirisch begründete Taxonomien zusammengestellt [16, 17, 5]. Angesichts der Vielfalt der zahlreichen Versuche den Begriff «Strategie» in Bereichen des Zweit- und Fremdsprachenerwerbs zu definieren, besteht doch eine weitgehende Einigkeit, dass die Strategien als Handlungsmuster das Arbeiten mit der Fremdsprache beim Lernen, Gebrauchen, Speichern, Erinnern und Anwenden der sprachlichen Information verbessern bzw. erleichtern sollen [15, 11, 4]. Paschke [12, s. 37] verweist in der Definition «Strategie» auf Solmecke [20, s. 101] und betont, dass sie problemorientiert, erlernbar (also auch lehrbar), bewusst einsetzbar und auch automatisierbar ist.

In der Erforschung von Strategien ist es erforderlich, den Forschungsgegenstand für den jeweiligen Kontext zu spezifizieren. Des Weiteren soll es darauf hingewiesen werden, dass es eine Vielfalt der Definitionen des Begriffs «Strategie» gemäß der unterschiedlichen Anwendungsbereiche und Forschungsgegenstände gibt.

Rossa hat in seiner aktuellen Arbeit eine Synopse der empirischen und forschungsmethodischen Ergebnisse der Studien zum Einsatz der Strategien der Testteilnehmer beim HV dargestellt. Er greift die Diskussionsfrage zur Definition der Strategien der Testteilnehmer beim HV auf und verwendet in seiner Arbeit den Begriff «Strategien der Sprachverwendung». Oxford [11] hat aufgrund ihrer zahlreichen empirischen Untersuchungen die Lernstrategien systematisiert und eine ausführliche Auflistung für vier Teilfertigkeiten angeboten. In einer empirischen Studie hat Vandergrift [22] Hörverstehensstrategien der Französischlernenden mit Hilfe von Lautdenkprotokollen quantitativ erfasst und eine Klassifikation mit Hinblick auf Arbeiten von Oxford [11] und O'Malley/Chamot [9] vorgelegt. Das HSV als «fünfte» Fertigkeit und die entsprechenden Verstehensstrategien wurden jedoch in die genannten Arbeiten nicht einbezogen. Die Untersuchungen zu fremdsprachlichen Verstehensstrategien des Hör-Sehens beschränken sich auf Studien von Seo [19], Gruba [6] und Posch [13]. Eine empirisch fundierte Auflistung von Hör-Seh-Verstehensstrategien wird vom Porsch/Grotjahn/Tesch [13] angeführt. Laut Selbstberichten der Schüler wurden elf Strategien in einer empirischen Studie (ebd.) ermittelt, die beim Lösen eines Tests zu HSV eingesetzt wurden. Seo [19] hat in einer Untersuchung mit dem Fokus auf einen Vergleich von kognitiven HSV- und HV-Prozessen festgestellt, dass die Hör-Seher mehr als Hörer auf top-down-Strategien zurückgreifen, um dadurch das unzureichende Sprachwissen zu kompensieren.

Eine angemessene Analyse der Verstehensstrategien soll in erster Linie von Verstehensschwierigkeiten in jedem einzelnen AVT abgeleitet werden. Wie oben bereits erwähnt, sind Verstehensstrategien auf Überwindung der beim HSV entstandenen Verstehensschwierigkeiten gerichtet. Im Rahmen meiner Forschungsarbeiten zum HSV wende ich den Begriff *Verstehensstrategien der Hör-Seher* an. Der Grund dafür ist, dass zum subjektiven Phänomen *Hör-Seh-Verstehensstrategie* sehr wenige Erkenntnisse vorhanden sind. Es ist nicht eindeutig klar, ob es sich um eine Kombination oder Interaktion der Strategien des Hörens, Sehens und gegebenenfalls Lesens handelt. Eins steht fest, dass mit Reflektion auf das visuelle Wissen [10] des Hör-Sehers sowie auf dessen sprachliches Wissen und Weltwissen, beides auf der deklarativen und prozeduralen Ebene [24], kommen die Verstehensstrategien, v.a. HV- und Sehstrategien, zum Einsatz.

Die wissensgeleiteten kognitiven Prozesse beim HSV gegenüber des HV bedürfen jedoch zusätzlicher gezielter Untersuchungen.

Literatur:

1. Adamczak-Krysztofowicz, S. Zur Gestaltung des Hörverstehenstrainings in universitären Sommerdeutschkursen / Silwia Adamczak-Krysztofowicz, Antje Stork // Info DaF. – 2006. – 4. – №36 – S. 368-380.
2. Biechele, B. Film/Video/DVD in Deutsch als Fremdsprache – Bestandsaufnahme und Perspektiven / Barbara Biechele // Hans Barkowski, Armin Wolff – Umbrüche. Materialien DaF. – Regensburg : Fachverband DaF, 2006. – S. 309-328.
3. Buße, W. Fernsehen und Fremdsprachenlernen. Untersuchungen zur audio-visuellen Informationsverarbeitung / Wolfgang Buße, Ingo Deichsel, Uwe Dethloff – Tübingen : Narr, 1984. – 309 s.
4. Cohen, A. Strategies in learning and using a second language / Andrew Cohen. – London : New York, 1998. – 189 s.
5. Field, J. Listening in the language classroom. / John Field – Cambridge : Cambridge University Press, 2008. – 469 s.
6. Gruba, P. Decoding visual elements in digitised foreign newscasts / Poul Gruba // Proceeding ascilite Singapore – 2007. – S. 347-356.
7. Hörmann, H. Einführung in die Psycholinguistik / Hörmann, Hans // Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1984.
8. Mayer, R. Multimedial Learning / Richard Mayer – Cambridge : UK : Cambridge University Press, 2001. – 472 s.
9. O'Malley, J. Learning strategies in second language acquisition. / Michael J. O'Malley // Michael J. O'Malley, Anna Chamot. – Cambridge University Press, 1990. – 342 s.
10. Ohler, P. Kognitive Theorie der Filmwahrnehmung: der Informationsverarbeitungsansatz. / Peter Ohler // Karen Hickethir, Hans Winkler // Filmwahrnehmung. – Berlin, 1990. – S. 43-57.
11. Oxford, R. Language learning strategies. What every teacher should know. / Rebecca Oxford / New-York : Newberry House Publishers & Boston: Heinle&Heinle, 1990. – 763 s.
12. Paschke, P. Fremdsprachliches Hörverstehen. Grundlagen, Lernziele und Probleme der Leistungsmessung / Paschke, Peter // M.A.-Thesis, Dublin : University College Dublin, 2000.

13. Porsch, R. Hörverstehen und Hör-Sehverstehen in der Fremdsprache – unterschiedliche Konstrukte? / Raphaela Porsch, Rüdiger Grotjahn, Bernd Tesch // Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. – 2010. – № 21:2.2010 – S. 143-189.
14. Raabe, H. «Das Auge hört mit». Sehstrategien im Fremdsprachenunterricht? / Horst Raabe / Ute Rampillon, Gert Zimmermann // Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen – München : Max Hueber, 1997. – S. 150-173.
15. Rampillon, U. Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen / Ute Rampillon, Günther Zimmermann – München : Max Hueber, 1997. – 423 s.
16. Rost, M. Listening in Language Learning / Michael Rost. – Harlow : Longman, 1990. – 549 s.
17. Rubin, J. A Review of Second Language Listening Comprehension Research / Joan Rubin // The Modern Language Journal. – 1994. – 78. 2. – S. 199-221.
18. Schwerdtfeger, I. Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache / Inge Schwerdtfeger. – Berlin : Langenscheidt, 1989. – 134 s.
19. Seo, K. The effect of visuals on listening comprehension: a study of Japanese learners' listening strategies. / Kyoko Seo // International Journal of Listening. – 2002. – № 15. – S. 57-81.
20. Solmecke, G. Das Hörverstehen und seine Schulung im Fremdsprachenunterricht / Gert Solmecke // Der Fremdsprachliche Unterricht. Englisch. – 2003. – № 37. 64/65. – S. 4-10.
21. Thaler, E. Schulung des Hör-Seh-Verstehens / Engelhardt Thaler // PRAXIS Fremdsprachenunterricht. – 2007. – № 4. – S.12-17.
22. Vandergrift, L. Orchestrating strategy use: Toward a Model of the Skilled second Language Listener. / Larry Vandergrift // Language Learning. – 2003. – № 53:3. – S. 463-496.
23. Wolff, D. Strategien des Textverstehens: Was wissen Fremdsprachenlerner über den eigenen Verstehensprozess / Dieter Wolff // Ute Rampillon, Günther Zimmermann. – München : Max Hueber, 1997. – S. 270-289.

S. I. Shandruk,

Kirovohrad Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University, Kirovohrad

COGNITIVE APPROACHES TO FIRST AND SECOND LANGUAGE ACQUISITION

У статті аналізуються дуально-системний та сингулярно-системний підходи до вивчення першої та другої мови; переглядаються взаємовідношення між першою та другою мовою, що вивчаються; розглядаються методи дослідження вивчення другої мови.

Ключові слова: когнітивна лінгвістика, вивчення першої та другої мови, дуальна система, сингулярна система.

В статье анализируются дуально-системный и сингулярно-системный подходы к изучению первого и второго языка; пересматриваются взаимоотношения между изучением первого и второго языков; рассматриваются методы исследования изучения второго языка.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, изучение первого и второго языка, дуальная система, сингулярная система.

The dual-system and the single-system approaches to first and second language acquisition are analysed in the article; the relationship between first and second language learning is revisited; second language acquisition research techniques are observed.

Keywords: cognitive linguistic, first and second language acquisition, the dual-system, the single-system.

Introduction. Categorisation is an important cognitive skill which helps people process information about a range of stimuli in day to day life. As such, how people learn to categorise has been the focus of much interest. Research in this area falls into two broad groups: those who argue for a single underlying process (S. Channon, S. Kahan, D.A. Lagnado, B.R. Newell, R.M. Nosofsky, D.R. Shanks, M. Speekenbrink, S.R. Zaki et al.) and those who argue for multiple (typically two) processes (F.G. Ashby, M. Gluck, B.J. Knowlton, W.T. Maddox, J.A. Mangels, C. Myers, D. Shohamy, L.R. Squire, R.A. Poldrack, P.J. Reber et al.). The dual systems approach has dominated research in this area and often rests on the claim that it is the nature of the category structure itself which determines how people will learn a categorisation task (F.G. Ashby, W.T. Maddox).

A major assumption underlying a great deal of first language (L1) acquisition research has been that the acquisition of a language has a clear beginning and end state, and a somewhat linear path of development for each individual. Similarly, in much second language acquisition (SLA) research, a second language (L2) learner, no matter what his/her L1, is predicted to go through highly similar stages in acquiring the L2. Such a view of language learning or processing is often associated with an information processing (IP) model.

On the other hand, there have also been numerous linguistic and language acquisition studies that have not adhered to the linear view. They have shown that language, language acquisition, and language attrition are much more intricate, complex, and even unpredictable than a linear position would allow. Linguistic theories such as Cognitive Linguistics and Functional Linguistics, acquisition theories such as Emergentism, and processing theories such as the Competition Model recognize that there are many interdependent variables, not only within the language system, but also within the social environment and the psychological make-up of an individual. What these theories have in common is that they recognize the crucial role of interaction of a multitude of variables at different levels: in communication, in constructing meaning, in learning a language and among the languages in the multilingual mind.

Goals. The dual-system and the single-system approaches to first and second language acquisition are to be analysed in the article; the relationship between first and second language learning is to be revisited.

The relationship between how people learn their first language (L1) and how they learn their second language (L2) and subsequent languages has concerned second language acquisition (SLA) research ever since it became an independent discipline (V.J. Cook, S. Ervin-Tripp, L. Selinker, H. Stern et al.). The relationship between the two languages is crucial because it defines the very nature of second language acquisition: if L2 acquisition did not differ in some way from L1 acquisition, SLA research would be merely a sub-field of language acquisition research rather than a field of its own. It is a truism that the defining characteristic of L2 acquisition is the presence of a second language in the same mind as a first and that the characteristic of an L2 community is the use of additional languages to the first language. The unique problem for SLA research is to see how this pre-existing language affects the L2 user's mind and the L2 user's community.

The mainspring that drove SLA research in the 1960s was the independent grammars assumption as applied to children's language by people such as R. Brown [2] and D. McNeill [10]: children should not be treated as mini-adults but as children. The child's language constitutes an independent system of its own rather than being a defective version of the adult system. Children's utterances like more high were not deformed versions of adult sentences but reflected the unique pivot-open organisation of early child grammar; to make a two-word utterance, combine a pivot word like more with a content word like high, yielding more high, a request to be lifted up. Children's sentences are not poor attempts at adult sentences but proper sentences according to the child's own rules.

Taken into SLA research, the independent grammars assumption became known as the 'interlanguage' hypothesis: 'the existence of a separate linguistic system' [13, p. 211]. The learner's language system is not a defective version of the native speaker's but a developing system in its own right. This concept served to liberate SLA research from the dead hand of structural linguistics and Contrastive Analysis by starting from the learner rather than a preset apparatus. The main focus became the detailed analysis of learners' speech, in principle independently of the language of native speakers. You no longer had to compare the total syntax and phonology of the two languages before you tackled L2

learning as it were but could start in on what actual learners did and see what their syntax and phonology consisted using the learners' own speech or writing – in a sense a bottom-up data-led process rather than a top-down theory-based one.

Yet, despite paying lip-service to interlanguage, the vast majority of SLA research never quite accepted the interlanguage assumption that learners have to be studied in their own right. In L1 acquisition research people had indeed knuckled down to the task of looking at the child's own language development rather than looking for deviations from adult speech, as most introductions to L1 acquisition show to this day [1; 4]. L2 learners, however, were at every turn measured against the monolingual native speaker, both overtly as shown by remarks like 'Relative to native speaker's linguistic competence, learners' interlanguage is deficient by definition' [9, p. 5], and covertly through research techniques such as grammaticality judgements that implicitly use the native speaker as a touchstone.

One crucial question to be developed is whether the L2 user's knowledge of the second language is the same as that of an L1 monolingual native speaker of that language. The main question for many researchers has been whether the stages and processes through which L2 learners develop are the same as those for L1 children. SLA researchers were impressed by the overall idea of sequence: the discovery of a common acquisition sequence for L2 learners is surely one of the most exciting and significant outcomes of the last decade of second language research. Experiments indeed showed that L2 learners acquired things in a sequence resembling L1 acquisition. Like L1 children, L2 users first confused the difference between *John is easy to please* and *John is eager to please* and sorted it out comparatively late [5, p. 22] – plateau stages with transitions – despite having no clear way of deriving the structure from the speech that they encounter.

As a new area of research, SLA research undoubtedly borrowed most of its research techniques from first language acquisition and has continued to do so. The techniques most obviously borrowed from L1 acquisition research are those for studying actual sentences that L2 learners produce, which we can call natural data [5]. In SLA research the ESF project adopted a similar approach by recording large amounts of speech by immigrants to five countries and producing an account of the learners' common basic grammar and semantic stages through which they progressed.

SLA research was also fond of a technique for tackling natural data called Error Analysis (EA) [6]. This looked at the differences between the learners' speech and that of native speakers and then looked for explanations.

Another popular technique with natural data was scoring obligatory occurrences of particular syntactic forms. The continued use in SLA research from Dulay and Burt [7] to the Competition Model [11], however, defines obligatory as what a native speaker would say.

The second broad family of techniques borrowed from L1 research generated controlled data. One form this takes is getting learners to produce naturalistic speech. Elicited imitation was used for second language acquisition by V.J. Cook [5] for testing the comprehension of relative clauses, and by many others.

An important additional source of information for SLA research is introspection data [5]. L2 learners are asked about their emotions, motivations and strategies. Much of this data is unobtainable in L1 acquisition as the children's age makes such testing virtually impossible. One key technique in SLA research has been grammaticality judgements, the vital technique used in generative SLA research.

Linguists are concerned with how language as a system works. Yet, some of them are especially interested in linguistic processing, or in other words, they wish to know what it is that people actually do when they produce and understand speech. And yet others set out to study linguistic processing in different populations of speakers – young children acquiring their first language (L1), child and adult second language (L2) acquirers, or children and adults with language impairments. The last two categories of researchers differentiate between a linguistic construct and the actual mechanisms underlying speech production and perception, storage and retrieval of linguistic units, and conduct experiments to find out which theoretical constructs have a better fit to real speech processing observed in human speakers-hearers. In order to do so they utilize a variety of experimental techniques, which allow them to collect different types of speech data and perform analyses.

There are two main points of view with regard to morphological processing, which draw on two understandings of linguistic mechanisms in general. English past tense inflection has become the experimental ground for testing the predictions of the two conflicting points of view concerning morphological processing with most of the data, especially, generated in connectionist modeling, coming from English. Past-tense verbs in English are inflected in two different ways. The vast majority of verbs form their past tense by a general-purpose concatenative rule, 'add-ed to the stem,' which constitutes regular inflection: *walk-walked*, *play-played*. A relatively small group of irregular verbs is inflected by some unpredictable stem change with or without the addition of some kind of inflection. These irregular verbs can cluster into 'neighborhoods' with similar stem allomorphy, such as *sing-sang*, *ring-rang*, *spring-sprang*. These properties of English, namely a categorical distinction between regular and irregular past-tense inflection, make it possible to investigate the issue whether regular and irregular processing are performed by two distinct mechanisms or just one, and whether regular, but not irregular inflection makes use of symbolic rule computation.

According to the dual-system approach (H. Clahsen, J.J. Jaeger, G.F. Marcus, S. Pinker, S. Prasada, A. Prince, M.T. Ullman et al.), which is most consistently represented in Steven Pinker's Words and Rules Theory, linguistic processing is subserved by two main systems – the mental lexicon and a computational system [12]. Words in the mental lexicon are connected to each other based, e.g., on phonological or semantic similarity, and their storage and retrieval are performed in associative memory; symbolic rules are applied by computation. In the domain of inflectional morphology, irregular forms are stored in the mental lexicon while regular forms are computed on-line. There is no need to store regular inflected forms, as they will be assembled by the application of concatenative rules. However, no such rules can exist for the irregular forms, therefore they have to be memorized, and retrieved from the mental lexicon when needed. For example, English speakers do not need to store both the singular form of the noun

tree and its plural form trees, since the plural is generated by the application of a regular rule: add-s to the singular stem. The noun *child*, however, needs to be memorized together with its irregular plural *children*. One important implication arising from such a standpoint is the assumption that irregular forms processed in associative memory will show frequency effects. Generally speaking, the underlying assumption in research on frequency effects is that the words that are activated more often have stronger memory traces, and as a result, are retrieved from memory faster. Contrary to irregular inflection, regular inflection will not show any frequency effects, because symbolic rules are applied when the necessary criteria are met, regardless of the frequency of use. Since regularly inflected words are assembled on-line, they are not stored in undecomposed form (with inflections attached to the stems), and thus cannot show whole-word frequency effects. Thus, the dual-system approach makes clear predictions about the connection between input frequencies to the speaker (learner): frequency effects will be observable in irregular inflection, but not in regular inflection. One of such predicted effects includes shorter reaction times (RTs) in a lexical decision task (LDT) to high-frequency than to low-frequency irregular word-forms, but no such effect for regular ones. The same strong predictions involve the role of phonological similarity in regular and irregular inflection – only irregular word-forms will show effects of phonological similarity, e.g., in a nonce word generation task. Speakers will use the irregular inflectional pattern only for the nonce words, which are very similar to the existing irregularly inflected words, whereas they will use the regular inflectional pattern regardless of phonological similarity. Over time, the dual-system approach moved from its strong version, according to which no regular inflected words are stored in the lexicon in undecomposed form, to a weaker version expressed in the Words and Rules Theory [12]. The Words and Rules Theory admits that a certain number of high-frequency regular word-forms can be stored undecomposed, but that this fact does not affect the general processing model.

The single-system approach is built on the premises that there is no categorical distinction between two different processing mechanisms, the rule-based and the association-based ones (J.L. Bybee, R. Langacker, J. Leinbach, B. MacWhinney, V. Marchman, J.L. McClelland, K. Plunkett, D.E. Rumelhart et al.). All the words, uninflected, regularly and irregularly inflected, are stored in the mental lexicon and form associations based on phonological and semantic similarity. The frequency of these mappings between word-forms in the lexicon is crucial for their processing, e.g., for the speed of their retrieval. If a certain type of mapping, e.g., between the verb stem and the regularly inflected past-tense form, *repeat–repeated*, *discuss–discussed*, etc., is highly frequent in the network, such pattern of association gains in strength. This associative patterning has been modeled in numerous versions of connectionist networks, in which the weights of connections between the nodes representing word-forms are adjusted depending on the frequency of their activation. Obviously, the single-system approach predicts that both regular and irregular inflection will show frequency effects, since both regular and irregular word-forms are processed in the same associative network. It goes without saying, that phonological similarity lies at the core of single-system models, and its effects are predicted both for regular and irregular inflection. Associative patterning is a proposed alternative to symbolic rule computation, and the single-system approach seeks to show that our mind processes language without symbolic rules. Several research directions, most of them involved in connectionist modeling, espouse the single-system approach, including emergentism, a relatively recent direction, focusing on the emergence of language in an associative network in children acquiring their L1 as a product of input processing [8].

Since English does not possess a developed conjugational paradigm, and has only one large regular productive default class and one small irregular unproductive class in the past tense, in other words, it is impossible to divorce regularity, productivity, and high type frequency in it. Regularity in inflectional morphology refers to a pattern involving less changes to the shape of the morphemes involved. Regular inflectional processes can be described by a simple concatenative rule: add a certain ending to the stem. English past-tense and noun plural formation are examples of regular inflectional processes. Productivity refers to the fact that the pattern is used in new words, e.g., English uses the productive *-ed* pattern in *blog-blogged*. Type frequency refers to the frequency of occurrence of a linguistic pattern, or in other words, to the size of a certain class of words using this pattern. And finally, default is characterized by the most open schema, and it is used «when all else fails» [3, p. 440]. It is important to maintain this distinction in the data, because the dual- and single-system theories connect regularity to different linguistic parameters.

Summary. Thus, the dual-system approach claims that regularity and productivity are interconnected, and therefore, regular inflection has to be productive. Also, it does not explicitly differentiate between regular and default processing, often using the ‘regular’ and ‘default’ terms interchangeably. Contrary to that, the single-system approach draws a connection between productivity and high type frequency, and maintains that regularity, productivity, and default are all different parameters.

Bibliography:

1. Bloom, P. (2002), *How Children Learn the Meaning of Words* / P. Bloom. – Cambridge Ma. : MIT Press, 2002. – 314 p.
2. Brown, R. *A First Language: The Early Stages* / R. Brown. – London : Allen and Unwin, 1973. – 449 p.
3. Bybee, J. L. Regular morphology and the lexicon / J.L. Bybee // *Language and Cognitive Processes*, 10, 1995. – pp. 425-455
4. Clark, E. V. Language builds on cognitive development / E.V. Clark // *Trends in Cognitive Sciences* 8, 2004. – PP. 472-478.
5. Cook, V. J. The comparison of language development in native children and foreign adults / V.J. Cook // *International Review of Applied Linguistics*, XI, 1, 1973. – PP. 13-28.
6. Corder, S. P. Idiosyncratic dialects and Error Analysis / S. P. Corder, *International Review of Applied Linguistics*, 9, 2, 1971. – PP. 147-159.

7. Dulay, H. C. & Burt, M. K. On acquisition order / H. C. Dulay, M. K. Burt // Second language development: Trends and issues, 1980. – PP. 265-327.
8. Elman, J. Rethinking innateness: A connectionist perspective on development / J. Elman, E. Bates, M. Johnson. – Cambridge : MIT Press, 1996. – 447 p.
9. Kasper, G. Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives / G. Kasper, E. Kellerman. – London : Longman, 1997. – 416 p.
10. McNeill, D. Some thoughts on first and second language acquisition / M. McNeill. – Mimeo, Harvard University, 1965. – 357 p.
11. Pienemann, M. Language Processing and Second-Language Development: Processability Theory / M. Pienemann. – Amsterdam : John Benjamins, 1998. – 366 p.
12. Pinker, S. Words and rules: The ingredients of language / S. Pinker. – New York, NY : Basic Books, 1999. – 384 p.
13. Selinker, L. Interlanguage / L. Selinker // International Review of Applied Linguistics, 3, 1972. – PP. 209-231.

А. Ф. Андрусь,

ДВНЗ «Ужгородський національний університет» м. Ужгород

ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВИХ КОНЦЕПТІВ У СВІДОМОСТІ ЛЮДИНИ

Стаття присвячена дослідженню просторових концептів, які формуються у свідомості людини шляхом когнітивного моделювання структур знання, що передаються ними.

Ключові слова: концепт, концептуальний простір, концептуальна картина, когнітивне моделювання.

Статья посвящена исследованию пространственных концептов, которые формируются в сознании человека путем когнитивного моделирования структур знания, передаваемых ими.

Ключевые слова: концепт, концептуальное пространство, концептуальная картина, когнитивное моделирование.

Formation of Space Concepts in Human Cognition. The article represents a linguocognitive peculiarity study of space concepts which are formed in human cognition as well as establishing typical contextually specified differential characteristics that emerge from concrete conditions of their speech functioning.

Keywords: concept, conceptual space, conceptual space, conceptual picture, conceptual modeling.

У процесі пізнання навколишнього світу та його відображення мовними засобами простір відіграє винятково важливу роль, оскільки саме просторові уявлення складають основу формування багатьох фундаментальних концептів у свідомості людини. Тривимірність та об'ємний характер простору, його значущість для життєдіяльності людини і для пізнання навколишньої дійсності ведуть до того, що природна мова створює різні способи та засоби об'єктивації просторових уявлень. Численні труднощі, що виникають на шляху їх вивчення, пов'язані з необхідністю виявлення особливостей членування об'єктивного світу, який по-різному сприймається залежно від етнічної належності, життєвого досвіду та набутих знань кожного окремого індивіда у процесі адаптації його свідомості до наявного концептуального простору як сукупності концептів. Свідченням сказаного є той безперечний факт, що вже не одне десятиліття дослідники різних мов здійснюють намагання отримати якнайповніше уявлення про просторові відношення та засоби їх знакової репрезентації [1; 3; 5 та ін].

Мета статті – виявити й різнобічно описати формування просторових концептів у свідомості людини шляхом когнітивного моделювання структур знання, що передаються ними. Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких конкретних завдань:

- виявити структуру концептуального простору;
- розробити методику аналізу концептуального простору;
- зіставити й порівняти сукупність виявлених концептів.

Певних успіхів досягнуто сьогодні у дослідженні мовних одиниць просторової семантики, які переважно розглядаються під кутом зору їх можливостей концептуалізувати простір. Поглиблене вивчення проблем концептуального простору як складника концептуальної картини світу пов'язане сьогодні з проблематикою актуальних наукових пошуків, спрямованих на встановлення взаємозв'язку між простором і свідомістю – у межах тріади «мова-свідомість-простір», що належить до когнітивної лінгвістики [2; 6; 7], а також лінгвоконцептології [4; 8; 9; 10].

У зв'язку з необхідністю забезпечення успішної міжмовної комунікації усе більш очевидною стає потреба доповнити вербальні знання, зафіксовані у словниках, невербальною інформацією про особливості мислення носіїв англійської мови, пов'язані зі сприйняттям ними простору та просторових відношень відповідно до тих чи інших параметрів за допомогою досліджуваних мовних одиниць. Відповідно, належне місце серед перспективних мовознавчих студій та їх напрямів за останні роки посідає вивчення семантико-когнітивних особливостей різнотипних мовних одиниць.

Правомірність застосування семантико-когнітивного підходу до їх вивчення зумовлена також і тим, що мовні форми є відображенням здатності та схильності людини до відповідної орієнтації у просторі шляхом членування отримуваної інформації. Феномен просторової орієнтації належить до параметричного типу концептів, який передбачає універсальне бачення світу, основні координати виміру чи орієнтації людини [1, с. 413]. Здатність до орієнтування у просторі охоплює комунікативну та пізнавальну діяльність мовної особистості й утілюється в ментальних структурах різного ступеня узагальнення.

Питання про вплив сприйняття на формування просторових уявлень людини, а також розкриття концептуального простору як невід'ємного складника картини світу, якою вона постає у свідомості людини, все ще залишаються недостатньо висвітленими у сучасних лінгвістичних студіях. До сьогодні ще повністю не описані ті ментальні структури концептуального простору, вербалізовані мовними одиницями, які встановлюють межі застосування різних способів взаємодії людини з навколишньою дійсністю. Саме в такому руслі проводяться численні наукові пошуки у сфері лінгвоконцептології [11; 12]. Водночас виникає потреба і в подальшому вдосконаленні теоретичного апарату моделювання, що ґрунтується на знаходженні шляхів і способів реалізації концептів.

Саме цим і зумовлена актуальність наукового дослідження, що визначається загальною спрямованістю сучасних лінгвокогнітивних студій на вивчення концептуального простору, репрезентованого мовленнєвою діяльністю людини, та моделювання структур знання вербалізованих і невербалізованих концептів. Вивчення способів структуризації квантів знання та уявлення носіїв сучасної англійської мови про мовні одиниці, які

у своїй цілісності визначають глибинний концептуальний простір, ще не репрезентоване як системне явище з лінгвокогнітивних позицій на сторінках ні вітчизняної, ні зарубіжної лінгвістичної літератури. Назріло у цьому плані виступає і розробка адекватної методики концептуального аналізу, застосування якої уможливило б реконструкцію концептів як складників концептуального простору.

Структури свідомості та концептуалізації простору залежать не тільки від того, як носій сучасної англійської мови сприймає той чи інший об'єкт, ситуацію чи явище навколишньої дійсності, а й не меншою мірою – яку саме змістову ознаку мовець виділяє як найважливішу (профілює) у конкретній ситуації спілкування. Оскільки мова є простором думки індивіда, то і концептуалізація ним навколишньої дійсності може слугувати виявленню її структурних типів у свідомості носіїв англійської мови. На наше глибоке переконання, мовні одиниці є носіями спільних і відмінних просторових концептів як показників своєрідного членування об'єктивного світу англосмовною спільнотою. Тільки у свідомості її представників виникають ті смислорозрізнявальні компоненти, які можна виявити й описати шляхом поглибленого аналізу різних ситуацій мовленнєвого спілкування.

Концептуальний простір мовних одиниць визначаємо як таку множину концептів, за допомогою яких носії англійської мови акцентують увагу на невзаємозамінних ситуативно зумовлених дистинктивних ознаках фрагментів навколишньої дійсності. Поглиблене вивчення концептуального простору уможливило виявлення специфіки лінгвокогнітивних аспектів концептуалізації простору та цілої низки інших змістових ознак, які є відображенням суттєвого фрагмента картини світу носіїв англійської мови. Різномісний науковий аналіз мовної репрезентації екстралінгвальної дійсності дозволив з'ясувати особливості членування об'єктивного світу, який по-різному віддзеркалюється у свідомості представників англосмовного соціуму. Він, крім того, спричинився до розв'язання таких актуальних проблем лінгвоконцептології, як виявлення специфічних шляхів і способів концептуалізації навколишньої дійсності сучасною англосмовною спільнотою.

Відповідно до постулатів сучасної когнітивної лінгвістики мовна картина світу виступає продуктом пізнавальної діяльності людини, з одного боку, та є результатом її інтерпретації світу – з іншого. Оскільки вона є одночасно і мисленнєвим простором індивіда, то за допомогою поглибленого концептуального аналізу можна виявити структуровану думку носія англійської мови, імпліковану за зовнішньою формою мовних одиниць, і на цій основі представити їх концептуальний простір як фрагмент картини світу сучасної англосмовної спільноти.

Комплексний аналіз концептуального простору також продемонстрував, що кожна з досліджуваних мовних одиниць є носієм як спільних, так і відмінних просторових концептів, яка тільки їй властивою концептуалізацією дійсності відображає членування об'єктивного світу індивідом.

Глибокі й неповторні відмінності концептуального простору відображені у концептах, які охоплюють репрезентації параметричних характеристик зовнішності живих істот і їхніх частин тіла, а також локативних властивостей матеріальних об'єктів. Це концепти, які мають важливе значення у визначенні просторових характеристик, що відображають ті чи інші предмети і явища у свідомості людини.

Саме просторові концепти мають вирішальне значення для усвідомлення параметричної характеристики зовнішності живих істот та матеріальних об'єктів. Оскільки характеристика об'єктів та їхніх параметричних властивостей зумовлює появу концептуального простору та зберігається у свідомості носіїв англійської мови у вигляді наочно-конкретних образів, їх сукупність найяскравіше відображає диференційні ознаки мовних одиниць як таких, що маркують і уточнюють різні асоціативні та змістові ознаки.

Крізь призму тотожних на перший погляд концептів носії сучасної англійської мови втілюють різні знання про параметричні властивості об'єктів екстралінгвальної дійсності. Саме особливе (відмінне від інших) сприйняття об'єктів, їх параметричних та інших властивостей за допомогою органів чуття людини є тим стрижнем, навколо якого групуються диференційні змістові ознаки, що лежать в основі формування концептуального простору. Специфічні способи світосприйняття й концептуальної організації знань носіїв англійської мови імпліковані за зовнішньою формою мовних одиниць

Література:

1. Евтушенко Е. Н. Пространственная ориентация / Е. Н. Евтушенко // Антология концептов [под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина]. – М. : Гнозис, 2007. – С. 413-424.
2. Жаботинская С. А. Принципы лингвокогнитивного анализа и феномен полисемии / С. А. Жаботинская // Проблемы загального, германського та слов'янського мовознавства. До 70-річчя професора В. В. Левицького: зб. наук. праць. – Чернівці : Книги – 2008. – № XXI. – С. 357-368.
3. Канонік Н. П. Лексико-семантичне поле простору (на матеріалі різних частин сучасної англійської мови) / Н.П. Канонік // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки, 2008. – С. 40-43.
4. Кубрякова Е. С. Сознание человека и его связь с языком и языковой картиной мира / Е. С. Кубрякова // междунар. науч. конф. «Филология и культура». – Тамбов : Изд-во ТГУ, 2003. – С. 32-34.
5. Левицкий В. В. Концептуальное поле размера в немецком языке и методы его исследования / В. В. Левицкий, О. С. Лех // STUDIA GERMANICA ET ROMANICA: іноземні мови. Зарубіжна література. Методика викладання. – Донецьк, 2008. – Том 5. – № 2 (14). – С. 40-47.
6. Манакин В. Н. Значения и смысл как две ипостаси семантики слова / В. Н. Манакин // Проблемы загального, германського та слов'янського мовознавства. До 70-річчя професора В. В. Левицького: зб. наук. праць. – Чернівці : Книги – XXI, 2008. – С. 211-214.
7. Мартинюк А. П. Концепт у дискурсивній парадигмі / А.П. Мартинюк // Вісник Харківського національного університету. Серія «Романо-германська філологія». – 2006. – № 725. – С. 9-12.
8. Ніконова В. Г. Концептуальна картина світу в трагедії В. Шекспіра «Гамлет» / В. Ніконова // Вісник Луганського національного педагогічного університету ім. Тараса Шевченка. Філологічні науки. – 2005. – С. 183-192.

9. Потапенко С. І. Орієнтаційний простір сучасного англомовного медіа-дискурсу (досвід лінгвокогнітивного аналізу): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. філол. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови» / С. І. Потапенко. – Київ, 2008. – 32с.

10. Стернин И. А. Слово и концепт / И. А. Стернин // Единство системного и функционального анализа языковых единиц: междунар. науч. конф., 11-13 апреля 2006 г. – Белгород : БГУ, 2006. – С. 189-190.

11. Сторчак О. Г. Структура индивидуального концепта современного английского языка (на примере имен прилагательных «heavy» – тяжелый и «light» – легкий) / О. Г. Сторчак // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов. – 2007. – № 773. – С. 64-68.

12. Чорновол-Ткаченко О. О. Психолого-соціологічні підстави інтерпретації понятійного складника концепту POWER/ВЛАДА / О. О. Чорновол-Ткаченко // Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна, Серія: Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов. – 2006. – № 741. – С. 41-43.

А. В. Беляєва,

Запорізький національний університет, Запоріжжя

CONCEPTUAL ANALYSIS AND CONCEPT MODELLING IN CONTRASTIVE LINGUISTICS

Концептуальний аналіз та моделювання концептів в зіставному мовознавстві. Стаття присвячена розгляду використання процедур концептуального аналізу у контрастивному аспекті. Презентовано різні методи концептуального аналізу та моделювання структури концепту, запропоновано методику моделювання структури концепту в аспекті зіставного мовознавства.

Ключові слова: концепт, контрастивна лінгвістика, *tertium comparationis*, концептуальний аналіз, когнітивна метафора, образ-схема.

Концептуальный анализ и моделирование концептов в сопоставительном языкознании. Статья посвящена рассмотрению использования процедур концептуального анализа в контрастивном аспекте. Представлены разные методики концептуального анализа и моделирования структуры концепта, предложена методика моделирования структуры концепта в аспекте сопоставительного языкознания.

Ключевые слова: концепт, контрастивная лингвистика, *tertium comparationis*, концептуальный анализ, когнитивная метафора, образ-схема.

Conceptual Analysis and Concept Modelling in Contrastive Linguistics. The article is devoted to the use of conceptual analysis procedures in contrastive language studies. Different methods of conceptual analysis and concept modelling structures are studied; concept structure modelling in contrastive linguistics is defined.

Keywords: concept, contrastive linguistics, *tertium comparationis*, conceptual analysis, cognitive metaphor, image schema.

1. Introduction. Contrastive analysis works on the basis of the assumption that the entities to be compared have certain properties in common, that any differences between them can be laid against this common background. Thus contrastive analysis should always involve a common platform of reference, against which contrastive deviations are stated. Depending on this common platform, or *tertium comparationis*, the same aspects of language may turn out to be similar or different [25, p. 16]. Over the last few decades cognitive approach to language phenomena proved to be applicable to modern contrastive analysis. The main advantage of the research performed in the cognitivist framework is seen in the fact that it essentially aims to reveal and explain the intricate structure of the conceptual and semantic organization of human experience [26, p. 120].

The present study aims to outline the theoretical bases of conceptual analysis and concept modelling that can be utilized in contrastive studies. The objectives of the article include reviewing concept analysis and establishing techniques that can be used in contrastive research.

Currently conceptual analysis is not a standardized method but a combination of different techniques. Most linguists share O. Selivanova's views on the purpose of conceptual analysis that seeks to establish cognitive mechanisms of individual or group consciousness that influence the formation of knowledge about the objects of real world and results of cognition [11, p. 7]. Conceptual analysis is aimed at identifying and understanding the structure of verbalized concepts in order to determine its properties and specific features, to get knowledge about the world, traditions and culture.

The article outlines the procedures of conceptual analysis in contrastive study of concept EDUCATION in English, French, Ukrainian, and Russian languages. Research procedures have been put forward by T.V. Lunyova [6], but the contrastive focus calls for modification of the research procedures. Analysis of the concept EDUCATION in English, French, Ukrainian, and Russian languages is carried in several stages.

2. Analysis. In the study EDUCATION is regarded as verbalized concept that is expressed by the units of language. Consequently, the first stage of the analysis utilizes the method of key words. At this stage the name of the concept is investigated, with the help of analysis of dictionary definitions, its lexical compatibility is established. The study of the semantic structure of the lexical units that verbalize the concept serves as a key to understanding the mechanisms of conceptualization [5, c. 53-55].

Dictionary definitions and texts are used to establish cognitive properties of the concept. Cognitive properties form the concept and can be studied with the help of semantic analysis of lexical units that verbalize the concept and interpretation of associations that reflect stereotyped knowledge, beliefs, assumptions, evaluation, expectations that are associated with the phenomenon concept represents [8, p. 102]. Conceptual analysis is linked to the semantic analysis. However, unlike the latter it involves not only language but also cultural data and studies meaning in cultural and national context. Thus, conceptual analysis is much broader than semantic analysis; the latter is regarded as a stage in conceptual analysis in the present study. For example, concept EDUCATION in English, French, Ukrainian, and Russian languages is verbalized by key words: *education, éducation, освіта, образование*. Analysis of semantics of the above mentioned lexical units and their derivatives leads to singling out such cognitive components in its structure: 'subject', 'process', 'result', 'discipline', 'improvement', 'establishment', 'training'.

Analysis of the structure of the concept involves singling out a number of components (modes). The nature and number of components or layers that scholars single in concepts vary according to the research objectives. Majority of linguists distinguish three major components in a concept: notional, perceptive and value layers. The notional component of a concept is its language representation, its name, structure and definition, its characteristics as compared to other groups of concepts. Perceptive component represents visual, auditory, tactile, taste characteristics of objects

or events reflected in human consciousness [3, p. 49; 12, p. 51]. Crucial task of conceptual analysis is to present a concept in schematic form of central (core) layers and the periphery.

Researchers agree that the concept is not a one-dimensional structure. Core of concept is formed by the cognitive (rational, logical, notional) component and perceptive component (based on imagery and visual, auditory sensations). Interpretive field of concept or its periphery contains evaluation of the concept and includes such elements as figurative component (conceptual metaphor), and axiological (value) component. Rational (logical) component of the concept is the result of the process of conceptualization; it reflects the structure and characteristics of the relevant phenomena and notions [3, p. 56]. According to R. Langacker, usage of language units profile the most significant parts of the content of the concept that serve as the speaker's focus of attention [27, p. 145]. In language verbal explication of the actualized seme serves as the equivalent of profiling [13, p. 116-117]. In the study of rational (logical) component and perceptive mode of concept researchers should identify the semes of the names of the concept that are 'profiled' in the context. The study of the structure of rational (logical) layer of the concept provides researchers with an inventory of its components that are verbal equivalents of notional components of concept.

For example, cognitive component 'system' of concept EDUCATION is profiled by key words in English, French, Ukrainian, and Russian languages: *He concludes, however, that our employers will not, indeed cannot, change; therefore the **education system** must continue to bail them out* [28]; *Dans son roman L'Ornière, Hesse montre comment un **système d'éducation** rigide peut détruire un jeune homme sensible* [28]; *Сучасна багаторівнева **система** вищої освіти, природно, взаємозв'язана з особливостями соціально-економічних структур, які функціонують сьогодні* [4]; *При подготовке программы должны быть учтены все моменты, с которыми уже сталкивалась **система** российского образования* [9].

According to some scholars concepts are primarily sensual images that arise as perceptions and then go through several stages of abstraction to become mental images [7, p. 46-53; 14]. Concepts are structured by selecting the most prominent features of the empirical analysis of the impact different fragments of reality (objects, events) have on the perception, emotions. Thus, the impact of a particular element of objectively existing world on perceptual or somatic sphere of an individual forms a persistent associative relationship, which later becomes a concept. The result of these processes is the emergence of a generalized image, mental «footprint» of the qualities and properties of the element of the physical world [15, p. 16].

For example, information about education as activity or characteristics of people encountered by speakers in their daily life form part of perceptive component of concept EDUCATION in English, French, Ukrainian, and Russian: *They adored her physical beauty but did everything in their power to **educate** her mind. Her father tutored her in sports, her mother in literature and the arts* [30, p. 22]; *Il conversa avec sa femme et s'amusa avec ses enfants qu'il **éduquait** de son mieux, mais il n'avait plus rien à dire à ses **parents** dont la pensée limitée sous 10 empêchait tout dialogue* [33, p. 81]; *Роль **батьків** на підготовці **дітей** до школи величезна: **дорослі члени сім'ї** часто **самотужки готують** та освічуючи їх* [4]; *Благоразумный **родитель мой** ничего так прилежно в нас не **образовал**, как сердце. Большую часть дня просиживал с ним, и он **образовал** **своими** **поучениями** мой разум, мое сердце* [9].

Somatic knowledge is involved in conceptualization through the creation of metaphor. Conceptual metaphors are the result of cognitive operations of correlation of the structure of the source domain and the target domain [29, p. 161-162; 31, p. 250]. In cognitive linguistics scholars are interested in the sources of metaphor and transformations of metaphorical models; they study metaphorical conceptualization as source of human knowledge about the world [10].

For example, in English, Ukrainian, and Russian languages EDUCATION is metaphorically perceived as a product: *There is a need to whet society's **appetite for education** and training throughout life* [28]; *It will awaken a new **thirst for education** in those not wishing or unable to learn in a conventional teaching setting* [28]; *Люди **спрагли за освітою*** [4]; *Понятно, что мы сегодня **доедаем** **остатки** советской системы **образования**, – точно так же большевистская Россия сначала **доедала**, а потом по-своему **достроила**, тысячекратно увеличив, **систему образования** царских времен* [9].

Results of human perception are also reflected in evaluation [1, p. 9-17; 2, p. 227]. Analysis of the ways and means by which evaluation of concepts is verbalized is the study of axiological mode of a concept. It enables scholars to establish the role and place of the phenomenon in culture because the concept exists as the unit of reasoning and perception, and the latter involves evaluation [16, p. 8; 21]. Phenomenon of education is evaluated by speakers of English, Ukrainian, and Russian languages which is evident in axiological layer of concept EDUCATION: *Ten years ago sponsorship might well have been included in the company's charity budget, along with health, **education** and other good causes* [28]; *До того ж, **система** інклюзивної **освіти** **позитивно впливає** і на батьків хворих дітей* [4]; *При правящей партии коммунистов, в советское время народ имел все **блага**: **бесплатное образование**, бесплатное лечение, бесплатные квартиры, обеспеченную старость, счастливое детство* [9].

The most significant information about the results of the speakers' conceptualization can be found in the core of the concept. The latter includes components that are formed as a result of human cognitive and sensory perception of the world, rational (logical) and perceptive layers are the core of the concept.

Mental structures that sustain the integrity of the concept and enable the combination of its core components of different nature are image schemas [22, c. 29; 32]. Image schemas «help to explain how our intrinsically embodied mind can at the same time be capable of abstract thought. As patterns of sensory-motor experience, image schemas play a crucial role in emergence of meaning and in our ability to engage in abstract conceptualization and reasoning that is grounded in our bodily engagement with our environment» [23, p. 15]. Image schema is an embodied prelinguistic structure of experience that motivates conceptual metaphor mappings, playing an important part in understanding the world. It can be defined as a dynamic pattern of perceptual interactions and motor programs that give coherence to experience without which human experience would be chaotic and incomprehensible [22, p. xix; 24, p. 207]. Image

schemas make it possible for people to use the structure of sensory and motor operations to understand abstract concepts and draw inferences about them. They are repeated patterns of sensory-motor experience of the individual that are perceived as a whole [22, p. XIV]. Scientists have created a list of image schemas presented in the works of T. Clausner and W. Croft [17; 18, p. 15; 19].

For example image schema PROCESS can be found in the core of concept EDUCATION in English, French, Ukrainian, and Russian languages: *When he finishes his secondary education, Vicente will receive the principal in the fund, which could be put toward college or starting a business* [28]; *Mes parents ont été incapables de gérer correctement mon education* [20, p. 9]; *Тільки врахувавши усі тенденції, а краще – передбачивши їхній вплив на майбутні події, ми зможемо забезпечити ефективну освітянську діяльність, результатом якої буде підготовлена, конкурентоспроможна молода людина, що повністю відповідає професійним і суспільно-громадським вимогам майбутнього життя* [4]; *До того образование сводилось к подражанию. Ребенка отдавали мастеру: никто, надо сказать, этого ученика ничему не учил, он просто выполнял наиболее трудоемкие и не требующие особых навыков дела: краски растирал, чего-то варил, чего-то строгал* [9].

3. Conclusion and Prospects. The combination of different methods of analysis of the concept allows for their integration into a single method of study in conceptual analysis. As the concept has a complex structure, the method of its study has to include a number of methodologies. The structure of concept EDUCATION can be established following seven stages of analysis: 1) at the first stage the lexical units that verbalize the concept are established, cognitive properties of the concept are then defined; 2) the second stage involves analysis of rational (logical) component of the concept structure; 3) at the third stage perceptive component of concept is studied; 4) the fourth stage deals with the analysis of figurative components of concepts represented by cognitive metaphors; 5) the fifth stage is modelling axiological (value) component of concept; 6) sixth stage is comparing the core of the concept; 7) modelling concept structure and comparing it in the contrastive aspect.

The prospect of the research is the study of concept EDUCATION in discourse and combining Corpus Linguistics methods with concept analysis procedures in contrastive studies.

References:

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Нина Давидовна Арутюнова. – М. : Наука, 1988. – 220 с.
2. Бессонова О. Л. Особливості дієслівної вербалізації оцінних концептів в англійській мові / О. Л. Бессонова // *Одиниці та категорії сучасної лінгвістики*. – Донецьк : Вид. центр ДонНУ, 2007. – С. 227-241.
3. Воркачев С. Г. Концепт «счастье»: понятийный и образный компоненты / С. Г. Воркачев // *Известия РАН. Серия «Литературы и языка»*. – М., 2001. – Т. 60. – № 6. – С. 47-58.
4. Газета «День». – Режим доступу до документу : <http://www.day.kiev.ua>. – Заголовок з екрану.
5. Жаботинская С. А. Лексическое значение: принципы построения концептуальной сети / С. А. Жаботинская // *Słowo z perspektywy językoznawcy i tłumacza*. – Gdańsk : Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2005. – Том 2. – С. 53-62.
6. Луньова Т. В. Лексикалізований концепт ГАРМОНІЯ в сучасній англійській мові: структура і комбінаторика : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / Т. В. Луньова. – К., 2006. – 22 с.
7. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику : учеб. пособие / Валентина Авраамовна Маслова. – М. : Флинта Наука, 2004. – 293 с.
8. Мартинюк А. П. Когнітивно-дискурсивний напрям дослідження концептів у сучасній лінгвістиці / А. П. Мартинюк // *Проблеми романо-германської філології*: Зб. наук. пр. – Ужгород, 2006. – С. 92-107.
9. Национальный корпус русского языка. – Режим доступу до корпусу : <http://www.ruscorpora.ru>. – Заголовок з екрану.
10. Пименов Е. А. Власть в зеркале метафоры: особенности публицистического дискурса / Е. А. Пименов, М. В. Пименова // *Одиниці та категорії сучасної лінгвістики* : зб. наук. праць. – Донецьк : Юго-Восток, Лтд., 2007. – С. 463-470.
11. Селіванова О. Проблеми концептуального моделювання в сучасних мовознавчих студіях // *Лінгвістичні студії*: Зб. наукових праць. – Черкаси-Брама-Україна. – 2006. – Вип. 2. – С. 7-13.
12. Селіванова О. О. Теоретичні засади й дослідницькі можливості концептуального аналізу / О. О. Селіванова // *Нова філологія* : зб. наук. праць. – Запоріжжя : ЗНУ, 2007. – № 27. – С. 49-56.
13. Стернин И. А. Моделирование концепта в лингвоконцептологии / И. А. Стернин // *Международный конгресс по когнитивной лингвистике: сб. материалов*. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2006. – С. 77-79.
14. Сукаленко Н. И. Чувственная система познания как важнейший фактор формирования языковой картины мира / Н. И. Сукаленко // *Вісник Харківського університету*. – Х. : Вид. центр ХНУ, 1999. – № 430. – С. 194-198.
15. Чекулай И. В. Функционально-деятельностный подход к изучению принципов оценочной категоризации в современном английском языке / Игорь Владимирович Чекулай. – Белгород : Изд-во Белгородского университета, 2006. – 210 с.
16. Шафиков С. Г. Категории и концепты в лингвистике / С. Г. Шафиков // *Вопросы языкознания*. – 2007. – № 2. – С. 3-17.
17. Cienki A. Some properties and groupings of image schemas / A. Cienki // *Lexical and Syntactical Constructions and the Construction of Meaning* / M. Verspoor, K. Dong Lee, E. Sweetser. – Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins, 1997. – P. 3-15.
18. Clausner T. C. Domains and image schemas / T. C. Clausner, W. Croft // *Cognitive Linguistics*. – 1999. – № 10. – Vol. 1. – P. 1-31.

19. Croft W. *Cognitive Linguistics* / W. Croft, D. A. Cruse. – Cambridge : Cambridge University Press, 2004. – 356 p.
20. Dantec M. G. *La sirene rouge* : [roman] / Maurice G. Dantec. – Paris: Gallimard, 2002. – 591 p.
21. Feyaerts K. Refining the inheritance hypothesis: interaction between metaphoric and metonymic hierarchies / K. Feyaerts // *Metaphor and Metonymy at the Crossroads: A Cognitive Perspective*. – New York : Mouton de Gruyter, 2000. – P. 24-42.
22. Johnson M. *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason* / M. Johnson. – Chicago : Univ. of Chicago Press, 1987. – 233 p.
23. Johnson M. The philosophical significance of image schemas / M. Johnson // *From perception to meaning: Image schemas in cognitive linguistics*. ed. B. Hampe. – Berlin/New York : Mouton de Gruyter, 2005. – P. 15-33.
24. Kövecses Z. *Language, mind and culture: a practical introduction* / Zoltan Kövecses. – Oxford : Oxford University Press, 2006. – 416 p.
25. Krzeszowski T. *Contrasting languages: the scope of contrastive linguistics* / Thomas Krzeszowski. – Berlin, New York : Mouton de Gruyter, 1990. – 298 p.
26. Kurteš S. Contrastive analysis at work: theoretical considerations and their practical application / S. Kurteš // *Signum: Estudos da Linguagem. Volume Temático: Lingüística Contrastiva*. – No. 9/1. – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, 2006. – P. 111-140.
27. Langacker R. W. *Foundations of cognitive grammar: [in 2 vol.]* / Ronald W. Langaker. – Stanford: Stanford University Press, 1987. – Vol. 1: Theoretical Prerequisites. – 1987. – 528 p.
28. Leipzig corpus. – Access to the corpus : <http://corpora.uni-leipzig.de>. – Заголовок з екрану.
29. Panther K-U. Metonymy as a usage event / K-U. Panther // *Cognitive Linguistics : Current Applications and Future Perspectives* / G. Kristiansen, M. Achard, R. Dirven, F. J. Ruiz de Mendoza Ibáñez. – Berlin : Mouton de Gruyter, 2006. – P. 147-185.
30. Puzo M. *The Last Don: [a novel]* / Mario Puzo. – London : William Heinemann Ltd, 1996. – 482 p.
31. Ruiz de Mendoza F. J. Conceptual Interaction, cognitive operations, and projection spaces / F. J. Ruiz de Mendoza, S. M. Peña // *Cognitive Linguistics. Internal Dynamics and Interdisciplinary Interaction*. – Berlin, New York : Mouton de Gruyter, 2005. – P. 249-282.
32. Turner M. *Reading Minds. The Study of English in the Age of Cognitive Science* / Mark Turner. – Princeton, N J: Princeton University Press, 1991. – 318 p.
33. Werber B. *L'arbre des possibles et autres histoires* : [roman] / Bernard Werber. – Paris : Albin Michel, 2002. – 301 p.

Г. В. Бишук,

Горлівський інститут іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Горлівка

ЗМІНА КОМУНІКАТИВНИХ РОЛЕЙ ЯК СКЛАДОВА ДІАЛОГІЧНОГО ПРОСТОРУ

У статті автор робить спробу проаналізувати лінгвістичні та екстралінгвістичні чинники, що слугують індикаторами зміни ролей співрозмовників у діалозі.

Ключові слова: зміна комунікативних ролей, діалогічна єдність з логічною послідовністю ремарок, тематичний мікродіалог.

В статье автор делает попытку проанализировать лингвистические и экстралингвистические факторы, которые служат индикаторами смены коммуникативных ролей как составляющей диалогического пространства.

Ключевые слова: смена коммуникативных ролей, диалогическое единство с логической последовательностью ремарок, тематический микродиалог.

The author is trying to analyse the linguistic and extralinguistic features which may be regarded as indicators in turn taking of a dialogue.

Key words: turn taking, dialogical entity with logical remarks, microdialogue.

Доробок учених, що займаються проблемами, які є предметом вивчення і дослідження в області психо-лінгвістики та лінгвістичної прагматики, може бути використаний в ході аналізу структури діалогу як мовного явища та об'єкту вивчення лінгвістики. Це дає можливість підійти до аналізу побудови діалогу і, зокрема, механізму зміни ролей не лише з точки зору власне лінгвістичних, але і екстралінгвістичних характеристик, як от мета і предмет висловлювання, взаємовідносини партнерів, їх ставлення до предмету розмови, обставини протікання діалогу. Відомо, що зміна ролей є основною визначальною характеристикою діалогічного спілкування.

Для вивчення зміни ролей в діалозі важливим є поняття загального стилю зміни ролей, оскільки воно істотно впливає на визначення статусу реплік. Перші кроки в цьому напрямку були зроблені Д. Таннен, яка вперше запропонувала в аналізі діалогів поняття «стилю підвищеної активності» (high involvement style) [9, с.254]. Застосування «стилю підвищеної активності» мотивує бажання співрозмовників зміцнити соціальний контакт, показати високий рівень взаєморозуміння. Однак власне лінгвістичне наповнення діалогу в цьому стилі, на перший погляд, суперечить традиційному уявленню про кооперативний діалог, оскільки механізм зміни ролей у цьому випадку поєднує у собі накладення реплік різного роду, перебивання партнерів, несподівану зміну теми, високий темп мовлення. Подібні дії партнерів, які зазвичай прийнято розглядати як порушення рівної зміни ролей в діалогах, що протікають в рамках стилю підвищеної активності, отримують, за свідченням автора, статус кооперативних дій. Це означає, що під час аналізу зміни ролей необхідно обов'язково враховувати загальний стиль протікання діалогу, оскільки він може істотно впливати на визначення характеру дій комунікантів.

Зміна комунікативних ролей може відбуватися:

- 1) за ініціативи мовця:
 - а) прямого або непрямого «призначення» репліки співрозмовника;
 - б) мовного ходу в обміні репліками як от запитання-відповідь, прохання-відповідь (дія), вітання-відповідь привітанням;
- 2) за ініціативи слухача:
 - а) «нульової» регуляції, коли учасники спілкування самі вступають до розмови;
- 3) за ініціативи інтерактивного, провідного комуніканта незалежно від того, хто зробив останній мовний хід (зазвичай така зміна комунікативних ролей здійснюється в офіційній обстановці, наприклад, спікером чи головою якогось зібрання в умовах жорсткого регламенту [3]).

До числа сигналів зміни комунікативних ролей відносять вербальні, паравербальні (темпоральні, мелодійні акценти) і невербальні дії (засоби кінесики і проксемики). Крім того, зміна комунікативних ролей характеризується за типом співвіднесеності сусідніх реплік у часі, при цьому виділяють наступні різновиди переходу зміни ролей співрозмовників:

- 1) зміна комунікативних ролей з перебиванням;
- 2) «рівна» зміна комунікативних ролей;
- 3) зміна комунікативних ролей після паузи [1].

Зміна комунікативних ролей з перебиванням має місце в кожній із сфер спілкування, але, враховуючи емоційний стан комунікантів, що носить особистісний характер, співрозмовники можуть порушувати встановлені в даному соціумі норми і конвенції у тому випадку, коли між ними виникають різного роду суперечності, в яких партнер, що має більш високий соціальний статус, намагається «перехопити» комунікативну ініціативу. Це явище є більш характерним для сімейно-побутової сфери та сфери дозвілля. Комунікативні наміри учасників діалогу, їх стратегії, тактики, соціальний статус накладають відбиток на форми зміни комунікативних ролей.

Особливий інтерес викликає роль мовчання в процесі передачі комунікативної ролі. Мовчання відносять до значущого компоненту діалогічного спілкування, оскільки воно певним чином впливає на співрозмовника і інтерпретується у відповідності до ситуації спілкування [7].

Причиною мовчання може бути вербальна невимовність того, про що, можливо, доцільно було б повідомити, чи наявність великого обсягу загального для співрозмовників фонду знань, який знижує комунікативні потреби, або ситуація спілкування. Комунікативна багатозначність мовчання як нульового мовного акту пояснюється ситуацією, що визначає тему і тональність спілкування, етикетними причинами або індивідуальними особливостями мовців [2]. Дослідження мовчання як сигналу зміни комунікативних ролей проводиться з урахуванням соціальних ролей учасників, структури їх особистості, психологічного стану, на які накладаються соціальні і культурні норми соціуму, до якого вони належать.

Мовчання слухача виконує або функцію підтримки діалогічного спілкування, або припинення останнього. Необхідно зауважити, що відмежування мовчання від паузи можливо лише з опорою на ситуативну зумовленість, відносини співрозмовників, їх соціальні ролі.

Суттєву роль у передачі зміни ролей відіграє просодична інформація, яка може бути використана для подачі сигналу про майбутнє завершення або продовження репліки. У багатьох випадках саме просодія є певним індикатором, що вказує на завершення репліки співрозмовника, наприклад, в ситуаціях, коли інформація, яка необхідна для прогнозування на рівні граматики і лексики, недоступна. Просодична інформація в даному випадку «забезпечує реалізацію вказівок, що допомагають виключити багатозначність структур і виявити помилковість рішень» [4, с. 2].

Ф. Гросджін вважає основними параметрами просодії діапазон зміни і тривалість звучання складу/складів, на якому реалізується термінальний тон. За результатами експерименту слухачі здатні визначити ступінь завершеності фрази і навіть зробити припущення щодо приблизного часу подальшого звучання фрази, грунтуючись тільки на просодичних характеристиках потенційно кінцевого наголошеного складу. Згідно даних дослідника здатність прогнозування завершеності фрази на перших тактах звучання фінального слова досить сумнівна, до кінця його звучання точність прогнозу досягає 87%. Цікавим вбачається висновок, що саме потенційно фінальне слово несе в собі всю необхідну інформацію, з виключенням термінального тону із висловлювання передбачувана здатність слухача щодо довжини висловлювання і ступеня його завершеності значно знижується [6, с. 524].

Експериментальне підтвердження залежності прогнозованої здатності слухача від зміни швидкості вимовлення репліки було отримано в ході дослідження Дж. Касперс. Дослідник відзначає здатність слухача прогнозувати завершення синтагми в залежності від темпу мови і тема-рематичного членування тексту [5, с.270]. Із наближенням реми загальний темп висловлювання сповільнюється, тобто слухачу повідомляється інформація щодо наближення термінальної частини висловлювання.

Матеріали експериментів, проведених М. Зелтінг, підтверджують важливу роль просодії в потенційній зміні реплік. Як показало дослідження, закінчення синтаксичних конструкцій є лише потенційними точками завершення реплік у діалозі, причому реальними моментами зміни ролей вони стають лише за наявності відповідного просодичного оформлення. Інтонація або сигналізує про можливий кінець висловлювання, або перешкоджає зміні комунікативної ініціативи, висуваючи нову синтаксичну єдність. Так, наприклад, рівний мелодичний контур використовується мовцями як засіб, що перешкоджає зміні ролей [8, с.347].

Зміна темпу також є сигналом, що позначає перехід від однієї репліки до іншої. Кінець висловлювання характеризується уповільненням темпу, ступінь уповільнення збільшується із ступенем самостійності та завершеності інтонаційної одиниці.

Вище зазначене дозволяє зробити висновок, що більшість дослідників схильні вважати складові просодичного оформлення фінальної, рематичної частини висловлювання основним засобом, що відповідає за виділення місця зміни ролей в структурі діалогу. При цьому просодичними релевантними ознаками зміни ролей можуть слугувати пауза, темп мовлення, термінальний тон фінальної синтагми репліки.

Наведемо скрипт діалогу, на якому прослідкуємо за ходом розкриття мікротем та діалогічних єдностей логічного характеру:

S: Hello!

A: Hiya. The door's open!

S: Here, I remembered to bring you that CD.

A: Oh, cheers – that's great!

S: So, how's it going?

A: All right, but I'm totally shattered.

S: Why? What've you been up to?

A: Nothing, it's just that I didn't finish work until five o'clock this morning.

S: Oh right! Well, you'd better just chill out this evening. Do you want to watch TV, or shall I go and get a DVD?

A: Whatever.

S: Do you know what's on TV tonight?

A: Oh, no idea. Rubbish as usual, I should think.

S: Oh dear, you are in a bad mood. You're not nervous about meeting my parents, are you?

A: No – why should I be? But I am a bit worried about the long drive – my car's on its last legs.

S: Oh well, let's worry about that tomorrows. Come on, make me a nice cup of tea.

У цьому діалозі можна виділити 5 мікротем, які об'єднуються в макротему зустрічі з батьками.

S: Hello!

A: Hiya. The door's open!

S: *Here, I remembered to bring you that CD.*

A: *Oh, cheers – that's great!* (Тема 1: привітання, зав'язка діалогу)

S: *So, how's it going?*

A: *All right, but I'm totally shattered.*

S: *Why? What've you been up to?*

A: *Nothing, it's just that I didn't finish work until five o'clock this morning.* (Тема 2: настрої, самопочуття Енді)

S: *Oh right! Well, you'd better just chill out this evening. Do you want to watch TV, or shall I go and get a DVD?*

A: *Whatever.*

S: *Do you know what's on TV tonight?*

A: *Oh, no idea. Rubbish as usual, I should think.* (Тема 3: плани на вечір)

S: *Oh dear, you are in a bad mood. You're not nervous about meeting my parents, are you?*

A: *No – why should I be?* (Тема 4: напередодні зустрічі з батьками Сари)

A: *But I am a bit worried about the long drive – my car's on its last legs.*

S: *Oh well, let's worry about that tomorrows.* (Тема 5: переживання щодо справності машини)

Come on, make me a nice cup of tea.

За логічною послідовністю ремарок, що об'єднуються в діалогічну єдність, виділяють три види ремарок: ремарка, що ініціює початок розмови, ремарка-підхоплення та додаткова ремарка.

Наприклад:

1. S: *Why? What've you been up to?* → ремарка, що ініціює початок розмови

A: *Nothing, it's just that I didn't finish work until five o'clock this morning.* → ремарка-підхоплення

S: *Oh right!* → додаткова ремарка.

У вищезазначеній діалогічній єдності розмова починається з ремарки, що ініціює початок розмови, де коротке запитання «*Why?*», що є характерним для неформального діалогу, можна було б розширити «*Why are you totally shattered?*» а наступне запитання «*What've you been up to?*» логічно впливає із попереднього: людина втомилась, отже, повинна була щось робити деякий тривалий час. Відповіддю на ці запитання слугує коротка ремарка-підхоплення «*Nothing*», що виражає небажання співрозмовника підтримувати бесіду за якоїсь причини: втоми, поганого настрою, самопочуття та ін.; а слова «*...it's just that I didn't finish work until five o'clock this morning*» пояснюють дії Енді та причину його втоми. Додаткова ремарка «*Oh right!*» – реакція Сари на ремарку-підхоплення, яка виражає розуміння щодо дій Енді.

У наступній діалогічній єдності присутні три ремарки: ремарка, що ініціює початок розмови, ремарка-підхоплення та додаткова ремарка.

2. S: *Oh dear, you are in a bad mood. You're not nervous about meeting my parents, are you?* → ремарка, що ініціює початок розмови

A: *No – why should I be?* → ремарка-підхоплення

But I am a bit worried about the long drive – my car's on its last legs. → додаткова ремарка.

Початком розмови слугує неформальне привітання Сари – «*Hello!*», реакцією на яке є коротке дружнє, у певному сенсі фамільярне, привітання – «*Hiya*». Це дає змогу нам стверджувати, що комуніканти – знайомі (друзі). Далі діалог продовжується фразою Енді про те, що двері відчинені – «*The door's open!*» (ймовірно місцем зустрічі мовців є приватний простір Енді – квартира, дім, готель, тощо). Перша частина репліки – «*Here*» виступає зачіпкою для продовження комунікації, а друга – «*I remembered to bring you that CD*» інформує про те, що дівчина принесла диск. На цю ремарку Енді відповідає короткою, неформальною подякою – «*Oh, cheers*», а друга частина відповіді – «*that's great*» виражає позитивне відношення щодо дій Сари. Ремарка починається зі слова-зачіпки «*So*» та містить питання про справи у хлопця – «*how's it going?*». Енді дає коротку, нейтральну відповідь, що в нього все гаразд – «*All right*», проте він дуже втомився – «*but I'm totally shattered*». Ініціюючою стороною, якою виступає Сара, продовжується далі розмова коротким запитанням «*Why?*», що є характерним для неформального діалогу, а наступне запитання «*What've you been up to?*» логічно впливає із попереднього: людина втомилась, отже повинна була щось робити деякий тривалий час. Відповіддю на ці запитання слугує коротка ремарка-підхоплення «*Nothing*», що виражає небажання підтримувати бесіду за якоїсь причини: втоми, поганого настрою, самопочуття та ін.; слова «*...it's just that I didn't finish work until five o'clock this morning*» пояснюють причину втоми Енді. У репліці «*Oh right! Well, you'd better just chill out this evening. Do you want to watch TV, or shall I go and get a DVD?*» Сара виражає своє розуміння та дає пораду, що Енді краще відпочити цього вечора: подивитися телевізор або фільм на DVD. Енді знов відповідає стисло, однією фразою, тим самим виражаючи незацікавленість, байдужість – «*Whatever*». Розмова продовжується намаганням дівчини вияснити, які програми можна подивитись сьогодні по телебаченню – «*Do you know what's on TV tonight?*». Хлопець відповідає короткою реплікою, виражаючи небажання, негативне відношення до того, що йде по телебаченню – «*Oh, no idea. Rubbish as usual, I should think*». Сара відповідає словами, які виражають певні теплі відносини з Енді – «*Oh dear*», вона доходить до висновку, що у Енді поганий настрій – «*you are in a bad mood*» і робить припущення, що поганий настрій може бути викликаний не втомою Енді, а його майбутньою зустріччю з її батьками – «*You're not nervous about meeting my parents, are you?*». В короткій відповіді «*No – why should I be?*» Енді бравує перед Сарою, його зовсім не лякає зустріч з її батьками, він пояснює свій

поганий настрій тим, що хвилюється стосовно справності машини – «*But I am a bit worried about the long drive – my car's on its last legs*». Дівчина підтримує хлопця – «*Oh well, let's worry about that tomorrow*», вважає, що не слід хвилюватися сьогодні про те, що буде завтра, та намагається переключитися на іншу тему – «*Come on, make me a nice cup of tea*».

Отже, зважаючи на теми мікродіалогів (привітання, зав'язка діалогу; настрої, самопочуття Енді; плани на вечір; напередодні зустрічі з батьками Сари; переживання щодо справності машини), їх семантичне наповнення, синтаксичну структуру та просодичне оформлення, можемо припустити, що між співрозмовниками існують дружні відносини, можливо, це двоє закоханих, які збираються незабаром зустрітися з батьками Сари. У діалозі лідером виступає дівчина, бо саме вона підтримує діалог, постійно ініціює його продовження, на всі її намагання хлопець відповідає короткими, неповними репліками, що свідчить про його небажання підтримувати розмову з якоїсь причини. У ході адитивного та електроакустичного аналізу діалогів було встановлено, що в тематичних мікродіалогах прослідковується тенденція до вживання низхідного широкого тону середнього регістру у початкових репліках та низхідного вузького тону середнього регістру у кінцевих репліках, середнього темпу та середньої гучності, тоді коли у діалогічних єдностях у ремарках, що ініціюють початок розмови та у додаткових ремарках превалює низхідний широкий або вузький тон середнього регістру у поєднанні з середнім темпом та середньою гучністю. Проте у цілому, експериментальне дослідження просодичних параметрів у англомовному побутовому діалозі: часових, мелодійних та динамічних – дозволило дійти висновку, що виокремлені просодичні характеристики побутового діалогу є нерелевантними у визначенні меж реплік діалогу, і лише у поєднанні із семантичними та синтаксичними особливостями англомовного побутового діалогу вони слугують маркером переходу ролі від одного до іншого співрозмовників.

Література:

1. Аристов С. А. Прагмалингвистическое моделирование мены коммуникативных ролей: Дис....канд. филол. наук. – Тверь, 2001. – 212 с.
2. Крестинский С. В. Интерпретация актов молчания в дискурсе / С. В. Крестинский // Язык, дискурс и личность. – Тверь : Изд-во ТГУ, 1990. – С. 38-45.
3. Тюрина С. Ю. Диалогический дискурс в деловой межкультурной коммуникации. // Международный научно-практический (электронный) журнал «INTER-CULTUR@L-NET». [Електронний ресурс] / Режим доступу : http://vfnlglu.wladimir.ru/Rus/NetMag/v4/v4_ar10.htm.
4. Яковлева Э. Б. Просодические средства сегментации немецкого спонтанного диалогического текста: Авторефер. дис....канд. филол. наук. – М., 1996. – 25 с.
5. Caspers J. Local speech melody as a limiting factor in the turn-taking system in Dutch // Journal of Phonetics. – 2003. – Vol. 31. – P. 251-276.
6. Grosjean F. Prediction and prosody // Linguistics. – 1983. – Vol. 21. – P. 501-527.
7. Knapp K. Metaphorical and Interactional Uses of Silence // Intercultural Communication. – 1999. – № 3. – P. 347-429.
8. Selting M. On the interplay of syntax and prosody in the constitution of turn constructional units and turns in conversation // Pragmatics. – 1996. – Vol. 6. – P. 347-88.
9. Tannen D. Conversational Style // Psycholinguistic models of Production. – Norwood, 1987. – P. 251-267.

В. М. Богуцький,

Національна академія внутрішніх справ, м. Київ

КОГНІТИВНИЙ ТА ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ МОВОЗНАВЧОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Когнітивний та лінгвокультурологічний інструментарій мовознавчого дослідження. В. М. Богуцький. У статті розглядаються ключові термінопоняття, що використовуються при вивченні мовних явищ у контексті сучасних лінгвістичних студій. Основна увага приділяється аналізу таких одиниць когніції, як гештальт, концепт, мовна картина світу, лінгвокультурема.

Ключові слова: термінопоняття, гештальт, концепт, мовна картина світу, лінгвокультурема.

Когнитивный и лингвокультурологический инструментарий языковедческого исследования. В. Н. Богуцкий. В статье рассматриваются ключевые терминопонятия, что используются при изучении языковых явлений в контексте современных лингвистических студий. Основное внимание уделяется анализу таких единиц когнитивности, как гештальт, концепт, языковая картина мира, лингвокультурема.

Ключевые слова: терминопонятие, гештальт, концепт, языковая картина мира, лингвокультурема.

Cognitive and Lingual-Cultural Set of Instruments of Linguistic Research. V. M. Bohutskyi. The article is devoted to key term notions using for study of language phenomena in the context of modern linguistic schools. Main attention is paid to the analysis of such units of cognition as gestalt, concept, language world picture, linguistic and cultural unit.

Key words: term notion, gestalt, concept, language world picture, linguistic and cultural unit.

Налаштованість лінгвокогнітологів на використання в процесі мовознавчого аналізу цілісних поняттєвих сутностей на позначення феномену репрезентації у свідомості індивіда образів явищ чи предметів в усьому розмаїтті їх зв'язків з іншими явищами чи предметами сприяє поширенню у царині сучасних лінгвістичних студій такого поняття, як гештальт (нім. *Gestalt* – «форма, образ, структура»), «запозиченого» мовознавцями-когнітологами з психології, де гештальти розуміють як «одиниці значення, які утворюють для того, хто сприймає, одне ціле» [2, с. 105].

Характерною ознакою гештальту можна вважати його «надсумативність» як особливий зв'язок окремих ознак: гештальт є такою ментально-психологічною структурою, у якій загальна форма є більш важливою і запам'ятовується легше, ніж сума окремих елементів.

Для лінгвокогнітологів важливою стала передусім така питома властивість гештальту, як здатність бути екстрапольованим з одного класу явищ чи предметів на інший в упізнаваному вигляді. Поняття гештальту активно використовує у своїх працях такий відомий американський науковець, як Дж. Лакофф. У радянському і пострадянському науковому просторі окремі перекладені російською мовою уривки з його праць та наукових доповідей – «Лінгвістичні гештальти» та «Мислення у дзеркалі класифікаторів» – з'явилися у 80-х рр. минулого століття. Поняття лінгвістичного гештальту дослідник пропонує розглядати як спосіб співвіднесення значень з поверхневими формами [6, с. 366] і стверджує, що і думки, і сприйняття, і емоції, і процеси пізнання, і моторна діяльність, і мова організовані за допомогою одних і тих самих структур – гештальтів [6, с. 359]. У роботі «Лінгвістичні гештальти» Дж. Лакоффа докладно розкриває своє розуміння цього терміна. По-перше, гештальти для Дж. Лакоффа є водночас цілісними й аналітичними. Вони складаються з частин, але не зводяться до сукупності цих частин (тобто є синтетичними сутностями). Гештальтам загалом притаманні певні додаткові функції, і їхні частини також можуть мати певні додаткові функції, якщо розглядати їх у межах гештальту. По-друге, гештальти можуть витлумачуватися більш ніж одним способом, залежно від прийнятої точки зору. По-третє, частини гештальту пов'язані внутрішніми стосунками, які поділяються на низку типів. Спосіб співвідношення частин у рамках гештальту входить до змісту самого гештальту. Властивості гештальту і типи відносин між його частинами можуть відрізнятися залежно від того, яка точка зору прийнята. По-четверте, гештальт може бути пов'язаний зовнішніми відносинами з іншими гештальтами. Він може складати частину іншого гештальту чи проектуватися на нього іншим способом. При проекції частини одного гештальту відображаються на частинах іншого гештальту. Результатом такої проекції буде «успадкування» частинами другого гештальту властивостей і відносин першого. За твердженням Дж. Лакоффа, існують різноманітні типи такого проектування, наприклад, умовивід чи проектування, що відображає довільні, символічні або культурні асоціації. По-п'яте, зовнішні стосунки гештальту з іншими гештальтами є властивістю гештальту у цілому. Ці зовнішні стосунки також можуть бути різноманітними залежно від прийнятої точки зору. По-шосте, однією з властивостей гештальту може бути те, що він знаходиться в опозиції до іншого гештальту. Окрім цього, деякі властивості гештальту можуть виділятися як базисні. Гештальти, які знаходяться у відношеннях опозиції, зазвичай мають однакові базисні властивості. Дж. Лакофф вважає також необхідним наголосити, що гештальти – це структури, які використовуються у когнітивних процесах – мовних, мисленневих, перцептуальних, моторних тощо. При цьому, на думку Дж. Лакоффа, процеси самі по собі можна розглядати як гештальти, причому їх аналіз не передбачає необхідності дроблення аналізованої сутності на елементарні частини. Аналіз, здійснюваний людиною, обмежений можливостями, намірами й точкою зору людини. За умови різних можливостей, намірів, точок зору результати аналізу будуть відрізнятися не лише за ступенем деталізованості, а й самими виділеними частинами [6, с. 359-360], наприклад: *доля* – «дорога»; *доля* – «розлучниця»; *доля* – «злодійка»; *доля* – «фортуна» (подарунок долі тощо).

Положення, сформульовані американським дослідником, достатньо чітко окреслювали контури гештальту як певного поняття. Завдяки перекладу його робіт російською мовою та їх публікації у тодішніх радянських наукових часописах це поняття почало поступово використовуватися та розроблятися й мовознавцями східнослов'янських країн. Зокрема, поняття гештальту використовується у розвідці московських лінгвістів Л. Чернейко та В. Долинського «Гештальтная структура абстрактного имени» (1995 р.), а також у працях інших дослідників, де воно проєкується головним чином на ті вербалізовані відповідними лексемами об'єкти, які не існують в емпіричному досвіді як певна реальність, а тому допускають найрізноманітніші тлумачення. Для дескрипції концептів такого типу Л. Чернейко та В. Долинський і вводять поняття гештальт абстрактного імені, який потрактовується ними як своєрідна «маска», яку «одягає» на себе абстрактне ім'я. Найбільш прийнятним для себе із запропонованих Дж. Лакоффом визначень гештальту російські дослідники вважають тлумачення гештальту як способу співвіднесення значень з поверхневими формами, розуміння його як способу вербалізації смислу і засобу осмислення мовної форми. Розглядаючи ім'я «Судьба» як об'єкт концептуального й асоціативного аналізу, Л. Чернейко та В. Долинський виявляють наступні особливості гештальтів: 1) гештальт – імплікатура дієслівної поєднувальності імені; 2) гештальт – імпліцитний допоміжний суб'єкт метафори; 3) гештальт – результат глибинного поєднання гетерогенних сутностей, абстрактної й конкретної. Оскільки абстрактна сутність – конструкт невидимий, ідеальний, вона, приймаючи подобу видимого, фізичного, ототожнюється з ним. При цьому експлікована спільна властивість абстрактного і конкретного становить підґрунтя імпліцитної метафори [13, с. 24]. Виявлення гештальтів названі дослідники вважають найголовнішим завданням при вищелюванні й описі того чи того концепту. Під гештальтом вони розуміють уявлення носіїв мови, які приховані в імені і розкриваються при їх поєднанні з іншими лексико-семантичними одиницями, в процесі «відшукування образів змістового наповнення знака» [1, с. 308]. У такий спосіб можна віднайти гештальти, за допомогою яких одне явище сприймається крізь призму іншого, більш зрозумілого. Зміст цього теоретичного твердження, сформульованого московськими дослідниками, розкривається, як було зазначено, на прикладі концепту «судьба»: коли ця «абстрактна сутність», «невидимий ідеальний інструмент» перетворюється на «видиме», «матеріальне», ототожнюється з ним, тоді чітко проступає приховуваний за ним зміст, наприклад: «судьба – дорога» (*ухабы судьбы, повороты судьбы etc.*). Таке «демаскування» закодованих смислів у наведеному чи будь-якому іншому концепті смислів, що назагал виявляє схильність людини в процесі оперування абстрактними поняттями порівнювати абстрактне (словесно-логічне) з конкретним (наочно-образним), і ґрунтується на принципі аналогії – подібності й перенесенні ознак одного явища на інше (найчастіше, як було зазначено у наведеному вище визначенні концепту А. Вежбицької, з ідеального у матеріальний / реальний світ), що й робить зрозумілими охарактеризовані нами вище спроби низки дослідників, зокрема, Дж. Лакоффа та М. Джонсона, розглядати такі феномени як концептуальні метафори.

Важливим видається нам і те, що вищезгадані московські дослідники у своїй розвідці, яка в галузі вивчення гештальтів стала однією з перших у східнослов'янському науковому просторі, визначають співвідношення гештальтів як структур знання з іншими одиницями когніції, зокрема з концептами, і подають своє бачення концептуального аналізу: «Концепт імені може бути представлений як у гештальтах (більш наочно), так і в архетипах (більш абстрактно). Подібно до того, як при компонентному аналізі вищелюються мінімальні семантичні складові імені, концептуальний аналіз виявляє прагматичні складові (прагматичні множинники) – гештальти, що повторюються у концептах різних імен і зумовлюють прагматичну форму абстрактного імені» [13, с. 25-26].

Варто зазначити також те, що концептом стає не будь-яке явище реальної дійсності, а лише таке, яке «є актуальним і вартісним для даної культури, має достатню кількість мовних одиниць для своєї фіксації, є темою прислів'їв і приказок, поетичних й прозаїчних текстів. Вони є свого роду символами, емблемами, які відповідним чином вказують на текст, ситуацію, знання, що їх породили. Вони є носіями культурної пам'яті народу» [9, с. 28]. Запропоноване В. Масловою визначення концепту у своїх ключових моментах перегукується з точкою зору на проблему Ю. Степанова, який вбачав у концепті базову одиницю культури, її концентрат, структура якого вибирає у себе і етимологію концептолексми, і ущільнену до найсуттєвіших ознак змісту національну історію, і сучасні асоціації. Як категорію лінгвокультурології розглядає концепт і В. І. Карасик. У своїх працях «Культурогенные концепты» (Волгоград, 2006), «Языковой круг: личность, концепты, дискурс» (Волгоград, 2002) він позиціонує концепт як культурну (культурогенну сутність), яка є багатовимірним смисловим утворенням, в якому можна виділити ціннісну, предметно-образну та поняттєву складову; концепт є значущим, усвідомлюваним, типізованим фрагментом досвіду, який зберігається в людській пам'яті. Тому, становлячи своєрідну квінтесенцію досвіду (сукупного) мовної особистості, «концепт оточується емоційним, експресивним, оцінним ореолом (на відміну від фреймів, скриптів та інших моделей представлення знань); це «купка» уявлень, понять, знань, асоціацій, яка супроводжує слово й поняття, що ним виражається. Концепти – предмети емоцій, симпатій та антипатій, а часом і зіткнення різноманітних явищ» [9, с. 28]. Ці висновки сучасних дослідників за своєю основною ідеєю співзвучні висловлюванням їх авторитетних попередників, зокрема, німецького філософа-екзистенціаліста М. Гайдеггера, який вважав концепт семантичним утворенням, позначеним лінгвокультурною специфікою, яке у той чи інший спосіб характеризує носіїв відповідної етнокультури і, відображаючи етнічний світогляд, маркує етнічну мовну картину, стаючи, таким чином, «цеглинкою» для будівництва «дому буття» духу народу. За твердженням знаного російського науковця Д. Лихачова, концепт є одиницею знання, що відображає зміст усієї людської діяльності. На думку вченого, концепт не безпосередньо виникає із значення слова, а є результатом зіткнення лексичного значення слова з культурно маркованим – особистим та соціальним – досвідом людини: «І слово, і його значення, і концепти цих значень, – наголошував Д. Лихачов у своїй статті «Концептосфера русского языка», – існують не самі по собі у якійсь

незалежній невагомості, а у певній людській «ідеосфері». Кожна людина має свій індивідуальний культурний досвід, запас знань та навичок ... якими й зумовлюється багатство значень слова і багатство концептів цих значень, а часом, до речі, і їхня бідність, однозначність ... По суті, у кожної людини є своє коло асоціацій, відтінків значень і, відповідно до цього, свої особливості щодо потенційних можливостей концепту. Чим менший культурний досвід людини, тим бідніша не лише її мова, але й «концептосфера» її словникового запасу, як активного, так і пасивного. Концепти виникають у свідомості людини не лише як «натяки на можливе значення», «їх алгебраїчне вираження», але й як відгомін попереднього мовного досвіду людини загалом – поетичного, прозаїчного, наукового, соціального, історичного тощо» [7, с. 281-282]. Відтак, як висновок російський науковець, концепт тим багатший, чим багатшим є національний, становий, класовий, професійний, родинний та особистісний досвід людини, який відкривається у словниковому запасі окремого індивіда. Д. Лихачов позиціонує цей досвід як концептосферу, зазначаючи при цьому, що «концептосфера національної мови тим багатша, чим багатша уся культура нації – її література, фольклор, наука, зображувальне мистецтво ... вона співвідносна з усім історичним досвідом нації і особливо з релігією» [7, с. 282].

Як бачимо, усі наведені вище точки зору на концепт є «культурно відміченими». І це не дивно, оскільки людина, за твердженням американського психолога Дж. Брунера, детермінується насамперед історією і культурою, вона «приречена жити в культурі так само, як вона живе у біосфері», а відтак саме аспекти культури як «особливого типу знання», «системи колективної пам'яті і колективної свідомості» [8, с. 219] становлять один з тих екстралінгвістичних факторів, які відіграють важливу роль у формуванні концептів як різноманітних репрезентованих у мові ментально-психологічних сутностей, що досліджуються у рамках новітньої міждисциплінарної предметної ділянки мовознавства, яка отримала назву лінгвокультурологія, у центрі уваги якої знаходяться різноманітні кореляційні зв'язки мови та культури. За твердженням В. Воробйова, об'єктом дослідження в лінгвокультурології є «взаємозв'язок і взаємодія культури і мови в процесі її функціонування і вивчення інтерпретації цієї взаємодії як єдиної системної цілісності. Зміст культурології повинен мати своїм предметом національні форми буття суспільства, відтворені в системі мовної комунікації, засновані на культурних цінностях конкретного історичного суспільства» [4, с. 32]. В. Маслова позиціонує лінгвокультурологію як науку, основною метою якої є «вивчення способів, якими мова втілює у своїх одиницях, зберігає і транслює культуру» [9, с. 28]. Відтак логічно, що основною одиницею цієї, «здвоєної» відповідно до новітніх тенденцій розвитку науково-лінгвістичної галузі, стає одиниця, яка об'єднує у собі аспекти мови й культури – лінгвокультурема. З урахуванням цього, об'єкт дослідження лінгвокультурології визначається як система лінгвокультурем, «їх внутрішня і позамовна семантика, парадигматичні й синтагматичні відношення, а також співвідношення таких систем у різних мовах і культурах» [4, с. 8].

Серед низки міждисциплінарних галузей лінгвістичного знання, що швидко набули розвитку, одне з чільних місць останнім часом посідає й етнолінгвістика, – наука, яка займається дослідженням зв'язків між мовними і культурними явищами, вивчає мову в співвідношенні з етносом як певним «колективом людей, що природно склався на основі оригінального стереотипу поведінки, який існує як енергетична система (структура), який протиставляє себе усім іншим схожим колективам, виходячи з відчуття компліментарності» [5, с. 611]. При цьому саме мова вважається основним, найбільш яскравим і стійким показником етносу [12, с. 311]. Сутність етнолінгвістичного підходу до мови, загальні риси якого намітилися ще на початках XIX ст. в діяльності представників міфологічної школи (братів А. і Ф. Шлегелів, Я. Грімма, Ф. Буслаєва, О. Афанасьєва, О. Потебні), була чітко визначена ще у першій третині XX ст. у працях одного з «батьків» цього напряму мовознавчих студій Е. Сепіра, який стверджував, що «мова є суто історичним набутком (людського) колективу, продуктом тривалого соціального вжитку» [11, с. 29]. У цьому сенсі – з точки зору «хронологічної спрямованості» – етнолінгвістика протистоїть соціолінгвістиці. Якщо перша з названих дисциплін, за слушним спостереженням російського мовознавця М. Толстого, «оперує переважно історично важливими даними, звертаючись до «живої історії», «живої давнини» і прагнучи у сучасному матеріалі відшукувати й історично витлумачувати факти й процеси, що піддаються історичному впорядкуванню, друга базується майже виключно на мовному матеріалі сьогодення і розглядає його передусім у комунікативно-функціональному, структурно-описовому й нормативно-синхронному аспектах» [12, с. 306-307]. Відтак, етнолінгвістику й соціолінгвістику можна розглядати як дві сторони однієї медалі: соціолінгвістика презентує синхронний зріз проблеми «мова і людське суспільство»; етнолінгвістика значною мірою сфокусована на діахронних аспектах мовних явищ, що вимагає реконструкції цілого комплексу фактів історичного буття народу (етносу), оскільки, як наголошує знаний російський лінгвіст М. Толстой, «консервація окремих слів (і значень) спостерігається на різних етапах розвитку мови (різних і у хронологічному, і в структурному відношенні)» [12, с. 308].

Одним з центральних понять етнолінгвістики є поняття «мовної картини світу». У контексті сучасних лінгвістичних студій антропологічного спрямування термін «мовна картина світу» набуває більш широкого трактування порівняно з тим, яке йому було притаманне у працях російських та українських мовознавців 1970-х рр.

На протигагу дослідникам сімдесятих років минулого століття, котрі трактували мовну картину світу (МКС) як «знання, закріплене в словах і словосполученнях конкретної розмовної мови» (Г. Брутян), або як «спосіб існування лексики у свідомості носія» (Ю. Караулов), сучасні мовознавці заперечують абсолютний примат лексичних засобів у творенні національної мовної картини світу, оскільки найповніше зреалізувати себе і взяти повноцінну участь у комунікативному акті лексичні засоби можуть лише через посередництво синтаксичних структур, передусім таких, як речення чи текст. Так, В. Телія відзначає, що МКС виникає не лише завдяки потенціалу конкретної лексики та «опредмечування процесуальних значень», але й завдяки «використанню синтаксичних конструкцій, які з перших етапів існування мови відображали відношення між

елементами дійсності» [14, с. 178]. Це твердження російської дослідниці суголосне ідеям А. Вежицької, яка вважає, що національно-культурні особливості національної ментальності та характеру, властиві для того чи іншого етносу, виявляються не лише на лексико-семантичному, але й морфологічному та синтаксичному рівнях мови.

Відтак, національну мову можна вважати чи не найважливішим етногенним фактором і засобом «етнічної соціалізації» індивіда, яка забезпечує надання мовній особистості когнітивних орієнтацій, прилучає її до безперервної культурної традиції відповідного народу [10, с. 47-48].

У свідомості людей, що розмовляють різними мовами, виникають різні «картини світу». Об'єктивна реальність, переломлюючись крізь «проміжний світ» етнічної мови, набирає особливих характеристик і вже не може трактуватися єдиною і незмінною для різних етносів. На відмінність сприйняття світу в рамках різних соціокультур вказує Г. Брутян, розвиваючи в своїх працях гіпотезу мовної відносності американських вчених Е. Сепіра і Б. Уорфа: «Ми сприймаємо світ і дійсність, що нас оточує, з позиції нашої мови, через призму мови, згідно з нашими мовними звичаями ... Ми бачимо, чуємо і сприймаємо так чи інакше ті чи інші явища головним чином завдяки тому, що мовні норми нашого суспільства передбачають дану форму відображення» [3, с. 40]. Інтерпретація дійсності, її сприйняття залежить, таким чином, від мовних норм даного суспільства.

Результати огляду деяких з найновіших тенденцій розвитку сучасної лінгвістики та аналіз змісту питомих для них ключових термінопонять засвідчують, що основним річизцем сучасних наукових студій є актуалізація антропологічних аспектів мовознавчих студій, пов'язаних з дослідженням усього комплексу взаємозв'язків мови і людини як її носія, наслідком чого є формування нових теоретико-методологічних підходів до вивчення мовних явищ та поява міждисциплінарних галузей знання.

Література:

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
2. Бенеш Г. Психологія : dtv-Atlas : довідник / Г. Бенеш. – К. : Знання, 2007. – 510 с.
3. Брутян Г. А. Гипотеза Сепира-Уорфа / Г. А. Брутян. – Ереван : Луйс, 1967. – 167 с.
4. Воробьев В. В. Лингвокультурология : теория и методы / В. В. Воробьев. – М. : Российский ун-т дружбы народов, 1997. – 332 с.
5. Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера Земли / Л. Н. Гумилев. – М. : Индрик, 1994. – 683 с.
6. Лакофф Дж. Лингвистические гештальты / Дж. Лакофф // Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистическая семантика. – М. : Прогресс, 1981. – Вып. 10. – С. 350-368.
7. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста : антология. – М. : Academia, 1997. – С. 280-287.
8. Лотман Ю. М. Избранные статьи : в 3-х т. / Ю. М. Лотман. – Таллин : Александра, 1992. – Т. 1. – 1992. – 479 с.
9. Маслова В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
10. Морковкин В. В. Язык как проводник и носитель знания / В. В. Морковкин, А. В. Морковкина // Русский язык за рубежом. – 1997. – № 1-2. – С. 44-53.
11. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир ; [общ. ред. и вступ. ст. А. Е. Кибрика]. – М. : Прогресс, Универс, 1993. – 656 с. (Филологи мира).
12. Толстой Н. И. Этнолингвистика в кругу гуманитарных наук / Н. И. Толстой // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста : антология. – М. : Akademia, 1997. – С. 306-315.
13. Чернейко Л. О. Имя СУДЬБА как объект концептуального и ассоциативного анализа / Л. О. Чернейко, В. А. Долинский // Вестник Московского университета. Филология. – 1996. – № 6. – С. 20-41.
14. Яковлева Е. С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия) : монография / Е. С. Яковлева. – М. : Гнозис, 1994. – 344 с. (Язык. Семиотика. Культура).

М. Г. Божеску,

Буковинська державна фінансова академія, м. Чернівці

КРИТИЧНИЙ ДИСКУРС-АНАЛІЗ У СУЧАСНІЙ ПОЛІТИЧНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ. ОСНОВНІ НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕНЬ ТА НЕДОЛІКИ

Дослідження політичного дискурсу стають надзвичайно актуальними в умовах сучасного інформаційного суспільства. Одним з основних методів вивчення політичної комунікації є критичний дискурс-аналіз. У статті розглянуто головні напрями в дослідженнях критичного дискурс-аналізу, критику на адресу критичного дискурс-аналізу, та проблему наукової об'єктивності як головне «слабке місце» критичного дискурс-аналізу.

Ключові слова: дискурс, критичний дискурс-аналіз, політична комунікація, об'єктивність критичного дискурс-аналізу, інтерпретація.

Исследования политического дискурса становятся исключительно актуальными в условиях современного информационного общества. Одним из основных методов изучения политической коммуникации является критический дискурс-анализ. В статье рассматриваются главные направления в исследованиях критического дискурс-анализа, критика в адрес критического дискурс-анализа, а также проблема научной объективности как главное «слабое место» критического дискурс-анализа.

Ключевые слова: дискурс, критический дискурс-анализ, политическая коммуникация, объективность критического дискурс-анализа, интерпретация.

Investigations of political discourse become extremely urgent in the contemporary information society. One of the basic methods of studying political communication is critical discourse analysis. The present article focuses on the main schools of critical discourse analysis research, criticism of the critical discourse analysis, as well as the issue of scientific objectivity as the major «weak point» of critical discourse analysis.

Key words: discourse, critical discourse analysis, political communication, objectivity of critical discourse analysis, interpretation.

Політичний дискурс знаходиться у фокусі уваги сучасного мовознавства. Свідченням цього є наукові пошуки таких видатних дослідників, як Т. ван Дейк, Е.І. Шейгал, О.Л. Михалева, В.І. Карасик, О.Н. Паршина, К.Л. Хакер, Р.Г. Мідоу, А.П. Чудинов, Р. Водак тощо. Актуальність критичного дискурс-аналізу (КДА) у вивченні політичного дискурсу можна пояснити внутрішніми потребами лінгвістичної теорії, яка звертається до реальних сфер функціонування мовної системи, з одного боку, та необхідністю розробки методів аналізу політичних текстів, з іншого.

Метою нашого дослідження є оцінка дієвості критичного дискурс-аналізу у вивченні політичного дискурсу в сучасній лінгвістиці та виявлення його переваг та недоліків. Досягнення поставленої мети передбачає порівняння основних напрямів критичного аналізу політичного дискурсу та аналіз обмежень КДА у вивченні політичної комунікації.

Критичний аналіз політичного дискурсу спрямований на вивчення шляхів, за допомогою яких соціальна влада реалізується у суспільстві. Лінгвісти прагнуть з'ясувати як за допомогою комунікативної діяльності відтворюється соціальна нерівність та дослідити шляхи соціального супротиву. Представники цього напрямку мають активну соціальну позицію й шукають шляхи попередження соціальних конфліктів.

Матеріалом для КДА, як правило, стають політичні тексти, що створюються в ситуаціях соціального ризику та віддзеркалюють нерівність комунікантів. Визначення «критичний» використовується в цих дослідженнях для того, щоб підкреслити, зазвичай, прихований для неспеціалістів зв'язок між мовою, владою та ідеологією. Детальне вивчення текстів допомагає виявити імпліцитно виражені несвідомі установки комунікантів та на цій основі показати результати впливу дискурсу на сприйняття інформації.

Незважаючи на різноманіття сучасних варіантів критичного аналізу політичного дискурсу всі вони методологічно групуються навколо трьох основних шкіл:

- когнітивний аналіз Т. ван Дейка;
- дискурс-аналіз Н. Ферклау;

– німецька школа критичного аналізу дискурсу (З. Егер, У. Маас, Ю. Лінк), особливе місце в якій займає соціолінгвістичний дискурс-аналіз Р. Водак та її колеги по віденській школі дискурс-аналізу (Г. Вайс, Х. Людвіг, П. Новак, Й. Пеликан, М. Седлак).

В залежності від дослідницьких традицій в розумінні дискурс-аналізу вчені вказують на різні елементи позамовних реалій, які носять дискурсоутворюючий характер. Так, відправною точкою в розробці принципів дискурс-аналізу згідно Т. ван Дейку стало положення про те, що нехтування соціально-когнітивними факторами є одним з головних теоретичних недоліків більшості робіт в галузі критичної лінгвістики та дискурс-аналізу. В концепції Т. ван Дейка увага зосереджується на моделюванні когнітивних структур в суспільній свідомості шляхом аналізу дискурсу спрямованого на легітимізацію соціальної нерівності [1].

Другий варіант критичного дискурс-аналізу запропоновано британським лінгвістом Н. Ферклау. Характерними рисами його підходу є застосування в дискурс-аналізі принципів інтертекстуальності та зосередження на питанні відмінностей у сприйнятті однієї й тієї ж комунікативної події різними аудиторіями [4]. На відміну від критичного дискурс-аналізу за Т. ван Дейком, послідовники Н. Ферклеу, як правило, відмовляються від використання когнітивної методології, посилаючись на тезу про неможливість проникнути в «чорну скриньку» свідомості. Головним завданням досліджень Н. Ферклау стає аналіз соціальних наслідків певного дискурсу (дискурсу глобалізації, дискурсу «нового капіталізму» тощо).

У німецькомовному науковому дискурсі найбільше розповсюдження отримав критичний дискурс-аналіз Р. Водак. Аналіз дискурсу антисемітизму привів Р. Водак до розробки підходу, який вона визначає як соціо-історичний метод [6]. За допомогою цього методу робляться спроби систематично інтегрувати всю доступну фонову інформацію в аналізі та інтерпретації всіх рівнів письмового або усного тексту. Згідно з теорією Р. Водак, мова не тільки віддзеркалює соціальні процеси і соціальну взаємодію, але й констатує їх. Дискурс є завжди історичним, тобто він завжди синхронічно та діахронічно пов'язаний з комунікативними подіями, які відбуваються або відбувалися в минулому. Зосередження уваги на соціо-історичному контексті дискурсу у процесі пояснення та інтерпретації – особливість, яка відмежовує цей підхід від дискурс-аналізу за Т. ван Дейком, та наближує його з ідеями про інтертекстуальність в дискурс-аналізі Н. Ферклау. Разом з тим, Р. Водак вказує на відсутність перспектив досліджень критичного дискурс-аналізу, який використовується окремо від когнітивної методології.

Близькі до критичного дискурс-аналізу принципи можна простежити у дослідженнях, які проводяться американськими лінгвістами в межах «риторичної критики» (rhetorical criticism), та антимілітаристських роботах Дж. Лакоффа, Н. Хомського та інших дослідників.

Проте, КДА теж став об'єктом жорсткої критики. Критики звертають увагу, зокрема, на міждисциплінарність, нерівність, критерії вибору матеріалу дослідження, системність збору даних, системність аналізу, чітке розмежування між даними та інтерпретацією, як головні вади КДА. Серед цілої низки актуальних проблем КДА, з якими стикається дослідник, особливо гострою видається проблема наукової об'єктивності. Під проблемою наукової об'єктивності дослідників КДА ми маємо на увазі, в першу чергу, питання, пов'язані з критичною позицією аналітиків КДА, які відбирають матеріал наукових досліджень, заздалегідь орієнтуючись на певний результат. Дослідник психологічного напрямку в критичному дискурс-аналізі Майкл Білліг зазначає фундаментальну методологічну проблему КДА: «Ми вивчаємо мову, та, водночас, самі користуємося нею для своїх досліджень» [3, с. 783-800]. В цьому випадку виникає запитання чи можна бути впевненим в тому, що мова дослідника не несе в собі відбиток тих ідеологічних настанов, які він намагається виявити в мові інших.

У своїй програмній праці «Multidisciplinary CDA: a plea for diversity» Т. ван Дейк визнає: «КДА – упереджений метод і пишається цим» [6, с. 95]. Такий підхід, на думку багатьох критиків, дискредитує КДА як науковий метод та позбавляє його можливості претендувати на об'єктивність оцінки тих комплексних соціальних процесів, які він розглядає (див., наприклад, Білліг М., 2000. – С. 291-292).

Припустимо, нам необхідно дослідити конструювання взаємовідносин між елітами та певними соціальними групами у ЗМІ. Незважаючи на те, що сама постановка питання передбачає з'ясування того, яким шляхом еліти закріплюють умови свого домінування у ЗМІ, (одночасно дискредитуючи протилежну сторону), фактичний стан речей у суспільстві може бути не таким однозначним. Протягом дослідження ми можемо, наприклад, дійти висновків про те, що, так звані, пригнічені соціальні верстви різними шляхами підтримують дискурс свого «пригнічення», і таким чином, чинять тиск на еліти, досягаючи своїх політичних цілей.

Таким чином, КДА ґрунтується на розумінні влади як знання, та, у кінцевому підсумку, як психічного феномену, що базується на покорі суб'єкта та прийнятті ним особливого символічного порядку. Покора суб'єкта відбувається не на основі прямого примусу (більшість сучасних суспільств вже пройшло цей етап розвитку), а на основі формування знання про об'єктивність, «реальність», та непохитності певного символічного та соціального порядку. Суб'єкт, підкорюючись владі інтеріоризує її (шляхом семіотичних та психічних механізмів) як об'єктивне знання про світ, як свою власну думку, а іноді як несвідому звичку. КДА, у цьому випадку, може стати якісним науковим інструментом, який дозволяє «розкрити» такого роду знання та звички, та продемонструвати як дискурс формує та підтримує соціальну нерівність, як в його глибинних структурах формуються основи расових, етнічних, гендерних, культурних та інших стереотипів. Передбачається, що такого роду знання дозволять з часом сформувати нову об'єктивність, нові системи знань, що підтримують рівність в усіх її формах.

Отже, КДА дає краще усвідомлення прихованої мотивації, і, таким чином, дає можливість розв'язати конкретну проблему – не шляхом однозначної відповіді, а постановкою онтологічних та епістеміологічних запитань. Водночас, очевидно, що ціла низка недоліків, особливо проблема наукової об'єктивності, вказують на те, що прийшов час критичного переосмислення теоретико-методологічних підходів та засад КДА. Необхідно сформувати відповідь на запитання про те, чи може науковий напрям формуватися на соціальних та політичних позиціях.

Література:

1. Ван Дейк Т. Дискурс и власть: репрезентация доминирования в языке и коммуникации / Т. ван Дейк. – М.: Едиториал УРСС, 2013. – 344 с.
2. Billig M. The language of critical discourse analysis: the case of nominalization / M. Billig. *Discourse and Society*. Vol. 19(6). – Режим доступу : <http://das.sagepub.com/cgi/content/abstract/19/6/783>
3. Billig M. Towards a critique of the critical / M. Billig. – *Discourse and Society*. Vol. 11(3). – Режим доступу : <http://das.sagepub.com/cgi/content/abstract/19/6/783>
4. Fairclough N., Wodak R. Critical Discourse Analysis / N. Fairclough, R. Wodak // *Discourse as Social Interaction*. – L.: SAGE Publications, 2007. – P. 258-284.
5. Lakoff G. The political mind: why you can't understand 21st-century American politics with an 18th-century brain / G. Lakoff. – Viking, 2008. – 304 p.
6. Wodak R., Meyer M. Methods of Critical Discourse Analysis / R. Wodak, M. Meyer // Dijk T. A. van. *Multidisciplinary CDA: a Plea for Diversity*. – L.: Sage Publications, 2001. – P. 95-121.

О. Ю. Бондарчук,

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ОБРАЗНА СКЛАДОВА ЛІНГВОКУЛЬТУРНОГО ТИПАЖА «AUSSTEIGER»

У статті розглянута образна складова лінгвокультурного типу «Aussteiger» на матеріалі сучасного німецькомовного публіцистичного дискурсу. У структурі ЛК типу виділено три складові: понятійну, образну та ціннісну. Образна складова ЛК типу актуалізується параметрами, поведінковими та образними характеристиками, які для нього релевантні. Виявлені такі образні характеристики Aussteiger: зовнішність, житло, місце проживання та характер. Найяскравіше представлені риси характеру, вони внутрішньо об'єднують різні підтипи Aussteiger. Перспективою є аналіз результатів асоціативного опитування.

Ключові слова: концепт, лінгвокультурний типаж, паспорт, образна складова, дискурс, Aussteiger.

В статье рассмотрена образная составляющая лингвокультурного типажа «Aussteiger» на материале современного немецкоязычного публицистического дискурса. В структуре ЛК типажа выделено три составляющие: понятийная, образная и ценностная. Образная составляющая ЛК типажа актуализирована релевантными для него параметрами, образными характеристиками. Определены такие образные характеристики Aussteiger: внешность, жильё, место жительства и характер. Наиболее ярко представлены черты характера, которые объединяют разные подтипы Aussteiger. Перспектива – анализ результатов ассоциативного опроса.

Ключевые слова: концепт, лингвокультурный типаж, паспорт, образная составляющая, дискурс, Aussteiger.

The article deals with the vivid constituent of the linguocultural type «Aussteiger» on the material of modern German speaking discourse. In the structure of the LK type the notional, the vivid and the valued constituents are distinguished. The vivid constituent of the LK type is foregrounded by its vivid descriptions. Vivid descriptions of Aussteiger are educed: appearance, accommodation, residence and character. The most presented character traits unite different subtypes of Aussteiger inwardly. A prospect is an analysis of results of the associative questioning.

Keywords: concept, linguocultural model, passport, vivid constituent, discourse, Aussteiger.

Постановка проблеми. Однією з актуальних проблем сучасної лінгвокультурології є дослідження національних концептосфер через аналіз національно-культурної специфіки концептів, які її наповнюють [7, с. 13]. *Концепт* – це багатомірне смислове утворення, яке має образний (фреймовий), описовий (понятійно-дефініційний) та ціннісний виміри [5, с. 75-80]. Згідно даного визначення концепт – певне абстрактне ціле, що складається з трьох компонентів – образного, понятійного та ціннісного.

У кожній культурі надаються до виокремлення лінгвокультурні типажі (далі – ЛК типажі) – різновид концепту, «впізнавані образи представників певної культури, сукупність яких створює культуру того чи іншого суспільства» [4, с. 8]. *Лінгвокультурний типаж* – це типізована особистість, впізнаваність якої відбувається за рахунок певних специфічних характеристик вербальної та невербальної поведінки та ціннісної орієнтації [3, с. 105]. При моделюванні ЛК типу ми опираємося на те, що він є видом концепту та передбачає висвітлення з понятійної, ціннісної та образної сторін.

Постановка завдань. Мета нашого дослідження – виявити специфіку ЛК типу «Aussteiger» через аналіз образного компоненту семантичної структури ЛК типу. **Об'єктом** дослідження є ЛК типаж «Aussteiger», вербально об'єктивований у сучасній німецькомовній картині світу. **Предметом** дослідження виступили образно-перцептивні закріплені у мові смисли ЛК типу. **Матеріалом** послужили вербальні об'єктивації ЛК типу, отримані шляхом суцільної вибірки із текстів 5 сучасних видань німецькомовної публіцистики: Spiegel, Frankfurter Allgemeine, Focus, Welt, Stern. Публіцистичний дискурс дає нам уявлення про життєву модель досліджуваного ЛК типу, відображає соціальну психологію, колективну свідомість і всі стереотипи, що присутні в суспільній і індивідуальній свідомості. **Завдання** дослідження: проаналізувати образну складову ЛК типу «Aussteiger».

Аналіз останніх досліджень. Перцептивно-образна складова типу – це зорові, слухові, нюхові характеристики типу «N», відображені у нашій пам'яті, це релевантні ознаки практичного знання. При описі перцептивно-образної сторони лінгвокультурного концепта виявлені характеристики групуються. Варіант моделювання лінгвокультурного типу запропонований у дисертаційній роботі О. А. Дмитрієвої. У дослідженні цитованого автора *образні* – *асоціативні* – *перцептивно-образні* характеристики типу трансформуються в *паспорт* лінгвокультурного типу, де представлені наступні характеристики: зовнішній образ, одяг, вік, гендерна ознака, місце проживання і характер житла, сфера діяльності, вільний час, сімейний стан, оточення, мовні особливості [2, с. 75].

Так, наприклад, М. Б. Ворошилова розглядає такі поведінкові та образні характеристики, що складають основу ЛК типу «рокер»: зовнішність; світосприйняття та характер; атрибути; вік; поведінка; гендерна характеристика; оцінка та сприйняття; творчість; матеріальне становище [1, с. 47]. О. В. Лутовінова в якості образних характеристик типу «хакер» розглядає наступні: статі, вік, зовнішність, інтелектуальні та духовні характеристики, звички, оточення і стиль життя, мовлення [6]. І. В. Щеглова виділяє такі перцептивно-образні характеристики ЛК типу «чиновник»: функціональні характеристики; комунікативні характеристики та характеристики способу життя [8]. Ми поділяємо точку зору М. Б. Ворошилової, згідно з якою не всі параметри однаково релевантні для кожного з лінгвокультурних типажів, їх вибір залежить від конкретних характеристик аналізованого матеріалу [1, с. 45].

Виклад основного матеріалу дослідження. Розпочнемо опис з **зовнішності** представників досліджуваного ЛК типажа. Як відомо, нема певного стереотипного образу *Aussteiger*, тому розглянемо зображення зовнішності окремо взятих підтипів *Aussteiger* у німецькомовному публіцистичному дискурсі. Існують *Aussteiger*, які своїм зовнішнім виглядом хочуть не лише виділитися з сірої маси, але й перебороти свої страхи: *Mit all seiner Erfahrung fiel es ihm nicht schwer, sich in eine Marke zu verwandeln. Er gab sich nun ganz offiziell den Namen «Suitman», und bewarb sich als Anzugmann für Shows, Werbekampagnen und internationale Ausstellungen* [21]. *Aussteiger*, які інтегруються в суспільство після виходу з різних субкультур (найнебезпечнішою з яких є неонацисти) прагнуть не впадати ввічі і виглядати як пересічні громадяни, відрощують волосся, витирають тату або одягають одяг, який їх приховує: *Seine rechte Vergangenheit ist ihm nicht mehr anzusehen – zumindest nicht auf den ersten Blick. Er kommt alternativ daher: mit Wollmütze, langen Haaren, Kapuzenpulli und roten Turnschuhen* [22]; *Sein Körper erzählt von früher. Hartung hat noch viele Tätowierungen – rechte Symbole und Parolen. «Ich habe mich damit selbst gebrandmarkt», sagt er. «Heute bereue ich das unglaublich».* [22].

Як показує аналіз матеріалу, **умови проживання** *Aussteiger* часто є аскетичними, скромними, простими. *Aussteiger*, які подорожують або живуть поза цивілізацією вибирають різне житло: човен, печера, землянка, хатина на дереві. Наприклад, човен є складовою філософії *Aussteiger*, що дозволяє усамітнитися, здійснити свої мрії. Він може плавати, його можна скерувати в бажаному напрямку, затриматися в порту на бажаний час, бути самотнім чи прийняти гостей, мати досить часу для себе і роздумів про сенс життя: *Das Segelschiff war mein Ausknopf. Das Schiff schwimmt. Es segelt, wohin ich will* [10]. Житлом *Aussteiger* може бути також і споруда на зразок землянки: *Dann beschloss er, sich eigenhändig ein Loch unter eine Pferdeweide in der Nähe eines Flusses zu buddeln. Er brauchte nicht viel für den Bau seiner neuen Behausung, sie besteht hauptsächlich aus Steinen und Ästen. Insgesamt habe er nicht mehr als 75 Dollar bezahlt, erzählte Price dem Sender NBC – das meiste Geld ging für Kleber und Dichtungsmittel drauf* [11]. Вона крихітна, має площу лише кілька квадратних метрів і слугує для захисту від дощу, холоду, для сну, тобто для задоволення первинних потреб людини як частини природи. Житлом може бути також печера: *Er wohnt in einer Höhle an stillgelegten Schienen an der Garden Route, die Bahngesellschaft will ihn rausklagen. Doch der Mann hat Gott auf seiner Seite – und seine unzähligen Muscheln* [15]. Таким незвичайним місцем проживання *Aussteiger* виражають протест проти споживацької спрямованості сучасного суспільства і показують, що людина є частиною природи і може задовільнитися мінімумом: *Die Behausung ist winzig, nur wenige Quadratmeter groß, die Decke ist nicht einmal anderthalb Meter hoch. Aufrecht stehen kann Price nicht in seiner Wohnung, auch durch die Eingangstür aus Holz, die knapp einen Meter hoch ist, kommt er nur krabbelnd* [11]. Таке житло називають будинком Хоббіта: *Der Mann, der im Hobbit-Bau wohnt* [11]. Життя з мінімумом речей означає свободу: *Es ist ein Leben am Existenzminimum, doch für Dan Price bedeutet es pure Freiheit* [11]. Люди, які на перше місце в житті ставлять свободу, правильне проведення часу, потребують мало: *Ich brauche wenig. Die Seesachen, zwei Paar Jeans, einige T-Shirts, drei dicke Pullis, zwei Paar Turnschuhe. Das genügt. Auch diese Reduktion schenkt einem Zeit – und vielleicht noch das eine oder andere* [10]. Для підтипу *Aussteiger*, які подорожують, вивчають цивілізації без досягнень сучасного науково-технічного прогресу, важливо відчувати, як можна жити без електрики, телебачення, мобільного телефону, добувати їжу, забезпечувати себе необхідним, використовуючи підручні засоби: *Kein Strom, kein Fernsehen, kein Handy: Noch vor wenigen Jahren lebten die Menschen an Südafrikas Wild Coast abgeschottet von der Neuzeit. Heute lernen Wanderer hier immer noch eine ursprüngliche Gegend kennen, in der nun originelle Herbergen auf Gäste warten* [20]. Харчування в таких випадках теж просте: овочі та зернові: *Price ernährt sich hauptsächlich von Gemüse und verschiedenen Getreidesorten, die er zu einem Müsli kombiniert. Weil er keinen Kühlschrank hat, in dem er Milch lagern kann, muss er seine Cornflakes morgens mit Wasser anrühren* [11].

Особливими для *Aussteiger* є **місця**, де вони хочуть жити або провести частину свого життя. Вони пов'язані з діяльністю *Aussteiger*, яку можна здійснити лише в конкретному місці. Часто метою поїздки є Гаваї, де можна зайнятися серфінгом: *Meist schlägt es ihn nach Hawaii, wo er von November bis April leidenschaftlich gerne surft. Alles in allem kostet ihn sein Lebensstil etwa 5000 US-Dollar (zirka 3500 Euro) pro Jahr, schreibt NBC* [11]. Багато теперішніх чи колишніх прихильників субкультури хіпі, хочуть поїхати у символічне місце – бухту Гольден Бей у Новій Зеландії, яку ще називають бухтою хіпі: *Wie ist es, hier zu leben – in der Golden Bay, in der sich viele Aussteiger und Künstler niederlassen und wo der Samstagsmarkt wirkt wie ein Flower-Power-Sit-in?* [16]. Метою подорожі може бути також Панама з її перевагами: прадавньою природою, швидкими сполученнями та будиночками на березі Тихого океану, та недоліками: малярією, холерою, болотом, торгівлею наркотиками: *Hier gibt es Malaria, Cholera, kleine Wasserstraßen, Sümpfe und Trampelpfade der indianischen Ureinwohner, aber auch der Wegelagerer und der Drogenmafia. Im Darien wird die Asphaltstraße, die 300 Kilometer zuvor zehnspurig durch Panamas Hauptstadt führte, nach und nach zur Sand- und Holperpiste. Wenige Kilometer hinter dem Ort Yaviza ist an einer Reihe von Buden und Häuschen aus Holz im tiefsten Busch endgültig Schluss* [9]. Маленьке містечко Панаяхель у Гватемалі приваблює митців, мандрівників та підприємців: *In und um die Kleinstadt Panajachel am Atitlan leben über 10.000 «Gringos», darunter auch Künstler, Geschäftsleute und Aussteiger aus Deutschland* [9]. Особливою популярністю користується село у Південній Африці – Нквілені, яке приваблює туристів своєю простотою, самобутньою природою, ґрунтовими дорогами, горами, красивими і важкодоступними місцями, хижинами і танцями з барабанами на пляжеві: *Nqileni – Grün, saftig grün, sind die Hügel, die landeinwärts bis zum Horizont reichen und zur See hin im tiefen Blau des Indischen Ozeans abrupt versinken. Die weiße Gischt der südafrikanischen Wild Coast, dem Küstenabschnitt zwischen East London und Durban, der seinen wilden Namen nicht von ungefähr hat, sieht man erst kurz vor dem Strand. Davor wartet immer noch mindestens ein verborgenes Tal, ein steiler Abstieg und ein schweißtreibender Aufstieg* [20].

Важливим елементом у образі *Aussteiger* є **характер**, який об'єднує всі підтипи досліджуваного ЛК типажу. *Aussteiger* ініціативні, вміють продумати майбутнє наперед: ***Er zählte zu den wichtigsten Vordenkern der Rechtsextremen – jetzt kehrt Andreas Molau der Szene spektakulär den Rücken. Der Insider und Aussteiger gibt bemerkenswerte Einblicke in das NPD-Milieu*** [13]. Вміння все ретельно спланувати належить до стереотипних рис німецького суспільства, саме тому можливість здійснити довготривалу відпустку у два-три роки – так званий сабатікал – можлива передусім саме у Німеччині внаслідок відмінного планування свого життя: ***Gute Vorbereitung sichert eine entspannte Auszeit*** [14], ***Wer die Auszeit im Alleingang plant, setzt die Partnerschaft aufs Spiel*** [14].

Aussteiger мають мужність вийти з секти, наприклад з сайентології, у якій вірянам обіцяють мільярд років життя через переродження душі: ***«Du unterzeichnest hier einen Vertrag, der eine Milliarde Jahre gültig ist»***. ***Sie habe mit 12 Mädchen in einem Schlafsaal geschlafen. «Die Hochbetten, Bettwäsche, unsere Kleidung – alles gleich»***. ***Nun gehört ihr Leben wieder ihr*** [17]. Сайентологія має на меті зруйнувати життя тим, що хочуть покинути її ряди, отже важко наважитися на такий крок: ***«Die Kirche zu verlassen ist sehr angsteinflößend», sagt die Mutter zweier kleiner Kinder gleich vorweg, schließlich habe Scientology «so manchem Aussteiger das Leben ruiniert»*** [17]. Потрібно мати мужність, що наважитися залишити агресивно налаштовану субкультуру: ***Und dass sie sich trauen, auszusteigen – selbst wenn so ein Geständnis in der Szene vielleicht für Naserümpfen sorgt*** [19]. *Aussteiger* з радикально налаштованих організацій відчувають муки совісті за скоєне у минулому. Вони мають мужність переосмислити своє життя і вирішити, як правильно жити далі: ***Die Reue bleibt. «Ich habe ideologische Gewalt ausgeübt. Ich habe einige Leute in die Szene reingezogen. Durch all das habe ich viel Schlechtes in die Gesellschaft gebracht»***. [22]. Мужність актуалізується у назві акції газети Штерн за боротьбу проти радикального насилля: ***Unterstützt wird die Initiative auch durch die stern-Aktion «Mut gegen rechte Gewalt»*** [23]. ***Mit Übergriffen durch ehemalige Kameraden muss der Aussteiger auch rechnen: «Aber ich will keine Angst haben»*** [12].

Після закінчення довготривалої відпустки, після здійснення подорожі навколо світу *Aussteiger* стають мужніми у своєму особистому житті, своїй професії, бо життя поза цивілізованим світом змушує робити швидкі і правильні рішення, показує істинно важливі речі: ***Ich bin mutiger geworden, packe Dinge leichter und schneller an*** [18]. *Aussteiger* готові до змін, креативні вільні у спілкуванні та професії: ***Viele sagen, dass mich meine Auszeit positiv verändert hat. Ich bin kreativer und gelassener geworden. Eine schlechte Folge oder miese Quoten bringen mich nicht mehr so schnell aus der Ruhe*** [18]. Довгий час поза професією змінює людей, дає час подумати над вчинками: ***Die Auszeit hat mich verändert. Ich denke öfter: Stopp, mach ruhig, es geht hier nicht um Menschenleben. Nicht, dass ich langsamer geworden bin, aber ich glaube, dass ich relevante Dinge besser von unnötigen unterscheiden kann»*** [18]. Людина, яка у світі бачила бідність, займалася благодійністю, стає «приземленою», вміє відрізнити справжні проблеми від створених цивілізацією: ***Der Fernsehserien-Autor: «Schön, wieder geerdet zu werden»*** [18]. Конфронтація з бідністю впливає на оцінку свого власного життя, визначає ідентифікацію проблем сучасного суспільства як проблеми розкоші: ***Mit der Armut konfrontiert zu sein, war anfangs eine Belastung, aber es hat mich auch gestärkt. Ich schätze mein Leben jetzt ganz anders und weiß wieder, dass ich nur Luxusprobleme habe*** [18].

Висновки. Згідно аналізу мовного матеріалу, відібраного з сучасного німецькомовного публіцистичного дискурсу, для опису образної складової ЛК типажу «*Aussteiger*» виявлено такі образні характеристики: зовнішність, місце проживання, житло, побут, характер. Зовнішність у даному ЛК типажеві не відіграє великої ролі. Оригінальним є житло *Aussteiger*: печера, землянка, човен та ін. Місця проживання не обмежуються Німеччиною для тих підтипів *Aussteiger*, які шукають пригод, та йдуть у символічні на незвичні місця, шукають дикої природи. Найяскравіше у колективній свідомості відбитий характер *Aussteiger*, який уособлює стереотипні уявлення про дане явище. Вони є сильними, мужніми, вольовими, совісними. Детальнішу інформацію про риси характеру можна отримати з даних асоціативного опитування. Це є перспективою нашого дослідження.

Література:

1. Ворошилова М. Б. Лингвокультурный типаж рокера: ассоциативные признаки / М. Б. Ворошилова // Лингвокультурология. – Вып. 1. – Екатеринбург, 2007. – С. 44-52.
2. Дмитриева О. А. Лингвокультурный типаж «французский буржуа» / О. А. Дмитриева // Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажы: сб. науч. тр. – Волгоград: Парадигма, 2005. – С. 74-88.
3. Карасик В. И. Американский супермен как коммуникативный типаж / В. И. Карасик // Интенсивное обучение иностранным языкам: проблемы методики и лингвистики. – Вып. 2. – Волгоград : Перемена, 2004. – С. 105-113.
4. Карасик В. И., Дмитриева О. А. Лингвокультурный типаж: к определению понятия / В. И. Карасик, О. А. Дмитриева // Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажы. – Волгоград : Парадигма, 2005. – С. 5-25.
5. Карасик В. И., Слышкин Г. Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования / В. И. Карасик, Г. Г. Слышкин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Сб. науч. тр. / Под ред. И. А. Стернина. – Воронеж : ВГУ, 2001. – С. 75-80.
6. Лутовинова О. В. Лингвокультурный типаж «хакер» / О. В. Лутовинова // Политическая лингвистика. – Вып. 20. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2006. – С. 215-229.
7. Маслова В. А. Лингвокультурология / В. А. Маслова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
8. Щеглова И. В. Лингвокультурный типаж «чиновник» / И. В. Щеглова // Дис. канд. филол. наук. – Волгоград, 2010. – 170 с.

9. Auf der Panamericana durch Amerika // <http://www.manager-magazin.de/lifestyle/reise/a-885559.html>
10. Das Segelschiff war mein Ausknopf // <http://www.spiegel.de/reise/aktuell/rueckzug-auf-ein-segelboot-marc-bielefeld-ueber-seinen-ausstieg-a-917793.html>, 04.11.2013
11. Der Mann, der im Hobbit-Bau wohnt // <http://www.stern.de/panorama/leben-von-3500-euro-im-jahr-der-mann-der-im-hobbit-bau-wohnt-2064966.html>
12. Die Freiheit, die er als Nazi suchte und nicht fand // <http://www.stern.de/panorama/rechtsradikaler-aussteiger-die-freiheit-die-er-als-nazi-suchte-und-nicht-fand-1917507.html>
13. Einmal Nazi und zurück // http://www.focus.de/magazin/archiv/report-einmal-nazi-und-zurueck_aid_793518.html
14. Gute Vorbereitung sichert eine entspannte Auszeit // http://www.focus.de/finanzen/news/checkliste-gute-vorbereitung-sichert-eine-entspannte-auszeit_aid_742557.html
15. Hausbesuch beim Muschelmann // <http://www.stern.de/reise/fernreisen/hoehlenbewohner-in-suedafrika-hausbesuch-beim-muschelmann-2066680.html>
16. Mikrobrauer in Neuseeland: Bier mit Tier // <http://www.spiegel.de/reise/fernweh/golden-bay-in-neuseeland-bier-mit-tier-a-907183.html>
17. Scientology-Aussteigerin: «Mit Stars rücken sie das Bild in der Gesellschaft gerade» // http://www.focus.de/kultur/vermisches/tom-cruise-scientology-aussteigerin-mit-stars-ruecken-sie-das-bild-in-der-gesellschaft-gerade_aid_1008673.html
18. Sorry, Chef, ich muss mal weg // <http://www.spiegel.de/karriere/ausland/sabbatical-drei-aussteiger-erzaehlen-von-der-auszeit-vom-job-a-918663.html>
19. Überwachungssoftware: Hacker auf der dunklen Seite // <http://www.spiegel.de/netzwelt/netzpolitik/spionage-software-hacker-berichtet-ueber-ausstieg-bei-dreamlab-a-921705.html>
20. Wandern in Südafrika: Zeitreise am wilden Meer // <http://www.spiegel.de/reise/fernweh/wild-coast-in-suedafrika-wandern-als-zeitreise-a-923037.html>
21. Weltenbummler mit Stil: Anzugmann auf Reisen // <http://www.spiegel.de/reise/fernweh/suitman-unterwegs-warum-ein-mann-die-welt-im-schwarzen-anzug-bereist-a-863964.html>
22. Wie ein Aussteiger mit seiner rechten Vergangenheit umgeht // <http://www.stern.de/politik/deutschland/rechtsextremismus-in-deutschland-wie-ein-aussteiger-mit-seiner-rechten-vergangenheit-umgeht-2018613.html>
23. Zwingt den Staat zum Kampf gegen rechts! // <http://www.stern.de/politik/deutschland/nazi-aussteigerprogramm-exit-vor-dem-aus-zwingt-den-staat-zum-kampf-gegen-rechts-1986317.html>

А. В. Варлакова,

Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ

НЕНАГОЛОШЕНИЙ ВОКАЛІЗМ В АКЦЕНТНО-РИТМІЧНІЙ СИСТЕМІ АНГЛІЙСЬКОГО МОВЛЕННЯ УКРАЇНЦІВ

У статті проаналізовано особливості ненаголошеного вокалізму в акцентно-ритмічній системі англійського мовлення українців та виявлено вплив вимовних відхилень українців на просодичне оформлення іношомовного висловлювання.

Ключові слова: акцентний ритм, ненаголошений вокалізм, редукція, проклітики, енклітики.

В статье проанализированы особенности безударного вокализма в акцентно-ритмической системе английского речи украинцев и установлено влияние отклонений в произношении украинцев на просодическое оформление иноязычного высказывания.

Ключевые слова: акцентный ритм, безударный вокализм, редукция, проклитики, энклитики.

In this article the peculiarities of unstressed vocalism in the accentual rhythmic structure of Ukrainian speakers' English speech are analyzed and the influence of pronouncing deviations on foreign utterances is stated.

Key words: stress-timed rhythm, unstressed vocalism, reduction, proclitic, enclitic.

У сучасному суспільстві в епоху всесвітньої інтеграції та глобалізації активізуються численні контакти між країнами, націями, мовами, які спонукають науковців звертатися до вивчення питань міжкультурної комунікації, мовної взаємодії та мовної політики. Значний внесок у такі дослідження зробили як вітчизняні (А. М. Антипова, О. Р. Валігура, М. П. Дворжецька, Ю. О. Жлуктенко, О. Д. Петренко, С. В. Семчинський), так і зарубіжні вчені (У. Вайнрайх, Д. Джоунз, Д. Кристал, К. Л. Пайк).

Вивчаючи просодичні ознаки ненаголошеного вокалізму в англійському мовленні українців, не можна залишити поза увагою особливості функціонування і дистрибуції ненаголошених голосних у складі акцентно-ритмічної системи англійської мови у мовленні українців та їх вплив на просодію мовлення.

Загальноновизнаним є той факт, що мовлення характеризується специфічним для кожної мови просодичним оформленням. Ця специфіка обумовлена багатьма факторами, зокрема артикуляційною базою та всією фонологічною структурою мови, якою задається певна ритмічна схема, типова для носіїв мови. Порушення просодичних характеристик мовлення ускладнює розуміння сказаного, створюючи враження іноземного акценту. Тому особливого значення набувають дослідження просодичних ознак англійської мови у мовленні неносіїв. Такі розвідки, з одного боку, дають змогу глибше зрозуміти природу компонентів просодії мовлення, а з іншого – створюють передумови для подолання негативного впливу рідної мови на просодичне оформлення іношомовного висловлювання. Саме цим зумовлена **актуальність** нашого дослідження, **метою** якого є встановлення та систематизація особливостей ненаголошеного вокалізму в акцентно-ритмічній структурі англійського мовлення українців.

Поставлена мета визначила основні **завдання** дослідження:

1) встановити особливості актуалізації ненаголошеного англійського вокалізму у ритмогрупі для прогнозування вимовних відхилень у мовленні українців з метою виявлення впливу вимовних відхилень українців на просодичне оформлення англійського мовлення.

Проблемам акцентно-ритмічної організації мовлення присвячені праці вітчизняних та зарубіжних вчених, зокрема складу як одиниці ритму (Д. І. Андрєєва, A. Gimson, D. Jones), чергуванню наголошених та ненаголошених складів у мовленні (А. М. Антипова, K. L. Pike, R. Kingdon) особливостям ритму та інтонації англійської мови (М. П. Дворжецька, D. Crystal, J. D. O'Connor).

Досліджуючи ритмічну структуру мовлення, слід зазначити, що мовленнєвий ритм визначається як періодичність схожих та порівнянних мовних явищ і розглядається як загальномовна система [8, с. 32]. Відтак, він імпліцитно закладений у мові та проявляється у ритмічних стереотипах мовлення і не усвідомлюється носіями мови, реалізується адресантом і сприймається адресатом автоматично, у цьому проявляється його стабільність. Позаяк провідною функцією ритму вважають організуючу, багато лінгвістів [3, с. 87; 4, с. 24; 8, с. 229; 10, с. 143] схилиються до думки, що ритм як поліфункціональне явище, здатен передавати різноманітні смислові відтінки значення, комунікативну спрямованість дискурсу, тобто брати участь у формуванні змісту висловлювання, що досягається взаємодією засобів супrasegmentного рівня із засобами інших мовних рівнів. Також, однією з функцій ритму, на думку російської дослідниці Г. Н. Гумовської [2, с. 11], є закріплення того, що повинно бути виявлено, тим самим ритм стає одним з композиційних засобів, за допомогою якого підвищується семантична значущість дискурсу.

Зважаючи на функції ритму, просодичний аспект формування ритмічних одиниць розглядається на всіх рівнях побудови дискурсу й у безпосередньому зв'язку з категоріями цілісності та когерентності [1, с. 121]. Саме ритм, у нашому розумінні, забезпечує відносно стабільний режим функціонування дискурсу як суперсистеми. Відтак можна стверджувати, що ця властивість ритму проявляється як на рівні окремої одиниці, так і дискурсу. Єдність ритмічних імпульсів, тобто стабільність ритму є ознакою цілісності тексту та його частин [1, с. 131].

Характерною ознакою англійського мовлення є членування мовленнєвого потоку шляхом повторення наголосів через більш-менш рівні проміжки часу, тому їй властивий акцентний тип ритму («stress-timed rhythm»

– акцентний ритм). В українській мові, в свою чергу, ритмізація мовленнєвого потоку реалізується на складовому рівні («syllable-timed rhythm» – складовий ритм) [9, с. 18]. Рівномірний розподіл вокальної енергії в українській мові тісно пов'язаний з неконцентрованим словесним наголосом, що виявляється у помірно розподіленому (через 1-2 склади) посиленні й послабленні звуків. У свою чергу, це формує характерну для української мови акцентно-ритмічну структуру слова, яка (для 5-складового слова з наголосом на середньому складі) передається формулою російського вченого, послідовника І. О. Бодуена де Куртене, В. О. Богородицького: $1 - 3/4 - 2 - 3/4 - 1 1/4$, побудованою на основі загального сприйняття співвідношення наголошеного й ненаголошеного складів, але акустично в основі такого розподілу лежить тривалість голосних [6, с. 8].

Для наочної ілюстрації специфіки української мови наведемо формулу акцентно-ритмічної структури англійського слова – за дослідженнями британського фонетиста Д. Джоунза: 2-4-1-5-3 [12, с. 67] та його послідовника А. Гімсона: 3-2-4-1-5 [11, с. 128]. З наведених формул можна зробити висновок про те, що ритмічна структура англійського слова характеризується значним посиленням наголошеного складу порівняно з ненаголошеними і тим самим сприяє його різкому виділенню, а в переднаголошених складах сила наголошення виразно зростає в напрямку наголошеного складу.

Таким чином, значне ослаблення і скорочення всіх наголошених складів, крім першого переднаголошеного, створює умови для розвитку значної редукції, характерної для англійської вимовної норми на відміну від української, яка характеризується відсутністю яскраво вираженої редукції голосних.

Як вже було зазначено, ритмізація у мовленні досягається закономірною послідовністю наголошених складів з ненаголошеними, які можуть бути енклітичними або проклітичними. Початкові ненаголошені склади завжди є проклітиками, кінцеві – енклітиками [1, с. 125-126].

Висвітлюючи проблему положення внутрішніх ненаголошених складів у ритмічній групі, слід зазначити, що існують протилежні точки зору, які визначають вектори досліджень. Перший напрям, за основним положенням якого ненаголошені склади тяжіють до наголошеного складу тієї ж лексичної одиниці, або до одиниці, з якою даний склад пов'язаний за змістом називають смисловим [13, с. 129]. Друга тенденція, за якою ненаголошені склади тяжіють до попереднього наголошеного, називають енклітичною. Дослідники мовленнєвого ритму при поділі фрази на ритмічні групи частіше використовують енклітичну тенденцію поєднання ненаголошених складів, і це стало традицією в дослідженнях англійської мови, хоч обґрунтування даного положення відсутнє. З іншого боку, американський лінгвіст К. Л. Пайк стверджує, що ненаголошені склади можуть виконувати і подвійну функцію: функцію проклітик і функцію енклітик [14, с. 24].

Досліджуючи зростання енклітичної тенденції з пришвидшенням темпу мовлення, російська дослідниця А. М. Антипова встановила, що у швидкому темпі злиття фрази збільшується. У повільному темпі, навпаки, фраза розпадається на слова. Службові слова приєднуються до тих повнозначних слів, з якими пов'язані за змістом. У сповільненому темпі яскраво проявляється семантична тенденція [1, с. 130].

Важливо зазначити, що різниця між ритмічною структурою англійської та української мов полягає в тому, що в українській мові майже всі слова (крім прийменників та сполучників) виділяються наголосом. В англійській мові майже всі службові слова у тих випадках, коли не мають емпатичного наголосу, є ненаголошеними. Порівняно зі службовими словами, числівники, а також питальні, вказівні й так звані емпатичні займенники мають велику семантичну вагу і виділяються наголосом, як і повнозначні слова. Допоміжні і напівдопоміжні дієслова наголошуються в окремих випадках, у яких їхня семантична вага підвищується і яким відповідає певна граматична конструкція. Крім того, наголошеності цих слів у реченні може сприяти і ритмічна будова синтагми [7, с. 89].

Особливою характеристикою акцентно-ритмічної системи англійської мови є й те, що, як правило, за ненаголошеними займенниками, слідує наголошене дієслово, таким чином і встановлюється ритмічне чергування сильних позицій зі слабкими. Проте, якщо займенник стає семантично значущим словом – дієслово буде ненаголошеним. Односкладові сполучники й прийменники, які стоять на початку речення і за ними слідує ненаголошене слово, можуть виділятися наголосом. Двоскладові прийменники і сполучники часто є наголошеними у всіх реченнях (крім кінцевого положення для прийменника), так як їхня силабічна будова дозволяє легко чергувати наголошені склади з ненаголошеними. Однак особові, присвійні, зворотні і відносні займенники, а також артиклі, як правило, ненаголошені в англійському мовленні [5, с. 190-192].

Таким чином, проклітичні та енклітичні склади містяться у неповнозначних і службових словах, але ненаголошеність деяких з них може варіювати залежно від їхньої позиції у фразі або наявності семантичної ваги.

З огляду на проведені дослідження, можна стверджувати, що наслідком ігнорування особливостей ритмо-структури мов у полікультурному спілкуванні буде збільшення частотності ритмогруп, недотримання рівномірності інтервалів у ритмогрупі, що спричинятиме відхилення від правил ритмічної організації англійських висловлювань і перешкоджатиме розумінню мовлення в цілому. Слід також звернути увагу на те, що порушення акцентно-ритмічних характеристик, значною мірою впливає на інтонаційне оформлення мовлення, змінюючи його просодичні характеристики, що є підґрунтям для подальших досліджень особливостей англійського ненаголошеного вокалізму у мовленні українців.

Література:

1. Антипова А. М. Основные проблемы в изучении речевого ритма // Вопросы языкознания. – 1990. – №5. – С. 124-134.
2. Гумовская Г. Н. Ритм прозаического текста: проблемы, поиски, решения // Сборник научных трудов. – М.: РИПО ИГУМО. – 2008. – № 11. – С. 4-37.

3. Потапов В. В. Языковая специфика структурно-компонентной актуализации ритма речи // Вопр. языковедения. – 1993. – № 5. – С. 83-97.
4. Прокопенко С. В. Смысловая функция ритма в тексте (исследование на материале художественных прозаических текстов немецкого и русского языков): Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 «Общее языкознание, социолингвистика, психолингвистика». – Москва, 1995. – 258 с.
5. Торсуев Г. П. Фонетика английского языка / Г. П. Торсуев. – М. : Изд-во литературы на иностранных языках, 1950. – С. 169-198.
6. Тоцька Н. І. Голосні фонемі української літературної мови / Н. І. Тоцька. – К. : Вид-тво Київ. ун-у, 1973. – 192 с.
7. Шатух В. Г. Порівняльний аналіз формантного складу українських та англійських голосних фонем / В. Г. Шатух // Питання експериментальної фонетики. – К. : Вид-во Академії наук УРСР, 1963. – 111 с.
8. Штакіна Л. А. Складовий ритм і смислове квантування дискурсу // Наукові записки. – Випуск 89 (4). – Серія: Філологічні науки (мовознавство): У 5 ч. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. – С. 277–280.
9. Abercrombie D. A. Phonetician's View of Verse Structure / D. A. Abercrombie // Studies in Phonetics and Linguistics. – Oxford University Press, 1965. – P. 16-25.
10. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of Language. – Cambridge : Cambridge University Press, 1997. – 490 p.
11. Gimson A. Pronunciation of English. – Sixth edition. – London : Arnold, 1995. – 339 p.
12. Jones D. An Outline of English Phonetics / Daniel Jones. – Cambridge : Cambridge University Press, 1967. – 183 p.
13. O'Connor, J. D. Phonetics / J. D. O'Connor – Harmondsworth, Middlesex : Penguin Books, 1973. – 320 p.
14. Pike, K. L. Practical Phonetics of Rhythm Waves / K. L. Pike // Phonetica. – № 8. – 1962. – P. 9-30.

О. Г. Васильєва, О. О. Борисов,

Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів

ПОЛЕ АДРЕСАТА ЯК СКЛАДОВА ІНТЕРСУБ'ЄКТНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

У статті розглядаються особливості структурування поля адресата як частини комунікативної ситуації. Поле адресата має дві ділянки: простір адресата та простір дискурсу, що конструюються у свідомості продуцента дискурсу та у реальній дійсності.

Ключові слова: поле адресата, адресат, реципієнт, дискурс.

В статье рассматриваются особенности структурирования поля адресата как части коммуникативной ситуации. Поле адресата имеет два участка: пространство адресата и пространство дискурса, конструируемые в сознании продуцента дискурса и в реальной действительности.

Ключевые слова: поле адресата, адресат, реципиент, дискурс.

In the article the authors investigate the structure peculiarities of addressee field as a part of communication situation. Addressee field consists of two areas: addressee-space and discourse-space formed in the producer's mind and reality.

Key-words: addressee field, addressee, recipient, discourse.

Різномасштабне вивчення комунікації є пріоритетним напрямом сучасних лінгвістичних досліджень, що демонструють тенденцію до виявлення та пояснення структурних, змістових та функціональних особливостей спілкування носіїв як однієї, так і різних національних мов. Зазначене свідчить на користь **актуальності** заявленої у розвідці теми, що певною мірою зазнала розробки лінгвістами, серед яких Ф. С. Бацевич, Г. Г. Почепцов, О. О. Селіванова тощо. При цьому, вивчення структури комунікації в межах різних теорій, зокрема теорії можливих світів, ще потребує свого продовження. Моделювання інтерсуб'єктної комунікації з урахуванням досягнень зазначеної теорії має на **меті** подана розвідка, **завданнями** якої є: 1) розробити типологію адресата та реципієнта як віртуального та реального споживачів повідомлення в комунікації, 2) створити модель поля адресата з урахуванням світів, що конструюють його члени.

Як відомо, акт комунікації має складну будову, однак, в ньому можна виділити дві базисні складові, представлені комунікативними діями *адресата* та *адресанта*. Комуниканти є найважливішими творцями дискурсу як результату комунікативного акту. При цьому відмітимо, що учасники спілкування і сам дискурс – це єдина сутність, а не сукупність дискретних елементів [2, с. 216], і в ній можна виділити принаймні два комунікативних поля, що перетинаються: адресантне й адресатне.

Поле адресата має своїм організаційним центром адресата, якому призначене повідомлення у вигляді визначеним чином закодованої адресантом інформації. Не зважаючи на те, що адресат ініціює спілкування, початково задаючи тему та стиль інтеракції, «творча ініціатива належить адресатові інформації» [1, с. 134]. Він є справжнім творцем комунікативного акту, оскільки лімітує абсолютно всі його аспекти, якщо, звичайно, мета адресанта не тільки самовираження, але досягнення через адресата своєї комунікативної мети. Це означає, що комунікативні тактики адресанта залежать саме від особи адресата, його готовності чи неготовності до запропонованого адресантом типу, напрямку, тональності, інформаційної насиченості, оформлення спілкування тощо.

Багатогранність комунікативної категорії адресата спричиняє розмаїтість класифікацій типів адресата в сучасній лінгвістиці. Синтез таких класифікацій (І. Т. Касавін, О. О. Селіванова, Н. І. Формановська, Н. Є. Гапотченко, Г. Г. Почепцов, І. М. Колегаєва) дозволяє структурувати поле адресата, в якому виокремлюємо дві ділянки: 1) простір адресата та 2) простір дискурсу. Як перший, так і другий має дві корелюючі площини – абстрактну (локалізовану як «проект» у свідомості продуцента дискурсу) та конкретну (реальну, що є компонентом акту комунікації).

Простір дискурсу, таким чином, включає планований дискурс та реалізований дискурс, **простір адресата** – відповідно власне адресата та реципієнта (див. рис. 1).

Адресата (того, до кого звернене повідомлення) визначаємо як модель реципієнта повідомлення у сукупності його біологічних, психо-особистісних, соціально-типологічних та кількісних характеристик. За останнім параметром вирізняємо індивідуального, колективного та масового адресата як абстрактного корелята індивідуального, колективного чи масового реципієнта (отримувача повідомлення). Останній – втілений у межах комунікативного акту адресат, який реалізує його різноманітні характеристики.

Адресат вибудовується у свідомості продуцента на двох рівнях:

– **на рівні бажань** це *ідеальний адресат* – модель реципієнта, здатного стовідсотково спожити (в усіх аспектах і смислах адекватно сприйняти + інтерпретувати + усвідомити + прореагувати на) повідомлення продуцента;

– **на рівні очікувань** це *прогнозований адресат* – модель імовірного реципієнта, що тією чи іншою мірою наближається до ідеального.

Очікування продуцента повідомлення формуються в результаті оцінювання відомої інформації про характеристики ймовірного реципієнта та ймовірну ситуацію комунікації з опорою на комунікативний досвід. Сформований прогнозований адресат знаходить відображення у дискурсі у вигляді адресат-функції, яка полягає у формуванні програми інтерпретації планованого дискурсу реципієнтом [3, с. 101-102]. Зазначена програма інтерпретації запроваджується через дискурсивні одиниці під час споживання дискурсу реципієнтом.

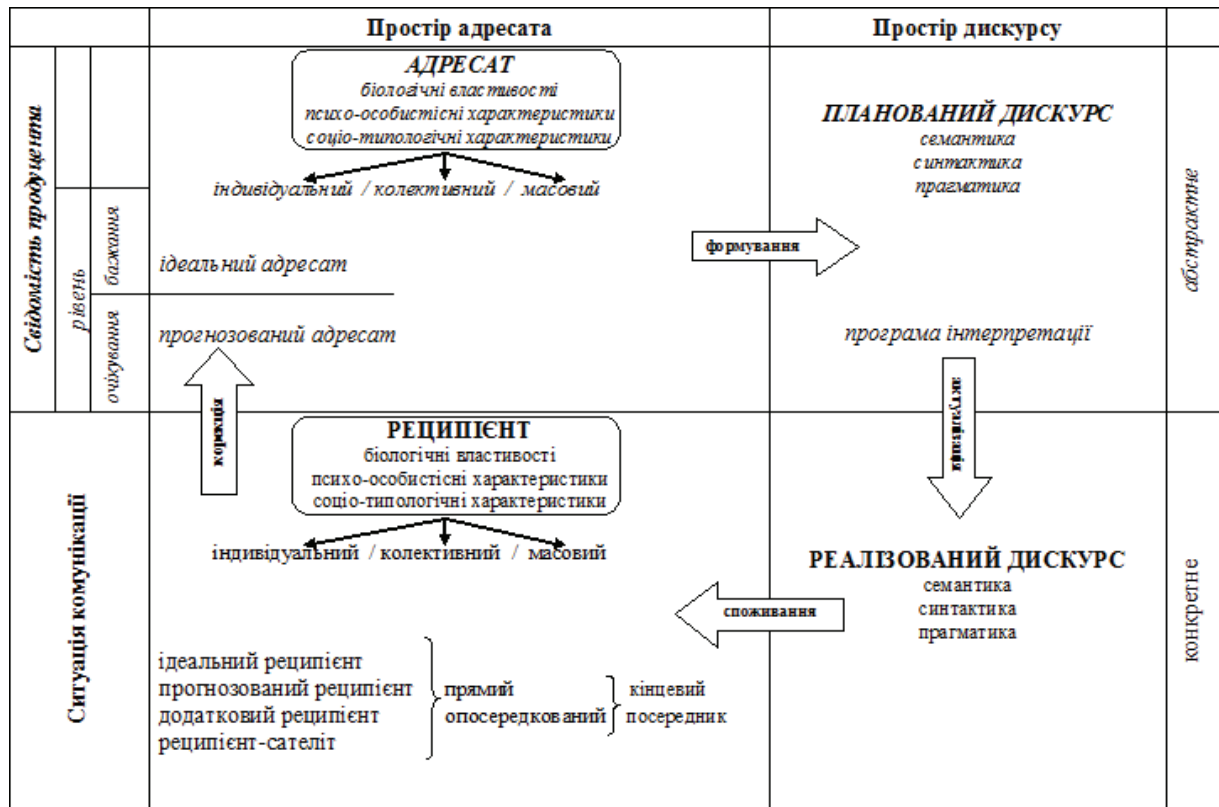


Рис. 1. Структура поля адресата в інтерсуб'єктній комунікації

Типологія **реципієнта** має розгалужену структуру. У ній знаходять своє місце:

- *ідеальний реципієнт* – споживач, що максимально втілює ідеального адресата і залишає адресанта повідомлення максимально задоволеним комунікацією;
- *прогнозований реципієнт* – реципієнт, що адекватно споживає повідомлення, створене для прогнозованого адресата;
- *додатковий реципієнт* – незапланований реципієнт повідомлення, який бере активну участь у споживанні дискурсу і демонструє реакцію на нього;
- *реципієнт-сателіт* – явний чи прихований свідок комунікативного акту, який своїми діями не втручається у перебіг комунікативного акту, але будучи частиною ситуації комунікації впливає на її перебіг. Справа в тому, що за наявності третіх осіб повідомлення, окрім першопризначеної комунікативної функції, починає виконувати додаткову функцію інформативу. Крім того, явний сателіт впливає на оформлення повідомлення, оскільки його присутність усвідомлюється продуцентом. Прихований сателіт, як *ненавмисний*, так і *навмисний* (підслухувач) виходить із ситуації комунікації з оновленою базою даних і надалі діє за урахування отриманої інформації.

Усі чотири різновиди реципієнтів можуть бути *прямими*, тобто такими, що отримують інформацію повідомлення «з перших рук», або *непрямими* (*опосередкованими*), що її отримують через посередників. Якщо інформація «осідає» у споживача він стає *кінцевим реципієнтом*, якщо ж вона передається іншому адресату, говоримо про *реципієнта-посередника*.

Таким чином, поле адресата вибудовується як поєднання чотирьох ділянок. У них відбувається постійний інформаційний кругообіг в акті комунікації. А саме: маючи на меті задовольнити визначену потребу, особа обирає інструмент (прототипово іншу особу), який стає об'єктом впливу за допомогою повідомлення у вигляді дискурсу. Створювач дискурсу (продуцент) вимальовує у своїй свідомості прогнозованого адресата повідомлення як певну девіацію від ідеального адресата. Спираючись на характеристики прогнозованого адресата, продуцент формує програму інтерпретації планованого дискурсу, яка актуалізується під час реалізації дискурсу через різні його одиниці. Реалізований дискурс споживається реальною особою – реципієнтом повідомлення, який сигналізує про інтерпретацію інформації повідомлення через зворотний зв'язок. Розшифровка сигналів зворотного зв'язку разом з оцінкою ситуації комунікації ведуть до пізнання продуцентом реципієнта (міжособистісного розуміння) і коригування прогнозованого адресата і як наслідок – програми інтерпретації планованого дискурсу.

Представлена модель поля адресата набуває деталізації в рамках теорії можливих світів, стає на обох ділянках трирівневою (див. рис 2):

Локалізація	Тип світу	Елементи світу	
Свідомість продуцента	<i>Світ бажань</i>	<i>ідеальний адресат</i>	<i>ідеальний дискурс</i>
	<i>Світ передбачень</i>	<i>прогнозований адресат</i>	<i>адаптований дискурс</i>
Ситуація комунікації	Реальний світ	<i>ідеальний реципієнт</i> <i>прогнозований реципієнт</i> <i>додатковий реципієнт</i> <i>реципієнт-сателіт</i>	} <i>прямий</i> <i>опосередкований</i> } <i>кінцевий</i> <i>посередник</i>
		Простір адресата	Простір дискурсу

Рис. 2. «Світова» структура поля адресата

У моделі ідеальний адресат виступає елементом *світу бажань* продуцента повідомлення, і такому адресату в цьому світі відповідає ідеальний планований дискурс, що найкраще виражає думку адресанта (тобто є адресантно-зорієнтованим); орієнтація на ймовірного споживача дискурсу уможливорюється при переході у *світ передбачень*, елементами якого є відповідно прогнозований адресат та адаптований (адресантно-зорієнтований планований) дискурс, для якого продуцент «підбирає слова», аби стати зрозумілим. Справжня комунікація відбувається за допомогою реалізованого дискурсу, що споживається реципієнтом, у *реальному світі*.

Слід зазначити, що у даній розвідці частково описана структура прототипового комунікативного акту, яким вважаємо акт інтрасуб'єктної комунікації, а саме ядерна ділянка поля адресата. Розширити уявлення про його периферію дозволить вивчення у подальшому інтрасуб'єктної комунікації, так само як і спроба структуризації поля адресанта.

Література:

1. Лотман Ю. М. Семиосфера / Ю. М. Лотман. – С.-Петербург : «Искусство-СПБ», 2000. – 704 с.
2. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
3. Селіванова О. О. Основы теории мовної комунікації / О. О. Селіванова. – Черкаси : Видавництво Чабаненко Ю. А., 2011. – 350 с.

М. М. Веренько,

Буковинський державний фінансово-економічний університет, м. Чернівці

СЕМАНТИКА «PERSUASION» У МОВІ ТА ДИСКУРСІ

Стаття присвячена розгляду семантичної структури домінантної лексики «persuasion» для подальшої вербалізації концепту «persuasion». Змодельовано компонентну структуру лексики «persuasion», що слугує основою побудови ЛСП «persuasion» та виділенні його ядра та периферії. Проведено також корпусний аналіз для встановлення шляхів вербалізації концепту «persuasion» (British National Corpus (BNC), Brigham Young University-British National Corpus (BUY-BNC) і Corpus Of Contemporary American (COCA). Наведено кількісні дані частотності вживання дієслівних лексем на позначення «persuasion» у BNC і COCA.

Ключові слова: рекламний текст, концепт, персуазивність, лексико-семантичне поле (ЛСП), компонентний аналіз, частота вживання, корпус, дискурс.

Данная статья посвящена рассмотрению семантической структуры доминантной лексики «persuasion» для дальнейшей вербализации концепта «persuasion». Смоделированная компонентная структура лексики «persuasion» послужила базисом ЛСП «persuasion» и выделения его ядра и периферии. Проведён корпусный анализ для определения путей вербализации концепта «persuasion» (British National Corpus (BNC), Brigham Young University – British National Corpus (BUY – BNC) и Corpus Of Contemporary American (COCA) Приведены количественные данные употребления глагольных лексем для обозначения «persuasion» в BNC и COCA.

Ключевые слова: рекламный текст, концепт, персуазивность, лексико-семантическое поле (ЛСП), компонентный анализ, частота, дискурс, корпус.

The present paper is a semantic study of the dominant lexeme «persuasion» for further verbalizing the concept «persuasion». The component structure of the «persuasion» lexeme is modeled which made possible to define the LSF «persuasion» with its nucleus and periphery. The corpus analysis is undertaken (British National Corpus (BNC), Brigham Young University-British National Corpus (BUY-BNC) and the Corpus Of Contemporary American (COCA) to highlight the ways of verbalizing the «persuasion» concept. The Lexical-Semantic Field (LSF) is revealed, and dominant and peripheral components are defined. The quantitative data of the verbs of «persuasion» in BNC and COCA are presented.

Key words: advertising text, concept, persuasion, lexico-semantic field (LSF), component analysis, frequency, corpus, discourse.

Теоретичною основою даного дослідження виступає когнітивна семантика, головним завданням якої є «пояснення тих постійних кореляцій і зв'язків, що виявляються між структурами мови та структурами значення» [5, с.125]. Персуазивність як форма мовленнєвого впливу та маніпуляції має безпосереднє відношення до когнітивної семантики, адже когніція – це сприйняття людиною певної інформації, так само і мета адресанта реклами вплинути на свідомість адресата із метою придбання товару чи скористання послугою.

У маніпуляції, як специфічній формі прихованого, психологічного впливу слід виділяти дві сторони цього комунікативного процесу. Одна з них – ініціатор, активний комунікант, джерело маніпуляційного впливу, тобто, маніпулятор. Інша сторона, на яку спрямований вплив, адресат маніпуляції, її об'єкт, який може виступати в ролі індивіда (при міжособистісній маніпуляції) або масової аудиторії (при маніпуляції масовою свідомістю). Об'єкт маніпуляції виступає не як повноправний учасник комунікації, а як засіб, інструмент, за допомогою якого маніпулятор реалізує свої приховані наміри та задовольняє потреби. Саме це спричинює негативне ставлення до явища маніпуляції та негативну конотацію самого слова.

Актуальність дослідження зумовлено відсутністю об'єктивного та системного визначення опису породження та інтерпретації «persuasion», яка проходить такий процес становлення: фази слова, словосполучення, речення, тексту, дискурсу.

Мета даного дослідження – вирізнити семантичну структуру домінантної лексики вербалізації «persuasion».

Об'єктом даної роботи виступає «persuasion» у системі англійської мови та структурі дискурсу.

Предметом дослідження виступають лексико-семантичні, функціонально-семантичні, дискурсивні зв'язки складових лексико-семантичного поля «persuasion» у системі мови та у структурі дискурсу.

Матеріалом дослідження слугують тлумачні й енциклопедичні лексикографічні джерела, а також рекламні тексти, які відтворюють персуазивний дискурс.

Персуазивність (лат. *persuadeo* – запевняти, переконувати) – модусна категорія, що виражає оцінку мовцем об'єктивного змісту речення з боку його достовірності/недостовірності, впевнене або невпевнене знання [3, с. 104-106].

Персуазивність Т. В. Шмельова розглядає разом з модусними категоріями авторизації та оцінності, завдання – диференціювати пропоновану інформацію з авторських позицій [7, с. 54]. Проте, В. Е.Чернявська трактує персуазивність як вплив автора усного або письмового повідомлення на адресата з метою переконати в купівлі певного товару, закликати здійснювати або не здійснювати ті чи інші дії [6, с. 33]. На думку А. В. Голоднова, персуазивна комунікація – це «ментально-мовленнєва взаємодія комунікантів, що реалізує спробу впливу адресанта на ментальну сферу реципієнта з метою зміни його поведінки (спонукання до здійснення / відмови від здійснення певних пост-комунікативних дій)» [2, с. 16]. Необхідно також наголосити, що персуазивність – це вплив на погляди, наміри, мотиви, або поведінку з єдиною метою – виконати приховану або неприховану «необхідну дію» [1, с. 26]. Персуазивність – це процес, спрямований на зміну ставлення або

поведінку індивідуума по відношенню до деяких подій, ідей, об'єкта чи іншої людини, за допомогою письмових або усних слів, щоб передати інформацію, почуття, або міркування, чи комбінацію.

Існує багато моделей рекламного дискурсу (модель Е. Левіса, модель Р. Якобсона, О. Матяша). Кожна з моделей по-своєму трактує вплив рекламного повідомлення на людину.

Замовники та автори реклами, враховуючи три здібності людини: *conation* (знання, сприйняття існуючого), *effection* та *persuasion* трансформують концепт «*conation*» щоби ми на підсвідомому рівні сприймали це як «*conation*» [8, с. 107-117.]

Відповідно, конативний аспект полягає у непримусовому впливі на психіку людини виконати певну дію; конативність як форма мовленнєвого впливу радше пропонує ніж примушує адресат виконати певну дію. *Persuasion* можна порівняти із «*conation*», яке виділяли як граматичну форму (*conative mood*). Замовники закладають «*conation*» в рекламу, управляючи нашими бажаннями, виконати їх волю, тоді як автор вербалізує необхідний вплив. Замовник реклами, вимагає від потенційних споживачів «*conation*» закликає вас виконати його намір. Конатив – похідне дієслово яке входить до парадигми способів дієслова (дезидератив, імператив, індикатив, кон'юнктив) на лексико-граматичному рівні.

На синтаксичному рівні, персуазивність може бути представлена наступною моделлю:

Замовник → Автор → Реклама → Адресант → Дія.

For example: «Buy discount set of gel shower «Nivea».

Таким чином, можна сказати, що рекламний текст виступає вставним (*embedded*) висловлюванням перформативного речення, яке зазвичай експліцитне. Отже, персуазивний текст можна представити перформативним реченням, яке складається із перформативної матриці – експліцитної/імпліцитної та вставного висловлювання завжди експліцитного. Перформативна матриця виражена:

«I» 1-ша ос. одн.(займ) + Дієслово персуазивної семантики +YOU (займ. 2-ої особи множини). Лексико-граматично вона набуває такого вигляду:

I Persuade You that ...

У позиції «*persuade*» можуть вживатися складові ЛСП «*persuasion*». (*impact influence, command, suggestion, prompting, conation, exhortation, dissuasion*).

Перформатив – назва дії, яка оголошується одночасно із виконанням цієї дії – стимулює бажання брати участь у привабливих сценаріях, ставить перед фактом уже здійсненого, звершеного: «**Оголошую вас ЮМС-сім'єю**». Значення перформативності народжується у реальній дії, вираженій модальністю теперішнього часу («**Я обираю Фастум-гель**»), до нього наближають обставини «**тепер**», «**зараз**», «**сьогодні**» – квантори «прискорення», особливо характерні для американської реклами («**Дзвони сьогодні**», «**Звертайся уже зараз**»).

Синтез теорії мовлення та теорії дії призивів, зокрема, до витлумачення ідеї перформативних висловлювань. Тип речень-висловлень, в яких дія, номінована дієсловом-присудком, дорівнює самій дії, здобула у лінгвістиці статусу перформативних речень. Наприклад: **Я дякую Вам**. Проблема такого типу речень і до сьогодні залишається актуальною, оскільки вони відбивають нетипове співвідношення між дійсністю та мовленнєвим актом. Мовленнєві акти з перформативними виразами становлять ту групу мовленнєвих актів, які мають здатність впливу на людську свідомість та призводять до змін об'єктивної реальності. Вивченню перформативних мовленнєвих актів присвячувалось багато робіт, але проблеми, над якими працюють лінгвісти, далекі від свого вирішення. Намагання з'ясувати питання статусу перформативних одиниць у сучасній лінгвістиці й визначило обрання теми дослідження.

Persuasion – основна домінантна лексема вербалізації концепту «персуазивність», яка зазвичай представлена дієслівними лексемами. Для вирізнення складових лексичного значення «*persuasion*» проведемо компонентний аналіз лексеми «*persuasion*».

Лексема	BNC (кількість вживань та відсоткові дані)
to suggest	2 298 – 62,4 %
to convince	830 – 22,7 %
to command	241 – 6,53 %
to dissuade	108 – 2,92 %
to entice	97 – 2,63 %
to prompt	82 – 2,22 %
to impact	31 – 0,84 %

Загальна кількість слововживань дієслівних лексем «PERSUASION» у BNC складає 3 687.

Найбільш частотною лексемою виступає – *to suggest* (2 298 вживань, 62,4%), на другому місці – лексема – *to convince* (830 вживань, 22,7 %), на 3-му – лексема – *to command* (241 вживань, 6,53%).

У процесі корпусного аналізу виділено складові лексико-семантичного поля «PERSUASION» у BNC:

1. **To suggest.** The purchaser may also wish **to suggest** a willingness to re-open discussions at a future date, subject to the candidate's approval at that time.

2. **To convince.** It may be hard **to convince** a partner to waive his rights of management when such risks remain.

3. **To command.** The strengths that these people show are an ability **to command** respect, and to inspire enthusiasm

4. **To dissuade.** I did attempt **to dissuade** him, but without success.

5. **To entice.** Surplus stock sold at bargain prices is expected **to entice** customers away from stores such as Debenhams, Marks & Spencer and House of Fraser.

Далі, на основі отриманих даних, змодельюємо лексико-семантичне поле (ЛСП) концепту «персуазивність».

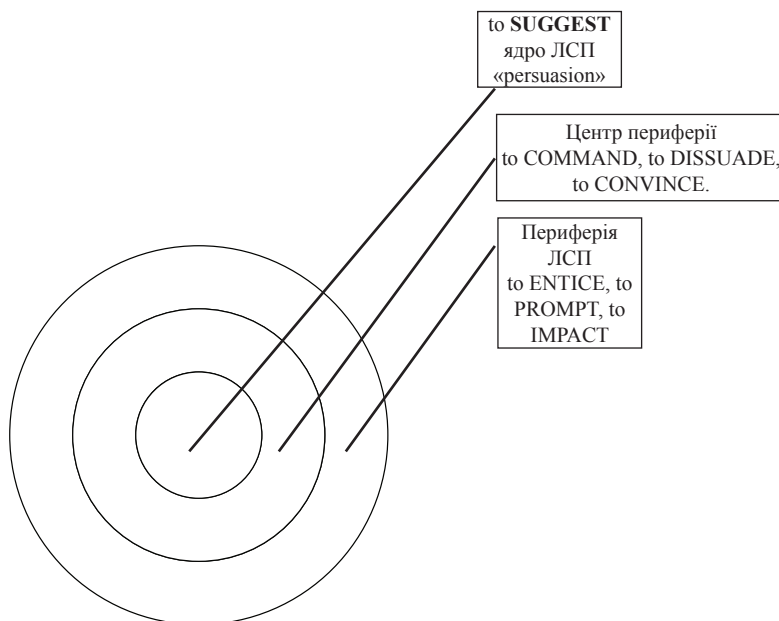


Рис. 1. Структура лексико-семантичного поля «persuasion» у Британському варіанті англійської мови

Таким же чином виділено складові лексико-семантичного поля «PERSUASION» у COCA.

Лексема	COCA (кількість вживань та відсоткові дані)
to suggest	6 439 – 42,4 %
to convince	6 273 – 41,4 %
to command	753 – 4,96 %
to entice	590 – 3,9 %
to impact	456 – 3,1 %
to prompt	327 – 2,18 %
to dissuade	316 – 2,06 %

Загальна кількість слововживань лексем концепту «PERSUASION» у COCA складає 15 154. Найбільш вживаною лексемою виступає лексема – to suggest (6 439 вживань, 42,4%), на другому місці – лексема – to convince (6 273 вживань, 41,4 %), на 3-му – лексема – to command (753 вживання, 4,96%).

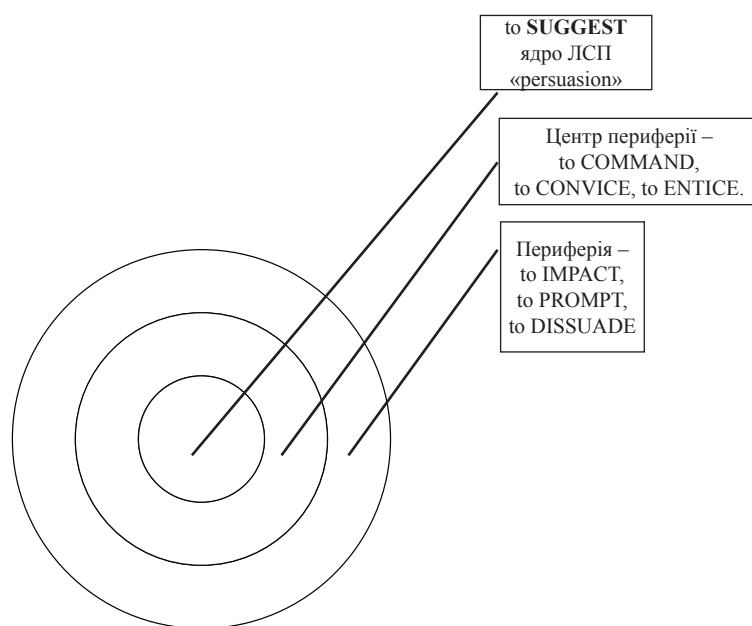


Рис. 2. Структура лексико-семантичного поля «persuasion» в американському варіанті англійської мови

Висновки. В результаті дослідження визначено основні шляхи вербалізації концепту «**PERSUASION**». Змодельовано компонентну структуру лексеми «**PERSUASION**», що дало можливість виокремити її домінантні та периферійні складові завдяки корпусному – British National Corpus (BNC), Brigham Young University-British National Corpus (BUY-BNC) і Corpus Of Contemporary American (COCA) – аналізу дієслівних лексем на позначення «persuasion». Змодельовано лексико-семантичне поле (ЛСП) «persuasion». У процесі корпусного аналізу дієслівних лексем ЛСП «**PERSUASION**» визначено ядерну та периферійні складові. Наведено показники частотності вживання дієслівних лексем на позначення «persuasion» у BNC та COCA.

Література:

1. Белошапкова В. А. Современный русский язык / В. А. Белошапкова. – М. : Высшая школа, 1989. – 800 с.
2. Голоднов А. В. Лингвопрагматические особенности персуазивной коммуникации (на примере современной немецкоязычной рекламы) : автореф. дис.... канд. филол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки» / А. В. Голоднов. – СПб., 2003. – 23 с.
3. Долбик Е. Е. Модусная категория персуазивности в публицистическом тексте / Е.Е. Долбик // Текст в лингвистической теории и в методике преподавания филологических дисциплин: Материалы III Международной научной конференции, 12 – 13 мая 2005 г., Мозырь: В 2 ч. Ч. 1. – Мозырь : УО МГПУ. 2005. – С. 104-106.
4. Колтышева Е. Ю. Манипулятивное воздействие в современном рекламном тексте [Текст] / Е. Ю. Колтышева // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – Том 14. – № 2. – 2008. – С. 114-117.
5. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
6. Чернявська В. Є. Дискурс влади і влада дискурсу: проблеми мовної дії: навч. посібник. / В. Є. Чернявська – М. : Флінта: Наука, 2006. – 132 с.
7. Шмельова Т. В. Семантический синтаксис / Т. В. Шмельова. – Красноярск, 1985. – 54 с.
8. Hilgard, E. R. (1980). The Trilogy of the mind: Cognition, affection, and conation. Journal of the History of Behavioral Sciences, 16. – P. 107-117.

І. С. Галаса,

Тернопільський національний економічний університет, м. Тернопіль

КАТЕГОРИЗАЦІЯ ЦІННІСНИХ КОНЦЕПТІВ АМЕРИКАНСЬКОГО ТА УКРАЇНСЬКОГО ПОЛІТИКУМУ

Здійснено аналіз ціннісних концептів американського та українського політикуму, вказано на важливість евалюативного «забарвлення» політичних текстів, проаналізовано маніпуляційну складову у промовах політиків.

Ключові слова: ціннісні концепти, евалюативність, категоризація.

Осуществлен анализ ценностных концептов американского и украинского политикума, указано на важность евалюативной «окраски» политических текстов, проанализирована манипуляционная составляющая в речах политиков.

Ключевые слова: ценностные концепты, евалюативность, категоризация.

Values of American and Ukrainian politicians are analyzed, the importance of evaluative «coloring» of political texts is shown, and manipulative component in the speeches of politicians is demonstrated.

Keywords: evaluative concepts, evaluation, categorization.

У статті вперше аналізується категоризація евалюативно забарвлених політичних термінів, а також демонструється важливість маніпуляції у промовах сучасних політиків.

Як відомо, ключовою особливістю політичного дискурсу США та України є оцінність. Евалюативно нашічені концепти двох держав було проаналізовано та категоризовано, залежно від частотності їх вживання американськими та українськими політиками.

Недостатня вивченість мовознавцями евалюативно забарвлених політичних текстів обумовлює **актуальність** проблеми. **Наукова новизна** дослідження полягає в аналізі ціннісного забарвлення сучасної політичної комунікації.

Об'єктом дослідження в статті є евалюативно «забарвлений» лексичний матеріал в політичній комунікації. **Предмет дослідження** – особливості функціонування лексичних та синтаксичних структур у політичних повідомленнях. **Матеріалом дослідження** слугують тексти сучасного американського та українського політикуму.

Політичну комунікацію свого часу досліджували Є. Переверзєв, Є. Кожемякін, А. Баранов, Норман Ферклоу, Джон Вілсон, Тойн Ван Дейк, Рут Водак, Майкл Л. Гайза, Майкл Шапіро, Муррей Едельман. Когнітивну складову у промовах політиків вивчали М. Бреаль, К. Бюлер, Е. Сепір, ван Гіннекен, Г. Гійом, Ш. Баллі та інші.

Ціннісна орієнтація – найсуттєвіша риса політичного дискурсу. Наприклад, критерії *свободи і демократії* завжди посідали чільне місце у промовах національних лідерів (Віктор Ющенко: «*Ми, українці, живемо в атмосфері свободи, яка міцніє*»; Барак Обама: «*But I come before you to say that we are heirs to a struggle for freedom*»; Віктор Янукович: «*Демократія – це порядок*»; Дж. Буш-молодший: «*It should be clear that the advance of democracy leads to peace...*»). Для успішного здійснення політичної діяльності народні обранці демонструють важливість *морального критерію* (Барак Обама: «*The arc of the moral universe bends to justice*», Юлія Тимошенко: «*Де немає моралі, там немає патріотизму*»). Соціально-економічні проблеми (зростання цін, низька зарплата, безробіття, корупція) висвітлюються політикумом США й України з підвищеною увагою, оскільки є невід'ємним компонентом передвиборчих агітацій як кандидатів у президенти, так і політичних партій. *Ідеологічні преференції* залишаються головною ціннісноорієнтованою складовою політичних програм політиків (Віктор Ющенко: «*Громадяни України, незалежно від етнічного походження, переконань та займаної посади, повинні володіти українською мовою як мовою свого громадянства*», Барак Обама: «*That is a truth at the heart of our history. And that is a lesson I hope all Americans will carry with them this Memorial Day weekend and beyond*»).

Такі вислови виступають засобом впливу на свідомість слухачів та способом маніпуляції аудиторією. Американській політиці, як і будь-якій іншій, притаманна система цінностей. О. Фоменко переконана, що вони частково втілені в концепті «американська мрія» (*American Dream*), який включає *freedom, equality before law, equality of opportunity, fairness, achievement, patriotism, democracy, religion, luck*. Найбільш ціннісноорієнтованим спеціалісти вважають дискурс президента Рональда Рейгана. Під час своєї політичної кампанії він звертався до таких загальнолюдських пріоритетів, як *family, work, neighborhood, peace, freedom*, та типово американських цінностей – *self-esteem, patriotism, self-realization, religiosity*. У дискурсі Білла Клінтона ціннісна орієнтованість акцентована на моральних та традиційно сімейних пріоритетах (*family, health, security, education*), на рівних можливостях (*equal opportunity*) усіх громадян, завдяки чому він отримав велику підтримку серед американського електорату. Білл Клінтон не оминув своєю увагою такі глобальні для американців поняття, як *peace, work, trust, understanding, religion*. Боб Доул, суперник президента Клінтона в передвиборчих перегонах, використав стратегію негативних цінностей, що здебільшого утворювалися за допомогою додання префіксу *анти-* до лексем: *anti-gay, anti-sex, anti-abortion, anti-everything-but-the nuclear family*. Політики та лінгвісти переконані, що негативна забарвленість промов й спричинила поразку політика [4].

Креативністю відзначається й політичний дискурс України. «Чорний піар» – популярна технологія серед українських політиків. Наприклад, термін «*нашизм*» широко використовувався в «антиющенко́вській» кампа-

нії 2004 року. Віктор Ющенко представляє партію «Наша Україна», а термін «фашизм» асоціюється із трагічними подіями Другої Світової Війни та автоматично зачисляє людей, які мають відношення до цього руху, до лав непрителів. Мета вживання функціональних паронімів – надання програмі опозиційного кандидата негативної конотації. З'явилися фото В. Ющенка в нацистському шоломі. Слогани «*Нашизм не виграє*» лише підкріплювали цю ідею [5, р. 150-151].

Віктор Ющенко, в свою чергу, часто звертався до українського народу, який, на його думку, не хоче жити «по поняттям». Такий вираз натякає на сумнівне минуле його опонента. Оцінні концепти в американському та українському політичному дискурсі ХХІ століття формують основне поле конфлікту між опонентами. О. Алтунян виділяє важливість суб'єктно-об'єктних відносин у політичному тексті. Підкреслюючи об'єктивність чи суб'єктивність в діях індивідів, політичне повідомлення починає носити оцінний характер. Це особливо важливо в тому випадку, коли автор тексту має на меті зберегти «формальну об'єктивність» [1, с. 35].

Вважаємо, ціннісна орієнтація політичних програм політиків є «штучною» створеною, оскільки вона зосереджена на конкретній цільовій аудиторії, тобто електораті, з ціллю отримання максимальної підтримки. Політичні технологи надто велику увагу приділяють етапу локуції, щоб на стадії перелокуції було продемонстровано максимально позитивний результат. Протягом двох президентських кампаній команда Віктора Януковича наполегливо намагалася продемонструвати релігійність та сильну віру свого лідера. Політична реклама кандидата у президенти перманентно зображала його у храмах, новини демонстрували відвідування політиком мес та богослужінь. Віктор Янукович часто вживав Біблійні цитати, підкреслюючи свою ідеологію («*Не судить і не будете осудженими*»), протиставляючи себе своєму головному опоненту, назвавши останнього «обвинувачувачем» та «прокурором». А Віктор Ющенко свої рекламні повідомлення спрямував на підтримку «проукраїнського» курсу. Українізація всієї держави стала ключовою темою промов обох його передвиборчих програм («*Ми – нація, яка ходить на цій землі від часів Трипілья. Нашими національними цінностями дихає вся Європа. Це тут ще 500 років тому було виборче право, тут обирали українських гетьманів, коли в Європі ще передавали владу від батька до сина. Це тут родилася перша в світі конституція, до речі, на 90 років раніше, ніж польська і на 70 років раніше, ніж американська. Чому нам цим не гордитися? У нас були свої Сікорські, Достоевські...*»). Цікаво, що підтримка «проукраїнського» курсу становила основну ідею в політичній програмі також лідера Української Народної Партії Юрія Костенка («*Роби українське, купуй українське, захищай українське, – бо це твоє!*»), проте, ймовірно, його кандидатура не розглядалася командою В. Ющенка як така, що може скласти гідну конкуренцію.

Із ціллю «обеззброїти» суперника, партії та політики вдаються до хитрощів, включають до переліку цінностей такі, які є «козирем» опозиційного кандидата чи політичної сили. Наприклад, Віктор Янукович часто зосереджується на збереженні релігійних цінностей, що властиво для культурологічного заходу, Віктор Ющенко – на розвитку промисловості, ключове джерело прибутку східних опозиційних регіонів. Барак Обама під час президентської кампанії 2008 року переконував у важливості гендерної рівності в державі, розраховуючи на електорат своєї суперниці Гілларі Клінтон.

На думку О. Бессонової, існує чотири аксіологічні рівні ієрархії цінностей: сенсорні (*desire, fear, uneasiness, anxiety, concern, grief, sorrow, etc*), життєві (*friendship-enmity, life-death, freedom-slavery*), духовні (*kindness-unkindness, honesty-lie, courage-cowardice*), абсолютні (*faith, belief*). Дослідниця відстежує, що «дієслово є носієм динамічних, а прикметник постійних ознак, отже, на когнітивному рівні вони є глибинно подібними одиницями-виразниками динамічних і статальних ознак» [3, с. 11-13].

Для президентської риторики США як складової політичного дискурсу, на думку О. Фоменко, характерна яскраво виражена ціннісна орієнтація, дотримання принципу політичної коректності, посилена увага до проблем прав жінок та етнічних меншин [4, с. 5]. Рух за «політичну коректність» сучасного англомовного суспільства відзначає й І. Андрусак [2, с. 41]. Наприклад, Б. Обама якось зазначив, що служба в церкві, яку відвідують темношкірі громадяни, може звучати незвично для «нетренованих вух» («*untrained ears*»). Очевидно, що президент Сполучених Штатів Америки мав на увазі білошкірих американців.

Подальше дослідження слід сфокусувати на вивченні ціннісного забарвлення як усних, так і письмових політичних повідомлень. Слід також проаналізувати, яким чином влучно евалюативно забарвлений мовцем політичний текст може вплинути на думку електорату.

Література:

1. Алтунян А. Г. Анализ политических текстов : курс лекций : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлениям и спец. «Политология», «Журналистика», «Связи с общественностью», «Юриспруденция» / Александр Генрихович Алтунян. – М. : Логос, 2006. – 383 с.
2. Андрусак І. В. Лексика політичної коректності: номінативний та прагматичний аспекти / І. В. Андрусак // Сучасні дослідження з іноземної філології : збірник наукових праць. – Ужгород, 2008. – Вип. 6. – С. 41-46.
3. Бессонова О. Л. Оцінний тезаурус англійської мови: когнітивний і гендерний аспекти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / О. Л. Бессонова. – К., 2003. – 39 с.
4. Фоменко О. С. Лінгвістичний аналіз сучасного політичного дискурсу США (90-ті роки ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / О. С. Фоменко. – К., 1998. – 18 с.
5. Pavlyuk L. Extreme Rhetoric in the 2004 Presidential Campaign. Images of Geopolitical and Regional Division / Lyudmyla Pavlyuk // Aspects of the Orange Revolution / [edited by Bohdan Herasymiw in collaboration with Oleh S. Ilnytskyj]. – Stuttgart, 2007. – Vol. 2 : Information and Manipulation Strategies in the 2004 Ukrainian Presidential Elections. – P. 141-170.

Список ілюстраційних джерел

6. Дебати між Гіллари Клінтон та Бараком Обамою [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://edition.cnn.com/2008/POLITICS/01/31/dem.debate.transcript/index.html>.
7. Офіційний сайт газети «Дзеркало тижня» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.dt.ua/>
8. Офіційний сайт газети «Україна молода» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.umoloda.kiev.ua/number/493/113/17857/>
9. Офіційний сайт газети «Українська Правда» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://pravda.com.ua/news/2009/2/16/89687.htm>.
10. Офіційний сайт президента США [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.whitehouse.gov.
11. Офіційний сайт Президента України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.president.gov.ua.
12. Офіційний сайт Тимошенко Ю. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.tymoshenko.ua/
13. Президентська кампанія 2004 року. Дж. Буш-молодший – Дж. Керрі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.4president.org/osmi2004.htm>.
14. Президентська кампанія 2000 року. Дж. Буш-молодший – Ел Гор [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.4president.org/osmi2000.htm>.
15. Президентська кампанія 2008 року. Дж. МакКейн – Г. Клінтон – Б. Обама [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.4president.org/osmi2008.htm>.
16. Сьогодні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.segodnya.ua
17. Телевізійна Служба Новин [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://tsn.ua>.
18. Урядовий портал [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kmu.gov.ua>
19. America.gov [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.america.gov/st/peacesec-english/2010/February/20100215083443esnamfuak0.121731.html>.
20. CBS News [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.cbsnews.com/stories/2004/07/26/politics/main632008.shtml> (CBC news)
21. Clinton Hillary website [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.state.gov/secretary/>
22. Fox News [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.foxnews.com>.
23. The Huffington Post [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.huffingtonpost.com/2008/06/19/watch-mccain-didnt-love-a_n_108191.html.
24. The Telegraph [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/northamerica/usa>.
25. The Washington Post [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.washingtonpost.com>.
26. Time Magazine [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.time.com>.

Н. І. Голяд,

Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ

ІЄРАРХІЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ БАЗОВОГО КОГНІТИВНОГО ДОМЕНУ ЧАС У КОНЦЕПТОСИСТЕМІ АНГЛІЙСЬКОЇ ЗАГАДКИ

Стаття присвячена розгляду базових і небазових когнітивних доменів англійської загадки та їх ієрархічної організації.

Ключові слова: когнітивний домен, загадка, концепт.

В статье рассматриваются базовые и небазовые когнитивные домены английской загадки и их иерархическая организация.

Ключевые слова: когнитивный домен, загадка, концепт.

The article deals with the basic and nonbasic cognitive domains of English riddles and their hierarchy.

Key words: cognitive domain, riddle, concept.

Актуальність дослідження зумовлена спрямованістю сучасних лінгвістичних розвідок на вивчення специфіки мовного втілення пізнання людиною довкілля, виявлення механізмів концептуалізації світу. **Мета** розвідки полягає у розгляді поняття *когнітивний домен* й аналізі базового когнітивного домену ЧАС у концептосистемі англійської загадки. Для досягнення мети роботи було поставлено такі **завдання**: розглянути поняття *когнітивний домен*; проаналізувати ієрархію базового когнітивного домену ЧАС у концептосистемі англійської загадки.

У когнітивній граматиці значення прирівнюється до концептуалізації, що за визначенням О. С. Кубрякової є «одним із найважливіших процесів пізнавальної діяльності людини, котрий полягає в осмисленні інформації, яка надходить до людини, і призводить до утворення концептів, концептуальних структур і всієї концептуальної системи в мозку людини» [4, с. 93]. Американський учений, засновник когнітивної граматики, Рональд Ленекер стверджує, що термін *концептуалізація* повинен охоплювати не тільки вже відомі концепти, а й нові концепції й емоції в момент їх виникнення; не тільки абстрактні мисленнєві концепції, а й сенсорні, емотивні й кінестетичні відчуття та усвідомлення людиною фізичного, соціального й лінгвістичного контексту мовленнєвих подій [16, с. 30].

Концепти не є ізольованими, окремими одиницями. Їх можна зрозуміти тільки володіючи фоновими знаннями, структури яких об'єднуються загальним терміном *когнітивний домен*. Відносно когнітивних доменів характеризуються семантичні структури [16, с. 31]. За визначенням Р. Ленекера, *домен* – це когнітивна сутність, ментальний досвід; він може бути будь-яким видом концептуалізації: і перцептивним досвідом, концептуальним комплексом, і ретельно розробленою системою збору, обробки й збереження знань. Доменом може бути будь-який концепт чи сфера досвіду. Наприклад, *рука (arm)* є доменом для *лікоть (elbow)*. Учений поділяє домени на *базові* і *небазові*.

Базові домени не розщеплюються на більш елементарні домени. Вони включають основні параметри досвіду людини: простір, час, колір, температуру, тиск, біль, запах, емоції [12, с. 537]. Базові домени є мінімальними і нескорочуваними, їх не можна пояснити іншими термінами. Вони займають найнижчий рівень в ієрархії концептуальної складності, організовуючи примітивне репрезентативне поле, необхідне для виникнення будь-якого більш складного концепта. Базові домени формують об'єм концептуального потенціалу, який по-різному використовується конкретними концептами [15, с. 149]. У базових доменів немає основи, вони самі служать найбільш узагальненою основою для розуміння концептів вищого рівня складності. Але не всі концепти можна пояснити в термінах примітивних понять. У більшості випадків основою/базою значення стають не базові домени, а поняття більш високого рівня.

Небазові (абстрактні) домени можуть включати будь-який концепт чи основу знання, незалежно від його природи і ступеня складності. Це може бути фоновий/базовий концепт чи комплекс концептів різного ступеню складності. Більшість семантичних структур (чи предикацій, за визначенням Р. Ленекера) потребують більш, ніж один домен для їх пояснення. Цей набір доменів учений називає *комплексною матрицею* [15], яка може мати різні рівні (нижчі й вищі) [2, с. 5]. Тобто концепт створює базу для існування більш специфічних концептів, які, в свою чергу, створюють домени, в межах яких виникають інші концепти. При аналізі ієрархічно організованих концептуальних просторів виникає необхідність розмежування доменів, що відносяться до різних рівнів.

Концептосистему англійської загадки можна представити як ієрархічно організовану структуру, у якій виділяються таксони вищого і нижчого порядку, що інтерпретуються за шкалою убунання (справа наліво): *мегаконцепт* $\subset$ *макроконцепт* $\subset$ *гіперконцепт* $\subset$ *мезоконцепт* $\subset$ *(ката)концепт* та за шкалою наростання (зліва направо): *(ката)концепт* $\subset$ *мезоконцепт* $\subset$ *гіперконцепт* $\subset$ *макроконцепт* $\subset$ *мегаконцепт* [6, с. 224-225].

Мегаконцепти належать до категоріальних величин і складаються з макроконцептів. Макроконцепти є високо абстрактними сутностями. Нерідко вони є певного роду розширенням фізичних величин. Гіперконцепти є ментальними одиницями меншого обсягу, ніж загальнокультурні, але більшого, ніж власне концепти. Гіперконцепти виступають родовими поняттями відносно їхніх видових конструктів – мезоконцептів, таксонів ще більше наближених до життєвого світу людини. Атомарними елементами системи є катаконцепти, найдрібніші й далі неподільні концепти [6].

Концептосистема англійської загадки дуже складна і багаторівнева. Вона включає базові і небазові домени. Базові домени представлені трьома доменами – ЧАС, ПРОСТІР, КОЛІР. Небазових domenів також нараховується три: ПРИРОДА, ЛЮДИНА, АРТЕФАКТИ.

Базовий когнітивний домен ЧАС у концептосистемі англійської загадки має дещо усічену ієрархічну структуру: мегаконцепт $\subset$ макроконцепт $\subset$ гіперконцепт $\subset$ (ката)концепт. На нашу думку, це пояснюється тим, що загадка є лише частиною лінгвокультури народу, яка відображає життєвий світ людини.

Базовий когнітивний домен ЧАС у концептосистемі англійської загадки реалізується мегаконцептом 'час', представленим макроконцептами 'метричний' та 'екзистенційний час'. Особливістю зазначеного когнітивного домену є те, що мегаконцепт 'час' водночас виступає катаконцептом: *This thing all the things devours: Birds, beasts, trees, flowers; Gnaws iron, bites steel; Grind hard stones in meal; Slaying kings, destroying cities, And beats the high mountain down {Time}*.

У концептосистемі англійської загадки макроконцепт 'екзистенційний час' реалізується через гіперконцепти 'вічність' / 'позачасовість' й 'віддаленість' / 'невіддаленість'.

Гіперконцепти 'вічність' / 'позачасовість' реалізуються через катаконцепти 'життя' і 'смерть': *What begins and has no end? What is the ending of all that begins? {Death or decay}. The gift your mother gives you, Though prized by all, long or short it is, Too much of it kills you every time {Life}*. Зазначені гіперконцепти актуалізують царство Бога, потойбічний світ, нескінченність і тривалість світу природи.

Гіперконцепти 'віддаленість' / 'невіддаленість' у концептосистемі англійської загадки об'єктивуються через катаконцепти 'минуле' і 'майбутнє'. Ступінь віддаленості від моменту мовлення фіксується на часовій осі в деталізований спосіб – лексичним шляхом: *I never was, am always to be. No one ever saw me, nor ever will. And yet I am the confidence of all, To live and breathe on this terrestrial ball. What am I? {The future}. Half-way up the hill, I see thee at last, lying beneath me with thy sounds and sights – A city in the twilight, dim and vast, with smoking roofs, soft bells, and gleaming lights {The past}*.

Проаналізувавши макроконцепт 'екзистенційний час' у концептосистемі англійської загадки, ми помітили певну лакунарність його реалізації, оскільки у ході дослідження не було виявлено катаконцептів, що актуалізували б гіперконцепти 'циклічність' і 'лінійність'.

Когнітивна структура макроконцепту 'метричний час' представлена гіперконцептами 'короткочасність', 'тривалість' і 'умовно-метричний час' [1, с. 12; 6, с. 228]. Спостереження показують, що в концептосистемі англійської загадки концептуалізується переважно конвенціонально-суспільний час. У ньому відображається умовно-метрична періодизація явищ природи і життєвого світу людини, квантифікована у вигляді точних календарних строків і конкретних дат. Гіперконцепт 'умовно-метричний час' можна поділити на такі групи: назви певних відрізків часу відповідно до календарних систем (JANUARY/СІЧЕНЬ, THURSDAY/ЧЕТВЕР, THE NEW YEAR/НОВИЙ РІК), найменування життєвих віх людини (GROWING OLD/ДОРОСЛІШАННЯ): *If yesterday two weeks ago it was Saturday, what a day will be tomorrow? {Monday}. When the day after tomorrow is yesterday, today will be as far from Wednesday as today was from Wednesday when the day before yesterday was tomorrow. What is the day after this day? {Thursday}. What are the two strongest days of the week? {Saturday and Sunday}. It walks on four legs in the morning, two legs at noon and three legs in the evening. What is it? {Man}. In what month do children talk less? {February}. This month brings sunny days and winds, So that we know that spring begins {March}*. Гіперконцепт 'умовно-метричний час' є найширше представленим. Гіперконцепт 'короткочасність' не набув значного втілення в англійській загадці. Він реалізується тільки через один катаконцепт 'сім секунд': *The dwarves and Snow White sit down for a bite. How fast can you guess what she serves her guests next? {Seven Seconds}*. Ідеї тривалості часового проміжку надається значної ваги у концептосистемі англійської загадки. Це підтверджується тим, що значення гіперконцепту 'тривалість' конституюється значеннями таких численних катаконцептів, як: 'пори року', 'рік', 'зима', 'осінь', 'весна', 'літо', 'дванадцять місяців', 'години сну', 'день', 'ніч', 'місяці', 'тижні': *This is the season when children ski, And old Father Frost Brings Christmas tree {Winter}. The trees are green, Blue skies we can see. Grey winter left! The world looks new and free {Spring}. Nature requires five, Custom comes at seven, Laziness comes at nine, And slowness at eleven {Hours of sleep}. What goes up but never comes down? {Age}*.

Проведене дослідження дає змогу зробити **висновок**, що базовий когнітивний домен ЧАС у концептосистемі англійської загадки має складну ієрархію, але водночас спостерігається певна лакунарність його реалізації, оскільки у ході дослідження не було виявлено катаконцептів, які б актуалізували гіперконцепти 'циклічність' і 'лінійність'.

Література:

1. Белозьорова Ю. С. Когнітивно-дискурсивна концептуалізація часу в сучасній німецькій мові: автореф. Дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04. «Германські мови» / Ю. С. Белозьорова. – Запоріжжя, 2005. – 25 с.
2. Жаботинская С. А. Модели репрезентации знаний в контексте различных школ когнитивной лингвистики / С. А. Жаботинская // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. – № 848. – Вип. 58. – 2009. – С. 3-10.
3. Жаботинська С. А. Посесивна конструкція і концептуальні трансформи / С. А. Жаботинська – Мова. Людина. Світ: До 70-річчя проф. М. П. Кочерга на. Зб. Наукових статей / Під ред. О. О. Тараненка. – Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2006. – С. 178-192.
4. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрат Ю. Г., Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов / под ред. С. Е. Кубряковой. – Москва, 1996. – С. 53-95.

5. Попова З. Д., Стернин И. А. Язык и национальное сознание / З. Д. Попова. – Изд. 3, перераб. и доп. – Воронеж : Истоки, 2007. – 61 с.
6. Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики / Анатолій Миколайович Приходько. – Запоріжжя : Прем'єр, 2008. – 332 с.
7. Приходько А. М. Семіотична об'єктивація концептів / А. М. Приходько // Лінгвістика ХХІ століття: нові дослідження і перспективи. – К. : Логос, 2007. – С. 208-217.
8. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями і проблеми : підручник / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 712 с.
9. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
10. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю. С. Степанов. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1997. – С. 40-76. [Електронний ресурс] – Режим доступу : www.philologos.narod.ru/concept/stepanov-concept.htm
11. Cognitive Linguistics: Internal Dynamics and Interdisciplinary Interaction / Edited by Francisco J. Ruiz de Mendoza Ibanez, M. Sandra Pena Cervel. – Berlin : Mouton de Gruyter, 2005. – 432 p.
12. Evans V., Green M. Cognitive Linguistics: An Introduction. / Vyvyan Evans, Melanie Green. – Edinburgh : Edinburgh University Press Ltd., 2006. – 830 p.
13. Langacker R. W. Cognitive Grammar: A Basic Introduction / Ronald W. Langacker / New York : Oxford University Press, 2008. – 562 p.
14. Langacker R.W. Construction Grammar: cognitive, radical, and less so. / Ronald W. Langacker. – Cognitive Linguistics Research: Internal Dynamics and Interdisciplinary Interaction. Edited by Francisco J. Ruiz de Mendoza Ibanez, M. Sandra Pena Cervel. – Berlin / New York : Mouton de Gruyter, 2005. – P. 101-162.
15. Langacker R.W. Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites. V. 1. – Stanford : Stanford University Press, 1987. – 516 p.
16. Langacker R.W. Introduction to Concept, Image, and Symbol. / Ronald W. Langacker. – Cognitive Linguistics: Basic Readings / Edited by Dirk Geeraerts. – Berlin / New York : Mouton de Gruyter, 2006. – P. 29-68.

О. М. Гончарук,

Харківський національний університет внутрішніх справ, м. Харків

МЕТОДИКА ЛІНГВОКОГНІТИВНОГО АНАЛІЗУ АНГЛОМОВНОЇ ПРОЗОВОЇ БАЙКИ

Стаття присвячена вивченню методики лінгвокогнітивного аналізу англomовної прозової байки. Представлено інформацію про наповнення слотів фрейму у вигляді таблиці. Визначено методику найменування текстових концептів і їх атрибутів. На прикладах байок проведено практичне застосування вивчених підходів до лінгвокогнітивного аналізу.

Ключові слова: лінгвокогнітивний аналіз, концепт, фрейм, атрибут, байка, приєднана процедура, слот.

Статья посвящена изучению методики лингвокогнитивного анализа англоязычной прозаической басни. Представлена информация о наполнении слотов фрейма в виде таблицы. Определена методика наименования текстовых концептов и их атрибутов. На примерах басен проведено практическое применение изученных подходов к лингвокогнитивному анализу.

Ключевые слова: лингвокогнитивный анализ, концепт, фрейм, атрибут, басня, присоединенная процедура, слот.

This article is devoted to the study of methods of linguocognitive analysis of English prose fables. The information about the slots filling of the frame in a table is provided. We defined the methods of text concepts and their attributes naming. It was made the practical use of the studied approaches to linguocognitive analysis by examples.

Keywords: linguocognitive analysis, concept, frame, attribute, fable, attached procedure, slot.

Дискурс байки має розглядатися у когнітивному, прагматичному та стилістичному аспектах, які не можуть існувати окремо один від одного. **Метою** цієї статті є представлення методики когнітивного аналізу. **Предметом** аналізу виступають тексти англomовних прозових байок.

Для когнітивного аналізу презентації знань у тексті англomовної прозової байки реконструюються текстові концепти, тобто ті, які безпосередньо пов'язані зі змістом окремого конкретного тексту. Саме цей рівень у ієрархії концептів допускає їхню параметризацію і подальший прагматичний, когнітивний і стилістичний аналіз.

Ми вживаємо фрейми у вигляді таблиць, більш прозорі в застосуванні. Перевага цих фреймів у порівнянні з іншими фреймовими представленнями концептів полягає в тому, що ці фрейми є простішими та більш наочними, адекватними для представлення текстових концептів, породжених схематичним сюжетом і схематичними персонажами байки. Наочність представлення фрейму у вигляді таблиці полягає в тому, що в ній кожен атрибут концепту супроводжується коротким описом його смислу (значення), вказується джерело знань про значення, а також приєднана процедура, яка додає інформацію про атрибут.

У сфері лінгвопрагматики, невід'ємної від когнітології, нас цікавлять не загальні судження про можливість вербальної реалізації того чи іншого концепту, а визначення конкретних мовленнєвих стратегій і особливостей вживання авторських сатиричних кодів для створення концептів.

Вважаємо за потрібне більш детально визначити методику найменування текстових концептів та їх атрибутів. Вибір назви концепту пов'язаний з інтерпретацією тексту. Назва концепту має коротко відображати всю його семантичну ємність і одночасно сприяти членуванню цієї ємності на основні атрибути. Надмірна інформація у назві концепту небажана: у базовому членуванні враховується лише той мінімум атрибутів, без яких він перестає відображати об'єкт опису. Очевидно, що найменування текстових концептів і їх атрибутів виникають із інтерпретації текстів і залежать від способів такої інтерпретації.

Інтерпретація являє собою філологічну техніку, представлену сукупністю прийомів, способів, методів виявлення значень, смислу, змісту тексту. Формами інтерпретації є переказ як різною мірою деталізований виклад змісту тексту, резюме, анотація, реферат, інтертекстовий діалог як використання вихідного тексту для створення нового шляхом критичного аналізу, схвалення, полеміки (відзив, рецензія, критична стаття тощо) [6, с. 190]. Науковець, який дає найменування текстовому концепту, повинен вкласти у назву такі характеристики: а) стислість (одне слово або дуже коротка фраза); б) змістовність (максимально можлива передача змісту тексту; найменування концепту має ознаки резюме); в) модальну оцінку змісту тексту (найменування концепту має ознаки відзиву про зміст тексту). Все сказане вище відноситься і до найменування атрибутів концепту.

Параметризовані текстові концепти (ті, що допускають розчленування на атрибути) відносно легко можуть бути представлені як фрейми у вигляді таблиці. Фрейми різних конфігурацій є зручним наочним представленням знань, які складають суть концепту. Зручність полягає в тому, що конфігурація фрейма адекватна способу розміщення знань у свідомості.

Концепт повністю не може бути відображенням жодною схемою. Це пов'язане з особливостями тривірного лінгвістичного втілення концепту. «Тривірневе лінгвальне втілення – здатність концепту існувати у вигляді системного потенціалу (сукупність засобів втілення/апеляцій, пропонована лінгвокультурою і зафіксована лексикографією), суб'єктного потенціалу (лінгвальне надбання, що зберігається у свідомості індивіда), текстових реалізацій (дискурсивно специфічні апеляції з конкретними комунікативними цілями)» [4, с. 51].

Однак можливо вкласти понятійне ядро концепту у фреймову структуру, оскільки фрейм був спеціально винайдений як структура, адекватна представленням чуттєвих і логічних знань у людській свідомості. У фреймовій структурі репрезентовано лише мінімальний набір атрибутів і ознак концепту, без яких концепт втрачає свою природу. У розширеному варіанті фрейму атрибути і ознаки можуть додаватись. Наповнення фрейму можна представити у такому вигляді [1, с. 24-25].

Таблиця 1
Інформація про наповнення слотів фрейму

Назва слоту	Значення слоту	Спосіб отримання знань про значення	Приєднана процедура
-------------	----------------	-------------------------------------	---------------------

Ця таблиця відображає універсальну структуру фрейму, що пристосована для будь-якої сфери знань. Для наших досліджень ми ототожнюємо слоти з атрибутами концептів, назву фрейму – з назвою концепту, значення слотів – з ознаками концептів. Спосіб отримання знань має три варіанти: а) знання про значення слоту (ознаки атрибуту концепта, що отримані за умовчанням від фрейму-зразка). Такий спосіб означає, що адресату відомі інші концепти, які пояснюють цей атрибут, і ці концепти також мають фреймову структуру (фрейм-зразок); б) знання отримані через наслідування властивостей від більш загального фрейму. В нашому випадку це означає, що концепт, що досліджується, міститься в іншому концепті, який має більшу семантичну смисловість; в) знання отримані із деякої бази даних; г) знання отримані через приєднану процедуру.

У інформатиці приєднана процедура завжди є такою, що алгоритмізується, в інших науках – не завжди, але обов'язково вона є психологічно усвідомленою. У лінгвістиці такою процедурою може бути, наприклад, операція порівняння двох об'єктів образними засобами. У будь-якому випадку приєднана процедура є дією (фізичною дією або наміром персонажа, ментальною дією, оцінкою читача), під час якої виникають знання про атрибут концепту, нова інформація.

Ця методика фреймового представлення концептів вже була застосована і виявилась ефективною в ряді робіт, у яких досліджувались дискурси реклами, шванку, художній дискурс роману, драматургічний дискурс. Перша спроба застосування фреймів у такому вигляді здійснена в роботі, присвяченій драматургічному дискурсу [3]. У ній фреймове представлення відіграло допоміжну роль та мало на меті виявити прагматичні характеристики комунікантів драматургічного твору. Застосовуючи цю методику було вивчено особливості концептів реклами [5]. Стислість тексту реклами, економність висловлювань обумовлюють особливості концептів та їх атрибутів. Назви концептів часто можуть співпадати зі слоганами, які містяться у тексті реклами; назви атрибутів також часто майже співпадають з окремими ключовими висловлюваннями тексту. Основними джерелами знань про значення атрибутів концепту є фонові знання адресата про предмет реклами, оскільки реклама, спеціально пристосована під ці знання, їх і використовує. У іншій роботі фрейми використані для цілей, найбільш схожих з нашими цілями концептуального аналізу англійської прозової байки [2]. Схожі шляхи аналізу обумовлені спорідненістю жанрів байки та шванку, однак, враховують і суттєві розбіжності цих жанрів. У шванку, як правило, відсутня алегорія, властива байці, і це суттєво відрізняє атрибути концептів байки та шванку. Відрізняються також джерела знань про значення атрибутів.

Спираючись на вищеприписану методику зробимо фреймовий аналіз на прикладах. Байка Амброза Бірса «*The Man and the Bird*»:

A Man with a Shotgun said to a Bird:

«It is all nonsense, you know, about shooting being a cruel sport. I put my skill against your cunning that is all there is of it. It is a fair game».

«True,» said the Bird, «but I don't wish to play».

«Why not?» inquired the Man with a Shotgun.

«The game,» the Bird replied, «is fair as you say; the chances are about even; but consider the stake. I am in it for you, but what is there in it for me?»

Not being prepared with an answer to the question, the Man with a Shotgun sagaciously removed the propounder [7].

Основний текстовий концепт має назву «Гра у смисли». Атрибутами, складниками або семантичними вузлами концепту є: 1) мисливець і жертва; 2) інтерпретація полювання як гри; 3) відмінність інтерпретацій і користь персонажів.

Наповнення слотів (семантичних вузлів фрейму) має такий вигляд.

Таблиця 2
Наповнення слотів фрейму концепту ГРА У СМИСЛИ

Атрибути	Значення атрибутів	Джерело знань про значення	Приєднана процедура
Мисливець і жертва	Фактичні ролі персонажів, незалежні від їх інтерпретації полювання	Текст	-----
Інтерпретація полювання як гри	Людина вважає полювання грою із призом, пташка – ні	Текст	Оцінка полювання персонажами
Відмінність інтерпретацій і користь персонажів	Кожен персонаж трактує на свою користь	Текст	-----

Приєднана процедура оцінки утворює нову інформацію для насичення концепту, тобто ці оцінки, власне, й утворюють «гру у смисли». Образ-символ байки – гравці, які прагнуть змінити правила гри на свою користь. Для цього вони жонглюють смислами, суттю виграшу. Таким чином, «гра», яка лежить в основі образу-символу, має подвійну трактовку: гра-полювання і гра у смисли, тобто гра в переробку самої гри.

Розглянемо ще один приклад. Байка Джеймса Тербера «*The Unicorn in the Garden*»:

Once upon a sunny morning a man who sat in a breakfast nook looked up from his scrambled eggs to see a white unicorn with a golden horn quietly cropping the roses in the garden. The man went up to the bedroom where his wife was still asleep and woke her. «There's a unicorn in the garden,» he said. «Eating roses». She opened one unfriendly eye and looked at him. «The unicorn is a mythical beast,» she said, and turned her back on him. The man walked slowly downstairs and out into the garden. The unicorn was still there; he was now browsing among the tulips. «Here, unicorn,» said the man and pulled up a lily and gave it to him. The unicorn ate it gravely. With a high heart, because there was a unicorn in his garden, the man went upstairs and roused his wife again. «The unicorn,» he said, «ate a lily». His wife sat up in bed and looked at him, coldly. «You are a booby,» she said, «and I am going to have you put in a booby-hatch». The man, who never liked the words «booby» and «booby-hatch,» and who liked them even less on a shining morning when there was a unicorn in the garden, thought for a moment. «We'll see about that,» he said. He walked over to the door. «He has a golden horn in the middle of his forehead,» he told her. Then he went back to the garden to watch the unicorn; but the unicorn had gone away. The man sat among the roses and went to sleep.

And as soon as the husband had gone out of the house, the wife got up and dressed as fast as she could. She was very excited and there was a gloat in her eye. She telephoned the police and she telephoned the psychiatrist; she told them to hurry to her house and bring a strait-jacket. When the police and the psychiatrist looked at her with great interest. «My husband,» she said, «saw a unicorn this morning». The police looked at the psychiatrist and the psychiatrist looked at the police. «He told me it ate a lily,» she said. The psychiatrist looked at the police and the police looked at the psychiatrist. «He told me it had a golden horn in the middle of its forehead,» she said. At a solemn signal from the signal from the psychiatrist, the police leaped from their chairs and seized the wife. They had a hard time subduing her, for she put up a terrific struggle, but they finally subdued her. Just as they got her into the strait-jacket, the husband came back into the house.

«Did you tell your wife you saw a unicorn?» asked the police. «Of course not,» said the husband. «The unicorn is a mythical beast». «That's all I wanted to know,» said the psychiatrist. «Take her away. I'm sorry, sir, but your wife is as crazy as a jay bird». So they took her away, cursing and screaming, and shut her up in an institution. The husband lived happily ever after.

Moral: Don't count your boobies until they are hatched [8, с. 65].

Назва основного текстового концепту – «Диво». Атрибутами, складниками або семантичними вузлами концепту є: 1) відношення персонажів до дива; 2) реакція персонажів на взаємні оцінки; 3) реакція другорядних персонажів на поведінку основних; 4) алегоризований символ дива (Єдиноріг).

Наповнення слотів (семантичних вузлів фрейму) має такий вигляд.

Таблиця 3
Наповнення слотів фрейму концепту **ДИВО**

Атрибути	Значення атрибутів	Джерело знань про значення	Приєднана процедура
Відношення до дива	Визнання/невизнання дива	Текст	Повідомлення персонажів про диво; оцінка повідомлень
Реакція персонажів на взаємні оцінки	Негативна реакція	Текст	Мовленнєве відображення реакції
Реакція другорядних персонажів на поведінку основних	Оцінка поведінки як неадекватної; ізоляція «божевільного»	Текст	Імпліцитне відображення оцінки; примусова ізоляція
Алегоризований символ дива	Єдиноріг – символ доброго чарівництва	Текст	-----

Як і у вище наведених прикладах, приєднані процедури містяться у фізичних і ментальних діях персонажів; при цьому в тексті з'являється нова інформація, яка насичує атрибути концепту.

Текст байки, яку ми розглядаємо, створює декілька образів-символів. Головний із них співпадає за назвою з основним текстовим концептом і символічно виражений в образі Єдинорога (це архетипний символ доброго чарівництва для багатьох народів Європи). Такий образ-символ відіграє виключно зовнішню роль у створенні інших образів-символів: а) образ-символ людини, яка не вірить у дива; ті, хто вірять, цю людину нервують і спонукають її до агресії; б) образ-символ людини, яка вірить у дива. Однак цей персонаж як символ не позбавлений повсякденного (змальовано його звичайний сніданок) і захищає свою особистість не піднесено і не по-шляхетному.

Таким чином, як і у більшості англomовних байок, основний концепт і основний образ-символ цієї байки мають безсумнівно приземлений смисл – протистояння людей, в якому відношення до дива – лише індикатор. Цей смисл концепту й образу-символу відображено в моралі байки:

Don't count your boobies until they are hatched.

Інший смисл, який можна запропонувати, це – широсердне відношення до дива попри приземленість персонажів.

Отже, із усього вищесказаного можна зробити висновок, що представлена методика може впевнено використовуватись для когнітивного аналізу не лише англomовної байки, а й будь-якого тексту малої форми: приречі, анекдоту, казки, гуморески і багатьох інших. У перспективі ми плануємо ще більше поглибити методику вивчення англomовної байки.

Література:

1. Гаврилова Т. А. Базы знаний интеллектуальных систем / Т. А. Гаврилова, В. Ф. Хорошевский. – СПб. : Питер, 2000. – 384 с.
2. Мукатаєва Я. В. Німецький прозовий шванк: лінгвостилістичний, прагматичний та когнітивний аспекти: дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Мукатаєва Ярослава Василівна. – Харків, 2009. – 206 с.
3. Ольховська Н. С. Прагматико-комунікативні та лінгвостилістичні характеристики драматичних текстів Т. Бернгарда: дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Ольховська Наталія Семенівна. – Харків, 2007. – 226 с.
4. Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики / А. М. Приходько. – Запоріжжя : Прем'єр, 2008. – 331 с.
5. Самарина В. В. Немецкоязычный рекламный дискурс: прагматический, когнитивный и лингвостилистический аспекты: дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Самарина Виктория Викторовна. – Харьков, 2010. – 210 с.
6. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
7. Bierce A. Fantastic Fables [Electronic resource] / A. Bierce. – 2013. – Access : <http://www.analitica.com/bitbliblioteca/bierce/fables.asp>.
8. Thurber J. Fables for Our Time and Famous Poems / J. Thurber. – NY : Harper & Row Publishers, 2008. – 128 p.

Л. В. Губа,

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ

ВИВЧЕННЯ ПРОСТОРУ ТА ПРОСТОРОВИХ ВІДНОШЕНЬ У РАМКАХ КОГНІТИВНОЇ ПАРАДИГМИ

У статті досліджуються взаємовідношення між простором, просторовою мовою та просторовою концептуалізацією, визначаються принципи, на яких ґрунтується категоризація людського досвіду, аналізується стан вивчення системи просторових відношень у руслі сучасних когнітивних досліджень. Дана розвідка з'ясовує, яким чином мова відноситься до нашого знання про простір та концептуалізацію, яким чином просторова інформація із навколишнього середовища співвідноситься із когнітивною структурою, яка формується у нашому мозку

Ключові слова: *категорія простору, когнітивна лінгвістика, просторова концептуалізація, концепт, просторові відношення.*

В статье исследуются взаимоотношения между пространством, пространственным языком и пространственной концептуализацией, определяются принципы, на которых основывается категоризация человеческого опыта, анализируется состояние изучения системы пространственных отношений в русле современных когнитивных исследований. Было обнаружено, каким образом язык относится к нашему знанию о пространстве и концептуализации, каким образом пространственная информация об окружающей среде соотносится с когнитивной структурой, которая формируется в нашем мозгу.

Ключевые слова: *категория пространства, когнитивная лингвистика, пространственная концептуализация, концепт, пространственные отношения.*

This article investigates the relationship between space, spatial language and spatial conceptualization, defines the principles on which the categorization of human experience is based, analyses the study of spatial relations in line with current cognitive studies research. The article explains how the human language relates to people's knowledge of space and conceptualization, how the spatial information about the world correlates with the cognitive structures in our brain.

Key words: *category of time, cognitive linguistics, spatial conceptualisation, concept, spatial relationships.*

Вплив, який здійснює просторове оточення на мислення та поведінку людини, досліджує ціла низка наук. Психологи, архітектори, соціологи, антропологи, педагоги, фізіологи, етнологи виділяють різні проблеми, та, відповідно, різні підходи та методи дослідження. Крім того, доводиться постійно виходити за рамки однієї науки, тому що інакше простір описати неможливо.

Актуальність даного дослідження зумовлюється тим, що воно проводиться в руслі сучасних когнітивних досліджень, а саме вивчення системи просторових відношень, які в першу чергу розглядають, яким чином мова структурує простір.

Мета даної статті – розгляд питання просторової концептуалізації (просторової категоризації) людського досвіду як такого та визначення принципів, на яких вона ґрунтується.

Наукова новизна нашої розвідки зумовлена відсутністю систематизованого матеріалу щодо проблем опису та вираження просторових понять та відношень у вітчизняній науці.

О. С. Кубрякова, вивчаючи зв'язки між «мовою простору» з одного боку, та «простором мови» – з іншого, вважає, що можна віднайти не тільки відомі паралелі між концептуалізацією сенсорної діяльності та реальністю мови, але й зрозуміти, якою мірою такий ізоморфізм в організації чуттєвого і мовного досвіду свідчить про їх тісне переплетення. Справа в тому, вважає О. С. Кубрякова, що для сучасної людини чуттєве сприйняття уже опосередковане мовою, і що межі між «перцепцією» та «концепцією», на думку провідних психологів світу, розмиті і досить невизначені [19, с. 11], а феномен мови багато в чому сприймається як і інші реально існуючі об'єкти, тобто сенсорно [3, с. 23].

Найбільшою за своїми масштабами та найважливішою для сприйняття світу і всієї життєдіяльності людини, а тому і найсуттєвішою за своїми наслідками, буде для людини така цілісність, як простір – те, що містить в собі людину, те, що людина усвідомлює навколо себе, та те, що простягається перед нею. На думку О. С. Кубрякової, простір – це осередок всього сущого, оточення, в якому все відбувається та стається, певна незаповнена об'єктами та людьми «пустота» [там само, с. 26].

Відомо, що назвам об'єктів та місць відведена особлива категорія (іменника) і що її формують тоді, коли поняття простору безпосередньо не пов'язане із певною мовною категорією. Більше всього, вважає О. С. Кубрякова, істотність поняття простору та його сутності призводить до того, що просторові значення та значення просторових (локативних) відношень присутні фактично у всіх повнозначних частинах мови та що вони також формують різні класи орієнтирів (прийменників, прислівників та займенників) [3].

Просторові орієнтири, у свою чергу, можна об'єднати одним поняттям – *локума*, як це роблять М. В. Всеволодова та Є. Ю. Владимирский: «Локум – це простір чи предмет, відносно якого визначається місцезнаходження предмета (дії, ознаки) та характер їх взаємовідношень (статичний чи динамічний)» [1, с. 6].

Людина, яка у процесі переміщення в просторі зіставляє щойно побачене із тим, що вона вже бачила раніше, так само і кожна просторова інформація систематично співвідноситься із когнітивною структурою (образом), яка вже була пізнаною. Тут ми зіштовхуємося із останньою особливістю простору, яка є найважливішою для людини, на яку також вказує Д. Вундерліх: [26]: **простір егоцентричний**. Вихідною точкою орієнтації

в просторі є людське *ego* – Я. Виходячи з нього, виділяють відстань, напрям, перспективи тощо. Такою вихідною точкою може служити і ціла соціальна група, ця точка може бути узагальнена у вигляді географічної карти. Кожна людина в процесі свого досвіду відбирає найбільш релевантні для неї орієнтири у просторі, в ролі яких можуть виступати внутрішні системи координат та місцезнаходження суб'єкта, що говорить.

І хоча не всі просторові системи є егоцентрично організованими, все одно *ego* відіграє ключову роль у способі, яким ми організовуємо, виражаємо та розуміємо просторові відношення, а також визначає більшість лінгвістичних варіантів, наскільки багато їх було виявлено у різних мовах [15]. Відповідно до системи, яка використовувалась, роль користувача мови є завжди роллю егоцентричного отримувача і носія знань, що є вирішальним для будь-якого акту просторової референції.

Так, наприклад, О. Горожанкіна у своїй дисертації пише, що «у режимі просторової орієнтації використання лексики з вертикальним спрямуванням превалює над лексикою із горизонтальним розміщенням у просторі. Номінація верху / низу пов'язана з антропоморфним характером мов, які відображають нормативні реалії людини прямоходячої» [2, с. 8], що ще раз підкреслює нашу думку.

Способи, за допомогою якого мовці позиціонують себе, один одного, а також час та місце інтеракції були описані лінгвістами-теоретиками у дослідженнях на тему *дейксису*. Німецький психолог та лінгвіст Карл Бюлер [8] створив теорію про те, що дейктичні вислови слід розуміти у відношенні до *дейктичного поля*, ситуативної референційної рамки, і зазвичай утворюються відповідно до так званого «Ich-origo» – вихідна точка відліку у процесі орієнтації людини у часі та просторі, що репрезентується словами «Я – тут – зараз», які називаються дейктичним центром [8, s. 120].

Релевантними факторами будуть відповідно: сам носій руху, простір, у якому він переміщується, характер переміщення, швидкість його переміщення та спосіб, за допомогою якого здійснюється переміщення. Спосіб переміщення характеризується властивостями носія руху, характером чи особливостями навколишнього середовища (коли рух здійснюється по твердій поверхні, по воді чи у повітрі) та обраним засобом переміщення (природні органи чи штучні механізми). Крім того, важливими факторами у процесі вербалізації сприйняття категорії простору та переміщення у ньому будуть відправний та кінцевий пункти, оскільки переміщення у просторі здійснюється у межах визначеної моделі *відправний пункт – шлях – кінцевий пункт*.

Німецький дослідник Г. Швайцер виділив такі властивості простору: матеріальність, тривимірність, вертикальність / горизонтальність, структурованість та егоцентричність [23, s. 1], які можна вважати основними аспектами, що визначають сприйняття простору людиною і які разом з тим роблять простір доступним нашому розумінню.

Про важливість категорії простору для людини пише також С. Левінсон у своїй книзі про взаємозв'язок між мовою та просторовим знанням, постулюючи, що просторове знання лежить в основі нашого мислення. Дослідники давно помітили, що просторове мислення забезпечує нас аналогіями та механізмами для розуміння інших доменів, як показує нам ефективність діаграм, проникливі просторові метафори щоденного життя, швидко спливаючі в пам'яті місця та особлива роль, яку відіграли геометрія, астрономія та картографія для розвитку науки та технології [18, p. xvii].

Одним із основних припущень когнітології є те, що знання про зовнішній світ зберігається в нашому мозку та ментально репрезентується основними ментальними одиницями, які називаються «*концептами*», «*поняттями*», «*концептуалізаціями*» чи «*когнітивними репрезентаціями*» [22, s. 84]. На думку Моніки Шварц [там само, s. 84] функція концептів є такою: «За допомогою концептуальних структурних одиниць люди організовують величезну кількість інформації таким чином, що уможливорюється ефективна дія та розуміння. Для того, щоб людині орієнтуватися в оточенні, яке вона переживає як світ, вона мусить таким чином переробляти зовнішні імпульси, щоб бути спроможною розділяти дифузний комплекс імпульсів на окремі об'єкти, а з іншого боку – відносити такі об'єкти до класів еквівалентних груп».

Різні концепти дозволяють нам ідентифікувати об'єкт, що належить до окремого класу чи категорії, а також відрізнити один клас об'єктів від іншого. У когнітології питання про існування концептів (чи ментальних репрезентацій) не піддається сумніву, на відміну від питання про те, у якій *формі* вони існують. На думку Е. Педерсона та Я. Нуйтса [21, p. 1], не має однозначного рішення стосовно того, як потрібно розуміти, а надалі конкретизувати основні поняття, такі як «репрезентація» та «знання», існує лише думка про те, що «вони обов'язково присутні в нашому мозку (в будь-якій формі)».

Ведеться полеміка щодо питання, як концепти набуваються, а також яке відношення вони мають до наших мовних здібностей. Деякі дослідники дотримуються думки, що концепти є природженими утвореннями, тоді як інші припускають, що концепти поступово виникають з досвіду життя в певному оточенні, тому виникнення концептуальних структур в основному стимулюється навчальним процесом.

Концепт – дуже складне поняття, що містить в собі надзвичайно великий об'єм інформації, може охоплювати довгі періоди історії та торкатися глибин підсвідомості. Ю. Степанов розглядає *концепт* як згусток культури в свідомості людини; це те, в якому вигляді культура входить в ментальний світ людини, але, з іншого боку, дослідник зазначає, що концепт – це засіб, за допомогою якого людина сама входить в культуру, і в деяких випадках навіть впливає на неї [5, с. 40].

Розглянемо визначення концепту О. Селіванової [4, с. 410]: *концепт* – це інформаційна структура свідомості, певним чином організована одиниця пам'яті, яка містить сукупність знань про об'єкт пізнання, вербальних і невербальних, набутих шляхом взаємодії п'яти психічних функцій свідомості й позасвідомого. Концепт існує в ментальному світі людини, де на мисленнєвому рівні відбувається оцінка знань, понять, суджень, формуються асоціації та переживання. Отже, «культура» нібито переживається та обдумується людиною за допомогою концептів, формуючи як на свідомому, так і на підсвідомому рівні певні стійкі психічні згустки енергії.

Можна сказати, що у питанні організації різних структурних рівнів мови (тобто фонологічного, синтаксичного і семантичного) було досягнуто певного консенсусу, чого не можна стверджувати про проблему когнітивної репрезентації мовної структури чи знання [22, S. 85]. Універсалістська точка зору в когнітології проголошує, що когнітивна та мовна репрезентації існують незалежно одна від одної, а також що різні системи репрезентації (тобто когнітивна та мовна) певним чином пов'язані між собою, що уможливорює переміщення від однієї системи до іншої [11 ; 13]. Представники теорії лінгвістичної відносності дотримуються точки зору, що концептуалізація не є природженою, а швидше постає через використання окремих мовних виразів у специфічних ситуаціях [12 ; 16 ; 17]. Ст. Левінсон [17] вважає, що концептуальна та семантична (тобто мовна) репрезентації не особливо різняться як репрезентаційні системи. Ці дослідники також вважають, що наш *досвід* у конкретному світі чи середовищі відіграє ключову роль у способі, яким ми виражаємо себе за допомогою мови.

Американський лінгвіст Р. Джекендофф, розглядаючи питання просторової репрезентації, зазначає, що вона (просторова репрезентація) повинна вирішувати проблему сталості об'єкта, кодуючи знання про простір невидимих частин об'єкта (наприклад, порожнина), ступені змінної відносності стосовно об'єктів, зовнішній вигляд яких може змінитися, видозміни форми, має враховувати просторові схеми, вона також має бути незалежною від просторової модальності, має враховувати тактильні відчуття та пропріоцептивне сприйняття.

Дослідник стверджує, що просторова репрезентація – геометрична і що вона кодує топологічні схеми (тобто схеми формату 2D) [6, р. 28]. Просторова репрезентація взаємодіє із концептуальною схемою за допомогою трьох критеріїв: економії (інформація не кодується двічі), взаємодії (співмірність репрезентацій), граматичного впливу (семантичні відмінності, які включають синтаксичні відмінності, що мають кодуватися у концептуальній структурі, а не в просторовій репрезентації).

Звертаючись до питання відмінностей між просторовою репрезентацією та концептуальною структурою, Р. Джекендофф наголошує на гіпотезі просторової репрезентації, відповідно до якої більша частина важливої інформації про простір кодується не у концептуальній структурі, а в просторовій репрезентації.

М. Бірвіш у своїй статті «Скільки простору в мові?» («How Much Space Gets into Language?») намагається дати відповідь на питання, які складники природної мови акумулюють знання про простір та яким чином цей процес відбувається [6, р. 31].

Дослідник вважає, що базові структури простору вибудовують загальну схему концептуального знання. Ми не можемо погодитися з таким трактуванням мови та мовних структур, оскільки воно нагадує нам гіпотезу лінгвістичної відносності Сепіра-Ворфа, за якою структура мови визначає мислення та спосіб пізнання реальності людиною.

Стосовно дослідження *просторової мови* нам потрібно з'ясувати, яким чином мова відноситься до нашого знання про простір та концептуалізацію. Просторове знання містить наше знання про певне локальне середовище (наприклад, місто, село), про об'єкти, а також про різні просторові відносини, які встановлюються між ними [24]. Середовище, яке ми сприймаємо, має певні властивості, такі як наявність природних та штучних орієнтирів. Для уможливлення хорошої орієнтації у навколишньому середовищі людина має дізнатися, яким чином орієнтири пов'язані між собою. Просторове знання про певне середовище називається *когнітивною картою* [10, р. 24]. Окрім того, що ми потребуємо специфічного знання про місцеве середовище, в якому ми живемо, ми також маємо бути спроможними адаптовуватися до нового середовища та орієнтуватися в ньому, а тому маємо припустити, що людина структурує простір згідно з певними принципами чи когнітивними процесами. Таким чином, людський мозок повинен вирішувати, яка із численної просторової інформації, що ми сприймаємо через органи чуття, є важливою, а яка – ні. Отже, люди сприймають деякі типи ментальних структур простору, обираючи певні просторові властивості. Ці обрані просторові властивості формують частину наших просторових концептуалізацій та нелінгвістичного знання про простір. Відповідно до абсолютно різних просторових систем, що ми знаходимо серед мов та велике міжлінгвістичне варіювання того, як люди категоризують об'єкти, частини об'єктів та просторові відношення між об'єктами [7; 25; 26] виникає запитання, наскільки мова впливає на виникнення нелінгвістичних просторових концептуалізацій, а відповідно і на наше просторове пізнання. Існують емпіричні докази міжлінгвістичних досліджень з вивчення першої мови, які показують, що діти сприйнятливі до мовно-специфічних систем лексикалізації від самого початку процесу вивчення першої мови [7].

Але все-таки ще можна багато дискутувати щодо питання, наскільки мовне варіювання справді впливає на наше просторове пізнання. Представники теорії лінгвістичної відносності вважають, що лінгвістичне варіювання базується на досвіді та що різні способи реферування до простору (або використання просторової мови) справляють значний вплив на наше просторове розуміння світу, а також відповідно на наше просторове пізнання [серед них 7; 16]. Інші дослідники, як, наприклад, Петерсон та його колеги [21, р. 571] гадають, що досвід впливає на спосіб, яким ми реферуємо до простору, але водночас він (досвід) не змінює докорінно наші просторові уявлення, так само як і процеси сприйняття та пізнання, а тому просторове пізнання, по суті, незалежне від мови.

Для мовознавства у відношенні до простору у 80-х, а особливо у 90-х роках відкрилася нова галузь дослідження – «лінгвістика простору» (*Raumlinguistik*) Г. Фатера [24]. З одного боку, продовжуються дослідження локативних прийменників та прислівників, локальних прикметників, дієслів місцеположення, а з іншого – дієслів руху. При цьому простір та переміщення у ньому розглядається із виключно лінгвістичних позицій, без урахування особливостей культури носіїв тієї чи іншої мови.

Наприкінці хотілося б відзначити, що починаючи ще з ранніх генеративно-семантичних підходів [9], когнітивна лінгвістика виявилася найбільш продуктивною галуззю у лінгвістичному дослідженні простору.

Проведене дослідження висвітлює основні проблеми у питанні взаємовідношення між простором, просторовою мовою та просторовою концептуалізацією.

Перспективами подальших досліджень буде детальне вивчення особливостей концептуалізації простору та просторових відношень у текстах художньої літератури.

Література:

1. Всеволодова М. В. Способы выражения пространственных отношений в современном русском языке / Всеволодова М. В., Владимирский Е. Ю. – М. : Русский язык, 1982. – 262 с.
2. Горожанкина Елена Михайловна. Языковая концептуализация вертикального пространства : На материале английского и русского языков : дисс. ...канд. филол. наук : 10.02.19 / Горожанкина Елена Михайловна. – Кемерово, 2003. – 171 с.
3. Кубрякова Е. С. Язык пространства и пространство языка (к постановке проблемы) // Изв. АН. Сер. Лит. и яз., 1997. – Т. 56. №3. – С. 22–31.
4. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми. – Полтава, Довкілля-К, 2008. – 712 с.
5. Степанов Ю. С. Константы : Словарь русской культуры / Юрий Сергеевич Степанов. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.
6. Bloom P. Language and Space / Paul Bloom, Mary Peterson, Lynn Nadel, and Merrill Garrett (eds.) // Language, speech and communication series. – Cambridge ; Mass. ; London : MIT Press, 1999. – 597 p.
7. Bowerman M. Learning how to structure space for language : a crosslinguistic perspective / Melissa Bowerman // [Language and Space / Paul Bloom, Mary Peterson, Lynn Nadel, and Merrill Garrett (eds.)]. – Cambridge ; Mass. : MIT Press, 1996. – P. 385-436.
8. Bühler K. Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache / Karl Bühler. – Jena : Gustav Fischer, 1992. – 434 s.
9. Daswani C. J. Adverbials of Time and Location in English: A Study in Generative Semantics / Chander J. – Ithaca, N.Y. & London : Cornell University Press, 1969. – 364 p.
10. Downs R. M. Kognitive Karten : Die Welt in unseren Köpfen / Roger M. Downs, David Stea. – Stuttgart : UTB, 1982. – 392 s.
11. Fodor J. The Language of Thought / Jerry A. Fodor. – New York : Crowell, 1975. – 214 p.
12. Gumperz J. J. Rethinking Linguistic Relativity / John J. Gumperz, Stephen C. Levinson. – Cambridge : Cambridge University Press, 1996. – 488 p.
13. Jackendoff R. Semantics and Cognition / Ray S. Jackendoff. – Cambridge ; Mass. : MIT Press, 1983. – 283 p.
14. Jackendoff R. The architecture of the linguistic-spatial interface / Ray Jackendoff // [Language and Space / Paul Bloom, Mary Peterson, Lynn Nadel, and Merrill Garrett (eds.)]. – Cambridge ; Mass. : MIT Press, 1996. – P. 1-30.
15. Klein W. Überall und nirgendwo: Subjektive und objektive Momente in der Raumreferenz / Wolfgang Klein // Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. – B. 78. – Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1990. – S. 9-42.
16. Levinson S. C. Frames of reference and Moulyneux's question : Crosslinguistic evidence / Stephen C. Levinson // [Language and Space / Paul Bloom, Mary Peterson, Lynn Nadel, and Merrill Garrett (eds.)]. – Cambridge ; Mass. : MIT Press, 1996. – P. 109-170.
17. Levinson S. Language and Cognition : The cognitive consequences of spatial description in Guugu Yimithirr / Stephen C. Levinson. – 1997. Journal of Linguistic Anthropology 7 (1) – P. 98–131.
18. Levinson S. C. Space in Language and Cognition: Explorations in Cognitive Diversity / Stephen C. Levinson // Language, Culture and Cognition, v. 5. – Cambridge [u. a.] : Cambridge Univ. Press, 2003. – 389 p.
19. Miller G. Language and Perception / George Armitage Miller, Philip Nicholas Johnson-Laird. – Cambridge : Cambridge University Press, 1976. – 760 p.
20. Nuyts J. Language and Conceptualization / Jan Nuyts, Eric Pederson (eds.). – Cambridge : Cambridge University Press, 1997. – 281 p.
21. Pederson E. Semantic typology and spatial conceptualization / Pederson Eric, Eve Danziger, Stephen C. Levinson [et al]. – 1998. Language (74) – P. 557-589.
22. Schwarz M. Einführung in die Kognitive Linguistik / Monika Schwarz. – Tübingen : Franke Verlag, 1992. – 163 s.
23. Schweizer H. Sprache und Raum. Psychologische und linguistische Aspekte der Aneignung und Verarbeitung von Räumlichkeit / Harro Schweizer. – Stuttgart : Metzler, 1985. – 294 s.
24. Vater H. Einführung in die Raum-Linguistik / Heinz Vater // Kölner linguistische Arbeiten – Germanistik ; 24. – 2.ed. – Hürth-Efferen : Gabel, 1991. – 107 s.
25. Wunderlich D. Raum, Zeit und das Lexikon / Sprache und Raum. Psychologische und linguistische Aspekte der Aneignung und Verarbeitung von Räumlichkeit. Ein Arbeitsbuch für Lehren und Forschung // Harro Schweizer (Hrsg.). – Stuttgart : Metzler, 1985. – S. 66-89.
26. Wunderlich D. Sprache und Raum / Dieter Wunderlich // Studium Linguistik. – B. 12. – Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1982. – S. 1-9.

Т. М. Гузій,

аспірант Київського національного лінгвістичного університету, м. Київ

МІФОЛОГІЧНА КАРТИНА СВІТУ ДАВНІХ ГЕРМАНЦІВ В СИСТЕМАХ ПРОСТОРУ ТА ЧАСУ

У статті розглядається поняття мовної картини світу в сучасній лінгвістиці. Автор зосереджує увагу на міфологічній картині світу як першооснові мовної картини світу. Аналізується міфологічна картина давніх германців в системах простору та часу.

Ключові слова: мовна картина світу, міфологічна картина світу, простір, час.

В статье рассматривается понятие языковой картины мира в современной лингвистике. Автор концентрирует внимание на мифологической картине мира как первооснове языковой картины мира. Анализируется мифологическая картина древних германцев в системах пространства и времени.

Ключевые слова: языковая картина мира, мифологическая картина мира, пространство, время.

In the article the notion of linguistic image of the world in modern linguistics is examined. The author focuses on the mythological image of the world as the fundamental principle of linguistic image of the world. The mythological image of ancient Germans in the systems of space and time is analyzed.

Keywords: linguistic image of the world, mythological image of the world, space, time.

Дослідження картини світу стає все більш актуальним в сучасній лінгвістиці, дане поняття є багатограним та багатоаспектним. Різноманітні погляди, варіативні підходи аналізу мовної картини світу викладені в роботах М. Ф. Алефіренка, Ю. Д. Апресяна, А. Вежицької, С. П. Денисової, А. Залізняка, Ю. М. Караулова, О. С. Кубрякової, В. А. Маслової, О. А. Огневої, З. Д. Попової, Й. А. Стерніна, О. С. Яковлевої та ін.

Російський учений М. Ф. Алефіренко, досліджуючи мовну картину світу з позиції лінгвокультурології, визначає мовну картину як систему знань про культуру, що втілена в певній національній мові, а індивідуальне вживання лінгвокультуром змінюється лінгвокультурологічною компетенцією як соціально значимою системою, що знаходиться в етномовній свідомості [1, с. 9]. А. Вежицька визначає мовну картину світу як історично сформовану в повсякденній свідомості даного мовного колективу й відображену в мові сукупність уявлень про світ, певний спосіб концептуалізації дійсності [3, с. 35]. О. А. Огнева наголошує, що кожна мова об'єктивує власну картину світу, яка впливає на сутність мовної особистості і на зміст створеного нею висловлювання [10, с. 21]. С. П. Денисова, розглядаючи картину світу як комплекс фундаментальних понять, що віддзеркалюють специфіку людини та її буття, розрізняє два типи впливу людини на мову: феномен первинної антропологізації мови (психофізіологічний вплив людини на конститутивні властивості мови) і феномен вторинної антропологізації мови (вплив на мову різних картин світу людини) [6, с. 10], тобто мовна картина світу формується при вторинній антропологізації мови.

Незважаючи на численні дослідження, учені не прийшли до єдиного точного визначення «мовної картини світу», це поняття до цих пір знаходиться в стадії становлення й розвитку, змінюється обсяг і розширюється поле його застосування в сучасних гуманітарних науках, що і визначає актуальність теми. У даний час на підставі різновидів духовної культури прийнято виділяти шість картин світу: релігійну (міфологічну), наукову, естетичну, етичну, художню, політичну [11]. У нашому дисертаційному дослідженні, аналізуючи мовні засоби утілення концепту в давньоанглійській мові, ми фокусуємо увагу саме на міфологічній картині світу, яка фігурувала в той історичний період. Ціль нашої статті – розкрити поняття міфологічної картини як першооснову мовної картини світу, розглянути міфологічну картину давніх германців в системах простору та часу.

Первісною формою світоглядної свідомості, у межах якої сформувалася розвинена картина світу, була міфологічна свідомість. Саме в міфі відображається модель світу, що склалася в період архаїчного суспільства.

Досліджуючи міфологічну картину світу давніх германців, ми розглядаємо міфологічну картину як проміжну ланку, першооснову мовної картини світу.

Важливою складовою міфологічної свідомості є просторово-часові уявлення. Уважаємо доцільним виділити в міфологічній картині світу просторову та часову системи. Слід зазначити, що деякі дослідники розглядають простір і час як нероздільні парні філософські категорії. Інші ж вважають час невід'ємною якістю матерії. У лінгвістиці, особливо в художніх текстах, використовується термін «хронотоп», уведений М. М. Бахтінін, а також поняття позначення тільки простору – «топофон» (також термін М. М. Бахтіна) або тільки часу – «хронотип» (термін Н. І. Панасенко) [16, с. 69].

Уявні речі, які людина, завдяки продуктивній здатності уяви конструює з власних відчуттів, розташовані у просторі. Усе, що ми уявляємо, десь розміщено [5, с. 30]. Усе сприймається нами на певній відстані та певним чином орієнтоване, тому простір є базовою формою, якій підкоряється розум. Іншою базовою формою є час, яким вимірюється людське життя [14, с. 43]. Категорія часу, що є максимально абстрактною, відносною, дифузною і не має чіткої референціальної співвіднесеності, натомість, відзначається утилітарністю й реалізується насамперед у просторових категоріальних термінах [7, с. 16]. Розглянемо, як ці базові форми відображаються в міфологічній картині світу.

Почнемо з просторової системи в міфологічній картині світу давніх германців. О. С. Колесник розглядає картину світу як динамічний образ, а міфологічний простір – як інформаційне поле. Оскільки міфологічний простір розглядається як контейнер вихідних положень (квантів знань), вектор раціоналізації світу значною мірою залежить від кількісних параметрів інформаційного поля, що визначає орієнтири для пізнавальних проце-

дур. Міфологічний простір є зв'язною ланкою між картиною світу, осягнутого лінгвостільністю в практичній діяльності, та варіантами реальності, відомі (до певної міри) іншим поколінням і культурним типам [7, с. 106].

Просторова система давньогерманської культури містить горизонтальну та вертикальну моделі світу. Вертикальна модель пов'язана з уявленнями давніх германців про світ як величезне священне дерево-ясен Іггдрасиль «*Yggdrasill*», на ярусах якого розташовані володіння богів і людей. У самій середині мешкають люди й все, що їх оточує й доступно їх розумінню. Це поняття збереглося в давньогерманських мовах у назві земного світу: да. *Middangeard*, днв. *Mittilgart*, гот. *Midjungards* (букв. «середнє житло»). Головні боги – аси – мешкають на самому верху. У самому низу поміщається світ духів п'їтми й зла – пекло. Навколо світу людей розташовувались світи різних сил: на півдні – світ вогню, на півночі – світ холоду й туманів, на сході – світ велетнів, на заході – світ ванів [13]. Варто відмітити, що людина в даній вертикальній організації є центром, навколо якого розташовані всі інші природні сили, тобто сприйняття давніх германців характеризувалося антропоцентризмом.

Три корені Іггдрасіля, згідно зі Старшою Еддою, стягаються до царства мертвих (велетнів і людей), або, згідно з Молодшою Еддою, – до богів, велетнів і до країни мороку. Біля Іггдрасіля розташоване головне святилище, де боги вершать свій суд. Під корінням – джерела Урда, Міміра, Хвейгельміра. Біля Урди живуть норни, які визначають долі людей, зрошують джерельною вологою дерево, джерело Міміра теж годує дерево: Іггдрасіль укритий медвяною вологою, а коза Хедрун, що їсть його листя, годує медвяним молоком воїнів (ейнхерів). Вічнозелене дерево життя Іггдрасіль насичене живильним медом, тому його називають ще медовим деревом, яке годує Всесвіт. Іггдрасіль з'єднує небо, де знаходиться місто Асгард, землю з містом Мітгард і підземний світ [9].

Горизонтальна проекція моделі світу побудована на протиставленні Мідгарда (центру землі), населеного людьми, і Утгарда, Йотунхейма (окраїни землі), населеного велетнями й чудовиськами [8, с. 407].

Події, що відбуваються в Асгарді та Мітгарді, є втіленням поглядів на стосунки богів і людей. У давньогерманських мовах ставлення людини до богів виражалось не через поняття «вірити», яке було досить абстрактним, а через жертвопринесення, через конкретний дар, який мав зміцнювати богів.

Саме спосіб життя давніх германців уплинув на сприйняття світу, його поділ на верхній, середній та нижній яруси. Скотарі, мисливці, рибалки та мореплавці, іноді землероби жили в оточенні суворой природи, яку їхня багата фантазія легко сповнювала ворожими силами. Центр їхнього життя – огорожений сільський двір. Відповідно й увесь світ моделювався ними у вигляді системи дворів. Подібно до того, як біля їхніх дворів простіралися необроблені пустища та скелі, так і весь світ вони сприймали як такий, що складається з протиставлених одна одній сфер [4, с. 123-124].

Розглянемо часову систему міфологічної картини світу давніх германців. Міфічний час передував початку емпіричного часу; міфічна епоха – це епоха першопредметів і першодій (перший вогонь, перший спис, перші вчинки тощо). Усе, що відбувалося за міфічного часу, набуває значення парадигми й розглядається як прецедент, що є зразком для відтворення вже тому, що він мав місце в споконвічні часи. Таким чином, міфічний час ще не є історичним у власному, сучасному значенні цього слова [2, с. 124]. У міфологічному часі немає розмежування минулого та теперішнього. Міфологічна картина охоплює світ одночасно в його синхронній і діахронній цілісності, тому він є позачасовим [4, с. 45]. На кожному історичному етапі він містить в собі щось незмінне і в той же час мінливе, іншими словами, міфічний час є вічним, основотворчим по відношенню до загального часу.

О. М. П'ятигорський, розкриваючи зміст міфу, виділяє в ньому потрійну модель часу: квазіісторичний (час сюжету); ментальний (час сприйняття); час-смерть (надчас) [12, с. 17]. Досліджуючи міфологічну картину в часовій системі давніх германців, ми розмежуємо час створення та час кінця світу. Космогонічна міфологія розкриває процес формування світу з порожнечі, хаосу Гіннунгагап. Матеріальне наповнення первісної безодні варіює залежно від джерела; його асоціюють із порожнечею, водою або поєднання цих елементів. Незмінним залишається лише мотив глибини та безодні [14, с. 45].

Згідно з міфами, до правління богів існували надприродні істоти – гігантські велетні; боги вбили одного з них (велетня Іміра), а з його тіла створили землю й небо. Боги ділилися на асів (боги вищої категорії) і ванів (боги нижчої категорії). Найшановнішими серед асів були Водан (сканд. Одін), Тіу (Циу, Тів) та Донар (сканд. Тор). Верховний бог прагерманців Тіу (бог війни) поступився місцем Водану, верховному богові, який панував як над людьми, так і в царстві мертвих (Вальгалла). Донара вважали богом грому й заступником землеробів. До богів більш пізнього походження (ванів) відносилася покровителька родючості богиня матері-землі Нертус. Подібні функції виконувала дружина Водана Фрігг та богиня Фрея. Міфи розповідають про тривалу боротьбу асів та ванів, які згодом примірилися й поріднилися [15, с. 22].

За скандинавськими віруваннями, на людство чекає кінець світу (Рагнарок). Проте перед фінальною битвою між добром та злом прийде ще зима, названа Фімблвінтер, що триватиме три роки. Тоді батько підніме руку на сина, брат заколе брата, і не буде згоди між друзями [15, с. 25], тобто за пророкуваннями йдеться мова про апокаліпсис, але слід зазначити, що апокаліпсис за германо-скандинавською язичницькою традицією не тотожний християнському армагедону. Із точки зору язичницької ідеології «*ragna rök*» є не лише кінцем одного земного життя, він супроводжується початком іншого, нового життя, нового світу, уже з новими богами [14, с. 48]. Таке бачення кінця світу в германській культурі має регенеративний характер.

Проведене нами дослідження дозволяє зробити висновок, що міфологічна картина світу є основотворчою мовною картиною світу лінгвостільності. Розглядаючи міфологічну картину давніх германців, виділяємо системи простору та часу, основу просторової моделі становлять горизонтальна та вертикальна моделі світу, а часової – уявлення про створення та кінець світу.

Література:

1. Алефиренко Н. Ф. Картина мира и этнокультурная специфика слова / Н. Ф. Алефиренко // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – № 4. – 2009. – С. 6-9.
2. Бойченко І. В. Філософія історії. Підруч. для вищ. шк. / І. В. Бойченко. – Х. : Прапор, 2006. – 656 с.
3. Вежицкая А. Языковая картина мира как особый способ репрезентации образа мира в сознании человека / А. Вежицкая // Вопросы языкознания. – № 6. – 2000. – С. 33-38.
4. Гуревич А. Я. Средневековой мир: культура безмолствующего большинства / А. Я. Гуревич. – М. : Искусство, 1990. – 396 с.
5. Гутнер Г. Б. Философия языка. Язык и интеллектуальная интуиция / Г. Б. Гутнер. – М. : Изд-во УРАО, 2001. – 60 с.
6. Денисова С. П. Картина світу та суміжні поняття в зіставних дослідженнях / С. П. Денисова // Проблеми зіставної семантики. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2005. – Вип. 7. – С. 9-15.
7. Колесник О. С. Міфологічний простір крізь призму мови та культури: Монографія / О. С. Колесник. – Чернівці : РВВ ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2011. – 312 с.
8. Левицький В. В. Основи германістики / В. В. Левицький. – Вінниця : Нова Книга, 2006. – 528 с.
9. Лубський В. І. Релігієзнавство / В. І. Лубський. – К. : ОЦ «Академія», 2000. – 408 с.
10. Огнева Е. А. Когнитивное моделирование концептосферы художественного текста / Е. А. Огнева. – М. : Эдитус, 2013. – 282 с.
11. Принципы построения картины мира и способы ее вербального осуществления / Проблемы исторического языкознания и ментальности. – Вып. 1. – Русский язык: Ментальность и грамматика. – Красноярск : Мысль, 1998. – 107 с.
12. Пятигорский А. М. Мифологические размышления. Лекции по феноменологии мифа / А. М. Пятигорский. – Москва: Языки русской культуры, 1996. – 134 с.
13. Соловьёва Л. Н. Древние германцы и их языки / Л. Н. Соловьёва // Введение в германскую филологию. – М. : Высшая школа, 1980. – С. 7-27.
14. Троць О. В. Вербалізація концепту ДОЛЯ у давньогерманських мовах : етнокультурний аспект: дис.... канд. філол. наук: 10.02.04 / Олена Володимирівна Троць; КНЛУ. – К., 2008. – 200 с.
15. Andrushenko O. Introduction to Germanic Linguistics [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.academia.edu. – 181 с.
16. Panasenکو N. Interrelations between Literary Time and Space in Prosaic Texts [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Ferencik2/index.html> // Language, Literature and Culture in a Changing Transatlantic World. International conference proceedings. April 22-23, 2009 / Milan Ferencik, Juraj Horváth (eds.). – Prešov: Institute of British and American Studies, Faculty of Arts, University of Prešov; Slovak Association for the Study of English. – Metodicko-Pedagogické centrum. – P. 69-82.

Ю. І. Дідур,

Одеський національний економічний університет, м. Одеса

СЕМАНТИЧНІ ГЕШТАЛЬТИ АСОЦІАТИВНОГО ПОЛЯ ЕРГОНІМА ВЕРХОВНА РАДА

Семантичні гешталти асоціативного поля ергоніма Верховна рада. Дідур Ю. І. Статтю присвячено опису результатів вільного асоціативного експерименту з встановленням відповідних семантичних гешталтів асоціативного поля ергоніма Верховна Рада.

Ключові слова: когнітивна ономастика, ергонім, вільний асоціативний експеримент, асоціативне поле, семантичний гешталт асоціативного онімічного поля.

Семантические гешталты ассоциативного поля эргонима Верховная Рада. Дидур Ю. И. Статья посвящена описанию результатов свободного ассоциативного эксперимента с установлением соответствующих семантических гешталтов ассоциативного поля эргонима Верховная Рада.

Ключевые слова: когнитивная ономастика, эргоним, свободный ассоциативный эксперимент, семантический гешталт ассоциативного ономастического поля.

Semantic gestalts of the associative field of the ergonym Supreme Council. Didur Yu. I. The present article is dedicated to the analysis of the results of the free associative experiment with the establishment of the corresponding semantic gestalts of the associative field of the ergonym Supreme Council.

Key words: cognitive onomastics, ergonym, free associative experiment, semantic gestalt of the associative field.

Асоціативне поле пропріальних одиниць почало привертати особливу увагу дослідників у останнє десятиріччя [2; 3; 6; 9 та ін.], але спеціальної уваги ергонімній лексиці досі приділено не було, що й зумовлює актуальність даної розвідки, яку виконано у руслі когнітивної ономастики. **Метою** цієї статті є встановлення семантичних гешталтів ергонімічного асоціативного поля, які виокремлено під час аналізу результатів вільного асоціативного експерименту. **Об'єктом** дослідження послугувала ергонімна лексика, тобто власні назви об'єднань людей, предметом – асоціати до стимулу *Верховна Рада*.

Базовим терміном статті є **гешталт**, який був уведений Г. фон Еренфельсом та М. Вертгеймером спочатку до психології та значно пізніше Дж. Лакоффом до когнітивної лінгвістики. О. О. Селіванова дефінує **гешталт**, як «константний цілісний складник свідомості, що існує у вигляді фігур, структур, образів і формується через прагнення до структурування поля сприйняття» [7, с. 84]. Теорія лінгвістичних гешталтів була створена Дж. Лакоффом для того, щоб «дослідити мову у проекції на досвід людини, а людину описати на підставі її мови» [7, с. 84]. Дж. Лакофф стверджує, що на загальному рівні все пізнається холистично, «як єдиний гешталт» [10, с. 33], тобто думки, сприйняття, емоції, процеси пізнання, моторна діяльність та мова організовуються за допомогою **лінгвістичних гешталтів** – структур цілісних, які складаються з частин, але їх не можна звести до сукупності цих частин [4].

На думку Н. С. Сергієвої, неоднорідність асоціативних зв'язків у асоціативно-вербальній сітці дозволяє виокремити «ядро ментального лексикону» чи «ядро мовної свідомості» [8]. **Асоціативний гешталт** виявляється, коли «асоціати семантично тяжіють до певних характеристик, природно групуючись навколо кількох (зазвичай частотних у асоціативній статті) реакцій, що означають (називають) певний набір мисленнєвих образів – концептів» [5, с. 119]. З усього сказаного виходить, що гешталт – це ментальний образ, який є віддзеркаленням світу, фрагмент образу світу, лінгвістичний гешталт – мовне втілення фрагмента мовної картини світу, а асоціативний гешталт – фрагмент концептуальної картини світу.

Ю. М. Караулов розробив методику розподілу асоціативного поля на семантичні гешталти, тобто фрагменти мовної картини світу [1]. Ця методика знайшла свій розвиток у розробках В. Ю. Неклесової [6] та Г. В. Ткаченко [9], які екстраполювали її на дослідження хрононімів та хрематонімів. Таким чином, встановлення **семантичних гешталтів асоціативного онімічного поля (СГАОП)** дає можливість проаналізувати етнічну картину світу та встановити механізми й наслідки процесів концептуалізації та категоризації її онімічної складової.

Нами було проведено вільний асоціативний експеримент зі 100 інформантами. Кожен з них надав одну реакцію на стимул-ергонім *Верховна Рада*. Під час аналізу асоціатів до аналізованого стимулу було виокремлено чотири типи семантичних гешталтів, а саме: **негативне, переважно суспільне явище, група аморальних людей, зрада, тварини**. Перше місце за частотністю посідає гешталт **негативне явище** (22 реакції), який в узагальненій формі характеризує стимул: *г*вно* (5), *бардак* (4), *базар* (2), *болото* (2), *провокація*, *зло*, *тупість*, *хаос*, *корупція*, *щось нецензурне та жиром запливе*, *морок*, *даремність*. Оскільки саме у цей час в Україні відбувається становлення громадського суспільства, реакції мають дуже емоційний характер, інколи навіть інвективний. Друге місце належить гешталту **група аморальних людей** (18 реакцій): *шахраї* (4), *банда* (2), *ідіоти* (2), *ледарі* (2), *бандити*, *дармоїди*, *збрід*, *кнопкодави*, *мудаки*, *негідники*, *головотяпи*, *уроди*. Третім за частотністю виокремлено гешталт **зрада** (12 реакцій): *зрада* (7), *(В)верховна* (3) *зрада* (3), *зрада України й народу*, *зрадники*. Останнє, четверте місце посідає семантичний гешталт **тварини** (7 реакцій): *стадо* (2), *ледачі свині*, *козлині рога*, *олені*, *термітник*, *зоопарк*. Інші поодинокі реакції відносяться до периферії семантичного поля аналізованого асоціату. Загальне співвідношення семантичних гешталтів даного ергоніма можемо унаочнити у наступній діаграмі:



Таким чином, можемо висновувати, що семантичні гештальти асоціативного поля ергоніма *Верховна Рада* мають суто негативне забарвлення. Перший та другий гештальти є суто онтологічними, бо реципієнти намагалися осмислити соціальну роль власне органа влади. Гештальти **зрада** та **тварини** мають метафоричний характер з яскравим оцінним компонентом, особливо це стосується зоосемічних асоціатів. В українській мовній свідомості верховний законодавчий орган країни представлено як негативне явище, група людей з негативними якостями, уподібнюється тваринам та несе інтенсивне негативне емоційно-оцінне забарвлення.

У подальших розвідках планується проведення аналогічних експериментів з носіями англійської та російської мов для встановлення СГАОП ергонімів на позначення верховних законодавчих органів Великобританії та Росії з подальшим порівнянням отриманих результатів.

Література:

1. Караулов Ю. М. Показатели национального менталитета и ассоциативно-вербальной сети / Ю. Н. Караулов // Языковое сознание и образ мира. – М., 2000. – С. 191-206.
2. Карпенко О. Ю. Когнітивна ономастика як напрямок пізнання власних назв : дис. д. філол. наук : 10.02.15 / Карпенко Олена Юріївна. – Київ, 2006. – 416 с.
3. Ковалевська Т. Ю. Класифікаційні ознаки онімних асоціатів / Т. Ю. Ковалевська // Записки з ономастики. – Одеса : Астропринт, 2002. – Вип. 6. – С. 37-43.
4. Лакофф Дж. Лингвистические гештальты // http://www.classes.ru/grammar/155.new-in-linguistics-10/source/worddocuments/_19.htm.
5. Марковина И. Ю., Данилова Е. В. Специфика ассоциативного сознания русских и американцев: опыт построения «ассоциативного гештальта» текстов оригинала и перевода / И. Марковина, Е. Данилова // Языковое сознание и образ мира: под ред. Н. В. Уфимцевой. – М., 2000. – С. 116-132.
6. Неклесова В. Ю. Когнітивна природа власних назв на позначення часу: дис. к. філол. наук : 10.02.15 / Неклесова Валерія Юріївна. – Одеса, 2010. – 230 с.
7. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2010. – 844 с.
8. Сергієва Н. С. Семантический гештальт и ядро языкового сознания русских. / Н. С. Сергієва // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: социально-гуманитарные науки. – 2006. – Вып. 2 (57). <http://cyberleninka.ru/article/n/semanticheskij-geshtalt-i-yadro-yazykovogo-soznaniya-russkih>
9. Ткаченко Г. В. Англомовні хремотоніми як лінгвокогнітивні феномени картини світу : дис. к. філол. наук : 10.02.04 / Ткаченко Ганна Володимирівна. – Одеса, 2012. – 236 с.
10. Lakoff, G. Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind / G. Lakoff. – Chicago : University of Chicago Press. – 1987. – 57 p.

К. П. Єсипович,

Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ

КОГНІТИВНЕ ПІДГРУНТЯ РОЗГОРТАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИХ КОНЦЕПТІВ У ЕПІЧНОМУ ТЕКСТІ

Статтю присвячено проблемі когнітивного моделювання фольклорного дискурсу, а саме мова піде про принципи розгортання лінгвокультурологічних концептів у епічному творі на основі виділення у фольклорному дискурсі когнітивних структур пропозиціонального типу.

Ключові слова: пропозиція, статичні предикати, концепти стану, когнітивна карта.

Статья посвящена проблеме когнитивного моделирования фольклорного дискурса, а именно речь пойдет о принципах разворачивания лингвокультурологических концептов в эпическом произведении на основе выделения в фольклорном дискурсе когнитивных структур пропозиционального типа.

Ключевые слова: пропозиция, статические предикаты, концепты состояния, когнитивная карта.

The article deals with the problem of the cognitive modelling of the folklore discourse and specifically it is dealt with the principles of construction of the linguoculturological concepts in an epic writing on the ground of the propositional type cognitive structures separation in the folklore discourse.

Key words: proposition, static predicates, condition concepts, cognitive map.

Французькі епічні твори утворюють фольклорну спадщину французького народу. Дослідникам відомі близько 90 поем, з яких найдавніші збереглися в записках XII ст., а найбільш пізні датовані XIV ст. Такі твори є анонімними та мають назву «жести» (фр. «chansons de geste», що буквально означає «пісні про діяння» або «пісні про подвиги»). Обсяг таких творів варіюється від 1000 до 2000 віршів, які мають різну довжину (5 – 40 строф) і називаються «laisses» [2]. Рядки пов'язані між собою асонансами, які пізніше, починаючи з XIII ст., змінюються на рими. Пісні-жести призначалися для співу й виконувалися мандрівними співаками і музикантами жонглерами.

Предметом дослідження виступила перлина французького ліро-епічного жанру пісня-жест *La Chanson de Roland*. **Об'єктом дослідження** виступили пропозиціональні структури, які створюють когнітивне підґрунтя для вивчення давніх фольклорних творів у ракурсі нових лінгвістичних течій, адже загальна спрямованість мовознавчих студій на вивчення зв'язку між архаїчною мовою та сучасним мисленням відзначається **актуальністю**.

Завдання дослідження полягає у відтворенні концептуального змісту епічного твору, використовуючи **методику** когнітивного моделювання та застосування елементів семного та пропозиціонального аналізу, зміст якого полягає у визначенні рольових типів дієслів та семантичних ролей агенса, бенефактива, експерієнсера і т.п. запропоновано у роботах Л.Теньєра та Ч.Філмора [5; 6].

Виділені у фольклорному дискурсі ланцюжки пропозицій складають основу когнітивних моделей пропозиціонального типу. Відносини між актантом й статичним / динамічним предикатом укладають ядро пропозиції [2; 4; 7].

Проаналізуємо I–V строфи I частини «Пісні про Роланда». З першої строфи в епічному творі продемонстроване шанобливе і поважне ставлення до короля Карла Великого [10]:

- 1 *Carles li reis, nostre emperere magnes*
- 2 *Set anz tuz pleins ad estet en Espaigne,*
- 3 *Cunquist la tere altaigne*
- 4 *N'i ad castel ki devant lui remaigne*
- 5 *Mur ne citet n'i est remes a fraindre*

На початку пісні-жеста король Франції Карл Великий описується як монарх, провідними рисами якого є велич 1 *Carles li reis, nostre emperere magnes*. *Magnes* (лат.) – grand : «qui a plus d'importance que les autres» [9]. Карл Великий – монарх, могутність якого полягає у здібності керувати кількома державами: Іспанією 2 *Set anz tuz pleins ad estet en Espaigne*, де дієслово *estre* вжито в значенні *rester*: «demeurer dans un lieu pour (faire quelque chose)» 71 *Il est al siège à Cordres la citet* [8] та Францією 116 *Là siet li reis ki dulce France tient* (старофр.), дієслово *tenir* означає «défendre un lieu, défendre, garder» [там само].

Провідною рисою у поведінці короля є войовничість, а саме, здатність підкоряти землі: 3 *Cunquist la tere...* дієслово *cunquist* (старофр.) *conquérir*: «obtenir par la lutte, par les armes» [9]; руйнувати замки 4 *N'i ad castel ki devant lui remaigne*, дієслово *remaindre* зі старофр. перекладається як «rester, demeurer encore dans un lieu» [8]; стіни 5 *Mur ne citet n'i est remes a fraindre*, дієслово *fraindre* зі старофр. перекладається як «briser anéantir la résistance de...». Таким чином велич, могутність, войовничість монарха є ознаками його володарювання. Король Карл Великий є володар Франції 94 *Carle ki France ad en baillie*. У словнику старофранцузької мови лексема *baillie n.f.* перекладається як domination, empire, тобто: «action de dominer; puissance, autorité souveraine» [9]. Таким чином, розгортання лінгвокультурологічного концепту король продемонструємо на схемі.

Проведемо пропозиціональний аналіз наступних строф 96, 117–119, у яких найяскравіше відображено зовнішність Карла Великого. Король Карл Великий вирізняється серед васалів через зовнішню життєрадісність 96 *Li Emperere se fait e bald e liet*, лексема *bald* від *baud* (adj.) у словнику середньофранцузької мови означає: «plein d'ardeur joyeuse (jusqu'à l'excès)» [9], а лексема *liet*, (adj.) означає: «content, joyeux, heureux» [там само].

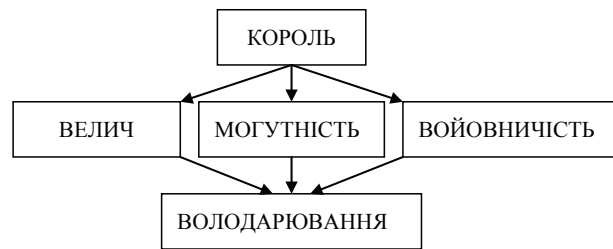


Рис. 1 Схема розгортання лінгвокультурологічного концепту король

Сивина чола та бороди 117 *Blanche ad barbe e tut flurit le cheſe* ознакою похилого віку монарха: *fluri* (adj.) старофр. «en parlant de la barbe blanche» [8]. Король має примітну зовнішність 18 *Gent ad le cors e le cuntenant fier*, лексема *gent*, *jent*, *gient* adj. зі старофр. означає «joli en parlant de la personne», лексема *cors*, *corps* s.m. зі старофр. тлумачиться як «personne, personnage» [8]. 19 *S'est ki l'demandet, ne l'estoet enseigner*. Дієслово *enseigner* qqс. (à qqп). зі середньофр. означає «signaler, indiquer, faire connaître, montrer qqс. à qqп» [9], а іменник *estoet* середньофр. означає «petite balle pour jouer au jeu de paume» [там само], тобто ні чим не треба вказувати на помітну постать Карла Великого. Таким чином, схема розгортання концепту зовнішній вигляд короля має такий вигляд:

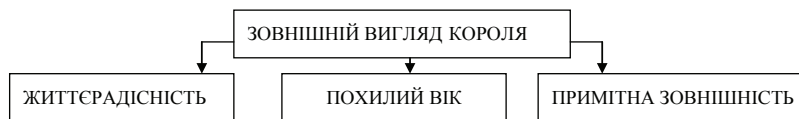


Рис. 2. Схема розгортання концепту зовнішній вигляд короля

У наступному уривку пісні Король Карл Великий зображений як розсудливий та мудрий монарх, який ніколи не приймає поспішних рішень: 140 *De sa parole ne fut mie hastifs*. Лексема *hastifs*, *hastif*, *astif* adj. *avec un nom de personne qui se hâte*. У своїх діяннях він звертається за допомогою до Бога 164 *Messe e matines ad li Reis esculet*, та за порадою до своїх васалів 166 *Ses baruns mandet pur sun cunseill finer*.

У наступному фрагменті, який умовно назвемо «Рада у Карла Великого» крім Карла Великого фігурують 8 дійових осіб, які у нашому дослідженні розглядаються як 8 актантів: актант 1 – *Carlemagne*, актант 2 – *Rollanz*, актант 3 – *Olivers*, актант 4 – *Ansès li fiers*, актант 5 – *Sansun li Dux*, актант – 6 *Geoffroi d'Anjou*, актант 7 – *Gerins*, актант 8 – *Gerers*, актантом – 9 умовно назвемо 15 тисяч французів 108 *des altres ... 109 quinze milliers*.

Застосуємо до наведеного уривку пропозиціональний когнітивний аналіз, результати якого демонструють властивості актантів виступати у різних відмінкових ролях [1; 3]. Наприклад, актант 1 – *Carlemagne* і актант 2 – *Rollanz*, виконують одночасно роль як *агенса*, виконавця певної дії, так і *експерієнсера*, суб'єкта сприйняття, носія емоцій, актанти 3 – 8 умовно виконують роль *бенефактива* [6].

Побудова глобальної когнітивної моделі пісні-жесту неможлива без врахування часово-просторового локусу. Проілюструємо на прикладі фрагменту з пісні-жесту створення ментальної репрезентації когнітивної моделі події «Рада у Карла Великого» [10]:

103 *Li Emperere est en un grand verger*
 108 *Là ù cist furent, des altres inout ben.*
 109 *De dulce France i ad quinze milliers.*
 110 *Sur palies blancs sident cil chevaler*
 114 *Desuz un pin, delez un eglenter*
 115 *Un faldestoed i out, fait tut d'or mer*

Проведемо пропозиціональний аналіз вказаних строф фрагменту, результати якого наведемо нижче у таблиці:

Таблиця 1
 Пропозиціональний аналіз фрагменту «Рада у Карла Великого»

Пропозиціональні структури (концепти стану)	Моделі пропозиціональних структур (статичні предикати)
Actant 1 – ESTRE – locatif	АГЕНС – СТАН – МІСЦЕ
Actant 1 – RESTER – finitif	АГЕНС – СТАН – МІСЦЕ
Actant 2,3,4,5,6,7,8,9 – ASSOIR – finitif	АГЕНС – СТАН – МІСЦЕ

Таким чином, просторовий локус розгортання когнітивної моделі вищезазначеного уривку представимо на схемі:

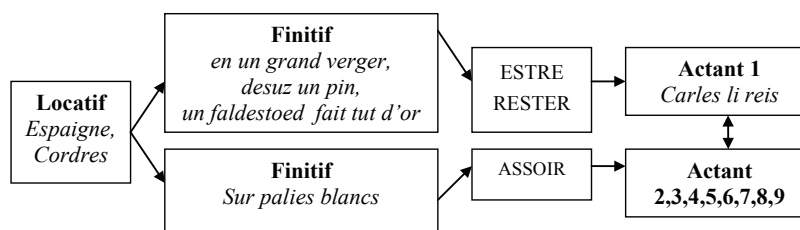


Схема 1. Просторовий локус фрагменту «Рада у Карла Великого»

Висновки та перспективи дослідження. Отже, моделювання концептуального змісту епічного твору здійснювалося використовуючи методику семного та пропозиціонального аналізів. Застосування у подальших дослідженнях різножанрових текстів французького фольклору такої методики уможливить відтворення когнітивної карти французького фольклорного дискурсу, як цілісної концептуальної мережі.

Література:

1. Кубрякова Е. С. Глаголы действия через их когнитивные характеристики / Е.С. Кубрякова // Логический анализ языка. Избранное. 1988-1995 / Редколлегия: Н. Д. Арутюнова, Н. Ф. Спиридонова. – М. : Индрик, 2003. – С. 439-456.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В. Н. Ярцевой; Ин-т языкознания АН СССР. – М. : Сов. энцикл., 1990. (<http://www.encyclopedia.ru/cat/online/detail/39249/>)
3. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика: учеб. пособие / В. А. Маслова. – 3-е изд., перераб. и доп. – Минск : ТетраСистемс, 2008. – 272 с.
4. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля – К., 2011. – 844 с.
5. Теньер, Л. Основы структурного синтаксиса / Л. Теньер. – Пер. с франц. / Вступ, ст. и общ. ред. В. Г. Гака. – М. : Прогресс, 1988. – 656 с.
6. Филлмор Ч. Основные проблемы лексической семантики / Ч. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике, вып. XII. – М., 1983. – С. 35-73.
7. Шевякова Ю. И. Лингвокогнитивное картирование социальных отношений героев современного английского детективного рассказа: автореф. дис. ... канд. фил. наук / Ю. И. Шевякова. – Москва, 2012. – 25 с.
8. Antidote Druide : correcteur, dictionnaires, guides [Електронний ресурс]. – Québec, Druide informatique, 2009 [7]. – Електрон. опт. диск (CD-ROM). – Систем. вимог : Windows, Mac OS X, GNU/Linux. – Назва з титул. екрана.
9. Dictionnaire du Moyen Français (1330-1500) Режим доступа <http://www.atilf.fr/dmf>
10. La chanson de Roland (<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k102947j>)

О. Р. Заболотна,
Національний університет «Львівська політехніка»

ФЕМІНІСТИЧНІ МОТИВИ У ТВОРЧОСТІ СІЛЬВІ ПЛАТ

Стаття присвячена дослідженню головних тенденцій західного фемінізму. Особлива увага приділяється роману Сільві Плат «Під скляним ковпаком».

Ключові слова: фемінізм, патріархальна культура, жіноче божевілля, гендерна дискримінація.

Статья посвящена исследованию основных тенденций западного феминизма. Особое внимание уделяется роману Сильвии Плат «Под стеклянным колпаком».

Ключевые слова: феминизм, патриархальная культура, женское безумие, гендерная дискриминация.

The article deals with the major trends of Western feminism. The attention is paid to Sylvia Plath's novel «The Bell Jar».

Keywords: feminism, patriarchal culture, women's madness, gender discrimination.

У західному літературознавстві ім'я Сільві Плат було віднесено до фемінізму. Дослідження її творів у руслі феміністської традиції займають значну частину від загального корпусу робіт про творчість письменниці. Е. Моерс – автор монографії «Жінки літератури» (Literary Women) пише, що «жоден інший автор не мав такого великого значення для сучасного феміністського руху» [11]. «No writer has meant more to the current feminist movement» [12].

С. Ван Дайн у своїй монографії, написаній в руслі феміністської літературної критики (feminist literary criticism), розглядає написання віршів Сільві Плат як практику поетичного відтворення історії життя [10]. С. Ван Дайн досліджує манускрипти віршів, написаних поетесою на протязі останніх шести місяців життя, і порівнює чорнові версії з кінцевими варіантами, демонструючи при цьому граничну напруженість творчого процесу Сільві Плат. Дослідниця доводить, що Сільві Плат, переписуючи свої вірші, активно відтворює особисту розповідь про своє життя.

Аналізуючи різноманітні аспекти західного фемінізму, варто відмітити, що у вітчизняному літературознавстві цікавість до гендерної та феміністської проблематики спостерігається з 90-х років минулого століття.

Аналіз категорій «жіночого» світу в творчості Сільві Плат варто розпочинати зі спроби провести визначені паралелі між авторськими поетичними текстами та поетичним становищем фемінізму. Варто зазначити, що хронологічно Сільві Плат звертається до проблематики «жіночого світу» в 1950-60-х роках, тобто майже на десятиліття раніше до появи «теоретичного фемінізму». А це, у свою чергу, дозволяє говорити про певний вплив художньої літературної практики на розвиток теоретичних засад фемінізму, а також вказує на «діалог» художніх та нехудожніх текстів, які торкаються «жіночого питання». Серед «основоположних» категорій «жіночого світу», котрі виділяє феміністська критика, варто відмітити мотив жіночого психозу та божевілля. Цілий ряд теоретичних робіт феміністського сенсу присвячений проблемі співвідношення жіночої ідентичності та божевілля. В якості найбільш репрезентативних можна видалити наступні роботи: Chesler Ph. «Women and Madness» (1983), Gilbert S., Gubar S. «The Madwoman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination» (1979), Felman S. «Women and Madness». The Critical Phallacy» (1991, 6-19).

Однією з основних тез, спільною для всіх перекислених робіт, є твердження, що жінка є божевільною чи схильною до божевілля, якщо модель її поведінки не відповідає тим нормам і уявленням, які сформувалися в рамках патріархальної чоловічої культури.

Тему жіночого божевілля, психозу, нервових зривів без перебільшення можна вважати ключовою для західної літератури XX століття. Хоча варто зазначити, що ця тема присутня і в жіночих творах XIX століття. Для прикладу наведемо вірш Емілі Дікінсон «Much Madness Is Divinest Sense»:

Much Madness is divinest Sense –
To discerning Eye –
Much Sense – the starkest Madness –
'Tis the Majority
In this, as All, prevail –
Assent – and you are sane –
Demur – you're straightaway dangerous –
And handled with a Chain.

Цей вірш датується приблизно 1862 роком. Основною темою є тема божевілля та ставлення соціуму до душевнохворих людей. Поезія надає можливість різноманітних інтерпретацій та може бути розглянута як поетичний вияв почуття гумору, і як зізнання автора у своїх внутрішніх страхах перед можливістю збожеволіти, і як літературне висловлення почуття відчаю, яке одоліває розумною жінкою, що змушена жити в світі, яким правлять чоловіки-диктатори.

Як ми бачимо, мотив жіночого божевілля являється центральною категорією образу «жіночого світу», який сформувався в англomовній літературі 1960-1970-х років у руслі феміністської літератури. В контексті творчості Сільві Плат, яка страждала психічними розладами і проходила лікування в психіатричній клініці, мотив безумства володіє автобіографічним началом та тісно переплітається з мотивом самогубства. За цим ми спостерігаємо вже у ранніх віршах письменниці. Але найбільш чіткого вираження тема психічного розладу отримує в романі «Під скляним ковпаком».

«Під скляним ковпаком» – феміністський роман, який Сільвія Плат написала в період бурного становлення та розвитку англо-американського та французького фемінізму. У романі прослідковуються всі головні риси західного фемінізму. Ключовими темами фемінізму у романі є гендерна дискримінація, неможливість жінок вийти за рамки тієї ролі, яку нав'язує їй суспільство, в якому керують чоловіки. У зв'язку з цим роман «Під скляним ковпаком» привертав увагу представників феміністської критики, серед яких Д.Бондс, М.Перлоф, С.М.Гілберт.

Д.Бондс зауважує, що головна колізія роману полягає в конфлікті між автономним суб'єктом жіночого «я», що прагне до прояву ідентичності та самоусвідомлення, та культурним середовищем, створеним за чоловічими стандартами [2]. На думку критика, головна героїня Естер Грінвуд не в змозі створити власну модель жіночої ідентичності, незалежну від культурно-обумовлених стереотипів, котрі нав'язує суспільство і цінності встановлюють чоловіки. З точки зору феміністської теорії, психічна хвороба героїні проявляється відхиленням від норми, яку придумали чоловіки, повстанням проти патріархальної ідеї жіночого служіння чоловіку. Естер зізнається, що «ненавидить саму лише думку служіння чоловіку» («The trouble was, I hated the idea of serving men in any way») і прагне писати свої «захоплюючі листи» (thrilling letters).

Замкнутість та анонімність, коті розглядаються феміністською критикою як атрибути «жіночих листів», характеризують спробу Естер Грінвуд написати роман, героїнею якого буде сама Естер, але лише під псевдонімом (only in disguise). У цьому контексті одужання Естер, після шоквої терапії в психіатричній лікарні, обертається (виявляється) драматичним фіналом: героїня вимушена змиритися зі стереотипами, які їй нав'язують. Таким чином, розвиток сюжету може бути прочитаний як з чоловічої (нервовий зрив – одужання), так і з жіночої (повстання – поразка) точки зору.

Незмінним атрибутом жінки виявляється мовчання. Естер пригнічує внутрішній стан безсловесності. Аналізуючи свій депресивний стан, героїня роману зізнається: «Мовчання викликає у мене депресію. Проте це не була безмовність тиші. Це було моє особисте мовчання». («The silence depressed me. It wasn't the silence of silence. It was my own silence»). Але не лише сама жінка вважає себе німою. У свідомості чоловіка жінка також виступає німим створінням. Ми це можемо побачити в образі Дорін, доволі різкої та говіркої подружки Естер, яка втрачає мову в присутності владного Ленні Шеперда. Таким чином Сільвія Плат зображає чоловіка як владного повелителя, а жінку – як мовчазну жертву, за якою він спостерігає.

Варто зазначити, що образ чоловіка-звіра, який переслідує жінку, зустрічається і в поезії письменниці. У романі мотив пристрасі-насильства, який по відношенню до жінки відчуває чоловік, звучить як усталений лейтмотив, що визначає відносини між різними статями. Доволі добре втілений він у сцені самозахисту, де Естер захищається від розлюченого Марко, який прагнув її звалтувати. Зазначимо, що проблема сексуального підпорядкування жінки чоловіку в суспільстві, яке живе за чоловічими законами, є широко обговорюваною феміністською критикою. У творчості Сільвії Плат мотив любові та пристрасі незмінно пов'язаний з мотивом влади та покорі, а еротизм образів володіє експресивним садомазохістським забарвленням.

У самому вигляді головної героїні відчувається внутрішнє бажання зникнути, розчинитися, залишитися непоміченою. Звернімо увагу на те, що мотив непомітності, невидимості жінки в рамках патріархальної чоловічої традиції являється концептуальним для фемінізму. Як зазначає багато феміністських критиків (Дж. Остін, А.Бодін, С.Коул, А.Дейлі та інші), ця непомітність, другорядність жіночої ролі (invisibility of women) вкорінена в самій мові, з її традиційною гендерною асиметрією, що виражається у використанні таких слів як *he* і *man* у гендерно-нейтральних значеннях узагальнюючого характеру [1].

У романі «Під скляним ковпаком» Сільвія Плат працює з «готовими» образами-концептами патріархальної культури, вносячи їх у сучасний для неї контекст, застосовуючи їх у «жіночому світі», викриваючи їхню ворожість жіночому началу та «переписуючи» історію з мови патріархальної на мову «жіночу». У творі спостерігається семантичний контраст між «чужими» чоловічими міфологемами та «своїм» жіночим текстом, в рамках якого ці міфологеми піддаються іронічному переосмисленню та пародії. У прозі такий перетин з традиційними образами культури, котрі зливаються в єдиний «чоловічий» дискурс твору, набагато менше помітний, ніж в поетичних творах письменниці. Проте аналіз роману в контексті творчості Сільвії Плат дозволяє побачити точки перетину, в яких відбувається доволі напружений діалог між сучасною прозою автора та патріархальними текстами. На наш погляд, розгляд прози авторки, як генетично пов'язаної з її поезією, дає можливість виявити глибинну семантику цілого ряду образів роману, котра не може бути досліджена при ізолюваному аналізі роману «Під скляним ковпаком».

Сільвія Плат показує як у свідомості американців 1950-х років науково-природне знання асоціювалося з чоловічою кар'єрою, у той час як поетичному баченню, яке приписували жіночому сприйняттю, відводилась менш престижна роль і без нього можна було б обійтися. Така опозиція досить чітко реалізується в романі. Естер вивчає літературу, а її товариш Бадді Віллард, студент-медик, доволі скептично відноситься до предмету, яким так цікавиться його подруга. Дівчина добре усвідомлює присутність такої ієрархії, коли чує звучання чоловічого голосу із «холодного раціонального простору згори» (a cool, rational region far above). І коли героїня намагається протистояти чоловічому раціоналізму свого друга Бадді, вона відчуває необхідність відстоювати серйозність свого захоплення літературою. У той самий час Бадді використовує природничо-наукові знання, щоб «довести речі» (prove things), нав'язувати свою правду, яку Естер змушена прийняти. Раціоналістичні докази Бадді позбавляють Естер мови, якою героїня змогла б відстоювати свої цінності, пов'язані з поетичним осягненням світу, оскільки мовою формул поезію неможливо пояснити.

У коледжі Естер мусіла відвідувати уроки фізики. І такий досвід героїня описує, порівнюючи фізику зі смертю – «День, коли я вперше прийшла на урок фізики, був днем смерті». («The day I went into physics class it was the death») [5]. Для героїні зображення реальності на мові фізичних формул означає рівносильний смерті

«стиск» оточуючого її світу в цифри та літери (*shrinking everything into letters and numbers*) [6]. Незважаючи на те, що Естер отримала з фізики найвищу оцінку, цей спосіб пізнання світу залишився для неї ненависним (огидним), несумісним з її внутрішнім розумінням життя. Чоловічий авторитарний «голос» асоціюється в свідомості Естер зі «стиском», редукуванням розмаїття світу. Цей «чоловічий» дискурс втілюється у романі в різноманітних формах: фізичних, у мові студента-медика Бадді, у доволі «серйозному» стилі медіа повідомлень, в практиці стенографії.

Розуміння кар'єри досягнень в романі набуває гендерної конотації. Ставши мірилом благополучного життя чоловіка, розуміння успішної кар'єри по відношенню до жінки маркує не лише її професійні досягнення, а й вказує на якусь неспроможність в сімейному плані. Начальниця Естер, успішний редактор журналу Джей Сі, не дивлячись на її професійні досягнення, сприймається оточуючими як та, що позбавлена звичних жіночих радостей. Дорін вважає її «страшною як гріх» та не сексуальною. Із фамільярним глузуванням дівчина зауважує, що «її чоловік швидше за все гасить світло перед тим, як лягти поруч з нею, в іншому випадку його б вирвало». Естер також важко уявити Джей Сі без її строгого костюму та капелюха в ліжку з чоловіком, немовби професійна сторона її життя робить неможливим особисте життя. Героїня бачить в керівниці образ, який явно відрізняється від типового образу жінки. І тим не менше, Естер подобається Джей Сі, оскільки у неї «є розум» і вона не схожа на «говірку жіночку з модного журналу, в якій нарощені вії і яка носить легковажні прикраси» [7].

З прикладу образу Джей Сі ми спостерігаємо, як Сільвія Плат підкреслює, що інтелектуальні можливості і кар'єрні досягнення жінки сприймаються оточуючими як якась ексцентричність, в силу якої жінка сприймається як така, що позбавлена сексуальної привабливості. Кар'єрний ріст жінки зображений як її неминуча маскулінізація. В рамках американської культури 1950-х років, з присутніми їй образами домашнього затишку, професійний успіх та кар'єра виключили жінку із системи норм та правил, через призму яких формувалося уявлення про роль жінки в суспільстві. Кар'єрний ріст, як концепт чоловічого світу, сприймається як атрибут чоловіка, невластивий життєвій позиції «звичайної» жінки, саме тому успішні в професійній сфері жінки вважались непривабливими. Матір Естер також відноситься до образу некрасивих жінок. За словами К.Брітзолакиса, цей образ втілює в собі найгірший з можливих світів «материнського дихання передмістя» (*motherly breath of the suburbs*) [3]. В образі матері Естер злилися воедино дві огидні, на думку Сільвії Плат, жіночі іпостасі, пов'язані, з одного боку, з роллю домогосподарки, яка тупіє, а з іншого – з монотонним, зовсім нецікавим образом жінки-секретаря, яка стенографує чуже мовлення.

В романі неодноразово зазначається нерівноправність жінок та чоловіків з точки зору суспільної моралі американського соціуму 1950-х років, який приписував жінкам суворо зберігати невинність до шлюбу та закривати очі на поведінку чоловіків. І тут доволі цікавим є епізод, в якому Естер з подругами йде в кіно. В основі фільму лежить розповідь про «хорошу біляву дівчину» (*nice blond girl*) та «сексуальну брюнетку» (*sexy black-haired girl*), котрі знайомляться з молодими чоловіками. Епітет «*sexu*» наділений негативною конотацією та протиставляється прикметнику «*nice*». З точки зору громадської моралі 1950-х років, хороша дівчина не може бути сексуальною. Така установка втілюється в повчальному сюжеті фільму. Білява героїня дотримується всіх правил пристойності і за свою добру поведінку в кінці фільму стає нареченою футболіста. Натомість сексуальна брюнетка залишається одна – її друг, який бачив в ній лише доступну коханку, а не дружину, їде до Європи один. Стереотипи пристойної та непристойної поведінки, як це нам показує Сільвія Плат, насаджуються за допомогою образів масової культури як гендерно обумовлені та принципово різні для чоловіків та жінок. Як відзначає С.Сміт, Сільвія Плат використовує параноїдальний стан своєї героїні як прийом розповіді, який дозволяє їй ввести свого роду розповідача, що проникає у пристойний вид оточуючих людей і бачить приховані мотиви їхньої поведінки [9]. Спостерігаючи всю абсурдність існуючих соціокультурних норм, Естер намагається протистояти їм, прирікаючи себе на самотність, «ненормальне» існування за межами цих стереотипів. Мотив гнітючого ізолюваного існування актуалізується в метафоричній назві роману, яка вводить образи замкнутого простору та клаустрофобії.

Варто зазначити, що мотив жіночого божевілля в романі є таким собі центральним «нервом» всієї розповіді, який пропонує всю образну структуру твору. Божевілля перетворюється на певний «простір», який, з одного боку, допомагає вийти за звичні рамки і віднайти свободу від умовностей; а з іншого – прирікає людину на гнітючу самотність та страх. Мотив жіночого божевілля та психозу являється однією з ключових категорій «жіночого світу», які активно виділяються та описуються феміністською критикою. Починаючи з 1970-х років ХХ століття, тема репрезентації жіночого божевілля в мистецтві та літературі стає одним із ключових аспектів фемінізму. Такий дослідник даного аспекту фемінізму, як Е.Шовальтер наголошує, що в рамках патріархальної культури, не зважаючи на той факт, що до психічної нестабільності схильні і чоловіки, існує тенденція метафорично і символічно зображати божевілля як «жіночу хворобу» [8]. В даному контексті варто підкреслити, що образи жіночого божевілля в романі являються не лише автобіографічними переживаннями автора, втілених у художньому слові, але й концептуальними культурогемами, реалізованими в авторському тексті.

В романі мотив психозу тісно пов'язаний із образом жіночого тіла. Ойкконен відзначає, що жіноче тіло в творі представлене як простір, в якому і лежить основний конфлікт між персональними відчуттями та соціокультурними нормами [4]. Не дарма в романі досить детально описується жорстока практика шокової терапії, прописана героїні психіатром-чоловіком. Оскільки ми бачимо, що у Сільвії Плат суспільство розглядає божевілля як погану поведінку, яка полягає в тому, що жінка не бажає приховувати свою жіночність та сексуальність, підпорядковуючись нормам, які нав'язують чоловіки. Божевілля Естер лікують нестерпними тілесними муками, образ яких, ймовірно, можна розглядати як алюзію на середньовічну практику спалення відьом. Саме після шокової терапії героїня наважується вчинити самогубство. Таким чином, позбавлення від божевілля

асоціюється у Естер з позбавленням від тіла, понівеченого чоловіком-психіатром. Процес одужання героїні під час лікування у психіатра-жінки, яка не використовує звирячих практик, теж супроводжується бажанням цілковитого контролю над своїм тілом. Під час розмови з жінкою-психіатром стає відомим, що Естер тривожить думка про небажану вагітність, оскільки це може скувати її і лишити контролю над власним тілом.

Опозиція чоловік – жінка виступає в романі як принципове джерело дисгармонії та страждання. Любов у романі «Під скляним ковпаком» зображується як культурний стереотип, який підсилює це протиріччя. І вона не дає жодної можливості зняти цю опозицію.

Тема безумства і самогубства – одна з найбільш поширених серед письменників різних епох та поколінь. Сільвія Плат розглядає проблему, як ніхто інший. Роман «Під скляним ковпаком» викликав менше цікавості у вчених, ніж поезія Сільвії, хоча деякі з відомих літературних критиків визнали роман важливим твором американської літератури. Представниці феміністської літературної критики зробили з роману свого роду маніфест, який критикує і викриває придушення жінок у 50-х роках.

Література:

1. Baker R. Pricks and Chicks: A Plea for Persons // *Feminist Philosophies*, Kourany J., Sterba J., Tong R. Eds. – Englewood cliffs, NJ; London : Prentice Hall, 1992. – P. 49-59.
2. Bonds S.D. The Separative Self in Sylvia Plath's *The Bell Jar* // *Women's Studies*. – Vol. 18. – No. 1, May. – 1990. – С. 49-64.
3. Britzolakis C. Sylvia Plath and the Theatre of Mourning. – Oxford, Clarendon Press, 1999. – P. 33.
4. Oikkonen V. Mad embodiments: female correlation and insanity in Janet Frame's «Faces in the water» and Sylvia Plath's «The Bell Jar» // *The Electronic Journal of the Department of English at the University of Helsinki*. – 2004. – Volume № 3. // http://www.eng.helsinki.fi/hes/Literature/mad_embodiments1.htm
5. Plath S. *The Bell Jar*. – New York Toronto, Alfred A. Knopf, 1998. – P. 35.
6. Plath S. *The Bell Jar*. – New York Toronto, Alfred A. Knopf, 1998. – P. 36.
7. Plath S. *The Bell Jar*. – New York Toronto, Alfred A. Knopf, 1998. – P. 9.
8. Showalter E. *The Female Malady: Women, Madness, and English Culture, 1830-1980*. – New York, Pantheon Books, 1985. – P. 45.
9. Smith S. *Attitudes Counterfeiting Life: The Irony of Artifice in Sylvia Plath's The Bell Jar* // Sylvia Plath, Harold Bloom, ed. – New York, 1989. – P. 54.
10. Van Dyne S.R. *Revising Life: Sylvia Plath's Ariel Poems. Gender & American Culture*. – Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1993.
11. Wagner-Martin L. *The Oxford Companion to Women's Writing in the United States*. Cathy N. Davidson and Linda Wagner-Martin (Eds). – New York, Oxford University Press, 1995. – p. 87.
12. Wagner Linda W., ed. *Critical Essays on Sylvia Plath*, Boston: G. K. Hall&Company, 1984.

Н. Г. Іщенко,

Національний технічний Університет України «Київський політехнічний інститут», Київ

ЖАНРОВА ПАЛІТРА НАУКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ

У статті розглядається жанрова палітра наукової комунікації. Кожний із жанрів наукового стилю має свої особливості і індивідуальні риси. Жанрова різноманітність наукового стилю відповідно відображається на відборі і функціонуванні мовних одиниць.

Ключові слова: науковий стиль, жанрова палітра, відбір і функціонування мовних одиниць.

В статье рассматривается жанровая палитра научной коммуникации. Каждый из жанров научного стиля имеет свои особенности и индивидуальные черты. Жанровое разнообразие научного стиля соответственно отображается на отборе языковых единиц и их функционировании.

Ключевые слова: научный стиль, жанровая палитра, отбор и функционирование языковых единиц.

Every of genre of scientific style has its peculiarities and individual features. Genre variety of scientific communication reflects on selection and function of language units.

Key words: scientific communication, genre variety, selection and function of language units.

Функціональний стиль є вираженням відношень між планом змісту і планом вираження. Стиль є системою конкретного використання фонетичних, граматичних можливостей мови, що відображає відношення мовця до змісту висловлювання (від нейтрального до оцінного). Кожний із функціональних стилів має свою мету, свого адресата, свої жанри. Будь-який текст належить до певного жанру, що обумовлює наявність в ньому специфічних рис цього жанру. Функціональний підхід передбачає врахування співвідношення усталеного та мінливого в жанрі та закономірностей їх розвитку. Сучасний етап розвитку лінгвістики характеризується зацікавленістю щодо досліджень різних жанрів як одиниць та категорій лінгвокомунікативної діяльності, хоча проблема жанру не нова, про що свідчить величезна кількість праць, головним чином, у річищі літературознавства.

Слід наголосити, що тексти та жанри не тотожні поняття, не існує однозначної відповідності між жанром та типом тексту. Існує лише тенденція до вивчення кореляції між жанром та певними характеристиками типів текстів, встановлення взаємовідношень між жанром та функціональним стилем: жанри мають стильовий аспект, а стиль, в свою чергу, маніфестується у жанрах. Кожний функціональний стиль – це є ніщо інше як сукупність конкретних жанрів, прийнятих у цій сфері спілкування. «Певна функція (наукова, технічна, публіцистична, ділова, побутова) та специфічні для кожної сфери умови мовленнєвого спілкування породжують певні жанри, тобто відносно стійкі тематичні, композиційні та стилістичні типи висловлювань» [1, с. 243]. Тому жанру притаманне певне лексико-синтаксичне наповнення, що відповідає лексико-синтаксичному наповненню словникового складу функціональних стилів.

Таким чином, жанр можна визначити як викреслений у рамках того чи іншого функціонального стилю вид мовленнєвого твору, що характеризується «єдністю конструктивного принципу, своєрідністю композиційної організації матеріалу та використаних стилістичних фігур» [6, с. 156].

Хоча кожен функціональний стиль володіє великою кількістю вироблених жанрів, до сих пір не існує однозначного тлумачення цього поняття. Питання природи та характеру жанру лишається відкритим та потребує подальшого детального вивчення. Попередньо він досліджувався у річищі літературознавства, де класично розуміється як тип художнього тексту, що визначається за регулярно повторюваними формальними та семантичними характеристиками, які мають жорстку, незмінну структуру, та класифікується в чітких взаємовідносних категоріях і параметрах.

Мовленнєві жанри активно вивчаються в дискурсології (Ф.С. Бацевич, О.О. Селиванова та ін.), лінгвістиці тексту та функціональній стилістиці (Т.В. Матвеева, М.М. Кожина, М.П. Брандес, В.О. Салімовський та ін.), соціо-та прагмалінгвістиці (Н.Д. Арутюнова, В.В. Дементьев, Т.В. Шмельова), когнітивній лінгвістиці (О.О. Селіванова, А.М. Баранов). Зараз жанр став предметом вивчення лінгвістичної антропології, риторики, поетики, культурології, етнографії. Єдність у трактуванні жанру відсутня через велику кількість дисциплін, які проявляють зацікавленість до дослідження жанру, адже кожному з них притаманна специфічна методологічна база, інвентар основних понять, цілей та завдань, що є причиною його розгляду в різних площинах.

Концептуалізація жанрів, що розвинута у цих галузях, має спільні та відмінні риси. Головною причиною жанрових розходжень є різний підхід до співвідношення мовних та позамовних факторів, мовних та мовленнєвих рис в структурі жанру, жанрова різноманітність, що безпосередньо пов'язана з різною діяльністю мовців, з зовнішнім середовищем буття лінгвістичного тексту, неминуче впливає на його варіативність. Спільною основою для всіх трактувань жанрів є визнання їх соціокомунікативної та функціональної домінанти у формуванні різнорівневих жанрових ознак.

Сучасне розуміння жанру має двобічний характер, що пояснюється двома векторами дослідження цього феномену. З одного боку, це – лінгвістичний підхід, з іншого – дискурсивний. В.В. Виноградов, досліджуючи поетичне мовлення, пропонує вважати одиницею системи мовленнєвих жанрів слово-лексеми, що має свої семантичні, психологічні та індивідуальні особливості, оскільки теорію літературних стилів він розумів як виключно лінгвістичну дисципліну, ціллю якої є дослідження основ та особливостей мовлення, його різноманітних форм та різних функцій [4, с. 30-34]. З концепції В.В. Виноградова витікає особливе розуміння співвідношення стилю та жанру. Стиль номінується як сукупність жанрів, що функціонують в певній сфері людської діяльності, де стиль та жанр співвідносяться як загальне та конкретне, трактуючи основні жанроутворюючі

ознаки лише на граматичному рівні. Можна констатувати, по суті, про відсутність чітких меж між різними типами жанрів. З позицій дискурсивного підходу граматичні конструкції неможливо використовувати для оцінки замислу мовця, оскільки текст як такий ще не існує, є лише задум, забарвлений ціллю та ставленням мовця. У цьому випадку одиницею системи мовленнєвих жанрів є інтенційно марковане висловлювання, тому варто зауважити, що мовці усвідомлюють різні жанри як різні феномени залежно від наміру, інтенції та бажання автору, що відображається, в свою чергу, у великій кількості жанрів.

М. М. Бахтін вперше надає жанру не лише літературознавчого, а й загальнолінгвістичного значення, кваліфікуючи його як відносно стійкий, тематичний, композиційний та стилістичний тип висловлювання [2, с. 255]. Мовленнєвий жанр – це комунікативна одиниця, «комунікативна категорія репрезентації мовного коду одиниці мисленнєво-мовленнєвої діяльності, яка забезпечує здійснення інтерактивної діяльності між комунікантами» [1]. Мовленнєвий жанр можна охарактеризувати як сукупність мовленнєвих текстів та висловлювань, що пов'язані з певними умовами та обставинами комунікативної сфери. Жанрова характеристика відображає специфічні умови та цілі певної сфери не тільки своїм тематичним змістом, мовним стилем, тобто відбором лексичних, фразеологічних, граматичних засобів мови, а й, перш за все, своєю композиційною побудовою. М. М. Бахтін вперше розрізняє первинні (повсякденне мовлення) та вторинні жанри, які більш-менш відповідають літературним жанрам [2, с. 252].

М. М. Кожина пропонує розглядати жанр як явище функціональної стилістики, розуміючи його як різновид літературного твору, що має різні призначення й характеризується спрямованістю змісту, своєрідністю форми та будови тексту в композиційно-сюжетному плані, розміром та деякими іншими ознаками. [6, с. 91]. Виокремлюються п'ять факторів, які детермінують жанр як різновид функціонально-мовленнєвого стилю: форму будови, характер наявної інформації, емоційну забарвленість, засоби вираження інформації, цільову спрямованість змісту, який відзначає певний функціональний стиль.

Жанрова специфіка є однією з диференційних ознак функціонального стилю, що забезпечує його єдність. Ця єдність виявляється як при дискретному вивченні жанрів, так і в результаті визначення того, яким чином жанри реалізують загальні риси функціонального стилю.

Отже, мовленнєвий жанр – це форма організації мовленнєвого матеріалу у межах будь-якого стилю мовлення. Його можна охарактеризувати як сукупність мовленнєвих текстів та висловлювань, що пов'язані з певними умовами та обставинами комунікативної сфери. Жанрова характеристика «відображає специфічні умови та цілі певної сфери не тільки своїм тематичним змістом, мовним стилем, тобто відбором лексичних, фразеологічних, граматичних засобів мови, а й, перш за все, своєю композиційною побудовою» [2].

Загальний зміст наукового стилю можна визначити як пояснення, яке включає закріплення процесу пізнання, зберігання знань, отримання нового знання (когнітивна функція), передача спеціальної інформації (комунікативна функція). Функціональним призначенням наукового стилю є також повідомлення про результати досліджень, доведення теорій, обґрунтування гіпотез і класифікацій, роз'яснення явищ, систематизація знань (інформативна функція). Наукове викладення матеріалу розраховано на логічне, а й не на емоційне, чуттєве сприйняття. Однак наука і техніка це – не тільки логіка, а й також джерело складних емоцій, які мотивують використання образної лексики і експресивних конструкцій, що в значній мірі визначається областю знань, мовленнєвим жанром, темою, формою і ситуацією спілкування, авторською індивідуальністю, національною специфікою наукового стилю. Науковий стиль представляє великий інформаційний простір функціонування наукових мовленнєвих жанрів, на появу яких неоднозначно впливають різні жанротворчі ознаки. Так, до таких ознак належать: характер комунікації (офіційний / неофіційний), вид комунікації (особистісна / публічна), мета, кількість учасників, типова концепція адресата (рівний / підлеглий / жінка / чоловік), звертання до адресата (або її відсутність), активність / пасивність адресата. Критеріями виокремлення жанру вважаються, перш за все: комунікативна мета, модель задуманого автором твору, концепція адресованості, зміст події, чинники комунікативного минулого й майбутнього й мовне оформлення.

Жанри наукового мовлення це – історично складені, стійкі твори наукової літератури, яким притаманна функціонально-стильова специфіка та стереотипна композиційна структура. В залежності від композиційно-смісловної організації розрізняють жанри наукової літератури з «відкритою», «вільною», «м'якою» (статті, монографії, рецензії, тези), «жорсткою» (патент, авторська заявка, стандарт) структурою та проміжну форму (реферат, автореферат, анотація).

В роботах вітчизняних та зарубіжних лінгвістів простежується певна неоднозначність при внутрішній диференціації наукового функціонального стилю. З одного боку, не проводиться грань розбіжності між поняттям «стиль» та «підстиль», а й тільки вказується, що науковий стиль традиційно має декілька різновидів. З іншого боку, підстиль розрізняється як стилістико-мовленнєвий різновид, або іноді отождоюють його з жанром (Textsorte). Ми дотримуємося такої думки, що підстиль є різновидом функціонального стилю і створює співвідношення як «складова частина до цілого» під впливом певної комунікативної ситуації. Так, ми представляємо традиційні підстилі наукового стилю і жанри, що є формами їх реалізації:

- власне науковий: монографія, стаття, наукова доповідь, повідомлення, тези;
- науково-інформативний: реферат, огляд, анотація, резюме;
- науково-довідковий: довідники, словники, каталоги;
- науково-популярний: виклад наукових даних для нефаківців – книги, статті у неспеціальних журналах;
- науково-навчальний: підручники, бесіди, лекції;
- науково-технічний (виробничо-професійна сфера використання).

Дуже цікавий підхід до розподілу наукового стилю на підстилі і їх жанри, який ґрунтується на текстових і комунікативних функціях. **Текстові функції** сприяють утворенню додаткових підстилів і жанрів:

– власне наукового: монографія, стаття, дисертація, тези, доклад, повідомлення, виступ, науково-технічний звіт;
 – інформаційно-реферативного: реферат, огляд, анотація, резюме;
 – довідково-енциклопедичного: енциклопедія, словник, довідник;
 – науково-навчального (підручник, навчальний посібник, курс лекцій);
 – науково-оцінного: рецензія, відгук, експертний висновок, полемічний виступ;
 – науково-методичного: методичний посібник, програма, інструкція;
 – науково-ділового: патент, авторське свідоцтво, опис винаходу, стандарт, технічні умови, специфікація, рекламація.

Залежно від **комунікативної функції** виділяються такі підстилі і жанри:

- науково-академічний: дисертація, монографія, стаття, тези;
- науково-інформаційний: реферат, резюме, анотація;
- науково-критичний: рецензія, огляд, відгук про дисертацію, висновки щодо можливості публікації роботи;
- науково-навчальний: підручник, навчальний посібник, лекція.

Жанри наукової комунікації класифікуються також не тільки під впливом різних **комунікативних завдань, але і на основі трьохвимірної градації**, яка сприймається у лінгвістиці неоднозначно:

- ядерні жанри : стаття, науково-технічний звіт, монографія, дисертація;
- периферійні жанри: підручники, довідники, наукова біографія, рецензія, анотація, реферат, тези;
- рубіжні жанри: виступ, промова;
- ядерно-рубіжні: доповідь, повідомлення, науковий діалог;
- периферійно-рубіжні: патент, технічна пропозиція, інструкція, державні стандарти, лекція [8, с. 91].

Жанр як різновид функціонального стилю визначається трьома факторами: формою будови, характером наявної інформації, емоційним забарвленням цієї інформації. У зв'язку з цим виділяються стереотипні жанри наукової прози, що широко використовуються у лінгвістичній літературі: монографія, журнальна стаття, рецензія, підручник (навчальний посібник), лекція, доповідь, інформаційне повідомлення, усний виступ, довідкові матеріали.

Всі вище перелічені класифікації, поклавши в основу різні концепції, свідчать про те, що наукові жанри – це тексти, які поєднують в собі контекстуальну, функціонально-сміслову та мовну основу. Така репрезентативна класифікація жанрів є можливою за умови усвідомлення таких складових: соціокомунікативні чинники, тематичний зміст, організація змісту, канал комунікації, мовні риси, зв'язок з іншими жанрами, шляхи дистрибуції.

Таким чином, систематизуючи існуючі у лінгвістиці класифікації наукового стилю, ми дотримуємося такої позиції, що науковий стиль поділяється на низку підстилів, які, з одного боку, є традиційними, загальноприйнятими, з іншого, – залежними від комунікативних ситуацій і текстового змісту. Науковий стиль і його класифікуючі підстилі поділяються на чисельні жанри, які розрізняються особливостями мовної і мовленнєвої системності і у сукупності представляють в широкому обсязі наукову комунікацію. Науковий стиль це – мовний системний функціонально обґрунтований стиль. Науковий підстиль – мовно-мовленнєвий різновид наукового функціонального стилю. Жанр це – мовленнєвий стиль, взаємозв'язок актів мовлення на основі взаємозв'язку цілих установок, які виділяються на комунікативно-пізнавальні основи більш загального характеру і конкретизують типовий авторський намір. Закономірності відбору і використання різнорівневих мовних засобів у жанрах в більшій мірі визначаються системою мовних засобів функціональних стилів, до яких ці жанри належать.

Література:

1. Бахтин М. М. Проблемы речевых жанров / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М. : Искусство, 1986. – С. 243.
2. Бахтин М. М. Проблемы речевых жанров / М. М. Бахтин. – М., 1979. – С. 255.
3. Бацевич Ф. С. Термінологія комунікативної лінгвістики: аспекти дискурсивного підходу / Ф. С. Бацевич // Вісник національного університету «Львівська політехніка» «Проблеми української термінології». – Львів : 2002. – № 453. – С. 30-34.
4. Виноградов В. В. Стилистика, теорія поетичної речі, поетика / В. В. Виноградов. – М., 1963. – С. 22.
5. Дементьев В. В. Изучение речевых жанров: обзор работ в современной русистике // Вопросы языкознания. – 1997. – № 1.
6. Кожин А. Н., Крылова О. А., Одинцов В. В. / А. Н. Кожин та інші // Функциональные типы русской речи. – М. : Высш. шк., 1982. – 220 с., С. 156.
7. Мацько Л. І. Стилистика української мови / Л. І. Мацько. – Київ : «Вища школа», 2003. – С. 284-285.
8. Троянская Е. С. Особенности жанров научной литературы и отбор текстов на различных этапах обучения научных работников иностранным языкам / Е. С. Троянская // Функциональные стили. Лингвометодические аспекты. – М. : Наука, 1985. – С. 91.
9. Шевчук М. В. Мовленнєвий жанр як категорія мовного коду в комунікативному дискурсі / М. В. Шевчук // Науковий Вісник Волинського національного ун-ту імені Лесі Українки. – Луцьк, 2009.

Р. О. Каракевич, О. В. Хміль,

Дрогобицький державний педагогічний університет, м. Дрогобич

НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИЙ ЗМІСТ ФО З ПОЗИЦІЙ КОГНІТИВНОГО ПІДХОДУ (НА МАТЕРІАЛІ НІМЕЦЬКОЇ, ФРАНЦУЗЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ)

У статті розглядаються особливості розкриття національно-культурного змісту ФО з позицій когнітивного підходу. Когнітивна картина є результатом когніції, пізнання дійсності і виступає у вигляді сукупності знань – концептосфери. З допомогою когнітивного підходу відбуваються концептуальні перетворення на основі метафоризації та метонімізації. Основною одиницею когнітивного відображення ментальності й культури в мові є концепт, який асоціативно знаходить своє відображення у ФО.

Ключові слова: національно-культурний зміст, концептуалізація, когніція, концептосфера, метафоризація, метонімізація, лінгвокраїнознавчий, контрастивний та лінгвокультурологічний підходи.

В статье рассматриваются особенности раскрытия национально-культурного смысла ФЕ с позиций когнитивного подхода. Когнитивная картина является результатом когниции, познания действительности и выступает в виде совокупности знаний – концептосферы. С помощью когнитивного подхода происходят концептуальные превращения на основе метафоризации и метонимизации. Основной единицей когнитивного отображения ментальности и культуры в языке является концепт, который ассоциативно находит свое отражение в ФО.

Ключевые слова: национально-культурный смысл, концептуализация, когниция, концептосфера, метафоризация, метонимизация, лингвокраеведческий, контрастный и лингвокультурологический подходы.

As the title implies the article describes the peculiarities of the interpretation of national cultural content of phraseological units from the position of the cognitive approach. The cognitive picture of the world is the result of cognition, learning reality and appears in the form of the whole scope of systematized knowledge, i.e. conceptosphere. With the help of the cognitive approach conceptual transformations occur on the basis of metaphorization and metonimization. It is specially noted that the fundamental unit of the cognitive reflection of mentality and language culture is the concept that is associatively reflected in phraseological units.

Key words: national cultural content, conceptualization, cognition, conceptosphere, metaphorization, metonimization, linguistic-cultural, contrastive and linguistic-culturological approaches.

Постановка проблеми. В сучасній лінгвістиці лінгвокультурологічна парадигма тісно пов'язана з когнітивно-інтерпретаційною парадигмою дослідження, в аспекті якої фразеологічна одиниця розуміється як мікротекст, що структурується в процесі інтерпретації носієм мови усіх типів семантичної інформації фразеологізмів у семантичному просторі культурного знання, що належить суб'єкту мовного спілкування. У межах зазначеної парадигми виокремлюються такі типи когнітивних процедур, що співпадають з макрокомпонентами значення ФО: денотативна обробка, що оперує знаннями про властивості позначуваного; оцінна – інтерпретація позначуваного з позицій ціннісної картини світу; мотиваційна – операції з уявними гештальт-структурами; емотивна – емоційно-оцінна реакція на образну гештальт-структуру як відбиток емоцій, що були пережиті; стилістична – операції соціального маркування умов мовлення. Розкриття національно-культурного змісту ФО, що здійснюється з позицій когнітивного підходу займає належне місце у сучасному мовознавстві.

Актуальність статті зумовлена антропоцентричним спрямуванням сучасних лінгвістичних досліджень на розкриття національно-культурного змісту ФО саме з позицій когнітивного підходу.

Аналіз останніх джерел. У зв'язку з розвитком когнітивістики, лінгвістика поповнилась такими поняттями як «мовна картина світу», «загальний фонд знань», «когнітивна модель» (концепт, образ), «концептуальна система» (фрейм), які беруть початок з ідей В. Гумбольда про мову як особливий вид світобачення. Мовна картина світу – сукупність зафіксованих в одиницях мови уявлень народу про дійсність на певному етапі його розвитку. Когнітивна картина світу існує у вигляді концептів, що утворюють концептосферу народу. Основною одиницею когнітивного відображення ментальності й культури в мові є концепт, який асоціативно знаходить своє відображення у ФО, саме у розкритті національно-культурного змісту фразеологізмів. В основі когнітивної картини світу лежить концептуалізація людиною себе і світу в ході когнітивної діяльності. У відповідності з уявленнями когнітивної лінгвістики в основі метафори знаходиться не значення слів і не об'єктивно існуючі категорії, а сформовані у свідомості людини концепти. Концепти різних типів (образи, уявлення, поняття) та їхні об'єднання (картинки, гештальти, схеми, діаграми, пропозиції, фрейми) народжуються в ході сприйняття світу, вони утворюються в актах пізнання, відображають і узагальнюють людський досвід і осмислену дійсність [5, с. 37].

Мета: розкриття національно-культурної конотації фразеологічних одиниць з позицій когнітивного підходу.

Об'єкт: становлять фразеологічні номінації метафоричного перенесення при об'єктивації концептів нім. LEBEN / укр. ЖИТТЯ / фр. VIE, нім. WILLE / укр. ВОЛЯ / фр. VOLONTÉ / VOLONTÉS /.

Когнітивна лінгвістика пропонує особливий, когнітивний підхід до виявлення національно-культурної конотації фразеологізмів. Продовжуючи ідеї В. фон Гумбольдта та Л. Вайсгербера про мову як діяльність, когнітивна лінгвістика звертається до номінативного аспекту вивчення мовних одиниць, у тому числі і фразеологічних. Ономазіологічний підхід дозволяє описати закономірності лінгвокреативного мислення носіїв мови, які й спричиняють виникнення національної специфіки фразеології. Асоціативно-образне уявлення етносу експлікується у внутрішній формі фразеологічної одиниці. Фразеологія відображає переважно емпіричний, історичний і культурний досвід мовного колективу, що пов'язаний з його культурними традиціями [13,

с. 302]. Відображення такого досвіду здійснюється через образні уявлення, які лежать в основі внутрішньої форми фразеологізмів. Опис внутрішньої форми стійких зворотів дозволяє, таким чином, висвітлити побутові й етнографічні стереотипи та еталони, що відбивають народне бачення світу. У когнітивній лінгвістиці внутрішня форма виступає як квазістереотип або еталон певної ситуації, асоціюючись з лексичними або фразеологічними пресупозиціями [14, с. 44]. Розуміння когнітивного процесу фразеотворення як асоціювання носія мови з певним фреймом та перенесення дескриптивно-оцінного змісту такого фрейму на подібну за тими чи іншими ознаками ситуацію в світі розширює границі фразеомодельовання, показуючи мову в дії [3]. Когнітивний підхід до значення уможливиле виявлення комплексу концептуальних перетворень, які лежать в основі формування актуального значення ідіом. Такі перетворення відбуваються на основі метафоризації та метонімізації. Так, когнітивний аналіз уможливив виявлення основних концептуальних схем метафоричного перенесення при об'єктивації концептів *нім.* LEBEN / *укр.* ЖИТТЯ / *фр.* VIE, напр.: *життя – це коштовний предмет* – (його можна подарувати, вкрасти, дуже добре, коли його приносять, дають, дуже погано, коли його гублять), *нім.* *j-m das Leben rauben* – «позбавити кого-н. життя»; *einem Kind das Leben schenken* – «дати життя дитині, народити дитину»; *фр.* *donner la vie* – дарувати життя, помилувати; *укр.* *подарувати життя* – «залишати живим, помилувати кого-н.»; *давати життя* – «створювати умови, можливості для розвитку, розквіту чогось»; *поплатитися життям* – «загинутися, вмерти за щось скоєне, допущену помилку й т. ін» [7, с. 14-15, т. 2; 12, с. 528; 10, с. 543, 242; 17, с. 1116].

За допомогою когнітивного аналізу можна виявити наступні концептуальні схеми метафоричних перенесень: напр.: *життя – це людина* – *нім.* *das nackte Leben* – «животіння, нищівність»; *sein Leben hängt an einem seidenen Faden* – «хто-н. втратив своє життя або є смертельно хворим»; *das Leben ist j-m nicht mit einem Goldkamm durchs Haar gefahren* – «чий-н. життєвий шлях не був устелений трояндами, життя не милувало кого-н.»; *фр.* *ôter la vie* – позбавити когось життя; *laisser la vie sauve* – зберегти комусь життя; *укр.* *віддати життя* – «1) загинути, борючись за кого-н., що-н., захищаючи когось, щось; 2) повністю присвятити себе кому-н., чому-н.»; *обірвати життя* – «призвести до смерті, до загибелі; згубити, убити когось»; *позбавити життя* – «умертвіяти, убивати кого-н.»; *прощатися з життям* – «умирати, гинути»; *розлучитися з життям* – «умерти» [7, с. 13-14, т. 2; 18, с. 940, Bd. 3]. До наступних концептуальних схем метафоричних перенесень можна віднести, концепти, напр.: *життя – це вхід і вихід* – *нім.* *ins Leben hinauskommen* – «вступити в життя»; *фр.* *rendre la vie* – «повернути когось до життя»; *perdre la vie* – «втратити життя»; *укр.* *увійти в життя* – «1) починати діяти самостійно; 2) виникати, з'являтися, поширюватися або застосовуватися»; [4, с. 470; 7, с. 15, т. 2; 12, с. 525; 17, с. 1116].

Основною одиницею когнітивного відображення ментальності й культури в мові є концепт, який асоціативно знаходить своє відображення у ФО, напр.: *нім.* WILLE / *укр.* ВОЛЯ / *фр.* VOLONTÉ – асоціюється з силою (**воля – сила, воля – бажання, воля – прагнення, мета**): *нім.* : *seinen Willen durchsetzen* – «поставити на своєму»; *wo ein Wille ist, ist auch ein Weg* – «де бажання, там і вміння»; *фр.* : *faire ses quatre volontés* – «робити все по-своєму»; *faire toutes ses volontés* – «робити все на свій лад». Метафоричні принципи перенесення бачимо також в *укр.* пареміях: *Моя воля, моя сила; Сміливим відвага володіє; Воля дає силу слабим; Боягуз умирає тисячу раз, а відважний тільки раз; Великі душі мають силу волі, а слабодуші гинуть у неволі; Тільки й волі, що крикнуть у полі; Ваша сила – ваша й воля* [1, с. 205; 8, с. 27, 53; 15, с. 155; 2, с. 155; 6, с. 88; 17, с. 1128]. Ці ФО вміщують типові уявлення про особливості самої людини і навколишнього світу. Теорію культурних концептів розвивають А. Вежбицька і Ю.С. Степанов, який вважає концепт культурно-ментально-мовним утворенням і визначає його як свого роду «згусток культури у свідомості людини, те, у вигляді чого культура входить до ментального світу людини» [11: 40-41]. Кожен концепт є частиною ментального простору, понятійної сфери. Концепти, як і ментальний простір в цілому, відбивають не наукову картину світу, а наївні уявлення людини про світ [16, с. 52].

Когнітивна картина світу є результатом когніції, пізнання дійсності і виступає у вигляді сукупності впорядкованих знань – концептосфери. Власна культура кожного народу визначає когнітивну матрицю для розуміння світу, картину світу [9, с. 5]. Когнітивна картина світу – це визначені культурою поняття і стереотипи про світ, які сприймає і розуміє наша свідомість. Когнітивна картина світу у свідомості носія мови є системною і впливає на сприйняття особистістю навколишньої дійсності, оскільки вона:

1. Пропонує класифікацію елементів дійсності.
2. Пропонує прийоми аналізу дійсності.
3. Пояснює причини явищ і подій, прогнозує їхній розвиток, передбачає наслідки таких подій.
4. Впорядковує чуттєвий і раціональний досвід особистості для його збереження в свідомості, пам'яті [9, с. 5].

Національна когнітивна картина світу є загальною, стійкою, оскільки повторюється в картинах світу окремих представників народу. Логічно припустити, що національна картина світу є, з одного боку, абстракцією, а з іншого – когнітивно-психологічною реальністю, яка виявляє себе в мисленнєвій, пізнавальній діяльності народу, в його поведінці – фізичній і вербальній [9, с. 5]. Національна картина світу виявляється в одноманітності поведінки народу в типових ситуаціях, у загальних уявленнях народу про дійсність, у висловлюваннях і загальних думках, у судженнях про дійсність тощо.

Висновки. Розкриття національно-культурного змісту ФО у нашому дослідженні здійснюється з позицій когнітивного підходу виявленням особливостей національного членування мовної картини світу та особливостей менталітету як лінгвокреативного мислення.

У межах зазначеного підходу опис значення ФО передбачає побудову концептуального образу або концептуального уявлення відповідної мовної сутності-прототипу; метафоричне перенесення повстає як поня-

тійний алгоритм процесу переосмислення концептів, що виявляється на мовному рівні, який ґрунтується на регулярних правилах перетворення базової когнітивної структури. Такі перетворення відбуваються на основі метафоризації та метонімізації. Так, когнітивний аналіз уможливив виявлення основних концептуальних схем метафоричного перенесення при об'єктивації концептів, а саме ФО на прикладах німецької, французької та української мов.

Перспективи подальших досліджень. Розкриваючи національно-культурний зміст ФО з позицій когнітивного підходу, який характеризується виявленням особливостей менталітету як лінгвокреативного мислення, було б доцільно у наших подальших розвідках зупинитись на розкритті національно-культурного змісту ФО з позицій лінгвокраїнознавчого, контрастивного та лінгвокультурологічного підходів.

Література:

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – М. : Изд-во «Советская энциклопедия», 1966. – Багмут Й. Українські прислів'я та приказки : Дожовтневий період [упоряд. Й. Багмут та ін.]. – К. : Держлітвидав УРСР, 1963. – 791 с.
2. Баранов А. Н., Добровольский Д. О. Лео Вайсгербер в когнитивной перспективе // Изв. АН СССР. Сер. Литература и язык. Т. 49. – Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури : словник-довідник / Віталій Вікторович Жайворонок. – К. : Довіра, 2006. – 703 с.
3. Кубрякова Е. С. Части речи с когнитивной точки зрения. – М. : Институт языкознания РАН, 1997. – 326 с.
4. Номис М. Українські приказки, прислів'я і таке інше / М. Номис [збірн. О. В. Марковича та ін.]. – К. : Либідь, 1993. – 765 с.
5. НУФС Німецько-український фразеологічний словник [уклад. В. І. Гаврись та ін.]. – В 2 т. – К. : Рад. школа, 1981. – Т. 1. – 416 с.; Т. 2. – 382 с.
6. Плав'юк В. С. Приповідки або українська народня філософія / В. С. Плав'юк. – Едмонтон : Асоціація Українських Піонерів Альберти, 1988. – 354 с.
7. Попова З. Д., Стернин И. А. Язык и национальная картина мира. – Воронеж : Изд-во «Истоки», 2002. – 59 с.
8. Радзієвська Т. В. Нариси з концептуального аналізу та лінгвістики тексту. Текст – соціум – культура – мовна особистість : монографія / Тетяна Вадимівна Радзієвська. – К. : Інформ.-аналіт. агентство, 2010. – 491 с.
9. Степанов Ю. С. Константы : Словарь русской культуры / Юрий Сергеевич Степанов ; 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академический проект, 2001. – 990 с.
10. СФУМ Словник фразеологізмів української мови [уклад. В. М. Білоноженко та ін.]. – К. : Наукова думка, 2003. – 1104 с.
11. Телия В. Н. Культурно-национальные коннотации фразеологизмов (от мировидения к миропониманию) // Славянское языкознание. XI Междунар. съезд славистов. – М., 1993. – С. 302-306.
12. Телия В. Н. Коннотативны УПтП Українські прислів'я та приказки [уклад. С. В. Мишанич та ін.]. – К. : Дніпро, 1984. – 389 с.
13. Чудинов А. П. Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры (1991-2000). – Екатеринбург : Изд-во Уральск. гос. пед. ун-та, 2001. – 238 с.
14. Французско-русский словарь / В.Г. Гак, К. А. Ганшина; 2-е изд., стереотип. – М. : Русский язык, Медиа, 2005. – 1160 с.
15. Röhrich L. Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten / L. Röhrich. – Freiburg; Basel ; Wien : Herder, 2001. – Bd. 1 – 348 S., Bd. 2 – 734 S., Bd. 3 – 1106 S., Bd. 4 – 1502 S., Bd. 5. – 1910 S.

І. С. Кіркоська,

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, м. Дніпропетровськ

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ КОНЦЕПТУ ЗАПЕРЕЧЕННЯ В МОВНІЙ СИСТЕМІ

У статті розглядається категорія заперечення, яка характеризується як багаторівневий концепт із складною структурною схемою, до якої входить ціла низка семантичних елементів. Заперечення характеризується як граматична, логіко-граматична та понятійна категорія, яка підлягає понятійній інтерпретації.

Ключові слова: заперечення, когнітивна лінгвістика, категоризація, граматикалізація, мислення, інтерпретація, модусна категорія.

В статье рассматривается категория отрицания, которая характеризуется как многоуровневый концепт со сложной структурной схемой, в которую входит целый ряд семантических элементов. Отрицание характеризуется как грамматическая, логико-грамматическая и смысловая категория, которая подчиняется смысловой интерпретации.

Ключевые слова: отрицание, когнитивная лингвистика, категоризация, грамматикализация, мышление, интерпретация, модусная категория.

The article under consideration dwells upon the negation category which is treated as multilevel concept with a complex structural scheme, including a range of semantic elements. Negation is defined as grammatical, logical-grammatical and semantic category, which is to be semantically interpreted.

Key words: negation, cognitive linguistics, categorization, grammatisation, ideation, interpretation, modus modulation.

Актуальність проблеми, що розглядається пояснюється тим, що останнім часом переглянуто роль та впливову функцію людини на мовну систему. Людина як суб'єкт мислячий та такий, який є єдиним джерелом та автором новачій в мові розглядає мову вже не як об'єкт своєї діяльності, а як інструмент спільної дії і тим самим відбувається перегляд основного понятійного апарату мови. Одним з таких мовних явищ є концепт ЗАПЕРЕЧЕННЯ. **Мета** запропонованої статті полягає в тому, щоби показати на прикладі категорії заперечення специфіку модусної категоризації і модусних категорій з когнітивної точки зору.

Заперечення – одна з властивих всім мовам світу похідних, семантичних, нероздільних змістових категорій, які не піддаються визначенню через більш прості семантичні елементи. Заперечення – це насамперед елемент значення речення, який вказує, що зв'язок, що встановлюється між компонентами речення, на думку мовця, реально не існує, або що відповідне стверджувальне речення відкидається мовцем як неправдиве. Зрештою, питання про лінгвістичну природу заперечення цікавило багатьох учених. Певний внесок у вивчення цього питання зробили О. М. Пешковський, Є. І. Шендельс, Н. О. Булах, Є. В. Падучева, К. Д. Дондуа, О. І. Бахарєв, В. Н. Бондаренко, В. М. Бурчинський, М. М. Болдирєв, А. Паславська та багато ін. [7].

Однак, дотепер в науковій літературі немає єдності думок відносно категоріальної приналежності заперечення. Воно визначається як граматична, логіко-граматична, синтаксична, семантико-граматична та понятійна категорія. Звичайно, що у більш широкому розумінні заперечення належить до функціонально-семантичних категорій мови і, як така, має широкий корпус спеціалізованих засобів вираження. Але новий погляд на категорію заперечення та її вивчення з точки зору когнітивної лінгвістики став можливим в останнє десятиріччя у зв'язку з бурхливим розвитком когнітивних досліджень і, в першу чергу, розробки теорії концепту. Крім того, вивчення заперечення тісно пов'язане із поняттям категоризації, яке стає невід'ємною частиною вивчення мовних явищ на всіх рівнях мовної системи. Категорії формуються в процесі пізнавальної діяльності людини. Оточуючий нас світ репрезентований у свідомості людини величезною кількістю категорій, які представляють собою певні рубрики досвіду, етапи пізнання цього світу та випадки взаємодії з останнім [5, с. 450]. Граматичні ж категорії формуються в процесі граматикалізації, тобто під час перетворення лексичних одиниць в граматичні, коли самотійна лексична одиниця поступово стає граматичних показником – афіксом або службовим словом [4].

Тонка межа пролягає між формальною логікою, яка розглядає заперечення безвідносно від засобів його вираження, для неї речення типу *Він не працює* і *Неправда те, що він працює* є рівнозначними. Для граматички, зокрема синтаксису, ці два речення мають зовсім різну структуру. Так, якщо формально логічне заперечення є єдиним для всіх людей, то форми його вираження і правила функціонування в мові є різними [9], не кажучи вже про когнітивний аспект вивчення заперечення. На думку М. М. Болдирєва, категорія заперечення повинна розглядатися в трьох системах мовної категоризації: лексичній, граматичній та модусній (або інтерпретуючій) [1, 2]. Певною мірою ці системи відображають етапи пізнання світу, про що писав С. Д. Кацнельсон, і одночасно – етапи формування концептуальної системи людини на основі чуттєвого сприйняття світу, абстрактного мислення та мовленнєво-мислиннєвої діяльності, результати якої і закріплюються в трьох типах або системах мовної категоризації [3, с. 6].

У зв'язку з цим потрібно зупинитися на понятті МИСЛЕННЯ, яке включає, за В. З. Панфіловим, два принципіально різних аспекти: говорячи про мислення зазвичай мають на увазі не тільки абстрактний зміст та абстрактні процеси, що протікають у формі понять та суджень, але й його чуттєво-образний бік у вигляді образів сприйняття та уявлення. Отже, виникає питання: чи є однаковим характер ставлення до мови цих двох принципіально різних боків мислення, тобто чи знаходиться у прямому та безпосередньому зв'язку не тільки його абстрактний, але й його чуттєво-образний зміст, і чи є мова необхідним засобом існування і того

й іншого. Навіть такий представник логічного позитивізму і філософії аналізу мови, як Б. Рассел, який зазначає, що «мова слугує не тільки для вираження думок, але й робить можливими думки, які без неї не могли б існувати» стверджує принципову можливість існування думок поза мовними формами [8, с. 17]. У такому розумінні категорія заперечення представляє собою певне об'єднання мовних одиниць на загальному концептуальному ґрунті. Формуванню категорії в такому випадку передують концептуалізація функції мовних об'єктів, а не їх системних характеристик. Що стосується абстрактних категорій, до яких належить категорія заперечення, Є. С. Кубрякова зазначає, що вони не відображають світ, а інтерпретують його [6, с. 13]. Різні функції людського мислення (схематизація, класифікація, конкретизація та ін.) і є основною суттю інтерпретації, а отже, інтерпретація у вузькому її розумінні – це мовна пізнавальна активність переважно окремого індивіда, що розкриває в своїх результатах його суб'єктивне розуміння об'єкта інтерпретації. Під час цього процесу людина розуміє і пояснює світ і себе в цьому світі [3, с. 9]. М. М. Болдырев припускає, що з точки зору інтерпретації основних результатів пізнання світу і його загального устрою, концепт ЗАПЕРЕЧЕННЯ включає такі основні характеристики, як відсутність, невідповідність, заперечна оцінка і заперечна комунікативна реакція. Відкритим залишається питання про те, чи є всі ці елементи змісту рівнозначними, або вписуються в свою скалярну систему. На нашу думку серед цих характеристик існує певна «ієрархія», яка ґрунтується на критерії так званого первинного семантичного елемента.

Найбільш репрезентативними, з точки зору семантичної наближеності до концепту ЗАПЕРЕЧЕННЯ є наступні елементи змісту: *відсутність/існування та небуття/буття*.

Концептуальна характеристика поняття *відсутності* репрезентує такий вид інтерпретації, який передбачає заперечення події або наявності об'єкта у фізичному або ментальному просторі, а також заперечення зв'язку (в цілому або її певного типу) між об'єктами або подіями та їх ознаками [3, с. 10]. На рівні граматичної системи різні мови використовують різні мовні елементи, але всі вони передають зазначені поняття через заперечну та ствердну форму дієслів *мати* та *бути* (пор. в укр. мові *маю/не маю*, вони є */ix немає*, у фр. *J'ai/je n'ai pas*, ils *sont/il ne sont pas*). Концептуальна характеристика поняття *небуття*, в семантику якого закладено заперечення існування когось чи чогось в світі, а також заперечення присутності, знаходження об'єкту або суб'єкту висловлювання в певному місті та в певний час та в мисленнєвому просторі мовця. Отже, поняття *небуття* протиставляється поняттю *буття*. Причому передається це поняття переважно дієсловами *бути* та *існувати* відповідно у ствердній та заперечній формах [7]. Ці два поняття – *існування/не існування* та *буття/небуття* не є доволі продуктивними, оскільки не утворюють нових структурно-семантичних схем, які репрезентують ці концепти. Не дивлячись на це вони є первинними семантичними елементними значення поняття ЗАПЕРЕЧЕННЯ та є доволі вживаними, іноді імплікованим в мовному ланцюзі.

Таким чином, з логічної точки зору заперечення – це оператор, який будує з одного речення інше, яке є істинним, тоді коли перше речення є хибним і навпаки. Для лінгвістики це визначення є надто недостатнім, оскільки сфера дії заперечення є набагато ширшою, ніж просте відхилення ствердного речення. Заперечення хоча і відноситься до числа так званих первинних не тлумачних понять, що входять до списку семантичних примітивів здатне передавати цілу низку складових семантичних значень самого себе (відхилення, заборону, неприйняття, перешкоду та ін.). В загальній системі мовної категоризації заперечення як категорія модусного типу відрізняється особливою функціональною специфікою того концепту, на базі якого вони формуються. Заперечні форми у висловлюванні репрезентують не окремий концепт, а цілу концептуальну структуру, яка представляє собою єдність заперечного змісту як певної характеристики відповідного концепту (*існування/не існування*, *буття/небуття*) та інтерпретованого концепту або концептуальної структури.

Література:

1. Болдырев Н. Н. Языковые категории как формат знания / Н. Н. Болдырев // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2006. – № 2. – С. 5-22.
2. Болдырев Н. Н. Концептуальная основа языка / Н. Н. Болдырев // Когнитивные исследования языка. Вып. IV. Концептуализация мира в языке: коллектив. моногр. – М.; Тамбов : ИЯЗ РАН / Изд. дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2009. – С. 25-77.
3. Болдырев Н. Н. Концептуализация функции отрицания как основа формирования категории / Н. Н. Болдырев // Вопросы когнитивной лингвистики. – №1 (026). – 2011. – С. 5-14.
4. Григорьян Е. Л. Грамматические значения и категории: [пособие по общему языкознанию для студентов 4 курса РГО и 5 курса ОЗО] [Электронный ресурс] / Е. Л. Григорьян. – Ростов-на-Дону : 2001. – Доступный з <<http://window.edu.ru/library/pdf2txt/174/20174/3387>>
5. Кацнельсон С. Д. Категории языка и мышления: из научного наследия / С. Д. Кацнельсон; отв. ред. Л. Ю. Брауде. – М., 2001. – 864 с.
6. Кубрякова Е. С. В генезисе языка, или размышления об абстрактных именах / Е. С. Кубрякова // Вопросы когнитивной лингвистики. – № 3. – 2006. – С. 5-14.
7. Очирова И. Н. Синтаксический концепт «небытие» в русском языке: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.01 «Русский язык» / И. Н. Очирова. – Волгоград : 2011. – 20 с.
8. Панфилов В. З. Взаимоотношение языка и мышления / В. З. Панфилов. – М. : Наука, 1971. – 232 с.
9. Шатилова Л. М. Проблема «отрицания» в современной лингвистике [Электронный ресурс] / Л. М. Шатилова. – Мичуринский государственный аграрный университет. – Доступный з <http://www.rusnauka.com/20_PRNiT_2007/Philologia/23745.doc.htm>

Е. Я. Колесникова,

Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова, г. Одесса

ЗАГОЛОВОК КАК КУМУЛЯТИВНЫЙ ОБРАЗ

Статтю присвячено дослідженню заголовка як кільцевого знака твору та взаємодії кумулятивного образу, титульної лексеми і концепту тексту.

Ключові слова: заголовок, кумулятивний образ, концепт.

Статья посвящена исследованию заголовка как кольцевого знака произведения и взаимодействию кумулятивного образа, титульной лексемы и концепта текста.

Ключевые слова: заголовок, кумулятивный образ, концепт.

The article is devoted to the analysis of the title as the main sign of literary work, and the interaction of cumulative image, title lexem and text concept.

Key words: title, cumulative image, concept.

К утверждению о том, что заголовок – это первый знак произведения, мы привыкли. К аналогичному отношению к заголовку как последнему знаку текста – нет. А это на самом деле так: даже физически, закрывая прочитанную книгу, мы вновь смотрим на ее обложку. Изменился ли за время чтения книги ее заголовок? Что с ним произошло?

Заголовок как таковой исследовался многократно в разных проекциях, разных аспектах. Доказано, что его лексический и грамматический состав разнороден и варьируется от одной лексемы – не только автосемантических существительного или глагола (напр. *The Hours* М. Каннингема или *To Let* Голсуорси), но и синсемантического местоимения, причем, в косвенном падеже и со строчной буквы (*them* Сьюзан Хилл), до полного предложения – *All We Ever Wanted Was Everything* Джанель Браун. Заголовок может называть субъект последующего повествования (*The Elected Member* Бернис Рубенс), его объект (*The Secret Scripture* Себастьяна Барри), место действия (*On Chesil Beach* Иана Макьюэна), время действия (*1984* Джорджа Оруэлла). При этом, независимо от своей развернутости, заголовок чрезвычайно обобщенно обозначает направление возможной перспективы читателя относительно предстоящего развертывания событий текста, означенного заголовком.

Около полустолетия назад ученые, занимавшиеся английской стилистикой в СССР, подробно рассматривали заголовок как одну из сильных позиций текста, и разрабатывали структурную, семантическую, тематическую типологию заголовков, выявляли их интертекстуальные / аллюзивные связи, говорили о сложном единстве заголовка с содержанием произведения, но не всегда настаивали на главной характеристике заголовка – его кольцевом характере, т.е. на том, что смысл титула перед текстом и после него никогда не бывает тождественным самому себе. Более того, не всегда и не все лексические единицы, составляющие титул текста, понятны вне контекста и могут быть расшифрованы до завершения текста, который они означивают, даже если потенциальному читателю представляется, что он – по заголовку – может судить о последующем тексте. Ср., напр., заголовок последнего романа известной британской писательницы Эли Смит *There But For The*, или совершенно загадочное *C*, вынесенное в титул Томом Мак Карти.

Если говорить не о столь экзотичных заглавиях, ставящих в тупик реципиента, но о более привычной текстовой ономастиологии, обязательно следует подчеркнуть, что нередко в заголовки попадают идентичные лексемы, выступающие первыми знаками совершенно различных содержаний. Даже наличие при них лимитирующих комплементов не помогает (относительной) конкретизации проспективного представления о возможном мире, означенном данным титулом. Ср., напр. использование слова *room* в заголовках десятков книг, начиная с *Room* (без артикля и атрибута!) Эммы Донохью, и продолжая длинный список романами *Room at the Top* Джона Брейна, *Room with a View* Э. М. Форстер, *In a Strange Room* Деймона Гэлгута, *In the Bedroom* А. Дюбюса, *A Room of One's Own* и *Jacob's Room* Вирджинии Вулф и мн. мн. др. И в каждом произведении заглавное *Room* прирастает новыми смыслами, не похожими на те, которые сформировались контекстами других вымышленных миров.

Мы остановились столь подробно на значении заглавного слова до вхождения в текст и по его завершении потому, что заголовок или его часть, в силу своей позиции (означивание целого текста), как правило, становится кумулятивным образом произведения (О кумулятивном образе см. подробно [2]). В определенном смысле, титул, лежащий в основе сформированного кумулятивного(сквозного, расширяющегося) образа, сопоставим с базовым ментальным пространством Ж. Фоконье (*base space*), открывающему дискурс, к которому можно вернуться с любой стадии развития дискурса и вокруг которого наращивается вся дальнейшая ментальная сетка (*mental spaces lattice*) дискурса [7].

Автор «Системной функциональной лингвистики» М. А. К. Хэллидей настаивал на приоритетной роли контекста в различении смысла слова, утверждая, что последний не только не определим вне контекста, но и конструируется контекстом (*construed by the context*) [8]. Несколько позже Дж. Юл ввел понятие пред- и постконтекстной инференции: первая определяется им как пресуппозиция. Она зависит от тезауруса пользователя (*is prior to making an utterance. Speakers, not utterances have presuppositions*) [9, с. 25]). Вторая, названная им результирующей (*entailment*) устанавливается в процессе употребления – *Sentences, not speakers, have entailments* [ibid].

Определяющая роль контекста во всех видах вербальной коммуникации отражена в стабильном интересе представителей всех гуманитарных наук к проблемам взаимовлияния отдельной лексической единицы и

ее словесного окружения. Практически не вызывает возражений необходимость рассмотрения разных параметров контекста. Так, его *объем* (указательный минимум), необходимый для реализации значения используемого слова/словосочетания обычно рассматривают как «узкий, определяющий эстетическую нагрузку элемента текста (фраза, эпизод, ситуация) и широкий (целое произведение, все творчество автора) или как «микрконтекст – минимальное окружение единицы, в котором она <...> реализует свое значение <...> и макрконтекст <...>, позволяющий установить ее функцию в тексте как целом» [5, с. 58].

В функциях узкого контекста, помимо основной – разрешающей, (снимающей полисемию), выделяют функции: поддерживающую (обеспечивающую повторяемость обозначенного значения), интенсифицирующую (способствующую приращению смыслов), компенсирующую (действующую в условиях невыраженности какого-либо элемента высказывания – напр. в условиях эллипсиса), погашающую (создающую новое значение лексемы, отсутствующее в словаре), объединяющую (действующую при одновременной реализации двух значений). Для широкого контекста выделяют типы: психологический (знание об авторе текста), социокультурный (интертекстуальные связи текста), вертикальный (историко-филологический фон текста), внешний (хронотоп и прочие условия создания текста), коммуникативный (контекст взаимодействия автор-читатель), расширивший в настоящее время сферу своих параметров, в которые включаются когнитивные, этнопсихологические, этносоциокультурные и пр. условия осуществления коммуникативной деятельности в эпоху глобализации.

Можно констатировать, таким образом, что типология, функции, количественные параметры контекста детально и разносторонне освещены в специальной литературе. Тем не менее, остается ряд вопросов взаимоотношений изолированной лексической единицы и ее последующих контекстов, которые ранее не рассматривались. Мы имеем в виду семантические трансформации титульных лексем, происходящие в последних под влиянием множественных полисубъектных (т.е. авторских и персонажных) употреблений в разворачивающемся тексте.

Как известно, титульное слово/словосочетание, многократно употребленное в разных контекстах озаглавливаемого произведения, подвергается семантическим трансформациям, в результате которых становится выразителем авторского мессиджа – концепта художественного текста. Если эти изменения представить графически, полученная фигура будет напоминать песочные часы: из широкой части верхнего сосуда (т.е. определенного множества словарных значений лексической единицы) во второй сосуд (текст) через соединяющую их горловину проходит одно – первое – реализуемое (контекстуальное) значение.

Около трети всех заголовков современной англоязычной литературы представлены атрибутивными сочетаниями. Значение сочетаний *прилагательное-существительное* по правилу Г. Фреге должно определяться как сумма значений составляющих и их отношений. Фактически, однако, композиционная семантика указанных конструкций не подчиняется правилу Г. Фреге и не сводится к сумме значений и частей ибо необходимо учитывать их взаимодействие на когнитивном уровне. Напр., сочетания «плюшевый медведь», «мраморная роза», «гипсовый Вольтер» как бы аннулируют свой объект – их композиционная семантика оборачивается как декомпозиционная, ибо требует декомпозиции семантических структур [3, с. 148-152]. Наличие в подобных структурах оксюморонного компонента, с одной стороны, и их речевая устойчивость, с другой, обусловили их отнесение к «композиционным идиомам». Выводимость/невыводимость значения атрибутивного сочетания из его составляющих варьируется от полной согласованности с законом Фреге («деревянный стул») до полной несогласованности («стреляный воробей»).

К атрибутивным сочетаниям с нетривиальной семантикой следует отнести и узуально-ограниченные конструкции, значение которых реализуется исключительно и только в определенном контексте/речевой ситуации (напр. *Celestial Navigation* или *Amateur Marriage* Энн Тайлер). Иными словами, о семантике указанного типа сочетаний можно говорить как о композиционной, в которой наблюдается не просто сумма двух слагаемых, но приращение смысла за счет самого факта их объединения. Композиционная семантика атрибутивных сочетаний не подчиняется правилу Фреге, ибо учитывает взаимодействие членов сочетания на когнитивном уровне. Развивая эту мысль, Е. С. Кубрякова предлагает обозначить семантику сочетания как «сумму компонентов + композиционное приращение» нетривиальной составляющей [3]. Несколько позже, продолжая эту тему, Н. В. Юдина говорит о «дискурсивных сочетаниях», которые могут быть ясны исключительно из контекста/ситуации и определяются знаниями индивида/читателя. При всей сложности их композиционной семантики, последняя напрямую зависит от знания индивидом/читателем контекста дискурса/текста литературного произведения [6].

Все заглавные атрибутивные сочетания являются дискурсивными, сложная композиционная семантика которых формируется на протяжении разворачивания целого текста и постигается читателем в качестве выводного знания.

Сказанное справедливо и относительно сочетаний других типов, а также относительно одинарных титульных лексем. Независимо от синтаксической структуры заголовка, в инициальном употреблении – как правило, физически отчужденном от последующего текста – в своем семантическом объеме он сужается до одного-двух толкований. Однако, последующие употребления вновь наращивают их количество. Более того, появляются варианты, не предусмотренные словарным потенциалом: лексема/сочетание приобретают полисемичность, лишь частично совпадающую с той, которая задана словарем. Можно говорить и о собственном (текстовом) семантическом поле титульных единиц. (Ср.: «Художественные концепты, связанные с элементами образного строя произведения, выявляются на основе соответствующих им ассоциативно-смысловых полей ключевых слов <...>, являющихся узловыми звеньями лексической структуры текста» [1, с. 311].

В качестве примера приведем три заголовка отмеченных Букером произведений: *The Butcher Boy* [10], *Last Orders* [13], *The Elected Member* [12]. Не зарегистрированные как фразеологизмы и сохранившие автономность своих компонентов, все они могут рассматриваться как узуальные словосочетания, построенные по одной модели, в своей предконтекстной (предтекстовой, титульной) позиции имеющие определенный интерпретационный выбор: 1) Помощник/посыльный/ученик мясника, а также палач [10, с. 669]; 2) Последнее/окончательные/ предсмертные распоряжения / наставления / приказы [Ibid, 910]; И, наконец, третье, последнее, самое неопределенное: кем-то (?) куда-то (?) избранный [Ibid, 767] – *The Elected Member*. Предконтекстное значение *elected* – *избранный* включает весьма высокую положительную оценку. (Ср. библейское: «Много званых, но мало избранных»). До его первого появления в тексте (на 63-ей стр. из 224-х) автор разворачивает логическую цепочку, поддерживающую предконтекстную пресуппозицию: уже имеющие дочь родители ждут мальчика → желанный ребенок → особое внимание → хороший ученик → выдающийся ученик → вундеркинд → гений. Семья, соседи, знакомые «назначили» его избранным. Почти в конце повествования он размышляет: *He wondered whether he had always been special in the family and whether he had so placed himself, or whether his parents and his sisters had so elected him* [12, с. 180].

Необходимость быть исключительным сломала героя, искалечила его психику, предположительно разрешив ему стать над сестрами и друзьями и распоряжаться их судьбой, что привело к драме в жизни каждого. Именно этот – отрицательный, обратный ожидаемому – эффект обеспечивает первый контекст титула – его старшая сестра говорит: *It was they, the family, who had elected him for their scapegoat, each in their way, her father, her mother, her sister and herself* [Ibid, 63], т.е. его избранность парадоксально привела к остракизму.

Дальнейшее развитие текста повторами закрепляет *elected scapegoat* и полностью убирает положительную инференцию лексемы *elected*. Более того, используя синонимическую пару, автор переходит на обобщения об избранных Богом – *the chosen people*: *'Dear God', he shouted, 'Why did You choose us? Are we Your family, and did you choose us as Your scapegoat? Did You elect us to carry Your wrath, Your jealousy, Your expectation, Your omnipotence, Your mercy and pity? ...* [Ibid, 223]. «Назначенность» быть избранным, быть особым, ломает человека, ибо он не может осуществить все надежды, которые возлагают на него «избравшие его»: *they finally broke my back*. И финальная горькая фраза текста: *'Dear God, Look after us, cold and chosen ones'* [Ibid, 224], в одной характеристике объединившая две крайности – *cold and chosen*, завершает формирование концепта текста, начатое заголовком: любое насилие (даже из «лучших побуждений») имеет непредсказуемые отрицательные последствия.

Действие романа *Last Orders* [13] происходит в течение одного дня: четверо мужчин, выполняя последнюю волю (именно так реализуется значение титульного словосочетания в самом начале книги) покойного Джека Доддса, отправляются из пригорода Лондона к морю, чтобы развеять прах умершего над волнами. По дороге каждый из них вспоминает прошлое. Постепенно меняется их отношение к странным указаниям покойного (*his odd/strange/unexpected orders* [Ibid, 12, 16, 24...]), что видно при сравнении состава семантического поля титульных слов в первой и второй половине текста. Сначала *last orders*=*command* (Ibid, 73), что естественно влечет за собой *to do/pay our duty by/to Jack* (Ibid, 102, 127, 132...), т.е. участники церемонии считают распоряжения покойного нелепыми, но, скрепя сердце, отправляются выполнять свой долг. Однако, дорожные размышления каждого приводят их к осознанию необходимости выполнять свой долг и относительно живых – своих жен и дочерей, с которыми у каждого непростые отношения. Ср., напр.: *Maybe the first thing to do after we've done our duty by Jack here is go and pay Sally a visit. It's me, girl, it's your old dad, remember?* (Ibid, 209). В процессе познания своего, вымышленного, мира персонаж, согласно авторской интенции и в плане изображенной коммуникации, проходит реальный когнитивный цикл от восприятия к знанию. *Last orders* – последняя воля одного заставляет других переосмыслить свою жизнь, которая еще продолжается и в которой выполнение морального долга всегда связано с необходимостью принятия собственного решения, т.е. с необходимостью выбора. Так в формирование художественного концепта текста, наряду с повтором *command, duty*, входит повтор *choice, choose. We should choose... Not to miss the chosen moments... We're given a choice* (Ibid, 229, 285, 288): нельзя оправдывать все свои неудачи давлением обстоятельств (*special circs, special request, special mission* – 288-289), ибо человеку дана воля и возможность выбора.

При том, что приведенные в качестве примеров два текста никак не связаны ни тематически, ни стилистически, представляется, что – при всей своей несхожести – они разрабатывают извечную проблему: насколько жизнь человека – это его свободный выбор, а насколько – подчинение обстоятельствам, что отражено в постконтекстном значении семантических полей титульных словосочетаний.

Наконец, *The Butcher Boy* [11]. Как было видно из предыдущего обсуждения, первое употребление заглавных слов в тексте не всегда жестко отсекает полисемию, т.е. не всегда выполняет разрешающую функцию, но обязательно вводит дополнительные смыслы, т.е. осуществляет функцию интенсифицирующую, что мы и наблюдаем на первых страницах *The Butcher Boy*:

Look what I bought, says Ma, the best record in the world, The Butcher Boy. Come on, she says, let's dance whee off, we went around the room. Ma knew the words inside out [11, с. 19]. Нарратор приводит песню полностью. Это грустная баллада о девушке, обманутой возлюбленным и повесившейся, а он и есть *butcher boy*. Не останавливаясь на неадекватном поведении персонажей (которое вносит дополнительные смыслы в широкий контекст), отметим, что и баллада, и комментарий ее любительницы – *He wasn't so smart then, the butcher boy, was he?* (Ibid) сохраняет свойственную заголовку многозначность и/или неопределенность.

В данном случае, даже после первого контекстуального употребления, титульное словосочетание может рассматриваться и как профессиональная, и как характерологическая особенности названного в заголовке лица.

Следующее употребление *Butcher Boy* происходит в начале второй половины книги, когда героя – Френсиса Брейди – отправляют работать в лавку местного мясника: *So there you are! Francis Brady The Butcher Boy! Oho, but this time it was different, this old Butcher Boy was happy as Larry and you wouldn't find him letting people down, no sir <...> Here he comes. The Butcher Boy, whistling away in his stripy blue apron, always in good humor* (Ibid, 126).

Микроконтекст вроде бы оставляет единственный – профессиональный – вариант значения. Однако, на этом этапе развертывания макроконтекста, благодаря настойчивому рассредоточенному повтору лексем *kill, pigs, slaughterhouse, cut the throat, slit the belly* активизируется значение бойни и, соответственно, значение *Butcher Boy* – участник/организатор бойни тоже не уходит, но соприсутствует, постепенно вытесняя первое значение, способствуя нарастанию напряженности текста (*suspense*). Она разрешается абсолютным слиянием обоих значений: помощник мясника убивает свою жертву и разделяет ее, как свиную тушу (Ibid, 195-197). Наконец, завершающий контекст титульных слов – это повтор баллады, начавшей произведение (Ibid, 208-209). Совершив полный круг, заголовок *Butcher Boy* реализовал все словарные значения: *a young male working for the butcher; one participating in pig-slaughter; an especially cruel criminal; one obsessed with blood-thirsty hatred*. В дополнение к ним, сочетание расширило свой семантический объем в связи с данной ситуацией.

Подводя итоги, еще раз подчеркнем, что множественные контексты повторяющихся титульных слов художественного текста обеспечивают формирование их внутритекстовых значений, лишь частично соотносимых со словарными, что, в свою очередь, способствует развертыванию собственных, текстуально ограниченных ЛСП, дополнительно вербализующих выводной концепт художественного произведения.

Сравнение пред- и пост-текстового значения заголовка можно отнести к сопоставительной лингвистике, в той ее части, которая занимается интратекстуальным сопоставлением разных употреблений *одной* лексической единицы в пределах одного текста.

Говоря об интратекстуальном (внутритекстовом) сопоставительном изучении одной лексической единицы, мы исходим из известного положения о семантической неравнозначности слова в системе языка и его же в разных речевых контекстах, о различии значения и смысла. Примером теоретической и практической оправданности и целесообразности сопоставления семантики одного слова/словосочетания в разных, композиционно дистанцированных, отрезках одного текста является семантика титульного слова на входе в текст и выходе из него.

Заголовочное слово многофункционально. Как первый знак текста, оно выполняет ономазиологическую функцию, означая целый текст. Оно также прагматически направлено на привлечение внимания потенциального читателя к еще не знакомому произведению (нередко, к тому же, и неизвестному автору), т.е. выполняет функцию рекламную: ср., напр. частотность таких лексем как *thrilling, mystery, mysterious, murder*, загадочный (загадка), тайна, убийство, похищение в детективном жанре и лексики ЛСП *love/passion любовь/страсть* в романах. При этом главной остается функция выражения концепта (*message*) всего текста и/или темы, а в заголовках-онимах – выдвижение (*foregrounding*) основного персонажа.

Помимо многофункциональности, заголовок отличается от всех следующих за ним знаков разворачивающегося текста своей структурно (и семантически) заданной амбивалентностью: с одной стороны, он является составляющей текста, его первым знаком. С другой, он свободно используется независимо, обособленно от текста, в пространственном и темпоральном отрыве от него. Как это, например, происходит во всех странах мира в течение последних пяти столетий с заголовками великих творений Шекспира или Сервантеса. В данном случае мы говорим об ономазиологической функции, выполняемой названием (вербальным обозначением) в отрыве от означаемого объекта (текста произведения), аналогично прочим знакам, составляющим «тело» речи, успешно передающим логическую/эмоциональную/образную информацию о называемых, но материально не представленных сущностях.

Специфика и уникальность заголовочного слова/словосочетания особенно очевидно проявляются при сопоставительном анализе его семантического наполнения и сложности вербализуемых им ментальных структур на входе в текст и на выходе из него. Можно сказать, что «превращения» заголовка в кумулятивный образ в определенном смысле иллюстрируют (предполагаемый) процесс формирования концепта – «оперативной содержательной единицы ментального лексикона, кванта знания» <...>. «Что человек знает, считает, представляет об объектах внешнего и внутреннего мира и есть то, что называется концептом. Концепт – представление о фрагменте мира» [4, 8]. Концепт развивается, формируя свою структуру от более простой к более сложной по примерной модели формирования кумулятивного образа.

Литература:

1. Болотнова Н. С. Методики анализа концептуальной структуры художественного текста // Слово – сознание – культура: Сб. науч. трудов / Сост. Л. Г. Золотых. – М. : Флинта – Наука, 2006. – С. 309-318.
2. Колесникова Е. Я. Структурирование кумулятивного образа в англоязычном тексте // Филологія ХХІ століття: Теорія, Практика, Перспективи. – Одеса : Фенікс, 2012. – С. 47-49.
3. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке. Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова. – М. : Языки слав. культуры, 2004Б. – 560 с.
4. Пименова М. В. Предисловие // Введение в когнитивную лингвистику / Под ред. М. В. Пименовой. – Вып. 4. – Кемерово, 2004Б. – С. 5-13.
5. Трошина Н. Н. О семантико – синтаксическом аспекте цельности (когерентности) художественного текста/ Н. Н. Трошина // Аспекты общей и частной лингвистической теории текста. – М. : Наука, 1982. – С. 49-61.

6. Юдина Н. В. Ещё раз о нетривиальной семантике в сочетаемости прилагательных и существительных / Н. В. Юдина // Горизонты современной лингвистики. Традиции и новаторство. Сб. в честь Е. С. Кубряковой. – М. : Языки слав. культуры, 2009. – С. 515-529.
7. Fauconnier G. Mental spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language – 2-nd ed. / G. Fauconnier. – Cambr. UP, 1994. – 240 p.
8. Halliday M. A. K. Linguistic function and literary style: An inquiry into the language of William Golding's *The Inheritors* / M. A. K. Halliday // *Essays in Modern Stylistics* / Ed. by D. C. Freeman. – NY. : Methuen, 1981. – P. 325-360.
9. Yule G. *Pragmatics* / G. Yule. – Oxf. : Oxf. UP, 1996. – 138 p.
10. *Oxford Russian / English Dictionary* / P. Falla (ed), D. Thompson (update) – 4-th ed. – Oxf. : Oxf. UP, 2007. – 1322 p.
11. Mc Cabe P. *The Butcher Boy*. – L. : Picador, 1992. – 215 p.
12. Rubens B. *The Elected Member*. – L. Abacus, 1996. – 224 p.
13. Swift G. *Last Orders*. – L. : Picador, 1996. – 295 p.

Ю. В. Кононець,

Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ

ІНТЕГРАЦІЯ ВЕРБАЛЬНИХ ТА ВІЗУАЛЬНИХ КОМПОНЕНТІВ ТОВАРНИХ ЗНАКІВ В АНГЛОМОВНОМУ РЕКЛАМНОМУ ДИСКУРСІ

У статті з'ясовано специфіку інтеграції вербальних елементів товарних знаків рекламного дискурсу, які містять візуальний компонент. Простежено використання багатозначних слів та елементів як однієї з основних умов ефективного створення вербальних товарних знаків. Розглянувши структуру вербальних товарних знаків, спостерігаємо стійку тенденцію до скорочення довжини слів. Особливої важливості набуває інформаційне навантаження, а також інтеграція вербальних і невербальних компонентів повідомлення. Визначено, що інтеграція є засобом творення образів в межах рекламного дискурсу, що підкреслює тісний зв'язок вербальної і невербальної складових товарних знаків, де візуальна складова є домінуючою.

Ключові слова: інтеграція, вербальні та візуальні компоненти товарних знаків, рекламні образи.

В определена специфика интеграции вербальных и визуальных элементов товарных знаков англоязычного рекламного дискурса. Проанализировано использование многозначных слов как одного из основных условий эффективного создания вербальных товарных знаков. Рассмотрев структуру вербальных товарных знаков, наблюдается стойкая тенденция к сокращению длины слов. Особое значение имеет интеграция вербальных и невербальных компонентов сообщения, которая есть условием создания образов рекламного дискурса. Это свидетельствует об интегративном характере вербальных и визуальных элементов рекламного сообщения, где визуальный компонент есть доминирующим.

Ключевые слова: интеграция компонентов, вербальные товарные знаки, визуальные элементы товарных знаков, рекламные образы.

The article deals with the integration of verbal and visual elements of trademarks in advertising and implicit nature of visual argumentation. The use of polysemantic words is the main precondition of creation of verbal trademarks and there is a tendency to compress (make forms of lexical units shorter) in advertising on different levels. Paying special attention to the visual persuasion as an exploration of visual aspects in advertising, compression is likely to have an influence on cognitive processing among readers highly active in processing the advertising message. Integration of verbal as well as non-verbal (visual) components of trademarks facilitates the creation of new images in advertising.

Key words: verbal trade mark, visual components of trademarks, images in advertising.

Інформаційна ефективність рекламного оголошення безпосередньо залежить від тексту, а також від ілюстрації, яка додається до нього [1, с. 24]. Вигляд рекламного повідомлення часто визначає те, як воно буде сприйматися, що, в свою чергу, додає певного забарвлення інформації, яка передається, та сприяє розумінню слів рекламодавця. На невербальний аспект сучасного рекламного повідомлення припадає більша половина навантаження при передачі інформації. Ілюстрація має привернути увагу адресата, надати йому уявлення про предмет реклами, створити позитивне враження про нього, і, як наслідок, примусити споживача купити його [2, с. 40]. Дослідження психологів довели, що люди сприймають рекламне оголошення в певній послідовності, а саме: 1) ілюстрацію, 2) заголовок (у більшості випадків співпадає з єдиною вербальною частиною товарного знака), 3) текст рекламного повідомлення. Кількість людей, які читають заголовки, у п'ять разів більша, ніж кількість людей, що читають основний текст реклами [2, с. 67]. Якщо будь-яка дія з перерахованих вище не виконується, ефективність такого рекламного оголошення зменшується.

Основним невербальним компонентом реклами є зображення (фото, ілюстрація, картинка), яке підтверджує достовірність рекламного повідомлення. Разом з вербальним товарним знаком невербальний компонент складає основний блок рекламного повідомлення. Кольорове фото робить зображення емоційно насиченим, створює враження безпосередньої присутності спостерігача у зображеній ситуації. За допомогою фотографії досягається реальність зображення. Малюнки, які виконані в різних техніках, мають свої переваги. Автор малюнку може досягати ефекту перебільшення, надавати фантастичності звичайним предметам.

Беручи до уваги положення основних вербальних і візуальних елементів один відносно одного у рекламному повідомленні, необхідно підкреслити взаємозв'язок структурних компонентів у рекламному повідомленні, де спостерігається: 1) домінуюча роль зображення; 2) домінуюча роль тексту; 3) текст як коментар до зображення; 4) зображення як ілюстрація до тексту; 5) незалежні номінативні взаємозв'язки (зображення і текст самостійно несуть інформацію з однією метою – назвати предмет реклами); 6) незалежні предикативні взаємозв'язки (і зображення, і текст беруть участь у створенні контексту, динамічної ситуації, в якій з'являється предмет реклами); 7) текст як графічно оформлене мовлення персонажа. Ці структури ми називаємо семіотичними моделями вербально-візуальних товарних знаків. У нашому дослідженні 95% товарних знаків мають візуальний компонент, йдеться лише про ступінь важливості цього компоненту по відношенню до вербальної частини.

Проаналізувавши 3000 рекламних повідомлень, ми дійшли висновку, що існує тенденція розмішувати зображення над основним текстом реклами. Це пояснюється основною функцією зображення – привернути увагу читача та зацікавити інформаційним повідомленням. Розташування зображення перед текстом має свої переваги, зокрема: 1) текст, який розташований після зображення, є аргументованим зображенням, тобто «об'єктивним»; 2) навіть якщо графіка лише ілюструє текст, зображення несе велику кількість інформації, яку рекламодавець може за три секунди (за підрахунками вчених, саме на такий час погляд читача затримується на зображенні) «вкласти» в адресата; цей засіб впливу є максимально економним і ефективним; 3)

текст скорочується, звільняється від непотрібних деталей, які вже відомі за допомогою зображення (це – важливий фактор, оскільки ціни на рекламу є високими); 4) зображення швидко викликає емоційну реакцію, і, у випадку правильного вибраного зображення, сприяє позитивному настрою адресата та викликає довіру до рекламного повідомлення; 5) позитивні емоції, які викликані першим враженням від картинки, сприяють запам'ятовуванню рекламного повідомлення в цілому [3, с. 55].



як Одисей, Уліс, цим підкреслюється глобальність знаку, а невербальний компонент – якор – свідчить про цікавий світ морських подорожей, які може собі дозволити заможна людина. Горизонтальні зображення є типовими для номінативних взаємозв'язків текст-графіка, коли зображення ілюструє текст.

Вертикалі створюють враження легкості, спрямованості вгору, при цьому вони фіксують момент. Компанія *McGregor* виробляє шкарпетки і панчохи. Рекламодавці намагаються переконати потенційних покупців, що товари *McGregor* є найкращими для того, щоб ногам було зручно: *Happy Foot Socks with the little pillow in the bottom*. Вертикальна лінія та зображення ступні на подушці підсилює ефект легкості, який демонструється вербальним компонентом: *your feet will be happy*. Вертикаль дійсно фіксує момент, у нашому випадку як у прямому, так і у переносному значенні. Отже, необхідно зазначити абсолютну рівноцінність вербального та візуального компонентів товарного знаку *McGregor*, оскільки вербальний компонент пояснює і підсилює візуальний компонент і, навпаки, візуальний елемент пояснює вербальний.

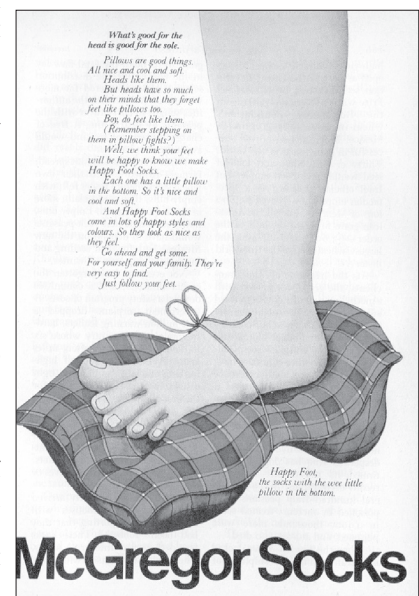
У зображеннях вербальних товарних знаків часто використовують уявну чи реальну діагональ або ламану лінію. Діагональ додає зображенню динаміки, руху, розвитку сюжету. Виробник автомобілів *Toyota* у 1972 році пропонував рекламу автомобіля, яка була підсилена візуальним компонентом. Візуальний компонент побудований у вигляді уявної ламаної лінії, на якій зображені різні моделі автомобілів *Toyota* у динаміці, починаючи від перших моделей цієї компанії, які уособлює вербальний компонент *yesterday*, далі зображена модель під знаком *today*, а третя модель – це модель майбутнього – *tomorrow*. У цьому випадку розвиток сюжету, який забезпечує ламана лінія чи діагональ, є очевидним. Загальне статичне чи динамічне враження від сюжету забезпечується візуальною стилістикою рекламного повідомлення.



Крім композиції, не менш важливим є зміст зображення, оскільки саме він бере участь у передачі смисла всього повідомлення. Рекламне повідомлення в цілому можна вважати символічно організованим простором, в якому інтерпретатор має справу зі знаками різних семіотичних систем. В цьому просторі інтерпретатору доводиться маніпулювати культурними смислами, конвенціями, які надаються у вербальній або невербальній формі.

Основна система значень в рекламному просторі задається текстом і зображенням, які зручно розглядати як два різних типи знаків: «мовний» і «візуальний» [4, с. 125], за нашою класифікацією – вербальний. У візуальному знакові виділяють два рівні повідомлення: денотативний (рівень фактичного повідомлення, яке сприймається органами чуття) і сігніфіка-

Горизонтальні зображення часто асоціюються зі статичністю, надійністю, усталеністю. Про це свідчить вербальний товарний знак *Ulysse Nardin* швейцарської компанії, яка виробляє годинники. Товари цієї компанії бездоганної якості, надійні, не потребують додаткових зусиль рекламодавців щодо їхнього просування на ринок. Контраст, створений чорним і білим кольорами, лише підсилює цей ефект. Вербальний компонент з французької мови перекладається



має образ лампочки, а на конотативному рівні – світло і тінь. Іконічний код гри світла і тіні виконує не просто композиційну функцію, а і смислостворюючу: функція лампочки горіти і гаснути. Отже, іконічний код у даному випадку допомагає розшифрувати смисл повідомлення. Необхідно додати, що логотип компанії *Westinghouse* зображений у формі букви *W*. Це є першою літерою слова *Westinghouse*, композиційно ця літера подібна до траєкторії проходження електричного струму.

Отже, зображення є важливим компонентом рекламного повідомлення і присутнє в 90 % проаналізованих вербальних товарних знаків. Зображення або ілюструє текст, або формує образ вербального товарного знака і ситуацію його сприйняття. Спостерігається інтегративний характер рекламних повідомлень, де візуальному компоненту надається така сама роль, як і вербальним компонентам, або навіть домінуюча. У таких випадках товарний знак пов'язаний з реалією зі світу потенційного покупця. Ця реалія може бути чимось цінним для споживача. Найчастіше зустрічаються такі теми: родина, діти, любов, чоловік, жінка. Крім зазначених тем, товарний знак також асоціюється із задоволенням, темою подорожей, пригод, відпочинку. Зображення завжди несе певну конотацію, завдяки йому вербальний товарний знак стає значущим, йому надається певний статус, через акцент на предметі реклами як культурному явищі соціуму, а не на його економічних параметрах. За останні роки спостерігається тенденція відводити зображенню більшу частину площі рекламного повідомлення з паралельним скороченням місця під текст. Проаналізувавши інтеграційні процеси, які відбуваються на рівні вербальних і невербальних компонентів товарних знаків, ми встановили, що компресія вербальних компонентів є засобом не лише мовної економії, й створює певний образ, цілісну структуру. Саме гештальт теорія, яка вивчає образність, цілісність сприйняття, допоможе проаналізувати візуальну складову товарних знаків. У сучасному рекламному дискурсі неможливо відділити візуальний компонент від вербального повідомлення.

Література:

1. Ордынская С. Н. Языковая компрессия: ее онтология, сущность и функции / С. Н. Ордынская // III Международные Бодуэновские чтения: И. А. Бодуэн де Куртенэ / Казан. гос. ун-т; [под. общ.ред. К. Р. Галлиулина]. – Казань : изд-во Казан. ун-та, 2006. – Т. 2. – С. 12-13.
2. Панофский Э. Этюды по иконологии / Э. Панофский. – СПб : издат. дом «Азбука-классика», 2009. – С. 27-44.
3. Теория и практика рекламы : учеб / [под. ред. В. В. Тулупова] – СПб. : изд. Михайлова В. А., 2006 – 240 с.
4. Шокина А. Б. Языковая компрессия в рекламном тексте / А. Б. Шокина // Вестник Московского университета. Серия 10 «Журналистика», 2009. – № 2. – С. 189-195.

А. В. Косенко,

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці

ДО ПИТАННЯ СТРУКТУРИ КОНЦЕПТУ

У статті розглядається питання структури концепту як складного ментально-когнітивного явища. Виділяються підходи, що панують у когнітивній лінгвістиці до розгляду цього питання.

Ключові слова: Концепт, структура, компонент, зона, ознака, модус.

В статье рассматривается вопрос структуры концепта как сложного ментально-когнитивного явления. Выделяются подходы, которые господствуют в когнитивной лингвистике к рассмотрению этого вопроса.

Ключевые слова: Концепт, структура, компонент, зона, признак, модус.

In the article the question of the structure of concept as complex mental-cognitive phenomenon is examined. Approaches which dominate in cognitive linguistics to the consideration of this question are distinguished.

Keywords: Concept, structure, component, zone, sign, modus.

Концепт має визначену структуру, хоча він і не може бути представлений як жорстка структура, подібно значенню слова. Це пов'язано з його активною динамічною роллю в процесі мислення. Він весь час функціонує, актуалізується в різних своїх складових частинах та аспектах, поєднується з іншими концептами та відштовхується від них [18, с. 58].

Актуальність статті зумовлена тим, що у сучасних лінгвістичних дослідженнях простежується тенденція щодо формування структури концепту як складного явища, в якому виділяються окремі взаємообумовлені частини [16, с. 16]. **Метою** статті є окреслення існуючих у сучасній лінгвістиці поглядів на структуру концепту як складного ментально-когнітивного явища, що зумовлює такі **завдання**: 1) розгляд та аналіз поглядів науковців на вищезазначене питання та 2) підведення підсумків.

Першим підходом, який можна виокремити у питанні структури концепту є *когнітивно-епістеміологічний*. Його представники (О. В. Варзін, В. І. Карасик, В. А. Маслова, Т. В. Матвеева, М. В. Нікітін, М. М. Полюжин, З. Д. Попова, О. С. Селіванова, Й. А. Стернін, О. О. Хорошун, О. С. Яковлева та інші), розглядаючи структуру концепту, ґрунтуються на тому знанні та інформації, які він репрезентує, його будові, структурі, функціонуванні і розвитку. В. І. Карасик (2004) виділяє в структурі концепту *образно-перцептивний, понятійний або інформаційно-фактуальний* компоненти і *ціннісну складову*, тобто оцінку та норми поведінки [6, с. 118]. М. В. Нікітін (2004) визначає концепт як багатофакторну дискретну одиницю та виділяє в його структурі концепту *образ, поняття, інтенціонал, когнітивний імплікаціонал та прагматичний імплікаціонал* [11, с. 59-60]. Інтенціонал охоплює обов'язкові ознаки в структурі концепту та формує його ядро. Імплікаціонал «вписує» концепт в глобальну структуру знання як ланку у загальній системі зв'язків, залежностей та взаємозв'язків сутностей [11, с. 53-54]. На думку О. С. Яковлевої (1998) в семантичний склад концепту входить вся прагматична інформація мовного знаку, пов'язана з його експресивною функцією. Ще одним компонентом семантики мовного концепту виступає, на думку дослідниці, когнітивна пам'ять слова, тобто смислові характеристики мовного знаку, пов'язані з його первинним призначенням і системою духовних цінностей носіїв мови [21, с. 45]. Структуру концепту досліджували З. Д. Попова та І. А. Стернін. Вчені виділяють три базові структурні компоненти концепту, а саме *образ, інформаційний зміст та інтерпретаційне поле* [13, с. 106-115]. Т. В. Матвеева (2003) вважає, що зміст концепту складається із змісту багатьох слів, контекстів і текстів, у яких відкладається загальне розуміння деякого факту свідомості [9, с. 116]. В. А. Маслова (2004) зазначає, що організація концепту складна і включає в себе поняттєві й культурні складники, а саме вихідну форму (етимологію), основні змістові ознаки, конотації (асоціації та оцінки) [8, с. 52-55]. О. О. Хорошун (2010) доходить висновку, що концепт є оперативно-змістовою одиницею пам'яті, яка має певну, хоча і не жорстку, структуру. Він складається з компонентів, тобто концептуальних ознак, які окремих ознак об'єктивної та суб'єктивної дійсності. Ці ознаки диференційовано відображені у змісті концепту і розрізняються за ступенем абстрактності [20, с. 160]. О. В. Варзін (2003) розглядає концепт як рівневе утворення. При цьому концептуальний зміст розвивається не від індивідуального наочного образу, а навколо первинного загального уявлення [2]. О. С. Селіванова (2000), говорячи про структуру концепту, визначає його як складну ментальну репрезентацію, утворену кількома каузально пов'язаними елементарними репрезентаціями, які, в свою чергу, формуються внаслідок первинної взаємодії людини з середовищем [14, с. 215]. М. М. Полюжин (2009), досліджуючи лінгвокультурний концепт, виокремлює, що є, на його думку, оптимальними для повноти його семантичного опису, а саме: 1) *понятійна складова*, що відображає його ознакову й дефініційну структуру; 2) *образна складова*, що фіксує когнітивні метафори, які підтримують концепт у мовній свідомості; 3) *значеннева складова*, що визначається місцем, яке займає ім'я концепту у лексико-граматичній системі конкретної мови, куди входять також етимологічні й асоціативні характеристики цього імені; 4) *специфічна складова* для індивіда як носія національного менталітету [12, с. 630].

Другим підходом до визначення структури концепту є системно-ієрархічний. Його прибічники (М. М. Болдирев, С. Г. Воркачев, В. Е. Гольдін, О. В. Головань, Т. В. Луньова, М. В. Нікітін, Ю. Є. Прохоров, О. О. Селіванова, Г. Г. Слишкін, Ю. С. Степанов, І. А. Стернін, Р. Р. Тазетдінова та інші) вважали базовим для розгляду структури концепту розташування його частин або елементів у певному порядку від вищого до нижчого. Ю. С. Степанов (2001) зауважує, що концепт має складну структуру. З одного боку, до нього на-

лежить все, що належить будові поняття, з іншого в структуру концепту входить все, що робить його фактом культури, а саме етимологія, історія, сучасні оцінки та інше [17, с. 43]. С.Г. Воркачев (2004) виділяє в концепті *понятійну складову*, тобто ознакову та *дефініційну структуру*, образну складову, тобто когнітивні метафори, які підтримують концепт у свідомості та *значимісну складову*, тобто ті етимологічні та асоціативні характеристики концепту, які визначають його місце в лексико-граматичній системі мови [3, с. 7]. О.О. Селіванова (2006) вважає, що концепт активізується навколо ділянки свідомості, від якої відходять асоціативні ділянки. Головні асоціації становлять ядро концепту, а менш значимі утворюють периферію. Ядром концепту, на думку дослідниці, є поняття, фіксоване у вигляді пропозиційних структур і позначене певною мірою номінативною одиницею [15, с. 256]. М.М. Болдырев (2000) наводить класифікацію рівнів репрезентації концепту Й.А. Стерніна [Болдырев 2000, 15]. Для прикладу наводиться концепт, що представлений в англійській мові фразеологізмом *the idle rich* [1, с. 71]. Р.Р. Тазетдінова (2001) виділяє в структурі концепту *центральної та периферійної зони*. *Периферійна зона*, на думку дослідниці, може викликати віддалення нових похідних значень від центрального. В структурі концепту, твердить дослідниця, завжди є базисний елемент. Для внутрішньої структури концепту він слугує основою прототипічного значення всіх слововживань даного слова, а для зовнішньої виступає моделлю категоризації всіх його значень [19, с. 3]. На думку В.Е. Гольдіна (2006), асоціативний матеріал розкриває не лише індивідуальні, але й нормативні образні компоненти концептуального змісту. Саме тому асоціативні значення конституюють психологічно реальне ядро національного концепту, його базовий прошарок [5].

Т. В. Луньова (2006) пропонує модель концепту, що включає ядро та п'ять модусів. Ядро конституює осердя концепту, де зберігається найістотніша інформація про той чи інший предмет, дію, якість, особу, тобто найсуттєвіше зі знань та уявлень, що складають зміст відповідного концепту. М.В. Нікітін (1996) визначає модуси концепту, як функціональні підструктури загальної глобальної понятійної структури [10, с. 162], що розрізняються залежно від типу інформації, що в них зберігається. *Раціонально-логічний* модус пов'язаний з формуванням логічних понять про пізнаваний об'єкт чи аспект дійсності, *картинно-образний* – з наочно-чуттєвими уявленнями про цей об'єкт/аспект дійсності. *Модус фіктивності* є впорядкованою сукупністю метафор, за допомогою яких відбувається додаткове осмислення пізнаваного. *Аксіологічний модус* містить оцінку певного фрагменту дійсності мовцями, а ціннісний охоплює утилітарно-практичну чи культурну значущість, що приписується мовцями тому чи іншому феномену [7, с. 88-160].

О.В. Головань (2003) базуючись на сучасних психолінгвістичних дослідженнях наводить наступну схему структури концепту [4, с. 7]:

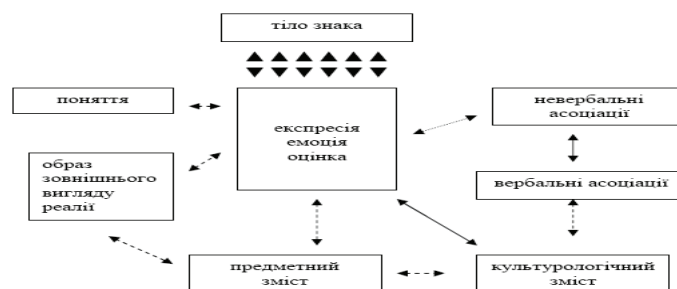


Рис. 1. Структура концепту (за О.В. Голованем)

Отже, розглядаючи структуру концепту мовознавці або ґрунтуються на тому знанні та інформації, які він репрезентує, його будові, структурі, функціонуванні і розвитку, або на розташуванні його частин у певному порядку від вищого до нижчого.

Література:

- Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика: курс лекций по английской филологии / Николай Николаевич Болдырев. – Тамбов : Изд-во Тамбовск. ун-та, 2000. – 123 с.
- Варзин А. В. Свобода как языковой и духовный опыт: номинация и концептуализация Ф. М. Достоевского: дисс.... канд. филол. наук: 10.02.01 / Варзин Алексей Владимирович. – М., 2003. – 212 с.
- Воркачев С. Г. СЧАСТЬЕ как лингвокультурный концепт / Сергей Григорьевич Воркачев. – М. : Гнозис, 2004. – 236 с.
- Головань О. В. Семантико-ассоциативная структура концепта «ВОЙНА» (на материале произведений Р. Олдингтона и В. М. Гаршина): автореф. дисс. на соискание уч. степ. канд. филол. наук: спец. 10.02.19 «Теория языка» / О. В. Головань. – Барнаул, 2003. – 19 с.
- Гольдин В. Е. Нормативный аспект лексических ассоциаций / В. Е. Гольдин // Русский язык сегодня. – М. : РАН, Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова, 2006. – Вып. 4. Проблемы языковой нормы. – С. 128-137.
- Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / Владимир Ильич Карасик. – Москва : Гнозис, 2004. – 390 с.
- Луньова Т. В. Лексикалізований концепт ГАРМОНІЯ в сучасній англійській мові: структура і комбінаторика: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Луньова Тетяна Володимирівна. – К., 2006. – 348 с.
- Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику: Учебное пособие / Валентина Авраамовна Маслова. – М. : Флинта: Наука, 2004. – 296 с.

9. Матвеева Т. В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика / Тамара Вячеславовна Матвеева. – М. : Флинта: Наука, 2003. – 432 с.
10. Никитин М. В. Курс лингвистической семантики / Михаил Васильевич Никитин. – СПб. : Научн. центр проблем диалога, 1996. – 760 с.
11. Никитин М. В. Развёрнутые тезисы о концептах / М.В. Никитин // Вопросы когнитивной лингвистики. – Тамбов : Тамб. гос. ун-т: ИЯ РАН, 2004. – № 1. – С. 53-64.
12. Полюжин М. М., Венжинович Н. Ф. О когнитивном и лингвокультурологическом изучении фразеологии / М. М. Полюжин, Н. Ф. Венжинович // Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторство. – М. : Языки славянских культур, 2009. – С. 628-641.
13. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М. : АСТ: Восток – Запад, 2007. – 314 с.
14. Селиванова Е. А. Когнитивная ономазиология (монография) / Елена Александровна Селиванова. – К. : Издательство украинского фитосоциологического центра, 2000. – 248 с.
15. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / Олена Олександрівна Селіванова. – Полтава : Довкілля – К., 2006. – 716 с.
16. Семенюк І. С. Мовні засоби відтворення концепту ЗЛОЧИНЕЦЬ у сучасній американській художній прозі та публіцистиці: Монографія / Ірина Сергіївна Семенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2008. – 256 с.
17. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры: Изд. 2-е, испр. и доп. / Юрий Сергеевич Степанов. – М. : Академический Проект, 2001. – 990 с.
18. Стернин И. А. Методика исследования структуры концепта / И. А. Стернин // методологические проблемы когнитивной лингвистики: Научное издание / Под редакцией И. А. Стернина. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 2001. – С. 58-65.
19. Тазетдинова Р. Р. Языковой концепт как базовый термин лингвокультурологии / Руфина Ринатовна Тазетдинова. – Уфа : Спектр, 2001. – 96 с.
20. Хорошун О. О. Концепт як основне поняття когнітивної лінгвістики / О. О. Хорошун // Вісник Житомирського державного університету. – Випуск 49. Філологічні науки. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 158-161.
21. Яковлева Е. С. О понятии «культурная память» в применении к семантике слова / Е. С. Яковлева // Вопросы языкознания. – М. : Наука, 1998. – № 3. – С. 43-73.

Я. В. Купіна,

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди, м. Харків

ТЕРМІН «КОНЦЕПТ» ЯК БАЗОВА ТЕРМІНОЛОГІЧНА ОДИНИЦЯ КОГНІТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ Й ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЇ

У статті аналізуються точки зору дослідників щодо визначення терміна «концепт». Розмежовуються такі терміни як «концепт», «поняття», «образ», «символ».

Ключові слова: концепт, поняття, символ, образ, значення, лінгвокультурологія, когнітивна лінгвістика.

В статье анализируются точки зрения исследователей касательно определения термина «концепт». Разграничиваются такие термины как «концепт», «понятие», «образ», «символ».

Ключевые слова: концепт, понятие, символ, образ, значение, лингвокультурология, когнитивная лингвистика.

Different points of researchers' views are analyzed as to term «concept». Such terms as «concept», «notion», «image» and «symbol» are differentiated.

Key words: concept, notion, symbol, image, meaning, linguo-cultural science, linguo-cognitive science.

Термін «концепт» був запозичений мовознавцями з логіки та психології, походить із латинського *concepus* й означає «думка», «поняття». «Словник іншомовних слів» за редакцією О.Мельничука містить такі значення: «концепт (від лат. *concepus* – думка, поняття) – 1) В логіці – смислове значення знака (імені). 2) Загальна думка, формулювання» [11, с. 450]. Такі самі дефініції подано в «Словнику іншомовних слів» за редакцією Л. Пустовіт [12, с. 557]. У «Великому енциклопедичному словнику» знаходимо таке визначення концепту: «Концепт (від лат. *concepus* – думка, поняття) – змістове значення імені (знака), тобто зміст поняття, об'єкт якого є предмет (денотат) цього імені (наприклад, змістове значення імені Місяць – природний супутник Землі)» [3, с. 339]. Як видно із зазначених лексикографічних джерел, словникові статті охоплюють лише його загальнофілософське (логічне) розуміння. Однак у вітчизняній лінгвістичній літературі цей термін став уживатися ще в першій третині ХХ ст. у працях С. Аскольдова-Алексєєва [2], активізація його використання мовознавцями відзначається в 90-х роках минулого століття у зв'язку з переорієнтацією науки на антропоцентризм, коли дослідники стали акцентувати свою увагу не на іманентній структурі мови, а на умовах її використання. Лінгвісти відчули потребу в запровадженні нового терміна, який би синтезував лексикографічну й енциклопедичну інформацію, в семантиці якого поєднувалися б денотація і конотація, «ближче» й «далше» значення слова, знання про світ і про суб'єкта, який його пізнає.

Однак на сьогодні немає єдиного визначення концепту, що й зумовлює актуальність цієї статті, метою якої є аналіз точок зору дослідників щодо визначення такого важливого терміна лінгвокогнітивістики й лінгвокультурології як концепт. Ця неоднозначність пов'язана з низкою дискусійних питань, до яких у першу чергу належать такі: 1) розмежування термінів «концепт», «поняття», «значення», «образ»; 2) залежність концепту від мовної вербалізації; 3) кваліфікація концептів за способом формування; 4) зв'язок концепту та значення; 5) наявність у структурі концепту оцінно-емотивних, ціннісних і прагматичних компонентів; 6) належність концептів індивідуальній або колективній (загальнонаціональній, груповій, регіональній) свідомості; 7) обсяг концепту залежно від індивідуальної чи етнічно-колективної свідомості; 8) типологія концептів; 9) структура концептів; 10) методи та процедури опису й аналізу концептів тощо [10, с. 411]. Зокрема С.Аскольдов-Алексєєв у роботі «Концепт і слово» (1928) фактично отожднює концепт з поняттям, говорячи, що концепт – це «мисленнєве утворення, яке заміщає нам у процесі мислення невизначену множинність предметів одного й того ж роду» [2, с. 269]. Згідно з поглядами вченого, концепт – це загальне поняття, яке людина «переживає» і яке здатне викликати сильні емоції. Концепт виконує функцію заміщення, як видно з наведеної вище цитати, а також функцію економії зусиль у процесі мислення, компресії інформації. Один концепт може мати різний обсяг у різних категорій людей (фахівців, пересічних мовців тощо).

Однак більшість лінгвістів, наприклад М.Болдирев, В.Маслова, Ю.Степанов, В.Карасик, К.Голобородько, В.Жайворонок, Т.Космеда, О.Кубрякова, В.Старко, А.Приходько та ін., розрізняють ці терміни. Зокрема В.Старко зазначає: «Концепти, на відміну від понять, можуть включати аксіологічний складник. До концепту ми зараховуємо не лише набір необхідних і достатніх ознак, пов'язаний тільки з правильним називанням чи також із сутністю речі, а ще набір певним чином структурованих, повторюваних, стабільних асоціативних ознак» [14, с. 30].

За твердженням А. Приходька, поняття й концепт співвідносяться між собою в гіпо-гіперонімічний і водночас асиметричний спосіб, оскільки основою концепту є поняття, але основою поняття не є концепт: «Це наводить на думку про те, що концепт має бути етноспецифічно забарвленим поняттям з етнопсихологічною надбудовою. ...поняття стає концептом лише тоді, коли воно валоризується, тобто обростає певними ціннісними асоціаціями» [8, с. 213].

Окремі вчені (Д. Лихачов, В. Москвін) вважають, що концепт співвідноситься зі словом, точніше, з окремим лексико-семантичним варіантом лексеми [7, с. 281-283].

О. Селіванова розуміє поняття як частину концепту, зазначаючи, що на рівні поняття на етапі інтеріоризації починається вербалізація знань про об'єкт: «На нашу думку, концепт як інформаційна різносубстратна структура інтегрує поняття як ядерну структуру з іншими результатами пізнавальної діяльності: уявленнями, гештальтами, асоціативно-образними, оцінно-емотивними компонентами тощо» [10, с. 413]. Услід за О. Селі-

вановою і В. Зусманом Т. Космеда і Н. Плотнікова вважають, що поняття становить ядро вербально вираженого концепту [5, с. 41].

Важливим є питання співвідношення понять «образ-концепт», «образ-символ». На думку В. Колесова, розмежування символу й концепту виявляється в тому, що «смісл символу в процесі все більшого відторгнення від вихідного значення слова взагалі не пов'язаний із семантикою самого слова, а неоформлена ментальність концепту мислимим своїм змістом може бути представлена однаково актуалізованим і референтом, і денотатом, тобто опосередковано» [4, с. 33].

Наукова дискусія сьогодні триває і навколо визначення концепту як базової одиниці когнітивної лінгвістики та суміжних їй етнолінгвістики й лінгвокультурології. Наприклад, Ю. Степанов тлумачить концепт як «згусток культури у свідомості людини; те, у вигляді чого культура входить у ментальний світ людини. І з другого боку, – це те, через що людина – пересічна, звичайна людина, не «творець культурних цінностей» – сама входить у культуру, а в деяких випадках і впливає на неї» [15, с. 43]. На думку дослідника, до концепту входить усе, що складає поняття, а також те, що і робить його фактом культури – етимологія, стиснута до основних ознак змісту, історія, сучасні асоціації, оцінки тощо [15, с. 43]. М. Алефіренко дотримується семантичного підходу до концепту: «Оперативна когнітивна структура отримала назву концепт, а мовну структуру, що вербалізує концепт, представляє мовний знак у найширшому його розумінні (слово, фразеологізм, речення)» [1, с. 183].

О. Кубрякова, один із авторів і редактор «Короткого словника когнітивних термінів», так визначає цей термін: «концепт (concept, konzept) – термін, який служить поясненню одиниць ментальних і психічних ресурсів нашої свідомості і тієї інформаційної структури, яка відображає знання і досвід людини: оперативна змістова одиниця пам'яті, ментального лексикону, концептуальної системи і мови мозку (lingua mentalis), усієї картини світу, відображеної в людській психіці. Поняття концепту всієї картини світу відповідає уявленню про ті смисли, якими оперує людина в процесі мислення і які відображають зміст досвіду й знання, зміст результатів усієї людської діяльності і процесів пізнання світу у вигляді деяких «квантів знання» [6, с. 90]. Як вважає О. Селіванова, такий підхід до розуміння концепту є найбільш реалістичним [9, с. 112].

Очевидно, що розбіжності в тлумаченні концепту зумовлюються релевантними ознаками, які покладені в основу визначення. Однак при суттєвих відмінностях більшість мовознавців визначає концепт як такий, що називає зміст поняття, виступає синонімом смислу. Учені Ю. Степанов, Г. Слишкін, В. Воркачов, У. Марчук та ін. при розгляді концепту надають перевагу культурологічному аспекту, при цьому культура розуміється ними як сукупність концептів і відношень між ними. Відповідно, концепт – це осередок культури в ментальному світі людини. Саме концепт є тією культурно-ментально-мовною одиницею, яка «лежить у свідомості, детермінується культурою й опредметнюється в мові» [13, с. 9]. При такому розумінні концепту мова відіграє другорядну й допоміжну роль, виступаючи формою вербалізації «згустку культури».

Науковці Н. Арутюнова, Т. Булигіна, Д. Шмельов, М. Алефіренко та ін. постулюють примат семантики мовного знака у формуванні змісту концепту. Так М. Алефіренко акцентує: «Семантика мовного знака – головне джерело знань про зміст репрезентованого концепту. Тому дослідницький шлях від семантики мовного знака до змісту відповідного концепту слід вважати істинним» [1, с. 183].

Учені Д. Лихачов, О. Ревзіна, О. Кубрякова, О. Селіванова, М. Кочерган, В. Жайворонок, А. Приходько та ін. вважають, що концепт не безпосередньо виникає із значення слова, а є результатом зіткнення значення слова з особистим і народним досвідом людини, тобто концепт є посередником між мовою й дійсністю. Зокрема А. Приходько стверджує, що концепт є когнітивно-оцінним феноменом, який відбиває етноспецифічне осягнення певного фрагмента довкілля, отже, «...концепт становить собою такий складно структурований феномен..., у якому поняттєве начало, проходячи через сито етнопсихологічної оцінки, органічно сполучається з лінгвокультурним. У межах когнітивно-дискурсивного розуміння природи та функцій мови концепт постає не просто як «схоплене» знаком поняття, а як етносоціолінгвокультурний феномен» [8, с. 213]. Очевидно, що всі дослідники підтримують твердження безперечного зв'язку мови і культури, однак не можуть дійти згоди щодо ролі мови у формуванні концепту. Як видається, відсутність єдності в лінгвістів стосовно цього питання полягає в складній і багатовимірній структурі концепту, до складу якої, окрім поняттєвої основи, входить і соціо-психо-культурна складова, яка не тільки мислиться, скільки переживається мовцями, вона включає асоціації, емоції, оцінки, національні образи й конотації, характерні для певної культури.

З наведених вище визначень концепту видно, що, попри розбіжності, всі дослідники виокремлюють його як дискретну, об'ємну в смисловому відношенні одиницю, одиницю мислення або пам'яті, що відбиває культуру народу.

Таким чином, концепту як багатовимірному поняттю властиві як емоційні складові, так і раціональні, як конкретні, так і абстрактні, як універсальні, так і етнічні, як загальнонаціональні, так і індивідуально-особистісні. Саме з урахуванням цих елементів можливий найбільш повний опис того чи іншого концепту. Аналізу концепту сприяє з'ясування його структури, опис способів його вербалізації, у дослідженні яких і вбачаємо перспективу подальших розвідок.

Література:

1. Алефіренко Н. Ф. Современные проблемы науки о языке : [учебное пособие] / Н. Ф. Алефіренко. – М : Флинта : Наука, 2005. – 416 с.
2. Аскольдов-Алексеев С. А. Концепт и слово / С. А. Аскольдов-Алексеев // Русская словесность : [антология]. – М. : Academia, 1997. – С. 267-279.
3. Большая советская энциклопедия: В 31 т. / [гл. ред. А.М. Прохоров]. – М. : Советская энциклопедия. – Т.19. – С. 131-132.

4. Колесов В. В. Концепт культуры: образ – понятие – символ / В. В. Колесов // Вестник СПб. ун-та. – 1992. – Вып. 3 (№ 16). – С. 30-40. – (Сер. 2 : История, языкознание, литературоведение).
5. Космеда Т. А. Лінгвоконцептологія : мікроконцептосфера СВЯТКИ в українському мовному просторі : [монографія] / Тетяна Анатоліївна Космеда, Наталя Володимирівна Плотнікова. – Львів : ПАІС, 2010. – 408 с.
6. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина ; [под общ. ред. Е. С. Кубряковой]. – М. : Изд-во филол. факультета МГУ, 1996. – 245 с.
7. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Русская словесность : [антология] / Д. С. Лихачев. – М. : Academia, 1997. – С. 284-296.
8. Приходько А. М. Концепт як об'єкт зіставного мовознавства / Анатолій Миколайович Приходько // Мова. Людина. Світ : [зб. наук. ст. (до 70-річчя М. Кочергана)] / відп. ред. докт. філол. наук, проф. О. О. Тараненко. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2006. – С. 212-220.
9. Селиванова Е. А. Когнитивная ономазиология: [монография] / Е. А. Селиванова. – К. : Фитосоциоцентр, 2000. – 248 с.
10. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : [підручник] / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля. – К., 2008. – 712 с.
11. Словник іншомовних слів [за ред. О. С. Мельничука]. – 2-ге вид., доп. і оновл. – К. : Головна редакція УРЕ, 1985. – 968 с.
12. Словник іншомовних слів / [уклад. Л. О. Пустовіт та ін.]. – К. : Довіра : УНВЦ «Рідна мова», 2000. – 1018 с. – (Б-ка держ. службовця. Державна мова і діловодство).
13. Слышкин Г. Г. От текста к символу : лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе / Г. Г. Слышкин. – М. : Academia, 2000. – 128 с.
14. Старко В. Ф. Концепт ГРА: [монографія] / В. Ф. Старко. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волинського державного університету ім. Лесі Українки, 2007. – 204 с.
15. Степанов Ю. С. Константы : Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – Изд. 3-е, испр. и доп. – М. : Академический Проект, 2004. – 992 с.

Т. О. Лелека,

Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, м. Кіровоград

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНА АСИМІЛЯЦІЯ АНГЛОАМЕРИКАНІЗМУ ШОП В УКРАЇНСЬКІЙ ТА РОСІЙСЬКІЙ МОВАХ ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

У статті досліджуються особливості лексико-семантичної асиміляції англоамериканізму шоп в українській та російській мовах початку ХХІ століття на тлі процесу контактування мов та з урахуванням характеру конкуренції питомих та запозичених мовних елементів. Надається аналіз умов та факторів, що впливають на процес лексико-семантичної адаптації запозичення у мові-реципієнті.

Ключові слова: англоамериканізм, запозичення, мовні контакти, лексико-семантична асиміляція, мова-реципієнт.

В статье исследуются особенности лексико-семантической ассимиляции англоамериканизма шоп в украинском и русском языках начала ХХІ века, что связано с процессом контактирования языков, с учетом характера конкуренции исконных и заимствованных элементов. Подается анализ условий и факторов, которые влияют на процесс лексико-семантической адаптации заимствования в языке-реципиенте.

Ключевые слова: англоамериканизм, заимствование, языковые контакты, лексико-семантическая ассимиляция, язык-реципиент.

The paper deals with the peculiarities of the lexical and semantic assimilation of the loan shop in the Ukrainian and Russian languages at the beginning of the 21st century according to the process of language contacts considering native and borrowing elements. The analysis of the reasons of the lexical loan adaptation is given.

Key words: angloamericanism, loan, language contact, lexical and semantic assimilation, language-recipient.

Проблема мовних контактів є однією з центральних у лінгвістиці. Особливу актуальність вона набуває у сучасній мовній ситуації, коли через низку соціальних причин у мову активно запозичуються різні елементи іншомовного походження. Посилення процесу запозичення іншомовних слів стало однією з характерних рис, що відрізняють сучасний етап розвитку української та російської мов від попередніх [8, с. 29], і є природним явищем мовної еволюції [19, с. 29].

На початку ХХІ століття українська та російська мови стають активними акцепторами лексичних одиниць з англійської, а процес запозичення, на думку таких дослідників, як А. Васильєв (2003), Т. Веренич (2004), Е. Володарська (2002), Р. Кімягарова (1989), Л. Крисін (1996, 2002, 2003, 2004), В. Костомаров (1999), Л. Баш (1989), О. Маринова (2002, 2003, 2004, 2005), Т. Новікова (2003), О. Хлинова (2001) та інших, набуває масового характеру. Основною ознакою сучасного процесу запозичення є швидка фонетична, графічна, граматична, семантична та словотвірна адаптація англоамериканізмів у мові-реципієнті. Функціонування у сучасній українській та російській мовах великої кількості англоамериканських запозичень поставило перед дослідниками нові завдання: з одного боку, виявити вплив іншомовної лексики на систему мови-реципієнта, а з іншого, встановити закономірності інтеграції запозичень у фонетичну, лексичну, словотвірну та граматичну системи мови.

Питання про ступінь асиміляції запозиченого слова, а також його відносин з питомими одиницями залишається відкритим і повинно розглядатися окремо для кожного мовного елемента. Проблема входження новітніх англоамериканізмів у лексичну систему української та російської мов є актуальною у декількох відношеннях. Це дозволяє, по-перше, визначити ступінь асиміляції іншомовного слова, а по-друге, встановити особливості семантичних процесів, що відбуваються у мові при запозиченні лексичних одиниць [14, с. 123].

Проблемам запозичення присвячено чимало праць вітчизняних та зарубіжних дослідників (Б. Ажнюк, О. Ахманова, В. Виноградов, Ю. Жлуктенко, Л. Кислюк, І. Огієнко, О. Пономарів, В. Самійленко, С. Семчинський, О. Стишов, Д. Шмельов, L. Bloomfield, E. Haugen, A. Martinet, U. Weinreich, та інші). У сучасній лінгвістиці розроблялися питання запозичання чужомовних слів до конкретної мови взагалі або ж на різних етапах її розвитку (В. Коломієць, Т. Лінник, О. Муромцева та інші).

Комплексно семантична адаптація англоамериканізмів в українській та російській мовах не досліджувалася. Втім, складні лексико-семантичні процеси в мові, спричинені сучасними мовними контактами, а також їх можливі наслідки заслуговують найпильнішої уваги, що зумовлюють актуальність обраної теми.

Об'єктом дослідження стало слово *шоп*, запозичене українською та російською мовами кінця ХХ – початку ХХІ століття.

Предметом дослідження є семантична асиміляція англоамериканізму у двох споріднених мовах на початку ХХІ століття.

Мета статті – розглянути особливості семантичної асиміляції англоамериканізму шоп в українській та російській мовах початку ХХІ століття, що передбачає вирішення таких завдань:

- охарактеризувати семантичне переоформлення лексем у процесі переходу з однієї мовної системи в іншу;
- виявити наявність у мові-реципієнті питомих лексичних одиниць, що мають подібну семантичну структуру;
- дослідити активність використання запозичень.

У мовознавстві існує досить чіткий концептуальний апарат теорії запозичення, вироблений вченими минулого й сучасності, які сформулювали оригінальні ідеї й підходи до досліджуваних проблем, а також критично опрацювали й творчо застосували досвід зарубіжних лінгвістів, що вивчали запозичення в теоретичному аспекті та на матеріалі конкретних мов.

У дослідженні термін «запозичення» вживається на позначення лексичної одиниці, не залучаючи до розгляду запозичення звуків, морфем, фразеологізмів та синтаксичних конструкцій.

Асиміляція запозичених одиниць у мові-реципієнті являє собою комплексний процес, який включає формальний (структурний) і функціональний (лексико-семантичний) плани: напрямок і ступінь формальної асиміляції за трьома аспектами (фонетичним, графічним та граматичним) та функціональну асиміляцію за п'ятьма аспектами (власне семантична асиміляція, розвиток синтагматичних відношень, встановлення парадигматичних зв'язків, стилістична та словотвірна асиміляція).

Чинником, що сприяє посиленому впливу запозичень з англійської мови є той факт, що у своєму спілкуванні англійську в якості першої та другої мов використовують майже півтора мільярда людей, тому вона є найбільш вживаною у світі. До цього можна додати, що англійській мові, як правило, надається перевага через її експресивність та лаконічність, яка цілком узгоджується з сучасним прискореним ритмом життя. Американський варіант англійської слугує, зазвичай, спільною міжнародною мовою.

Отже, запозичення іншомовних слів – це об'єктивно-історичний процес, зумовлений постійними й різноманітними контактами між народами.

У результаті взаємодії внутрішніх і зовнішніх мовних факторів виникає можливість появи іншомовної лексики. Кожне запозичене слово потрапляє в мовлення, але не в мову, тому необхідно розрізняти два поняття: запозичення – як використання іншомовного матеріалу в мовленні та засвоєння – як процес впровадження запозиченого слова в систему мови [10, с. 19].

З проблемою запозичень пов'язані питання засвоєння іншомовних слів мовою-реципієнтом. У багатьох працях, які присвячені цій темі, можна визначити два основні підходи, перший з яких посідає домінуюче місце. Його суть полягає у фонетичному й граматичному уподібненні запозиченого матеріалу оригіналу [14, с. 16]. Інший підхід ґрунтується на розумінні асиміляції як комплексного процесу, який містить формотворчі ознаки засвоєння, а також лексико-семантичний план [19, с. 12].

Лексико-семантична асиміляція – це подальше функціонування запозичення в мові, необхідне для того, щоб воно увійшло до її системи. Цей тип адаптації поділяється на самостійні аспекти: семантичне і стилістичне освоєння, набуття регулярного вживання в мовленні, особливості словотвірного освоєння і набуття комбінаторних можливостей [3, с. 119-121].

Мова-донор і мова-реципієнт одночасно впливають на асиміляцію запозиченої лексичної одиниці.

Так, в українській і російській мовах до запозичення *шоп* частково увійшло значення англійського слова *shop*, де воно має наступне тлумачення: *shop* – 1) a building or part of a building where goods or services are sold: a video shop; a barber's shop [in singular] informal an act of going shopping; 2) [usually with modifier] a place where things are manufactured or repaired; a workshop: an auto repair shop; a room or department in a factory where a particular stage of production is carried out: the machine shop, (the shop) informal the place where one works [20, с. 1216]; *shop* – 1) a place where you buy things or where you pay for a service; 2) business where something is made or repaired; 3) school subject in which students learn to work with tools or machines [22, с. 1315].

В українській мові виявлено такі значення англоамериканізму: *шоп* – 1) офіс фондового брокера або дилера; 2) магазин; 3) виробниче приміщення [17, с. 755]; *шоп* – магазин [15, с. 838; 11, с. 458]; *шоп* – магазин в англомовних країнах [2, с. 538].

У російській мові зафіксовано: *шоп* – магазин, торгуючий западними товарами (западного виробництва) [18, с. 858]; *шоп* – магазин, торгуючий модними товарами [7, с. 889; 1, с. 798].

В українській мові представлені два значення англійського слова, а в російській лише одне.

У деяких словниках слово *шоп* набуває додаткових сем, які не фіксуються в англійській мові. В українській мові запозичене слово може використовуватись як екзотизм (магазин в англомовних країнах), оскільки вказується територія його розповсюдження.

У російській мові з'являються семи 'западними', 'модними' для характеристики товарів, що відрізняє запозичене слово *шоп* від питомого рос. *магазин*.

Таким чином, в українській мові англоамериканізм *шоп* є синонімом до слова *магазин* і може повністю його замінити з урахуванням чинників соціальної моди на запозичення, а також поки що уможлиблюється уживання слова як екзотизму. У російській мові зафіксовано чітке розмежування слів *шоп* та *магазин*, оскільки англоамериканізм має додаткові семи щодо характеристики товарів першого, що підкреслює факт запозичення, наголошує на тому, що слово не є питомим.

У дві мови-реципієнти разом зі словом *шоп* потрапив і його дериват *шопінг*, який в англійській мові має наступні значення: *shopping* – 1) the act of a person who shops; 2) the facilities or merchandise available to those who shop [21, с. 1216]; *shopping* – 1) the activity of going to a shop to buy things; 2) all the things that you have bought in a shop especially food and products for cleaning the house [22, с. 1315].

В обох мовах-реципієнтах представлене лише перше значення англійського слова, наприклад, в українській мові зафіксовано: *шопінг* – відвідування магазинів для купівлі якихось товарів [17, с. 755]; *шопінг* – відвідування магазинів з метою купівлі, придбання товарів [15, с. 839]; *шопінг* – спеціально сплановане відвідування магазинів [11, с. 458]; *шопінг* – в англомовних країнах відвідування магазинів у вихідний день [2, с. 356].

У російській мові англоамериканізм тлумачиться як: *шопинг* – посещение магазина с целью покупки [18, с. 858; 7, с. 889]; *шопинг* – посещение магазина в выходной день в англоязычных странах [12, с. 798].

Українські та російські словники передають одне зі значень англійського слова, але у лексико-семантичній структурі запозичень наявна частина, де вказується походження слова (в англомовних країнах). Також у двох мовах-реципієнтах зафіксована сема 'вихідний', яка відсутня у мові-донорі, що надає англоамериканізму нового семантичного відтінку.

Від запозичень укр. *шопінг*, рос. *шоппинг* у свою чергу утворились слова: укр. *шопінгувати*, рос. *шоппинговать* (розм. ходити по магазинах, робити покупки), укр. *шопінговий*, рос. *шоппинговый* (що належить до шопінгу). У засобах масової інформації з'являються okazionalni композити від рос. *шоппинг* (наприклад, *шоппинг-терапия* (лікування депресивних станів за допомогою відвідування магазинів) та рос. *шоп-больные* (люди, які постійно займаються шопінгом).

Як правило, розширення семантичної структури запозиченого слова пов'язано з утворенням нових словотвірних елементів, що говорить про високий ступінь семантичного засвоєння та самостійності лексичної одиниці.

Для того, щоб запозичення увійшло у лексичний склад мови, слово має характеризуватись трьома ознаками: 1) семантичною самостійністю, 2) поширеністю і 3) регулярним використанням. Другий ступінь лексико-семантичного засвоєння характеризується подальшим розвитком запозиченого слова та вживанням у мовленні. Розвиток значення запозиченого слова відбувається внаслідок взаємодії з іншими елементами мови.

Композити укр. *шоп-тур*, рос. *шоп-тур* (поїздка за кордон з метою придбання будь-яких речей) відносяться до внутрішнього запозичення, оскільки спочатку використовувалося як жаргонізм у мові комерсантів, а потім перейшли до розряду стилістично нейтральних слів.

На першій ланці деривації знаходиться запозичення рос. *корнер-шоп* (магазин поряд з будинком). Вершиною словотвірного гнізда є іменник рос. *шопка*: 1) магазин; 2) все, що пов'язано з покупками, – яке функціонує у молодіжному жаргоні [13, с. 150]. В українській мові таких дериватів не виявлено.

У результаті семантичної асиміляції запозичення набуває характеристик, що притаманні одиницям мови, що запозичує, та привносить у неї свої особливості. Запозичення слів з однієї мови в іншу завжди є джерелом збагачення цих мов.

Загальні лексико-семантичні зміни, що відбуваються при засвоєнні англоамериканізму *шоп* в українській та російській мовах на початку ХХІ століття, характеризуються: 1) розвитком семантичної структури запозичуваної лексеми в обох мовах-реципієнтах (ускладнення структури окремих значень на семному рівні (розширення значення) та відмінностями лексико-семантичних варіантів англоамериканізму; 2) появою в українській мові додаткових сем, що сприяють віднесенню слова до екзотичної лексики; 3) запозиченням українською та російською мовами англійських дериватів від слова *shop*; 4) наявністю в російській мові власних дериватів від англоамериканізму; 5) утворенням композитних моделей на основі слова *шоп* в обох споріднених мовах.

Унаслідок втрати внутрішньої форми при перенесенні етимона на український та російський ґрунт денотат відіграє у системі мови-реципієнта важливу роль для закріплення значення новітнього англоамериканізму.

Семантична структура нової запозиченої номінації формується в українській та російській мовах самостійно, не повторюючи семантичну структуру етимона в мові-джерелі. Запозичується, зазвичай, окреме значення.

Лексико-семантичні варіанти англоамериканського запозичення в українській і російській мовах відрізняються внаслідок відмінностей у національно-мовних картинах світу, лексико-семантичних системах та актуалізації різних значень англійського слова. Як правило, відбувається вибіркове запозичення окремого або кількох значень етимона для відображення актуальних денотатів, що вимагають для свого позначення нової номінативної одиниці.

Специфікою запозичення є надзвичайна стрімкість цього процесу, внаслідок чого новітні англоамериканізми фіксуються лексикографічно зі значним відставанням порівняно з їх фактичним входженням до загальномовного вжитку, чому сприяють засоби масової інформації.

Все це говорить про те, що англоамериканізм *шоп* ще не є остаточно прийнятим системами української та російської мов і у подальшому потребує додаткових досліджень зі встановлення ступеня його асиміляції у системах мов-реципієнтів.

Література:

1. Булыко А. Н. Современный словарь иностранных слов / А. Н. Булыко. – М. : Мартин, 2006. – 848 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпін'я: ВТФ «Перун», 2009. – 1376 с.
3. Гринёв С. В. Терминологические заимствования (Краткий обзор современного состояния вопроса) / С. В. Гринёв // Лотте Д. С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов. – М. : Наука, 1982. – С. 108-135.
4. Караулов Ю. С. О состоянии современного русского языка / Ю. С. Караулов // Русская речь. – 2001. – № 3. С. 25–30.
5. Крысин Л. П. Иноязычные слова в современном русском языке / Л. П. Крысин. – М. : Наука, 1968. – 208 с.
6. Крысин Л. П. Русский литературный язык на рубеже веков / Л. П. Крысин // Русская речь. – 2000. – № 1. – С. 28-40.
7. Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов / Л. П. Крысин. – М. : Русский язык, 2002. – 856 с.
8. Лотте Д. С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов / Д. С. Лотте. – М. : Наука, 1982. – С. 108-135.
9. Нелюба А. Лексико-словотвірні інновації (1983 – 2003) : [словник] / А. Н. Нелюба. – Харків : ХНУ ім. В. Каразіна, 2004. – 136 с.
10. Нецименко Г. П. Заимствования как проявление культурно-языковых контактов и их функционирование в языке-реципиенте / Г. П. Нецименко // Встречи этнических культур в зеркале языка: (в сопоставительном лингвокультурном аспекте) / Науч. совет по истории мировой культуры. – М. : Наука, 2002. – С. 121-151.
11. Новий словник іншомовних слів / [уклад. О. Сліпущо]. – К. : Аконт, 2007. – 847 с.

12. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – [4-е изд., доп. и измен.]. – М. : Оникс, 2008. – 1200 с.
13. Подчасова С. В. Иноязычные слова в современной российской рекламе (на материале периодической печати 1990–1995 гг.) Дисс. ... канд. филол. наук / С. В. Подчасова. – М., 1998. – 21 с.
14. Попова Н. О. Структурно-семантична характеристика новітніх англіцизмів в українській мові (тематична група «Комп'ютерна техніка»). / Н. О. Попова / Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції «Наука і освіта '2004» // Українська мова та література. – Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2004. – Т. 27. – С. 26-28.
15. Семотюк О. П. Сучасний словник іншомовних слів / О. П. Семотюк. – Х. : Веста : Ранок, 2007. – 464 с.
16. Стишов О. А. Українська лексика кінця XX століття (на матеріалі засобів масової інформації) / О. А. Стишов. – К. : КНЛУ, 2003. – 388 с.
17. Сучасний словник іншомовних слів / [укл. О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк]. – К. : Довіра, 2006. – 789 с.
18. Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия : более 7000 слов и устойчивых сочетаний / [ИЛИ РАН ; под. ред. Г. Н. Складневской]. – М. : Астрель : АСТ : Транзиткнига, 2005. – 894 с.
19. Щитова О. Г. Процесс словообразовательной ассимиляции иноязычной лексики в русском языке как отражение культурных и языковых тенденций / О. Г. Щитова // Вестник Томского государственного педагогического университета. Серия: гуманитарные науки (филология). – 1'2004. – Выпуск 1 (38). – Томск : Изд-во ТГПУ, 2004. – С. 15-20.
20. 20. Macmillian English Dictionary for Advanced Learners. Oxford OX4 PP. A&C Black Publishers Ltd 2005.
21. 21. Oxford Advanced Learner's English Dictionary / A. S. Hornby, S. Wehmeier. – [6th edition]. – Oxford University Press, 2005. – 1952 p.
22. The Oxford English Dictionary Online [Електронний ресурс] / ed. by J. Simpson. 3rd edition, 2000 – 2004 – Oxford : Oxford University Press. – Режим доступу до словника: <http://dictionary.oed.com/cgi/entry/00181778>

О. С. Мамосюк,

Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ

НОМИНАТИВНІ КОНСТРУКЦІЇ У НАРАТИВНІЙ СТРУКТУРІ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ «LE PLANÉTAIRIUM» Н. CARROT)

Стаття присвячена вивченню структури художнього пізнання морфо-синтаксичних і семантичних характеристик тексту, їх інтерпретації в аспекті аналізу наративної структури прозового твору. Розглядаємо номінативні конструкції як такий параметр художнього тексту, який отримує вираження на морфо-синтаксичному та семантичному рівнях. Їх зумовленість типом оповіді і різними характеристиками наративної структури тексту демонструється на матеріалі аналізу семантичних елементів роману Н. Саррот «Le Planétarium».

Ключові слова: наративна структура, номінативні конструкції, морфо-синтаксичні форми, семантичні елементи.

Статья посвящена изучению структуры художественного познания морфосинтаксических и семантических характеристик текста, их интерпретации в аспекте анализа нарративной структуры прозаического произведения. Рассматриваем номинативные конструкции как выраженный параметр художественного текста на морфосинтаксическом и семантическом уровнях. Их обусловленность типом повествования и различными характеристиками нарративной структуры текста демонстрируется на материале анализа семантических элементов романа Н. Саррот «Le Planétarium».

Ключевые слова: нарративная структура, номинативные конструкции, морфосинтаксические формы, семантические элементы.

This article examines the structure of artistic knowledge of morph syntactic and semantic characteristics of the text, their interpretation in terms of the analysis of the narrative structure of the prose work. Consider nominative constructions as a parameter expressed as artistic text on morph syntactic and semantic levels. Their dependence on the type of narrative and different characteristics of the narrative structure of the text shown on the material elements of the semantic analysis of N. Sarraute's novel «Le Planétarium».

Keywords: narrative structure, nominative construction, morph syntactic forms, semantic elements.

Постановка наукової проблеми. Гіпотеза нашого дослідження номінативних конструкцій у наративній структурі художнього тексту полягає у припущенні, що темпоральність як параметр художнього тексту протиставляється номінативності й базується на інших морфо-синтаксичних формах.

Актуальність статті полягає в необхідності розкриття морфо-синтаксичних і семантичних особливостей номінативних конструкцій у наративній структурі роману Н. Саррот «Le Planétarium», які відтворюються в семантиці художнього твору різними формами іменників.

Метою статті є пошук й аналіз морфо-синтаксичних і семантичних засобів вираження художнього параметру номінативності у прозовому творі Н. Саррот «Le Planétarium».

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Темпоральність притаманна наративним структурам із високим ступенем психологізму в зображенні персонажів і подій, де важливими постають психологічні характери героїв і їхні портрети, мотиви вчинків, їх усвідомленість або неусвідомленість. Інший тип оповіді мають ті прозові твори, які не передбачають сюжету як такого. В цьому разі оповідь постає у формі взаємопов'язаних ланцюжків подій, дій, вчинків героїв тощо, й вибудовується на автобіографічній основі як спогаду про минуле. Таким є, наприклад, роман Н. Саррот «Le Planétarium». Для цього прозового твору характерні такі особливості наративної структури як *розмитість сюжету* та *актуалізація просторових описів*, тобто передача візуальних образів, передбачених для сприйняття внутрішнім оповідачем. Зображальність, просторово-візуальна образність переважає тут, наприклад, над психологізмом характеристики героїв.

Відтак, Н. Саррот уподібнює роботу свідомості і пам'яті зоровому сприйняттю світу, вибірковості зорових вражень, що й складає основу художнього уявлення авторки. Ось чому твори-спогади – це часто роздуми також і про природу творчості, в яких уяву доповнює спогад:

Plus de rages rentrées qui suintent par gouttelettes brûlantes, plus de besoins torturants de revanche, de souvenirs de faiblesses honteuses, d'épuisants regrets, plus rien à craindre [6, с. 34].

Іншою особливістю вищезгаданих контекстів є дискретність самих образів, відносна розрізненість зорових вражень. Тому тут активізуються ті морфо-синтаксичні конструкції та семантичні одиниці, які беруть участь у формуванні конкретики предметного світу, що здобуває статус не просто просторової рамки подій, а етапу художнього пізнання. До таких одиниць відносяться іменники з номінативною та об'єктною семантикою, а також синтаксичні конструкції, що базуються на цих формах: номінативні односкладові речення, звертання і т. д.

Отже, номінативні конструкції, що функціонують у різних синтаксичних умовах, актуалізують називну функцію як етап пізнання світу – спостереження як таке. Стверджується, що іменник не обмежує саморозкриття позначеного предмета (об'єкта), тобто не говорить ні про його залежність від дії, ні про його неповну присутність в ситуації, про яку йдеться у висловлюванні, він безпосередньо називає, а той, хто говорить, знає і називає предмети, особисті враження, або вигадані образи [5]. Іменник – це єдиний носій називної функції в чистому вигляді, ось чому саме в цій «чистій» «нульовій» формі іменник і може бути протиставлений дієсло-

ву, яке, на відміну від нього, покликане не називати об'єкти дійсності, образи мислення і т. д., а позначати їх зв'язок [ibid.]. Це вже видно навіть у назві роману «Le Planétarium».

Аналізуючи наративну структуру тексту важливо враховувати зміну наративних векторів, тобто форм і напрямів художнього сприйняття-спостереження. Так, наприклад, форми іменника репрезентують безпосереднє сприйняття:

[...] c'est parfait... une vraie surprise, une chance... une harmonie exquise, ce rideau de velours, un velours très épais, du velours de laine de première qualité, d'un vert profond, sobre et discret... et d'un ton chaud, en même temps, lumineux... Une merveille contre ce mur beige aux reflets dorés... Et ce mur... [6, с. 3].

Номінативні конструкції можуть сигналізувати про зміну наратора у випадку, коли вони базуються на використанні іменників, які слугують елементом невластивої прямої мови. Звернемося до прикладів:

[...] des abrutis, des brutes, pas un atome d'initiative, d'intérêt pour ce qu'ils font, pas la moindre trace de goût... du goût! il en est bien question, c'est la dernière chose dont il faut leur parler ... [6, с. 5].

У наведеному вище прикладі завдяки використанню номінативної окличної конструкції створюється оповідне двоголосся: до авторської оповіді додається голос і настрої героя (двоголосся – термін М. Бахтіна) [5, с. 309].

Подібне поєднання просторово-психологічних ракурсів сприйняття об'єктів (наратора і персонажа) маємо і в наступному прикладі:

Elle perçoit dans sa propre voix une amertume enfantine où perce pourtant une pointe d'hésitation, presque d'espoir... «Des poignées comme celles-ci dans une ambassade... ça je vous crois... Peut-être sur les portes des cuisines, des salles de bains... – Mais non... partout... dans les chambres... dans les pièces de réception... Ils ont voulu tout changer, mettre du moderne partout...» [6, с. 9].

Один ряд іменників *sa voix, une amertume, une pointe d'hésitation, espoir* імплікує точку зору оповідача, інший *des poignées, une ambassade, les portes, des cuisines, des salles de bains, les chambres, les pièces de réception, du moderne* – спостереження героя.

У таких контекстах, які використовують нанизання іменників, а йдеться про конструкції з однорідними членами речення аболанцюжки номінативних речень, ми маємо концептуалізацію багатопредметної дискретності і статичності просторового і ментально-просторового світів. Саме семантика статичності і відокремленості предмета властива номінативним конструкціям [5].

У романі Н. Саррот «Le Planétarium» такі уявлення про статичність і розчленованість світу в первинному сприйнятті пов'язані з художнім осмисленням минулого як соціально-історичної епохи – епохи своєрідного хаосу – соціального, національного, культурного, морального. Це час, метафора якому – «змішування»: народів, подій, доль і характерів, ідей та ідеологій, мовних стихій і т. д. Ми вважаємо, що перш за все йдеться про змішання людей і предметів:

[...] cette porte... pendant que les autres admiraient les vitraux, les colonnes, les arches, les tombeaux – rien ne l'ennuie comme les cathédrales, les statues... glacées, impersonnelles, distantes... pas grand-chose à glaner là dedans, ni même dans les vitraux presque toujours dans des tons trop vifs, trop bariolés... [6, с. 15].

Форми іменника в різних синтаксичних позиціях складають основу номінативності й фокусують увагу читача на позначених ними об'єктах насамперед за рахунок їх вживання в бездієслівних конструкціях.

Номінативність художнього сприйняття як прагнення назвати побачене може бути пов'язана з формуванням не тільки образу світу, а й образу того чи іншого персонажа. Завдяки номінативним формам створюється ефект колажності та ескізності цього образу:

Qu'elle laisse donc ce garçon tranquille. Il a raison, ce petit... C'est inouï, cette insensibilité, cette grossièreté... depuis trente-cinq ans qu'ils sont mariés, elle le fait rougir comme au premier jour quand elle fonce à l'aveugle, tête baissée, tarabuste les gens, piétine lourdement, met les pieds dans tous les plats, fait toutes les gaffes... [6, с. 13].

Такі описи демонструють не лише змішання ракурсів сприйняття, а й багатоплановість буття людини. Саме в таких розчленованих враженнях і зберігаються образи в пам'яті. Номінативні ланцюжки, що руйнують або сповільнюють сюжет як такий, моделюють процес «пригадування» – відтворення реальності, що канула в минуле. Оповідач як суб'єкт пригадування створює колаж з реалій своєї пам'яті, що репрезентується номінативними одиницями. Цей ресурс номінативності підтверджується і висновками В. В. Бабайцевої про логіко-психологічну природу номінативних конструкцій, оскільки логіко-психологічні судження вважаються особливою формою думки, що створюється поєднанням наочно-чуттєвих образів і узагальнених образів-понять [1].

Як бачимо, просторова семантика в романі явно превалює над часовою семантикою. Основне темпоральне протиставлення в наведеному прикладі «зараз» як час спогадів – написання твору і «тоді» як відтворюване минуле. Ця особливість визначає і тип оповідача: він учасник подій та їх спостерігач, відсунутий у часі. Оповідач у такій наративній моделі є внутрішнім, тобто міститься всередині подій. Конститутивним чинником, який синтезує сприйняття, стає саме його стан і його експліцитно виражені роздуми [3]. В аналізованому творі суб'єкт оповіді – це медитативний оповідач, що існує одночасно в різних часових планах: у реальному сьогоденні і в світі своїх спогадів. Читач у такій наративній моделі мимоволі втягується в пошук синтезуючого початку у відтворенні розчленованого світу минулого.

Таким синтезуючим чинником стає образ самого оповідача. Двоплановість оповіді («зараз» і «тоді») зумовлює двоїстість статусу оповідача в аспекті художнього пізнання: він не лише суб'єкт спостереження (наратор), пізнання, оповіді, оцінки («зараз»), а й об'єкт цих процесів («тоді»). Зауважимо, що і цей елемент наративної структури теж може формуватися за допомогою іменника.

Одним із прийомів ускладнення наративної структури й одночасно суб'єктивізації оповіді є формування образу читача і співрозмовника. Особливу роль у цьому процесі набувають звертання, які вважаються однією з синтаксичних функцій іменника:

«*Ça doit coûter une fortune... Pas ça chez nous, Alain! Cette bergère?*» [6, с. 47].

Oh! écoute Alain, tant pis, pourquoi insister, laissons tomber, rentrons, veux-tu, tu ne crois pas qu'on ferait mieux de rentrer?» [6, с. 49].

Alain, tu n'as pas osé? Tu sais qu'il a encore peur de toi... C'est comme dans le temps, tu te rappelles... [6, с. 52].

Суб'єктивізація розповіді як процес концентрації егоцентричних елементів тексту може розглядатися в аспекті формування логічного способу сприйняття (суб'єкт концептуалізації предметного світу, інтелектуальний суб'єкт) і в аспекті формування емоційної домінанти (суб'єкт емоційної оцінки, психологічний суб'єкт). У разі звертання до уявного слухача (останні приклади) ми маємо справу з концептуалізацією реалій минулого – зі своєрідною типізацією картин життя, дитинства, з формуванням образу покоління (Alain – це «минуле покоління», що підкреслено спогадом «*tu te rappelles*»). Психологізації ж суб'єкта оповіді сприяє використання риторичних звертань – звертань до вже не існуючих людей або узагальнених, символічних персонажів:

– *Notre Madame Tussaud! – Pas possible? Qui a commis? – Le petit Levailant, si bien nommé... – Le prurit du ratage le démange, ce garçon... Vous avez lu son dernier bouquin? – Très habile ce petit, il ira loin... – Il cherche, est-ce qu'il n'a pas raison, hors des ornières, il évite les chemins battus...* [6, с. 124].

Відтак, риторичні звертання слугують прийомом створення образу співрозмовника, адресата оповіді – читача, який у такій моделі тексту також є елементом наративної структури. У цьому процесі особливу роль відіграють форми наказового способу дієслова, питальні форми. Інтенаційне маркування звертань створює ілюзію «усності» оповіді, звертання сприймається як «оклик» з іншої реальності: часової і віртуальної.

Усі розглянуті вище способи оповідної актуалізації форми іменника (тобто орієнтації оповіді на художню комунікацію) свідчать про її смислову та естетичну пластичність. Вона позначає тип нарації, світосприйняття, форми роботи свідомості, смислову інтонацію оповіді і т. д. Відсутність дієслівних форм надає відносну свободу її художньому функціонуванню в оповіді, що створює передумови для неоднозначної і відносно вільної інтерпретації такого художнього тексту, який вирізняється актуалізацією номінативності.

Як уже було сказано вище, основою змісту номінативних конструкцій є об'єктивно-буттєве сприйняття і його моделювання в роботі пам'яті, уяви. Для цього типу сприйняття характерна, в першу чергу, актуалізація просторових образів, складових уявного світу, їх статичності і розчленованості. Формально це виявляється у високій частотності вживання іменникових форм без дієслів у різних композиційних і синтаксичних умовах.

Таким чином, номінативні конструкції характеризуються тенденцією до простого «витягання» образів з дійсності, а не до позначення їх зв'язку, динаміки й оцінки.

Отже, бездієслівне вживання форм іменника свідчить про протиставлення параметрів номінативності і темпоральності. Це протиставлення стосується відмінностей у репрезентації об'єктивного світу й у виявленні типів і етапів процесу художнього освоєння об'єктів: темпоральність надає тимчасову перспективу оповіді, номінативність – просторову площину сприйняття, такі моделі оповіді вписуються у формулу: «Все існуюче в просторі – предмет, все існуюче в часі – дія» [2].

Література:

1. Бабайцева, В. В. О выражении в языке взаимодействия между чувственной и абстрактной степенями познания действительности / В. В. Бабайцева // Избранное. 1955-2005: сб. науч. и науч.-метод. статей. – М.; Ставрополь : Изд-во СГУ, 2005. – С. 146.
2. Виноградов, В. В. Русский язык (грамматическое учение о слове) / В. В. Виноградов. – М.; Л., 1987. – С. 51.
3. Падучева, Е. В. Говорящий как наблюдатель: об одной возможности применения лингвистики в поэтике / Е. В. Падучева // Известия АН; Серия литературы и языка. – 1993. – Т. 52. – С. 33-44.
4. Слово Знак Дискурс : Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. : [за ред. М. Зубрицької]. – Львів : Видавництво «Літопис», 1996. – 633 с.
5. Якобсон, Р. Избранные работы / Р. Якобсон. – М., 1985. – С. 141-142.

Джерело ілюстративного матеріалу:

6. Sarraute N. Le Planétarium / N. Sarraute. – Paris : Editions Gallimard, 1972. – 246 p.

Л. П. Мармураш,

Чортківський навчально-науковий інститут підприємництва та бізнесу Тернопільського національного економічного університету, м. Чортків

СИСТЕМА АБСОЛЮТНИХ ЦІННОСТЕЙ АНТРОПОЛОГІЧНОЇ ПАРАДИГМИ В КОГНІТИВНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ

У статті визначаємо систему абсолютних цінностей антропологічної парадигми в когнітивній лінгвістиці, яку становить концептуальне поле: АБСОЛЮТНІ ЦІННОСТІ: ДОБРОТА, ЛЮБОВ, МУДРІСТЬ. Пропонуємо засоби реалізації визначених цінностей: екзистенційний, епістемологічний (спостереження), синергетичний як середовище самопізнання людини.

Ключові слова: абсолютні цінності, ДОБРОТА, ЛЮБОВ, МУДРІСТЬ, концептуалізація, номінація.

В статье определяем систему абсолютных ценностей антропологической парадигмы в когнитивной лингвистике, которую составляет концептуальное поле: АБСОЛЮТНЫЕ ЦЕННОСТИ: ДОБРОТА, ЛЮБОВЬ, МУДРОСТЬ. Предлагаем средства реализации определенных ценностей: экзистенциальный, эпистемологический (наблюдение), синергетический как среда самопознания человека.

Ключевые слова: абсолютные ценности, ДОБРОТА, ЛЮБОВЬ, МУДРОСТЬ, концептуализация, номинация.

The article deals with the definition of absolute values system of anthropological paradigm in cognitive linguistics, which includes the following conceptual field: ABSOLUTE VALUES: KINDNESS, LOVE, WISDOM. The author suggests means of realization of defined values such as epistemological, existential, synergetical. They are the environment of self cognition.

Key words: absolute values, KINDNESS, LOVE, WISDOM, conceptualization, nomination.

На сучасному етапі гносеологія мови обумовлена антропологічною направленістю. Зосередженість дослідників на вивченні «взаємозв'язку ментальних, мовних та культурних факторів у процесі осмислення людиною певних фрагментів реальної дійсності» (Андрейчук Н., Малікова О., Шарипін А., Яковлева О. та ін.), «співвідношення «ОСОБИСТОСТІ» і мовного (концептуального) начал в побудові мовної картини світу, зв'язків «ОСОБИСТОСТІ» з культурними концептами ДУХОВНИЙ, ДОСКОНАЛІСТЬ, ВІРА, ЛЮБОВ, ЗАПОВІДІ, БЛАЖЕНСТВО, ПОКАЯННЯ, ПІСТ, СПОГЛЯДАННЯ, СМІРЕННОМУДРЕНІСТЬ» (Мармураш Л.) визначає чітку антропологічну парадигму. Вона взаємодіє із «концептуальними системами, створеними людським досвідом, їх особистою взаємодією із світом, чи то фізичною, психологічною, чи соціальною» (Віто Евола).

Андрейчук Н. визначає парадигму як ідею, що служить основою для створення світу буття (в античній філософії): ідеальний зразок, ідеал, прообраз, прототип, архетип, оригінал. Історія мовознавчих пошуків засвідчує, що часові межі панування тих чи інших ідеологій співвідносяться із внутрішнім масштабом як самої лінгвістики, так і філософії [2, с. 254].

Зазначимо, що антропологічна парадигма в історичному, педагогічному, філософському процесах представлена в дисертаційному дослідженні «Розвиток гуманістичної спрямованості педагогічної думки епохи віхових культур Стародавнього світу та Середньовіччя» [7], в працях «Проблема гуманістичної спрямованості освіти у контексті епістемологічної парадигми» [10]; в когнітивному процесі – «Концепт «HUMAN PERSON» в мовній картині світу» [9], «Когнітивна модель «HUMAN PERSON»» [8].

Мета статті полягає у визначенні системи абсолютних цінностей антропологічної парадигми в когнітивній лінгвістиці. «Система цінностей – це ієрархічно впорядкований, завжди відкритий зразок моралей, етик, зразків, переваг, систем віри і світових поглядів, які йдуть разом через принципи самоорганізації для визначення особистості...» (Грейвз, Клер Уільям).

Проблема вирішується на основі концептуальної характеристики абсолютних цінностей у процесах пізнання й осмислення світу. Здійснюється міжпредметний зв'язок мовознавства з філософією, що збагачує, надає нових значень когнітивній лінгвістиці. Це своєрідний «міст між науковими дослідженнями і духовним пошуком», «метопарадигма», яка шукає «шляхи впливу на світорозуміння кожної окремої людини і суспільства в цілому, допомагає усвідомити переваги духовного життя в порівнянні з перебуванням у бездуховному вакуумі» [15]. Такий інтроспективний підхід визначає **наукову новизну** нашого дослідження.

Визначена антропологічна парадигма [7] на основі розглянутих ідей про необхідність «творення» людини, виховання її душі і відчуттів, дозволяє реалізувати людиностановлення через особистісну зорієнтованість, через визначення цінностей та ціннісних орієнтацій. В педагогічному дискурсі абсолютні цінності представлені наступними якостями: Доброта (не має часових меж): благоговіння, самопожертва, спокійне прийняття долі; Любов: терпіння, людяність і обов'язок, благородство, совісна воля, стриманість, смиренність, радість, довготерпіння, милосердя, лагідність, братолюбство; Мудрість: прощення, поступлення, повчання; праведність, чеснотність, мовчазність, скромність; знання прекрасного, першосущного, божественного; здоров'я.

На основі виділених нами абсолютних цінностей: Доброта, Любов, Мудрість [10], ми формуємо концептуальну систему, «систему думок і знань про світ, яка відображає досвід людини» [11, с. 15], здійснюємо концептуальний аналіз – «від думки до слова і від слова до думки» (за Селівановою О. О.). За визначенням Селіванової О., концептуалізація здійснюється у процесі соціалізації... і починається із засвоєння довкілля спершу чуттєвою сферою, згодом – шляхом формування цілісних образів (гештальтів) і відповідної мисленнєвої обробки отриманої інформації [13, с. 404].

Визначальною для моделей концептуального аналізу є демонстрація зв'язків різних пізнавальних механізмів свідомості й позасвідомого, кореляція різних компонентів моделей [13, с. 421].

Моделювання концептуальних структур дозволяє комплексно розв'язати проблему особливостей функціонування мислення і мови людини в їх взаємодії. Саме ментальний підхід до дослідження мови є найбільш продуктивним, а вивчення структури мови дає дослідникам найкращий доступ до таємниць думки. Аналіз вербалізованих ментальних структур найчастіше проводиться за допомогою поняття концепту [6].

Визначені концепти ДОБРОТА KINDNESS, ЛЮБОВ LOVE, МУДРІСТЬ WISDOM моделюємо на основі номінації, використовуючи вислови відомих мислителів. За словами Левицького А. Е., до номінативних одиниць, які реалізують поняття (ідеї, концепти), відносяться лексичні одиниці (у тому числі, аналітичні), фразеологічні одиниці, підрядні частини складнопідрядних речень, окремі морфеми та фонеми, які під час свого реального функціонування набувають здібності відображати ті чи інші поняття (ідеї, концепти), що формуються на когнітивному (тезаурусному) рівні структури мовної особистості [5]. Семантика номінативної одиниці насамперед пов'язана з певною концептуальною структурою, що є одиницею свідомості й об'єднує вербальну й невербальну інформацію, набути шляхом сприйняття й усвідомлення ситуації, дії, явища, ознаки, предмета тощо п'ятьма психічними функціями: відчуттями, почуттями, мисленням, інтуїцією, трансценденцією [13, с. 153].

В результаті визначених одиниць ми встановили концептуальне поле: ABSOLUTE VALUES: ДОБРОТА KINDNESS, ЛЮБОВ LOVE, МУДРІСТЬ WISDOM:

KINDNESS (ДОБРОТА): confidence (довіра), gratitude (вдячність), language (мова), love (любов), manifestations of strength and resolution (вияв сили і рішучості), philosophy (філософія), religion (релігія), truth (правда), a warm smile (шира посмішка), sunshine (джерело щастя).

WISDOM (МУДРІСТЬ): courage (відвага), discipline (дисципліна), experience (досвід), head (розум), heart (серце), knowing others (знання інших), knowing you know nothing (знаю, що не знаю нічого), knowledge of good and evil (знання добра і зла), limitation (обмеження), listen (слухати), loving heart (любляче серце), memory (пам'ять); preparation of the soul (підготовка душі), a capacity (здібність), a secret art of thinking (таємне мистецтво міркування), feeling (відчуття) and breathing thoughts (подих думок); reflection (роздум), reward (нагорода), suffering (страждання), source of virtue and of fame (джерело блаженства і слави), supreme part of happiness (найвища сторона щастя), truth (правда), wonder (диво), work (праця).

LOVE (ЛЮБОВ): a single soul (єдина душа), a friendship (дружба), life (життя), smile (посмішка), a force (сила), true destiny (істинна доля).

Ядром абсолютних цінностей ABSOLUTE VALUES виступають концепти ДОБРОТА KINDNESS, ЛЮБОВ LOVE, МУДРІСТЬ WISDOM, «чуттєві образи» (І. Стернін), а периферією – номінації.

У структурі концептів ДОБРОТА KINDNESS, ЛЮБОВ LOVE, МУДРІСТЬ WISDOM виділилися ціннісні компоненти, «відновилася повнота значення, широта вживання в культурно-історичних умовах» [9, с. 94]. В даних концептах відображається досвід суспільства в спілкуванні з людьми і світом. Кожне слово «проходить складну семантичну історію» (В.Маслова). Ця своєрідна лексика веде до пізнання душі, мислення.

Зазначимо, що визначені концепти оточені «емоційними, експресивними» оцінками. «Концепт народжується як образ, але здатний, абстрагуючись, постійно перетворюватися із чуттєвого образу у власне мислячий». [11, с. 40]. За словами Селіванової О. О., концепт – це інформаційна структура свідомості, різносубстратна, певним чином організована одиниця пам'яті, яка містить сукупність знань про об'єкт пізнання, вербальних і невербальних, набутих шляхом взаємодії п'яти психічних функцій свідомості й позасвідомого [13, с. 410].

Можна стверджувати, що ми досліджуємо «моделі свідомості», які пов'язані з пізнавальною діяльністю. «Концепт відображає авторське мислення з одного боку, а з іншого – стає самодостатньою структурою, на яку вже не може впливати автор». [3].

«Найважливіші концепти кодуються в мові. Але де саме? Деякі лінгвісти стверджують, що центральні концепти відображені в граматиці мов, що саме граматична категоризація створює той каркас, який відбитий в лексиці. Інші припускають, що для виділення і дослідження концептів більш важлива лексика». [11, с. 16].

Ми вважаємо, що семантика, яка належить концептам ДОБРОТА KINDNESS, ЛЮБОВ LOVE, МУДРІСТЬ WISDOM реалізується тоді, коли ми говоримо, думаємо про визначені концепти.

Зазначимо, що центральною проблемою в когнітивній лінгвістиці також виступає «сприймання». «Лінгвістична теорія повинна відповідати не тільки на запитання, що таке мова, але чого досягає людина шляхом мови, роль мови в процесах пізнання і усвідомлення світу». [11, с. 25]. Концепт передбачає залучення ще й чуттєвої, оцінно-емотивної, образної, метафоричної й ін. інформації [13, с. 412].

Для того, щоб розуміти світ і діяти в ньому нам необхідно свідомо категоризувати ... життєві ситуації ... [4, с. 189]. Категоризація – це ... визначення об'єкту, його досвіду за допомогою висвітлення ... властивостей [4, с. 190].

На основі власного досвіду ми здійснюємо вибір категорій, які «будують наші відчуття, поведінку, наше відношення до інших людей» (за Лакофф Джордж):

Відчуття: confidence (довіра), gratitude (вдячність), love (любов), a warm smile (шира посмішка), sunshine (джерело щастя), heart (серце), loving heart (любляче серце), a capacity (здібність), feeling (відчуття), reward (нагорода), suffering (страждання), source of virtue and of fame (джерело блаженства і слави), supreme part of happiness (найвища сторона щастя), wonder (диво), a single soul (єдина душа), a friendship (дружба), life (життя), smile (посмішка).

Розум: language (мова), philosophy (філософія), (правда), head (розум), knowing others (знання інших), knowing you know nothing (знаю, що не знаю нічого), knowledge of good and evil (знання добра і зла), memory (пам'ять), a secret art of thinking (таємне мистецтво міркування), breathing thoughts (подих думок), reflection (роздум), life (життя).

Поведінка (рефлексія): manifestations of strength and resolution (вияв сили і рішучості), religion (релігія), courage (відвага), discipline (дисципліна), experience (досвід), limitation (обмеження), listen (слухати), preparation of the soul (підготовка душі), truth (правда), work (праця), a force (сила), true destiny (істинна доля), life (життя).

Ми бачимо, що номінативні одиниці, які закріплені за концептами, перетинаються у проведенні категоризації. Це засвідчує про постійну взаємодію системи абсолютних цінностей.

Досліджуємо концепти, які пов'язані із етикою, мораллю, тому, засобами пізнавальної діяльності і людської свідомості в когнітивній лінгвістиці пропонуємо визначити наступні: екзистенційний, епістемологічний (спостереження), синергетичний (самоорганізація). *Екзистенція* передбачає пошук абсолютних цінностей і залежить від досвіду мовця. *Синергетика* – «незамкнута, самоорганізована система, у якій чи не найважливіше місце належить концептам» [3]. Система вибирає різні варіанти самоорганізації і зупиняється на оптимальному варіанті. (Бутов В. Н.) Функціонує за рахунок взаємодії власних підсистем і взаємної детермінованості інших зовнішніх систем середовища (етносу, його культури, свідомості, соціуму). [13, с. 34]. *Епістема* передбачає об'єднання процесів екзистенції і синергетики. Вона дає пояснення «росту, розвитку і збереженню» людського пізнання, представляє «боротьбу ідей» і «природний відбір», «трансформацію духовних цінностей, які визначають культурно – історичні і національні особливості» (Шульга Е. Н.). Таким чином, ми розширюємо завдання когнітивної лінгвістики: це не просто побудова процесів мовлення і мислення людини, а шляхи пошуку самореалізації. Зауважимо, що такі поняття як синергетика, екзистенція, епістема не піддаються експериментальній перевірці. Вони вимагають від мовця життєвого досвіду, постійного самоаналізу.

Систему абсолютних цінностей становить концептуальне поле: ABSOLUTE VALUES: ДОБРОТА KINDNESS, ЛЮБОВ LOVE, МУДРІСТЬ WISDOM, в якому мовна особистість веде постійну когнітивну діяльність, шукає шляхи, екзистенціонує; мова виконує роль організатора, в якій синергетична сутність людини і слова нероздільні. Такий підхід є визначальним для характеристики мовної особистості, оскільки він «акумулює всі здобутки досліджень у сферах омовнення образів світу, омовнення ієрархії знань та омовнення дискурсів». [1]. В даній концептосфері «будується ... мовна особистість» [11, с. 17], яка є «середовищем «розпредмечування» кодів культури ...», де речі виступають як «голоси» значень інформаційно-знакових моделей дійсності і забезпечується їх здатність бути «почутими», сприйнятими на рівні культури, у сфері їх практичного й духовного освоєння, а також культурно-символічної репрезентації у мові». [1].

Ми не претендуємо на вичерпність аналізу поданої проблеми. Адже моделювання концептів – це процес «динамічний і креативний, здатний змінюватися, поповнюватися новим знанням, уточнюватися» [13, с. 418]. Вважаємо за доцільне концептуалізувати засоби формування вищезазначених цінностей, які виділені в педагогічному дискурсі: щоденна молитва, богослужіння, медитація, покаєння, віра, але це тема окремої статті і подальших наукових пошуків.

Література:

1. Андрейчук Н. Мовна особистість в антропокультурній лінгвістиці [Електронний ресурс] / Н. Андрейчук – Режим доступу : www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Nz/Fil/2009_86/statiti/26.pdf
2. Андрейчук Н. Парадигма як термін / Н. Андрейчук // Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології» – 2008. – № 620. – С. 254-257.
3. Бистров Я. В. Моделювання авторської концептосфери: лінгвосинергетичний аспект [Електронний ресурс] / Я. В. Бистров. – Режим доступу : archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/vkhnu/Rgf/2011.../11byumam.pdf
4. Лакофф Джордж, Джонсон Марк Метафори, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
5. Левицький А. Е. Роль категоріальної семантики у забезпеченні функціонування номінативних одиниць сучасної англійської епринтс. eprints.zu.edu.ua/1135/1/04laesam.pdf
6. Малікова О. В. Відтворення особистісного компонента концепту ХРИСТИАНСТВО у текстах сучасного теологічного дискурсу www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Stling/2011_5_2/266_273.pdf
7. Мармураш Л. П. Розвиток гуманістичної спрямованості педагогічної думки в епоху віхових культур Стародавнього світу та Середньовіччя. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2009. – С. 208.
8. Мармураш Л. П. Когнітивна модель «HUMAN PERSON» / Л. П. Мармураш // Наукові записки. Серія «Філологічна». – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія». – Вип. 38. – 2013. – С. 91-93.
9. Мармураш Л. П. Концепт «HUMAN PERSON» в мовній картині світу/ Л. П. Мармураш // Наукові записки. Серія «Філологічна». – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія». – Вип. 33 – 2013. – С. 93-95.
10. Мармураш Л. П. Проблема гуманістичної спрямованості освіти у контексті епістемологічної парадигми / Л. П. Мармураш // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія : Педагогіка. – Тернопіль, 2010. – № 2. – С. 3-7.
11. Маслова В. А. Когнітивна лінгвістика: Учебное пособие / В. А. Маслова. – Мн. : ТетраСистемс, 2004. – 256 с.
12. Селіванова О. Засади сучасної лінгвометодології [Електронний ресурс] / О. Селіванова – Режим доступу : conferences.neasmo.org.ua/node/581
13. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: Підручник / О. Селіванова – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 712 с.
14. Шарипін А. В. Антропологізм і когнітивна семантика [Електронний ресурс] / А. В. Шарипін Дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософських наук за спеціальністю 09.00.02 – діалектика і методологія пізнання. Центр гуманітарної освіти НАН України. – Київ, 2008. – Режим доступу : librar.org.ua/sections_load.php?s=philology&id=114&start=7
15. Яковлева О. В. До питання про нову наукову парадигму в лінгвістиці [Електронний ресурс] / О. В. Яковлева – Режим доступу : dspace.onu.edu.ua:8080/bitstream/.../1/Мова%2013%202008_10-14.pdf
16. BrainyQuote, an extensive collection of quotations by famous authors, celebrities, and newsmakers [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.brainyquote.com/quotes/keywords

І. М. Матіяш,

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ

ДИНАМІКА СЕМАНТИЧНОЇ СТРУКТУРИ ЛЕКСЕМИ *FAMILY* В КОНТЕКСТІ ЕВОЛЮЦІЇ БРИТАНСЬКОЇ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ

У статті здійснюється спроба змодельювати британську мовну картину світу XVIII – XXI ст., застосовуючи лінгвокультурологічні та етнолінгвістичні розвідки. Розглядається трансформація мовної картини світу в контексті аналізу модифікації семантичної структури лексеми *family* на лексикографічному матеріалі Британії останніх чотирьох століть.

Ключові слова: лінгвокультурологія, мовна картина світу, семантична структура слова, лексема, семема, сема.

В статье осуществляется попытка смоделировать британскую языковую картину мира XVIII – XXI веков с применением лингвокультурологических и этнолингвистических изысканий. Рассматривается трансформация языковой картины мира в контексте анализа модификаций семантической структуры лексемы *family* на лексикографическом материале Британии последних четырех веков.

Ключевые слова: лингвокультурология, языковая картина мира, семантическая структура слова, лексема, семема, сема.

The article presents the attempt to model the British linguistic world image of XVIII – XXI centuries applying ethnolinguistic and linguistic-cultural surveys. The paper considers the transformation of the linguistic world image in the context of the analysis of the semantic structure modification of the lexeme *family* using the British lexicographical sources of the last four centuries.

Key words: linguistic culturology, linguistic world image, semantic structure of the word, lexeme, sememe, seme.

Постановка наукової проблеми. Питання взаємозв'язку мови і культури та їх вплив одна на одну цікавить мовознавців вже не одне століття. Існують безліч думок щодо цієї проблеми, але однозначної і загальноновизнаної теорії поки що не знаходимо. На допомогу науковцям у вирішенні даної дискусії з'явилися нові відгалуження лінгвістики, які проводять різноманітні дослідження культурно-етнічних компонентів мови, мовної особистості, мовних стереотипів, ведуться дискусії щодо розмежування мовної та концептуальної картин світу. В даній статті здійснюється спроба відстежити розвиток британської мовної картини світу опираючись на структурно-семантичні зміни лексеми *family*. **Актуальність даного дослідження** полягає в тому, що в сучасному мовознавстві прослідковується тенденція до вивчення мовних явищ через екстралінгвальні фактори у тісному взаємозв'язку із ментально-структурною моделлю суспільства. Говорячи про **завдання** слід сказати, що аналіз еволюції лексеми *family* дасть змогу описати особливості трансформації ментальної, аксіологічної, етнокультурної та ін. моделей світу, що, в свою чергу, буде маніфестацією британської моделі світу у її розвитку впродовж останніх чотирьох століть.

Аналіз основних досліджень. Першими про активну і конструктивну властивість мови та її здатність впливати на формування культури, психології і творчості говорили В. фон Гумбольдт і Й. Гердер. Ідеї Гумбольдта знайшли своє продовження в працях Л. Вайсгербера, О. Потебні, Е. Сепіра, Б. Уорфа, К. Фосслера та ін. Впродовж останніх десятиліть питання мови і культури активно розробляли А. Вежицька, Н. Арутюнова, В. Телія, О. Кубрякова, В. Маслова, О. Селіванова, В. Костомаров, В. Воробйов, М. Толстой та ін. Семантичну структуру слова детально розглядають В. Гак, С. Кацнельсон, Е. Кузнецов, Ж. Соколовська, Д. Шмельов та ін.

Виклад основного матеріалу та обґрунтування отриманих результатів дослідження. Вважається, що традиція вивчення зв'язків мови з мисленням, культурою і духовним життям взагалі бере початок у роботах німецького філософа і лінгвіста Вільгельма фон Гумбольдта. Він писав про те, що мислення людини і її уявлення світу визначаються конкретною мовою. Учений розумів мову як діяльність людського духа, позначаючи її грецьким терміном *Energeia* [4, с. 105-106]. Мова за Гумбольдтом є зовнішнім проявом народного духа: мова народу є його духом, а дух народу є його мовою. Первинною ланкою цього ланцюжка є дух народу, який здійснює вплив на мову: чим сильніший цей вплив, тим багатше і закономірніше відбувається розвиток мови [7, с. 405; 2, с. 147].

Ідеї Гумбольдта знайшли свій відголосок і у працях інших відомих лінгвістів. Так О.О. Потебня стверджував, що мова є не просто виразником готової думки, вона творить її. Учений переосмислив і доповнив поняття внутрішньої форми мови В. фон Гумбольдта. Він називає внутрішньою формою слова його етимологічне значення, уявлення про яке зберігають носії мови [4, с. 106]. Схожої позиції дотримувався німецький лінгвіст Л. Вайсгербер: людська мова з допомогою свідомості творить картину світу, тобто, по суті, мова визначає світогляд, вона дозволяє об'єднати весь досвід спільноти у єдину картину світу [1, с. 51; 4, с. 106-105].

Проблемою взаємовпливу мови і культури займалися також представники американського мовознавства Е. Сепір та Б. Уорф. Перший говорив про неможливість пізнання дійсності без засобів мови; реальний світ будується на основі мовних норм [7, с. 406; 4, с. 107]. Другий стверджував, що сприйняття навколишньої дійсності і наша свідомість визначаються саме мовою [9, с. 174].

Як бачимо, в усіх випадках маємо справу із моделюванням світу за допомогою мови, що нашою хує нас на поняття мовної картини світу (МКС). Ж.П. Сокловська розуміє МКС як сукупність уявлень людини про реальний світ, що закріплена в системі значень певної мови, у її лексико-семантичній підсистемі загальної семантичної системи, у структурі енциклопедичних, тлумачних словників, у незліченних мовленнєвих ситуаціях, текстах різних видів, типів, жанрів, нарешті, в індивідуальному спілкуванні [8, с. 87]. В.А. Маслова

підкреслює, що дане поняття є лише метафорою, оскільки в реальності особливості національної мови, в якій зафіксований унікальний соціально-історичний досвід певної спільноти, створюють лише специфічне забарвлення цього світу, обумовлене національною значимістю предметів, явищ, процесів та винятковим відношенням до них, яке породжується специфікою діяльності, способу життя і національної культури даного народу [5, с. 65].

Якщо взяти до уваги той факт, що вагому роль в побудові МКС відіграє лексика, оскільки лексикалізація поняття свідчить про його особливу цінність, значимість і фундаментальність для окремої культури, то найкращим джерелом таких лексем можна вважати тлумачний словник.

Тлумачний словник виступає культурним об'єктом, який відображає та формує культуру нації, і одночасно філологічним продуктом, який акумулює результати досліджень всіх галузей мовознавчої науки; він являє собою складний багаторівневий і багатогранний витвір, який віддзеркалює систему єдиної національної мовної свідомості конкретної епохи [10, с. 117]. Мовнотістичний матеріал тлумачного словника, як відомо, не лише уточнює, конкретизує значення слова, в тому числі в його переносному, образному, символічному вживанні, а й забезпечує виокремлення його смислу як національно-культурного компонента [3, с. 107].

В даній статті, користуючись методом компонентного аналізу словникових дефініцій, ми спробуємо описати розвиток МКС британців. Для цього тлумачення досліджуваної лексеми подамо у вигляді таблиці, яка як засіб моделювання, дозволяє в межах охоплюваного простору уявити складне, багатопланове мовне явище – семантичну структуру слова зокрема, або лексико-семантичну систему як цілісне утворення. Для подальшого пояснення необхідно вести поняття «лексеми», «семеми», «семи». Лексема багатозначне слово; семема – елементарний компонент значення [6, с. 66-68; 7, с. 85-86; 8, с. 89].

Головним матеріалом аналізу слугували наступні тлумачні словники: *A Dictionary of The English Language in which the Words are deduced from their Originals, explained in their Different Meanings* (1768, 1792), *A Dictionary of The English Language* (1828), *The Concise Oxford Dictionary of Current English* (1919), *A New English Dictionary on Historical Principles. Vol. IV – F and G* (1901), *Oxford Dictionaries Online*.

Опрацювавши статті у п'яти словниках різних періодів можемо сказати, що для лексеми *family* основною є семема 'спорідненість', але ступінь спорідненості різниться за семемами. Так, перше значення досліджуваної лексеми не змінюється у XVII – XVIII ст., а на початку XX ст. у словнику *NEDHP* розпадається на дві семеми. Бачимо, що перша позиція об'єднує у сім'ю людей, які проживають разом і є частиною одного господарства, володіння, а друга – демонструє появу нової семи 'спорідненість'. Крім того, уточнюється, що мова йде про тих, які мають або кровні зв'язки, або шлюбні. Тобто, лексема *family* позначає як батьків і дітей, що живуть разом, так і тих родичів, які не є настільки близькими. Свої здогадки можемо підтвердити ілюстраціями до словникових статей: *I could not turn him away, for he was family* (Я не могла прогнати його, бо він моя родина) [15]; *The group which consists of a Father, Mother and Children is called a Family* (Група, яка складається із батька, матері та дітей, є сім'єю) [11]. Ці семеми не змінюють своїх позицій і сьогодні знаходяться на тих же місцях. Звідси видно, що біологічні, емоційні, юридичні (шлюб) зв'язки стоять першими в асоціативному ряді до поняття *family*. Те саме можемо сказати і про тлумачення під номером три словника *NEDHP*, у якому досліджувана лексема асоціюється із власними дітьми. На це вказують також приклади до тлумачень: *She has the sole responsibility for a large family* (Вона єдина відповідає за своїх дітей) [15]; *I am a man with a long family* (Я чоловік, у якого багато дітей) [11]. Звідси виходить, що протягом чотирьох століть сприйняття родини як колективу, що мешкає в одному будинку, змінюється на більш вузьке – групи людей, які є або кровними родичами, не залежно від того чи живуть вони разом, або поєднані через свояцтво. Варто зазначити, що фактор проживання в одному помешканні втрачає свою важливість і значущість на початку XX ст. Такі зміни можна було б пов'язати із розширенням володінь Британської імперії, переселенням англійців на нові землі, із все більшою популярністю відособленого способу життя, а також із бажанням молодих людей жити окремо від власних батьків.

Дефініція під номером два у словниках 1768, 1792 і 1828 років подає трактування досліджуваної лексеми як групи людей, які походять від спільного предка, покоління, раса. У *NEDHP* дане тлумачення розпадається на дві семеми із виділенням сем 'раса' і 'нащадки' в окремі значення. Ця ж тенденція спостерігається і в наступних словниках. Бачимо, що спершу (XVIII-XIX ст.) лексема *family* є широким поняттям, яке включає не лише кровні зв'язки, а й генетичну схожість представників певної групи. Але із розвитком суспільства, зміною світогляду, переглядом цінностей семема «раса» поступається позиціями і вже не відбиває поняття родини, тобто у сьогоденнішньому сприйнятті британця походження від одного і того самого предка є обов'язковою ознакою для формування сім'ї, що автоматично звужує коло людей, які могли б належати до однієї родини. Таке тлумачення проглядається в наступних прикладах, взятих із словникових статей: *the house has been owned by the same family for 300 years* (будинок знаходиться у володінні однієї сім'ї вже протягом 300 років) [15]; *Come they from Noble Family?* (Вони походять із шляхетного роду?) [11].

Заключне третє значення «вид, клас» перших трьох словників продовжує займати останні позиції. Не дивно, що аналізована лексема застосовується для маркування окремих наукових явищ, одиниць і категорій, які позначають групи об'єктів, об'єднаних спільними рисами, чи які належать до одного роду або сорту. Мова йде про лінгвістичні, біологічні та математичні терміни. Таке детальне тлумачення знаходимо у *Oxford Dictionaries Online* разом із ілюстраціями: *the cabbage family* (родина капустяних); *the Austronesian language family* (австронезійська мовна сім'я) [15]. Мабуть, дане трактування сім'ї не є дуже важливим для пересічного жителя Британії, що бачимо із помітки, яка вказує на вузьке дисциплінарне застосування. Але варто відзначити розширення значення і вживання лексеми *family*, що, можливо, говорить про розширення світогляду і накопичення знань та інформації, а це, в свою чергу, відбивається в мовній картині світу.

Таблиця 1

FAMILY

	1768, 1792	1828	1901	1919	2000
1	those who live in the same house, household	those who live in the same house, household	the body of persons living in one house including parents, children, servants	members of a household, parents, children, servants	a group consisting of two parents and their children living together as a unit
2	those that descend from one common progenitor; a race; a generation	those that descend from one common progenitor; a race; a generation	parents and their children living together or not connected by blood or affinity	set of parents and children, or of relations, living together or not	a group of people related by blood or marriage
3	a class, a tribe, a species	a class, a tribe, a species	person's children	person's children	the children of a person or couple being discussed
4			those descended from a common ancestor; a house, lineage	all descendants of common ancestor, house, lineage	inf. The family a local organizational unit of the Mafia or other large criminal group
5			a race; people descended from a common stock	race, group of people from common stock	all the descendants of a common ancestor
6			brotherhood of persons or nations united by political or religious ties	brotherhood of persons or nations united by political or religious ties	a group of people from a common stock
7			a group of objects with the common features; a group of allied genera	group of objects distinguished by common features	a group of related things: the languages ultimately derived from a particular early language, regarded as a group; <i>Biology</i> a principal taxonomic category; <i>Math.</i> a group of curves or surfaces obtained by varying the value of a constant in the equation generating them
8			slang. the thieving fraternity	groups of allied genera, usually subdivision of order	

Таблиця 1а

РОДИНА (СІМ'Я)

	1768, 1792	1828	1901	1919	2000
1	ті, хто проживають в одному будинку, родина	ті, хто проживають в одному будинку, родина	ті, хто проживають в одному будинку, дітей, враховуючи батьків, дітей, слуг	члени родини, діти, слуги	батьки і діти, які проживають разом
2	ті, які походять від спільного предка; покоління; раса	ті, які походять від спільного предка; покоління; раса	діти і батьки, які проживають разом чи окремо (кровна чи шлюбна спорідненість)	діти і батьки, які проживають разом чи окремо (кровна чи шлюбна спорідненість)	група людей споріднених кровно чи свояцтвом
3	вид, клас	вид, клас	власні діти	власні діти	власні діти
4			ті, які походять від спільного предка; рід, покоління	ті, які походять від спільного предка; рід, покоління; раса	сленг злочинська община
5			раса	раса	ті, які походять від спільного предка; рід, покоління
6			об'єднання політичними релігійними поглядами	об'єднання політичними релігійними поглядами	раса
7			група об'єктів з однаковими рисами; біол. рід	група об'єктів з однаковими рисами	група об'єктів з однаковими рисами; лінгв. група споріднених мов; біол. основна таксономічна одиниця; мат. група кутів чи поверхонь, які визначаються змінною константи у рівняннях при їх утворенні
8			сленг. злочинська община /	біол. рід	

Значення під номером шість у *NEDHP* пояснює лексему, що досліджується, як певне об'єднання людей чи націй за політичними або релігійними переконаннями. Вважаємо, що провідною є сема 'громада'. Дану дефініцію вдало ілюструють наступні приклади: *The States of Europe were by the prevailing maxims of its policy, closely united in one family* (Європейські держави були міцно об'єднані в одну громаду завдяки принципам політики); *They (the apostles) subdued the ... Greeks ... the ... Romans, and our forefathers into one family* (Вони (апостоли) підкорили греків, римлян і наших предків та перетворили їх на одну сім'ю) [11]. Таку ж позицію дане тлумачення займає у *The Concise Oxford Dictionary of Current English*, але подальшого розвитку не спостерігаємо, оскільки у *ODO* подібне значення відсутнє. Це може бути пов'язано з тим, що для британців, як уже було сказано вище, визначальним чинником є спорідненість кровна чи родинна, оскільки сім'я найперше визначається за певними біологічними (генетичними) параметрами. Крім того, на нашу думку, тут можна взяти до уваги також той факт, що популяризація індивідуалізму і лідерства в усіх сферах життя зовсім не сприяє згуртованості людей в окремі спільноти, а, навпаки, змушує зосередитись на собі і своєму найближчому оточенні.

Цікавою є дефініція під номером вісім у *NEDHP*. Тут лексема *family* асоціюється із кримінальною групою, злочинською общиною. Дане значення піднімається на четверту позицію сучасного словника, хоч в обох випадках присутня позначка «сленг», тобто таке вживання не відносять до загальноприйнятих норм, але, якщо враховувати те, що воно присутнє у словнику, то, скоріш за все, ним користується достатньо велика частина населення. Вважаємо, що це тлумачення містить вище згадані семи 'громада', 'група', 'об'єднання'. Такий стрибок можна пояснити тим, що на сучасному рівні розвитку суспільства злочинність є досить поширеним явищем і вона характеризується певною згуртованістю кримінальних елементів. Варто відзначити також, що кримінальний світ більш щільно ввійшов у мовну картину світу і має неабиякий вплив на її еволюцію, додаючи нові значення слів, переводячи жаргон і сленг у розряд щоденної лексики тощо.

Висновок. Таким чином, можемо зробити висновок, що всі подані значення лексеми *family* об'єднані спільними семантичними 'спорідненість', 'кровна', 'спільність', 'згуртованість', 'однорідність', 'єдність', 'громада'. Бачимо, що дане поняття завжди асоціювалось із колективом, групою, члени чи складники якої об'єднані за певним критерієм схожості, приналежності до одного витoku, джерела.

Досліджувана лексема не отримує концептуально нових значень, а лише розширює чи звужує існуючі. Ця динаміка дозволяє стверджувати, що поняття сім'ї в британській мовній картині світу змінюється дуже повільно, воно отримує нові функціональні призначення і починає використовуватись як маркер речей чи явищ, які нагадують сім'ю, тобто міцне угруповання. Це дає нам змогу констатувати той факт, що сім'я в системі уявлень британців була і залишається міцним інститутом, який з часом лише посилює свої позиції.

Результати нашого дослідження дають змогу озвучити думку про надзвичайно велику і важливу роль лексикографічної продукції у розвитку і функціонуванні мови окремої спільноти. Розглядаючи тлумачний словник як кодекс знань, скарбницю досягнень народу і вмістилище інформації з усіх сфер життя, вважаємо, що він є надійним джерелом для дослідження мовних картин світу, адже як висловився А. Франс словник – це всесвіт, розташований в алфавітному порядку. Усі інші книги містяться в ньому, необхідно лише вміти їх знайти.

Література:

1. Вайсгербер Й. Л. Родной язык и формирование Духа / Йоханн Лео Вайсгербер. – М., 2004. – 232 с.
2. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1984. – 397 с.
3. Коненко В. І. Мова у контексті культури / В. І. Кононенко. – Київ – Івано-Франківськ: «Плай», 2008. – 389 с.
4. Кронгауз М. А. Семантика: ученик для вузов / М. А. Кронгауз. – М.: Российский государственный гуманитарный ун-тет, 2001. – 399 с.
5. Маслова В. А. Лингвокультурология: учебное пособие / В. А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
6. Мельник Я. Г. Субъективность как языковая категория / Я. Г. Мельник. – Івано-Франковск, 1997. – 128 с.
7. Левицкий В. В. Семасиология / В. В. Левицкий. – Винница: НОВА КНИГА, 2006. – 512 с.
8. Соколовська Ж. П. Картина світу та ієрархія сем / Соколовська Ж.П. // Мовознавство. – 2002. – № 6. – С. 87-91.
9. Уорф. Б. Отношение норм поведения и мышления к языку / Б. Уорф // Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск 1. – М.: Иностранная литература, 1960. – С. 145-178.
10. Язык и культура: 3-я международная конференция: доклады и тезисы. – Выпуск 2. – Киев, 1994. – 181 с.
11. A New English Dictionary on Historical Principles. Vol. IV. F – G [ed. by Dr. James A.H. Murray]. – Oxford: The Clarendon Press, 1901. – 1178 p.
12. Johnson, S. A Dictionary of The English Language in which the Words are Deduced from their Originals, explained in their Different Meanings / Samuel Johnson. – Dublin: printed by W. G. Jones, 1768.
13. Johnson, S. A Dictionary of The English Language in which the Words are deduced from their Originals, explained in their Different Meanings / Samuel Johnson. – London, 1792.
14. Johnson, S. A Dictionary of The English Language / Samuel Johnson, John Walker. – London, 1828.
15. Oxford English Dictionary Online / [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/family?q=family>
16. The Concise Oxford Dictionary of Current English [adapt. by H.W. Fowler, F.G. Fowler]. – Oxford: The Clarendon Press, 1919. – 1064 p.

К. А. Мележик,

Таврический национальный университет имени В.И. Вернадского, м. Симферополь

КОГНИТИВНЫЕ БАРЬЕРЫ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЛИНГВА ФРАНКА

У статті розглядається проблема розуміння в спілкуванні англійською лінгва франка (АЛФ), розкривається зміст терміна «розуміння мови» і обґрунтовується теза про достатню міжкультурну доступність для розуміння в комунікації на АЛФ. Визначаються фактори, що створюють бар'єри для розуміння в мовній взаємодії комунікантів, серед яких найбільш значно впливає відхилення в вимові окремих слів на розуміння змісту всього висловлювання. Аргументується положення про те, що розуміння мови на АЛФ залежить не від граматичної стандартизації, а від успішного взаємного подолання граматичних, лексичних і фонологічних труднощів.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, англійська лінгва франка, когнітивні бар'єри, доступність для розуміння.

В статье рассматривается проблема понимания в общении на английском лингва франка (АЛФ), раскрывается содержание термина «понимание речи» и обосновывается тезис о достаточной межкультурной доступности для понимания в коммуникации на АЛФ. Определяются факторы, создающие барьеры для понимания в речевом взаимодействии коммуникантов, среди которых наиболее значительно влияние отклонения в произношении отдельных слов на понимание смысла всего высказывания. Аргументируется положение о том, что понимание речи на АЛФ зависит не от грамматической стандартизации, а от успешного взаимного преодоления грамматических, лексических и фонологических трудностей.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, английский лингва франка, когнитивные барьеры, доступность для понимания.

The article deals with the problem of intelligibility in English lingua franca (ELF) communication. The content of the term «speech intelligibility» is defined and the thesis of sufficiency of intercultural understanding or comfortable intelligibility in ELF communication is substantiated. The factors are discussed that create barriers to understanding in speech interaction of ELF communicants. The most significant barrier to understanding of the meaning of the whole utterance is argued to be in pronunciation variations of individual words. It is claimed that intercultural intelligibility in ELF depends not only on grammatical standardization but also on successful negotiation of grammatical, lexical and phonological variations.

Keywords: intercultural communication, English lingua franca, cognitive barriers, sufficient intelligibility.

Проблематика вопроса: Ментальная репрезентация опыта участников межкультурного общения в когнитивных моделях (когнитивные модели знаний, отношений, идеологии, норм, ценностей) коммуникантов играет важную роль как в развертывании дискурса, так и в его описании и интерпретации [15, р. 29-31]. Обращение к способности участников межкультурной коммуникации (МК) осуществлять ментальную деятельность и активировать ментальные репрезентации для порождения и понимания дискурса подчеркивает значимость когнитивного подхода в исследовании МК, поскольку он раскрывает два важных момента когнитивной деятельности человека: его способность концептуализировать и категоризировать мир вокруг себя в целях осуществления разного рода деятельности, в том числе и общения, и способность к социальной когниции.

Понятие социальной когниции участника МК может быть интерпретировано как система ментальных репрезентаций себя, своих мотиваций, эмоций, когниции и ценностей по отношению к микро- и макросоциуму [6, р. 118]. Однако когнитивная деятельность участника МК состоит не только в построении ментальных репрезентаций себя в конкретном социальном контексте, но и в оперировании знаниями, информацией, в распределении информации по дискурсу. При анализе МК на английском лингва франка (АЛФ) необходимо учитывать то, как сами коммуниканты интерпретируют и категоризируют свое социальное окружение и свое поведение в непосредственном процессе общения.

Актуальность избранной темы заложена, прежде всего, в том, что активность МК на АЛФ постоянно расширяется, и один из наиболее важных факторов ее эффективности – это учет роли исходной культуры коммуникантов. В прагматическом плане культура определяется как набор ценностей, идей, поведенческих стереотипов, артефактов и других значимых символов, которые помогают людям общаться, интерпретировать информацию и оценивать друг друга как членов определенного общества [3, р. 560].

Коммуникативная компетенция пользователей АЛФ – сложный феномен со многими составляющими, среди которых знание базовых концептов МК, умение оперировать ими в дискурсе, позитивное отношение к коммуникативным партнерам, способность устанавливать и поддерживать отношения, необходимые для совместной деятельности. Участникам коммуникации необходимо владение АЛФ на уровне, достаточном для восприятия и концептуализации информации и выработки коммуникативных стратегий в конкретном контексте. Индивидуальная языковая компетенция пользователя АЛФ может быть недостаточной, что служит причиной конфликта, частичного или неполного понимания. **Новизна** исследования проблемы понимания в общении на АЛФ предопределяется необходимостью поиска путей интерпретации факторов, ведущих к проявления когнитивных барьеров, препятствующих эффективной межкультурной коммуникации.

Цель данной статьи: Выдвинуть и обосновать тезис о достаточной межкультурной доступности для понимания в коммуникации на АЛФ. Поставленная цель предполагает решение следующих **задач:** а) раскрыть содержание термина «понимание речи», и б) указать отдельные факторы, создающие барьеры для понимания в коммуникации на АЛФ.

Опираясь на классификацию коммуникативных ошибок Д.Б.Гудкова и М. Гердэм [1, с. 52; 6, р. 36], можно указать коммуникативные барьеры, порождаемые индивидуальными различиями: стереотипные (влияние социокультурных и ментальных установок базовой культуры, недостаточное владение нормами культуры международного общения), энциклопедические (недостаточные общие или частные фоновые знания), этикетные (речевой и неречевой этикет, социальный и ролевой аспект). К этому перечню следует добавить барьеры понимания речи, порождаемые особенностями языковой компетенции пользователей АЛФ.

Многие исследователи АЛФ предлагают делать различие между «пониманием» речи (*intelligibility*), «понятностью» (*comprehensibility*) и «интерпретируемостью» (*interpretability*) [13, р. 429]. В их трактовке, понимание речи означает распознавание звуковой и графической формы слов и высказываний. Понятность имеет дело со значением слов и высказываний, а интерпретируемость связана с их иллокутивным содержанием. Авторы исследований АЛФ предпочитают использовать термин *intelligibility* и, наряду с ним, общеупотребительные слова *understanding* и *misunderstanding*, которые сообщают о результативности коммуникативного акта без терминологической коннотации [14].

В справочных изданиях (LingvoUniversal En-Ru) термин *intelligibility* трактуется как: 1) понятность речи, разборчивость речи; 2) наличие смысла, доступность для понимания, понятность; 3) интеллигбельность (философское понятие) – постижимость разумом. Для адекватной передачи термина *intelligibility* в последующем изложении мы будем использовать словосочетание «доступность для понимания» (ДП).

По нашему мнению, две группы факторов способствуют ДП. Во-первых, это а/ такие социолингвистические факторы, как, например, знание социально-культурного контекста и общепринятых социолингвистических норм коммуникации, позитивное отношение к партнерам; и б/ такие паралингвистические, невербальные факторы, как, например, интонация, жестикация, зрительный контакт, физический контакт, социальная дистанция, и т.п. Во-вторых, анализируя ДП, необходимо учитывать, что она не квалифицирует только говорящего (*speaker-centred*) или только слушающего (*listener-centred*) – это интерактивная категория [11, р. 298].

Исследователь доступности для понимания в индийском АЛФ Ш. Наир-Венугопал установила экспериментальным путем, что ДП зависит от реализации, по меньшей мере, четырех аспектов из пяти: выбора языковых средств, их воспроизведения, передачи слушателю, идентификации и интерпретации, а эффективность коммуникации проверяется тем, насколько ответ слушающего отвечает интенции говорящего [10].

По схеме американского исследователя Ф. Яндта, компоненты коммуникации включают: источник сообщения (отправитель), кодирование, сообщение, канал, помехи, получатель, декодирование, ответ получателя, обратная связь и контекст (*source, encoding, message, channel, noise, receiver, decoding, receiver response, feedback and context*) [7, р. 29]. Если получателю не удастся декодировать сообщение, коммуникация не может достичь цели, и ответы получателя не будут соответствовать интенции отправителя сообщения.

Идея о том, что полная доступность для понимания возможна в гомогенном обществе носителей языка, где идеальный отправитель кодирует, а идеальный получатель декодирует информацию, базируется на постулате Н. Хомского о возможности идеального владения языком. По Н. Хомскому, идеальный носитель языка либо не подвержен воздействию внешних помех, ограничений памяти и ошибок в применении своего знания языка, либо может их игнорировать для достижения своих коммуникативных целей [2, с. 9]. Сторонники этой идеи игнорируют тот факт, что Н. Хомский применял определитель «идеальный» для характеристики носителя языка как абстрактного конструкта, а не реального человека – пользователя языка.

Как пишет С. Нельсон, мы привыкли осознанно или неосознанно оценивать речь носителей английского языка (АЯ) как самую доступную для понимания. Однако результаты опроса 1300 пользователей АЛФ в одиннадцати странах Азии и Тихоокеанского региона показали неожиданные результаты: подавляющее большинство респондентов испытывают наибольшие трудности понимания в общении с носителями АЯ [11, р. 299, 301].

Соответственно, коммуникация на АЛФ должна ориентироваться не на нормы носителей АЯ, а на ДП, независимо от того, к какому варианту АЯ принадлежат участники коммуникации. В этой связи, мы предлагаем руководствоваться критерием **достаточной** доступности для понимания (*comfortable intelligibility* – термин Р. Уокера [16]) как реалистичной цели, т.е. критерием минимальной общей ДП, которая обеспечивает эффективность коммуникации. Достаточная межкультурная ДП может быть необходима на национальном уровне, например, между студентами в контексте учебной англоязычной коммуникации, или на межнациональном уровне: как между носителями АЯ, так и между носителями и неносителями.

Понятие достаточной ДП соответствует концепции ядерных фонологических признаков, на которой основана классификация фонологических свойств АЛФ, разработанная Дж. Дженкинс. Согласно ее классификации, расхождения в области качества гласных, слабых форм, ассимиляции, ударения и т.п. могут рассматриваться как приемлемые неядерные элементы социолингвистической вариативности. И напротив, оглушение согласных (*mug* → *muck*), потеря согласного в сочетаниях согласных (*six* → *sick*), неразличение долготы и краткости гласных (*ship* → *sheep*), подмена гласных (*snakes* → *snacks*; *hole* → *hall*) и т.п. представляют серьезные барьеры, препятствующие пониманию [8, р. 69, 123].

Незначительные, на первый взгляд, отклонения в произношении отдельных слов могут влиять на понимание смысла всего высказывания, как, например, это имеет место в диалоге, записанном на занятии по английскому языку в Таврическом национальном университете:

- What are you doing here?
- *Waiting for my sister. You see this girl. The girl is on the high **hill**.*
- What do you mean? What **hill**?
- *That girl in high **hill** shoes.*
- *Oh, I see, you mean, in high-**heeled** shoes.*

В этом диалоге барьером ДП служит неразличение студенткой долготы и краткости (*heel* → *hill*).

Дж. Дженкинс приводит типичный пример потери понимания в разговоре между (А) немецкоязычным швейцарцем и (В) японцем, описывающим фотографии, на одной из которых изображены красные (*red*) автомобили и нет никакого предложения их аренды (*let*):

A *I didn't understand the **let** cars. What do you mean with this?*

B ***Let** cars? (very slowly) Three **red** cars.*

A *Ah, **red**.*

B ***Red**.*

A *Now I understand. I understood car to hire. To **let**. Ah, **red**, yeah I see* [8, p. 81].

Дж. Дженкинс подчеркивает, что в этой ситуации акустическая информация оказалась более важной для получателя, чем зрительная информация, т.е. ошибка в произношении на сегментном уровне, искажившая фонологическую форму слова, представила наиболее серьезную угрозу для декодирования смысла всего высказывания [8, p. 90].

Мы предлагаем делать различия между барьерами ДП, которые зависят от особенностей произношения, грамматики и лексики говорящего, отправителя сообщения, проявляющихся при кодировании информации, и барьерами ДП, зависящими от уровня владения АЛФ слушающего, получателя сообщения, при декодировании информации. Пример такого «разделения ответственности» за низкую ДП демонстрирует Д. Детердинг, который проанализировал ряд ситуаций, где сингапурские студенты общались с англичанами, говорящими на диалекте устья Темзы (*Estuary English*) [5]. Д. Детердинг идентифицировал несколько фонологических переменных, которые препятствовали ДП. Это Т-глоттализация, т.е. использование гортанной смычки вместо [t], или переход от альвеолярной артикуляции к гортанной; переход межзубных смычных [th] в лабиодентальные смычные [f, v]; L-вокализация или замена латерального альвеолярного [l] гласными заднего или средне-заднего ряда [o] и [u]. Диалектные особенности речи англичан составили настолько высокий барьер ДП, что, по заявлению сингапурских студентов, они с трудом понимали, о чем идет речь [5, p. 435].

Диалектные и национальные особенности артикуляции действительно зачастую могут препятствовать пониманию речи. З. Патил приводит примеры из своей практики преподавания АЯ арабским, вьетнамским и японским студентам, когда под влиянием национального произношения меняется смысл высказывания. Так, в произношении вьетнамцев, наибольшую проблему ДП представляет потеря конечных согласных. Например, в высказывании: «*Mr. Nguyen, **why** [wai] doesn't your **wife** [wai] try **white** [wai] **wine** [wai]?*» омофонами становятся слова: *why, wife, white* и *wine* [12, p. 11].

В произношении японских студентов не различается пара согласных [r] / [l]. Арабские студенты имеют тенденцию озвончать начальный глухой: (*pill* → *bill*) и разделять гласной глухие согласные [k] и [s]: (*text* → *tekst*). В качестве иллюстрации З. Патил приводит высказывание: «*I'm going to dine with **six** friends. We'll have a **pot** of **fried** rice each*». В произношении арабского студента: «*I'm going to dine with **sikis** friends. We'll have a **boat** of rice each*». В произношении вьетнамского студента: «*I'm going to **die** with **sick** friends. We'll have a **pot** of rice each*». В произношении японского студента: «*I'm going to dine with **six** friends. We'll have a **pot** of **fied** lice each*» [12, p. 12].

Оценка фонологического уровня ДП связана с вопросом о том, насколько интерференция локальных акцентов препятствует пониманию в межнациональной коммуникации на АЛФ. Хотя особенности произношения говорящих оцениваются как, «возможно, самый серьезный барьер ДП и успешной коммуникации» [8, p. 83], это лишь один аспект речепроизводства на АЛФ. Морфосинтаксические и лексические отклонения могут быть не менее важны для собеседников, чем произношение, как это можно видеть в следующем диалоге симферопольских студентов:

– *Personally for me friend is not **on** the first place, but still **he remain** one of the most important components in my life.*

– *What do you mean?*

– *Actually friends are people with whom **I always side by side**. Extract them from the world and the world itself would cease to exist for me. **They always makes** me happy.*

– *So you don't mean your boyfriend? I don't quite see your point.*

З. Патил также приводит образцы грамматической интерференции родного языка в речи своих студентов. Например, в арабском языке нет вспомогательных глаголов, поэтому его студент говорит: «*I student of Sultan Qaboos University Language Centre*». Во вьетнамском языке нет относительных местоимений, и это отражается в английской речи вьетнамца: «*There are many children don't go to school*». Японский порядок слов (subject + object + verb) и отсутствие показателей множественного числа существительных передаются в высказывании японца: «*I vegetable bought*» [12, p. 12].

Английский исследователь А. Кого, наблюдавшая речепроизводство на АЛФ в течение многих лет, отмечает такие типичные грамматические отклонения, как нулевое окончание в 3 лице ед. числа, например: *you look very sad and he **look** very sad*; предпочтение нулевого артикля, например: *our countries have signed agreement about this*; инвариантный разделительный вопрос, например: *you're very busy today, **isn't it?***; смешение относительных местоимений 'who' и 'which', например: *the picture **who** или a person **which***; нестандартное употребление предлогов, например: *we have to study **about***, и многие др. [4, p. 73-74]. А. Кого утверждает, что грамматические отклонения от британского или американского стандарта в речи пользователей АЛФ не препятствуют ДП. Более того, следование стандартам носителей языка не является фактором межнациональной коммуникации, в которой важен приоритет понятности смысла – «форма следует за функцией» [4, p. 60].

К. Майеркорд проанализировала 22 часа записей речевой коммуникации на АЛФ и, отметив многочисленные случаи отклонений от синтаксических норм носителей АЯ, определила, что они не препятствуют взаимному пониманию. К. Майеркорд характеризует АЛФ как «синтаксически гетерогенную форму английского языка», в которой она находит нестабильные и несистематические черты, и развитие стандартной международной формы АЯ представляется ей нереальным. К. Майеркорд видит более серьезное препятствие ДП в недостаточности словаря многих участников коммуникации на АЛФ, как следствии переходного состояния их лексической компетенции [9, p. 128].

Результаты, полученные в нашем исследовании использования АЛФ симферопольскими студентами и преподавателями, говорят о том, что в речевом взаимодействии участников коммуникации грамматическая стандартизация зачастую не является необходимой для понимания. ДП в коммуникации на АЛФ зависит не от отсутствия или присутствия стандартных форм, а от успешного взаимного преодоления грамматических, лексических и фонологических трудностей в процессе речевого взаимодействия и от успешного применения коммуникативных стратегий. Широкая вариативность форм, используемых участниками межнациональной коммуникации, делает стандартизацию и кодификацию АЛФ чрезвычайно трудной задачей.

Успешность понимания речи слушателями зависит не от преобладания стандартных форм, а, в частности, от продолжительности практики использования АЛФ, от предшествующего знакомства с предметом обсуждения и лингво/этнокультурными особенностями говорящих, сопоставимого или несопоставимого уровня владения языком, положительного или отрицательного отношения к собеседнику.

Литература:

1. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации [Текст] / Д. Б. Гудков. – М. : Гнозис, 2003. – 288 с.
2. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. Перевод с англ. [Текст] / Н. Хомский. – Издательство московского университета, 1972. – 259 с.
3. Boone E, Kurtz D. Contemporary Marketing [Текст] / E. Boone, D. Kurtz. – Harcourt Brace College Publishers; 8th edition, 1997. – 700 p.
4. Cogo A. English as a Lingua Franca. Form follows function [Текст] / Alessia Cogo // English Today, 2008. – № 95 (3). – P. 58-61.
5. Deterding D. Listening to Estuary English in Singapore [Текст] / D. Deterding // TESOL Quarterly, 2005. – № 39. – P. 425-440.
6. Guirldham M. Communicating Across Cultures [Текст] / M. Guirldham. – Houndmills and London : Macmillan Press Ltd., 1999. – 316 p.
7. Jandt F. E. An Introduction to intercultural communication: Identities in a global community. Sixth Edition [Текст] / Fred E. Jandt. – Sage Publications, 2009. – 440 p.
8. Jenkins J. The Phonology of English as an international language [Текст] / J. Jenkins. – Oxford : Oxford University Press, 2000. – 258 p.
9. Meierkord C. Syntactic variation in interactions across international Englishes [Текст] / Christiane Meierkord // English World-Wide, 2004, N 25. – P. 109-132.
10. Nair-Venugopal Sh. Intelligibility in English: Of what relevance today to intercultural communication? [Текст] / Shanta Nair-Venugopal // Language and Intercultural Communication, 2003, N 3(1). – P. 36-47. [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.multilingual-matters.net/laic/003/0036/laic0030036.pdf
11. Nelson C. L. Intelligibility since 1969 [Текст] / Cecil L. Nelson // World Englishes, 2008. – № (27) 3/4. – P. 297-308.
12. Patil Z. N. On the Nature and Role of English in Asia [Текст] / Z.N. Patil // The Linguistics journal, 2006. Volume 2. [Электронный ресурс] – Режим доступа : http://www.linguistics-journal.com/June2006_zn.php
13. Taylor D. S. Who speaks English to whom? The question of teaching English pronunciation for global communication [Текст] / D.S. Taylor // System, Volume 19, issue 4 (1991). – P. 425-435. [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://edu.leeds.ac.uk/~dst/inted/global1.htm>
14. Tsutsui K. Culturally and Linguistically Driven Misunderstanding? The analysis of intercultural misunderstanding [Текст] / Kumiko Tsutsui // Intercultural Communication journal Issue 1, Vol 2. – Louisville KY: Institute for Intercultural Communication, 2009. [Электронный ресурс] – Режим доступа : http://commcourses.com/iic/?page_id=320
15. Van Dijk T. A. The Study of Discourse [Текст] / Van Dijk T. A. (Ed.) The Discourse As Structure And Process: Discourse Studies : A Multidisciplinary Introduction (Vol. 1). – Sage Publications, 1997. – P. 1-34.
16. Walker R. Pronunciation for international intelligibility [Текст] / R. Walker. – 2001. [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www3.telus.net/linguisticsissues/internationalintelligibility.html>

Н. А. Мостова,

Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ

СЛОВО ЯК ЛІНГВОКОГНІТИВНИЙ І ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Стаття присвячена дослідженню лінгвокогнітивного і лінгвокультурологічного феномена слова, який щоденно реалізується в усній і письмовій комунікації. Залучення знань із фізики, хвильової генетики дозволило описати механізм впливу слова на ДНК людини, а отже, її здоров'я, і пояснити процес формування нею гармонійних або руйнівних подій у своєму житті. Аналіз теоретичного і практичного матеріалу аргументовано доводить необхідність оволодіти усвідомленою культурою мовлення для подолання духовної і матеріальної кризи в суспільстві.

Ключові слова: слово, лінгвокогнітивний феномен, лінгвокультурологічний феномен слова, мова, дух народу, сила слова, усвідомлена культура мовлення, духовна і матеріальна кризи.

В статье рассматривается лингвокогнитивный и лингвокультурологический феномен слова, реализующийся в каждодневной устной и письменной коммуникации. Использование фактического материала по физике и волновой генетике позволило описать механизм влияния слова на ДНК человека, а значит его здоровье, и объяснить процесс формирования им гармонических и разрушительных событий в своей жизни. Анализ теоретического и практического материала аргументировано убеждает в необходимости овладеть осознанной культурой речи для преодоления духовного и материального кризиса в обществе.

Ключевые слова: слово, лингвокогнитивный феномен, лингвокультурологический феномен, язык, дух народа, сила слова, осознанная культура речи, духовный и материальный кризисы.

The article deals with the research of linguo-cognitive and linguo-culturological word phenomenon being implemented in speech and written communication in everyday life. Implementation of knowledge in physics and wave genetics gave the opportunity to describe the word influence on DNA, therefore human health, and made it possible to explain the process of development of harmonic and destructive events in human life. The analysis of theoretic and practical material is an argument to prove a necessity of learning conscious speech culture to overcome spiritual and material crisis in society.

Key words: linguo-cognitive and linguo-culturological phenomenon, language, genius, strength of word, conscious speech culture, spiritual and material crisis overcoming.

Вивчення людини та її взаємодії із Всесвітом було і лишається важливим і актуальним питанням науки і релігії (С. М. Бланк [1], П.П. Гаряев [2], В.В. Синельников [4], В.Ю. Тихоплав [5], О.Г. Торсунов [6], О.В. Філотович [7]). Мова – безпосередній об'єкт дослідження мовознавців – є безмежним джерелом пізнання людини як триєдиної сутності, котра одна лише серед живих істот на планеті Земля, крім фізичного тіла, наділена ще душею і духом. Невипадково визначний лексикограф XIX століття Володимир Іванович Даль застерігав людство від недбайливого користування словом. Він називає словесне мовлення людини видимим, відчутним зв'язком, сполучним ланцюжком між тілом і духом, а тому жартувати зі словом дуже небезпечно [8]. Таким чином, **актуальність** представленої роботи визначається науковим обґрунтуванням важливості оволодіння усвідомленою культурою мовлення як рідною, так і іноземною мовами для подолання духовної кризи в сучасному суспільстві. У зв'язку із цим, нами була поставлена **мета** – розкрити лінгвокогнітивні й лінгвокультурологічні аспекти слова, визначаючи його провідну функцію в життєдіяльності людини як триєдиної сутності. **Об'єктом** дослідження виступає феномен слова як прояв духу народу і його знань про світ, зафіксованих у культурних пам'ятках людства, а **предметом** – фізичні властивості слова, за допомогою яких передається інформація на рівні ДНК, формуються події в житті як окремої особистості, так і суспільства в цілому.

На думку Володимира Івановича Далья, національність людини визначає мова, якою вона мислить, саме тому він вважав себе росіянином. Цікавим є той факт, що батько вченого Іоган Христіан Даль, даниць за походженням, блискуче володів чотирнадцятьма європейськими мовами, а в Луганську, куди він був викликаний за наказом Катерини Великої керувати медичною практикою, його сім'я спілкувалася російською [9].

В історії відомо чимало імен літературних і громадських діячів, для яких рідною ставала не мова їхньої національності. Пригадаємо, наприклад, творчість Марко Вовчок, котра полюбила і вивчила українську мову, продовжувала й розвивала традиції Тараса Шевченка в українській літературі; молодого талановитого поета-кизянина Леоніда Кисельова, який спочатку складав вірші російською мовою, а згодом став писати українською за часів відвертої русифікації в Україні; українську поезію грузина Рауля Чілачави, твори російського православного письменника В.Д. Ірзабекова, азербайджанця за походженням [12]. Дійсно, феномен особи, котра у дорослому віці опановує іноземну мову, починає нею мислити і створювати культурні пам'ятки, може стати предметом окремого лінгвістичного дослідження.

Традиційно людина обережно оперує тією матерією, яка може завдати їй шкоди. Про важливість слова, його силу і здатність впливати на реальність нагадують численні прислів'я та приказки, як безмежне джерело народної мудрості й спостережливості, вони є надзвичайно співзвучними фізичним і духовним законам гармонійного існування людини на планеті Земля, але передані в образно-чуттєвій формі. Наприклад, прислів'я «хто мови своєї цурається, хай сам себе стидається», «птицю пізнати по пір'ю, а людину по мові» [10] містять вказівку на ідентифікувальну функцію мови, що, наче ворожка, може розповісти про минуле, сучасне і майбутнє людини. Прислів'я «де мало слів, там більше правди», «де слова з ділом розходяться, там непорядки водяться», «і від солодких слів буває гірко», «від солодких слів кислиці не посолодишають», «хто багато обіцяє, той рідко слова дотримує» [там само] повертають нас до ведичних знань, які оповідають про важли-

вість правдивості, як найпершої і найголовнішої риси характеру в нашу епоху Калі Юга (ніч Сварога), що, за ведичною класифікацією, є епохою невігластва [11]. Кандидат медичних наук, спеціаліст із ведичних знань Олег Геннадійович Торсунов у своїх лекціях, побудованих на Ведах, наголошує на тому, що правдивість очищує свідомість, тонке тіло людини, а тому надає їй можливість мати щасливу долю [6; 13]. Невипадково французький письменник Оноре де Бальзак говорить про правду як лікування, називає її гірким, несмачним напоєм, який відновлює здоров'я [17]. Прислів'я *«мовивши слово, треба бути йому паном»*, *«будь господарем своєму слову»*, *«не кидай слова на вітер»* [10] нагадують про важливість відповідальності людини за свої дії та вчинки, адже вся наша діяльність у матеріальному світі базується на законі причини – наслідку. Щодня кожен із нас проживає наслідок і створює причину для наступних наслідків. Тільки від людини, її вміння використовувати такий потужний інструмент, як слово, залежить її гармонійне чи руйнівне існування у Всесвіті. У прислів'ях *«від меча рана загоїться, а від лихого слова ніколи»*, *«впік мене тим словом, не треба й вогню»*, *«гостре словечко коле сердечко»*, *«добрим словом мур проб'єш, а лихим у двері не ввійдеш»*, *«шабля ранило тіло, а слово – душу»*, *«удар забувається, а слово пам'ятається»* [там само] закодована інформація про силу слова, його потужний вплив на почуття людини, що входять до сфери діяльності її свідомості.

Відповідь на питання про природу сили слова і причини матеріальності думки дають численні дослідження фізиків [2; 5; 14; 15]. Будь-яке вимовлене слово, з погляду фізики, є звуковою хвилею, яка має енергетичну й інформаційну складові. Учені назвали це явище солітоном. Воно було відкрито британським інженером Джоном Расолом у 1834 році [14]. Солітони – це хвилі трансляції, що утворюються в різних фізичних середовищах. Вони тривалий час зберігають форму і швидкість розповсюдження, підживлюються енергією навколишнього середовища, переносять інформацію [15]. Мовлення людини формує потужні солітони, які здійснюють сильний вплив на всі живі організми. Хвилі, утворювані словами, є командами, що запускають позитивні або негативні біологічні програми, які фіксуються на рівні ДНК живого організму [2; 15].

Тривале дослідження молекул ДНК на спектрометрі дозволило Петру Гаряєву, кандидату біологічних наук, засновнику нової науки хвильової генетики, зробити висновок про те, що в молекулах ДНК відбуваються звукові, акустичні процеси. Акустичні коливання ДНК мають частоту сто герц, яку можна порівняти із частотою людського голосу. Причому звук ДНК залежить від її походження. Так, ДНК рослини, тварини, людини звучать неоднаково, адже на них Творцем записана різна інформація, відповідно до якої розвивається живий організм [15].

Численні експерименти вчених довели, що генетичний апарат має здатність мислити. Він сприймає мовлення і його смисл, а тому йому зовсім небайдуже, що говорить і думає людина, які вона дивиться фільми тощо. Уся накопичена протягом життя інформація фіксується у хвильовій генетичній програмі, яка скеровує клітини до здорового або патологічного розвитку, змінюючи в такий спосіб їхню спадковість у наступних поколіннях. Варто зазначити, що з погляду хвильової генетики, ДНК працює не як речовина, а як електромагнітні й акустичні поля. Такого висновку дійшли китайський дослідник Дзянь Каньджен і російські вчені О.Г. Гурвич і О.О. Любимцев ще в середині минулого століття [16]. Основна частина генетичної інформації надходить іззовні і заповнює 99% ДНК, яку вчені називають смітнковою ямою. Лише 1% ДНК бере участь у кодуванні білків [2: 40]. Отже, стає зрозумілим, що крилатий вираз про слово, яке може вбити, а може йвилікувати, має не переносне, а пряме і конкретне значення. Цілком доречно порівняти слово з таким матеріальним предметом, як ніж, яким лікар-хірург може врятувати життя, а злодій – убити або понівечити людину.

Спеціальні прилади зображують слова у вигляді електромагнітних коливань, що впливають на властивості і структуру молекул ДНК. Якщо мовлення людини насичене негативними словотворами, то структура ДНК починає змінюватися (хромосоми рвуться, гнуться, гени міняються місцями), тому нащадки такої особи успадковують спотворену генетичну програму і не можуть бути ні фізично, ні психічно здоровими. Накопичення таких негативних станів називають програмою самоліквідації людства [15].

Серією практичних дослідів фізиків і біологів була підтверджена руйнівна сила лайливих слів і цілюща живих, тих, що мають високі вібрації. Так, П.П. Гаряєв, і його колега кандидат технічних наук Г.Т. Тертишний за допомогою апаратури, створеної вченими, зафіксували, що лайливе слово спричинює мутагенний ефект, аналогічний опроміненню високою дозою радіації. Дослід проводився з насінням арабідопсіса, ідеальною моделлю рослини для вивчення геному, генетики розвитку, генетичної відповіді живого організму на зовнішні фактори подразнення [16]. Саме ця рослина розквітла на борту космічної станції «Салют 7» і стала об'єктом сенсаційної новини в 1982 році. На її насіння впливали словами, зарядженими негативною інформацією. Результат дії слова був аналогічним радіоактивному опроміненню в 1000 рентген. Зафіксували, що в арабідопсіса порушилися зв'язки в хромосомах, змінилася програма генів. Більша частина насіння загинула, а в того, яке вижило, почалися мутації, що призвели до хвороб і загибелі. Було проведено і протилежний експеримент. Учені благословляли пошкоджені насіння рослини, в якого сплутані гени, розірвані хромосоми і спіралі ДНК згодом відновилися, тобто воно знову набуло своїх попередніх характеристик. Не важливо, що дослід проводився з рослиною, тому що генетичний апарат усіх живих організмів працює за універсальними законами. Тому вчені вважають, що за допомогою слова людина, наче скульптор, «ліпить» свій генетичний апарат і передає відповідну інформацію нащадкам. Якщо вона негативна, тоді від покоління до покоління, як снігова грудка, посилюватимуться руйнівні наслідки. Схожий експеримент можуть провести всі охочі, наприклад, промовляючи над однією рослиною фрази «Я тебе люблю. Я тебе благословляю. Я бажаю тобі щастя», а над іншою – їхні антоніми, і в такий спосіб переконатися в силі слова. Важливо виховати в собі усвідомлену культуру мовлення і тим самим сприяти виходу суспільства з глибокої духовної кризи, без подолання якої неможливе гармонійне, щасливе існування людини на планеті Земля, планеті Любові.

Усвідомлена культура мовлення є нагальною потребою сучасного суспільства. На превеликий жаль, ми є свідками процесу витіснення розмовного стилю мовлення вульгарним. І теза про те, що за стилем мовлення можна визначити рівень освіти, застаріває з кожним днем. Яскравим прикладом зазначеного твердження є мовлення сучасної молоді, котра у своїй більшості свої позитивні й негативні емоції передає словами, які позначають статеві органи і статевий акт. Виявляється, що створений І. Ільфом і Е.Петровим персонаж Елочки Щукіної, мовленнєвий запас якої складав тридцять лексичних одиниць, стає сумною реальністю. Причиною цих руйнівних тенденцій можна назвати таку рису сучасності, як *вседозволеність*, що активно пропагується кіно, телебаченням, пресою.

Рушійну силу слова у формуванні позитивних і негативних подій у житті як окремої людини, так і цілого суспільства дозволяє усвідомити розуміння слова як нематеріального джерела формування торсійного поля. Уперше про існування в природі поля, що породжується обертанням, сказав молодий учений-математик, французький Елі Картон у доповідях Французькій академії наук у 1913 році [1, с. 35-36]. У природі обертання спостерігаються скрізь. Планети обертаються навколо Сонця, ядро атома – навколо осі, а навколо ядра обертаються електрони. Ці поля стали називати торсійними. Назва походить від англійського слова «torsion» – обертання. Дослідження російського фізика Г.І. Шипова привели до приголомшливих результатів – торсійні поля є п'ятим станом речовини [5, с. 99]. Раніше їх було відомо чотири: твердий, рідкий, газоподібний, плазмовий. Науковець продемонстрував, що все починається з торсійних полів: з них народжується вакуум, де формуються елементарні частинки, з яких побудовані атоми, що утворюють молекули, які формують різні стани речовини. Таким чином, фізики роблять висновок про те, що торсійне поле є основою інформаційного поля Всесвіту, основою Світотворення.

Порушення однорідності фізичного вакууму (величезного простору, між атомами, електронами) спричинюють утворення торсійних потоків. Його однорідність змінюють будь-які архітектурні конструкції, лінії, слова, літери. У процесі мовлення людини в об'ємі, де існує звукова хвиля, також формуються торсійні потоки внаслідок ущільнення повітря. Торсійні заряди одного напрямку обертання притягуються. Саме цим можна пояснити загальновідомий вислів про те, що *добро притягує добро*, а, відповідно, відштовхує зло й навпаки.

Торсійні поля мають властивості інформаційного характеру. Вони передають інформацію, а не енергію. Позитивні слова, думки, дії закручують торсійні поля в одному напрямку, негативні – в іншому. Так, праве торсійне поле покращує самопочуття людини, ліве – погіршує. Людина може безпосередньо сприймати і змінювати торсійні поля, адже її думки мають торсійну природу. Так, Г.І. Шипов вважає, що думка є польовим утворенням, яке самоорганізується. Отже, твердження про матеріальність думки, має цілком наукову підставу [1; 4; 5].

Спроможність слова, ліній, споруд формувати потужні торсійні потоки використовували наші пращури в сиву давнину, що продовжується нашими сучасниками. Пригадаємо, наприклад, Єгипетські піраміди, кургани, Сакральні стовпи, які, структуруючи простір, здійснювали підсилення, активацію інформаційних вібрацій на конкретній території Землі. Невипадково вишиті українські сорочки й рушники мають сакральне значення в культурі та побуті українського народу, слугують оберегом їхнім власникам. Зображені орнаменти являють собою сукупність ліній і форм, спроможних формувати потужні позитивні торсійні потоки. Наприклад, численні різновиди зображення сонячного хреста-алатиря, знака Бережи і Перунича.

Ці візерунки можна також побачити на предметах побуту в музеї Трипільської культури, експонатах якого понад шість тисяч років. Знаки Алатир, Бережа, Перунич широко використовуються у давній слов'янській лікувальній практиці «Жива», яка дозволяє зіцілювати людину на відстані, що пояснюється властивістю торсійного потоку розповсюджуватися миттєво [3].

Лікувальні властивості слова як джерела формування торсійних потоків у своїй практиці широко використовує видатний лікар-інформотерапевт Олександр Володимирович Філотович у своєму центрі «Живе слово». Залежно від хвороби пацієнт отримує створену лікарем інформаційну матрицю, яка складається з певної послідовності звукон, інформосот, енергосот, цифрон, субстанцій, тобто текстів, що формують потужні лікувальні торсійні потоки, які наповнюють тонке тіло людини (дух, душу) високими вібраціями, і, як наслідок хвороба відступає [7].

Для еволюції людини і її гармонійного існування на планеті Земля важливо знати і завжди пам'ятати, що сукупність її позитивних або негативних думок нікуди не зникає, а фіксується на Кристалічній сітці свідомості, інформаційній матриці, яка являє собою високоорганізовану тонкопланову структуру, що складається з інформаційних сот, схожих на бджолині стільники [7, с. 32]. Вона містить великий об'єм інформації, забезпечуючи життєдіяльність живих істот на тій чи тій території. Формується Кристалічна сітка на четвертому і п'ятому рівнях планети Земля, які ми спостерігаємо на небі у вигляді веселки. Четвертому рівню відповідає зелений колір – колір самозабезпечення і гармонії. П'ятому рівню – блакитний, колір життєвої еволюції, духовного розвитку, динамічного руху, будови простору і часу. Кристалічна сітка, крім базового, має ще сакральні (опорні) сегменти, на які опирається вся її структура. Сакральні сегменти акумулюють величезний об'єм інформації над площею Землі. Функціонування Кристалічної сітки свідомості уможливило універсальну передачу інформації за умови існування мінімального матричного числа для тієї чи тієї живої істоти [7].

Сучасній людині варто бути дуже обачливою, адже всі її думки і слова щодня записуються на Кристалічній сітці свідомості, повертаючись до неї матеріальними подіями на фізичному рівні [7, с. 34]. І тільки від неї залежить, якими будуть ці події. Думки і слова людей, які порушують духовні закони, викликають блокування відповідних сегментів сітки свідомості, що може призвести до її руйнації.

Отже, дослідження лінгвокогнітивного і лінгвокультурологічного феномена слова має неабияке практичне значення, оскільки дозволяє усвідомити важливу роль слова у гармонійному існуванні людини як триєдиної

сутності, як послідовника задумів Творця на планеті Земля. Як і у Творця Всесвіту, і в сучасної людини слово є інструментом творення власного світу. У контексті статті стає зрозумілим вірш із Біблії, який оповідає нам про те, що «спочатку було Слово, і слово було у Бога, і Слово було Бог. Воно було спочатку в Бога. Все через нього почало бути, і без нього нічого не почало бути, що почало бути. У ньому було життя, а життя було світ Людини» (Євангеліє від Івана, 1: 1-4) [18]. Таким чином, кожна людина має у своєму користуванні такий потужний інструмент як слово, справжню чарівну паличку, за допомогою якої вона може взяти відповідальність за своє життя, доклавши всіх зусиль, щоб записи на Кристалічній сітці свідомості були тільки позитивними, а відповідно сформовані події радісними і щасливими.

Література:

1. Бланк С. М. Благословение Вселенной. Слово очищает биополе / Софья Михайловна Бланк. – СПб : Вектор, 2008. – 255 с.
2. Гаряев П. П. Лингвистико-волновой геном / Петро Петрович Гаряев. – К. : Институт квантовой генетики, 2009. – 218 с.
3. Куровский В. В. Живица Славная – Жива. Славянская система духовного целительства / В. В. Куровский, Л. В. Куровская. – Издание Академии Родосвет, 2006. – 1.15 Мгб.
4. Синельников В. В. Таинственная сила слова. Формула любви. Как слова воздействуют на нашу жизнь / Валерий Владимирович Синельников. – М. : Центрполиграф, 2006. – 255 с.
5. Тихоплав В. Ю. Физика Веры / В. Ю. Тихоплав, Т. С. Тихоплав. – СПб : Весь, 2005. – 256 с.
6. Торсунов О. Г. Законы Вселенной. Силы, влияющие на сознание / Олег Геннадьевич Торсунов. – К. : Veda Press, 2004. – 240 с.
7. Філотович О. В. Живе слово творить життя / Олександр Володимирович Філотович. – К. : Українська академія наук; Фенікс, 2005. – 232 с.
8. Языкознание. В. И. Даль О живом великорусском языке [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.perunica.ru/yazikoznanie/2057-vidal-o-zhivom-velikoruskom-yazyke.html> – Назва з екрана.
9. Лица Луганщины. Владимир Даль [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://jurnalist.livejournal.com/193137.html> – Назва з екрана.
10. Словник українських прислів'їв і приказок з поясненнями [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://kampot.org.ua/ukraine/traducii_ta_zvuchai/zvuchai/2313-slovník-prislvyiv-ta-prikazok-z-poyasnennymi.html – Назва з екрана.
11. Живое знание. КАЛИ-ЮГА [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://naturalworld.ru/key_kali-yuga.htm – Назва з екрана.
12. Сквернословие как фактор разрушения семьи. Доклад Василия Ирзабекова на рождественских чтениях [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.pravoslavie.ru/smi/51736.htm> – Назва з екрана.
13. Олег Геннадьевич Торсунов. Вечные ценности [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://audioveda.ru/author?id=10> – Назва з екрана.
14. Энциклопедия Кругосвет. Солитон [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.krugosvet.ru/enc/nauka_i_tehnika/fizika/SOLITON.html – Назва з екрана.
15. Лингвистическая генетика и педагогика. Видеозапись доклада П.П. Гаряева, доктора биологических наук, академика РАМТН и РАЕН, президента Института квантовой генетики, научного директора Wave Genetics Inc (Канада, Москва) на IX Междунар. Педагогич. Чтениях (9 – 11 января 2010 г., Москва) [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://kobtv.narod.ru/documental/lingvisticheskaya-genetika-i-pedagogika.html> – Назва з екрана.
16. Вначале было слово. Человеческий язык – строитель мира [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nowimir.ru/DATA/040013.htm> – Назва з екрана.
17. Оноре де Бальзак [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://sites.google.com/site/aforizminet/onore-de-balzac> – Назва з екрана.
18. Библия Онлайн [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://bibleonline.ru/> – Назва з екрана.

Л. В. Мунтян,

Чернівецький національний університет ім. Ю.Федьковича, м. Чернівці

СЕМАНТИЧНІ КЛАСИ ДІЄСЛІВ В АКТУАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУ GLOBALISATION У НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

У статті розглянуто вживання семантичних класів дієслів у науковому дискурсі як відображення семантичних ознак концепту GLOBALISATION. Встановлено розбіжності та подібності у реалізації класів дієслів в десяти книгах сучасного наукового дискурсу, проаналізовано чинники, що впливають на частоту їх вживання.

Ключові слова: концепт, лексико-семантичні класи, статистичні методи дослідження, критерій χ^2 , кореляційний аналіз.

В статье рассмотрено употребление семантических классов глаголов в научном дискурсе как отображение семантических особенностей концепта GLOBALISATION. Определены различия и сходства в реализации классов глаголов в десяти книгах современного научного дискурса, проанализировано факторы которые влияют на частоту их использования.

Ключевые слова: концепт, лексико-семантические классы, статистические методы исследования, критерий χ^2 , корреляционный анализ.

The usage of verb semantic classes in scientific discourse are considered in the article, they are thought to be the representation of cognitive features of the concept GLOBALISATION. The differences and similarities in the realization of verb classes in ten books of scientific discourse are determined. The factors that influence the frequency of their usage are analyzed.

Key words: concept, lexico-semantic classes, statistic methods of research, criterion χ^2 , correlation analysis.

Системність лексики вже не викликає сумнівів в сучасних лінгвістичних студіях, лінгвісти-когнітологи все частіше звертають увагу на системні характеристики концептів та лексем, що їх об'єктивізують. Розгляд мовних одиниць, як елементів цілісної системи з певною притаманною їй структурою, дає змогу лінгвістам не тільки встановити зв'язки між мовними одиницями, але й проникнути в глибинні структури семантики.

Мовна система – це сукупність мовних одиниць, проте це не будь-яка сукупність, а лише певним чином впорядкована [1, с. 65]. Елементи мови зв'язані внутрішньомовними відношеннями синтагматики (по горизонталі) та парадигматичними відношеннями парадигматики (по вертикалі). Парадигматичні відношення між елементами мови є асоціативно-смісловими зв'язками, в результаті яких слова можуть об'єднуватися в класи та групи, тобто в парадигми. Як зазначає Є.М. Меднікова, системний характер лексики визначається в першу чергу в розподіленні слів по деяким семантично об'єднаним групам – лексико-семантичним парадигмам, при цьому кожне слово входить в певну лексико-семантичну парадигму [5].

Дослідженню лексичного складу мови присвячено багато праць, проте поділ лексики на семантичні класи пов'язаний з серйозними труднощами, викликаними відсутністю достатньо ефективних та об'єктивних методів класифікації. Так, передумовою для появи та поширення в семасіології поняття лексико-семантичних класу (ЛСК) була розробка поняття «семантичного поля», яке увів у лінгвістику Г. Іпсен в 1924 році. В сучасних лінгвістичних студіях також фігурують поняття лексико-семантичної групи (В.В. Виноградов, Ф.П. Філін [6], Є.В. Кузнецов [3]), синонімічного ряду, тематичної групи, семантичного поля (Ю.Н. Караулов).

У нашому дослідженні ми послуговуємося поняттям лексико-семантичного класу. Так, А. А. Уфімцева вважає критерієм для виділення лексико-семантичного класу «наявність в той чи інший період вільних смислових зв'язків між словами по лінії їх лексичних значень» [7, с. 4]. На наше переконання, основною парадигматичною властивістю лексико-семантичного класу (ЛСК) є спільна інтегральна сема, що безпосередньо складає семантичну основу групи. Окрім цього, ЛСК визначається наявністю родо-видових відношень, синонімічних та антонімічних зв'язків між словами та опорного слова або групи слів, що виражають загальну ідею певного класу.

Методи вивчення семантичної структури мовних одиниць можна звести до п'яти головних, на основі яких проводиться поділ лексики на семантичні класи та підкласи: статистичного, контекстуального, структурного, психолінгвістичного та методу компонентного аналізу (представники структурного методу І.Р. Гальперін, Н.О. Слюсарєва, П.О. Головенко; статистичного – О.С. Ахманова, Р.М. Фрумкіна, В.С. Перебийніс, І.В. Носенко; психолінгвістичного – В.В. Левицький, А.Н. Журинський, Н.Д. Капатрук). Дані методи знайшли своє застосування у лінгвістиці, але уніфікованих критеріїв поділу лексики на семантичні класи немає.

Наша стаття має за мету дослідити семантичні класи дієслів у творах наукового дискурсу, встановити відмінності чи подібності у вживанні семантичних класів дієслів, що вживались у реченнях дібраних для дослідження концепту GLOBALISATION (актуалізатором значення концепту при цьому виступав дериват GLOBAL).

У запропонованому дослідженні були використані наступні методи: кількісний аналіз, критерій χ^2 кореляційний аналіз, а також частково використовуються результати компонентного аналізу значення лексеми «globalization».

Під семантичними класами розуміємо угруповання лексичних одиниць, що об'єднуються спільною тематикою або спільною тематичною приналежністю та належать до однієї частини мови.

Для дослідження реалізації семантичних класів дієслів у творах ми вдалися до квантитативного методу дослідження, так званого критерію незалежності χ^2 (хі-квадрат). За допомогою критерію χ^2 можна визначити наявність відповідностей і наявність різниці між розподілом частот досліджуваних величин [4].

Для аналізу актуалізації концепту в науковому дискурсі були вибрані праці Joseph E. Stiglitz (1. Making globalization work), R. Larry (2. Globalisation and everyday life), International Labour Organisation (3. A fair globalization: creating opportunity for all), Peter J. Anderson (4. The global politics of power, justice and death), J. Maurais, M. Morris (5. Languages in a globalizing world), Pieterse J. Nederveen (6. Globalization and Culture: Global Melange), D. Crystal (7. English as a global language), D. Crystal (8. Language Death), D. Chandler (9. Constructing global civil society: morality and power in international relations), M. Paterson (10. Global warming and global politics).

Отримані в результаті суцільної вибірки частотні характеристики семантичних класів дієслів можна розглянути в табл. 1, де горизонтальна нумерація відповідає номеру книги.

Таблиця 1
Розподіл частоти вживання семантичних дієслів у авторів

Номер класу	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	Всього
1. Рух, переміщення	50	51	27	52	1	18	20	1	64	33	317
2. Процес, зміна, розвиток	273	421	268	424	9	84	89	11	530	360	2469
3. Початок/кінець дії	15	25	14	24		3	9	1	20	20	131
4. Фізична дія	75	41	57	66		13	17	5	90	73	437
5. Продукуюча дія	31	84	54	67		14	8		62	34	354
6. Деформуюча / деструктивна дія	47	43	16	73	1	7	14	4	50	22	277
7. Вдале/невдале виконання дії	38	26	42	33	1	9	11	1	36	23	220
8. Спроба виконання дії	14	11	7	46	1		2		10	14	105
9. Володіння, придбання, втрата	89	65	41	84		12	29	7	76	79	482
10. Емоційно-психічний стан	28	8	11	43		8	7	1	33	24	163
11. Стосунки між людьми	8	7	5	6		1	1		23	1	52
12. Емоційно-психічний вплив	40	20	41	41	1	8	7	5	54	17	234
13. Мовленнєва діяльність	50	92	49	108	3	20	25	2	161	125	635
14. Розумова діяльність	65	71	57	101	4	31	32	12	157	106	636
15. Соціальна активність	8	7	19	10		1	1		41	10	97
16. Чуттєве сприйняття	21	20		44		5	12	6	34	48	190
17. Буття	71	141	24	210	20	56	76	19	220	114	951
18. Положення в просторі	17	15	15	22		3	2	1	27	28	130
19. Морально-інформаційна дія/вплив	102	150	147	187	8	44	29	6	299	118	1090
20. Референція	27	83	91	105	4	28	9	7	139	124	617
21. Модальність	124	85	152	231		27	30	11	151	117	928
22. Дія природних явищ	7	4	6	8		5	2	1	13	6	52
23. Фізіологічний стан, функції живого організму	4	1		5		1	1		2	2	16
24. Інше	1	3		1		1		1	3	1	11
Всього	1205	1474	1143	1991	53	399	433	102	2295	1499	10594

Дослідження семантичних дієслів показує нерівномірне вживання класів дієслів у досліджуваних творах, що представляють науковий дискурс. Найбільшу частотність фіксуємо в ЛСК *процес, зміна, розвиток* – 2469, далі йдуть ЛСК *морально-інформаційна дія/ вплив* – 1090 та ЛСК *буття* – 951. Отже, у матеріалі, що досліджувався, широко використовувались дієслова, що позначають *процес, зміна, розвиток* адже інтегральною семою GLOBALISATION є ознака «процес». Дієслова, що входять ЛСК *морально-інформаційна дія/ вплив* визначаються високою частотністю у всіх зазначених книгах, що пояснюється бажанням людей пояснити та проаналізувати процес глобалізації, визначити його причини, результати та наслідки.

Проте визначення частоти вживання семантичних класів не є достатнім, адже в цьому випадку ми не знаємо, чи дійсно частота вживання класів дієслів у творах того чи іншого автора суттєво перевищує деяку теоретично очікувану величину. Тому для достовірного квантитативного аналізу даних, поданих у табл. 1, ми використаємо критерій хі-квадрат (χ^2). Найпоширенішою формулою для обчислення χ^2 є формула [4: 90]:

$$\chi^2 = \sum \frac{(O - E)^2}{E} \quad (1)$$

де О – фактично існуючі величини; Е – теоретично очікувані; знак Σ – означає суму.

Таблиця 2
Величини χ^2 для класів дієслів

Номер класу	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Рух, переміщення	6,27						4,12			
2. Процес, зміна, розвиток		26,46								
3. Початок/кінець дії										
4. Фізична дія	15,15									
5. Продукуюча дія		29,46	7,59							
6. Деформуюча / деструктивна дія	8,83			10,65						
7. Вдале/невдале виконання дії	7,75		16,09							
8. Спроба виконання дії				43,49						
9. Володіння, придбання, втрата	25,18						4,80			
10. Емоційно-психічний стан	5,53			6,24						
11. Стосунки між людьми									15,68	
12. Емоційно-психічний вплив	7,77		11,27							
13. Мовленнєва діяльність									5,42	17,04
14. Розумова діяльність								6,06		
15. Соціальна активність			7,87						24,49	
16. Чуттєве сприйняття								9,78		19,67
17. Буття				7,40	53,92	12,98	40,63	11,74		
18. Положення в просторі										5,92
19. Морально-інформаційна дія/вплив			9,18						23,82	
20. Референція			10,67							19,08
21. Модальність	3,99		33,02	24,79						
22. Дія природних явищ						4,93				
23. Фізіологічний стан, функції живого організму										
24. Інше								7,63		

Найвищий показник суми χ^2 зафіксований у книзі М. Morris для дієслів буття ($\chi^2=53,92$), нижчий показник у Joseph E. Stiglitz для дієслів, що позначають модальність ($\chi^2=3,99$).

П'ять випадків статистично вагомих результатів суми χ^2 виявляємо для класу дієслів буття ($\chi^2=7,40$, $\chi^2=53,92$, $\chi^2=12,98$, $\chi^2=40,63$, $\chi^2=11,94$), три випадки фіксуємо для дієслів, що належать до ЛСК модальність ($\chi^2=3,99$, $\chi^2=33,02$, $\chi^2=24,79$).

По два випадки статистично вагомих результатів характерні для 11 наступних класів: *рух, переміщення; продукуюча дія; деформуюча, деструктивна дія; вдале/невдале виконання дії; володіння, втрата придбання; емоційно-психічний стан; емоційно-психічний вплив; мовленнєва діяльність; соціальна активність; чуттєве сприйняття; морально-інформаційна дія/вплив; референція*.

Для визначення подібностей та відмінностей вживання семантичних класів дієслів в різних дослідників процесу глобалізації, скористаємося кореляційним аналізом. За допомогою кореляційного аналізу можна визначити характер кореляції (взаємозалежності) частот. Якщо зростання однієї ознаки супроводжується зростанням іншої, то говорять про позитивну кореляцію, якщо ж зв'язок характеризується зворотніми відношеннями говорять про негативну кореляцію. Величина коефіцієнта кореляції коливається в межах від +1 до -1. Якщо ж між ознаками немає ніякого зв'язку, а величина буде наближатися до нуля. Тобто, величина коефіцієнта кореляції вказує на ступінь зв'язку, а знак – на його характер. Для визначення подібностей та відмінностей вживання семантичних класів іменників скористаємось формулою кореляційного аналізу [4: 80].

$$r = \frac{\sum (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum (x_i - \bar{x})^2 \sum (y_i - \bar{y})^2}} \quad (2)$$

де r – коефіцієнт лінійної кореляції; Σ – сума одержаних за результатом тієї або іншої операції величин; x_i – значення першої ознаки; y_i – значення другої ознаки; $\bar{x}$ – середня (теоретична) величина значень першої ознаки; $\bar{y}$ – середня величина для другої ознаки. Наявність подібностей подано у таблиці 3.

Аби проаналізувати дані таблиці ми розділили всі показники на такі умовні групи: менші 0,6, в інтервалі від 0,6 до 0,7, від 0,7 до 0,8, від 0,8 до 0,9 та більше 0,9. Як видно з табл. 3, найменшим коефіцієнтом кореляції є 0,27 (J.Maurais, M. Morris + R.Larry), найбільшим – 0,97 (D.Chandler+R.Larry). Кількість показників коефіцієнту менших за 0,6 – 9 (9 %), в проміжку від 0,6 до 0,7 – 4 (8,7 %), від 0,7 до 0,8 – 4 (8,7 %). Загалом показників, що знаходяться в інтервалі від 0,8 до 0,9 – 14 (30,4 %), коефіцієнтів, що перевищують 0,9, тобто

максимально наближаються до одиниці, – 15 (32,6 %), що засвідчує подібності вживання семантичних класів дієслів в різних авторів.

Таблиця 3
*Міра подібності між авторами у використанні семантичних класів дієслів
(величина коефіцієнтів кореляції)*

Автор	1. Joseph E. Stiglitz	2. R. Larry	3. R. Larry	4. Peter J. Anderson	5. J. Maurais, M. Morris	6. Pieterse J. Nederveen	7. D. Crystal	8. D. Crystal	9. D. Chandler	10. M. Paterson
1. Joseph E. Stiglitz	1									
2. R. Larry	0,924422	1								
3. R. Larry	0,909078	0,878591	1							
4. Peter J. Anderson	0,939865	0,943459	0,898193	1						
5. J. Maurais, M. Morris	0,402331	0,523462	0,278293	0,640547	1					
6. Pieterse J. Nederveen	0,8604	0,936382	0,807888	0,947248	0,739939	1				
7. D. Crystal	0,844714	0,874063	0,665761	0,900939	0,809769	0,929893	1			
8. D. Crystal	0,536521	0,543521	0,427799	0,690651	0,86672	0,728065	0,777962	1		
9. D. Chandler	0,910104	0,966473	0,894062	0,950741	0,586096	0,964178	0,873174	0,602939	1	
10. M. Paterson	0,919711	0,955504	0,895111	0,942535	0,479932	0,918585	0,85438	0,584148	0,957155	1

Подібність у розподілі частот дієслів зумовлюється спільністю розуміння та фактичної актуалізації концепту GLOBALISATION у наукових розвідках досліджуваних вчених.

Основний підсумок здійснених досліджень полягає у тому, що отримані кількісні оцінки вживаної для актуалізації концепту лексики, вказують на подібність вживання семантичних класів слів при репрезентації концепту GLOBALISATION, а статистичні методи аналізу дали змогу досить об'єктивно виявити розбіжності чи подібності у вираженні цього концепту різними науковцями.

Для аналізу семантичних класів слів у стилістико-когнітивному плані перспективним було б подальше компаративне дослідження їх у текстах інших стильових різновидів.

Література:

1. Алефиров Н. Ф. Современные проблемы науки о языке: Учебное пособие / Н. Ф. Алифиренко. – М. : Флинта: Наука, 2005. – 416 с.
2. Єсипенко Н. Г. Особливості вживання лексико-семантичних груп іменників у творах «мирної» та «військової» тематик у сучасній англійській літературі // Науковий вісник Чернівецького університету: Зб. наук. праць. – Вип. 267: Германська філологія. – Чернівці : Рута, 2005. – С. 44-54.
3. Кузнецова Э. В. О пересекающемся характере лексико-семантических групп слов // Семантика и структура предложения: лексическая и синтаксическая семантика. Уфа, 1978.
4. Левицкий В. В. Квантитативные методы в лингвистике // В. В. Левицкий. – Черновцы : Рута, 2004. – 190 с.
5. Медникова Э. М. Основные направления в изучении лексического состава языка с применением метода компонентного анализа // Основы компонентного анализа / Под ред. Э. М. Медниковой. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1969. – С. 6-26.
6. Филин Ф. П. О лексико-семантических группах слов // Очерки по теории языкознания. – М., 1993. – С. 229-239.
7. Уфимцева А.А. Опыт изучения лексики как системы / А. А. Уфимцева. – М. : Изд-во АН СССР, 1962. – 287 с.
8. Anderson Peter J. The global politics of power, justice and death // Peter J. Anderson. – London : Routledge, 2005. – 276 p.
9. Crystal D. English as a global language / Crystal David. – Cambridge : Cambridge University Press, 2007. – 229 p.
10. Crystal D. Language Death / Crystal David. Cambridge : Cambridge University Press, 2000. – 198 p.
11. Chandler D. Constructing global civil society: morality and power in international relations // D. Chandler. – Westminster: University of Westminster, 2004. – 238 p.
12. International Labour Organisation. World Commission on the Social Dimension of Globalization. A fair globalization: creating opportunity for all. – Geneva: International Labour Office, 2004 // World of Work, Issue No.50. – 168 p.
13. Maurais J., Morris M. Languages in a globalizing world // Jacques Maurais and Michael A. Morris. – Cambridge : Cambridge University Press, 2003. – 345 p.
14. Nederveen Pieterse, Jan. Globalization and Culture: Global Melange // Jan Nederveen Pieterse. – Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers, 2009. – 183 p.
15. Paterson M. Global warming and global politics // Matthew Paterson. – London : Routledge, 2003. – 238 p.
16. Ray Larry. Globalisation and everyday life / Larry Ray. – New York: Routledge, 2007. – 238 p.
17. Stiglitz Joseph E. Making globalization work / Joseph E. Stiglitz. – New York, London : W W. Norton & Company, 2006. – 358 p.

І. В. Новосельцева,

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ

МОДЕЛЮВАННЯ СТРУКТУРИ ЛІНГВАЛЬНОГО ГЕШТАЛЬТУ

Проблема, яка вирішується в статті, – це метод моделювання структури лінгвального гешталту, обґрунтовується доцільність використання цього загальнонаукового методу та наводяться релевантні нашому дослідженню моделі. Також крізь призму моделювання та моделі наводяться визначення лінгвального гешталту.

Ключові слова: лінгвальний гешталт, моделювання, модель (М), когнітивна модель (КМ), ментально-психонетичний комплекс (МПК), функціонально-семантичне поле (ФСП), предикатно-аргументна структура, ад'юнкт, аргумент.

Проблема, решаемая в статье, – это метод моделирования структуры лингвального гештальта, аргументируется использование этого общенаучного метода и приводятся релевантные нашему исследованию модели. Также с позиции моделирования и модели даются определения лингвального гештальта.

Ключевые слова: лингвальный гешталт, моделирование, модель (М), когнитивная модель (КМ), ментально-психонетический комплекс (МПК), функционально-семантическое поле (ФСП), предикативно-аргументная структура, адъюнкт, аргумент.

Modeling of the structure of lingual gestalt is the focus of the article. Reasonability of the method is grounded and relevant models are enumerated and analysed. From the modeling and model perspective the definitions of lingual gestalts are provided.

Key words: lingual gestalt, modeling, model, cognitive model, mental psychonetic complex, functional semantic field, predicate-argument structure, adjunct, argument.

Побудова моделей як метод наукового дослідження з'явився у психології. Одним з учених, хто використовував цей метод, був К. Юнг (ментальні моделі). У лінгвістиці проблемою моделювання займалися Л. Тен'єр (синтаксичні моделі), К. Бюлер (модель структури мови) та інші. На сучасному етапі розвитку лінгвістичних студій над цією проблемою працюють Ю. Д. Апресян (мовні моделі), А. М. Баранов (моделі комунікації та сюжету), І. О. Мельчук (модель «смісл – текст»), О. К. Жолковський (моделі в структурній поетиці). Проблема моделей також вирішується і в когнітивній лінгвістиці такими вченими, як Дж. Лакоффом (метафоричні та метонімічні моделі), В. А. Масловою (концептуальне моделювання), С. А. Жаботинською (фреймове моделювання) Ф. Джонсоном-Лердом (ментальні моделі смислу дискурсу) та іншими. У рамках цього лінгвістичного напрямку вчені вирішують проблему його термінологічного та понятійного апаратів, де лінгвальний гешталт ще не досліджений повною мірою (тільки деякі з його аспектів).

Гешталт, за О. С. Селівановою, – це «константний цілісний складник свідомості, що існує у вигляді фігур, структур, образів...» [8, с. 84]. Так, якщо досліджуваний об'єкт складається з декількох неоднорідних елементів, які пов'язані певним чином для забезпечення цілісності об'єкта, ми повинні чітко бачити, як саме пов'язані та структуровані ці елементи.

У нашій роботі ми вважаємо за необхідне змоделювати структуру лінгвального гешталту, оскільки ми вважаємо його новим феноменом, або явищем, когнітивної лінгвістики з системним характером, структура якого ще не вивчена. А система вважається достатньою мірою дослідженою, якщо ми знаємо: 1) її елементарні складові; 2) класи елементарних складових; 3) закони сполучуваності елементів різних класів на рівні аналізу [1, с. 100].

У цілому існують два шляхи дослідження лінгвістичного феномену: історичний та описовий (діахронічний та синхронічний у сучасній термінології). У нашій роботі, за О. Єсперсеном, ми обираємо описовий шлях, або синхронічний. Проте, як говорить В. І. Супрун, використовуючи традиційний описовий метод, дослідник відмовляється від розгляду певних сторін явища та не бере до уваги такі його аспекти, як цілісність, структурованість та відношення між складовими частинами [9, с. 12-16].

Актуальність дослідження, таким чином, зумовлена подальшим розвитком когнітивної лінгвістики, де за мету ставлять виявлення всіх можливих механізмів функціонування мови та вивчення структури свідомості, виявлення її конструктів та побудова їх моделей.

Метою статті є моделювання структури лінгвального гешталту. Досягнення мети передбачає розв'язання таких завдань: 1) обґрунтувати використання методу моделювання, 2) визначити модель як лінгвістичне поняття, 3) проаналізувати когнітивні моделі, які становлять основу для моделювання структури лінгвістичного гешталту, 4) визначити лінгвальний гешталт з позиції моделювання та з огляду на властивості моделей.

Базуючись на визначенні гешталту, ми розуміємо його як об'єкт, який не можна спостерігати та досліджувати безпосередньо. Так, якщо це неможливо або контакт з об'єктом ускладнений, дослідник використовує метод моделювання. Типовим об'єктом такого роду є мислення людини. Використовуючи метод моделювання дослідник має змогу перенести особливості моделі на об'єкт дослідження. Це важливе теоретичне положення дозволяє метод моделювання вважати дослідницьким методом [2, 2001].

Моделювання – «загальнонауковий метод як сукупність способів ідеалізації й абстрагування, аналізу і синтезу, формування гіпотези з метою мисленнєвого, формалізованого та спрощеного представлення об'єктів (оригіналів) дослідження й вивчення на підставі цього представлення відповідних явищ, ознак, процесів,

зв'язків, установлення закономірностей існування та функціонування об'єктів, прогнозування їхньої поведінки» [8, с. 466-467].

Попри всю його універсальність моделювання має певні обмеження. Ю. Апресян [1, с. 99] підкреслює, що змоделювати можна лише ті властивості об'єкта, які пов'язані з його структурною організацією. Базуючись на нашому розумінні гештальту як феномену системного характеру зі структурною організацією, ми вважаємо за доцільне використати метод моделювання як основний у нашому дослідженні.

Моделювати явище можна з позиції двох підходів: синхронії та діячності. Між ними існує суттєва різниця, яка полягає в тому, що в діячності вчений реконструює минулі факти, а в синхронії конструюються існуючі або можливі майбутні факти. Це створює невичерпну можливість для експериментів, де модель, побудована на одному матеріалі, може слугувати для підтвердження висунутої гіпотези в перспективі з іншим матеріалом дослідження та бути підтвердженою або спростованою [1, с. 97]. У сучасні прикладні лінгвістиці здійснюється моделювання ментального лексикону, асоціативно-вербальної сітки, схем, пропозицій, фреймів, сценаріїв, концептуальних графів, скриптів, сцен, ментальних моделей, просторів, використовуючи різні терміни мовознавства такі, як семантичні примітиви, предикатно-актантні рамки, предикатно-аргументні структури тощо [8, с. 468].

Кінцевим результатом процесу моделювання є створення певної моделі. Модель – «абстрактний формалізований та ідеалізований знаковий образ спрощеного відтворення певного об'єкта, штучно створений дослідником із метою вивчення ознак, складників цього об'єкта, способів його існування й функціонування» [8, с. 467]. Екстраполяція загальнонаукового розуміння терміна «модель» на філологічні дослідження дозволяє трактувати його в лінгвістиці як загальну схему опису певної мовної підсистеми [4, с. 334-341]. Спроби створення різних лінгвістичних моделей з'являються у структурному напрямку мовознавства. Одним з перших учених, хто почав застосовувати цей термін у дослідженнях мови, став Карл Бюлер. У своїй роботі «Теорія мови» [3] він використав поняття моделі для пояснення структури мови. У когнітивній лінгвістиці, на противагу структуралізму, модель повинна відповідати певним критеріям.

Структура моделі може варіюватись залежно від її типу. Одні з найпоширеніших класифікацій моделей у сучасній лінгвістиці розробили Ю.Д. Апресян, А.М. Баранов та Дж. Лакофф. Ю.Д. Апресяном класифікував моделі залежно від об'єкту моделювання, так, існують моделі мовленнєвої діяльності, моделі дослідницької діяльності лінгвіста та метамоделі, де об'єктом моделювання є вже наявний лінгвістичний опис. А.М. Баранов [2, 2012] виділяє типи лінгвістичних моделей залежно від їх функції: компонентні (із чого складається X); прогностичні (передбачують поведінку X у різних обставинах); імітаційні (зовнішньо поводитися як X); діячності (як і чому змінюється X із плином часу). У природній мові [5, с. 31] виділяються чотири типи когнітивних моделей: пропозиційні, схематичні (образні), метафоричні і метонімічні; при цьому описуються механізми мислення та створення концептуальної системи людської свідомості як бази для мислення.

За другою класифікацією моделювання гештальту дозволяє не тільки визначити структуру існуючого гештальту, а й спрогнозувати, яким він буде за певних умов і як він виглядав певний час тому. За першою класифікацією перспективою нашого дослідження може стати моделювання гештальтної організації метамови лінгвістів на матеріалі наукової літератури. Незалежно від типу моделі, кожна з них має набір основних властивостей. За третьою класифікацією в нашому дослідженні ми використовуємо саме схематичні моделі, які дозволяють побачити структурну організацію такого мовного явища, як лінгвістичний гештальт.

Найбільш важливі властивості моделей: 1) змоделювати можливо тільки такі явища, які зводяться до структурних характеристик; виділення структурних властивостей об'єкту дозволяє створити теорію певної структури, тому, якщо інший об'єкт має схожі властивості, як змодельований до цього інший об'єкт, можна застосувати до нього вже існуючу модель; 2) модель виступає функціональною апроксимацією об'єкта, його ідеалізацією; це неминує призводити до схематизації фактів; 3) зазвичай модель оперує не поняттями, а конструктами, тобто поняттями про ідеальні об'єкти, побудовані на основі певних загальних гіпотез, які з'явилися внаслідок спостережень; 4) будь-яка модель формальна і за своєю суттю є математичною системою; формальна модель пов'язується з іншими моделями через інтерпретацію; 5) кожна інтерпретована модель повинна мати властивість екпланаторності [1, с. 78-90]. Із переліку властивостей моделі ми робимо висновок, що модель структури лінгвістичного гештальту – це ідеалізоване схематичне зображення складника свідомості людини, проявленого в мові. Кожна створена на основі гіпотези модель об'єкту має бути в майбутньому підтверджена або спростована.

Ми можемо говорити про підтвердження моделі досвідними даними тільки у тому випадку, якщо її положення точно сформульовані не тільки з якісної позиції, а й з позиції кількості. Отже, побудова моделі передбачає:

- 1) фіксацію фактів для пояснення, 2) висування гіпотези пояснення,
- 3) реалізацію гіпотез у вигляді моделей, які пояснюють існуючі факти та передбачають майбутні, 4) експериментальну перевірку моделі [1, с. 99]. Гіпотеза нашого дослідження полягає в нашому розумінні мовного прояву організації свідомості людини як такого, що має цілісний системний характер та чітку структуру, тобто гештальтну організацію.

Теорія когнітивних моделей повинна використовувати традиційні погляди на категоризацію, значення і розум для опису емпіричних даних і базується на таких положеннях [7, с. 57]:

- головна частина наших концептуальних систем безпосередньо заснована на сприйнятті, на русі нашого тіла і на фізико-соціальному досвіді людини;
- думка образна: концепти, які не прямо засновані на досвіді, використовують метафору, метонімію і «ментальну образність», що виходить далеко за рамки дзеркального відображення, або репрезентації, зовніш-

ньої реальності;

– думка має гештальтні властивості, а тому не є атомістичною; концепти мають спільну структуру, що виходить за межі простої будови (за фіксованими правилами) понятійних «будівельних блоків»;

– думка – це більше, ніж механічне використання абстрактних символів, так, наприклад, ефективність когнітивної переробки залежить від загальної структури концептуальної системи і від того, які саме її поняття задіяні в певний момент.

Беручи до уваги наведені вище критерії когнітивної моделі, ми розуміємо лінгвістичний гештальт як мовне відображення фізико-соціального досвіду людини, який складається з актуалізованих у певний момент складників концептів, які пов'язані між собою та утворюють цілісну структуру.

Серед моделей наведених вище безпосередньо нашого дослідження стосуються лише деякі з них. Виходячи з положення Л. Талмі [13, с. 315-316] про фігури та фони у мові, до таких моделей ми відносимо ментально-психонетичний комплекс, функціонально-семантичне поле та предикатно-аргументну структуру.

Модель ментально-психонетичного комплексу (МПК) відображає психофункціональний континуум свідомості, представлений, згідно з концепцією К.Г. Юнга [11], взаємодією п'яти пізнавальних функцій свідомості (відчуттів, почуттів, мислення, інтуїції, трансценденції) із колективним позасвідомим. МПК є зразком тотальних моделей, які охоплюють одночасно безліч самих різних аспектів аналізованого предмета, продуктом об'ємного мислення, що містить і компоненти фонового мислення, і процедури співвіднесення фігуративного й фонового мислення з невидимим [8, с. 383-384].

Ментально-психонетичний комплекс – поняття ширше за лінгвальний гештальт. Ми розуміємо, що МПК складається з багатьох гештальтів, які стосуються досліджуваного об'єкта. У рамках МПК фігури та фони динамічні та повсякчас, залежно від ситуації, утворюють нові гештальти, по-різному комбінуючи вже існуючі фігури та фони, додаючи до них нові складники. Фігури та фони в мові, за Л. Талмі [13], безпосередньо виділяються за семантичними ознаками складників певного речення або тексту, які характеризуються ступенем сталості, розміром тощо. У лінгвістичному гештальті фоном ми вважаємо синтаксичну будову речення та фрейми концептів-складників, а фігури – це безпосередньо концепти. Кожен концепт у лінгвістичному гештальті має своє функціонально-семантичне поле.

Функціонально-семантичне поле (ФСП) – «це певним чином організована сукупність різнорівневих одиниць, об'єднаних спільністю елементарного змісту як основи функціонально-семантичної категорії – ознаки мовних одиниць різних рівнів, яка концептуально інтегрує їх із мовленнєвими одиницями на підставі спільного призначення (функції)» [8, с. 780-781].

У функціональній граматиці виділено два типи ФСП: моноцентричні з центром – граматичною категорією, яка є найбільш яскравою ознакою поля й має стандартизовані мовою формальні показники (ФСП аспектуальності, темпоральності, модальності, компаративності, персональності тощо); і поліцентричні, що ґрунтуються на сукупності мовних засобів, яка не утворює єдиної гомогенної системи форм (ФСП локативності, кількості, мети, умови, посесивності, таксису тощо). Поліцентричні ФСП мають дифузну й компактну структуру. Перша характеризується чіткою невизначеністю межі між центром і периферією, множинністю слабко пов'язаних одне з одним або ізольованих різнорідних компонентів [8, с. 781]. Гештальт може мати як моноцентричні, так і поліцентричні ФСП, залежно від конкретної сфери та матеріалу дослідження. Кожне функціонально-семантичне поле, у нашому розумінні, складається з предикатно-аргументних структур.

Предикатно-аргументна структура – «термін семантичного синтаксису та ситуаційного моделювання; глибинний синтаксичний аналог судження, центром якого є предикат, що корелює з аргументами та ад'юнктами. Компоненти структури розглядають і як синтаксеми – мінімальні семантико-синтаксичні одиниці мови, які одночасно є носіями мінімального змісту, конструктивним компонентом речення» [8, с. 588]. *Ад'юнкт* – «компонент предикатно-аргументної структури, який представляє різні обставини ситуації, фіксовані цією структурою» [8, с. 14]. *Аргумент* – «семантичний (мисленнєвий) аналог особи чи предмета, який репрезентує обов'язкову валентнісну ознаку предиката й корелює з ним у предикатно-аргументній структурі» [8, с. 38]. Ад'юнкти та аргументи в термінах ФСП – це складники поля чи декількох полів. Компоненти аргументно-предикатної структури – фігури, які організовані певним чином у синтаксеми. Спосіб їх організації (синтаксичні зв'язки) ми називаємо фоном. З наведеного вище ми наводимо ще одне визначення лінгвістичного гештальту як складника ментально-психонетичного комплексу, який складається з функціонально-семантичних полів, де ми виділяємо такі їх компоненти, як аргументи та ад'юнкти, що утворюють аргументно-предикатні структури.

Кожне нове бачення або гіпотеза щодо будови свідомості людини передбачає конструювання певної моделі, оскільки об'єкт дослідження у такому випадку не можна вивчати при безпосередньому контакті. Лінгвістичний гештальт – це феномен лінгвістики, який має структурну організацію (за польовим принципом) та системний характер. Він складається з фігур та фонів, які визначаються синтаксичною будовою речень. Модель структури лінгвістичного гештальту схематично відображає конструкти знань, досвіду та мислення (див. схему 1). У перспективі з її допомогою дослідник зможе перевірити експериментальним шляхом достовірність своєї гіпотези та вивчати досліджуваний об'єкт у діахронії та різних умов.

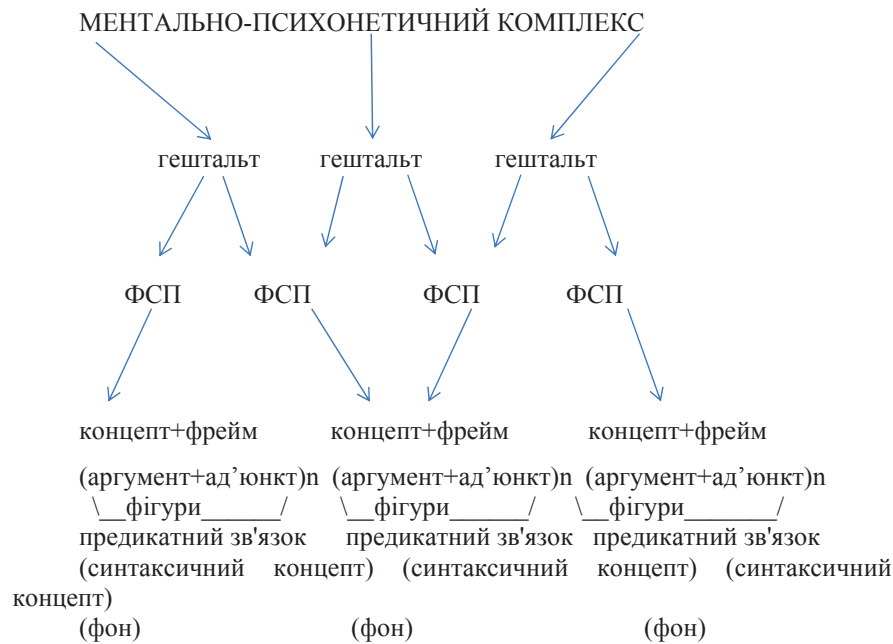


Схема 1. Модель структури лінгвального гештальту

Література:

1. Апресян Ю. Д. Идеи и методы современной структурной лингвистики. – М. : Просвещение, 1966, – 302 с.
2. Баранов А. Н. Введение в прикладную лингвистику: Учебное пособие. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 360 с.
3. Бюлер К. Теория языка. Режим доступа : <http://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=3541461>
4. Ильин Д. Ю. Моделирование функционально-семантического поля топонимов в языке региона // Современные подходы к исследованию ментальности. – Вып. 6. – Санкт-Петербург, 2011. – С. 334-341.
5. Лакофф Дж. Мышление в зеркале классификаторов // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 23. – М., 1988. – С. 12-51.
6. Лакофф Дж. Лингвистические гештальты // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 10. – М., 1981. Режим доступа : http://www.classes.ru/grammar/155.new-in-linguistics-10/source/worddocuments/_19.htm
7. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1996. – 212 с.
8. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія. – Полтава : Довкілля-К, 2011. – 844 с.
9. Супрун В. И. Ономастическое поле русского языка и его художественно-эстетический потенциал: дис. в виде науч. докл. ... д-ра филол. наук / В. И. Супрун. – Волгоград: Перемена, 2000.
10. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса / Пер. с франц. – М. : Прогресс, 1988. – 656 с.
11. Юнг К. Г. Психология бессознательного / Пер. с англ. – Издание 2-е. – М. : Когито-Центр, 2010. – 352 с.
12. Jespersen O. The philosophy of grammar. – London, 1958. – 859 p.
13. Talmy L. Towards a Cognitive Semantics. Режим доступа : <http://linguistics.buffalo.edu/people/faculty/talmy/talmyweb/TCS.html>

О. В. Оленюк,

Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів

ОБЪЕКТИВАЦИЯ КОНЦЕПТУ SUCCESS В АМЕРИКАНСКОМУ ЖУРНАЛЬНОМУ РЕКЛАМНОМУ ДИСКУРСЕ ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

У статті розглянуто способи вербальної експлікації концепту SUCCESS в американському журнальному рекламному дискурсі початку ХХІ століття. Проаналізовано понятійний, ціннісний та образний пласти концепту. Виокремлено концептуальні ознаки, що утворюють структуру концепту SUCCESS.

Ключові слова: концепт, понятійний пласт, образний пласт, ціннісний пласт, концептуальні ознаки.

В статье рассматриваются способы вербальной экспликации концепта SUCCESS в американском журнальном рекламном дискурсе начала ХХІ века. Анализируются понятийные, ценностные и образные составляющие. Выделены концептуальные признаки, формирующие структуру концепта SUCCESS.

Ключевые слова: концепт, понятийная составляющая, ценностная составляющая, образная составляющая, концептуальные признаки.

The article suggests the ways of verbalizing of the concept SUCCESS in the American advertising discourse of the beginning of the 21st century. The analysis has been conducted in terms of notional, axiological and figurative constituents. The conceptual markers molding the structure of the concept SUCCESS have been identified.

Key words: concept, notional, axiological and figurative constituents, conceptual markers.

Постановка проблеми. Рекламний дискурс (далі – РД) як один із потужних модифікаторів картини світу адресата не втрачає своїх активних позицій у сфері маніпуляційних технологій, а, відповідно, і надалі залишається об'єктом лінгвістичних студій сучасних мовознавців. Саме через картину світу можна отримати доступ до ментальних та психологічних процесів у свідомості адресата, а, отже, і здійснити бажаний вплив на них. Базовими складовими картини світу як організованої концептуальної системи виступають концепти, аналіз яких дає змогу виявити та описати вектори трансформації картини світу як відбиття реальності в свідомості адресата.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Картина світу створюється індивідом у процесі пізнавальної та мисленнєвої діяльності. Це «вторинне існування об'єктивного світу, закріплене та реалізоване в своєрідній матеріальній формі», а саме – мові [4, с. 15]. На думку Дж. Холтона, це своєрідна ментальна карта, з якою людина «звіряє свої вчинки та орієнтується серед речей і подій реального життя» [8, с. 38-39]. Попова З. Д. та Стернін І. А. визначають картину світу як «впорядковану сукупність знань про дійсність, що сформувалася в суспільній (а також груповій, індивідуальній) свідомості» [6, с. 4]. Таким чином, картина світу трактується як когнітивна модель реальності, складовими елементами якої виступають концепти. В. І. Карасік [3] вважає концепт складним, багатовимірним, багатопластовим ментальним утворенням, що знаходить відображення в колективній свідомості, закріплене за певною сферою дійсності і виражене в тих чи інших мовних формах. Ми притримуємося цього визначення та моделюємо основні концепти РД, аналізуючи їхній понятійний, образний та ціннісний пласти. До одного із базових концептів у РД зараховуємо концепт SUCCESS, який уже привертав увагу мовознавців. Зокрема, досліджено репрезентацію концепту в американській культурі [1], засоби його вербалізації [7], лінгвокультурне поле [5], образну складову [2], метафоричну репрезентацію. Однак, ще не було запропоновано результати аналізу структури концепту SUCCESS в РД.

Постановка завдання. Мета статті полягає у вивченні репрезентації концепту SUCCESS як одного із опорних концептів американського журнального рекламного дискурсу, що виступає конструюючим елементом його концептосфери, визначає і організовує його структуру та сприяє реалізації маніпуляційного потенціалу.

Виклад основного матеріалу дослідження. До понятійного шару концепту SUCCESS увійшли словникові визначення однойменної лексеми:

LDCE: 1) when you achieve what you want or intend; 2) when a lot of people like something, buy something, go to see something etc; 3) when someone achieves a high position in their job, course, sport, in society etc;

OED: 1) the accomplishment of an aim or purpose; 2) the attainment of fame, wealth, or social status; 3) a person or thing that achieves desired aims or attains fame, wealth;

Webster: 1) a degree or measure of succeeding; 2) favorable or desired outcome; 3) the attainment of wealth, favor, or eminence; 4) one that succeeds;

Collins: 1) the achievement of something attempted; 2) the attainment of wealth, fame, or position; 3) a person or thing that is successful.

Відповідно, до понятійного шару концепту SUCCESS зараховуємо такі концептуальні ознаки (далі – КО): «досягнення мети», «той/те, що досягає мети», «слава», «багатство», «соціальний статус». Вербальна актуалізація цих ознак – чисельно незначна.

КО «досягнення мети» експлікується шляхом залучення:

– одиниць прямої номінації *success* та *succeed* та їх контекстуальних синонімів (e.g. *to take the world by storm*):

At HSBC we are committed to success of local business... [The Mail, April 20, 2003].

You know your success comes from helping your clients succeed. To do that, you want a partner who thinks the same way.... ABN-AMRO [The Economist, September 10-16, 2005].

Toshiba laptops let you take the world by storm – and your life beyond limits. [Men's Journal, April, 2010].

– одиниць лексико-семантичного поля *to achieve*;
Combining rock-solid stability and the winning momentum it takes to drive economic growth, our teams partner with you to achieve your goals every day. Barclays [The Week, May 21, 2011].
Rolux. A crown for every achievement [The Week, June 19, 2010].

– граматичної категорії наказового способу для позначення стимулювання до дії, до досягнення успіху.
Seize the opportunity and be part of a new miracle in dynamic. Gyeongangbuk-do province where you can benefit... [The Economist, September 10-16, 2005].

... *Hold your head proud, and raise your fun flag high. And claim what you deserve. Claim your Mazda 3* [Cosmopolitan, May, 2010].

Don't hesitate to reach for it. The biggest deal of your career... citigroup [The Economist, September 10-16, 2005].

Лексичні одиниці із семантикою перемоги об'єктивують КО «той/те, що досягає мети»: *to win, winner, winning, hero*.

GoPro. Be a hero [Men's Journal, April, 2010].

The award winning range of over 350 Solgar nutritional supplements is available at selected health food counters [Marie Claire, February, 2004].

Tens of thousands voted. Olay came out the winner. [Good Housekeeping, September, 2010].

Помітну актуалізацію здобуває КО «соціальний статус» за допомогою залучення слів із семантикою «престиж» *ascot, tiara, A-class, five-star, high-grade, premium, class-leading, luxury, couture*.

Precision and luxury at its best. Now with diamonds as standard. The Claus Kobec Couture Sports. A luxury timepiece. [Men's Journal, April, 2010].

New premium lager brewed with a CITRUS EDGE for enhanced refreshment. Carlsberg [Marie Claire, December, 2006].

... *With its advanced ALL-MODE 4×4 capabilities and a range of engines including 2,0 litre and 2,5 litre petrol plus a new class-leading diesel engine, you'll be able to express your sense of adventure. Nissan* [Esquire, March, 2004].

Незначну вербальну експлікацію одержують КО «слава» та «багатство». З метою їх репрезентації залучено відповідні лексеми: *fame, famous, popular, celebrity* на позначення «слави» та *rich, gold, platinum* на позначення «багатства».

Famous. Because it works. Clinique's clinically formulated 3-Step Skin Care System. [Zest, June, 2002].

Be 90 times more popular. With 90 crisps in every can of Pringles Sour Cream & Onion, you might find you've just become that little bit more popular. [Woman and Home, April, 2010].

You have never felt this way before. Your love has just gone Platinum. [Cosmopolitan, March, 2008].

Get rich. Rich & Creamy body wash. [Cosmopolitan, May, 2010].

Вагомий вплив на моделювання структури концепту SUCCESS здійснюють КО образного шару з віднесенням до візуального каналу перцепції. Для їх об'єктивації використано невербальні засоби, що сприяють суттєвому розширенню образного компоненту та створенню додаткових КО. Так, за допомогою візуально-графічних компонентів РД репрезентації зазнають КО «багатство» та «соціальний статус», актуалізація яких базується на одному із основних принципів лінгвоконцептології, а саме – метафоричному відображенні та сприйнятті дійсності. Як зазначає Дж. Лакофф, «більша частина понятійної системи людини структурована за допомогою метафор» [9, с. 93]. За допомогою зображувального ряду концептуалізується бажана ознака «джерела», яка метафорично проектується на «ціль» – адресата реклами.

КО образного шару «багатство» експлікована за допомогою невербальних засобів – візуальних ілюстрацій і фотографічних зображень, на яких показано атрибути успішності: дорогий одяг, парфуми, машини, ювелірні вироби на тлі золотих кольорів, сійва діамантів, розкішного інтер'єру. Вербальний компонент представлений лише назвою торгової марки, яка вже сама по собі концептуалізує успіх. Концептуалізація успіху відбувається і з опорою на імпліцитну інформацію, основний смисл якої зводиться до такого: наш товар – ознака успіху.

Наприклад, в рекламі коштовностей від Тасогі візуальний ряд створює образ перемоги чорних фігур у шаховій партії. На чорній королеві – прикраси від Тасогі. Біля неї – переможений король білих. В основі імплікативного потенціалу образу лежить метафора, джерело якої – перемога у шаховій партії, а ціль – власник коштовностей від Тасогі. Декодування імпліцитної інформації можливе, щонайменше, у двох напрямках: 1) власник коштовностей від Тасогі завжди перемагає; 2) чоловіки падають до ніг жінки, на якій дорожчості від Тасогі.

Концептуалізації КО «соціальний статус» сприяють:

– залучення піктограм у формі гербів чи стилізованих генеалогічних дерев. Історично склалося так, що герби та генеалогічні дерева мали лише особи чи групи осіб, що займали шановане становище у суспільстві. Таким чином, піктограми-герби та генеалогічні дерева за допомогою метафоричної проекції структурують поняття високого соціального статусу, який переноситься з «джерела» – товару на «ціль» – адресата.



– лак для нігтів [Cosmopolitan, March, 2008]



– фінансова компанія [The Week, May 21, 2011]



– парфуми Бекхем [Marie Claire, June, 2010]



– ювелірні вироби Verragio [Cosmopolitan, March, 2008]



– віскі Glenlivet [Men's Journal, December-January, 2009-2010]



[Cosmopolitan, March, 2008] – автомобіль Тойота

– використання піктограм, що символізують високий клас об'єкта, його ексклюзивність (наприклад, зображення літери О у вигляді персня з діамантом чи використання символу зірка на позначення присвійного відмінка).



[Cosmopolitan, March, 2008]



[Men's Journal, December-January, 2009-2010]



[Cosmopolitan, April, 2008]

– візуалізація образу у вигляді цінної картини в дорогій рамі.

КО «слава» репрезентовано за допомогою залучення свідчень відомих людей, які є символами успішності в суспільстві. Метафорично їхні досягнення проектуються на товар, а з товару – на реципієнта реклами. Декодувати імпліцитно закладену інформацію можна так: якщо мати цей товар, можна досягнути такого ж успіху, як і ця відома особа.

Окрім того, у структурі образного шару концепту зафіксована ще одна КО – «наявність партнера» як атрибуту успіху. Концептуалізація цієї ознаки теж відбувається за допомогою невербальних засобів – фотографій, на яких зображені чоловік і жінка на фоні предметів розкоші. Рівень успішності вищий за наявності партнера, з яким його можна розділити. Візуальний ряд цих образів імплікує радше чуттєву, а не духовну сторону стосунків між ними, що і зумовлює специфічну назву цієї КО.

Розширенню образного шару концепту SUCCESS сприяють КМ, серед яких виокремлено такі: КМ УСПІХ – це РУХ УГОРУ і/або ВПЕРЕД, УСПІХ – це ВЕЛИКЕ, УСПІХ – це ВЛАДА.

КМ УСПІХ – це РУХ УГОРУ і/або ВПЕРЕД репрезентовано за допомогою лексичних одиниць на позначення руху угору/вперед або знаходження вгорі/попереду: *high-flier, top, to upgrade, high, uptown, to give a boost, to lead, leader, to grow, to develop, class-leading*

Feel the rev! Live up! Honda CR-V [Men's health, February, 2008].

Based on interviews with 20000 large corporate and institutional users of financial services, The Greenwich Associates Quality Leaders 2010 survey ranked us top global leaders for superior quality in investment banking, corporate banking and capital markets businesses. [The Week, May 21, 2011].

Develop your real potential and give your career a boost. Join in challenging program designed to be a powerful accelerator of learning and growth... [The Economist, September 10-16, 2005].

Launch your future. Top advice and the hottest job opportunities to turn science and technology graduates into high-fliers. [New Scientist, October 11, 2003].

КМ УСПІХ – це ВЕЛИКЕ може, на нашу думку, трактуватися двовекторно, тобто, все, що велике – успішне, та успішне те, що велике. Актуалізація цієї КМ відбувається за допомогою синонімічного ряду прикметника big та парадигми його граматичних значень.

If you look closely, you'll find most big name brands have a little bit of Toshiba inside. [Esquire, March, 2004].

Your world, your stage ... Live it big. Big Sexy Hair professional products create voluminous hair while maintaining moisture and strength [Cosmopolitan, March, 2008].

Рекурентність лексем із семантикою контролю та влади уможливорює фіксацію КМ УСПІХ – це ВЛАДА. Тобто, можливість перемагати конкурентів, контролювати ситуацію та керувати нею означає досягти успіху. Зокрема, використано такі лексичні одиниці: *to deal with the competition, at one's discretion, at one's command, to take control, the power to control, to rule, power, powerful, to conquer.*

We all have ways of dealing with the competition. The Organics range with five essential oils will give you the winning hair, other tactics are at your discretion. [Zest, June, 2002].

Every small dog thinks he can rule the world. Introducing natural food that gives him the power to do it. Nutro® [Good Housekeeping, September, 2010].

Your time becomes real time. Life's Good when you have the power to control time... LG [The Economist, September 10-16, 2005].

Оцінний шар концепту SUCCESS не експлікований вербально, але залучення лексем лише із позитивною конотацією та невербальних засобів із позитивною експресивністю для концептуалізації ознак в площині інших шарів дає змогу зробити висновок про загальну схвальну оцінку цього концепту.

Висновки. Таким чином, структуру концепту SUCCESS складають 5 КО понятійного шару та 4 КО образного. 3 із 4 КО образного шару, які одержують чималу кількісну об'єктивацію, дублюють відповідні ознаки понятійного шару, що свідчить про їх центральність в структурі концепту. Вартим уваги є той факт, що домінує актуалізація КО з опорою на візуальний канал, при чому вона здійснюється імпліцитно та за допомогою невербальних засобів. Слід також зазначити, що усі КО концепту SUCCESS пов'язані із сферою соціального та матеріального буття людини, а сфера духовного актуалізації не одержує, що свідчить про її другорядну роль у свідомості сучасного адресата. Збагаченню образу успіху сприяють і 3 КМ – КМ УСПІХ – це РУХ УГОРУ і/або ВПЕРЕД, УСПІХ – це ВЕЛИКЕ, УСПІХ – це ВЛАДА. Отже, в сучасному РД успішна людина постає як багата, відома особа з високим соціальним статусом, яку постійно підштовхують до досягнення мети, перемоги та яка має партнера, з яким усе це можна розділити. Такі духовні цінності, як кохання, повага, сім'я, доброта та ін. у структуру концепту не ввійшли.

Перспективи подальших розвідок полягають у дослідженні інших ключових концептів американського журнального рекламного дискурсу.

Література:

1. Адонина И. В. Концепт «успех» в современной американской речевой культуре: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / И. В. Адонина. – Хабаровск, 2005. – 198 с.
2. Калініченко В. І. Образна складова концепту SUCCESS в американській мовній свідомості за результатами психолінгвістичного експерименту. [Електронний ресурс] / В. І. Калініченко. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Pzs/2009_9/26.pdf
3. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
4. Колшанский Г. В. Объективная картина мира в познании и языке / Г. В. Колшанский. – М. : Наука, 1990. – 103 с.
5. Паршина Н. Д. Лингвокультурологическое поле концепта УСПЕХ в американском варианте английского языка: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Н. Д. Паршина. – М., 2007. – 197 с.
6. Попова З. Д., Стернин И. А. Язык и национальная картина мира / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж : Истоки, 2007. – 61 с.
7. Рябуха О. В. О вербализации концепта «успех» в англоязычной публицистической прозе / О. В. Рябуха // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 55. – С. 266-269.
8. Холтон Дж. Что такое «антинаука»? / Дж. Холтон // Вопросы философии. – 1992. – № 2. – С. 26-58.
9. Lakoff G., Johnson M. Metaphors we Live by / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago : University of Chicago Press, 1980. – 250 p.

О. В. Падалка,

Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ТА ЛІНГВІСТИЧНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ АКУСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ПРОСОДИКИ КОМУНІКАТИВНОГО ЧЛЕНУВАННЯ НІМЕЦЬКОЇ ПРОМОВИ

Стаття висвітлює проблему визначення типів комунікативного членування німецької політичної промови й просодичних засобів її оформлення. Встановлено типи комунікативного членування, характерні німецьким політичним промовам, та роль мелодики й пауз відповідно до інтенції політиків.

Ключові слова: комунікативні типи, мелодика, частотний діапазон, пауза.

Статья освещает проблему определения типов коммуникативного членения немецких политических речей и просодических средств ее оформления. Установлены типы коммуникативного членения, которые характерны немецким политическим речам, и роль мелодики и пауз согласно интенции политиков.

Ключевые слова: коммуникативные типы, мелодика, частотный диапазон, пауза.

The article highlights the problem of role of determination types of actual segmentation of German political speech and its prosodic features. Describing melody and pause, its types and use, it is established role of different parts of speech in speeches of German politician.

Key words: types of actual segmentation, melody, pause.

Сучасний етап розвитку лінгвістики характеризується підвищенням інтересу науковців до вивчення дискурсу як сукупності усіх мовленнєвих актів і реалізації риторичних тактик мовця. Експериментально-фонетичні дослідження просодичної організації різних типів дискурсу: політичного (Вольфовська О.О. [1], Сотников А.В. [3], публіцистичного (Семенова), художнього (Алексеев, Александрова, Гусева С.І. [2]), ділового (Чернова) тощо, свідчать про те, що кожен різновид усного тексту вирізняється певними акустичними характеристиками. Тому спроба виявлення специфіки просодичної організації німецької політичної промови є метою даної статті.

Завдання експериментально-фонетичного дослідження полягало у виявленні просодичних засобів комунікативного членування (актуального членування – АЧ) публічного політичного мовлення шляхом встановлення типів комунікативного членування німецькомовної політичної промови та розкриття ролі просодичних засобів для встановлення інтенції мовця. Основу аналізованого матеріалу склали аудіозаписи промов, виголошених п'ятьма політичними лідерами Німеччини – федеральним канцлером Ангелою Меркель, головою Соціал-демократичної партії Німеччини Зігмаром Габріелем, міністром іноземних справ й віце-канцлером Німеччини Франком Вальтером Штайнмайером, лідером Соціал-демократичної партії Німеччини у Північному Рейні-Вестфалії Ханнелорою Крафт, ключового політика соціалістичної партії Ліві Грегора Гізі.

Внаслідок слухового аналізу дослідження актуального членування виступів обраних політиків виявлено, що проголошення промов відбувається за 5 основними комунікативними типами **T-R, T-R-T, R-T, R-T-R, T-R-T-R**, згідно яких нова інформація повідомляється на початку, в середині й наприкінці висловлення. Аналіз прикладів способу членування за схемою **T→R** характеризує розгортання висловлення як спокійний поступовий виклад матеріалу, що свідчить про впевненість оратора, його рішучість і логічне повідомлення тексту промови. Актуальне членування за схемою **T→R→T** часто зустрічається у промовах обраних політиків, оскільки дозволяє їм детальніше висловити бажане із наведенням фактів, побажань, або порад. Такий тип як **R→T** використовується політиками не часто, а саме в тих випадках, коли оратор має на меті почати повідомлення з нової/важливої інформації. За допомогою типу **R→T** політику вдається одразу привернути увагу слухачів та зацікавити їх. Тип **R→T→R** використовується політиками під час найемоційніших частин промови. Тип **AЧ T→R→T→R** оформлює бажання розгорнутого деталізованого логічного висловлення. Надалі встановлення тих акустичних параметрів, а саме акустичних характеристик мелодики та фізичних корелятивів тривалості пауз, які відіграють найважливішу роль в комунікативному членуванні політичної промови та здатні чинити вплив на слухачів політичного виступу, будуть описані в межах визначених комунікативних типів.

Найважливіший показник, що характеризує політичне мовлення та допомагає реципієнтам визначити попередню інтенцію мовця, є мелодика [3, с. 43]. Для встановлення ролі мелодики в нашому дослідженні необхідно було отримати дані відповідно до частотного діапазону реалізації фонетичних слів й локалізації тональних максимумів і мінімумів в межах ритмогрупи та типів комунікативного членування.

Широта змін ЧОТ (частотний діапазон) визначається як відношення акустичних показників максимального та мінімального рівнів ЧОТ, що позначається в герцах (Гц). Діапазон частотних змін вимірювався за формулою:

$$i = \frac{f_{\max}}{f_{\min}},$$

де i – інтервал двох тонів,

$f_{\max}$ – найбільша частота;

$f_{\min}$ – найменша частота на відрізку аналізованого фрагменту.

Регістрова шкала реалізації політичного виступу поділялася умовно на п'ять зон: вузьку (0-20%), звужену (21-40%), середню (41-60%), розширену (61-80%), широкую (81-100%) [2, с. 71]. Отримані результати висвітлено в табл. 1:

Таблиця 1
Частотний діапазон реалізації ритмічних груп (у %)

ЧОТ		Зігмар Габріель	Ангела Меркель	Ханнелоре Крафт	Франк Вальтер Штайнмейер	Грегор Гізі
	вузький	81,2	48,03	90	96,7	59,5
	звужений	15,2	46,45	7,14	3,3	38,3
	середній	3,6	5,51	2,86	–	2,2
	розширений	–	0,78	–	–	–
	широкий	–	–	–	–	–

Зазначені в таблиці 1 показники підтверджують, що промова всіх п'яти політиків відповідає вузький тональний діапазон (понад 48%). Це обґрунтовується тим, що здебільшого вузький діапазон ЧОТ оформлює спокійне інформативне мовлення. Фрагменти партійної промови, яким характерне емоційніше мовлення, актуалізуються в звуженому, середньому та розширеному діапазоні. Зміни частотних характеристик від вузького до звуженого, середнього та розширеного діапазону слугують додатковим засобом виокремлення значущої інформації та звернення уваги слухачів саме на інтенсивніше проголошеному слові. Наведемо приклади:

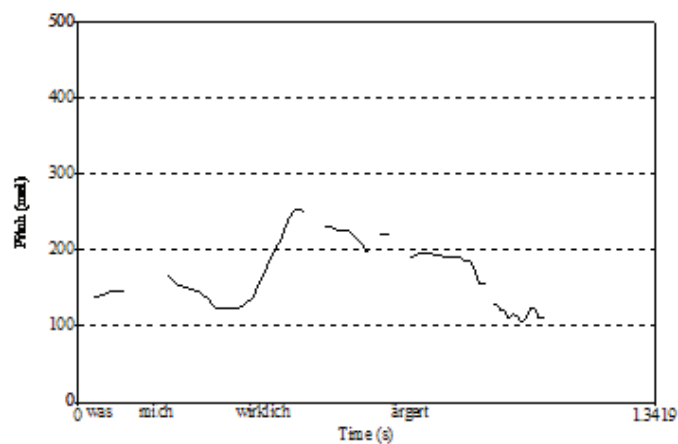


Рис. 1. Реалізація ЧОТ в синтагмі *was mich wirklich ärgert*

Оформлення в звуженому діапазоні наведеної ритмічної групи привертає увагу слухачів порівняно із сусідніми ритмогрупами, які реалізуються вузьким тональним діапазоном. Так, зіставлення *"wirklich*, що сягає 275,44 Гц, аудитивно відрізняється від оточуючих синтагм *was 'mich* та *"ärgert* які актуалізуються в діапазоні від 150 Гц до 200 Гц.

Проведений акустичний аналіз дозволяє визначити роль частотного діапазону в кожному типі комунікативного членування:

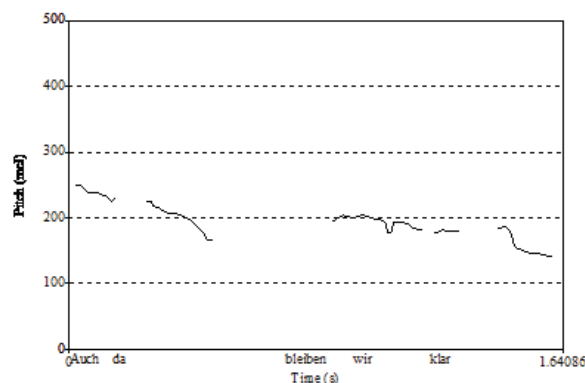


Рис. 2. Реалізація ЧОТ типу T → R

Як бачимо на рис.2 синтагма *Auch "da* оформлюється в звуженому діапазоні (низхідний рух тону від 270 Гц до 180 Гц). Друга *'bleiben wir* та третя синтагми *"klar* промовляється Ханнелорою Крафт у вузькому діапазоні (низхідний рух тону 200,45 Гц – 162,69 Гц). Початок теми у вищому регістрі свідчить в даному випадку про емоційне забарвлення фрагменту.

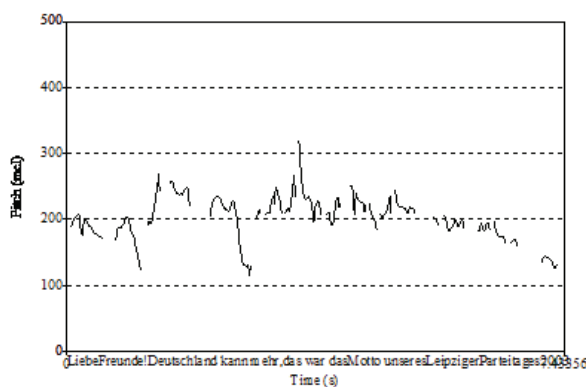


Рис. 3. Реалізація ЧОТ типу АЧТ → Т → R

Тип АЧ Т→R→Т, що зображено на рис.3 характеризується виділенням рематичної частини в межах 301,59Гц – 228,42Гц. Суттєве в даному прикладі акцентується на третій *"Deutschland (280,85Гц)* та п'ятій синтагмах *"Motto (301,59Гц)*. Тематичні частини промовляються у вузькому діапазоні від 254Гц до 132Гц.

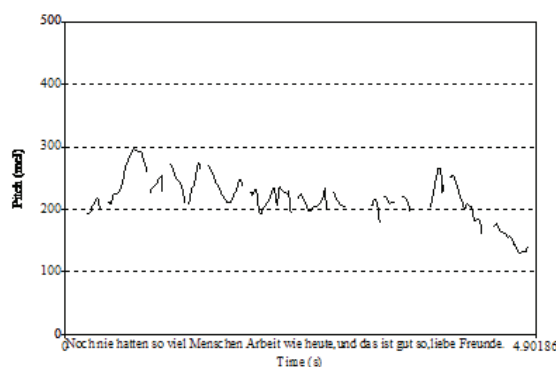


Рис. 4. Реалізація ЧОТ типу АЧR → Т

На рис.4. представлено приклад реалізації ЧОТ типу АЧ R→ Т. Зазначений тип висловлення характеризується емоційним забарвленням рематичної частини висловлення. Передуюча рема промовляється в середньому тональному діапазоні: перша *noch "nie*, друга *"hatten* та третя *"so viel* синтагми (301,64Гц – 132,71Гц).

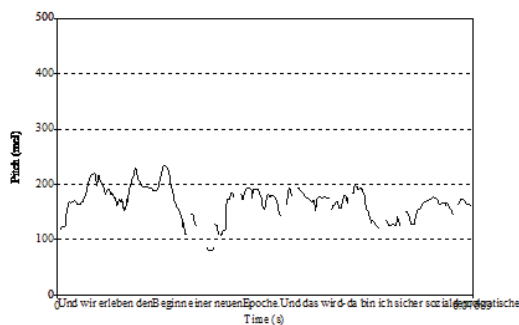


Рис. 5. Реалізація ЧОТ типу АЧR → Т → R

Висвітлений на рис.5. тип АЧ R→ Т→ R оформлюється політиками у вузькому діапазоні і в ремі (269,95Гц – 177,64Гц), і в темі (231,82Гц – 119,36Гц). Друга рема сповіщається із низхідним рухом тону від 168,81Гц до 133,79Гц.

Отже, отримані результати дозволяють дійти висновку, що в промовах обраних політиків рематичні частини зазвичай реалізуються в середньому та звуженому діапазоні, оскільки саме завдяки різким змінам ЧОТ політикам вдається привернути увагу слухачів до виступу, донести до них свою мету.

В експериментальних фрагментах текстів політичних промов виявлено також роль паузи між фонетичними словами, комунікативними типами й на кінці висловлень. Середня тривалість пауз різних типів вимірювалася відповідно до їх фізичних корелятивів: надкоротка (до 200 мс), коротка (220-500 мс), середня (520-800 мс), довга (820-1200 мс) наддовга пауза (понад 1200 мс). Обраним для електроакустичного аналізу промовам характерним є використання внутрішньосинтагмальної паузи (ВСП), яка з'являється на межі двох ритмічних груп; міжсинтагмальної паузи (МСП) та паузи наприкінці тематичної єдності (ТСП)

Результати дослідження тривалості пауз, які вживаються політиками представлено на рис. 6:

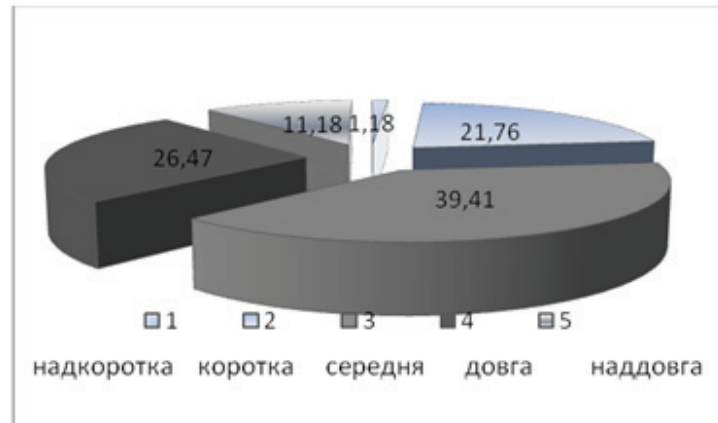


Рис. 6. Часові межі реалізації пауз різної тривалості (у %)

Дані, наведені на рис. 6 свідчать про те, що партійним виступам політиків, обраних для дослідження, відповідає використання переважно середніх (39,41%) та довгих (26,47%) за тривалістю пауз. Меншим виявився показник вживання коротких (21,76%) та наддовгих (11,18%) пауз, в той час як частотність вживання надкоротких пауз становить 1,18%.

Для визначення ролі пауз в комунікативному членуванні політичної промови, важливо визначити місце їх локалізації: в синтагмі, між синтагмами, паузи перед темою та ремою й наприкінці тематичної єдності [1, с. 92]:

Таблиця 2
Часові межі реалізації різної локалізації (у %)

№	Тривалість пауз	Локалізація пауз				ТЄП %
		ВСП %	МСП %	пауза перед ремою %	пауза перед темою %	
1.	надкоротка (< 200 мс)	100	–	–	–	–
2.	коротка (220-500 мс)	1,61	29,03	6,45	6,45	6,45
3.	середня (520-800 мс)	39,4	30,3	12,12	1,51	16,67
4.	довга (820-1200 мс)	17,78	24,44	31,11	4,44	22,22
5.	наддовга (> 1200 мс)	5	15	20	5	55

Дані, наведені в табл. 2 підтверджують, що надкороткі й короткі паузи вживаються всіма політиками в межах синтагми. Це свідчить про використання пауз зазначених типів для перерви в звучанні та переліку інформації.

За допомогою проведеного аналізу встановлено, що під час комунікативного членування промов політиків перед рематичними відрізками здебільшого вживаються довгі паузи. Наведемо декілька прикладів використання пауз у типах АЧ:

– **T→R**

Dieser Vergleich (621) ist eine Frechheit (941), eine Frechheit gegenüber dem Land und den Menschen, die hier hervorragende Arbeit leisten. (6675) (Kraft)

– **R→T**

(1401) Wir haben den Ehrgeiz, (536) Deutschland in zehn Jahren (619) wieder ganz nach vorne zu bringen, (542) unter die drei besten Nationen Europas. (949) Das war der Kernsatz des Antrages, (839) den wir damals in Leipzig beschlossen haben. (1117)

– **R→T→R**

Unter der Oberfläche da brodelt es auch bei uns mittlerweile. Die Menschen fragen sich doch: (1007) Wie sicher ist mein Arbeitsplatz? (942) Wie stabil ist der Euro? (1127) Ist Europa eigentlich noch unsere Zukunft?

Таким чином, встановлено, що найчастотнішим у розмежуванні відомої/нової інформації виявилось вживання довгої та наддовгої пауз у усіх типах АЧ. Використання надкоротких, коротких та середніх пауз характерне ВСП та МСП.

Вивчаючи просодичні параметри комунікативного членування німецької політичної промови встановлено, що зміна ЧОТ зумовлюється прагматичною інтенцією мовця й виступає одним з провідних показників розпізнання нового/важливого (і в нейтральному, і в емоційному мовленні). Маючи на меті підкреслення необхідного слова, синтагми, або фрази, політики вдаються саме до варіацій ЧОТ, тому повідомлення інформації в межах різного діапазону привертає увагу слухачів. Важливу роль під час проголошення промови відіграють паузи. Чергування говоріння та мовчання, а також періодичне вживання мовцями пауз різної

тривалості перед та після рематичних частин висловлення підтверджують зв'язок публічного виступу з семантикою і прагматикою повідомлення.

Література:

1. Вольфовська О. О. Ритм політичної промови як виразник риторичної майстерності мовця / О. О. Вольфовська // Наукові праці Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. І. Огієнка: Філологічні науки. – Кам'янець-Подільський : «Аксіома», 2012. – Вип. 29. – С. 92-94.
2. Гусева С. И. Коммуникативная перспектива высказывания и реализация сегментных единиц (экспериментально-фонетическое исследование на материале немецкого языка): дис....д-ра филол. наук: 10.02.19 / С. И. Гусева. – СПб., 2001. – 430 с.
3. Сотников А. В. Просодичні засоби актуалізації комунікативно-прагматичних інтенцій у британській політичній промові (експериментально – фонетичне дослідження): дис...канд. філол. наук: 10.02.04. – К., 2012. – 182 с.

В. М. Пивоваров,

Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, м. Харків

ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ІНТЕРФЕРЕНЦІЙНИХ ОМОНІМІВ У МІЖКУЛЬТУРНОМУ СПІЛКУВАННІ ФАХІВЦІВ

У статті розглянуто особливості вживання інтерференційних омонімів в сучасній українській мові, причини виникнення помилок та способи їх уникнення.

Ключові слова: інтерференційні омоніми, калька, культура мовлення, міжкультурне спілкування.

В статье рассмотрены особенности применения интерференционных омонимов в современном украинском языке, причины возникновения ошибок и способы их избежания.

Ключевые слова: интерференционные омонимы, калька, культура речи, межкультурное общение.

The article deals with the use of interference features homonyms in modern Ukrainian language, the causes of errors and how to avoid them.

Keywords: interference homonyms, vellum, culture, language, intercultural communication.

У міжкультурній комунікації фахівці вдаються до різних засобів, однак найголовнішим є мова як складна система знаків, що називає предмети, явища об'єктивної дійсності та поняття. Мова є головним засобом спілкування, обміну думками і формування думок. Саме на її основі фахівці спілкуються, знаходять шляхи для загального порозуміння між собою, налагоджують ділові та професійні контакти, обмінюються інформацією у всіх важливих сферах комунікації. Мова виступає універсальним засобом вираження сутності людської особистості, її глибинного змісту, показником етнокультурних особливостей.

У суспільстві мова виконує багато функцій, серед яких виділено номінативну, пізнавальну, естетичну, мислетворчу, культураносну, ідентифікаційну, експресивну. Це є свідченням того, що мова постійно оточує фахівців, без неї неможлива дія, спілкування, донесення думки до слухача. Потрібно удосконалювати знання рідної мови, невпинно опановувати її лексичне багатство, орієнтуватися у складних випадках слововживання. Кожен фахівець повинен добре знати ту мову, якою спілкується, опанувати тонкощі її слововживання. Бездоганне володіння мовою, знання її секретів, значеннєвих відтінків слова є важливою умовою розвитку мови як головного засобу комунікації. Успіхом якісної міжкультурної комунікації також є знання іноземних мов, обізнаність з культурою того народу, мовою якого відбувається спілкування.

Сучасна лексична семантика – це наука про точне з'ясування значення слова, особливості слововживання. Дотримання норм сучасної літературної мови, знання семантики слова дає змогу уникати помилок у мовленні.

Міжкультурне спілкування часто ускладнюється недостатнім рівнем знань фахівця, його необізнаністю із значеннєвими відтінками уживаних слів. Ефективність спілкування досягається правильним вибором слова, оскільки помилкове вживання відповідного терміна може спричинити стилістичну помилку чи зумовити втрату значення вислову. Некомпетентність у системі метафоричних і символічних значень слів призводить до розбіжностей у тлумаченні слів, мовних порівнянь.

Важливою складовою в міжкультурному спілкуванні є вживання інтерференційних омонімів, правильність уживання яких унеможливує виникнення помилок, дає змогу повно викласти сутність теми спілкування. А неточність у вживанні слова може призвести до негативних наслідків у міжкультурному спілкуванні, нашкодити загальному іміджу фахівця.

Засвоєння знань про особливості інтерференційних омонімів є гарантією досягнення ефективності в міжкультурному спілкуванні.

Проблема вивчення інтерференційних омонімів є актуальною в сучасній лінгвістичній науці, також стоїть вона і питань культури мовлення. Питання омонімії досліджували такі відомі вчені-філологи, як О. М. Демська і І. М. Кульчицький [2], М. П. Кочерган [3], Л. А. Лисиченко [4], А. А. Турчина [8] та ін.

Омоніми (від грецького *homo* – «однаковий» і *opuma* – «ім'я») – слова або їх окремі граматичні форми, а також стійкі словосполучення, морфеми, синтаксичні конструкції, що при однаковому звучанні (або написанні) мають абсолютно різні значення [7, с. 401].

Інтерференційні омоніми – це слова, які частково або повністю збігаються (з огляду на фонетико-морфологічні та словотворчі особливості) у двох мовах за формою (звучанням), але різняться значенням. Наприклад, рос. *наглый* («нахабний, зухвалий») – укр. *наглий* («раптовий, несподіваний»); рос. *сказ* («розповідь, оповідь») – укр. *сказ* («назва хвороби»); рос. *мешкать* («баритися, гаятися») – укр. *мешкати* («проживати, квартирувати»); рос. *шар* («куля») – укр. *шар* («верства») та ін.

А. А. Турчина звертає увагу на вагомий внесок у системне вивчення омонімів зарубіжних учених М. Кесслера і Ж. Дерконьї, які запропонували термін «*Faux amis du traducteur*» («фальшиві друзі перекладача») і виділили два типи «фальшивих друзів перекладача»: 1) «повністю помилкові» зі схожою орфографією і семантикою і 2) «частково помилкові» зі схожою орфографією і в основному із загальною семантикою [6, с. 123].

Найбільш небезпечним у вживанні інтерференційних омонімів є те, що у різних мовах вони позначають різні поняття. Сплутування однакових за звучанням слів спричиняє чимало помилок. Відмінності в семантиці інтерференційних омонімів виявляються значними. Наприклад, рос. *державный* – «той, що стосується держави», яке належить до високого стилю; *уродливый* – «негарний, потворний»; *благой* – «добрий» – укр. *державний* з тим самим значенням, але без стилістичного забарвлення до зовсім протилежного антонімічного значення; *уродливый*, *вродливый* – «гарний, красивий»; *благий* – «німецький».

Явище інтерференційних омонімів є досить поширеним в багатьох інших мовах, тому можна навести приклади таких омонімів у різних мовах [10]: українсько-польських: *charateryny* (відважний, рішучий) – *характерний* (укр.); *grzywna* (штраф) – гривня (укр.); *duma* (гордість, пиха) – дума (укр.); *kant* (шахрайство) – кант (укр.); *sielanka* (легке, безтурботне життя, ідилія) – селянка (укр.); *pensja* (оплата взагалі, платня) – пенсія (укр.); *oskoma* (охота, бажання); *bajda* (вигадка, нісенітниця) – байда (укр.); *dzierzawa* (оренда землі) – державна (укр.); українсько-чеських: *chytry* (розумний, дотепний) – хитрий (укр.); *car* (ганчірка) – цар (укр.); *delo* (гармата) – гармата (укр.); *dobrodruh* (авантюрист) – добрий друг (укр.); *huba* (рот) – губа (укр.); *socha* (статуя) – соха (укр.); *holka* (дівчина) – голка (укр.); *biograf* (кінематограф) – біограф (укр.); *buchta* (булочка) – бухта (укр.); українсько-російських: *adres* (місце проживання) – (укр. вітальна листівка; баня (купол) – (укр. лазня); *военный* (стосовно до війська) – (укр. стосовно до війни).

Близькість слів – однаковість (чи приблизна однаковість) звучання – нерідко створює проблему в міжкультурній комунікації, спричиняє двозначність ситуацій. Найчастіше це відбувається тоді, коли перекладають тексти. До уваги не беруться певні відтінки значень слів, напр., з англійської: *accurate* (точний), *magazine* (журнал), *figure* (цифра), *dramatic* (несподіваний, яскравий), *decade* (десятиріччя), *formal* (офіційний), *nation* (народ, країна), *sabotage* (диверсійний акт), *popular* (народний), з французької: *artiste* (художник) та ін. Звичайно, для того, щоб уникати таких помилок, треба знати предмет перекладу, досконало володіти мовою оригіналу та його лексико-граматичними особливостями у зіставленні з рідною, частіше звертатися до словників як перекладних, так тлумачних, синонімів, паронімів, довідкової літератури.

Також треба знати джерела інтерференційної омонімії, якими, як правило, є:

– збіг неспоріднених слів: *термін* (слово) – *термін* (строк); *дід* (чоловік поважного віку) – *дід* (назва танцю); *рація* (пересувна радіостанція) – *рація* (розумна підстава, обґрунтування чого-небудь); *лютий* (злий) – *лютий* (другий календарний місяць року);

– розпад багатозначного слова: *переказати* (переповісти) – *переказати* (гроші); *сісти* (про людину) – *сісти* (про батарею);

– словотворчі процеси: *винний* (вина) – *винний* (вино); *безділля* (неробство) – *безділля* (відсутність долі); *компостувати* (компостер) – *компостувати* (компост);

– збіг українського та іншомовного слова: *лава* (предмет для сидіння) – *лава* (з італ. – розплавлена вулканічна маса); *клуб* (дим) – *клуб* (з англ. – товариство, приміщення);

– засвоєння з різних мов: *ліга* (з фр. – асоціація) – *ліга* (з італ. – знак над нотами у вигляді дуги); *клінкер* (з нім. – спечені глиняні вироби у вигляді цегли) – *клінкер* (з англ. – вузький довгий спортивний човен).

Інтерференційні омоніми на практиці ускладнюють слововживання, спричиняють конкретні непорозуміння. Тому основна вимога до вживання інтерференційних омонімів у міжкультурному спілкуванні – це передусім чіткість, виразність, повнота інформації, точність контексту.

Інтерференційні омоніми застосовуються в різних функціональних стилях сучасної української мови, але з різною метою. Тому тільки в художньому – з виразною стилістичною метою. Що ж стосується наукового та офіційно-ділового, яким притаманні точність викладу, однозначність, конкретність, то омоніми не виконують жодних стилістичних функцій.

Нерозрізнення значень інтерференційних омонімів породжує таке небажане явище в міжкультурному спілкуванні, як наявність кальки. Калька – це слово, його окреме значення, звороти, запозичені з інших мов шляхом буквального перекладу [7, с. 227].

Інтерференційні омоніми часто спричиняють у фахівців, котрі спілкуються кількома мовами, інтерференційні помилки. Це можливе стільки на рівні не мовних форм, а змісту, на кшталт: *дурно себе почувати* (натомість *погано*), *смутно згадувати* (натомість *нечітко*, *слабо*, *туманно*, *ледь-ледь*), *їсти обід з трьох блюд* (натомість *страв*), *засідати безплідно у парламенті цілу неділю* (натомість *тиждень*), *мішати працювати* (натомість *заважати*).

Це відбувається через те, що носії мови намагаються навести подібні за формою слова (особливо, якщо в них частково збігається семантика) у їхню повну відповідність, тобто механічно перенести значення слова однієї мови в іншу, ототожнити зміст цих різних за значенням слів. Подібні приклади інтерференційних помилок подані в посібниках, словниках та довідниках з культури мовлення: І. Вихованця [1], М. Кочерган [3], О. Сербенської [5; 6; 7], І. Фаріон [11], Є. Чак [12] та ін.

У табл. 1 наведено помилки, які трапляються у мовленні юристів [5], що поділяються на штучне перенесення з однієї мови в іншу, порушення лексики, неправильний переклад та ін. Отже, уживання інтерференційних омонімів спричиняє калькування, тобто автоматичне перенесення слова з однієї мови в іншу. Калька може формуватися на основі недостатнього знання однієї з мов або загалом низького рівня мовленнєвої культури.

Дуже часто в усному мовленні трапляються кальки, ужиті без потреби: *столова*, натомість *їдальня*, *любий*, натомість *будь-який*, *кожний*; *признак*, натомість *ознака*; *обідити*, натомість *скривдити*; *надоїдати*, натомість *набридати*, *докучати*; *повістка дня*, натомість *порядок денний*; *міроприємство*, натомість *захід* тощо.

Інтерференційна омонімія наявна і в термінології, яка мовознавцями розглядається по-різному.

Одні дослідники омонімами вважають терміни, які збігаються один з одним за звучанням та написанням, але мають різне походження і не є різними значеннями багатозначного слова (етимологічні омоніми). Наприклад: *ліга* (фр.) – асоціація, *ліга* (італ.) – музичний знак; *патрон* (фр.) – частина вогнепальної зброї, *патрон* (лат.) – покровитель, захисник та ін. Треба бути обережним у вживанні етимологічних омонімів через те, що вони мають абсолютно різні значення. Термін можна розглядати як групу однозначних термінів-омонімів [10]. Якщо багатозначний термін входить у різні терміносистеми української літературної мови, то можна стверджувати про міжнаукову термінологічну омонімію.

Таблиця 1
Помилки в мовленні

Помилкове вживання	Відповідно до норм української мови
Крайня необхідність	Конечна потреба
Крайні міри	Надзвичайні заходи
Прийти з покаянням	Явитися з повинною
Явне протиріччя	Очевидна суперечність
Залишаємо за собою право	Застерігаємо собі право
Залишатися без покарання	Оминути покарання, вийти сухим з води
Залишатися при своїй думці	Обстоювати свою думку, держатися своєї думки
Запутана справа	Заплутана (неясна, складна) справа
Залишатися в стороні	Залишатися осторонь
Згідно наказу	Згідно з наказом
Відповідно з ухвалою	Відповідно до ухвали
Знаходиться під вартою	Ув'язнений
Знаходиться в опозиції	Опозиційний до...
Давати показання	Свідчити
Діюче законодавство	Чинне законодавство
Мнима угода	Фіктивна (нереальна) угода
Поступила заява	Надійшла заява
Пред'явити обвинувачення	Звинуватити, висунути звинувачення
Рахую можливим	Вважаю (визнаю) можливим (за можливе)
Більш суворіше покарати	Суворіше покарати
Його визвали на суд	Його викликали в суд
Давали роз'яснення по окремим законам	Тлумачили окремі (деякі) закони
Радник обирається виборцями	Виборці обирають радника
Наказує нас	Карає нас
Його треба лишити права	Його треба позбавити права
Лжесвідчення	Кривосвідчення
Лишати людину життя	Відбирати людині життя, позбавляти людину життя
Противна сторона	Супротивна сторона
Розбиратися в справі	З'ясовувати справу
Розбирається в цій справі	Компетентний у цій справі
Це не має відношення до справи	Це не стосується справи
Через відсутність доказів	Якщо немає доказів
В силу закону	На підставі закону
Напасти на слід	Натрапити на слід
Поставити на вид	Попередити

Відмінності названої омонімії і лексичної такі:

1) з погляду синхронного стану мови, звичайні омоніми є такими всюди і завжди, тобто межами їх омонімічності є вся мова. Терміни, які претендують називатися омонімами, мають зовсім не пов'язані значення тільки в межах різних дисциплін. Як тільки вони перестають бути термінами, вони перестають бути і омонімами. Їхнє значення може виявлятися в семантичній структурі багатозначного слова;

2) будь-який процес має початок. Якщо процес утворення звичайних омонімів з багатозначного слова й існує, то встановити момент його початку навряд чи можливо. Для термінів цей момент є точно фіксованим. У будь-якому випадку, історія науки може, як правило, позитивно відповісти на питання, коли з'явився той чи інший термін;

3) для звичайної омонімії даний процес повинен бути стихійним за своєю суттю. Семантичне розходження термінів, навпаки, наскрізь раціональний процес, точніше він раціональний настільки, наскільки раціональні наукове знання і створення наукових понять.

Для міжнаукової термінологічної омонімії характерними є дві ознаки:

- 1) за термінами закріплені різні дефініції;
- 2) функціонують ці терміни у різних терміносистемах.

Наприклад, німецькомовний термін *візир* вживається у різних значеннях у військовій справі, фотографії, авіації, геодезії, термін *анкер* – у годинниковій та будівельній справі, термін *бленда* – у гірничій справі, фотографії та медицині. Як правило, така омонімія знімається контекстом.

Усі інтерференційні помилки при вживанні міжмовних омонімів можна звести до неврахування, крім зазначених вище абсолютно протилежних значень, ще й таких типів співвідношень між словами:

1) більш загальне – вузьке значення (укр. *полоса*, на відміну від рос. *полоса*, функціонує тільки в поліграфії; рос. *делянка*, на відміну від укр. *ділянка*, вживається лише стосовно сільського господарства; рос. *вириш* має іронічний відтінок і зживається у значенні невірної поетичні твори);

2) однозначне – багатозначне слово (укр. *порох* «пил» і «вибухова речовина», рос. «порох» має тільки друге значення);

3) стилістично нейтральне – стилістично марковане (пор. *рос. державный, година*, які належать до високого стилю, і *укр. державний, година*, що є стилістично нейтральними);

4) архаїчне – неархаїчне (*рос. старец* у значенні «жебрак» зараз не вживається, тоді як для української мови це значення не є застарілим);

5) лексично вільне – лексично зв'язане (*укр. наглий* – «раптовий, несподіваний, нагальний» не має сполучувальних обмежень, тоді як *рос. наглый* уживається лише в словосполученні «наглая смерть»).

Часто такі відмінності є дуже тонкими й непомітними, інколи дуже значними. Що ж стосується звичайних мовців, то в їхньому мовленні такі помилки дуже поширені. Чи кожен, наприклад, знає, що *рос. амуниция* означає «спорядження військового, окрім зброї і одягу», а *укр. аmunіція* – «спорядження військового, включаючи зброю», що *рос. ославить* – «розпустити про кого-небудь недобрі чутки», а *укр. ославити* – «поширювати як добрі, так і недобрі чутки», *рос. охмелять* – «робити п'яним», а *укр. охмеляти* – виводити із стану оп'яніння?

Характерні омонімічні пари і з іншими мовами: *укр. сад* і *серб. сад* «зараз»; *укр. домовина* «труна», *хорв. domovina* «батьківщина»; *укр. вреднота*, *хорв. vrednota* «надбання»; *укр. булка*, *болг. булка* «молода, наречена»; *укр. степ*, *англ. step* «крок»; *укр. сміл*, *англ. steel* «сталь»; *укр. артисст*, *фр. artiste* «художник»; *укр. академік*, *нім. Akademiker* «людина з вищою освітою»; *укр. я*, *нім. Ya* «так» тощо. Своєрідність цієї омонімії в тому, що вона не викликає інтерференційних помилок, і не тільки тому, що серед названих мов є віддалені за походженням.

Інтерференційними омонімами широко послуговуються фахівці у міжкультурному спілкуванні. Під впливом лексичної інтерференції плутаються значення слів, тому треба постійно підвищувати рівень знань мови та набувати певних навичок у правильному слововживанні. Є різні шляхи вдосконалення мовленнєвої майстерності, але найбільш дієвими можна назвати самоосвіту, постійне стеження за тенденціями розвитку сучасної лексики української та інших мов.

Саме це сприятиме впевненості у виборі слів, порозумінню, бути належним чином поцінованим у міжкультурному спілкуванні.

Література:

1. Вихованець І. Р. Розмовляймо українською : мовознавчі етюди / І. Р. Вихованець. – К. : Унів. вид-во «Пульсари», 2012. – 150 с.
2. Демська О. М. Словник омонімів української мови / О. М. Демська, І. М. Кульчицький. – Л., 1997. – 224 с.
3. Кочерган М. П. Словник російсько-українських міжмовних омонімів / М. П. Кочерган. – К. : Академія, 1997. – 400 с.
4. Лисиченко Л. А. Лексикологія сучасної української мови / Л. А. Лисенко. – Х., 1977.
5. Сербенська О. Антисуржик : посібн. / О. Сербенська. – Львів : Світ, 1994. – 152 с.
6. Сербенська О. Я. Культура усного мовлення : практикум. : навч. посіб. / О. Я. Сербенська. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 216 с.
7. Словник-довідник з культури української мови / Д. Гринчишин, А. Капелюшний, О. Сербенська, З. Терлак. – К. : Знання, 2004. – 367 с.
8. Турчина А. А. Лексична міжмовна омонімія у слов'янських мовах / А. А. Турчина. – Мовознавство. – 2012. – Вип. 17. – С. 121-126.
9. Українська мова. Енциклопедія. – К. : Вид-во «Укр. енцикл». 2000. – 752 с.
10. Українська мова (за правознавчим спрямуванням) : навч. посіб. / укл.: О. А. Лисенко, В. М. Пивоваров, О. В. Прудникова. – Х. : Нац. ун-т «Юрид. акад. України», 2011. – 228 с.
11. Фаріон І. Мовна норма: знищення, пошук, віднова (культура мовлення публічних людей) : [монографія]. – Вид. 3-тє, доп. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2013. – 332 с.
12. Чак Є. Д. Складні випадки вживання слів / Є. Д. Чад. – К. : Рад. школа, 1984. – 185 с.

А. Б. Підгорна,

Запорізький національний технічний університет, м. Запоріжжя

ПОНЯТТЯ «КОНЦЕПТ», ЙОГО СТРУКТУРА ТА МОВНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ

В статті розглядаються різні підходи до розуміння поняття «концепт» та його структури. Особлива увага приділяється проблемі співвідношення концептів та одиниць мови з огляду на те, що концепт – це ментальна одиниця.

Ключові слова: концепт, концептуалізація, категоризація, мовна репрезентація, ім'я концепту, світосприйняття.

В статье рассматриваются разные подходы к пониманию понятия «концепт» и его структуры. Особое внимание уделяется проблеме соотношения концептов и единиц языка с учетом того, что концепт – это ментальная единица.

Ключевые слова: концепт, концептуализация, категоризация, языковая репрезентация, имя концепта, мировосприятие.

The article presents different approaches to understanding the notion «concept» and its structure. A special emphasis is placed on the correlation of concepts and language units due to the fact that a concept is a mental unit.

Key words: concept, conceptualization, categorization, language representation, concept name, world perception.

Термін «концепт» як базова категорія лінгвокультурології та лінгвокогнітології став активно вживатися у вітчизняній лінгвістичній літературі на поч. 90-х років ХХ ст. Поряд із поняттям «мовна особистість» він відображає ментальність та менталітет узагальненого носія природної мови і надає вище зазначеним дисциплінам дослідницький інструмент для відтворення прототипічного образу мовця [3]. Під концептом як деяким ідеальним утворенням зазвичай розуміють «національно зумовлені ідеї фрагментів світу, які були підведені під один знак і які визначають існування знака як певної когнітивної структури» [2, с. 85]. А отже, вивчення концептів та особливостей їх мовної актуалізації уможливило всебічне пізнання національної чи індивідуальної специфіки світосприйняття мовця, що власне і зумовлює **актуальність** даної статті, **метою** якої є детальний розгляд теоретичного підґрунтя зазначеної проблематики. **Об'єктом** дослідження в статті виступає поняття «концепт», а **предметом** – його структурні особливості та засоби вербалізації.

Концепт є продуктом процесів концептуалізації та категоризації світу людиною, які співіснують у постійній взаємодії. О.С. Кубрякова зазначає, що «категоризація світу – результат когнітивної діяльності людини, підсумок класифікації (таксономії) світу, що її оточує, та ви členовування окремих одиниць (таксонів) у даній класифікації, коли кінцевим підсумком зазначеної діяльності є формування певної категорії, що дозволяє побачити світ у головних атрибутах його буття та функціонування» [10, с. 307]. Таким чином, аналіз ментальних категорій – концептів – уможливило зворотний процес – пізнання специфіки категоризації світу представниками певної лінгвоспільноти.

Концепт, згідно з Е. Сепіром, містить у собі тисячі результатів пізнання, і їхня кількість може тільки збільшуватись [Цит. за: 15, с. 16]. А отже, концепт є планом змісту мовного знака, тобто, окрім предметної віднесеності, він передає ще й усю комунікативно значиму інформацію [3]. Це вказує на місце, яке посідає знак у системі мови: його парадигматичні, синтагматичні та словотвірні зв'язки, тобто – те, що Ф. Соссюр називає «значимість» і те, що, врешті-решт, відображає лінгвістичну цінність позамовного знака. Семантичний склад концепту включає також усю прагматичну інформацію мовного знака, яка пов'язана з його експресивною та ілокутивною функціями.

Ще одним компонентом семантики мовного концепту є когнітивна пам'ять слова, а саме – значеннєві характеристики мовного знака, пов'язані з його споконвічним призначенням і системою духовних цінностей носіїв мови. А з точки зору концептології найбільш суттєвим є так званий культурно-етнічний компонент, який визначає специфіку семантики одиниць природної мови і відображає мовну картину світу її носіїв. Таким чином, лінгвоконцепт, або лінгвокультурний концепт, є вербалізований культурний смисл, який відмічено етнічною специфікою і в реалізації якого спостерігається серійність [8, с. 86]. Концепт виявляє себе недискретною одиницею, яка акумулює у вигляді образних, понятійних та ціннісних асоціацій найрізноманітніші смисли, формування яких пов'язане із процесами суб'єктивного узагальнення та категоризації, самоусвідомлення та осмислення, систематизації та структурування відображуваного фрагмента дійсності [6, с. 5; 5, с. 104]. Результатами подібних процесів постають індивідуальні та національні картини світу.

Одним із провідних питань у розгляді концептів є проблема співвідношення концептів та одиниць мови. Найчастіше вираження концепту в мові приписують слову, а саме слово отримує статус імені концепту – мовного знака, який передає зміст концепту найбільш повно та адекватно [3]. Стосовно імені концепту В. І. Карасік, наприклад, зазначає, що «ми говоримо про ім'я концепту в тому випадку, якщо область, що концептуалізується, осмислена в мовній свідомості та отримує однослівне означення» [7, с. 109]. Однак повністю погодитись із цим твердженням не можна, адже відмічають також існування концептів для кожного словникового значення слова, або ж взагалі відсутність прямої відповідності певних культурних концептів конкретним лексичним одиницям [14]. В останньому випадку концепти втілюються в мовленні описово. Саме тому концепти іноді розподіляють на лексичні та фразеологічні згідно зі способом їх реєстрації в словнику. Зазначимо також, що в будь-якому випадку вербальне вираження концепту повинно мати місце, адже концепт – це ментальна одиниця, тобто продукт процесу мислення, який, як підкреслювалося раніше, реалізується лише за допомогою мови.

Засобами активізації концепту у свідомості індивіда, у свою чергу, можуть слугувати і ті мовні знаки, які прямо не називають цей концепт (тобто не є ім'ям цього концепту). У цьому випадку говорять про активізацію концепту в свідомості носіїв через асоціації за схемою «стимул => реакція» [14]. Існування подібних асоціацій, що активізують певний концепт у свідомості індивіда, базується, на нашу думку, на трьох основних засобах виміру концептів – образному, понятійному та ціннісному [7, с. 129]. Під образною стороною, наприклад, розуміють зорові, слухові, тактильні, смакові характеристики предметів, явищ, подій, що відображені у свідомості індивіда. Понятійна ж сторона концепту – це його мовна фіксація, а ціннісна – це важливість даного психічного утворення як для індивідуума, так і для колективу.

Відмічаючи безперечний зв'язок процесу концептуалізації та мови, звернемо увагу на твердження М.М. Полужина про те, що мова не є суб'єктом концептуалізації, а виступає засобом закріплення результатів концептуалізуючої діяльності свідомості, здійснюючи, у такий спосіб, певний вплив на становлення індивідуума тієї чи іншої нації [12, с. 11]. А отже, аналіз особливостей вербалізації концептів передбачає і дослідження специфіки концептуалізації світу окремим індивідуумом чи етносом.

Зміст концепту, у такий спосіб, може носити загальнонаціональний, колективний (належати до певної соціальної, вікової, професійної та інших груп), регіональний (відображати специфіку певної місцевості) та індивідуальний характер. Зазначають, що один й той самий зміст може бути переданий у мові альтернативними засобами. Крім того, чим більшу роль відіграє певний концепт у людській свідомості, тим складніша система мовних засобів та форм, що його виражають [10, с. 313]. Наявність різноманітних мовних форм вербалізації концептів є додатковим свідченням суб'єктивності світосприйняття.

Індивідуальні компоненти концепту містять у собі ті його характеристики, які бачить у цьому концепті кожна конкретна людина. М.М.Болдирев відмічає, що наявність індивідуальних ознак у змісті концепту зумовлює його постійну вербалізацію та пояснює різноманіття мовних (і, особливо, художніх) засобів вербалізації цього концепту [1, с. 30].

Досить неоднозначно вирішується питання про структуру концепту. Різні підходи до розуміння самого поняття «концепт» власне й зумовлюють відсутність однозначної думки щодо його структури. Відмічають можливість структурування концепту як «з огляду на різні рівні його латентного існування, так і багатовимірність у ментальному просторі» [5, с. 101].

По-різному модулюючи структуру концепту, дослідники все ж таки відмічають: «Лінгвіст може встановити загальнонародне ядро концепту, а всі інші шари концепту, що течуть та переміщуються, можна лише в тій чи іншій мірі знаходити, вказувати на них, однак чітка організація для них не характерна, тому і моделювати концепт як структуру в принципі неможливо. Можна надати ознаки та концептуальні шари, представити їхнє положення в полі концепту, але не більше, оскільки концепт весь час функціонує, аналізується в різних своїх складових частинах і аспектах, поєднується з іншими концептами та відштовхується від них» [9, с. 15].

Однак ми все ж таки наведемо декілька варіантів структурної організації концепту, що були виведені дослідниками.

Отже, на думку Н.Ф. Алефіренко, структура концепту (його структурні шари) співвідноситься з різними за характером семантичними компонентами слова: 1) суперкатегоріальний, найбільш абстрактний шар концепту, вказує на ту область концептосфери, до якої відноситься даний концепт, і співвідноситься з класом; 2) категоріальний (чи груповий) шар концепту співвідноситься з архісеомою; 3) понятійний шар – з субкатегоріальними (первинно денотативними) семами; 4) етнокультурний шар, що відображає специфічне бачення світу членами однієї етномовної спільноти, – з семами вторично-денотативного характеру; 5) образно-асоціативний шар концепту, що виражає предметно-почуттєві уявлення кожного носія тієї чи іншої мови, співвідноситься з широким спектром первинних та вторинних конотативних сем [Цит за: 9, с. 14].

Концепти, які існують в індивідуальній свідомості мовної особистості чи в колективній свідомості мовної групи, можна класифікувати також і за тематичною ознакою. Для позначення цих тематичних груп паралельно використовують поняття «концептосфера» [14] та «концептополе» [13, с. 99]. Відмічаючи складну ієрархічну структуру поняття «концептополе», А.М.Приходько зауважує, що його системна організація передбачає виділення таксонів вищого та нижчого рівнів, які «існують за принципом включення одних у склад інших» [13, с. 100]. Стосовно цього він говорить про «макроконцепти», «гіперконцепти», «власне концепти» та «гіпоконцепти». Макроконцепти, таксони найвищого рівня, є базовими концептотипами, які мають наднаціональний характер. Їх складовими, у свою чергу, є гіперконцепти, які вже відрізняються певною етнокультурною специфікою. Будучи складовими макроконцептів, гіперконцепти виступають як родові поняття по відношенню до видових – власне концептів, у складі яких можна виділити гіпоконцепти – найменші конститuentи концептополя.

Таким чином, структура будь-якого концепту (так само, як і концептополя) нагадує вид гештальту [10, с. 316], що зумовлено специфікою сприйняття світу людиною. Гештальт – це «структура, елементи якої не можуть існувати поза цілим чи загальне значення якої не можна вивести зі значення її елементів та того, як вони поєднуються один з одним» [1, с. 29]. Саме наявність гештальтів у свідомості людини дозволяє їй, у більшості випадків, практично миттєво віднести той чи інший об'єкт до тієї чи іншої категорії, складаючись на інтуїцію та життєвий досвід [4, с. 7]. Крім того, первинна категоризація дійсності в процесі сприйняття передбачає не тільки «об'єднання відчуттів із різних модальностей у єдиний гештальт, а і певне судження про ступінь схожості цих гештальтів за ознаками, що їм властиві» [16, с. 380].

Отже, зважаючи на все вищезазначене, під концептом, слідом за М.В.Піменовою, ми розуміємо «деяке уявлення про фрагмент світу чи частину такого фрагменту, що має складну структуру, виражену різними групами ознак, які реалізуються різноманітними мовними засобами» [11, с.11]. Маючи, таким чином, складну

структуру, зміст якої лише частково можна виявити через засоби його репрезентації в мові, концепти водночас дають можливість категоризації об'єктів, які мають певні властивості, у відповідні класи, що, у свою чергу, уможливує виявлення найдрібніших особливостей поняття, що підлягає розгляду.

Окреслені в статті теоретичні засади вивчення структури та мовної репрезентації концептів можуть слугувати підґрунтям для подальшого практичного аналізу специфіки світосприйняття етносу в цілому чи окремого його представника.

Література:

1. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика / Н. Н. Болдырев. – Тамбов : Изд-во Тамб. ун-та, 2000. – 123 с.
2. Вежицкая А. Язык. Культура. Познание / А. Вежицкая. – М. : Русские словари, 1996. – 416 с.
3. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании [Электронный ресурс] / С. Г. Воркачев. – 2001. – Режим доступа к ресурсу : kubstu.ru/prb/_lincon/lingvocult.htm.
4. Данилов К. В. Англо-американские правовые концепты crime и punishment в лингвокультурном освещении / К. В. Данилов. – Саратов : Научная книга, 2005. – 128 с.
5. Іващенко В. Л. Ментальна структура концепту / В. Л. Іващенко // Мова і культура. – Вип. 6. – Т. II / 1. – К. : Издательский Дом Дм. Бураго, 2003. – С. 100-108.
6. Карасик В. И. Зеркальный концепт «ПРОСТОТА» / В. И. Карасик // Вісник ХНУ. – 2006. – № 726. – Вип. 49. – С. 5-14.
7. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М. : Гнозис, 2004. – 390 с.
8. Кремзикова С. Ю. Дискурсна варіативність лінгвокультурного концепту «VILAIN» / «ПРОСТОЛЮДИН» в старофранцузький період / С. Ю. Кремзикова // Типологія мовних значень у діяхронічному та зіставному аспектах: зб. наук. пр. – Донецьк : ДонДН, 2006. – Вип. 14. – С. 86-97.
9. Крючкова Н. В. Лингвокультурное варьирование концептов / Н. В. Крючкова. – Саратов : Научная книга, 2005. – 165 с.
10. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
11. Пименова М. В. Душа и дух: особенности концептуализации / М. В. Пименова. – Кемерово : ИПК «Графика», 2004. – 386 с.
12. Полюжин М. М. Про синкретичні теорії концепту / М. М. Полюжин // Проблеми романо-германської філології. – Ужгород : Ліра, 2006. – С. 5-22.
13. Приходько А. Н. Языковое картирование мира в паттерне «концептосфера– концептополе – концептосистема» / А. Н. Приходько // Нова філологія. – № 1 (21). – Запоріжжя : ЗНУ, 2005. – С. 94-104.
14. Слышкин Г. Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе [Электронный ресурс] / Г. Г. Слышкин. – 2004. – Режим доступа к ресурсу : fulbright.ru/russian/sumschool/2004/slyshkin.doc.
15. Kempson R. M. Semantic Theory / R. M. Kempson. – Cambridge : Cambridge University Press, 1979. – 216 p.
16. Mylne T. Grammatical category and world view: Western colonization of the Dyrbal Language / T. Mylne // Cognitive Linguistics. – 1995. – Vol. 6. – №4. – P. 379-404.

І. І. Пірог,

Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, м. Кременчук

СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ АРГУМЕНТАЦІЇ У КОГНІТИВНОМУ АСПЕКТІ

У статті охарактеризовано стан сучасних досліджень лінгвістичної аргументації та окремо розглянуто особливості аналізу аргументації у когнітивному аспекті.

Ключові слова: аргументація, аргументативний текст, аргументативний дискурс, лінгвокогнітивний, концептуальна модель, когнітивна модель аргументації.

В статье дана характеристика современного состояния исследования лингвистической аргументации. Особое внимание уделено анализу аргументации в когнитивном аспекте.

Ключевые слова: аргументация, аргументативный текст, аргументативный дискурс, лингвокогнитивный, концептуальная модель, когнитивная модель аргументации.

The article is focused on the discussion of the state of the linguistic argumentation modern research. Particular attention is paid to the analysis of argumentation in the cognitive aspect.

Keywords: argumentation, argumentative text, argumentative discourse, cognitive, conceptual model, a cognitive model of argumentation.

Дослідження різноманітних аспектів аргументації в різних типах дискурсу уже отримали багатостороннє висвітлення у наукових доробках [1; 3; 4; 7; 8; 15-18].

Аналіз наукової літератури, присвяченої вивченню лінгвістичних аспектів аргументації, дозволяє окреслити основні теоретичні узагальнення, на яких ґрунтуються сучасні наукові дослідження:

- аргументація трактується як вид мовленнєвої діяльності;
- аргументація є комунікативною діяльністю суб'єкта в триєдності вербального, невербального та екстра-лінгвального, метою якого є переконання адресата шляхом обґрунтування у правильності своєї позиції;
- аргументація реалізується в дискурсі, а формою її фіксації є текст;
- у процесі аргументації беруть участь адресант і адресат;
- аргументацію пов'язано зі зміною пропозиційних настанов знань, думок та поглядів адресата;
- аргументативний дискурс протікає згідно з правилами (максимами аргументації);
- аргументація здійснюється на основі аргументативних схем;
- аргументативний дискурс створюють мовленнєві акти, спрямовані на виправдання чи спростування певної концепції;
- найголовнішою прагматичною складовою аргументації є інтенція адресанта [3; 4; 7; 11; 15; 17].

Залучення когнітивної науки, що вивчає загальні принципи мислення людини, дає можливість розглядати аргументацію як особливий вид мовленнєвого впливу на формування поглядів та поведінки індивідуума, який спрямований на зміну його картини світу.

З позицій когнітивної лінгвістики модель світу як частина когнітивної системи є сукупністю уявлень про знання про упорядкування світу. Ця сукупність уявлень представлена різними знаннями: загальними знаннями про світ, уявлення про матеріальні зв'язки оточуючої дійсності, знання лінгвістичного характеру, знання про правила та конвенції мовленнєвої поведінки, знання про ціннісні орієнтири [9, с. 239-258].

Актуальність дослідження зумовлена його включеністю в контекст сучасних досліджень, орієнтованих на пошуки кореляцій між когнітивними і мовними структурами, оскільки такий підхід сприяє більш глибокому розумінню зв'язків між мовою і свідомістю, мовою і мисленням, дозволяє проаналізувати чинники, що детермінують аргументативно-мисленнєву діяльність людини.

Метою статті є аналіз сучасного стану лінгвістичних досліджень аргументації у когнітивному аспекті.

Проблеми когнітивного підходу до дослідження аргументації активно обговорюються у науковій літературі [2; 3; 6; 12; 16; 17].

Цікаву модель дослідження аргументації пропонує В.М. Брюшинкін. Згідно з його концепцією аргументація розглядається як процес планування переконання, який створюється шляхом послідовних абстракцій від реальної комунікації. На його думку, аргументація – це послідовність ментальних дій, а її здійснення полягає у перетворенні ментальних дій у мовленнєві акти, іншими словами, є певним проектом зміни переконань. До попередніх умов аргументації автор концепції відносить формування суб'єктом уявлення про психіку адресата аргументації. Завдяки діагностиці суб'єкт вибудовує модель адресата, яка базується на предметній сфері – моделі світу та ціннісних уявленнях адресата – опорних переконань. Модель світу передбачає уявлення суб'єкта про об'єкти певної предметної сфери та їх базових властивостей і відношеннях. Серед опор переконань виділяються цінності, інтереси та психологічні настанови. Здатності суб'єкта конструювати моделі світу та опорні переконання кваліфікуються як когнітивні властивості.

Найвагомішими тезами представленої когнітивної моделі аргументації є наступні:

- а) аргументація розуміється як виключно ментальний процес проектування майбутніх вербальних дій;
- б) необхідною умовою успішної аргументації є попереднє уявлення адресата;
- в) реалізація аргументації у комунікативній взаємодії розглядається як самостійна процедура, здійснення якої не включається в поняття власне аргументації. На думку автора: «Здійснення аргументації є справою риторики, а не аргументорики» [5, с. 3].

Остання теза викликала дискусію у наукових працях, оскільки жорстке відособлення частин аргументації виглядає надто спірним [10, с. 3].

Окремого розгляду заслуговує метод когнітивного мапування аргументативного тексту, матеріалом дослідження для якого, послуговували тексти політичного дискурсу. Концептуальна структура, якою політик користується для створення аргументації у процесі переконання, є досить жорсткою. Змінити вже наявну концептуальну структуру дуже важко, і, якщо людина вже мислить певною системою концептів і категорій, то ця система буде розповсюджуватися на всі сфери. Відтак, виявивши певну концептуальну структуру, можна моделювати мислення та характер певного політика стосовно різних проблем. Такі структури отримали назву «когнітивні схеми». Розробники методу Р. Аскерольд, М. Бонем, М. Шапіро та інші, виходять з того, що з текстів політичного характеру необхідно виділяти мінімальну кількість інформації, яка б зберігала закладений смисл. Це має бути інформація про каузальні зв'язки між подіями та концептами. В результаті текст перетворюється у когнітивну карту, вивчення структури якої дозволяє зробити висновки щодо характеру представлення політичного процесу. Когнітивна мапа є сукупністю тверджень, пов'язаних між собою каузальними зв'язками. Завдяки каузальним зв'язкам вибудовуються ланцюжки послідовних тверджень, що формують картину світу особи, яка приймає рішення стосовно певної проблеми [див. 14, с. 22-21].

На основі цих напрацювань В.М. Сергеев представляє новий метод дослідження аргументації – когнітивне мапування соціальних мереж, який зводиться до наступного. Метод аналізу інтегруючих елементів тексту дозволяє моделювати особливості мислення та характер аргументації окремих політиків. А, оскільки мова, якою користуються в межах групи людей, що відносяться до однієї політичної культури та формують соціальну мережу, не буде мати кардинальних відмінностей, можна відтворити когнітивну мапу всієї соціальної мережі [14, с. 22-21].

У науковій літературі відмічаються також спроби побудови когнітивної моделі аргументації.

Когнітивна модель розглядається як конструкція, що відображає динаміку відношень компонентів когнітивної структури в процесі мовленнєвої діяльності.

Необхідно розрізняти когнітивну модель від когнітивної структури: якщо остання має психофізіологічну природу і представлена певною фізичною субстанцією в головному мозкові, то відмінністю когнітивної моделі є її теоретико-формальний характер, її статус способу представлення. Реалізація когнітивної моделі в процесі мовленнєвої діяльності відбувається завдяки формуванню когнітивних стратегій, які є шляхом вирішення ментальних завдань.

Автори конструюють когнітивну модель аргументації на основі концептуального принципу репрезентації смислу, який дозволяє, по-перше, позначити компонентний склад когнітивної моделі аргументації, а по-друге, визначає специфіку взаємодії між компонентами концептуальної системи, тобто її континуальність та взаємообумовленість структурних складових. Компоненти концепту – тіло знаку, понятійний компонент, категорія представлення, асоціації, емоційний регулятор та оцінка – отримують певне наповнення згідно з роллю, яку вони відіграють у конкретному процесі аргументативної діяльності.

Компонент «тіло знаку» актуалізується у аргументативному тексті як кінцевому продукті мисленнєвої та мовленнєвої діяльності.

Понятійний компонент актуалізується в сукупності формально-логічних відношень процесу аргументації.

Категорія представлення формує конкретне уявлення аргументатора стосовно предмета аргументації, який є репрезентантом предметного змісту.

Асоціації розуміються як асоціативні зв'язки предмета аргументації з усіма обставинами, контекстами ситуації; завдяки асоціативним зв'язкам відбувається включеність аргументатора в контекст.

Асоціація є основою для емоційного регулятора, що втілюється в аргументативному тексті.

Оцінка, будучи переведеною у сферу аргументативної діяльності, стає оцінним маркером позиції аргументатора. Ця когнітивно-концептуальна модель побудована з урахуванням діяльнісних характеристик аргументації [1, с. 12-13].

Отже, у процесі аргументації мовець реалізує себе як мовленнєву особистість, демонструючи свою екстралінгвальну, лінгвістичну і комунікативну компетенцію. Задіяними виявляються його знання, уявлення, його епістемічний та емоційний стан, а також його соціальний статус і його соціальні ролі. Взаємодія комунікантів зводиться до взаємодії двох «картин світу», оскільки кожен учасник спілкування оперує власною «картиною світу».

Причиною аргументації вважають когнітивний або аксіологічний дисонанс між комунікантами [4, с. 12], конфліктність в широкому сенсі, що розуміється як невідповідність між обсягом пропозицій знань, якими вони наділені. Експліцитно виражена незгода стає викликом, стартовою точкою аргументації.

Специфічні для кожного учасника позиції іменуються полями аргументації. Поле аргументації – це «індивідуальна чи колективна позиція, яку займає кожен суб'єкт, що включає безліч компонентів, що відносяться до аргументативного процесу (думки, способи аргументації, фундаментальні принципи» [12].

Отже, залучення здобутків когнітивної лінгвістики для встановлення лінгвістичних особливостей аргументації дозволяє більш детально дослідити, яким чином адресант планує цілеспрямований аргументативний вплив на свою аудиторію.

Література:

1. Аксенова Г. Н. Когнитивные стратегии аргументативной речевой деятельности (на материале судебной речи) : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка» / Г. Н. Аксенова. – Барнаул, 2003. – 21 с.

2. Абельсон Р. Структуры убеждений // Язык и моделирование социального взаимодействия. – М. : Прогресс, 1987. – С. 317-380.
3. Баранов А. Н., Сергеев В. М. Естественная языковая аргументация в логике практического рассуждения // Мышление, когнитивные науки, искусственный интеллект. – М. : Центр. Совет филос. (методол.) семинаров при Президиуме АН СССР, 1988.
4. Белова А. Д. Лингвистические аспекты аргументации : монография / А. Д. Белова. – К. : Изд-во Киев. гос. ун-та, 1997. – 299 с.
5. Брюшинкин В. Н. Когнитивный подход к аргументации / В. Н. Брюшинкин // РАЦИО.ru. 2009. – № 2. – С. 2-22. – электронный ресурс. Режим доступа : <http://www.kantiana.ru/ratio/issues/1305/>
6. Васильянова И. М. Особенности аргументации в судебном дискурсе : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка» / И. М. Васильянова. – Тверь, 2007. – 17 с.
7. Волков А. А. Курс русской риторики : уч пособие / А. А. Волков. – М. : Изд-во храма св. муч. Татианы, 2001. – 480 с.
8. Гудкова К. В. Когнитивные характеристики аргументации публицистического текста / К. В. Гудкова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2008. № 1(1): в 2-х ч. Ч. I. – С. 82-84.
9. ван Дейк Т. А. Язык, познание, коммуникация / ван Дейк Т. А. ; пер. с англ. / сост. В. В. Петрова ; под ред. В. И. Герасимова. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.
10. Зайцев Д. В. Обсуждение доклада В.Н. Брюшинкина «Когнитивный подход к аргументации» на семинаре «Модели рассуждений – 3: когнитивный подход» в Светлогорске 1 октября 2009 г. // РАЦИО.ru. 2009. – № 2. – С. 337-365. – электронный ресурс. Режим доступа : <http://www.kantiana.ru/ratio/issues/1305/>
11. Ивин А. А. Основы теории аргументации / А. А. Ивин. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 352 с.
12. Качесова И. Ю. Текстовые реализации характеристик поля аргументации / И. Ю. Качесова // Филология и человек, 2008. – № 2. – С. 64-76.
13. Пригарина Н. К. К вопросу об основаниях классификации риторических аргументов / Н. К. Пригарина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2008. № 1 (1): в 2-х ч. Ч. II. – С. 104-107.
14. Сергеев В. М. Новый подход к аргументации / В.М. Сергеев // РАЦИО.ru. 2012. – № 7. – С. 20-31. – электронный ресурс. Режим доступа : <http://www.kantiana.ru/ratio/issues/1305/>
15. Eemeren van F. H. Fundamentals of Argumentation Theory. A Handbook of Historical Backgrounds and Contemporary Developments / van Eemeren F. H., Grootendorst R. – New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996. – 397 p.
16. Fahnenstock J. A rhetoric of argument / Fahnenstock J. New York. : Random House, 1982. – 352 p.
17. Kindt W. Organisationsformen des Argumentierens in natürlicher Sprache / Kindt W. // Pädagogisches Argumentieren. – Weheim : Deutscher Studien Verlag, 1992. – S. 10-25.
18. Kopperschmidt J. Grundfragen einer allgemeinen Argumentationstheorie unter besonderer Berücksichtigung formaler Argumentationsmuster / Kopperschmidt J. // Wege der Argumentationsforschung. – Stuttgart: Bad Cannstatt Wahlrapp H. (Hrsg.), 1995. – S. 192.

О. С. Поліщук,

Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

МОВНІ СМИСЛИ ЯК «ПРОМІЖНИЙ СВІТ» МІЖ КОНЦЕПТУАЛЬНОЮ І МОВНОЮ КАРТИНАМИ СВІТУ

Стаття присвячена з'ясування векторів взаємодії концептуальної та мовної картин світу, єдиною ланкою між якими є мовні смисли. Окреслено основні підходи до аналізу процесу і результату отримання номінатом найменування за інтелектуальною ознакою з міжмовного погляду.

Ключові слова: мовна картина світу, концептуальна картина світу, мовні смисли, ономазіологія, семасіологія, теорія номінації.

Статья посвящена изучению векторов взаимодействия концептуальной и языковой картины мира, соединяющим звеном между которыми выступают языковые смыслы. Намечены основные подходы к анализу процесса и результата получения номинатом наименования по интеллектуальному признаку с межъязыковой точки зрения.

Ключевые слова: языковая картина мира, концептуальная картина мира, языковые смыслы, ономазиология, семасиология, теория номинации.

The article focuses on conceptual and lingual pictures of the world (which are connected by lingual meanings) and their interaction. The main approaches to the analysis of process and result of nomination from the interlingual point of view were determined.

Key words: lingual picture of the world, conceptual picture of the world, lingual meanings, onomasiology, semasiology, theory of nomination.

У сучасній науці за наявності значної кількості досліджень, присвячених вивченню картини світу (КС) (Г. Колшанський, О. Корнілов, О. Поставалова, Т. Цив'ян, М. Саліхов та ін.), загальноприйнятого розуміння цього терміна не маємо. Поняття КС часто синонімізується з суміжними, але нетотожними поняттями *модель світу* (МС) та *образ світу* (ОС) (О. Кубрякова, О. Урисон, І. Голубовська), хоча частина вчених наполягає на їх розмежуванні (С. Іванова, Н. Рябцева). Спостерігаємо й чітку тенденцію щодо надання поняттю «картина світу» деякої метафоричності (див. Ю. Караулов). Під терміном *модель світу* розуміють «сітку координат» з універсальних понять і категорій, що слугує орієнтиром, який допомагає людям сприймати дійсність і будувати *образ світу* у свідомості (Т. Цив'ян, А. Гуревич, О. Кубрякова). Часто і поняття картина світу, і модель світу тлумачать через поняття *образ світу* – той образ, який виражає суттєві властивості світу в розумінні людини, які є результатом його духовної і пізнавальної діяльності (О. Поставалова), наголошуючи на його психологічній домінанті (Л. Вітгенштейн). Одні вчені МС і КС отожднюють (М. Саліхов, А. Урисон), інші акцентують на їх відмінностях (Т. Цив'ян, Н. Жукова, М. Маковський, В. Пищальникова).

Про складність самого об'єкта й різноманітність підходів до поняття КС свідчать численні її різновиди, представлені у працях останніх років: *образна, колективна, індивідуальна, національна, наївна, емоційна, філософська, культурна (понятійна), міфологічна, фразеологічна, гендерна* тощо (Є. Бартміньський, Г. Гачев, І. Шеїна, К. Погосова, А. Чернова). У їх межах вдаються до наукового аналізу одиниць нижчого структурного рівня – окремих сегментів згаданих картин. Як бачимо, проблематика родового поняття *картина світу* та її різновидів є далекою від вирішення, що й зумовлює актуальність даної розвідки.

Мета запропонованої статті – співвіднести поняття моделі світу та картини світу, концептуальної та мовної картин світу, виявити сфери їх взаємодії; окреслити вектори семасіологічно й ономазіологічно спрямованого аналізу тривимірної моделі світу; визначити можливі підходи до її аналізу в контексті теорії номінації.

У ключовому терміні лінгвокультурології *картина світу* компонент *світ* можна розуміти як Всесвіт, всеохопний світ, як всеосяжний предмет пізнання, і як саму людину, коли йдеться про внутрішні її світовідчуття, переживання, розумову діяльність, невіддільну від мови як способу організації інформації про сам світ, а ширше – про Всесвіт [1, с. 51]. Під картиною світу розуміють сукупність світоглядних знань про світ, народжену потребою людини в наочному уявленні про нього, синтетичне панорамне уявлення про конкретну дійсність і про місце людини в ній [7, с. 201]. Феномен світу людини, пізнаного через її мову, зорієнтований одночасно на концептуальний і мовний простір довкілля.

Концептуальну картину світу звичайно визначають як вторинний ідеальний світ, представлений як абстракція у вигляді понять та відношень між ними, які людина вибудовує всередині себе з метою орієнтації у реальному світі та регуляції своєї поведінки. Деякі вчені отожднюють її із загальною, реальною, понятійною, культурною картиною світу (О. Чуксіна, І. Халеева, С. Тер-Мінасова). Культурна (понятійна) картина світу, за С. Тер-Мінасовою, – це відображення реальної картини світу через призму культурно зумовлених понять, сформованих людиною на підставі уявлень, отриманих за допомогою органів відчуттів, що пройшли через її свідомість, як колективну, так і індивідуальну; культурно забарвлений образ світу, заломлений у свідомості; світобачення [6, с. 41, 47]. Образ людини у цій картині є свого роду відбитком глобального образу світу, результатом людського досвіду і людської мудрості у відображенні діалектики людського буття.

На думку дослідників, і попри те, що концептуальна картина світу – це система основних логічних загальнолюдських категорій, на «нижчих щаблях» цієї системи обов'язково знайдуть відображення національні особливості світобачення, світосприймання і світорозуміння [3, с. 70]. А це означає, що мовна картина світу буде не національним втіленням інваріантної концептуальної картини світу, а експлікацією національно-спе-

цифічної концептуальної картини світу в її остаточному національно-специфічному оформленні засобами мови. Кожна мовна одиниця стає мовним виявом того чи іншого її фрагмента концептуальної картини світу. Таким чином, ККС на нижчих ярусах своєї структури виявлятиме специфічні зони, що позначені культурними і національними смислами. Мова ж у такому розумінні виконує роль своєрідного національного модифікатора, який забарвлює через систему своїх значень та асоціацій концептуальну (інваріантну) модель світу у національні кольори.

Мовна картина світу постає як спосіб відбиття реальності у свідомості людини, як сприйняття цієї реальності через призму мовних та культурно-національних особливостей, притаманних певному мовному колективу, як випрацюване багатовіковим досвідом народу й реалізоване засобами мовних номінацій зображення всього суцього як цілісного й багатогранного світу. Саме досвід народу надає мові культурологічного забарвлення. А культура народу містить у собі його досвід. Оскільки мовна картина світу опосередковується мовою, вона припускає мовне осмислення, зв'язаність і забарвленість. У своїй будові та в осмислюваних мовою гранях цього світу мова представляє передусім людину, її матеріальну та духовну життєдіяльність, а також усе те, що людину оточує: простір і час, живу і неживу природу, світ створених людиною міфів і соціум (Н. Шведова О. Шайковський). Про мовну картину світу можна говорити тоді, коли пізнаний світ «у людини» та «поза нею» в усій різноманітності своїх виявів знаходить відображення в одиницях і засобах мови шляхом вербальної об'єктизації цілісних ідеальних утворень, що виникли у свідомості носія мови.

Проблема співвідношення мовної та концептуальної картини світу у сучасній лінгвістиці не має однозначного вирішення: одні вчені вважають, що ККС і МКС співвідносяться як частина – ціле (В. Телія, О. Селіванова), інші наполягають на їх взаємозв'язку, взаємопроникненні, взаємодії (С. Тер-Мінасова). В. Телія уявляє мовну картину світу як інформацію, розсіяну по всьому концептуальному каркасу й пов'язану з формуванням самих понять за допомогою маніпулювання в цьому процесі мовними значеннями та їх асоціативними полями, що збагачує мовними формами й змістом концептуальну систему, якою як знанням про світ користуються носії конкретної мови. Мовна картина світу, на її думку, не має чітких меж, тому її місце щодо власне концептуальної моделі світу не може бути визначене як периферія. Інші вважають, що елементи мовної картини світу, навпаки, мають виразні концептуальні «вкраплення», і що концептуальна картина світу своєрідно «вмонтована» у мовну» [5, с. 217].

Наголошуючи на відсутності чіткої межі між ККС і МКС (С. Тер-Мінасова, Ю. Караулов, О. Селіванова, В. Пищальникова, А. Чернова та ін.), вчені останнім часом усе частіше говорять про своєрідний проміжний світ «мовомислення», що лежить між ними, хоча ця ідея була проголошена ще В. фон Гумбольдтом і розвинута пізніше неогумбольдтіанцями (Е. Сепіром, Л. Вайсбергером). О. Кубрякова під мовною картиною світу розуміє ту частину концептуальної картини світу, що має «прив'язку до мови через мовні форми» [2, с. 142]. Проблема «проміжного світу» у сучасній лінгвістичній науці усе більше зближується з поняттями «менталітет», «суспільна свідомість» та «національний характер» (Н. Жукова, А. Чернова, В. Кононенко).

У проміжку між мовою і думкою розташовується надзвичайно важливий шар, позначений процесуальними характеристиками. Цей шар – номінація, яка нібито «зшиває» в одне ціле реальний світ і світ мови, формуючи тим певні відношення між предметом й обраною для його позначення мовною одиницею [8, с. 149].

Розуміння ККС і МКС як явищ взаємопов'язаних узгоджується з тезою Н. Шведової про *мовні смисли*, які можна уявити як єднальну ланку двох світів. Мовний смисл визнано мовною категорією, що стоїть на вищому рівні абстракції. Щодо будь-якого мовного значення смисл є його інваріантом. Мовний смисл – глибинні структура, що поєднує два конститутивні начала: 1) одне із основних понять матеріального та духовного світу людини, що пізнає цей світ; 2) узагальнено представлену семантику різнорівневих мовних засобів, звернених до цього поняття, які його матеріалізують. Це той «лик», у якому зосереджено знання про іменоване засобами конкретної мови [10, с. 13].

Мовна семантика, мовні смисли відкривають, за С. Тер-Мінасовою, шлях з власне світу мови у світ реальності. Ця нитка, що пов'язує два світи, обплутана культурними уявленнями про предмети, явища культурного світу, властивими даному колективу мовців і індивідуальним носіям мови [6, с. 47]. У той чи інший спосіб дослідники акцентують на тому, що мовна картина світу має розглядатися у лінгвістиці як культурноспецифічне поняття (О. Потебня, О. Селеменова, Т. Смірнова).

Розуміння мовної картини світу як випрацюваного багатовіковим досвідом народу і реалізованого засобами мовних номінацій всього суцього в осмислюваних мовою зв'язках дало можливість Н. Шведовій використати метафору «зображувальне полотно». Сутність і будова мовної картини світу не обмежуються лише словесним зображенням: це зображення осмислюється мовою, нею зв'язується й забарвлюється. На словесне «зображувальне полотно», яке складається із «картинок життя» (підмножин мовних одиниць, що зосереджують у собі інформативність, живописання та гетерогенних – таких, що поєднують у собі ознаки обох підмножин) накладається сітка мовних смислів. Кожен окремих фрагмент «картинки життя» є частиною цілісної картини, він зручний для аналізу і може доповнити знання про цілісну картину.

Запропонована автором тривимірна модель мовної картини світу, випрацювана у результаті створення семантичного словника, є універсальною, застосовною і до дослідження вербального втілення уявлень різних народів про інтелектуальні характеристики людини. Її структуру складають: а) власне «зображувальне полотно», представлене різнорівневими класами номінативних одиниць; б) сітка мовних смислів, що охоплюють цей фрагмент мовного полотна і понятійно пов'язують його сегменти; в) сітка смислів кваліфікативних (у нашій концепції – мотиваційних), що вільно пересуваються цим простором і здатні спрямовуватися до різних його одиниць та підмножин [10, с. 15]. Така модель аналізу продиктована самою мовою і уможливить максимально повний комплексний опис цієї «картинки світу».

Зокрема, для вивчення взаємозв'язку форми та змісту у процесі називання людини за характерною ознакою у різних мовах доцільним буде поєднання семасіологічного і ономасіологічного підходів до аналізу мовних одиниць (номінантів) на позначення людини за ознакою її інтелектуальних характеристик з погляду процесу отримання номінатом імені. Семасіологічний підхід дозволить глибше, системніше ідентифікувати мовні смисли, що мають місце у цій сфері іменування, ономасіологічний підхід з його виходом як у мовну, так і позамовну сфери уможливить вивчення процесу вербального втілення мовних смислів з урахуванням мовних і культурних впливів.

Ономасіологію в широкому розумінні трактують як вивчення процесу вербального втілення ідеї (Ж. Марузо). Ономасіологія як окремий розділ науки сьогодні опрацьовується у системному та функціональному напрямках. При системному підході (номінативна система – мова) ономасіологію розуміють як науку, що рухається від об'єкта позначення до форми його мовного втілення й покликана пояснити, чому мова обирає ту чи іншу назву для позначення певного поняття (Х. Квадрі, Фр. Дорнзайф, А. Цаунер, М. Комлев, Д. Голев, Є. Заонегін, І. Торопцев та ін.). При функціональному (номінативна система – мовлення), виходячи із ідей Празької лінгвістичної школи і передусім В. Матезіуса, ономасіологію розуміють як ономотологію, зближуючи її з мовленнєвою діяльністю (В. Нікітевич, Г. Щур, О. Сидоренко, Ю. Воронников та ін.). У такий спосіб предмет ономасіології визначається у дуже широкому діапазоні – від інвентаризації та створення систем найменувань певної ідеї до з'ясування вираження у мові і мовленні позамовного змісту (І. Торопцев, О. Селіванова, Ж. Вардзелашвілі, Є. Сидоренко). Виокремлення у межах ономасіології особливої конгломеративної галузі досліджень – теорії номінації – дає змогу більш чітко окреслити сфери наукових зацікавлень дослідників проблем ономасіології.

Звичайно, і ономасіологія, і теорія номінації виявляють потужні лінгвальні і нелінгвальні зони перетину, що приводить частину вчених до думки про неможливість чіткого розмежування їх дослідницьких сфер [4, с. 11] або ж злиття ономасіології з теорією номінації у єдину міждисциплінарну науку на користь останньої [9, с. 70-76]. Теорія номінації зорієнтована на вивчення співвідношення навколишнього світу, мислення та мови, дослідження власне номінативної техніки, різних способів номінації, самого процесу обернення фактів позамовної дійсності у надбання системи та структури мови. Ономасіологія – на номінативну систему під знаком асиметрії її одиниць у плані вираження та змісту, вивчення характеру мовних знаків, їх номенклатури, виокремлення їх розрядів, що встановлюються за різними принципами та на різних підставах [11, с. 3-4]. Таким чином, з одного боку, в центрі уваги цих галузей лінгвістичного знання опиняються нетотожні речі. З іншого, вивчати процеси вербалізації ідеї без зв'язку із системними рядами номінантів, що цю ідею у мові об'єктивують, практично неможливо: тут слід урахувувати кореляцію між ними, проте рухатися у напрямку від першого до другого.

У дослідженні процесу найменування людини за характерною ознакою доцільною буде орієнтація як на власне ономасіологію, так і на теорію номінації під загальним гаслом *ономасіологічний аспект дослідження*, під яким розумітимемо пошук механізмів породження номінативних одиниць різних мовних рівнів, способів «добування» суб'єктом номінації форми для вираження мовних смислів «людина розумна» – «людина нерозумна (дурень)» у номінативному процесі, вивчення специфіки пристосування та трансформації вихідної форми до вираження невластивого їй значення. Дослідження буде здійснено на підставі системно організованої сукупності різнорівневих мовних одиниць, що корелюються з мовними смислами, представлених у досліджуваних мовах. Процес обернення фактів позамовного світу у мовні неможливо досліджувати інакше, ніж ідучи від результатів процесу мовотворення – систематизованих сукупностей номінантів на позначення розумного – дурня у різних мовах. Це дасть змогу простежити в комплексі, як перетворюється й згортається у матерію мови мовний смисл – ідеальна форма існування фрагменту позамовної дійсності «людина розумна» – «людина нерозумна (дурень)» у сукупності його зв'язків, властивостей та відношень. Детермінованість предмета дослідження культурою розглядатиметься у площині лінгвістичного аналізу, оскільки погляд на культурне у мові є ретроспективним та історичним, а жорстка опозиція синхронії-діахронії є актуальною лише для площини семасіологічного аналізу. З погляду ономасіологічного вона втрачає актуальність: способи і засоби вербалізації ідеї «людина розумна» – «людина нерозумна (дурень)» вивчатимуться у панхронії (В. Телія), що передбачає широке залучення історико-етимологічного аналізу. Такого роду аналіз може бути спрямовано і на план змісту, і на план вираження – тут актуального значення набуває історико-етимологічне тлумачення як базового мовного смислу, так і елементів прототипу номінативної одиниці.

Окреслений у такий спосіб підхід відкриє можливість пошуку особливостей світобачення, світосприймання і світорозуміння народів-носіїв як одноструктурних, так і різноструктурних мов, віддзеркалених у формі мовного знака. Перспективою такого аналізу має стати вивчення діалогічності мови і людини як суб'єкта ословлення й об'єкта культури у напрямку від слова до думки та від думки до слова. Результати зіставно-типологічного дослідження вербальної реалізації ідеї «розумний – нерозумний (дурень)» у різноструктурних мовах можуть стати корисними як для уточнення певних понять та визначення загальних і часткових дослідницьких методів теорії номінації, так і міжкультурної комунікації, адже одиниці на позначення цієї ідеї несуть на собі потужний оцінно-експресивний потенціал, забарвлений у національні кольори.

Література:

1. Жайворонок В. В. Проблеми концептуальної картини світу та мовного її відображення / В. В. Жайворонок // Культура народів Причорномор'я. – № 32. – 2002. – С. 51-53
2. Кубрякова Е. С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира / Е. С. Кубрякова // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. – М., 1988. – С. 141-160.

3. Никитина Т. Г. К вопросу о классификационной схеме фразеологического идеографического словаря / Т. Г. Никитина // Вопросы языкознания. – 1995. – № 2. – С. 68-82.
4. Селиванова Е. А. Когнитивная ономастология / Е. А. Селиванова. – К. : Фитосоциоцентр, 2000. – 241 с.
5. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М. : Языки русской культуры, 1996. – 288 с.
6. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 624 с.
7. ФЭС Философский энциклопедический словарь. – М. : Сов. энцикл., 1989. – 840 с.
8. Хачмафова З. Р. Языковая реализация индивидуальной картины мира / З. Р. Хачмафова // Основные проблемы современного языкознания : сб. ст. междунар. науч.-прак. конф., 11-13 сент. 2009 г., г. Астрахань / [сост. Е. Ю. Бубнова]. – Астрахань, 2009. – С. 148-154.
9. Чернышева, И. И. Современная теория языковой номинации и комплексные единицы лексикона (на материале немецкого языка) / И. И. Чернышева // Филологические науки. – 2006. – № 3. – С. 70-76.
10. Шведова Н. Ю. Теоретические результаты, полученные в работе над «Русским семантическим словарем» / Н. Ю. Шведова // Вопросы языкознания. – 1999. – № 1. – С. 3-16.
11. Языковая номинация. Общие вопросы / под ред. Б. А. Серебренникова. – М. : Наука, 1977. – 358 с.

Т. В. Починок,

Гомельський державний університет ім. Ф. Скорины, г. Гомель

ОБ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ

В статье рассматривается проблема организации эффективного обучения студентов языкового вуза межкультурному общению. Выделяются этнопсихологические особенности носителей изучаемого и родного языков, которые обуславливают межкультурное общение и оказывают влияние на речевое поведение участников. Предлагается комплекс заданий, направленный на учет этнопсихологических особенностей в процессе взаимодействия.

Ключевые слова: межкультурное общение, этнопсихологические особенности, менталитет, задание.

У статті розглядається проблема організації ефективного навчання студентів мовного вузу міжкультурного спілкування. Виділяються етнопсихологічні особливості носіїв досліджуваної і рідної мов, які обумовлюють міжкультурне спілкування і впливають на мовну поведінку учасників. Пропонується комплекс завдань, спрямований на облік етнопсихологічних особливостей у процесі взаємодії.

Ключові слова: міжкультурне спілкування, етнопсихологічні особливості, менталітет, завдання.

The article deals with the problem of effective teaching intercultural communication for linguistic university students. The author singles out ethnopsychological peculiarities of the native and foreign language speakers, which are responsible for cross-cultural communication and influence on the verbal behavior of the participants. It is proposed a set of assignments aimed at taking into consideration ethnopsychological peculiarities during interaction.

Keywords: intercultural communication, ethnopsychological peculiarities, mentality, assignment.

В настоящее время важнейшим направлением в обучении иностранным языкам студентов в Республике Беларусь является формирование поликультурной многоязычной личности, которая готова и способна осуществлять межкультурное общение с носителями изучаемого языка. Сегодня многие лингвисты и методисты разрабатывают учебные курсы и учебники, направленные на практическую реализацию проблем межкультурного общения (В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, С.Г. Тер-Минасова, Ю.Б. Кузьменкова и др.). Однако проблема еще далека до своего практического разрешения. На факультете иностранных языков Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины (Беларусь) для обучения студентов осуществлять адекватное, а значит и эффективное межкультурное общение с носителями изучаемого языка в учебный план включены следующие дисциплины: «Основы межкультурной коммуникации», «Практический курс лингвокультурологии», «Культура страны изучаемого языка», «Страноведение», а также социокультурный аспект коммуникации по различной тематике изучается в рамках дисциплины «Дискурсивная практика» и др. Таким образом, предпринимаются реальные попытки соизучения языка и культуры в процессе обучения иностранного языка.

Каким же образом эффективно организовать процесс обучения межкультурному общению студентов языкового вуза (факультета иностранных языков)? Для ответа на этот вопрос необходимо разобраться с некоторыми теоретическими вопросами.

В межкультурном общении взаимодействуют разные культуры, в результате чего происходит актуализация общечеловеческого и специфического каждой культуры. Социокультурное своеобразие взаимодействующих культур придает специфический характер процессу межкультурного общения. Социокультурное своеобразие процесса межкультурного общения обусловлено влиянием *этнопсихологических особенностей*. Этнопсихологические особенности носителя лингвокультуры актуализируются в его поведении, действиях, суждениях, реакциях, речевом стиле, оказывая влияние на выбор соответствующих языковых форм. Реализация речевого поведения в соответствии с нормами родной культуры, без учета этнопсихологических особенностей иноязычного собеседника, может привести к тому, что в поведении участников межкультурного общения будут отражаться собственные культурные нормы, отличные от норм иноязычного коммуникативного поведения носителя изучаемого языка. Вследствие этого, в процессе межкультурного общения могут возникать разного рода коммуникативные помехи, препятствующие взаимопониманию носителей разных культур.

В основе этнопсихологических особенностей носителя языка лежит национально-культурная специфика его сознания. Национально-культурная специфика сознания носителей разных культур обусловлена *менталитетом*, который управляет поведением представителя одной культуры при взаимодействии с представителем иной культуры. Структура этнического менталитета включает (О.А. Корнилов) [2, с. 53]: а) мировидение (мировосприятие, мироощущение, мирооценку); б) систему ценностей и шкалу нравственных приоритетов; в) модели поведения; г) стратегии поведения.

Этнический менталитет определяет этнокультурную специфику отношений личности к явлениям окружающей действительности, вследствие чего представители этнокультурной общности обнаруживают относительно однообразное поведение в сходных ситуациях. Этнические отношения носителей лингвокультуры актуализируются только во взаимодействии представителей разных этносов, обуславливая разное восприятие и понимание действительности. Это дает нам основание полагать, что для представителей разных этнических общностей характерны *этнопсихологические особенности*, которые обуславливают этнокультурную специфику системы отношений носителя лингвокультуры к окружающей действительности. Проанализировав влияние этнопсихологических особенностей носителя изучаемого языка на процесс межкультурного общения, мы заключили, что данные особенности, как и этнический менталитет, проявляются: в восприятии, по-

нимании и оценке действительности (перцептивная сторона взаимодействия); в национальных ценностных ориентациях (коммуникативная сторона взаимодействия); в стратегиях поведения (интерактивная сторона взаимодействия). Эффективная реализация всех сторон межкультурного общения возможна при условии, если носитель родной культуры знает этнопсихологические особенности своего иноязычного собеседника и учитывает их в процессе взаимодействия.

Любая этнопсихологическая черта может и не быть исключительно принадлежностью одной нации, но проявление ее у разных народов имеет свою специфику [1]. Следовательно, этнопсихологические особенности носителей той или иной культуры специфичны и типичны одновременно, поскольку представляют собой соотношение тесно взаимосвязанных психологических качеств, типичных для всего человечества.

Так как менталитет, как было отмечено выше, определяет поведение представителей той или иной культуры по линиям «личность – личность» и «личность – общество», мы выделили следующие группы отношений для определения этнопсихологических особенностей носителя любой иноязычной лингвокультуры: 1) по линии «личность – личность» выделены «отношение к себе» и «отношение к другому»; 2) по линии «личность – общество» выделено «отношение к окружающей действительности».

На основании обозначенных групп отношений и определенных критериев, мы определили типичные этнопсихологические особенности, характерные для носителей разных лингвокультур, которые одновременно являются специфичными в формах своего проявления в поведении. В результате, было установлено, что «отношение к себе» характеризует этнопсихологическая особенность *сохранение личного пространства*, «отношение к другому» проявляется в этнопсихологическая особенность *формальное дружелюбие*, «отношение к окружающей действительности» реализуется в этнопсихологическая особенность *позитивное восприятие*.

Этнопсихологические особенности представителя иноязычной лингвокультуры проявляются в стратегиях поведения в процессе межкультурного общения. При определении основных стратегий мы исходили из того, что каждая этнопсихологическая особенность носителя изучаемого языка проявляется в соответствующей стратегии поведения. Также как и этнопсихологические особенности, основные стратегии являются, как универсальными для представителей разных лингвокультур, так и национально-специфичными по речевому содержанию и языковой реализации. В результате, определены основные стратегии поведения для каждой выделенной этнопсихологической особенности. Так, этнопсихологическая особенность *сохранение личного пространства* проявляется в стратегии *коммуникативной дистанцированности*, этнопсихологическая особенность *формальное дружелюбие* актуализируется в стратегии *коммуникативной контактности*, а этнопсихологическая особенность *позитивное восприятие* реализуется в стратегии *коммуникативной самопрезентации*.

Для обучения межкультурному общению разработан комплекс специальных заданий. В типологию включены ориентировочные и интерактивные задания. Ориентировочные задания предполагают овладение социокультурными знаниями, а также развитие у обучаемых умений ориентироваться в этнопсихологических особенностях иноязычного собеседника и в условиях коммуникативной ситуации. Интерактивные задания предназначены для обучения студентов исполнять речевую деятельность, используя стратегии поведения.

В качестве источников культуроведческого материала на ориентировочном этапе могут быть использованы как культуроведческие тексты, так и видеофильмы. Например, на основе эпизода из фильма «The Transporter 3» можно выполнить следующее задание:

– просмотрите эпизод. Сопоставьте и объясните проявление национальной ценностной ориентации оптимизм у носителей иноязычной и родной культур (эпизод из Перевозчика 3). Могут также использоваться поэтические тексты:

– изучите стихотворение *Invictus* (William Ernest Henley) и определите национальные ценностные ориентации носителей американской лингвокультуры.

Таким образом, обучение МКО позволяет нам не только узнать и понять носителя изучаемого языка, но и более глубоко изучить родную культуру и выйти на более высокий уровень личностного развития.

Литература:

1. Джандильдин, Н. Природа национальной психологии / Н. Джандильдин. – Алма-Ата : «Казахстан», 1971. – 303 с.
2. Корнилов, О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / О. А. Конилов. – М. : МГУ, 1999. – 341 с.

Т. Ф. Семашко,

Маріупольський державний університет, м. Маріуполь

НАЦІОНАЛЬНИЙ СТЕРЕОТИП – ПОСЕРЕДНИК МІЖ СПРИЙНЯТТЯМ, МИСЛЕННЯМ, МОВОЮ ТА КУЛЬТУРОЮ

Пропонована стаття присвячена дослідженню понятійно-ціннісної структури етностереотипів на предмет їх вербалізації в сучасному мовному просторі. Особлива увага автора до національно-культурного стереотипу як явища думки, мови, культури і комунікації.

Ключові слова: мовна картина світу, мовна реалізація, стереотип, стереотипні знання, етнічний стереотип, етнічна обумовленість.

Предлагаемая статья посвящена исследованию понятийно-ценностной структуры этностереотипов на предмет их вербализации в современном языковом пространстве. Особое внимание автора национально-культурному стереотипу как явлению мысли, языка, культуры и коммуникации.

Ключевые слова: языковая картина мира, речевая реализация, стереотип, стереотипные знания, этнический стереотип, этническая обусловленность.

The proposed article is devoted to conceptual-value structure ethnic stereotypes for their verbalization in modern language. Particular attention of the author of the national cultural stereotype as a phenomenon of thought, language, culture and communication.

Key words: linguistic worldview, speech implementation, stereotype, stereotypical knowledge, ethnic stereotype, ethnic conditioning.

Кожний етнос має свої власні уявлення про навколишній світ, про представників іншої культури. Особистість сприймає і відтворює світ у формі прийнятних у своїй етнокulturі норм, розуміння яких відбувається у процесі комунікації з іншими носіями національної мови. Належність до конкретної культури визначається саме наявністю базового стереотипного ядра знань, повторюваного в процесі соціалізації особистості в конкретному суспільстві. Виховання, освіта, громадська думка, засоби масової інформації – ось ті канали, через які індивід засвоює суспільні норми і цінності, долучається до елементів своєї культури і формує уявлення про інші етноси.

У кожному суспільстві виникають стереотипні уявлення – як щодо самих себе, щодо поведінки та традицій у межах свого культурного простору, так і відносно представників іншого мовного та культурного простору [12, с. 64]. В онтогенезі стереотип може присвоюватися індивідом без урахування історичного контексту і незалежно від реального досвіду особистісного спілкування з представниками того чи іншого етносу. Дослідження показують, що в ранньому дитинстві дитина ще вільна від будь-яких стереотипних уявлень, але вже в молодшому шкільному віці стереотипи починають активно засвоюватися і використовуватися дітьми, значно випереджаючи формування власних уявлень про етнічні групи.

Схильність людини до стереотипів пов'язана з природним прагненням узагальнити, категоризувати свій життєвий досвід і, як наслідок, сформувати певне ставлення до явищ дійсності. Сформовані уявлення включають не тільки безпосередній досвід людини, а й помилкові враження, набуті в процесі виховання та ретрансляції етнічної культури. Стереотип являє собою певний первинний фіксатор образу групи, що обумовлює відому йому схематичність, далеку від повноцінного уявлення. Як наслідок – з'являються схеми, покликані допомогти людині в межах мінімального часового відрізка зареєструвати найбільш незвичні, екзотичні і яскраві риси (за принципом «економії зусиль»), разом із тим породжуючи ірраціональне знання про інших.

Проблема дослідження схематизовано-типізованого знання, яке визначається як стереотипне, залишається актуальною в результаті фокусування сучасної лінгвістики на антропофакторі, який визначає характер знання, його вербалізацію і форму мовної реалізації. **Аналіз останніх досліджень і публікацій** [1; 2; 3; 4; 5; 6; 10; 14; 16] свідчить про посилений інтерес лінгвістів до відповідної проблеми, що обумовлює теоретико-методологічні засади дослідження і детермінує **актуальність** пропонованої розвідки. **Метою** якої є аналіз понятійно-ціннісної структури етностереотипів на предмет їх вербалізації в сучасному мовному просторі, що дозволить з'ясувати їх сутність, як явища сприйняття, мислення, мови та культури.

Наукове осмислення поняття «стереотип» бере свій початок від робіт американського психолога У. Ліппмана, який запозичив термін «стереотип» із сфери книгодрукування і уперше використав його з позиції соціальної психології (1922 р.), аналізуючи вплив наявних знань про предмет на його сприйняття та оцінку при безпосередньому контакті. У. Ліппман порівнював процес виникнення стереотипів з виготовленням типографських друкарських форм, матриць, які дозволяють здійснювати масове тиражування без необхідності щоразу заново робити набір. У цьому сенсі спочатку змінна структура стає незмінною. Таке метафоричне перенесення зі світу техніки у сферу людського сприйняття і мислення дозволило У. Ліппману яскраво і образно уявити закономірності стереотипного мислення.

Учений зробив спробу визначити місце і роль стереотипів у системі суспільної думки, запропонувавши нове розуміння відповідного поняття: стереотипи – це «впорядковані, детерміновані культурою «картинки світу» в голові людини, які заощаджують зусилля при сприйнятті складних соціальних об'єктів і захищають її цінності, позиції і права» [11, с. 107]. «Системи стереотипів можуть бути підвалинами нашої особистої традиції, захисниками нашого становища в суспільстві. Вони являють собою організовану, більш або менш ґрунтовну картину світу, в яку вписуються наші звички, смаки, уподобання, можливості, надії та зручності.

Можливо, вони не пропонують цілком повну картину світу, натомість, складають можливу картину світу, звичну для нас...» [11, с. 71]. Значним у цьому визначенні є положення про те, що стереотипи складають «можливу картину світу», яка не претендує на універсальність.

Розробляючи концепцію стереотипу, У. Ліппман визначив важливу особливість цього поняття – орієнтацію на певний ідеальний образ світу, сформований у свідомості представників певної суспільної групи, а також здатність відповідати суспільним очікуванням. Таке трактування стереотипу зробило переворот у соціології, а потім і в етнології, психології, філософії, літературознавстві і, зрештою, – в лінгвістиці.

У сучасному мовознавстві під стереотипом узагальнено розуміють «уявлення про предмет, сформоване в певному суспільному досвіді, яке визначає, чим є предмет, який він має вигляд, як функціонує, як його трактує людина тощо, а також уявлення, зафіксовані в мові, доступні через неї, що належать до загальних знань про світ» [13, с. 11].

Стереотип входить до структури ментально-лінгвального комплексу і репрезентує національні уявлення комунікантів; він не може функціонувати як одиничний феномен, оскільки стереотипи поліфонічні й діють як збірний образ. Стереотип виступає як універсальна поведінкова модель з детермінованим вибором тактики. На основі положення, що за мовними одиницями знаходяться стереотипи та асоціації, можна зрозуміти дію певних культурно-зумовлених уявлень. Під час соціалізації особа отримує певну «систему координат» з національно забарвленими векторами простору та часу [5, с. 11].

Результати світосприйняття представників різних культур і народів знаходять безпосередній вияв у етнічних (національних, культурних) стереотипах – одній із форм соціального стереотипу. «Стереотип етнічний – схематизований, спрощений, емоційно забарвлений образ певної етнічної спільноти, який поширюється як типовий на кожного її представника. Незважаючи на те, що такий образ має досить поверхневий характер і фіксує в собі іноді несуттєві риси етносу чи етнічної групи, він надзвичайно стійкий, консервативний і важко піддається найменшим змінам під впливом раціональної інформації» [9]. Етнічні стереотипи є невід'ємною частиною суспільної свідомості та самосвідомості представників етносу, проявляються в умовах контакту з представниками інших етносів і виконують захисну функцію щодо своєрідності духовної культури [1, с. 36].

Сучасна лінгвістична наука національний стереотип розглядає як «стандартне уявлення, властиве багатьом людям, які формують той чи інший етнос, про людей, що входять в інший або власний етнос» [10, с. 450]. На думку В. А. Маслової, етнокультурні стереотипи – це узагальнені уявлення про типові риси, які характеризують будь-який етнос. Дослідниця зазначає, що середовище сприймає етнокультурні стереотипи як зразки, яким потрібно відповідати. Саме тому стереотипи сильно впливають на людей, стимулюючи в них формування таких рис характеру, які знаходять своє відображення в стереотипі [12, с. 108].

Е. А. Некрасова етнічний стереотип визначає як «лінгвокультурну модель, поширену в певному лінгвокультурному середовищі, яка фіксує уявлення відповідного середовища про ту чи іншу націю, і яка дозволяє апелювати цими уявленнями в дискурсі. Стереотипи, як лінгвокультурні моделі, наявні у свідомості представників будь-яких лінгвокультур у вигляді певним чином структурованих фонових знань незалежно від того, усвідомлює це індивід чи ні» [14, с. 10]. Очевидно, що етнічні стереотипи є частиною мовної свідомості. Вони необхідні для пізнання дійсності, оскільки спрощують цей процес і дозволяють швидко кваліфікувати певний об'єкт. Національно-культурні стереотипи завжди емоційно заряджені, що може як допомогти, так і перешкодити подальшому, більш адекватному, сприйняттю об'єкта чи ситуації.

О. В. Потапова вводить поняття «мовний етнічний стереотип», визначаючи його як «вербально виражене узагальнення образів представників конкретних етнічних спільнот» [16, с. 20]. Мовні етностереотипи передбачають семантичну стереотипізацію, яка допомагає зменшити кількість семантичних значень фраз, лексем, що значною мірою полегшує комуніканту вибір більш точних засобів для передачі потрібної інформації, а реципієнту – сприйняття цієї інформації. При цьому необхідно враховувати, що стереотип – це не тільки ментальний образ, але і його вербальна оболонка; стереотипи так чи інакше знаходять вираження в етнічній мові, у її лексиці, в паремійному фонді та в інших продуктах усної народної творчості. Вербалізуючись, етнічні стереотипи експліцитно й імпліцитно відображають свою специфіку у вигляді конотативної оцінки. При цьому метою представленого в мові стереотипного сприйняття зазвичай стає аксіологічне негативне «чуже», що дистанціюється від позитивності «свого».

На нашу думку, етнокультурний стереотип – це не просто оцінний образ «чужого», що знайшов фіксацію в мові, а значущий концепт, який є обов'язковим елементом картини світу. Відповідно, «для розуміння етнічного стереотипу важливою є не тільки мовна компетенція («етнічне» значення слова), а й прагматична комунікативна компетенція (знання про світ, про дійсність)» [3, с. 8]. Виконуючи у мовному просторі структуротворчу і етнодифференційну функції, етнічні стереотипи надзвичайно важливі для самосвідомості і саморозуміння етносу (уявлення про «свій» і «чужий» народ, «свою» і «чужу» релігію, обряди, системи цінностей тощо). Науковці зазначають, що саме етнічні стереотипи становлять основний зміст етнічної ідентичності як когнітивно-мотиваційного ядра етнічної самосвідомості, оскільки є базою світовідчуття і сприйняття навколишнього світу етнічною спільнотою [7, с. 12].

Формування етнічних стереотипів сприяють як особистий досвід, так і загальноетнічні уявлення. Проте, найперше, стереотипи щодо певної етнічної спільноти детерміновані дією соціально-історичних та етнокультурних чинників. Оскільки стереотипи формуються в рамках певної культури, вона визначає їх розвиток і накладає на них свій особливий відбиток. Найперше тому, що культура – це сукупність цінностей і норм, які притаманні соціальній групі, спільноті, народу чи нації. Як сукупність цінностей певної нації культура знаходить своє відображення в стереотипних уявленнях, що характеризують певну національну спільноту.

Знання національно-культурних стереотипів дозволяє прогнозувати дії і реакції індивідів, що належать певній нації, спрощує процес міжкультурної комунікації. Стереотипи вбудовані в нашу систему цінностей і є її складовою, забезпечуючи своєрідний захист наших позицій у суспільстві. Уміння правильно оцінити комунікативну ситуацію є важливим компонентом успішного міжкультурного діалогу. Фактично етнічні стереотипи є груповими уявленнями, які виникають на основі суспільної думки однієї етнічної групи про найяскравіші характеристики іншої етнічної групи.

Різниця способів відображення дійсності в різних культурах обумовлена багатьма екологічними, психологічними, соціальними, культурно-історичними факторами, які в сукупності формують умови, визначають потреби і цілі, що диктують появу певних стереотипів, які є складовою тієї частини системи психологічних знань про світ, яка відображає відмінності між народами» [17, с. 239].

Важливо зазначити, що багатющий матеріал для вивчення процесу формування етнічної самосвідомості народу і, як наслідок, етнічних стереотипів дає вивчення національної мови. «Мова є воістину сховищем історичного досвіду народу в більшій мірі, ніж будь-яка інша сфера культури» [15, с. 43]. Кожна національна мова не тільки відображає, а й формує національний характер, формує свого носія. Окремі риси національного характеру можуть змінюватися під впливом соціально-історичних факторів, однак ряд рис відрізняються високим ступенем стійкості і передаються з покоління в покоління.

За відношенням до змісту етнічний стереотип можна розглядати як фрагмент концептуальної картини світу, який є національно-культурно обумовленим уявленням про предмет або ситуацію. У свідомості людини стереотип зберігається у вигляді фрейм-структури. Когнітивна лінгвістика та етнолінгвістика тлумачать стереотип виключно як ментальне явище, яке корелює з картиною світу [6, с. 83-84]. Культурні стереотипи постають знаковою формою відображення реальності; використовують різний за обсягом знаковий матеріал, репрезентуючи певні моделі уявлення про світ.

Слід зазначити, що етнічна картина світу є однією із можливих варіантів бачення світу, і усвідомлюється представниками етносу як природна і єдино можлива. «Її сенс полягає в невід'ємності від реальної дійсності як такої. Носії культури ніколи не сприймають і не можуть сприймати національну картину світу як специфічну, культурно-обумовлену версію дійсності. Для них вона тотожна самому світові» [8, с.102]. При цьому етнічна картина світу не є незмінною. Вона варіюється з плином часу у зв'язку зі зміною цінностей етносу, викликані змінами в історичній, економічній, політичній ситуаціях на певному етапі розвитку. Разом із тим цілісність етнічної картини світу забезпечує система етнічних констант, яка, як уже згадувалося, залишається незмінною. Змінюється лише конкретне наповнення несвідомих образів під впливом переоцінки цінностей, сама ж система констант через свою абстрактність є невразливою.

Отже, етностереотипи притаманні свідомості й мові представників кожної нації, входять у структуру ментально-лінгвального комплексу та відображають національні уявлення комунікантів. Оскільки етнічні стереотипи, насамперед, утворення культури, вони природні й неминучі доти, доки існуватимуть народи і етнічні групи. Висока аксіологічність етностереотипів, їх приналежність до найдавніших світоглядних основ культури забезпечує їм помітне місце у системі національної мови, яка є об'єктивним показником національного характеру. Етностереотипи осмислюються як важливі інструменти пізнавального процесу, забезпечують одне з основних прагнень людини в будь-якій його діяльності, а саме: прагнення до стандартизації, ємності, високого узагальнення; вони – ланка, яка поєднує сприйняття, мислення, мову та культуру.

Література:

1. Байбури А. К. Этнические аспекты изучения стереотипных форм поведения и традиционная культура / А. К. Байбури // Советская этнография. – М. : Наука, 1985. – № 2. – С. 36-45.
2. Бартминский Е. Языковой образ мира : очерки по этнолингвистике [пер. с польск.] / Е. Бартминский. – М. : Индик, 2005. – 528 с.
3. Белова О. В. Этнические стереотипы по данным языка и народной культуры славян : автореф. дис... докт. филол. наук : 10.02.02 / О. В. Белова. – М., 2006. – 28 с.
4. Белова А. Д. Лексическая семантика и межкультурные стереотипы / А. Д. Белова // Языковые и концептуальные картины мира : сб. науч. трудов. – М., 2002. – Вып. 7. – С. 43-54.
5. Годзь Н. Б. Культурні стереотипи в українській народній казці : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.04 / Н. Б. Годзь; Харківський нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Харків, 2004. – 16 с.
6. Голикова Т. А. Стереотип как этнически и культурологически обусловленный компонент менталитета / Т. А. Голикова // Мир языка и межкультурная коммуникация : материалы междунар. науч.-практ. конф., (16-17 мая 2001 г.). – Барнаул : Изд-во БГПУ, 2001. – Ч. 1. – С. 80-87.
7. Горбунова М. Ю. Языковое выражение этнической и гендерной предвзятости в английском и русском языках : лингвопрагматический аспект : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.02 / М. Ю. Горбунова. – Краснодар, 2008. – 174 с.
8. Кассирер Э. Опыт о человеке. Введение в философию человеческой культуры / Э. Кассирер. – Спб. : Петрополис, 1997. – 850 с.
9. Клиненко Т. Етнічний довідник : поняття та терміни [Електронний ресурс] / Тетяна Клиненко. – Режим доступу : <http://www.socd.univ.kiev.ua/fulltext.html>. – (15.03.04). – Назва з екрану.
10. Крысин Л. П. Этностереотипы в современном языковом сознании : к постановке проблемы / Л. П. Крысин // Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 542 с.
11. Липпман У. Общественное мнение / У. Липпман. – М. : Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. – 384 с.

12. Маслова В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / В. А. Маслова. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 208 с.
13. Маслова В. А. Языковая картина мира и культура / В. А. Маслова // Когнитивная лингвистика конца XX века : материалы Международной научной конференции. – Минск : Изд-во МГЛУ, 1997. – Ч. 1. – С. 59-64.
14. Некрасова А. Е. Дискурсивный анализ высказываний, отражающих стереотипы взаимовосприятия англичан и французов (на материале качественной британской и французской прессы) : автореф. дис ... канд. филол. наук : 10.02.02 / А. Е. Некрасова. – М., 2009. – 28 с.
15. Поршнев Б. Ф. Противопоставление как компонент этнического самосознания / Б. Ф. Поршнев. – М., 1973. – 267 с.
16. Потапова А. В. Языковые этнические стереотипы и их представление в белорусской, русской и польской лексикографии XIX века : дис... канд. филол. наук : 10.02.02 / А. В. Потапова. – Минск, 2005. – 151 с.
17. Садохин А. П., Грушевицкая Т. Г. Этнология / А. П. Садохин, Т. Г. Грушевицкая. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 304 с.

С. М. Сербін,

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ

КОГНІТИВНІ АСПЕКТИ БАГАТОКУЛЬТУРНОГО РАДІОМОВЛЕННЯ

Стаття спрямована на вивчення когнітивної ролі радіомовлення як одного із напрямків міжетнічної комунікації, розвитку сучасних імміграційних процесів в Україні, засобу долучення різномовних етнічних груп до створення і примноження загальнонаціональних цінностей. Когнітивний аспект багатокультурного радіомовлення зумовлений комунікативними та пізнавальними потребами формування етнічного інформаційного простору, а також його впливами на загальнонаціональну (мейнстрім) медіа країни-поселення для реалізації державної імміграційної політики.

Ключові слова: багатокультурне мовлення, мейнстрім мова, імміграція, асиміляція, расова дискримінація, державна міграційна політика.

Статья направлена на изучение когнитивной роли радиовещания как одного из направлений межэтнической коммуникации, развития современных иммиграционных процессов в Украине, средства привлечения разноязычных этнических групп к созданию и приумножению общенациональных ценностей. Когнитивный аспект многокультурного радиовещания обусловлен коммуникативными и познавательными потребностями формирования этнического информационного пространства, а также его влиянием на общенациональную (мейнстрим) медиа страны поселения для реализации государственной иммиграционной политики

Ключевые слова: мультикультурное вещание, мейнстрим язык, иммиграция, ассимиляция, расовая дискриминация, государственная миграционная политика.

The article aims to explore the cognitive role of radio as one of the areas of inter-ethnic communication, the development of modern immigration process in Ukraine, as a resource to gravitate national values. The cognitive aspect of multicultural radio caused by communicative and awareness needs for the creation of ethnic information space, as well as its impact on mainstream media of the country of settlement for the implementation of the state ,s immigration policy.

Key words: multicultural broadcasting mainstream language, immigration, assimilation, racial discrimination, the state migration policy.

Ріст зацікавленості лінгвістики проблемами міжетнічної комунікації заставив цілий ряд дослідників звернути увагу на вивчення засобів радіомовлення у визначенні когнітивних аспектів спілкування між представниками різних культурних соціумів. Діагностика проблем багатокультурного радіомовлення полягає в необхідності ідентифікації найбільш важливих комунікативних питань співіснування між різними за національним походженням членами суспільства. Вербальні засоби комунікації сприяють адекватному порозумінню між учасниками комунікативного акту у спілкування між індивідами, соціальними групами (етнічними громадами) та державними органами регулювання, які належать до різних національних культур. Вербальна комунікація в радіомовленні базується на професійному співробітництві в галузі перекладацької справи, контактах з експертами, вміннях та навичках написання інформаційних повідомлень, проведення прямоефірного дискурсу, круглих столів, структуризації різножанрових програм, проведення презентацій, розумінні норм, стандартів журналістської етики. Створення багатокультурного радіо (одного із найбільш економічних і легкодоступних видів сучасної медіа) і його трансформація в ділового партнера міжетнічного спілкування потребує термінового вирішення проблем, які розширюють прогалину в інформування населення про державну політику в сфері розвитку імміграції та етнічних громад.

Відсутність багатокультурного радіомовлення з одного боку залишає без вирішення питання про інформування певного сегменту аудиторії, а з іншого ізолює державні структури від ознайомлення із станом справ в громадах, які не спілкуються мейнстрім мовами, що призводить до посилення процесів гетизації та еліонації певної частини суспільства, яка стає беззахисною перед криміногенним і антиурядовим впливами. Щоб лікувати існуючі хвороби багатокультурного радіомовлення не за симптоми, треба визначити їх коріння шляхом точної діагностики. Що за хвороба в існуючому радіомовленні України призвела до того, що ми маємо сьогодні прогалини в розвитку багатокультурного суспільства, які причини її виникнення? З'ясувалося, що кожен з дослідників цієї проблеми має свою відповідь. Зокрема, пошуку відповідей на питання змін когнітивної ролі багатокультурного мовлення присвячені праці професора Джона Гартлі (Австралія, Queensland University of Technology), професора Пітера МакЛарена (США, University of California), професора Вільяма Мумева (США, Tufts University), професор Роберта Стема (США, New York University) та Паула Бріфтона (Англія, University of Wolverhampton). Австралійський дослідник, професор Дональд Хорн у своїй книзі «Щаслива країна» (1964), розглядаючи проблеми зародження багатокультурної журналістики, вказував, що в країні, яка «завжди була країною іммігрантів слід докладати всіх зусиль, щоб працювати з ними» [1].

Міжнародні дослідження проблем багатокультурності в індустріально розвинутих країнах стали основою практичної реалізації відповідної концепції, що впроваджувалася в радіомовленні цих країн з початку 70-х років. На думку хорватського культуролога Саніна Драгосевича (University of Zagreb) вперше розроблена на Заході «концепція мультикультуралізму в управлінні культурним різноманіттям означає те, що державні освітні й культурні органи мають визначати політику, конкретні заходи та ініціативи, які б надавали можливість різним культурам розвиватися поруч у межах однієї країни» [2, с.131]. На його думку, нове етнічне й культурне різноманіття сучасних західних суспільств, породжене багатомільйонною еміграцією в 60-80-і роки, головним чином із країн так званого «третього світу», а потім – ще й зі Східної Європи, сформувало пев-

ний «виклик» узвичаєним культурним інституціям радіомовлення і навіть системам національних цінностей держав Заходу. До розробки вітчизняних проєктів державного регулювання багатокультурності (Концепції державної міграційної політики, схваленої Указом Президента України від 30.05.2011 № 622/2011, проєкту Закону України «Про Концепцію державної етнонаціональної політики України» (2013р.), Законів України «Про громадські об'єднання», «Про засади державної мовної політики») долучилися працівники Державної міграційної служби, Мінкультури України і Мін'юсту України. Ідея про створення багатокультурного радіомовлення висловлювалась в дослідженнях Віктора Котигоренка, Алли Леонової, Галини Євсєєвої, Володимира Євтуха, Олени Ковальчук та інших, проте практичні заходи по її реалізації в Україні не набули достатньої урядової підтримки.

У дискусіях про прикметник «багатокультурності» радіо основне визначення полягало у простому описі «багатства різних культур». В цьому відношенні більшість дослідників цієї проблеми погодилися з тим, що Україна, за визначенням підлягає поняттю мультикультурного суспільства. Деякі з них (професор Hugh Maskau, Австралійський національний університет) розглядають багатокультурність на більш високому рівні мультикультуралізму, як те, що виходить за рамки суспільства і складається з різних етнічних груп, але набуває функціональності при сприянні вивченню і встановленню рівності між культурами. В своїй книзі «Добре життя» Хю Макей розглядає рівень багатокультурності як суму, що складається з понять безпеки, благополуччя, статусу, поштового індексу, успішної кар'єри, рівня щастя, можливостей людини самовіддано ставитись до обов'язків, втримувати якісні стосунки і її бажанням контактувати з іншими для користі всіх [3]. Очевидно, що таке тлумачення багатокультурності можна вважати ідеальним і не завжди реально досяжним. В різні роки і в різних країнах ставлення до терміну «багатокультурність» не завжди було позитивним. Проте сьогоденні зменшення неприйнятності і антагонізму до нього обумовлено ростом міграції і процесами її глобалізації. Категорія «мігрантів» стосується багатьох культур, що проживають на спільній території такої спільноти, в якій люди з різних культур поважають і толерантно ставляться один одного. Хоча Україна, в основному, розглядається як функціональне мультикультурне суспільство, в якому проживає більше ста націй і народностей, але питання істинного і глибокого визнання відмінностей між культурами на рівні формування суспільного мовлення досі не підлягало детальному вивченню.

Актуальність даної статті обумовлена недостатністю уваги вітчизняних науковців в дослідженні когнітивних проблем багатокультурності українського суспільного мовлення, а також однобічністю вирішення цих питань з боку органів державного регулювання міграцією, що в кінцевому рахунку призвело до нерівномірності розвитку окремих частин, сфер і галузей українського суспільства. В результаті виявлених в Україні тенденцій суспільного розвитку встановлено, що одні частини і сфери українського суспільства були більш мультикультурними, ніж інші. Розглядаючи способи діагностики багатокультурних проблем в медіа України, Яша Ланж (керуючий партнер Media Work) видає рецепт по поліпшенню нормотворчої діяльності в сфері радіомовлення, дотриманні свободи і плюралізму у вираженні поглядів, сприянні взаєморозумінню і безпосередній участі всіх слухачів та моніторингу їх рівня і стилю життя. Тарлак МакГонагл (Редакційний та Консультативний комітет Європейської аудіовізуальної обсерваторії) пропонує для лікування цієї проблеми в Україні застосовувати методи вільного вираження поглядів та інформації, створювати різноманітні радіостанції, включно з громадськими, забезпечувати для всіх без виключення вільний доступ до інформації. Бісера Занкова (Комітет з питань ЗМІ та нових комунікаційних послуг Ради Європи) рекомендує встановити в Україні міжкультурний діалог з метою забезпечення повної соціальної єдності всіх членів суспільства, ліквідувати мову ненависті та расизму, перенесення конфліктів та їх урегулювання на території нового поселення іммігрантів, впроваджувати нові технології та давати швидку відповідь на нові виклики, зайнятися підготовкою двомовних журналістів [4]. Стає очевидним, що які б рецепти не виписували різні дослідники проблеми становлення та перспектив розвитку багатокультурного радіо в Україні, діагностика і методи їх вирішення знаходяться в площині трьох елементів «трикутника рефлексії»: ідентифікації, висловлення думки та публікації [5, с.32]. Застосування когнітивних порівнянь багатокультурного радіомовлення в трикутнику рефлексії дозволяє вирішити наступні завдання:

- ідентифікувати зміни, які відбуваються в багатомовному середовищі та імміграційних потоках України;
- визначити роль радіо в інформуванні мігрантів стосовно основних положень і розуміння сучасної імміграційної політики уряду України та його ставлення до імміграції;
- яким чином змінився контент публікацій етнічного радіомовлення про уявлення і вплив міграції на Україну за останнє десятиліття;
- проаналізувати ступінь обізнаності і переконань про потреби етнічної імміграції в асиміляції, толерантності і боротьбі з расовою дискримінацією;
- оцінити погляди експертів про міжнародний вплив ставлення України до імміграції.

Сучасний досвід діяльності ряду багатомовних радіостанцій, включно з BBC, Німецька Хвиля, Радіо Вільна Європа / Радіо Свобода, SBS, Голос Америки та інших, засвідчив про наявність еластичної трансформації контенту від інформаційного протистояння в період існування «залізної завіси» до моніторингу імміграційних проблем і обслуговування людей невододіючих державною мовою спілкування в країнах нового поселення. Лідером серед багатокультурних мовників світу є австралійська корпорація SBS радіо, яка транслює свої програми на 68 мовах [6, с.60]. Для порівняння, радіо «Голос Америки» обслуговує свою слухачську аудиторію на 40 мовах, «Німецька хвиля» – на 30, «Свобода» – на 28, BBC – на 27 мовах, включно з українською. Вибірковість мов при внесенні їх до програмного розкладу роботи радіостанцій і кількість годин виділеного ефіру обумовлені статистичними даними перепису населення за походженням та звітними даними імміграційних служб про потоки і витоки іммігрантів.

Вітчизняне багатокультурне радіомовлення має можливість сприяти тому, щоб всі слухачі змогли зрозуміти, дослідити і оцінити інклюзивну частину багатонаціонального суспільства України. Нажаль, Всесвітня служба радіо України, орієнтуючись виключно на закордонного слухача, не стала каталізатором для ефірних розмов про досвід країн мультикультуралізму та соціальної інтеграції всередині українського суспільства. Скоротивши кількість мовних програм Всесвітньої служби радіо із шести до чотирьох (англійська, німецька, румунська та українська), ця радіоостанція не в стані розпочати і провести широке коло суспільних дебатів, виступити ідейним лідером з культурного розмаїття в Україні, сприяти самоорганізації етнічних груп іммігрантів та формуванню регіональної мережі радіомовлення в містах їх найбільшого поселення. Ще однією невдалою спробою створення багатокультурного радіомовлення в Україні стало заснування компанії World Ethnic Broadcasting та медіа союзу «Всі голоси України», які завдяки використанню інтернет-технології Knot&Net і приймача IARH2.1 вели ретрансляції програм радіостанцій різних країн світу на 10 мовах, включно з англійською, українською, німецькою, польською, російською, французькою, іспанською, португальською, італійською і турецькою. Проте відсутність власного інформаційного контенту про життя представників різномовних культур в Україні призвело до втрати когнітивної ідентичності багатокультурної аудиторії слухачів, які не підтримали створення такого ретранслятора, що призвело до його банкрутства.

Ідентифікація осіб різної культурної приналежності за допомогою архетипів Карла Юнга відбувається при умові застосування відповідних фундаментальних аспектів людського досвіду і окремих характеристик, в які можуть бути включені міфи та інші літературно-мистецькі форми досліджуваної культури. Сучасна інформатика дозволяє програмувати рефлексію архетипів Юнга в ідентифікації особи і її характеристики за допомогою відповідних тестів [13]. Архетипи багатокультурної приналежності особи, що опосередковують культуру, розглядають роль людської раси у формуванні універсальної психології, «колективній підсвідомості», яка «не розвивається індивідуально, але успадковується» [11, с.85]. Неактивна рефлексія на архетипи підсвідомості має здатність накопичуватись таким чином, що з часом стирається в пам'яті людини. Проте активізація приглушеної рефлексії на дії, пов'язані із застосуванням архетипів міжкультурних стосунків людини, може призвести до суттєвих наслідків її політичної діяльності. Професор Француза Томма (Сорбонський Університет) в коментарі до фільму «Радянська історія» висловила думку про те, що «штучна соціологія», яку застосовували комуністи і «штучно-біологічна» концепція, яку використовували фашисти, в кінцевому рахунку, призвели до винищення і депортації людей за принципом відповідності національно-культурному архетипу. Методологія винищення людей під час другої світової війни була виправдана концептуальним підходом Джорджа Бернарда Шоу про «доречність квотування знищення осіб не придатних для проживання». При ідентифікації особи і відображенні змін в імміграційному середовищі країни, дослідник Марк Лучин (Російський державний аграрний заочний університет) вказує на наявність певних генетичних основ у зміні зовнішнього вигляду серед мігрантів, які поселяються в країні іншої культури і мови. Застосування ним фенотипології в якості технології ідентифікації характеру і поведінки людини лише за його зовнішністю і рисами обличчя не має наукового обґрунтування в когнітивістиці і базується на інтуїтивному підході автора. За допомогою фенотипології визначаються сильні і слабкі сторони іммігрантів, що не дозволяє спрогнозувати поведінку осіб, приналежних до різних культур в потенційно ризикованих ситуаціях і призводить до індивідуальної і колективної стереотипізації мігрантів. Практичне застосування цієї технології правоохоронними органами Росії при проведенні імміграційних облав, поліцейських рейдів, зачисток і антитерористичних заходів підтвердило неспроможність фенотипології виконувати когнітивну роль у визначенні ставлення радіо до діагностики поведінки осіб різного культурного походження, базуючись виключно на їх генетичних особливостях та схильностях. Дослідники проблем міжкультурної ідентифікації вивчали цю проблему в різних напрямках. Зокрема, професор Тейлор змодельовав багатовекторну модель багатокультурного мовлення, в якій він відобразив вплив етнічного походження, порівняльного середовища знань і відгуку на порозуміння культур у трьох основних напрямках: когнітивного розвитку, соціалізації громад і ефективного ставлення до виховання [12].

Суть когнітивного напрямку колективної самоідентифікації етнічних громад проявляється при наданні їм можливості публікувати свій контент в радіоефірі, який легко порівнюється із загальнонаціональними цінностями і стандартами. Прилучення різних культур до формування загальнонаціональних цінностей, готовність адаптуватися в суспільство, зближення міжкультурної дистанції, розуміння культурних парадигм пов'язане з аналізом когнітивних аспектів радіомовлення, яке піддається порівняльному аналізу державного регулятора спільно з представниками медіа і етнічних громад. Робочі групи, створені в результаті громадських консультацій сприятимуть в плануванні і визначенні договірних основ етнічної і загальнонаціональної медіа стосовно місцевого виробництва інформаційних програм з вивчення мультикультурного суспільства, проведенню соціального опитування у самоорганізованих етнічних групах із застосуванням факторного і кластерного аналізу. Цей експеримент дозволить подолати різноманітні кордони, які розділяють новоприбулу імміграцію за партійними, ідеологічними, за освітніми чи інтелектуальними рівнями та досягати синергії, не дозволить переносити проблеми, що виникли на їх батьківщині на територію України. Сучасна діагностика когнітивних аспектів радіомовлення в Україні має причинно-наслідковий характер і складається з чотирьох блоків:

1. Відсутність самоорганізації етнічних груп та управління спільною мережею радіомовлення (невміння самоорганізуватися, невідання керувати спільними ресурсами мовників, відокремленість від управління, нехтування правами та обов'язками громадянина та резидента з правом на постійне проживання, ігнорування принципу керованості громад за допомогою радіо);

2. Меншовартісне ставлення до багатокультурного радіомовлення, аналогічно тому, як українська мова трактувалась мовою селян чи групи неосвіченого (некультурного) населення. Ліквідація когнітивних аспектів

лінгвістичної ненависті, посилення мовних і расових комплексів (розділення людей за різними національними, расовими та релігійними ознаками, знижена самоідентифікація, споживацтво, низька система медіа освіти в етнічних громадах, переозвучення уривків;

3. Інвестування в багатокультурне мовлення отримає свій розвиток за умови, коли в радіо сконцентруються професіонали, таланти і зірки журналістики здатні розмежовувати культуру від халтури, свободою слова, здатною відокремити захоплення медіа ресурсу та влади третіми особами, що супроводжується такими явищами як олігархія, рейдерство, узурпація (спотвореною виборчою системою), протекціонізмом держави, зомбуванням за допомогою інтернет-радіо інших країн, нехтуванням вивчення інших мов окрім державної та міжнародно визнаних – т.з. мейнстрім мов, виясненням різниць культурного сприйняття сенситивних проблем, ліквідацією міжкультурних непорозумінь, пристосуванням жанрів радіомовлення до загальнонаціональних стандартів, рефлексивною реакцією на гумор;

4. Наслідки апатичних процесів багатокультурного мовлення (байдужість до сенситивних проблем етнічної групи, культурна неосвіченість, втеча у віртуальні та релігійні світи, відсутність єдності етнічної медіа на загальному інформаційному просторі країни, руйнація рефлексії постмодернізму у відображенні сучасного стану життя етнічних груп, зниження морального рівня і зубожіння неінтегрованих у суспільне життя осіб, втрата довіри до публікованого слова).

Кількісний аналіз історичних тенденцій, сучасного стану та перспектив розвитку багатокультурного радіо стає причиною для занепокоєння слабого впливу мовлення на імміграційну політику уряду України. Імміграцією не можливо компенсувати процеси постаріння і зменшення кількості населення в Україні, однак можна компенсувати вплив еміграції. Індустріально розвинуті країни світу вбачають в Україні країну, що перебуває в десятці країн – лідерів міграції, в якій успішно збалансовуються процеси легальної імміграції та еміграції. Збалансованість міграції в Україні виражається не тільки тим, що вона входить до першої десятки за кількістю іноземних громадян, що перебувають на її території (іммігрантів), а й за кількістю своїх громадян, які виїхали за кордон (емігрантів) [7]. Це свідчить про поступово зростаючу роль зустрічних потоків мігрантів, тобто про тенденцію, яка вже багато років характерна для міжнародної торгівлі та руху капіталів.

Разом з тим, підрахунки міграційної служби показують, що в міграційному профілі України проявляється суттєвий дисбаланс легальної і нелегальної імміграції, якою охоплюється 14,4% населення країни. Для порівняння в країнах Європейського Союзу, де створена широка інфраструктура мовлення, імміграція досягає 9,4% всього населення (в Норвегії-11%, Іспанії- 10%, Італії – 8%, Португалії- 4%). За оцінками ООН, в Україні перебуває 6,7 млн. іммігрантів, в тому числі нелегальних. За останні десять років потік іммігрантів зріс майже в 20 разів. На відміну від іммігрантів з країн СНД, вихідці із африканських та азійських країн та інших країн не володіють мейнстрім мовами і при спробах поселитись в Україні продовжують вживати рідну мову як єдиний засіб комунікації з державними органами, в громаді та у сім'ї. Зокрема 5% від загальної кількості іммігрантів спілкуються турецькою мовою, 4% – в'єтнамською, 3% – на мові ідиш, а також по 2% вживають відповідно мову мандарин (континентальну китайську), польську та хінді (індійську), по 1% від загальноного числа прибулих іммігрантів використовують перську, арабську та інші мови. Переважна їх більшість не володіє мейнстрім мовами і не може успішно оселитись, заповнити прогалину на українському ринку праці. Без відповідної медіа інфраструктури та відсутності багатокультурного мовлення, Україна залишається переважним пунктом для іммігрантів і не може конкурувати з іншими індустріально-розвиненими країнами по залученню іноземної кваліфікованої робочої сили. Лише за квотою Кабінету міністрів України, у 2013 році в країну можуть іммігрувати тільки 6 тисяч 221 осіб, переважна більшість із яких репатріанти [8].

Становлення вітчизняного багатокультурного радіомовлення не на географічному, а на лінгвістичному принципі дозволяє сформувати такий програмний контент станції, при якому інформаційне обслуговування отримують не представники прибулої імміграції з відповідних країн, а носії мови. Тому когнітивні аспекти радіо в першу чергу базуються на культурі мовлення, яку формують як природні носії мови, так і ті, хто вивчає іноземну мову та її діалекти. Здібності у вивченні тієї чи іншої мови можуть успадковуватися, а моральні аспекти її артикуляції набуваються у свідомості носія мови через його відносини із сім'єю, громадою і суспільством. Таке радіомовлення буде сприяти інформаційному обслуговуванню арабською мовою вихідців з Лівану, Сирії, Іраку та інших країн, які послуговуються нею. Переспрямування програмного контенту радіо з географічного на мовний кластер дозволяє зняти з ефіру сенситивні для слухачів проблеми, які публікуються в ЗМІ тієї батьківщини, з якої вони емігрували в Україну і інформувати їх про:

- загальне ставлення суспільства та уряду до проблем історії та сучасної політики імміграції в Україні;
- думки фахівців про культурну різноманітність і як вона впливає на ідентичність українця;
- рівень довіри в українців до тих повідомлень ЗМІ, які стосуються іммігрантів, біженців та осіб, які шукають притулку;
- культурні розбіжності у сприйнятті фактів та гумору, які можуть трактуватися українцями та іммігрантами як дискримінаційні;
- різницю у ставленні до іммігрантів різних поколінь;
- ознайомлення з порядком соціального та пенсійного забезпечення в Україні;
- обізнаність з освітньою, правовою і податковою системою в країні поселення.

Когнітивні аспекти багатокультурного радіомовлення вимагають розглядати мову як динамічний засіб спілкування і порозуміння між людьми однієї національності, які належать різним географічним кластерам. Прикладом може послужити українська повоєнна імміграція в Австралію, яка в силу значної віддаленості від материкової України і відсутності на той час мультимедійних засобів комунікації, призвело до ізоляції цієї громади і переспрямування розвитку української мови в русло непорозумінь. Диктори україномовної програ-

ми SBSрадіо (Австралія), представники дипломатичної місії України в Австралії відчували тиск локальних носіїв мови при публікації повідомлень в етнічній пресі аж до середини першої декади другого тисячоліття. Доморошені лінгвісти робили спроби публікації власних словників, перекладу контенту інформаційного контенту з української на «локально-українську» мову, проводили обструкцію в застосуванні окремих слів. Разом з тим, переселенці на територію України інших народів продовжували збагачувати українську мову словами, які настільки міцно викорінилися в лексикон, що багатьом українцям стало дивиною варязьке походження слова «сало», чи уральське – слова «ковбаса». Володіння мейнстрім мовами розглядається як важливий перший крок у процес асиміляції – особливо для вихідців з країн Близького Сходу та Азії, які суттєво відрізняються від спільноти попередньої хвилі іммігрантів з країн СНД та Східної Європи. Дослідження проблем багатокультурного радіомовлення виявило те, що за його відсутності виникає необхідність базових знань щонайменше однієї із менштрим мов, яка має бути попередньою умовою для міграції в Україну, або, принаймні першою і фундаментальною вимогою, що пред'являються до іммігрантів. Ті з іммігрантів, хто визнає Україну своєю домом і місцем проживання повинні навчитися говорити однією із мейнстрім мов – ще до того як вони отримують можливість вивчати її тут в якості завдання першочергового значення. З одного боку багатокультурне радіомовлення може стати одним із засобів дистанційного вивчення української мови для іммігрантів, а з іншого – дозволить українцям вдосконалити вивчення іноземних мов через прослуховування відповідних різномовних програм, створених природними носіями мови.

За останні 20 років імміграція починає формувати нові виклики українській ідентичності. Про них наголошують в своїх дослідженнях Тарас Возняк, Володимир Цибулько, В'ячеслав Кушнір, Микола Махній, Олена Малиновська та інші. Занепокоєння окремих дослідників про те, що збільшення етнічної різноманітності насправді буде означати спотворення, приниження, або призведе до прямої втрати «української ідентичності» (яка сама по собі самовизначається по всій країні нерівномірно) і може поставити під загрозу ставлення до національних цінностей, способу і рівня життя, в значній мірі, виявилось безпідставним. Асиміляція іммігрантів у загальне українське суспільство розглядається в якості основного ключа гармонізації суспільства. За допомогою асиміляції, як важливого активізатора мультикультуралізму в країні відбувається гармонійний розвиток суспільства при збереженні деяких аспектів його самобутньої культури і спадщини. Відбувається процес формування нових ідентичностей, що характеризується певним рівнем їхньої адаптованості й усвідомленням необхідності підтримування власної самодостатності [9, с. 188-189]. Критерії ідентичності при цьому змінюються відповідно до того, як змінюються орієнтації й інтереси людей. Адже в суспільній та індивідуальній свідомості іммігрантів відбувається постійне суперництво між етнічною та загальнонаціональною ідентичністю, котрі здатні еластично трансформуватися за різних умов і періодів життя мігрантів. Проте подвоєння ідентичності новоприбулого іммігранта молодого віку може призвести до серйозних психічних і нервових розладів, мати наслідки на його здоров'я неформованої особистості. Багатокультурне радіомовлення сприяє усуненню депресивних явищ розвитку імміграції, угамуванню почуттів туги за залишеною батьківщиною і родиною, пришвидшенню процесів асиміляції до нових умов. Будь-яке запізнення з процесом асиміляції можна розглядати як прояви нових можливостей перехоплення впливів української культури, а процеси самоорганізації етнічної меншини зі своєю мовою, традиціями і культурою набувають спірності серед факторів національного життя, які повинні бути зведені до мінімуму усіма можливими засобами, в т.ч. і за допомогою радіомовлення.

Багатомовне радіомовлення в Україні не повинно стати рупором тих етнічних анклавів, які чинять опір закликам українців до об'єднання навколо їх пропозицій. Досвід багатокультурного мовлення в світі показує, що етнічні гетто неодноразово робили спроби такого впливу, чим перешкоджали іммігрантам реалізувати своє власне бажання об'єднатися із суспільним загалом країни поселення. Нерідко етнічні анклавні робили свій внесок у зростання міжрасової напруженості і кількості насильницьких злочинів. У 1990-х роках проявлявся зростаючий страх перед злочинністю і насильством в Західних областях України, яке в значній мірі було пов'язане з анти-російським настроєм. В першій декаді 2000-х років імміграційний акцент змістився на імміграцію мусульман, що призвело до фатальних сутичок із скінхедами в Києві, вуличних боїв між українськими і азійськими студентами в Харкові, проявів расизму футбольних фанатів у Львові, розриття братських могил поблизу Сімферополя, побиття іноземних волонтерів «Корпусу миру» і журналістів в Києві і т.п. Не дивлячись на це, офіційні органи державного управління відмовляються від визнання фактів зростання расової дискримінації в Україні на підставі відсутності судових позовів та статистики про відкриття кримінальних справ. Відсутність в Україні рефлекторної системи реагування державного регулятора на факти прояву расизму в умовах досудового службового розслідування може призвести до того, що в підсвідомості окремої частини суспільства прояви расизму можуть сприйматися як дозволені характеристики її поведінки.

Іммігранти вважають, що Україна є одним з небагатьох привабливих місць Центрально-Східної Європи. Хоча, очевидно, що Україна не була їхнім обов'язковим і першим вибором, однак її статус в якості країни, що розвиває демократичне і безпечне проживання при відсутності збройних конфліктів з хорошою погодою (при мінімізації руйнівного впливу стихійних лих) виявилися важливими факторами у процесі прийняття рішення по поселенню в ній для багатьох іммігрантів. Іншим важливим чинником розширення імміграції в Україну є наявність сім'ї і друзів, відчуття співтовариства однодумців, які вже поселилися тут, що полегшує процес міграції. Багатокультурне радіомовлення сприяє публікації досвіду різних історій поселення із життя мігрантів, їх ставлення до асиміляції проти ізоляції. Думка ряду дослідників проблем асиміляції в мультикультурному суспільстві підтверджує складність вирішення цієї проблеми у випадку, коли новоприбулі іммігранти не ставлять перед собою завдання асиміляції. Існують різні рівні почуттів в ізоляції іммігрантів:

– родинна імміграція, сформована на основі сімейних або громадських зв'язків, яка залишається в країні її походження до тих пір поки вони не прибули в Україну, де їх очікує або сім'я, або друзі, або сусіди, або

представники конкретної конгрегації, чи більш загальні стосунки, сформовані на національному, расовому походженні (саме ця платформа забезпечує деяку безпеку у знайомстві з новими умовами поселення, що допомагає іммігранти з процесом асиміляції та адаптування до нових умов);

- репатріанти, які повертаються в Україну і не потребують системної мережі підтримки, але відчувають навколо себе все більшу ізоляцію і відключення від суспільного життя;

- біженці, які нашоухуються на непорозуміння в існуванні різних бар'єрів на шляху до асиміляції використовують самозорганізовані «анклави» з надією на допомогу в адаптації до труднощів, що виникають на ранніх етапах поселення в Україні.

Вивчення і застосування іммігрантами української мови слід визнати ключем до їх асиміляції в Україні. До мігрантів, які орієнтуються на вивчення міжнародних мов, включно з російською слід ставитися як до транзитних з потенційним переселенням в інші країни відповідної мовної орієнтації. Надання підтримки у вивченні української мови мігрантам, які прибули в країну всією сім'єю, або завдяки виклику якоїсь конгрегації примножить спільні зусилля в інтегруванні новоприбулих іммігрантів з місцевим населенням і спільноті, дозволить вважати Україну «спільним домом», в якому можуть проживати всі, хто займається розбудовою країни. Іммігранти другого покоління (переважно з країн СНД, які народжені в Україні) без сумніву вважають Україну своїм «домом». Через не сформованість імміграційної інфраструктури (включно з радіомовленням) ставлення новоприбулої імміграції до України дещо розмиті і не визначені. При цьому шанси вважати Україну своїм домом для новоприбулої імміграції стають все меншими у випадку, коли збільшується можливість мігрантів повернення до країни їх походження. Дослідники проблем багатокультурності по різному розглядають факти повернення мігрантів на батьківщину:

- одні вітають репатріацію за умови відсутності ризику повернення і дотримання особистої безпеки проживання;

- другі – застерігають про складності проживання мігрантів у т.з. «шпагатній позі» культурного розриву між двома країнами;

- а інші вважають єдиновірним положення про ставлення до країни поселення виключно, як до «власного дому» і безоглядного будівництва нового життя і кар'єри в умовах повної асиміляції.

Факти отримання громадянства України новоприбулими мігрантами не отримують достатнього висвітлення в багатомовній пресі (і радіо зокрема) і не стали визначальним моментом державної імміграційної політики. Одним із заходів, який міг би сприяти популяризації багатокультурності в Україні могли б стати урочистості з приводу вручення українських паспортів. Для цього міграційним службам спільно з місцевими радами слід передбачити програми урочистого вручення українських паспортів в дні державних свят і сприяти прямій трансляції таких подій, які назавжди залишаться в пам'яті їх учасників. Для мігрантів багатьох поколінь (включно з новоприбулими), багатонаціональна Україна відчиняє можливості в збереженні своєї культурної спадщини та більш енергійного приєднання ніж це було б, якби вони не приїхали в Україну до своєї етнічної ідентичності, що зазнавала утисків на батьківщині. Багатокультурне мовлення в Україні обумовлюється потребами угамування почуття ностальгії і бажанням мігрантів відчувати себе причетним до країни свого походження, а також не бажанням повної втрати своєї первісної ідентичності.

Відсутність багатокультурного мовлення призводить до того, що мігранти, зустрічаючись з фактами расизму в державних структурах, міліції, службах безпеки аеропортів, школі, транспорті, побутовій комунікації, залишаються неінформованими про методи реагування на них. Новоприбула імміграція викликає більше занепокоєння, ніж мігранти попередніх генерацій, які вже самі можуть розглядати своїх земляків в якості мішені расизму. Переважна більшість існуючих публікацій (навіть при підготовці до футбольного чемпіонату «Євро-2012») розглядали Україну як расистську країну, схильну до ксенофобії і антисемітизму. Відповіді цим зовнішнім і внутрішнім подразникам в медіа не було. Ігор Смешко (колишній голова Служби безпеки України, голова Всеукраїнської громадської організації «Сила і честь») в інтерв'ю Радіо Свобода заявив, що нинішні українські спецслужби не на повну силу здійснюють свій прямий обов'язок «реагувати на будь-які прояви інформаційної атаки проти України, проти визначених українськими законами пріоритетів»[10]. Рівень расизму в Україні сприймається в залежності від контексту і обставин, в яких опинилися мігранти при виборі професій і ставленні до людей, з якими вони зустрічалися (або не стикалися) в побуті, за місцем навчання чи роботи. Расизм в Україні не набув «інституційності», а багатокультурне мовлення заставить його повільно «відступити».

Діагностика проблем багатокультурності дозволила виявити невирішені питання у вітчизняному радіомовленні: недостатньої достовірності при висвітленні важливих міжнародних подій, історій власного досвіду життя іммігрантів і їх власної культури; відсутність іноземних осіб у новинах локального значення; стереотипного зображення мігрантів в телевізійних і радіо шоу; обмежене уявлення про різні культури; звужене представлення культури мігрантів в загальній суспільній свідомості; суб'єктивне висвітлення повідомлень засобів масової інформації стосовно інцидентів, скоєних на расовому підґрунті, що призводить до поляризації і перебільшення узагальненої думки; репортажі про расові і етнічні питання не набули достатнього представницького спектру фахових експертиз і задіяних талантів. Вітчизняна наука проявляє недостатність знань і обізнаності про минуле урядової імміграційної політики в сфері багатокультурного радіомовлення. Нинішня імміграційна політика уряду України в сфері мовлення постійно змінюється в напрямку посилення міграційного процесу до економічних потреб держави і його підтримки для міграції кваліфікованої робочої сили. Однак при цьому науковці вказують на необхідність зміни акценту урядової політики в наданні допомоги у пристосуванні до навчання, облаштування інформаційною інфраструктурою саме тим мігрантам, які вже перебувають на території країни, перш ніж приймати нових.

Підводячи підсумок проведеного дослідження, слід підтримати ідею більшості вітчизняних науковців про те, що Україна повинна залишатися мультикультурною країною, а мігранти продовжують сприяти позитивному збагаченню українського суспільства в плані приготування їжі, впровадження нових видів спортивних ігор, які не набули популярності і більшої культурної різноманітності суспільства. Основним аспектом дослідження стало відображення необхідності зміни когнітивних акцентів державної міграційної політики в ставленні до багатокультурного мовлення і самих українців до асиміляції як вирішального фактору гармонійного забезпечення розвитку нашого багатонаціонального суспільства. Когнітивний аспект багатокультурного мовлення формується у ставленні до вивчення однієї із мейнстрім мов і розглядається в якості перекладацького чинника по створенню і моніторингу за діяльністю багатомовного радіо. Дослідження показало, що противники імміграції упереджено висловлюють стурбованість з приводу втрати української культурної ідентичності, соціальної згуртованості, економічного процвітання і (останнім часом) екологічної стабільності. Популяризація багатокультурності у вітчизняному радіомовленні дозволить змінити ставлення українців про мігрантів по мірі послідовного виникнення тем для обговорення і дискусії в радіо. Українське суспільство позитивно сприймає факт свого мультикультуралізму (хоч деякі з нас з великою неохотою), а прагнення до створення багатокультурного радіомовлення дозволяє пристосувати когнітивістику до можливостей поступового вирішення даної проблеми.

Література:

1. Donald Horne. The lucky country: Australia in the sixties. Ringwood, Victoria: Penguin. 1964. – P. 223.
2. Sanjin Dragojevic Culture of Peace and Management of Cultural Diversity: Conceptual Clarifications // CULTURELINK. – 1999. – Vol. 10. – № 29. – 137 p.
3. Mackay, Hugh. The Good Life : What makes a life worth living? (New edition ed.), Macmillan Australia, 2013, 251 pages URL: <http://www.amazon.com/The-Good-Life-Hugh-Mackay-ebook/dp/B00AW57LGY>
4. Жити разом. Посібник з норм Ради Європи щодо внеску ЗМІ в поліпшення соціальної згуртованості, міжкультурного діалогу, взаєморозуміння, терпимості та демократичної участі/ Ред. Яші Ланж, _ - Вид- во: Головний директорат з прав людини та юридичних питань. Рада Європи. Страсбург, Седекс, 2010.- 64с.
5. Сербін С.М. Модель рефлекторної системи радіомовлення. Інформаційне суспільство: науковий журнал / голова редкол. В. В. Різун, голов. ред. В. Ф. Іванов; Інститут журналістики КНУ імені Тараса Шевченка. – К., 2013. – Вип. 18. – 160с.- Режим доступу до наукового збірника: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=njuu_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=I&S21COLORTERMS=0&S21STR=Ж73062%2F2013%2F18
6. Сербін С.М. 30 років багатокультурного радіомовлення SBS Київ: Телерадіокур'єр №2(43), 2005, с. 60-63
7. Сербін С.М. Візова логістика імміграційних витрат ТНК. – Науковий журнал «Логістика: Теорія та практика» Луцького національного технічного університету. – №1(2). – Луцьк, 2012, с148-157 електронний ресурс : https://docs.google.com/viewer?url=http%3A%2F%2Fwww.nbuv.gov.ua%2Fportal%2Fsocial%2Flogtp%2F2012_2%2F148.pdf
8. Розпорядження Кабінету Міністрів «Про встановлення квоти імміграції на 2013 рік» від 8 квітня 2013 р. № 218-р Київ, Електронний ресурс : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/218-2013-%D1%80>
9. Культура – суспільство – особистість: Навчальний посібник / За ред. Л. Скокової. – К. : Інститут соціології НАН України, 2006. – 396 с.
10. Ірина Штогрін. Інтерв'ю з Ігорем Смешком: Влада України програє інформаційну війну, бо не працює РНБО? Радіо Свобода. – 19.11.2013, Київ URL : <http://www.radiosvoboda.org/content/article/25162834.html>
11. Robertson R. C.G.Jung and the Archetypes of the Collective Unconscious, New York: Peter Lang, 1987.-250p.
12. Taylor, G. S. (1997) Multicultural literature preferences of low ability African American and Hispanic American fifth graders. Reading Improvement, 34(1), 37-48.
13. <http://sreda.org/igra/?lang=en>; <http://www.abebooks.com/docs/Community/Featured/LiteraryCharacterQuiz/character-quiz.shtml>

В. О. Старух,

Академія внутрішніх військ МВС України, м. Харків

ЦІННІСНІ ОРІЄНТИРИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ УКРАЇНИ, США ТА ВЕЛИКОБРИТАНІЇ (НА МАТЕРІАЛІ ТЕКСТІВ ВІЙСЬКОВИХ КЕРІВНИХ ДОКУМЕНТІВ)

Стаття присвячена дослідженню виражених через мову ціннісних орієнтирів військовослужбовців України, США та Великобританії. Матеріалом дослідження слугували військові керівні документи. Авторка виділяє інтернаціональні та національно-специфічні цінності зазначених в дослідженні країн.

Ключові слова: ціннісні орієнтири, військовий дискурс, інтернаціональні та національно-специфічні цінності.

Статья посвящена исследованию выраженных в языке ценностных ориентаций военнослужащих Украины, США и Великобритании. Материалом исследования послужили военные руководящие документы. Автор выделяет интернациональные и национально-специфические ценности указанных в исследовании стран.

Ключевые слова: ценностные ориентации, военный дискурс, интернациональные и национально-специфические ценности.

This article focuses on the research of value orientations of servicemen of Ukraine, the USA and Great Britain. The military guidance documents are the materials for the research. One more result of the research is the selection of international and specifically national values of the countries, mentioned in the research.

Key Words: value orientations, military discourse, international and specifically national values.

Вивченням цінностей, виражених через мову, займається один із напрямів лінгвокультурології – аксіологічна лінгвістика. Її ідеї активно розвивають такі вчені, як Н. Д. Арутюнова, С. В. Бабаєва, С. Вольф, С. Г. Воркачов, В. І. Карасик, Т. А. Космеда, Т. Маркелова, Г. Г. Слишкін, Г. М. Солохіна, Ю. С. Степанов, Н. Шведова та інші. Мовне дослідження цінностей має не лише когнітивний, а й дискурсивний характер, оскільки саме в дискурсі повною мірою реалізується ціннісний потенціал концептів. Велика кількість робіт присвячена аналізу ціннісних орієнтирів у політичному дискурсі. Проте виражені через мову національні цінності у проекції на військовий дискурс майже не досліджувались.

Відомо, що чіткість, структурованість та регламентація відносин між званнями, яка зумовлює субординацію, становлять головну відмінність між військовим та цивільним дискурсом. Тож на перший погляд, військова комунікативна культура як професійний феномен має бути ідентичною у всіх країнах. Проте національні умови розвитку будь-якої країни, національний когнітивний досвід не може не відбитися на комунікативній субкультурі військових. Не є винятком і специфіка формування ціннісних орієнтирів, серед яких кожна країна обирає для себе найбільш пріоритетні. У проекції на військову сферу чітко визначення пріоритетних ціннісних орієнтирів сприяє становленню людини як військовослужбовця, гідного носити військову форму та погони. Недостатня кількість досліджень, спрямованих на виявлення ціннісних орієнтирів у військовому дискурсі, а також лінгвістичний контекст аналізу зазначеної теми дослідження зумовлюють **актуальність** нашої роботи.

Мета дослідження – виявити спільні й відмінні ознаки ціннісних орієнтирів військовослужбовців України, США та Великобританії на матеріалі військових керівних документів.

Передусім звернемося до аналізу базових понять дослідження, зокрема терміну *ціннісні орієнтири*.

Ціннісні орієнтири (англ. value orientations) – важливий компонент світогляду особистості або групової ідеології, який відтворює переваги та прагнення особистості або групи по відношенню до тих або інших узагальнених людських цінностей (добробут, здоров'я, комфорт, пізнання, громадянські свободи, творчість, праця тощо). У соціологічних концепціях ціннісні орієнтири нерідко трактуються як соціальні цінності, які «укладаються» в особистість в процесі її соціалізації і є головним фактором, що регулює, детермінує її мотивацію і, відповідно, поведінку. З іншого боку, саме формування ціннісних орієнтирів нерідко розглядають як головну мету та сутність виховання на відміну від навчання [1].

З метою виявлення ціннісних орієнтирів був проаналізований Статут внутрішньої служби Збройних Сил України [2], а також Army Core Values [3] (the USA) (Головні цінності армії США), Code of Conduct for Members of the United States Armed Forces [4] (Кодекс поведінки військовослужбовців Збройних сил США) та Values and standards of the British Army [5] (Цінності та критерії армії Великобританії). Ці нормативні документи є такими, що регулюють життя і діяльність військових зазначених країн.

У процесі аналізу названих документів виявлено загальнолюдські цінності, на які орієнтуються військові всіх країн. Яскравим прикладом тексту, що за своїм змістом містить як інтернаціональні, так і національні елементи, є текст присяги. Присяга є церемоніальною урочистою клятвою, яку дає кожний громадянин при вступі до лав військовослужбовців. Текст присяги містить головні настанови у несенні служби військовими. У трьох проаналізованих присягах актуалізуються загальнолюдські цінності: вірність, відданість своїй країні, що виражається такими лексичними одиницями: *урочисто присягаю ... завжди бути ... вірним і відданим* [2]; *I will bear true faith and allegiance* [3] (*Я продемонструю справжню відданість та вірність*); *I will be faithful and bear true allegiance* [5] (*Я буду відданим та продемонструю справжню вірність*). Чітко простежується орієнтованість на підкорення військовим наказам, яке є обов'язковим у військовій діяльності: *сумлінно і чесно виконувати військовий обов'язок, накази командирів* [2]; *will obey the orders of the President of the United States and the orders of the officers appointed over me* [3] (*буду підкорятись наказам Президента США та наказам офіцерів, призначених наді мною*); *will observe and obey all orders of her Majesty, Her heirs and successors, and of the generals and officers set over me* [5] (*буду дотримуватись та підкорятись усім наказам Її Величності*,

Її спадкоємців та наступників, генералів та офіцерів, призначених наді мною). Національні елементи присяги кожної країни зумовлюються головним чином державним устроєм. Так, наприклад, військовослужбовці України присягають на вірність Українському народові: *Я, (ПІБ), вступаю на військову службу і урочисто присягаю Українському народові* [2] (характерним є написання прикметника *Український* з великої літери, яке підкреслює, що саме народ є головною цінністю держави); військові США – Конституції США: *I, ..., do solemnly swear (or affirm) that I will support and defend the Constitution of the United States against all enemies, foreign and domestic* [3] (*Я, ..., урочисто присягаю (або урочисто заявляю), що я буду підтримувати та захищати Конституцію США проти ворогів, як внутрішніх, так і зовнішніх*); військові Великобританії – Її Величності Королеві, Її спадкоємцям та наступникам: *I, ..., swear by almighty God that I will be faithful and bear true allegiance to Her Majesty Queen Elizabeth the Second, Her heirs and successors* [5] (*Я, ..., присягаю під Всемогутнім Богом, що я буду віddаним та продемонструю справжню вірність Її Величності Єлизаветі II, Її спадкоємцям та наступникам*).

Характерним для присяги Збройних сил України є відсутність релігійного елемента, що має логічне пояснення: в Україні релігія відділена від держави. У присягах британської армії та Національної Гвардії США такі рядки, як: *So help me God* [3] (тож допоможе мені Бог), *by almighty God* [5] (Всемогутнім Богом) свідчать, що релігія є невід'ємним фактором виконання військовослужбовцем свого обов'язку. Зауважимо, що в присязі британської армії врахована свобода віросповідання військового: якщо людина, яка не вірить у Бога, приєднується до лав британської армії, рядок релігійного змісту *by almighty God* змінюється на нейтральне *solemnly, sincerely and truly declare and affirm* (урочисто, щиро та щиро заявляю і стверджую).

Питанню вірності приділяється особлива увага. Цей аспект у присязі військовослужбовців України наголошується двічі за допомогою антонімічних виразів: *урочисто присягаю Українському народові завжди бути йому вірним та Присягаю ніколи не зрадити Українському народові!* [2].

Як вже було зазначено, кожна країна виокремлює ціннісні орієнтири, що є пріоритетними для військовослужбовців. Наразі наведемо приклади цінностей, зазначених у керівних документах України, США та Великобританії.

У відповідності до Статуту для військовослужбовців України [2] головними цінностями є: 1) **вірність**: свято і непорушно додержуватися Конституції України та законів України, Військової присяги, віddано служити Українському народові, сумлінно і чесно виконувати військовий обов'язок; 2) **хорообрість**: бути хоробрим, ініціативним і дисциплінованим; 3) **повага**: поважати бойові та військові традиції, допомагати іншим військовослужбовцям, що перебувають у небезпеці, стримувати їх від вчинення протиправних дій, поважати честь і гідність кожної людини. В Статуті української армії повага до військовослужбовців, старших за званням, займає особливе місце, на відміну від британської чи американської армії, де передує вираження поваги до людини як особистості; 4) **віddаність**: суворо зберігати державну таємницю; 5) **ініціативність**: вести бойові дії ініціативно, наполегливо, до повного виконання поставленого завдання.

У Статуті також зазначено, що: *Військовослужбовці повинні постійно бути зразком високої культури, скромності й витримки, берегти військову честь, захищати свою й поважати гідність інших людей, зобов'язані завжди пам'ятати, що за їх поведінкою судять не лише про них, а й про Збройні Сили України в цілому*. Це положення спонукає військовослужбовців усвідомити, що кожен із них несе відповідальність за загальний імідж армії та країни. На відміну від української армії військовослужбовці Великобританії та США вже давно працюють над створенням власного іміджу, осмисливши сутність патріотизму.

Беручи до уваги той факт, що протягом довгого часу території США перебували під владою Сполученого Королівства, цінності армії цих двох країн багато в чому збігаються.

Для військовослужбовців США головними цінностями є [3]: 1) **loyalty** (вірність): *Bear true faith and allegiance to the U.S. Constitution, the Army, your unit and other Soldiers*. (Нести в собі справжню віру та віddаність Конституції США, армії, своєму підрозділу та іншим військовослужбовцям); 2) **duty** (обов'язок); 3) **fulfill your obligations** (виконання зобов'язань); 4) **respect** (повага): *Treat people as they should be treated*. (Відноситися до людей належним чином); 5) **selfless service** (самовіddана служба): *Put the welfare of the nation, the Army and your subordinates before your own*. (Ставити добробут нації, армії та підлеглих вище за свій); 6) **honor** (честь): *Live up to Army values*. (Жити у відповідності до цінностей армії); 7) **integrity** (чесність): *Do what's right, legally and morally*. (Діяти у відповідності до справедливості, закону та моралі); 8) **personal courage** (особиста відвага): *Face fear, danger or adversity (physical or moral)*. (Не лякатися зустрічі з страхом, небезпекою чи труднощами (в фізичному або моральному плані)).

У США велика увага приділяється регламентуванню дій військовослужбовців у полоні. Так, у Кодексі поведінки військовослужбовців Збройних сил США розповідь ведеться від першої особи і головним є [4]:

– **готовність віddати життя на захист країни**: *I am prepared to give my life in their defense*. (Я готовий віddати своє життя заради захисту своєї країни);

– **вірність**: *If I become a prisoner of war, I will keep faith with my fellow prisoners*. (Якщо я буду військовополоненим, я буду вірним своїм ув'язненим товаришам);

– **моральна стійкість перед ворогом у полоні**: *I will accept neither parole nor special favors from the enemy*. (Я не прийму дострокового звільнення або особливих послуг від ворога);

– **приналежність до народу США, відповідальність, віра в Бога та країну**: *I will never forget that I am an American, fighting for freedom, responsible for my actions, and dedicated to the principles which made my country free. I will trust in my God and in the United States of America*. (Я ніколи не забуду, що я американець, який бореться за свободу, відповідає за власні дії та віddаний принципам, які зробили мою країну вільною. Я буду вірити в свого Бога та у Сполучені Штати Америки).

Для військовослужбовців британської армії характерними є такі цінності [5]: 1) *selfless commitment (само-віддане виконання обов'язку)*: *Mates and mission first, me second.* (На першому місці – товариші та виконання місії, на другому – турбота про себе); 2) *courage (відвага)*: *Doing or saying the right thing – not the easy thing.* (Діяти або говорити так, як потрібно, а не шукати легкого шляху); 3) *discipline (дисципліна)*: *Doing things properly and setting the example.* (Виконувати завдання належним чином, демонструючи таким чином приклад); 4) *integrity (чесність)*: *Being honest with yourself and your teammates.* (Бути чесним з собою та товаришами); 5) *loyalty (вірність)*: *Support the army and your teammates.* (Підтримувати армійські порядки та своїх товаришів); 6) *respect for others (повага до інших)*: *Treat others as you expect to be treated.* (Відноситися до інших так, як би Ви хотіли, аби відносилися до Вас).

Отже, для військовослужбовців усіх трьох країн обов'язковими є національні ціннісні орієнтири. Специфічність військової сфери зумовлює той факт, що ціннісні орієнтири військових різних країн є переважно схожими. Можна виокремити спільні цінності, такі, як вірність, хоробрість, дисципліна, повага, служіння обов'язку. Ці елементи є інтернаціональними. Національна специфіка цінностей зумовлюється державним устроєм, місцем релігії у мовній спільноті, національним когнітивним досвідом.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у виявленні національних та інтернаціональних елементів у комунікативних стратегіях і тактиках військового дискурсу.

Література:

1. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь [Електронний ресурс] / Б. Мещеряков, В. Зинченко. – Режим доступу : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/22.php.
2. Про Статут внутрішньої служби Збройних Сил України [Електронний ресурс]: Верховна Рада України; Закон, Статут від 24.03.1999 № 548-XIV. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/548-14>.
3. Army Core Values [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.army.mil/values/>
4. Code of Conduct for members of the Armed Forces of the United States [Електронний ресурс] : Executive Order 10631, Articles I-VI. – Режим доступу: <http://www.archives.gov/federal-register/codification/executive-order/10631.html>.
5. Values and standards of the British Army [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9gyW5MV6tW0J:www.army.mod.uk/documents/general/v_s_of_the_british_army.pdf+&cd=11&hl=ru&ct=clnk&gl=ua&client=opera.

В. В. Тарасова,

Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ

ВЕРБАЛЬНА ОБ'ЄКТИВАЦІЯ ЦІННОСТЕЙ І СТЕРЕОТИПВ АНГЛІЙСЬКОЇ АВІАЦІЙНОЇ СУБКУЛЬТУРИ

У статті досліджується своєрідність мовленнєвої репрезентації професійної мовної особистості авіатора. Ієрархія цінностей авіаційної субкультури розкривається через аналіз некодифікованих елементів фахової мови авіації та через прецедентні тексти.

Ключові слова: професійна мовна особистість, стереотип, жаргонізм, професійна культура, прецедентний текст.

В статье исследуется своеобразие речевой репрезентации профессиональной языковой личности авиатора. Иерархия ценностей авиационной субкультуры раскрывается через анализ некодифицированных элементов профессионального языка авиации и через прецедентные тексты.

Ключевые слова: профессиональная языковая личность, стереотип, жаргонизм, профессиональная культура, прецедентный текст.

The peculiarities of aviator's professional language personality is researched. The hierarchy of aviation subculture values is revealed through the analysis of non-codified elements of the language for special purposes and precedent texts of aviation.

Key words: professional language personality, stereotype, professional culture, precedent text.

Сучасний етап розвитку мовознавства характеризується посиленням дослідницької уваги до проблем вивчення особливостей використання мови представниками різних вікових і професійних груп. Феномен мовної особистості є в останні десятиліття об'єктом пильної уваги багатьох лінгвістів (М. М. Бахтін, В. І. Карасик, Ю. М. Караулов, В. В. Красних, К. Ф. Сєдов, Ю. С. Степанов, С. А. Сухих, Т. В. Шмельова та ін). Однак, незважаючи на постійно зростаючий інтерес до цієї проблеми, багато питань ще не вирішені з достатнім ступенем повноти і конкретності. Саме цим зумовлена **актуальність** нашого дослідження.

Вивчення мовної особистості в аспекті антропоцентрично зорієнтованої лінгвістики неминуче зіштовхується з проблемою визначення рівня індивідуального й загального, типового й унікального, одиничного і колективного в об'єкті дослідження, що, у свою чергу, дещо ускладнює створення єдиної класифікації мовних особистостей. Якими б не були унікальними і неповторними окремі мовні особистості, всі вони є представниками певної колективної мовної особистості (або одразу кількох), утілюючи в собі їх прикметні риси. Як відзначав Ш. Баллі, «будь-яке більш-менш сформоване співтовариство людей та будь-який вид професійної діяльності прагне створити «свою особливу мову», авіатори у цьому аспекті не виключення [2].

Мета запропонованої розвідки – виявити своєрідність мовленнєвої репрезентації професійної мовної особистості авіатора та особливості вербалізації цінностей професійної авіаційної культури засобами англійської мови.

У даному дослідженні професійна авіаційна культура розглядається як субкультура у межах англійської мовної культури. Єдиної усталеної системи поглядів на явище субкультури сьогодні немає. Культурно-реконструктивістська стратегія (парадигма) ставить своєю метою найбільш повне відтворення світогляду представників певної групи, її картини світу засобами мови [1, с. 14]. Основним методом дослідження є моделювання тезауруса професійної культури. З когнітивної точки зору культуру можна розуміти як сукупність ментальних структур, притаманних більшості суспільства, а субкультуру – як один із можливих культурних виборів: «кожна субкультура включає набір правил, що дозволяють приймати рішення з приводу всього, що може бути обрано – підходить це для них чи ні, а якщо немає жодного задовільного варіанта – винаходять щось своє. Можливо, система принципів, за якими здійснюється відбір, – це найважливіша характеристика субкультури» [5]. Англійська авіаційна субкультура представлена текстами (норми I (кодифіковані лексичні одиниці) і II (не кодифіковані лексичні одиниці) рівнів), які передають загальний світогляд їх учасників, в яких експліцитно або імпліцитно містяться вказівки щодо цінностей і стереотипів поведінки в професійному соціумі. Самоідентифікація і символіка проявляються лише разом з необхідністю швидко й ефективно відрізнити своїх від чужих. Творцем і носієм субкультури виявляється професійна група, що має певні культурні ознаки, які відрізняють її від інших спільнот. Складовими субкультури є: знання (картина світу у вузькому сенсі); цінності; стиль і спосіб життя; соціальні інститути як системи норм; процедурне знання (навички, уміння, методи); потреби і схильності; професійні стереотипи [5].

Як відомо, сфера формування й функціонування мовленнєвої субкультури – нижні шари «життєвої ідеології» (за М. Бахтіним) [3], де відбувається накопичення й трансформація мовленнєвих вражень носіїв мови. Субкультура існує у вигляді образних висловів, влучних фраз, вищеплених із контексту цитат чи уривків текстів, діалогічних єдностей тощо. Мовленнєва субкультура виформовується під час звичайного усно-побутового спілкування пересічних мовних особистостей й трансформується в численних індивідуальних мовних свідомостях, складаючи таким чином мовну картину світу.

Репрезентантом професійної авіаційної культури є мовна особистість авіатора. Л. М. Алексєєва та С. Л. Мишланова серед основних характеристик **професійної мовної особистості** називають: 1) діяльність у спеціальній (професійній) сфері, у результаті якої відбувається послідовне проходження різних рівнів складності цієї діяльності (соціалізація); 2) соціальна поліфункціональність, що розуміється як здібність до актуа-

лізації декількох соціальних ролей; 3) формування наукової картини світу в процесі навчання та акультурації у певній професійній субкультурі [1, с. 37].

Важливу роль у трансляції соціокультурної інформації відіграють прецедентні тексти. Презентуючи референції різних професій, прецедентні тексти актуалізують весь асоціативний потенціал, що відбиває історично сформовані уявлення певної лінгвостільності про сукупність стереотипних емоційних, психічних, соціокультурних і поведінково-психологічних характеристик, асоційованих з належністю індивіда до певної професійної субкультури.

Основною функцією використання прецедентних текстів у професійній авіаційній субкультурі є ідентифікуюча [5]. Напр.: 1) *Aviation is not so much a profession as it is a disease*. 2) *Pilots are just plane people with a special air about them*. Аналіз прецедентних текстів авіаційної субкультури свідчить про позитивне і романтичне забарвлення образів пілотів (*What's the difference between God and pilots? God doesn't think he's a pilot*) і упереджене сприйняття представників наземних служб. Наприклад: 1) *Nothing is more optimistic than a dispatcher's estimated time of departure*. 2) *To err is human, to forgive is divine; neither of which is Air Force policy*. 3) *Flying the aircraft is more important than radioing your plight to a person on the ground incapable of understanding or doing anything about it* [6].

Виникненню стереотипів сприяють когнітивні, мотиваційні й соціокультурні чинники. Професійний стереотип є окремим різновидом стереотипу, що відбиває у мові культурно і соціально обумовлені думки та пресупозиції про ознаки, атрибути і норми поведінки представників певних професій. Важливою характеристикою професійних стереотипів є їх детермінованість цінностями корпоративної культури. Як когнітивні структури свідомості, професійні стереотипи зберігають групову ідеологію та підтримують позитивний образ групи «ми». Це виражається в тенденції до більш позитивного судження про свою групу (1) *The ultimate responsibility of the pilot is to fulfill the dreams of the countless millions of earthbound ancestors who could only stare skyward and wish*. 2) *One of the most important skills that a pilot must develop is the skill to ignore those things that were designed by non-pilots to get the pilot's attention*) та більш упередженого сприйняття інших (*Helicopters can't fly; they're just so ugly the earth repels them. Helicopters don't fly... they just beat the air into submission*) при якому вплив власної корпоративної культури та її цінностей на оцінку образів представників інших професійних субкультур відіграє важливу роль.

Категорія протиставлення є центральною в концепції соціальної ідентичності, яка визначає соціальні функції стереотипів: каузальність дій, інклюзивність та дистанціювання. Професійна ідентичність, до складу якої входять професійні стереотипи, передбачає усвідомлення відмінностей своєї групи і підсилює почуття належності та прихильності до неї, і, таким чином, пов'язує та підтримує авто- й гетеростереотипи. На мовному рівні це виявляється в порівняннях власного й іншого професійного образу шляхом номінації. В авіаційній субкультурі прослідковується протиставлення «військова авіація – цивільна авіація», що реалізується не тільки в зневажливих номінаціях осіб-представників протилежної групи (напр., **puke, bogey, hamburger helper**), але і у великій кількості кумулятивно значущих прецедентних текстів: *You may be a redneck pilot if you think GPS stands for Going Perfectly Straight*. *Tu – пілот сільськогосподарської авіації (селяк), якщо думаєш, що система навігації та визначення положення GPS означає «слідувати строго по прямій»*).

Особливої актуальності для авіаторів мають явища природи, тому особливе ставлення до метеорологів зафіксовано у перифразах, напр. **doctor Fog, congenital liar, Professor Fog, met man** (метеоролог) та прецедентних текстах, напр., 1) *Weather forecasts are horoscopes with numbers*. 2) *When a forecaster talks about yesterday's weather, he's an historian; when he talks about tomorrow's, he's reading tea leaves*. 3) *A meteorologist is just a common person who went to school long enough to be paid to guess what the weather is going to be* [7].

Професійні анекдоти є іншим чинником стереотипізації професійної свідомості. Основна інформація щодо стереотипних характеристик представників певних професійних субкультур має імпліцитний характер і виводиться адресатом у вигляді інференцій на підставі аналізу пресупозицій, що містяться у тексті анекдоту або впливають із знання адресатом соціокультурної дійсності. Напр., 1) *Pilots believe in clean living. They never drink whiskey from a dirty glass*. 2) *The difference between a duck and a co-pilot? The duck can fly* [6].

Отже, ієрархія цінностей професійної авіаційної культури вербалізується засобами некодифікованих одиниць професійної мови та через прецедентні авіаційні тексти, які передають загальний світогляд представників авіаційної субкультури, та в яких експліцитно або імпліцитно містяться вказівки щодо цінностей і стереотипів поведінки в професійному соціумі.

Література:

1. Алексеева Л. М., Мишланова С. Л. Медицинский дискурс: теоретические основы и принципы анализа / Л. М. Алексеева, С. Л. Мишланова. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та. 2002. – 200 с.
2. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балли. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1955. – 416 с.
3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Сост. С. Г. Бочаров. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
4. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? [Текст] / В. В. Красных. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 375 с.
5. Соколов М. Субкультурное измерение социальных движений: когнитивный подход / М. Соколов: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://subculture.narod.ru/texts/book2/sokolov.htm>.
6. Good Aviation Sayings/Quotes: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.airliners.net/aviationforums/general_aviation/read.main/980
7. Signs and superstitions in aviation: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://redmercuri.com/blog/Signs_and_superstitions_in_aviation.html

Ю. О. Томащук,*Східноєвропейський національний університету імені Лесі Українки, м. Луцьк*

HEADLINE AS MEANS OF PERSUASION IN MASS MEDIA DISCOURSE

Заголовок є важливим та невід'ємним елементом Інтернет-інтерв'ю, що натякає аудиторії про подальший його зміст. У статті визначено функції заголовку в структурі Інтернет-інтерв'ю. Було виділено основні класифікації заголовків та проаналізовано заголовки, що входять до структури Інтернет-інтерв'ю і опубліковані на сайтах англomовних он-лайн видань для підлітків «gUrl», «Seventeen», «Teen Vogue».

Ключові слова: заголовок, Інтернет-інтерв'ю, функції заголовків, класифікація заголовків.

Заголовок является важным и неотъемлемым элементом Интернет-интервью, который намекает аудитории о его дальнейшем содержании. В статье определены функции заголовков в структуре Интернет-интервью. Было выделено основные классификации заголовков и проанализировано заголовки, что входят в структуру Интернет-интервью и представлены на сайтах англоязычных он-лайн изданий для подростков «gUrl», «Seventeen», «Teen Vogue».

Ключевые слова: заголовок, Интернет-интервью, функции заголовков, классификация заголовков.

Headline is an important and inseparable element of an Internet interview. A headline suggests audience about further content of an interview. In the article we have defined functions of articles in the structure of Internet interviews. We have also defined the main classifications of articles and analyzed the articles that are included to the structure of Internet interviews presented on the web-pages of English online magazines for teenagers «gUrl», «Seventeen», «Teen Vogue».

Key words: headline, Internet interview, functions of headlines, classification of headlines.

Twenty-first century is a century of mass media. Television, radio, periodicals, Internet are trying to attract audience and capture its attention. In order not to get lost in a huge information flow and direct your attention in the right direction we pay our attention to headlines of topics, articles, interviews and by this we are sifting out all uninteresting and unnecessary information.

For today mass media became the main means of receiving information. As a result of time deficiency among readers, journalists try to keep their attention with the help of short and informative expressions that often sound like publicity slogans. Such expressions can provoke different emotions among readers. They can arouse sympathy, suspicion, admiration, wonder, anger, fear, etc. With the help of psycholinguistic and pragmatic means, mass media thrusts specific opinion on the audience. Text of a headline is hyperbolized, emotionally colored and dramatized. Peculiar text structure makes a reader believe that he by himself came to these or those conclusions.

All texts must «seduce» audience. That is why there is no surprise that all media texts are full of strategies that are aimed at winning audience and keeping up its interest.

Quite often an editor-in-chief of a magazine has to change a headline that was offered by a journalist that worked on an article or an interview. Badly formulated headline can arouse unwillingness to read an article or watch an interview.

Headline as an element of media text was studied by V. Ivanov [4], O. Lazareva [5], O. Tertychnyi [8] and others.

«Oxford English Dictionary» gives the following definition to a term «headline»: Headline is a heading at the top of an article or page in a newspaper or magazine [14].

In our days readers of periodicals face great amount of information that's why they often get knowledge only acquainting with headlines. In this case journalist's aim is not only to give specific information to audience and to form audience's views concerning this or that event, information.

As O. Tertychnyi says a headline shouldn't break perception of content integrity of an interview or an article. A headline is a key to perception of the whole publication [8, c. 82].

In our research we study and analyze Internet interviews that were published on web-pages of online magazines for teenagers as gUrl [13], Seventeen [15], Teen Vogue [16].

Quite often journalists of an Internet interview intentionally add an effect of deceived and intensified expectation to headline texts. This increases readers' interest and promotes their activity. Readers' expectations don't meet.

According to the character of their tasks there exist two types of headlines:

1) Informational headline – informs the audience about new events and facts:

Style Council: Jessie Interviews 16-year-old Models at the Douglas Hannant Show!;

2) Motivational headline – aimed at creation of intrigue and amazement. However it is important to notice that almost every headline is informative and motivational at the same time:

Summer Makeover: Get Awesome Legs!.

I. L. Mikhailin stresses that every headline must be «exact, expressive and understandable» [6, c. 225]. Usage of a successful quotation, aphorism, wordplays, comparisons helps journalists to raise audience's interest to an interview:

Ashley Benson: When I was 17...

Justin Bieber: Very Soon My Fans Will Hear Something New About Me.

Quite often Internet interviews are accompanied with headlines–quotes. This may be explained by the fact that readers are interested in respondent's thoughts and words. Sometimes an author of an Internet interview includes to a headline only a part of respondent's phrase. This technique is used for strengthening of emotional tension of the audience. Only after founding the same phrase in the interview we will understand and discover its whole content.

According to the aim of emotional influence on readers all headlines of Internet interviews are divided into intriguing, scary, terrific, scandalous, intimate [3, c. 108-109]. Metaphors, words with figurative meaning, rhetorical questions, and exclamatory sentences are used for strengthening of emotional influence.

According to their content headlines of Internet interviews are divided into informational, motivational–imperative, problematic, stating–descriptive, advertising–intriguing.

Informational headlines are introduced in the form of declarative sentences where facts about some event or person are presented in brief:

See What Selena Gomez Keeps In Her Bag!

Justin Bieber Talks About His Fans.

Motivational–imperative headlines are introduced in the form of causative sentences and words–appeals to wide audience:

Meet the Hottest Guys of Fall!

Problematic headline often have a form of interrogative sentences, but they can also be presented in the form of declarative sentences. Questions that disturb the audience most of all are brought up:

Kendall Jenner's Modeling Advice.

Real Guys Share Their Dating Traumas!

Stating–descriptive headlines inform about phenomena, events, facts:

Watch how Shay Mitchell Got Ready for the Teen Choice Awards!

Lucy Hale Takes You on a Tour of the Pretty Little Liars Set!

Advertising–intriguing headlines are full of mystery and sensationalism of the material:

Behind-the-Scenes from the Glee Tour.

Secret Beauty Tips from New York Fashion Week Models.

According to completeness of information disclosure headlines are divided into: fully informative (fully reveal content of an Internet interview), partially informative (dotted that partially reveal content of an Internet interview) [4, c. 14].

Fully informative headlines in their turn are divided into:

1) Nominative (indicate a topic of a whole Internet interview):

How to Decorate Your Room;

Freshman 15;

2) Predicative (in the developed thesis there is an information about a topic and object of an Internet interview):

Top 10 Things You Don't Want to Hear About Your Ex;

What Guys Really Want for Valentine's Day.

There are also the following kinds of headlines:

1) headlines–indicators where only dry facts are presented and they need no means of picturesqueness and expressivity. A headline in short tells information that is given in an Internet interview:

Do Your Makeup Like Demi Lovato!;

2) headlines–images are texts of a headline that have figurative, conceptual meaning:

They Have Magic Rings;

3) headlines–symbols where a headline has a specific underlying meaning that specified in the process of acquaintance with an Internet interview:

I'm always the One before The One.

Headline is a means of manipulative influence in mass media. Manipulation of readers' consciousness occurs on three levels: graphic, lexical, syntactical. Among linguistic means of manipulation there are various linguistic units, stylistic and rhetorical techniques, syntactical execution, and structural and semantic peculiarities that are used for influence and manipulation of readers' consciousness [3, c. 33].

Among lexical means that are used in order to perform manipulation influence there are the following:

– euphemisms that are means of softening of journalist's statement that guarantee conflict-free communication. They help to veil, hide some facts that may cause negative reactions of audience;

– polysemantic words, homonyms, occasionalisms help to attract readers' attention with the help of puns by giving a new meaning to a statement. These lexical means add expressivity to introduced information, make emphases;

– playing with foreign words and meanings of words help to attract additional attention;

– usage of pronouns *you, we, they* lets create illusion of unity with a sender;

– interrogative sentences with a function of declarative and rhetorical questions;

– syntactical repeats add expressiveness to an expression. Audience's attention is paid to important semantic moments. Syntactical repeats can misinform a reader in huge information flow and pay his attention to specific information;

– usage of general expressions (*Everyone knows that ..., Who hasn't seen ...*), reference to a man of authority give to an expression a form of a true statement.

Despite applied means of manipulation on minds of the audience during creation of headlines their first aim is to form positive or negative information perception.

Headline is an integral element of Internet interview that is directly connected to it and flows from the content of an Internet interview. As an independent verbal unity a headline may be considered from the point of view of its expression and usage of various stylistic techniques. There is a tendency of simplification of syntactic constructions. Texts of articles are formed laconically and accurately.

Література:

1. Гуревич С. М. Номер газети : [учеб. пособие] / С. М. Гуревич. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 191 с.
2. Желтоногова Т. Заголовок як компонент структури українського поетичного тексту : Автореф. дис.... канд. філол. Наук / Т. Желтоногова. – Кіровоград, 2004. – 19 с.
3. Здоровега В. Й. Теорія і методика журналістської творчості : [підручник]. – 2-ге вид., перероб. і допов. / В. Й. Здоровега. – Львів : ПАІС, 2004. – 268 с.
4. Іванов В. Ф. Техніка оформлення газети : [курс лекцій] / В. Ф. Іванов. – К. : Т-во «Знання», КОО, 2000. – 222 с.
5. Лазарева Е. А. Заголовок в газете : [учебное пособие для студентов-журналистов] / Е. А. Лазарева. – Свердловськ: Изд. Уральського унів-та, 1989. – 96 с.
6. Михайлин І. Л. Основи журналістики : [Підручник]. – 3-тє вид., доп. і поліпш. / І. Л. Михайлин. – К. : ЦУЛ, 2002. – 284 с.
7. Сучасний тлумачний словник української мови: 65 000 слів [за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В. Дубічинського]. – Х. : Школа, 2006. – 1008 с.
8. Тертычный А. Заголовок – слово главное / А. Тертычный // Журналист. – 2004. – № 1. – С. 80-82.
9. Тимошик М. Книга для автора, редактора, видавця : [Практичний посібник]. – 2-ге вид., стереотипне / М. С. Тимошик. – К. : Наша культура і наука, 2006. – 560 с.
10. Толкачев Е. В. Заголовок в газете. Заметки выпускающего / Е. В. Толкачев. – М. : Искусство, 1959. – 62 с.
11. Шевченко В. Е. Заголовки як спосіб впливу на суспільну свідомість / В. Е. Шевченко // Наукові записки Луганського національного педагогічного університету : [зб. наук. праць]. – У 3-х т. – Вип. 5, Т. 1. – Серія «Філологічні науки». – Луганськ : Альма-матер, 2004. – С. 388-397.
12. Шевченко В. Е. Система рубрикації газети – основа її архітектонічної організації / В. Е. Шевченко // Наукові записки Інституту журналістики. – 2001. – Т. 2. – С. 53-69.
13. gUrl.com [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.gurl.com>.
14. Oxford English Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.oed.com>.
15. Seventeen Magazine [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.seventeen.com>.
16. Teen Vogue Magazine [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.teenvogue.com>.

М. В. Томенчук,

Ужгородський національний університет, м. Ужгород

ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРНИХ СКЛАДОВИХ ЛІНГВОКУЛЬТУРНИХ КОНЦЕПТІВ

Статтю присвячено обґрунтуванню теоретичних засад дослідження структури концептів у межах лінгвокультурного підходу. У ній виділено й описано основні структурні складові лінгвокультурних концептів.

Ключові слова: концепт, концептуальна ознака, лінгвокультурний концепт, структура, структурний компонент.

Статья посвящена обоснованию теоретических принципов исследования структуры концептов в пределах лингвокультурного подхода. В ней выделено и описано главные структурные компоненты лингвокультурных концептов.

Ключевые слова: концепт, концептуальный признак, лингвокультурный концепт, структура, структурный компонент.

The article focuses on the basic theoretical principles of concept structure investigation. The main structural components of linguocultural concepts have been defined and described.

Key words: concept, conceptual feature, linguocultural concept, structure, structural component.

Сучасній лінгвістиці притаманний інтерес до мовного втілення найбільш важливих результатів пізнавальної діяльності свідомості кожного конкретного народу. Саме лінгвокультурні концепти як посередники між мовою, людиною й культурою стають актуальним об'єктом лінгвістичних досліджень. Із-поміж багатьох трактувань концепту для лінгвокультурного вивчення найбільш релевантним є його тлумачення як багатовимірного культурного утворення, що акумулює знання про певний фрагмент дійсності у колективній свідомості лінгвокультурної спільноти й може об'єктивуватися тією чи іншою мовною формою. Але очевидним є той факт, що чим важливіший концепт для мовної спільноти, тим багатше його мовне представлення. Концепти не є хаотичними утвореннями, а мають свою певну впорядковану структурну репрезентацію, хоча до цього часу серед учених не склалося єдиної думки щодо неї.

Мета статті обґрунтувати теоретичні засади дослідження структури концептів у рамках лінгвокультурного підходу. **Об'єктом** нашої розвідки обрано лінгвокультурні концепти носіїв відгалужених національно-територіальних варіантів сучасної англійської мови.

Сучасні дослідники однакові у тому, що структура концепту є необхідною умовою його існування і входження в концептосферу [8, с. 15]. Концепт є ментальною одиницею та складається з компонентів різної когнітивної природи [4, с. 24] – окремих концептуальних ознак об'єктивного чи суб'єктивного світу, диференційно відображених у свідомості й різних за ступенем абстрактності [7, с. 53], тобто ядро концепту максимально конкретне, а периферійні компоненти можуть бути гранично абстрактними [1, с. 184].

Висловлюючи свої погляди на структуру концепту, деякі дослідники представляють його у вигляді різних метафор (у вигляді хмарки [8], снігової кулі [4], шару [7] тощо). Наприклад, Й.А. Стернін метафорично представляє концепт як плід. Будь-який концепт, на його думку, має базовий шар, який є певним чуттєвим образом – «кісточкою плоду» [10, с. 58]. Останній (чуттєвий образ) може вичерпувати зміст концепту (якщо концепт відображає відчуття й уявлення чи представлений у свідомості дуже примітивно). У складніших концептах додаткові когнітивні ознаки, які відображають спеціальні знання про об'єкти, отримані в результаті теоретичного наукового пізнання, накопичуються на базовий шар і утворюють «м'якоть плоду». Звідси випливає, що сукупність базового шару, додаткових когнітивних ознак і когнітивних шарів складають обсяг концепту та визначають його структуру [там само, с. 59]. Крім того, як слушно зауважує В.А. Маслова, кожен шар є результатом «осаду» культурного життя різних епох, тобто концепт складають історично різні шари – і за часом утворення, і за походженням, і за семантикою [7, с. 53]. Інакше кажучи, концепт, як зауважує В.В. Жайворонок, «наділений не лише власне лінгвістичною, а й лінгвокультурною інформативністю, тобто в ньому спостерігаємо асоціативне нашарування культурних смислів на основне (словникове) значення» [5, с. 26].

Будучи щонайменше тривимірним утворенням, культурний концепт містить у собі предметно-образну, поняттєву й ціннісну складові [6, с. 127]. Предметно-образний зміст концепту зводиться до цілісного узагальненого сліду в пам'яті, пов'язаного з певним предметом, явищем, подією, ознакою (є невербальним і може бути лише описаний). Образну складову структури концепту утворюють конотативні характеристики предметів, явищ, подій, відображених у нашій пам'яті. Концепти зберігаються в нашій свідомості у вигляді образів і символів. Образність концепту зумовлена його метафоричністю, яка підтримує концепт у мовній свідомості.

Поняттєвий елемент концепту зберігається у свідомості у вербальній формі, а його зміст належить до абстрактно-узагальненого рівня свідомості й реалізується в певній логічній формі – це раціональна, поняттєва нерелексивна концептуалізація. Для визначення поняттєвої складової лінгвокультурного концепту звичайно використовують метод зіставлення семантичних ознак слова та змістових ознак концепту. Внутрішній зміст слова можна виявити за допомогою тлумачень у словникових дефініціях. Досліджуючи семантичну структуру дефініції, ми виходили з її розуміння як семантичного еквівалента значення. Останнє розкладається на дрібніші значимі компоненти – лексико-семантичні варіанти (окреме значення одного й того ж слова), водночас порядок цих складових у дефініціях та їхня конфігурація визначаються як значущі. Окремі слова в дефініції є експлікаторами сем як окремих складників лексико-семантичних варіантів, які в сукупності й складають значення, що витлумачується. Внутрішній зміст концепту – це певна кількість смислів, які об'єктивуються

мовцями у межах процесу концептуалізації дійсності й організація яких може суттєво відрізнятися від організації сем і лексико-семантичних варіантів слова. Фактом їхнього прояву слугують висловлювання відомих і невідомих людей, усталені вирази, прислів'я, в яких відображені особливості світобачення та світосприйняття людини. Процедура «пошуку смислів» є кроками концептуального аналізу не тільки словникових дефініцій, а й контекстів (текстових фрагментів), у межах яких фігурує той чи інший концепт. Контекст здатний модифікувати втілювані смисли. У ньому слово отримує змогу концептувати у своїй семантичній структурі відомості різного характеру, в тому числі й позамовну інформацію. Інакше кажучи, реалізоване значення слова активізує необхідний концепт як структуру знання, при цьому до концептуалізованих у тексті смислів можуть входити змістові ознаки, не зафіксовані чи представлені інакше в системному значенні слова, а також нові, у тому числі й індивідуальні концептуальні характеристики [4].

Культурний концепт відрізняється від інших ментальних одиниць акцентуацією ціннісного (валоративного) елемента [2, с. 25; 9, с. 270]. Центром культурного концепту завжди є цінність [6, с. 29], яка виникає у сприйнятті суб'єкта певної діяльності чи морально-етичної ситуації [3, с. 27]. Цінність може бути визначена як позитивна чи негативна значимість об'єктів навколишнього світу для людини, певної спільноти, суспільства в цілому. Вона зумовлена не стільки їхніми властивостями самими по собі, скільки залученістю до сфери життєдіяльності, інтересів і потреб людини в системі її аксіологічних понять, характерних для певного часу.

Усі три складники концепту є формами репрезентації різних способів осмислення цілісного знання про той чи інший культурно значущий предмет або явище, тому їх можна змодельовувати як такі, що мають у своїй основі єдину «пошарову» концептуальну структуру. Шари, що утворюють культурний концепт, відповідають різним компонентам, а їхнє розташування одного за одним достатньо умовне і ґрунтується на принципі від найзагальнішої інформації про концепт до конкретнішої – до оцінного ставлення. Чітких меж концепт не має. Запропонована нами модель структури концепту не відображає етапів появи його компонентів. У такому ракурсі концепт виступає складним феноменом, у якому фокусуються, нашаровуються один на одного та взаємодіють три основні компоненти його конститування.

Так, наприклад розглянемо структуру варіантно маркованого концепту **MULTICULTURALISM**, вербалізованого в канадському варіанті сучасної англійської мови. Сфера лінгвокультурологічного поля базового концепту **MULTICULTURALISM** (115 текстових фрагментів) охоплює лексеми з компонентом **multi-** (*multiculturalism, multiethnicity, multiracism* та їхніми дериватами: *multicultural, multiethnic, multiracial; multilingual, multinational, multi-faith, multi-religious*, а також ключові слова, що вербалізують концепти, історично важливі у процесі становлення й розвитку канадської мультикультурної свідомості, а саме: **DIVERSITY** (72), **IMMIGRATION** (64), **BILINGUISM** (49), (ядро та приядрова зона); периферійні поняття: назви історичних документів, які тісно пов'язані у свідомості канадців зі становленням мультикультурного суспільства: *Multiculturalism Policy, Canada's Immigration Act, Charter of Rights and Freedoms*; а також слова та вирази, що характеризують досліджуваний концепт у мовній свідомості його носіїв: *acceptance, understanding, respect, teamwork, innovations, creativity, new markets, social experience, daily life* тощо.

MULTICULTURALISM у Канаді передбачає повагу до наявності плюралізму в поглядах, визнає важливість проведення переговорів для мирного врегулювання конфліктів. Будучи мультикультурним суспільством зі своїх витоків, Канада яскраво продемонструвала світу, що різні народи можуть розуміти й поважати один одного, співпрацювати для розбудови відкритого, творчого, миролюбного та соціально зорієнтованого суспільства, яке радо приймає новоприбулих і цінує ідеали **DIVERSITY**. *Canada has managed its increasing diversity and maintained unity by balancing rights and responsibilities in citizenship, and individual and collective rights in Constitution* [11, с. 5]. Толерантність до корінних мешканців, **BILINGUISM** і **MULTICULTURALISM** навчив канадців, що тільки сприйняття (*acceptance*) і визнання відмінностей між народами (*understanding of differences*) уможливило колективний розвиток (*collective development*). Канада сприйняла *diversity, or cultural pluralism* і в політиці, і на практиці. З одного боку, канадці шанобливо ставляться до **DIVERSITY** через те, що різноманітність збагачує культурну виразність і робить буденне життя цікавішим, з іншого – бізнесмени й роботодавці визнають, що *diversity in the workplace* сприяє введенню інновацій (*innovations*), стимулює командну роботу та креативність (*teamwork and creativity*), допомагає розширити ринки збуту товарів, послуг, встановити нові зв'язки зі світом, а також підвищити вагомість країни у розвитку глобальної економіки. **MULTICULTURALISM** став культурною нормою канадського суспільства, а **DIVERSITY** – тією силою, що об'єднує всю країну. У концептуальній картині світу носіїв канадського варіанта англійської мови лінгвокультурний концепт **MULTICULTURALISM** став точкою відліку в усвідомленні канадцами себе як нації і має вирішальний вплив на формування їхнього світосприйняття.

Здійснений аналіз виявив, що структура культурно маркованих концептів базується: по-перше, на концептуальному аналізі значень ключового слова (при якому виявляють ті спільні ідеї, концепти, які підведені під один знак) і, по-друге, на розгляді різноманітних номінацій одного й того ж концепту. Крім того, він урахував контексти вживання слів, які вербалізують концепти у мові та їхні семантичні відношення з іншими словами, а відтак концептами тієї ж культури. Власне лінгвокультурний підхід передбачає дослідження змістового наповнення концепту, його лінгвокультурної специфіки за допомогою аналізу його структурних елементів, що є когнітивними ознаками по-різному представленими у свідомості тієї чи іншої мовної спільноти.

Перспективним, на наш погляд, є подальше практичне застосування описаних вище деяких методологічних принципів та методичних процедур для аналізу лінгвокультурних концептів.

Література:

1. Алефиренко Н. Ф. Современные проблемы науки о языке: Учеб. пособие / Н. Ф. Алефиренко. – М. : Флинта: Наука, 2005. – 416 с.
2. Бабаева Е. В. Отражение ценностей культуры в языке / Е. В. Бабаева // Язык, коммуникация и социальная среда. – Воронеж, 2002. – Вып. 2. – С. 25-34.
3. Бессонова О. Л. Оцінний тезаурус англійської мови: когнітивно-гендерні аспекти / О. Л. Бессонова. – Донецьк : ДонНУ, 2002. – 362 с.
4. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по англ. филологии / Н. Н. Болдырев. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2002. – Изд. 3-е, стер. – 123 с.
5. Жайворонок В. В. Етнолінгвістика в колі суміжних наук / В. В. Жайворонок // Мовознавство. – 2004. – № 5-6. – С. 23-35.
6. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М. : Гнозис, 2004. – 390 с.
7. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику: Учеб. пособие / В. А. Маслова. – М. : Флинта: Наука, 2004. – 293 с.
8. Попова З. Д. Семантико-когнитивный анализ языка: Учеб. пособие / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж : Истоки, 2006. – 226 с.
9. Приходько А. Н. Концепт как трехмерное ментальное образование / А. Н. Приходько // Вісник Харківського національного університету. – Харків : Константа, 2006. – № 726. – С. 20-25.
10. Стернин И. А. Методика исследования структуры концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Научное издание / Под ред. И. А. Стернина. – Воронеж : ВГУ, 2001. – С. 58-65.
11. Canadian Diversity: Respecting our Differences [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.canadianheritage.gc.ca/progs/multi/respect> – Заголовок з екрану

Л. В. Туленинова,

Луганська державна академія культури і мистецтв, м. Луганськ

МИФЫ ЗДОРОВЬЯ И БОЛЕЗНИ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ АНГЛИЧАН И РУССКИХ

В статье рассматривается проблема возникновения мифов здоровья и болезни с точки зрения формирования языкового сознания представителей двух лингвокультур. На основании исследования делаются выводы о неизбежности отражения сформировавшихся когнитивных схем в стереотипных языковых моделях, различия в вариантах которых обусловлены разницей в ценностных приоритетах сравниваемых культур.

Ключевые слова: языковое сознание, концепт, миф, стереотипические модели.

У статті розглядається проблема виникнення міфів здоров'я і хвороби з точки зору формування мовної свідомості представників двох лінгвокультур. На підставі дослідження робляться висновки про неминучість відображення сформованих когнітивних схем у стереотипних мовних моделях, відмінності у варіантах яких обумовлені відмінностями в ціннісних пріоритетах порівнюваних культур.

Ключові слова: мовна свідомість, концепт, міф, стереотипні моделі.

The issue of the myths of health and disease is analyzed in terms of the formation of linguistic consciousness in English and Russian cultures. The conclusion about the inevitability of reflection of definite cognitive schemes in stereotypical linguistic models is based on the analysis of the factual material. Some differences in the variants are explained by dissimilarity in value priorities of the two cultures.

Keywords: linguistic consciousness, concept, myth, metaphorical models.

Языковое сознание является одной из наиболее актуальных проблем в современной психолингвистике, где данное понятие связано с понятием «образа мира», являющегося основополагающей компонентой культуры этноса и индивидуальным для каждой культуры [3, с. 9]. Образ мира, по определению А.А. Леонтьева, это «отображение в психике человека предметного мира, опосредованного предметными значениями и соответствующими когнитивными схемами, и поддающееся при этом сознательной рефлексии» [2, с.105]. Этнические особенности образа мира, заложенные в когнитивных схемах, находят свое воплощение в вербальных репрезентациях того или иного концепта культуры, т.е. отражаются в языковой картине мира.

Языковая картина мира народа, в свою очередь, «отражает как способы воплощения и структуры знаний о мире, особенности восприятия и концептуализации мира, так и этапы и результаты освоения человеком когнитивного пространства средствами национального языка» [1, с. 3]. Картина мира как лингвокультурологическая категория включает в себя определенные способы языковой концептуализации мира (А.Вежицкая, Н.Ф.Алефиренко, А.П.Бабушкин, И.А.Стернин, С.Г.Воркачев, С.А.Аскольдов, Ч.Моррис, Е.С.Кубрякова, В.П.Нерознак, З.Д.Попова, Д.С.Лихачев, В.И.Карасик, С.Х.Ляпин, Г.Г.Слышкин и др.).

Способность человека говорить так или иначе о своих ощущениях не является, таким образом, его индивидуальной особенностью, а коррелируется его принадлежностью к определенной лингвокультуре. Способы же вербализации концептов «болезнь» и «здоровье» в различных культурах во многом обусловлены тем, на каком этапе развития в данной культуре находятся соответствующие им мифы, которые и являются предметом, еще не получившим, на наш взгляд, должного освещения в лингвокультурологических исследованиях.

Итак, мы исходим из того, что в основе ряда концептов (в частности, отличающихся высокой степенью абстрактности) лежит миф. О своих физических ощущениях человек вырабатывает определенное мнение, которое воплощается в особом мифе – мифе состояния здоровья. Мы имеем в виду не только мифологию как совокупность мифов (к примеру, мифов о болезнях), но и в значении, которое придает термину «миф болезни» А.Ш. Тхостов, трактующий болезнь как семиотическую систему [7, с. 3-16]. Данная теория интересна для нас, прежде всего, тем, что она предлагает сконцентрировать внимание на роли языка в построении мифа. Отметим, что именно языковые различия и сходства являются наиболее показательными и культурно детерминированными.

При семиологическом подходе, отмечает А.Ш. Тхостов, «термин «миф» не несет никакой оценки, характеризуя лишь способ связи конструктов разного уровня», т.е. то, как связаны означающее (болезненное ощущение) и означаемое (симптом болезни). По А.Ш. Тхостову, любое субъективное ощущение в контексте болезни «начинает означать не только само себя, но и то, что в принципе ему внеположено – болезнь» [там же, с. 4]. На наш взгляд, данное положение справедливо и по отношению к здоровью (как благополучию организма): субъективные ощущения здоровья (будь то ощущения бодрости, свежести, силы или даже счастья) начинают означать само здоровье. Так же как А.Ш.Тхостов связывает формирование подобного вторичного значения, которое в медицинской психологии обычно квалифицировалось как интеллектуальный уровень внутренней картины болезни «с усвоением существующих в культуре взглядов на болезни, их причины, механизмы», [там же, с. 3], с данными факторами – культурно-обусловленными взглядами на здоровье мы связываем и формирование интеллектуального уровня «внутренней картины здоровья». «Включение телесности через концепт болезни в накопленный общественный опыт» помогает «частично компенсировать» «потери в непосредственности», вводя «новую событийность, время, эпоху, людей, истории, принципы устройства мира и пр». и делая миф «открытой системой», постоянно «улавливающей все новое, что появляется в общественном сознании», считает А.Ш.Тхостов [там же, с. 5].

Порождение и развитие мифа болезни прослеживает и американский критик Элейн Шоултер, которая в своей работе «Hystories» так объясняет постоянное распространение «истерических эпидемий» – «hysterical

epidemics» (ср. с написанием слова *Hystories*): «синдрома хронической усталости», «синдрома Gulf war», «синдрома раздвоения личности» («multiple personality syndrome»), «одержимости дьяволом» («satanic abuse») и другие в последние годы прошедшего тысячелетия: «Это – примеры перехода эмоциональной боли и конфликта («conversion of emotional pain and conflict») в завуалированный, но приемлемый культурой язык болезни тела <...>. Терапевт или какой-либо другой авторитет в науке придумывает соответствующую «теорию», давая связное и понятное объяснение нечетким симптомам, так же как и новое, запоминающееся название» [14, с. 6–7]. Далее критик подробно описывает процесс формирования мифа новой «болезни» (которым, собственно, и является «теория» – Л.Т.) с привлечением СМИ, книжной индустрии, известных персон и т.п., которая таким образом становится «острой болезнью, передаваемой контактным путем» («acutely communicable disease») [там же]. Все сказанное выше о болезни мы считаем совершенно справедливым и по отношению к здоровью: вспомним хотя бы «моржевание», «бодибилдинг» и т.п.

Как показывают исследования, каждая эпоха имеет свои мифы болезни, в том числе и современная, хотя и отмеченная довольно высоким уровнем развития научного знания, т.к. с точки зрения на болезнь как семиотическую систему «собственно научное объяснение – также вариант мифа» [7, с. 4]. Каким же образом этот миф отражают английские и русские языковые единицы? Подходы к толкованию понятия болезни в научных и научно-популярных изданиях на английском языке, в общем, идентичны и отмечены стремлением разграничить понятия, предстающие в толковых и переводных словарях как синонимичные: определяя *disease* как «отклонение от нормального физического состояния живого организма, имеющее очевидные признаки, или симптомы», «Энциклопедия Британника» предостерегает от уравнивания данного понятия с *illness*: «Человек может иметь *disease* на протяжении многих лет, даже не подозревая о ней. Хотя он и *diseased*, он не *ill*. Термин *illness* подразумевает дискомфорт или неспособность функционировать оптимально. Следовательно, это субъективное состояние отсутствия благополучия, вызванное болезнью (*disease*)» [10, с. 346]. Такого же мнения в различии двух терминов придерживается врач М. Маринкер (Marshall Marinker), определяющий *Disease* как патологический процесс, иногда непонятного происхождения, как при шизофрении. При болезни – *disease* существует некая объективность, которую врачи могут увидеть, потрогать, измерить, понюхать. Болезни (*Diseases*) оцениваются как центральные факты с точки зрения медицины. *Illness* – это «чувство, ощущение нездоровья, которое является абсолютно личным, внутренним по отношению к личности пациента». Иногда *illness* существует там, где не обнаруживается никакой болезни (*disease*). Еще одно понятие, которое он добавляет к двум описанным выше – *sickness*, имеет, на наш взгляд, непосредственное отношение к интерпретации понятия «болезнь» в обществе, и таким образом в культуре. Он определяет его как «внешний и публичный вид нездоровья», как «социальную роль, статус, договорное положение в мире, сделку между человеком, называемым «больным» и обществом, которое готово признать и поддержать его. В заключение врач предлагает следующее различие трех терминов: *Disease* – патологический процесс, отклонение от биологической нормы. *Illness* – персональное ощущение плохого здоровья, иногда без обнаружения при этом *Disease*. *Sickness* – договорный статус в обществе [12].

Таким образом, мы имеем дело с тремя понятиями болезни, различающимися источником оценки – квалификации состояния организма как болезни: *Illness* – квалифицируется самим пациентом, *Disease* – профессионалами (частью социума), *Sickness* – социумом. Применив описанную выше теорию А.Ш. Тхостова, получаем, что *Sickness* – это миф, возникающий в результате превращения означенного (телесного ощущения) – *Illness*, в означающее *Disease* в мифологической схеме *Sickness*.

Русские энциклопедические определения болезни довольно разнообразны, от наиболее общих: «Болезнь – нарушение нормальной жизнедеятельности организма, обусловленное функциональными и морфологическими изменениями» [4, с. 130], до разложения таких же довольно общих определений – «жизнь, нарушенная в своем течении повреждением структуры и функции организма под воздействием внешних и внутренних факторов при реактивной мобилизации его компенсаторно-приспособительных механизмов ...» [9, с. 148], на научные «множители», когда само определение термина, включающего уже и «обозначение заболевания отдельного человека», и «понятия о болезни как нозологической единицы», и «обобщенного понятия о болезни как биологическом и социальном явлении» становится «слишком громоздким», чтобы оставаться определением [5, с. 283]. Таким образом, отсутствие в русском языке специальных номинаций для понятий, частично либо полностью выражаемых английскими *illness*, *disease* и *sickness*, создает, на наш взгляд, дополнительные проблемы для формулировки кратких и достаточно логичных определений болезни как понятия в специальной русскоязычной литературе, не говоря уже о разнице в понимании самой «природы» болезни, выраженной во множестве определений и отраженной в энциклопедических статьях, как в синхронии, так и в диахронии (см., напр., 6, с. 509; 5, с. 288–290).

Тем не менее, процитированное выше определение из «Энциклопедического словаря медицинских терминов» [9] является, по нашему мнению, одним из наиболее удачных для целей лингвокультурного описания концепта «болезнь», т.к. знак равенства, стоящий в нем между болезнью и жизнью (хотя и «нарушенной»), позволяет соотнести это понятие не только со злом, заключенным в этимологически выявляемой части внутренней формы слова болезнь (см., напр., 8), но и с тем благом, которое, вероятно, содержится в другой части внутренней формы слова, и о котором упоминает в «морфологии зла болезни» Ян Хартман [11], предлагая оценить болезни как «не-зло», как нечто позитивное, в понимании добра, и считая что «позитивный рефлекс» необходимым «в прагматических целях»: «Как любая неизбежная вещь болезнь должна быть представлена как что-то значимое и ценное в широкой перспективе человеческого существования». Все философские теории, пишет он, стараются «найти смысл в болезни». В этом отношении христианское понимание болезни двусмысленно: с одной стороны, учит, что болезнь испытание, которым Бог «проверяет» нашу веру, являясь

важным религиозным измерением. С другой стороны, христианство также рассматривает болезнь «как что-то плохое», чему Бог позволяет существовать и поэтому его надо «терпеть и принимать». [там же].

Вышеупомянутые «попытки найти смысл в болезни» прослеживаются в ряде стереотипных структур концепта «болезнь» на фразеологическом материале: и в английской, и в русской лингвокультурах «болезнь – судьба» (*Болезнь нас не спрашивает; Death when it comes will have no denial*); «болезнь – следствие неправильного поведения (излишеств в пище, развлечениях, заботах и лени)» (т. е. греха): *Не в меру еда – болезнь и беда; Diseases are the interests of pleasures*; «болезнь – не всегда плохо» (*Без болезни и здоровью не рад; We are usually the best men when in the worst health*). А вот и русский вариант различия английских *sick* и *diseased* «не всякий, кто называет себя больным – действительно болен»: *Не каждый больной, кто стонет*.

Итак, подведем некоторые итоги наших наблюдений. «Мифические» концепты, которыми с незапамятных времен являются «здоровье» и «болезнь» – динамичные, меняющиеся конструкты. На их развитие влияют многие факторы, важнейшим из которых является тот исторический этап развития мифа, который проходит культура, где этот миф обитает.

Как следует из приведенных выше исторических и языковых фактов, в обеих культурах существуют общие, сложившиеся на протяжении многих веков, инвариантные стереотипные модели концептов «здоровье» и «болезнь», нашедшие отражение в языке, однако их варианты могут несколько отличаться, так, в английском языковом сознании существует детерминация биологического и социального понимания болезни уже на уровне отдельных лексем, в русском – данное явление наблюдается на более сложном уровне – во фразеологии. Некоторые различия в стереотипных моделях (в частности, то, что болезнь – результат тяжелой работы в русском языковом сознании: (поговорка) *От работы не будешь богат, скорее будешь горбат*), на наш взгляд, можно объяснить разницей в ценностных приоритетах культур двух народов.

Литература:

1. Ковлакас Е. Ф. Особенности формирования топонимической картины мира: лексикопрагматический и этнокультурный аспекты: автореф. дис. ... док. филол. наук, 10.02.19. / Елена Федоровна Ковлакас. – Краснодар – 2009. – 51 с.
2. Леонтьев А. А. Языковое сознание и образ мира / А. А. Леонтьев // Языковое сознание: Тезисы докладов IX Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. – М., 1966. – С. 105-106.
3. Леонтьев А. А. Языковое сознание и образ мира / А. А. Леонтьев // Язык и сознание: парадоксальная рациональность, 1993. – С. 16-21.
4. Новый энциклопедический словарь / Большая Российская энциклопедия. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2000. – 1456 с.
5. Петровский, Б. В. Большая медицинская энциклопедия / Гл. ред. Б. В. Петровский. – Изд. 3-е (в 30-ти т.). – М. : «Советская энциклопедия», 1978. – Т. 9. – 528 с.
6. Прохоров, А. М. Большая Советская Энциклопедия (в 30 т.) / Гл. ред. А. М. Прохоров. – М. : «Советская энциклопедия», 1972. – Т. 9. – 624 с.
7. Тхостов, А. Ш. Болезнь как семиотическая система [Электронный ресурс] / А. Ш. Тхостов // Вестн. Моск. ун-та. – 1993. – Сер. 14 : Психология. – № 1. – С. 3-16 // Режим доступа : <http://yanko.lib.ru/> | <http://www.chat.ru/~yankos/ya.html>.
8. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4 т. / М. Фасмер. – Пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. – 2-е изд., стереотип. – М. : Прогресс, 1986. – Т. 1. – 573 с., Т. 2. – 671 с.
9. Энциклопедический словарь медицинских терминов / гл. ред. ак. Б. В. Петровский. – Изд. перв. – М. : Изд-во «Советская энциклопедия», 1982. – Т. 1. – 464 с.
10. Britannica the New Encyclopedia, Part 2 / Micropedia, 1994. – Volume 5. – P. 779-780.
11. Hartman J. Illness as evil and Illness as good [Electronic resource] / Jan Hartman // Bioethics. – 2002. // Access : http://www.iphils.uj.edu.pl/~j.hartman/do.php?c=bioethics&p=illness_as_evil_and_illness_as_good.
12. Marinker M. Why make people patients? [Electronic resource] / M. Marinker // Journal of Medical Ethics. – 1975. – № 1. – P.81-84 // Access : http://mh.bmjournals.com/cgi/external_ref?access_num=1177271&link_type=med
13. Micale M. S. Strange signs of the times. / Mark. S. Micale // Times Literary Supplement, no. 4911 (16 May 1997). – Pp. 6-7.
14. Showalter E. Hystories. Hysterical epidemics and modern culture. / E. Showalter. – London : Picador, 1997. – 244 p.

В. Д. Урядова,

Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ

ТИПИ КЛАСИФІКАЦІЙ МОРФЕМ У СИНТЕТИЧНИХ, АНАЛІТИЧНИХ І АГЛЮТИНАТИВНИХ МОВАХ

У статті розглядаються словотворчі процеси в лексико-граматичних системах синтетичних (російська мова), аналітичних (англійська мова) та аглютинативних мов (корейська мова). Представлені основні типи класифікацій морфем: змістова, позиційна, функціональна, генетична, та стилістична.

Ключові слова: різносистемні мови, словотворча афіксація, синтетичні мови, аналітичні мови, аглютинативні мови.

В статье рассматриваются словообразовательные процессы в лексико-грамматических системах синтетических (русский язык), аналитических (английский язык) и агглютинативных языков (корейский язык). Представлены основные типы классификаций морфем: содержательная, позиционная, функциональная, генетическая и стилистическая.

Ключевые слова: разносистемные языки, словообразовательная аффиксация, синтетические языки, аналитические языки, агглютинативные языки.

The article examines the derivation processes in lexical and grammatical systems of synthetic languages (Russian), analytical languages (English) and agglutinative languages (Korean). The main types of classification of morphemes: the content, the position, function, genetic and stylistic were introduced.

Key words: distantly related languages, word-building affixation, synthetic languages, analytical languages, agglutinative languages.

Дослідження систем словотвору різних мов свідчить [5], що значення дериваційних афіксів певної частини мови розрізняються за своїм характером навіть у межах однієї мови. Тим більше, що значення афіксів за ступенем їх конкретності/загальності мають власну диференціацію в різносистемних мовах. Неоднорідність значень словотворчих афіксів дає підстави для різних, навіть протилежних тлумачень їхньої семантики. При цьому факти однієї мови часто екстраполюються в загальну теорію словотвору. Зокрема, є твердження [6], що афіксальні морфеми мають вищий ступінь абстрактності. Проте цей висновок не стосується, наприклад, палеоазійських, тунгусо-маньчжурських мов тощо. Існує й така думка [15], згідно з якою постулюється те, що афікси мають семантичну валентність, хоча є й такі мови, в яких афікси не мають семантичних обмежень щодо утворення дериватів певної частини мови.

Наведені різні позиції вчених переконують у тому, що в зіставному аспекті засоби словотворення найбільш чітко демонструють специфічні ознаки мовних явищ. Тут варто згадати і про те, що серед 10-и індексів типологічної класифікації мов, запропонованих свого часу Дж. Грінбергом, майже половина є словотворчими. А тому словотворення найкоректніше відображає структурну спільність та розбіжність мов, що належать до різних типологічних класів. Це пояснює той факт, що й дотепер актуальними залишаються проблеми «отримання та нової систематизації емпіричного матеріалу» саме в цій сфері, а зіставно-типологічне вивчення словотворення, передусім у мовах, які генетично віддалені, дає цікаві результати. Серед таких мов заслуговують на зіставлення корейська, російська й англійська в аспекті вивчення їх афіксальних систем.

Вибір корейської, англійської й російської мов для зіставлення словотворчих властивостей не випадкове і пояснюється тим, що, відмінні в генеалогічному відношенні, ці мови утворюють таке мовне середовище, яке сприятиме здобуттю абсолютно нових як теоретичних, так і практичних результатів для зіставної словотвірної семантики.

У сучасному словотворенні наявний традиційний погляд на поняття афіксації, під якою розуміють приєднання афікса до основи слова або кореня [2]. Для мов як одного морфологічного типу, наприклад, фузійних (флексивних синтетичних і аналітичних), так і для іншого, зокрема аглютинативних, характерні різні принципи морфемної будови слова, насамперед розмежування в слові лексичних і граматичних елементів. Корейська мова, як мова аглютинативна, має у своєму сучасному стані чимало ознак, характерних, з одного боку, для аналітичних мов Далекого Сходу, а з іншого, – для мов флексивних [4].

Найважливішими класифікаціями морфем є *змістова, позиційна, функціональна, генетична, та стилістична*.

1. Змістову класифікацію засновано на диференціації морфем на корені й афікси. Емпіричною базою індоєвропейських мов були зафіксовані такі **позиційні угруповання афіксів**, як *префікси, інфікси й суфікси* (або *постфікси*). Поняття *циркумфікс* (нерозривна перервна морфема, представлена в індоєвропейських мовах) і *транспфікс* (розривна перервна морфема, характерна для семітських мов) ввійшли в науковий обіг загальної морфології пізніше [8]. Крім того, традиційна позиційна класифікація афіксів включає ще термін *закінчення*, або *флексія*, – найважливіше поняття для індоєвропейської морфології і за цим критерієм індоєвропейські мови характеризуються як «флексивні». Для постфлексійних елементів Р. Якобсон запропонував термін *анекс*, але він не прижився і сучасна наука надає перевагу термінові *постфікс*.

Для типологічної характеристики індоєвропейських мов Е. Сепір увів термін *фузія* [10], який дотепер не був загальноприйнятим. Хоча назва *фузійні мови*, на наш погляд, більш адекватна щодо протиставлення з мовами аглютинативними.

Фузія й аглютинація, стверджує С. Яхонтов [15], є двома основними типами морфемної структури слова: фузія – це сплав, аглютинація – приклеювання, склеювання. У фузійному слові межі між морфемами неви-

разні, вони наче сплавлялися: часом вони проходять усередині звуку. Для фузійного слова характерно те, що службові морфеми одночасно виражають кілька граматичних значень. Серед фузійних мов існують як синтетичні (російська), так й аналітичні (англійська) [13].

В аглютинативному слові межі між морфемами цілком виразні [9]. Характерна для аглютинації цілковита визначеність семантики й форми будь-яких морфем зумовлює те, що в аглютинативних мовах усі морфеми мають більшу психологічну реальність для мовця: вони краще вичленовуються, точніше семантизуються і живуть у свідомості мовців значною мірою начебто самі по собі (тимчасом як у фузійних мовах навіть кореневі морфеми не завжди усвідомлюються мовцями, а деякі з них невіддільні від афіксів). Оскільки в умовах аглютинації всі морфеми мають більшу самостійність (аніж при фузії), то в аглютинативних мовах протиставлення корневих і афіксальних морфем менш значуще, ніж у фузійних, а опозиція дериваційних і реляційних морфем (тобто суфіксів-префіксів, з одного боку, і закінчень, – з іншого) загалом не релевантна.

Структура аглютинативного слова прозора й досить раціональна. Аглютинативні мови за своїм граматичним ладом більш стійкі, ніж фузійні. Це пов'язано з тим, що для аглютинативного слова з його однозначними й стандартними за формою афіксами, із чіткими морфемними межами не характерні процеси спрощення, перерозкладу, що призводять до втрати вмотивованості знаків і пошуку нових позначень.

2. Позиційна класифікація афіксів включає такі їхні угруповання: *префікси*, *інфікси* й *суфікси* (або *постфікси*), а також поняття *закінчення*, або *флексії*, що є найважливішими для індоєвропейської морфології. Саме за цим критерієм мови характеризуються як «флексивні». Ще О. О. Реформатський протиставляв аглютинацію і фузію як дві тенденції морфологічного конструювання, розбіжності між якими виражав через формулу: фузійна словоформа – це *біном*, аглютинативна – *ланцюжок*. Тим часом для типологічної характеристики індоєвропейських мов Е. Сепір увів термін *фузія*, що є більш адекватним для протиставлення флексивних мов і аглютинативних.

Для корейської, російської і англійської мов властиве спільне позиційне розташування афіксів щодо кореня, тобто зазначеним мовам властиві як префікси – препозиція, так і суфікси – постпозиція. Також для зіставляваних мов характерна постфіксація. Особливістю корейського афіксального словотворення є наявність специфічних афіксів – *квазісуфіксів* та *квазіпрефіксів* («несправжніх» афіксів), які не вживаються як самостійні слова, хоча й мають реально-речове значення [7]. Особливістю російської афіксації є наявність зв'язаних коренів та суфіксів, тобто *радиксоїдів*, у словах на зразок *обувь* і *суфіксоїдів* – на зразок *стеклярус*. У перших – корінь виділяється лише разом із суфіксами та префіксами, у других – афікс є унікальним і неповторним на тлі відомого кореня. Також для російської мови є поширеним явище *інтерфіксації*. Особливістю англійської афіксації є наявність термінальних суфіксів, які знаходяться тільки в постпозиції (*friendship*).

Залежно від позиції афікса до кореня найбільш залежним у лексико-граматичному відношенні є корінь у корейській мові, найбільш автосемантичним – корінь в англійській мові, найбільш варіантним – корінь у російській мові.

3. Функціональна класифікація афіксів ґрунтується на розподілі останніх за участю в будові словоформи, які можуть бути словотворчими (суфікси і префікси – у трьох мовах) та формотворчими (префікси, суфікси – в російській, суфікси в корейській, та префікси в англійській мові). У корейській мові суфікси і префікси є виразниками як лексичного, так і граматичного значення, натомість у російській та англійській мовах – лише граматичного.

Отже, враховуючи наявні класифікації та критерії, на яких вони засновані, А. Володін представив узагальнену модель індоєвропейської словоформи [3]:

1) (m)+(r)+R+(m)+F, де **R** – корінь, **F** – флексія, **m** – афікс (ліворуч **R** – префікс, праворуч – суфікс). Знак **(m)** припускає, що в цих позиціях афіксів може бути більш, ніж один. Знак **(r)** відбиває наявність в індоєвропейській словоформі композитного механізму. У моделі не відбита інфіксація як не характерна для сучасних індоєвропейських мов.

Великими літерами виділено обов'язкові елементи. Модель являє собою ланцюжок; утім, індоєвропейська словоформа традиційно поділяється на дві частини – основу і закінчення (флексію).

Таким чином, усі мови, що мають особливості морфологічної будови, можуть бути розділені за позиційним параметром на дві групи залежно від властивих їм моделей словоформи: **2) R+(m)** ; **3) (m)+R+(m)**. Модель (2) припускає, що в даній мові слово, як правило, починається з кореня. Уся граматична інформація, передана обов'язковими афіксами, розташовується праворуч словоформи. Ця модель характерна для корейської мови.

Досить суттєвим є наявність у системі мови композитного механізму, у зв'язку з чим модель 2 може мати такий варіант: **(r)+R+(m)**. Ця модель характерна для уральських мов, а отже, і для корейської мови.

Суттєва відмінність синтетичних мов від інших полягає в тому, що вони мають елемент **F** (флексію), морфему, в якій зосереджена граматична інформація. Це припускає, що префікси в синтетичних мовах виступають дериваційними елементами й належать до необов'язкових.

Залежно від положення слова в корейській мові вся граматична інформація передається обов'язковими афіксами – суфіксами і префіксами [12].

4. За походженням афікси поділяються на споконвічні й запозичені. У російській і англійській мовах запозичені словотворчі афікси мають греко-латинське походження. Корейські афікси є як споконвічними, так і запозиченими з китайської мови. На відміну від афіксів корейського походження, афікси китайського походження звичайно називають корневими префіксами та корневими суфіксами [9], або коренями-префіксами, коренями-суфіксами [7].

Корейській мові властиве також поєднання двох коренів в одне слово. Розвиток композитивного механізму сприяє виникненню інкорпорації, тобто формуванню одиниць, організованих як словоформи, що виникають у мові (усній або писемній) для вираження тих чи інших синтаксичних відношень. Широко використовую-

ється, наприклад, сполучення двох самостійних слів для передачі якогось поняття або для утворення певної граматичної форми. До того ж наявні так звані кореневі слова з порівняно однаковим звучанням і значенням [12]. Вони вживаються для передачі понять з абстрактним чи то зі спеціальним значенням. Згідно з цим всі корейські слова поділяються на:

1. **단일어** – прості слова, утворені з одного кореня (з однієї смислової морфеми) – модель R;
2. **복합어** – складні слова, з-поміж яких вирізняються: а) **파생어** – похідні слова, утворені за моделлю R+(m); б) **합성어** – кореневий комплекс, утворений за моделлю (r)+R+(m);
3. **한자어** – слова, утворені за допомогою ієрогліфів або за їх сполученням.

Прості слова **단일어**, (**보리**, **짐승**, **집**, **나무**, **떡**), як правило, складаються з однієї кореневої морфеми, що має лексичне значення. Вони не є похідними, а служать центрами словотвірних гнізд. Чимало корневих слів однокладні, наприклад, **귀** «вухо», **밭** «поле», **강** «річка», **집** «хата» тощо.

Словотворча будова корейської мови – це продукт кількох епох, у якій існують поряд якісно різні явища. Скажімо, наявні утворення, словотвірна форма яких є застарілою. Це похідні слова, утворені за посередництвом непродуктивних у сучасній корейській мові суфіксів **브** (**미쁘다** «вірогідний»); **업** (**미덥다** «надійний»); **오** (**도로** «назад»); **우** (**자주** «часто»). Водночас у корейській мові наявні слова, утворені за продуктивними моделями. Наприклад, такі слова з коренем-суфіксом **성**: (**당성** «партійність», **사상성** «ідейність»).

У зв'язку з цим поділ слів на прості, похідні та складені дещо умовний. Сучасний стан лексики необхідно розглядати з урахуванням внутрішньої форми слів, яка може засвідчити, що чимало з них традиційно вважаються простими (кореневими), наприклад **사람** «людина», **아버지** «батько», **물** «вода», **풀** «трава», за походженням є похідними (а інші – складеними).

Етимологічно складними в корейській мові є й такі слова, як **딱따구리** «дятел», де знаходимо два корені **딱딱** (редупліковане звуконаслідування), **울** (від **울다** «співати» (про птахів)) та суфікс **이**. Але в сучасній корейській мові це слово зараховують до розряду простих.

Крім того, деякі афікси сучасної корейської мови в минулому були словами, особливо префікси (наприклад, префікси **날**, **암** та ін.). Певні застарілі утворення з префіксами ймовірно варто вважати складними словами (як, наприклад, **말매미** «цикада», **말벌** «шершень», **왕거미** «великий павук», **왕밤** «великий каштан»).

Похідні слова в корейській мові утворюються шляхом приєднання до смислової кореневої морфеми **실질 형태소** формальної морфеми **형식형태소**, тобто афіксів **접사** (коренів-суфіксів і префіксів). Префікси в корейській мові виконують тільки словотвірчу функцію й утворення слів за допомогою префікса здебільшого не впливає на зміни їх частиномовної належності, тоді як в російській і англійській мовах приєднання префікса не лише сприяє утворенню нового слова, а й може змінювати його як частину мови: наприклад: кор. **날고기** – «сире м'ясо», **날가죽** – «необроблена шкіра» – іменники; **내밀다** – «виштовхувати», **내뻗다** – «простягати» – дієслова; рос. *ехать* – *при-ехать*, *красный* – *до-красна*.

Кореневі комплекси, або складені слова, зокрема іменники в корейській мові, як і в зіставлюваних мовах, утворюються за моделями так званого внутрішнього синтаксису. Наприклад, творення багатьох слів відбувається за моделлю «позначуване + позначувальне»: **나루배** – «пором», **코등** – «перенісся». Для порівняння можна навести такі приклади з рос. *водолечебница*, *трудодень*. При цьому варто зазначити, що в корейській мові в окремих випадках слово з одним і тим самим значенням може бути утворене за обома моделями, наприклад, «козень» – **염소새끼** (козел + дитина) і **새끼염소** – (дитина + козел); «ведмежа» – **곰 새끼** або **새끼곰** і т. ін. Тут велике значення має та ознака, яку було покладено в основу кожної номінації, тобто внутрішня форма слова.

Словотвірно маркована лексика розкриває культурно-історичну специфіку мови з урахуванням системних зв'язків між одиницями мови й культурно значущими концептами. Саме тому похідне слово, що репрезентує одну з мовних структур представлення знань, яскравіше, ніж інші, немотивовані слова, містить такий семіотичний концепт, як «інтерпретант». У ньому наочніше експліковано результат предметно-пізнавальної діяльності людини, яка обирає сама «стратегії інтерпретації» у своїй мовотвірчій діяльності [1].

Тут варто звернутися до реалій (або лінгвокультури), що існують у кожного народу, в кожній мові і які часом важко передати іншою мовою. У кожного етносу є свої певні предмети, уявлення, традиції, звичаї, обряди, яких немає в інших культурах. Це саме те, що визначає культуру, що її характеризує й уособлює. Наприклад, у російській мові маємо *самовар*, *валенки* та ін., зрозумілі лише носіям мови. У корейській мові також чимало реалем, яких немає в інших мовах, адже корейська культура дуже давня й самотня. Ці номінації здебільшого позначають побут корейців, зокрема традиційну їжу та напої, одяг, взуття, предмети побуту і т. ін. Наприклад, таке поняття, як **온돌/온돌방** є безеквівалентною лінгвокультурою, тобто не має аналогу в інших зіставлюваних мовах. Наприклад, українською мовою ми можемо тільки семантично описати це поняття, щоб його пояснити. Таким чином, це слово можна перекласти описовим способом як «систему опалення корейського житла шляхом нагрівання підлоги». Або інше слово **소주**, що позначає корейський традиційний алкогольний напій, який виготовляють, переганяючи рис, також **누룩** на позначення закваски з рису, на основі якої далі виготовляється рисова горілка **소주**.

5. Афікси з погляду їх стилістичної диференціації служать для вираження різних типів модальності й оцінки [16, 17, 18].

Творення синхронно-релевантних похідних та складних слів зумовлене потребами всіх функціональних сфер спілкування, для яких необхідне лексичне поповнення не лише інформативно-комунікативними, а й емоційно-експресивними одиницями [18].

У корейській мові передовсім варто назвати суфікси, близькі за своїм значенням до суфіксів суб'єктивної оцінки. Вони належать до емоційно-експресивних афіксів, є досить чисельними і вживаються в словах споконвічної корейської лексики. Пор., наприклад, слова **등** – «спина» і **등어리**, **등떠리**, **등때기**.

Показово, що безліч корейських суфіксів емоційної оцінки вживаються у складі слів-соматизмів, що означають частини тіла людини, наприклад: 배 – «живіт» – 배따기, 배궁이, 배지 – «пузо»; 뺨 – «щока» – 뺨따귀 і т. ін. При цьому варто наголосити, що значення суфіксів цієї групи не завжди постійні. Так, наприклад, за допомогою суфікса 통이 утворюється слово 귀통이 зі значенням «край, кінчик вуха». Те ж саме значення має і слово 귀때기. Можливо, ці явища пов'язані з втратою або послабленням суфіксами емоційної оцінки свого значення.

У російській мові це деминутивні суфікси: пестливі: голубчик і згрубілі: ротище тощо.

Англійська мова має незначні можливості словотворчої експресії, що зумовлено насамперед її типологічними характеристиками: емоційне ставлення переважно виражається лексичними засобами [17]. Проте досить обмежений набір мовних засобів (емотивно оцінних лексем меліоративної і пейоративної конотації), використовуваних для вираження емоційного почуття-відношення, пояснюється тим, що емоційність в англосаксонській культурі ніколи не розглядалася як позитивне явище (*ninnyhammer* – *простак, дурень*, *last-ditcher* – *уперта людина*, *ego-tripper* – *самозакохана людина, егоїст* тощо).

Як бачимо, за допомогою словотворчих засобів відбувається посилення інформативності мовних одиниць, зумовлене збільшенням інформаційного потенціалу суспільства, інтенсивними процесами його духовного й економічного життя. А це, в свою чергу, сприяє уникненню надлишковості мови та раціоналізації мовної системи.

Значення зіставно-типологічного аналізу протягом останніх десятиліть розцінюють по-різному. Проте на сьогодні, як вважають представники зіставного мовознавства, зіставлення мов різних систем уже є не просто частковим методичним прийомом, що сприяє більш глибокому і ґрунтовному їх вивченню, а одним із найперспективніших напрямків сучасних лінгвістичних студій.

Література:

1. Вендина Т. И. Словообразование как источник реконструкции языкового сознания / Т. И. Вендина // Вопросы языкознания. – 2002. – № 4. – С. 42-52.
2. Виноградов В. В. О формах слова / Виктор Владимирович Виноградов // Исследования по русской грамматике. – М.: Наука, 1975. – С. 35-48.
3. Володин А. П. Проспект позиционной грамматики / Александр Павлович Володин // 40 лет СПб типологической школе: сб. статей. – М.: Знак, 2004. – С. 74-96.
4. Джарылгасинова Р. Ш. К изучению ономастического древнекорейского мифа о Тонмёне (к проблеме протоалтайских параллелей) / Роза Шотаевна Джарылгасинова. – М.: ИИЭА, 1996. – С. 146-152.
5. Каліущенко В. Д. Типологія значень словотвірних афіксів / В. Д. Каліущенко // Проблеми зіставної семантики. зб. наук. ст. – Вип. 7. – К., 2005. – С. 305-308.
6. Ковалик И. И. Аффиксы и их роль в словообразовательном гнезде / И. И. Ковалик // Актуальные проблемы русского словообразования. – Ташкент: Укитувчи, 1982. – С. 30-37.
7. Мазур Ю. Н. Форма слова и словосочетания в современном корейском языке / Юрий Николаевич Мазур. – М., 1961. – 11 с.
8. Мельчук И. А. Курс общей морфологии: В 4-х т. / Игорь Александрович Мельчук // М.: Языки русской культуры, Вена: Венский славистический альманах. – 1997. – Т. 1. – 416 с.
9. Никольский Л. Б. О второй стороне агглютинации (на материале корейского языка) / Леонид Борисович Никольский // Морфологическая типология и проблемы классификации языков. – М.-Л., 1965. – С. 264-270.
10. Сепир Э. Язык: Введение в изучение речи / Эдуард Сепир. – М.-Л.: Гос. соц.-экономическое изд-во, 1934. – 222 с.
11. Скалозуб Л. Г. Согласные фонемы корейского языка / Лариса Георгиевна Скалозуб // Наукові записки Київск. державн. ун-та. – Т. 16. – Вип. 7. – 1957. – С. 205-226.
12. Скорбатьок И. Д. Тенденция развития лексики корейского литературного языка / Иван Дмитриевич Скорбатьок. – М., 1975. – С. 306-319.
13. Смирницкий А. И. Аналитические формы / Александр Иванович Смирницкий // Вопр. языкознания. – 1956. – № 2. – С. 41-52.
14. Янценецкая М. Н. Заметки о суффиксальном значении: Суффиксы // Вопросы словообразования в индоевропейских языках. – Томск: Изд-во Томск. гос. ун-та, 1978. – С. 34-55.
15. Яхонтов С. Е. Служебные слова и морфемы в изолирующих языках / Сергей Евгеньевич Яхонтов // 40 лет СПб типологической школе: Сб. ст. – М.: Знак, 2004. – С. 520-531.
16. Marchand H. The Categories and Types of Present-Day English Word-Formation / H. Marchand. – Alabama: University of Alabama Press, 1966. – 379 p.
17. Becker K. F. Die deutsche Wortbildung oder die organische Entwicklung der deutschen Sprache in der Ableitung / K. F. Becker. – Berlin: Humboldt Universität, 1990. – 150 S.
18. Fleischer W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache / W. Fleischer, I. Barz. – Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1992. – 376 S.

А. О. Худолій,
Національний університет «Острозька академія», м. Острог

ПОЛІТИЧНИЙ ДИСКУРС ЯК ОБ'ЄКТ ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ

Виокремлено компоненти політичного дискурсу. Розглянуто екстралінгвістичні особливості дискурсу. Описано вербальні особливості політичного дискурсу. Деталізовано аксіологічні характеристики дискурсу. Висвітлено соціальний контекст комунікації, який характеризує її учасників, процеси продукування та сприйняття тексту з урахуванням фонових знань.

Ключові слова: політичний дискурс, політика, вербалізація, текст, маніпуляція.

Выявлены компоненты политического дискурса. Рассмотрены экстралингвистические особенности дискурса. Описаны вербальные особенности политического дискурса. Детализованы аксиологические характеристики дискурса. Освещен социальный контекст коммуникации, который характеризует ее участников, процессы продуцирования и восприятия текста с учетом фоновых знаний.

Ключевые слова: политический дискурс, политика, вербализация, текст, манипуляция.

Components of political discourse are distinguished. Extralinguistic peculiarities of discourse are reviewed. Verbal features of political discourse are described. Characteristics of assessment are studied. Social context of communication that characterizes participants of the communicative situation, a process of its producing and perception of the text with extralinguistic factors, is highlighted.

Key words: political discourse, politics, verbalization, text, manipulation.

Постановка проблеми. В умовах зростаючої ролі політиків в житті держави набуває актуальності дослідження чинників, до яких ми відносимо політичний дискурс, що супроводжує політичний процес кожної країни світу. Не менш важливим він є і для України, останні події якої надають актуальності питанню політичного дискурсу українських політиків, як провладної партії, так і опозиціонерів.

Дискурс є складним та багатомірним явищем, оскільки вербальна його складова (текст) є похідною від поєднання всіх інших – як лінгвальних, так і екстралінгвальних чинників. Одним із найбільш емоційно нарисених різновидів масово-інформаційного дискурсу, який створюють сучасні ЗМІ, є політичний дискурс.

Однак аналіз політичного дискурсу та чинники, що суттєво впливають на його формування та функціонування залишилися поза увагою науковців. Ми вбачаємо наше завдання у вивченні взаємодії лінгвальних та екстралінгвальних чинників політичного дискурсу.

Власне **актуальним** виявляється аналіз політичного дискурсу як складного явища, що охоплює текстовий, соціальний контекст, аксіологічні стратегії тощо.

Метою даної статті є дослідження політичного дискурсу в сукупності його компонентів з точки зору лінгвістичного підходу. Мета передбачає виконання таких завдань:

- Описати існуючі підходи до аналізу політичного дискурсу;
- Виявити компоненти дискурсу;
- Описати функції політичного дискурсу;
- Деталізувати вербальні ознаки дискурсу;
- Висвітлити спрямованість вербального компоненту політичного дискурсу.

Політичний дискурс – це втілена у мові політична воля та демократичне обговорення і обґрунтування будь-яких тем, які мають значення для громадян; це характеристика мовної комунікації в демократичному суспільстві. Як дискурс політиків він формується в контексті функціонування політичних інститутів (засідання уряду, сесія парламенту, з'їзд партії) і є політичним, якщо супроводжує політичний акт у відповідній інституційній атмосфері. Охоплюючи всю сукупність текстів, що відображають політичну й ідеологічну практику держави, окремих партій і течій чи видатних представників суспільно-політичної думки певної доби, політичний дискурс безпосередньо пов'язаний із ціннісними орієнтаціями в суспільстві [15, с. 202].

Останнім часом політичний дискурс почав більш детально вивчатися і став об'єктом підвищеної зацікавленості в широких наукових колах. За оцінкою А.М. Баранова, в основі виникнення інтересу до політичного дискурсу лежить три головні чинники. Перший з них – внутрішні закономірності розвитку самої лінгвістичної теорії, яка не могла залишити без уваги таку сферу функціонування, як політика. Другий чинник – потреба політичної науки в методах аналізу політичних текстів і текстів ЗМІ для моніторингу різних тенденцій в суспільній свідомості. Третій – соціальне замовлення, пов'язане із спробами позбавити політичну комунікацію маніпуляцій суспільною свідомістю [1, с. 345].

Сьогодні вчені різних галузей (політологи, філософи, соціологи, психологи, лінгвісти та інші) вивчають явище політичного дискурсу. Актуальність дослідження політичного дискурсу продиктована, перш за все, специфікою об'єкта дослідження, бо об'єктивно існує потреба в науковому обґрунтуванні даного феномена, хоча й досі не існує узгодженості щодо розуміння політичного дискурсу представниками різних наук. Однак, спостерігаючи за подіями, які відбуваються в політичному просторі, в якому діє система механізмів та технологій політичного спілкування, які здійснюють вплив на політичну реальність країни, слід вивчати та аналізувати ці процеси, щоб запобігти можливим спробам маніпуляцій суспільною свідомістю під час здійснення політичної комунікації [9, с. 127].

Аналіз останніх досліджень. Основи теорії політичного дискурсу були закладені представниками кембриджської та оксфордської філософських шкіл у 50-ті рр. XX ст., які здійснили аналіз лінгвістичного контек-

сту суспільної думки. Серед класичних робіт з даної проблематики можна назвати праці Т.А. Ван Дейка [6;7], Р. Барта [4], Ю. Хабермаса [16; 17], а також дослідження вітчизняних авторів: М.В. Ільїна [13], Є.І. Шейгала [19], О. М. Баранова [3], Г.Г. Почепцова [14].

Одним із перших вжив термін «дискурс» як самостійний термін американський лінгвіст З. Харріс, який у 1952 р. опублікував статтю «Аналіз дискурсу», присвячену дослідженню мови реклами. Приблизно у цей же час поняття дискурсу пролунало у Ю. Хабермаса. Він розумів під дискурсом комунікацію особливого виду, специфічний діалог, мета якого – неупереджений аналіз реальності, позбавлений суб'єктивізму дослідника [16, с. 28].

У сучасній науковій парадигмі дискурс трактують як складну єдність мовної форми, значення та дії, що відповідає поняттю комунікативна подія [7: 46]. Дискурс не обмежується межами тексту, а охоплює соціальний контекст комунікації, який характеризує її учасників, процеси продукування та сприйняття тексту з урахуванням фонових знань. За словами А.П. Чудінова, дискурс – це складне комунікативне явище, що, окрім тексту, вміщує ще й екстралінгвістичні фактори (знання про світ, думки, настанови, стереотипи тощо), необхідні для розуміння тексту [18, с. 40].

В наш час дослідженням політичних текстів як частини політичного дискурсу займається Т.В. Юдіна [20], тоді як Г. Г. Почепцов [14] акцентує свою увагу на дослідженні комунікативних аспектів політичного дискурсу. Одним з найавторитетніших науковців у галузі психолінгвістичного аналізу політичних текстів вважається Д. Вінтер [22]. Значний внесок у класифікацію методів аналізу політичних текстів зробив також А. М. Баранов [3], К.П. Боришполець [5]. Щодо використання контент-аналізу при дослідженні дискурсу, зокрема політичного, у вітчизняному науковому просторі розробкою цього методу займаються В.Ф. Іванов [12], Б. М. Юськів [21] та інші.

Під політичним дискурсом розуміють всі наявні в свідомості мовця та слухача компоненти, що здатні вплинути на породження та сприйняття мови. До цих компонентів відносять політичні погляди автора, його завдання під час створення тексту, політична ситуація, в якій створюється та живе даний текст [18, с. 41]. Вивчення політичного тексту та його елементів в дискурсі – це передусім дослідження степені впливу на даний текст і на його сприйняття адресатом різноманітних мовних, культурологічних, соціальних, політичних, національних та інших чинників.

Науковці використовують 2 підходи для дефініції політичного дискурсу: ширший та вужчий. В широкому значенні під політичним дискурсом розуміють будь-які мовні утворення, суб'єкт, адресат чи зміст яких відносяться до сфери політики [19, с. 23]. Н.А. Герасименко пояснює дефініцію політичного дискурсу наступним чином – «це сума мовних утворень у визначеному паралінгвістичному контексті – контексті політичної діяльності, політичних поглядів та переконань, в тому числі їхні негативні прояви (ухилення від політичної діяльності, відсутність політичних поглядів)» [10, с. 22]. При такому підході дослідження політичного дискурсу передбачає аналіз всіх семіотичних систем, а мовним матеріалом виступають заяви політиків, політичних оглядачів та аналітиків, публікації у ЗМІ, а також матеріали різних спеціалізованих видань, що стосуються різних аспектів політики. Деякі прихильники широкого тлумачення політичного дискурсу ототожнюють його з мовою публічної сфери. Оскільки політична функція характерна практично для всіх публічних виступів, до політичного дискурсу потрібно відносити будь-яке актуальне використання мови в соціально-політичній і навіть ширше – публічній сфері спілкування. Приналежність тексту до категорії політичних визначається як його тематикою, так і місцем в системі політичної комунікації [9, с. 127].

У вузькому значенні політичного дискурсу останній не виходить за межі власне сфери політики. Згідно такого підходу, політичний дискурс – це дискурс політиків. В цьому випадку проявами політичного дискурсу є урядові обговорення, парламентські дебати, партійні програми і промови політиків. Один з прихильників подібного трактування, голландський лінгвіст Т.А. ван Дейк зазначає, що політичний дискурс формується в контексті функціонування політичних інститутів: засідання уряду, сесія парламенту, з'їзд партії. Таким чином, дискурс є політичним, коли він супроводжує політичний акт у відповідній інституційній обстановці [7, с. 45; 9, с. 128].

Як зазначає М.В. Гаврилова, цитуючи відому австрійську дослідницю Р. Водак, специфікою політичного дискурсу є те, що він «знаходиться ніби між двома полюсами – функціонально зумовленою спеціальною мовою і жаргоном певної групи з властивою їй ідеологією», і тому «повинен виконувати суперечливі функції, зокрема бути доступним і для розуміння, відповідно до задач пропаганди, і орієнтованим на певну групу» [8, с. 24; 9, с. 129]. Разом з тим політичний дискурс складає частину загального дискурсу, виступаючи як об'єкт лінгвокультурологічного вивчення, як «повторна мовна підсистема, що володіє певними функціями, своєрідним тезаурусом і комунікативною дією», або як різновид ідеологічного дискурсу [2, с. 32].

Однією з найважливіших функцій політичного дискурсу, що виділяє його із загального мовного контексту, лінгвісти вважають функцію переконання. Як справедливо визначає П.Б. Пашин, «будь-який текст має вплив на свідомість адресата з семіотичної точки зору. Але для політичного тексту мовний вплив є основною метою комунікації, на досягнення якої орієнтується вибір лінгвістичних засобів» [11].

Семантичне наповнення і прагматика політичного дискурсу зумовлюють наявність у його основі оцінних концептів, які нерідко мають категорійне значення. З огляду на це, його можна впевнено віднести до оцінних дискурсів, тобто таких, у яких основними прагматичними структуро творчими чинниками є аксіологічні стратегії [15, с. 203].

Політичні оцінки тих чи інших явищ, фактів, подій тощо, безперечно, з часом змінюються. Чинниками, що зумовлюють ці зміни, є прогрес, суспільні потрясіння, ідеологічні трансформації, зміни державного устрою

тощо. Відносна ж константність оцінок зумовлюється тим, що в їхній основі лежать так звані «вічні цінності», сутність яких варіюється залежно від комунікативно-культурного простору їхнього побутування.

Вербальним виявом політики є політичний дискурс. У сучасній мові можна виділити цілий пласт категорій, що тяжіють до функціонування саме в політичному дискурсі, – так звану функціонально політичну лексику. Це питання, на жаль, у сучасній науці фактично ще не висвітлене (виняток становлять хіба що праці Ф. Тетлока, в яких запропоновано принципи кодування когнітивної складності автора тексту, що ґрунтуються, переважно, на врахуванні абстрактної лексики і навіть синтаксису) [15, с. 252].

Структурними компонентами будь-якого політичного дискурсу є також часткові ідеологічні твердження (так звані ідеологеми), абстрактні, але виразно визначені теми і сценарії (так звані динамічні ідеологеми), «синтагматичні» системи ідеологом та логіка, що їх обслуговує (див. також [1, с. 351]).

Загалом під ідеологемами розуміють найбільш «природні» елементи базового рівня організації систем переконань, які найлегше актуалізуються у пам'яті та найшвидше піддаються когнітивній переробці. Серед них: *взаємний антагонізм, прихильність, співпраця, панування, конфлікт, перемога, відчуження, революція, метаморфоза, відступництво, путч, порятунок* та ін. Сюди ж (з деяким переосмисленням) можуть бути віднесені також емоційні сюжетні одиниці (наприклад, використання сприятливої ситуації) [15, с. 254].

Важливою складовою вербалізованого політичного дискурсу є комплекс мовних засобів, що визначають та характеризують суб'єктів соціально-політичної дії (йдеться про їхній набір, визнання або невизнання за яким-небудь претендентом статусу політичного суб'єкта, розділення або ототожнення суб'єктів, а також «розписування» суб'єктів за темами, сценаріями і планами).

Отже, певну частину мовної структури можна цілком обґрунтовано вважати спеціалізованою щодо обслуговування політичного дискурсу, що свідчить про (принаймні часткову) функціонально-прагматичну зумовленість мовної системи.

За умов компресії інформації в газетних публіцистичних жанрах «мозаїчність» становить поверхневу формальну характеристику текстів ЗМК, зумовлену принципом, що забезпечує як цілісність окремих текстів, так і системність усього видання. Повторювальність «символів» («ключових понять») виявляється неодмінною властивістю текстів ЗМК.

Слід зазначити, що саме в моменти криз і різких змін мова зазнає значних змін. З'являються цілі пласти нових слів. Таким чином, можна стверджувати, що між термінологією мови, з одного боку, і соціальною владою та її здійсненням, з іншого, – існує тісний взаємозв'язок.

Маніпулювання суспільною свідомістю за допомогою мови призводить до того, що ідеологічні конотації певних слів спотворюють їхнє значення. Такі властивості мови, як рухливість семантичної структури слова, складність відмежування конотації від прямих денотативних значень тих самих мовних знаків під впливом соціальних чинників, багатокомпонентність як лексичного, так і прагматичного значення, наявність пізнавального та комунікативного, об'єктивного і суб'єктивного в значенні, синонімічні й асоціативні зв'язки слів, модальність висловлювання, оцінність семантики і тощо навмисно і цілеспрямовано використовують пропагандистські організації [15, с. 257]. У таких випадках політичний текст розрахований на відсутність у багатьох з нас умінь слухати, на «мовчазне примирення небагатьох втаємничених», «на ліню розуму і серця». Пропагандистське вживання стилістичних засобів і прийомів визначається тим, що експресивність, яка створює новизну і неповторність образу, є результатом суб'єктивно-індивідуального підходу адресата до їх використання, заданості цілей і мотивів мовного спілкування, особливого призначення пропагандистської мовної ситуації [15, с. 259].

Перспективним є дослідження семантичних, прагматичних та когнітивних аспектів лексичного матеріалу політичного тексту на позначення тих чи інших явищ суспільного та політичного життя.

Література:

1. Абельсон Р. П. Структуры убеждений / Р. П. Абельсон // Язык и моделирование социального взаимодействия / Ред. В.В. Петров. – М., 1987. – С. 317-380.
2. Базылев В. Н. К изучению политического дискурса в России и российского политического дискурса / В. Н. Базылев // Политический дискурс в России 2: материалы рабочего совещания 29 марта. – Москва, 1998. – № 2. – С. 30-36.
3. Баранов А. Н. Введение в прикладную лингвистику / А. Н. Баранов. – М. : Высшая школа, 2001. – 256 с.
4. Барт Р. Текстовый анализ одной новеллы Эдгара По / Ролан Барт // Избранные работы: Семиотика: Поэтика; пер. с фр. Л. С. Козлова / Сост., общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. – М. : Прогресс, 1989. – 616 с.
5. Боришполец К. П. Методы политических исследований / К. П. Боришполец. – М. : Аспект Пресс, 2005. – 221 с.
6. Дейк Т. А. ван. Анализ новостей как дискурса / Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – С. 111-160.
7. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван. Дейк; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.
8. Водак Р. Специальный язык и жаргон: о типе текста «партийная программа» / Р. Водак // Язык. Дискурс. Политика / Пер. с англ. и нем. – Волгоград : ВГПУ, 1998. – 139 с.
9. Гаврилова М. В. Политический дискурс как объект лингвистического анализа / М. В. Гаврилова // Политические исследования. – 2004. – № 3. – С. 127-139.
10. Герасименко Н. А. Информативность и факциативность в политическом дискурсе / Н. А. Герасименко // Политический дискурс в России. – М., 1998. – № 2. – С. 22-34.
11. Герасимов В. И. Политический дискурс-анализ / В. И. Герасимов // Принципы и направления политических исследований: Сборник материалов конференций и мероприятий, проведенных РАПН в 2001 г. / Российская ассоциация политической науки; Сост. М.В. Ильин. – М. : РОССПЭН, 2002. – С. 83-93.

12. Иванов В.Ф. Соціологія масової комунікації / В. Ф. Иванов. – Черкаси : ЧДУ, 2003. – 193 с.
13. Ильин М. В. Политический дискурс как предмет анализа / М. В. Ильин // Политическая наука: Сб. научных трудов / РАН. ИНИОН. – М., 2002. – С. 7-19.
14. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации / Г. Г. Почепцов. – М. : «Реал-бук», К. : «Ваклер», 2001. – 656 с.
15. Серажим К. С. Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність: [монографія] / К. С. Серажим / За ред. В. Різуна. – К. : КНУ, 2002. – 392 с.
16. Хабермас Юрген. Философский дискурс о модерне: Двенадцать лекций / Юрген Хабермас; пер. с нем. М. М. Беляева, К. В. Костина, Е. Л. Петренко. – М. : Весь мир, 2008. – 416 с.
17. Хабермас Юрген. Моральное сознание и коммуникативное действие / Юрген Хабермас. – Т. 29. – 2-е изд., стер. – М. : Наука, 2006. – 377 с.
18. Чудинов А. П. Политическая лингвистика / А. П. Чудинов. – М. : Флинта: Наука, 2007. – 256 с.
19. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса / Е. И. Шейгал. – Волгоград: Галарт, 2000. – 153 с.
20. Юдина Т. В. Дискурсивное пространство политической речи / Юдина Т. В. // Актуальные проблемы теории коммуникации. – СПб., 2004. – С. 172-185.
21. Юськів Б. М. Контент-аналіз. Історія розвитку та світовий досвід / Б. М. Юськів. – Рівне : Перспектива, 2006. – 203 с.
22. Winter D.G. Manual for scoring motive imaginary in running text / D. G. Winter. – London : Bookhouse, 1994. – 256 p.

Ж. Б. Черська,

Чернівецький національний університет ім. Юрія Федьковича, м. Чернівці

ВЕРБАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУ «ЕГОЇЗМ» У ХУДОЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.

У статті досліджена вербалізація концепту «ЕГОЇЗМ» у німецькій мові. Особливості вербалізації проаналізовані на матеріалі текстів художньої літератури першої половини ХХ ст. Найбільш уживаними засобами вербалізації концепту стали прикметники зі значенням «еґоїстичний».

Ключові слова: вербалізація, концепт, прикметники, значення «еґоїстичний», особливості.

В статье исследована вербализация концепта «ЭГОИЗМ» в немецком языке. Особенности вербализации проанализированы на материале текстов художественной литературы первой половины ХХ ст. Наиболее употребляемые средства вербализации – прилагательные со значением «эгоистический».

Ключевые слова: вербализация, концепт, прилагательные, значение «эгоистический», особенности.

The verbalization of the concept «EGOISM» in German has been investigated in the article. The peculiarities of the verbalization have been analyzed in the style of fiction since the first half of the 20-th century. Adjectives with the meaning of «egoistic» are the most usable parts of the language that deal with the verbalization of the concept «EGOISM».

Key words: verbalization, concept, adjectives, the meaning of «egoistic», peculiarities.

На сучасному етапі розвитку лінгвістики лексикологічні дослідження стосуються, як правило, словниково-го складу, що останнім часом позначають слідом за Л. Вейсгербером (sprachliches Weltbild), як «мовну картину світу» [10]. Аналіз мовної картини світу (МКС), її окремих фрагментів, на думку дослідників (О. Огуя, Р. Мельник [1]), відбувається трьома шляхами: лексикографічним, текстовим і літературним (на нашу думку, краще сказати: літературознавчим). Якщо перший шлях ґрунтується на лексикографічних джерелах (словниках), тобто фактах мови, то текстовий і літературознавчий підходи мають у своїй основі факти мовлення – тексти, розглянуті у двох різних аспектах: один текст і ряд текстів для цілого періоду тощо.

Кожний із цих підходів має свої переваги. Мовний підхід дозволяє окреслити вихідну об'єктивну основу, універсальну абстраговану схему МКС, яку, на нашу думку, часто утворюють дедуктивним шляхом на основі логічного поділу основних категорій для зручності користувача (як у ідеографічних словниках типу DORNSEIFF [2]). Другий – текстовий – підхід полягає у вивченні матеріалу тексту, достатньо великого за обсягом, для виділення певних семантичних угруповань, які покривають відповідні фрагменти МКС [1]. За допомогою літературознавчого підходу дослідники описують літературні твори, оперуючи виявленими в них для різних періодів ключовими авторськими поняттями, чи концептами. У деяких випадках вони простежують особливості вираження їх словами, що належать до різних частин мови, тобто вербалізації – за когнітивістськими дослідженнями (див. Г.Фукс [4], історії літератури [5], [6] та ін.).

Кожен із підходів має крім сильних, поза сумнівом, й слабкі сторони. Суто категорійний підхід ідеографічних словників не є лінгвістичним, а текстовий та літературний аналізи, якщо не застосувати об'єктивних формалізованих критеріїв виділення, містять багато суб'єктивного. Проте літературознавчий аналіз допомагає визначити актуальні концепти в текстах різних історичних періодів, текстовий – конкретний спосіб реалізації якогось концепту через мовні засоби в тексті, а лексикографічний – характерні мовні засоби (іменники, дієслова, прикметники чи їх поєднання). Для більшої об'єктивності доцільно, на нашу думку, використовувати й паралельні лінгвістичні дослідження (Г. Фукс [4], М. Фусс [5]), у яких можуть виникати певні судження про засоби вербалізації концепту. Оскільки мовці можуть виражати смисл думки в різних текстах відмінними висловлюваннями, в основі яких лежать або іменники, або дієслова, або прикметники, то вивчення семантичного простору, покритого лише якоюсь однією частиною мови, буде неповним, перервним. Тому мовні засоби, які використовуються для стабільного (неперервного, за Й. Тріром [8]) заповнення мовного простору, мають включати різночастиномовні компоненти. Поєднання цих підходів, кожен із яких розкриває важливий бік мовної діяльності, доцільно провести на формалізованій основі, спираючись на розуміння МКС як специфічної організації системних угруповань гіперо-гіпонімічного підпорядкування – лексико-семантичних полів та груп. Тому, узявши за основу розуміння концептів як одиниць узагальненого мовно-ментального ресурсу з етнонаціональними чи культурно-зумовленими уявленнями людини про дійсність, проаналізуємо засоби вербалізації концепту «ЕГОЇЗМ» на матеріалі німецької мови.

Отже, **мета** роботи – дослідити особливості вербалізації концепту «ЕГОЇЗМ» з урахуванням її лексикографічного вираження та вияву у творах німецькомовної літератури першої половини ХХ ст., встановивши найбільш частотні засоби вербалізації. Матеріалом дослідження слугуватимуть твори німецькомовних авторів [3], [7] першої половини ХХ ст. обсягом суцільної вибірки 2 млн. слововживань.

Щодо лексикографічного осмислення концепту «ЕГОЇЗМ», то лексикографічні джерела початку ХХ ст. фіксують лексику, яка виражає концепт «ЕГОЇЗМ» у німецькій мові. Так, зокрема, F. Weber виділяє слова *Egoismus*, *Egoist*, *egoistisch* для характеристики еґоїзму в окремі словникові статті [9, с. 242]. На позначення еґоїзму автор репрезентує також таку лексику: *Selbstsucht* (як синонім до іменника *Egoismus*), *selbstsüchtig* (прикметник і прислівник зі значенням «еґоїстичний», синонім до *egoistisch*), *Selbstsüchtigkeit* (як рису характеру еґоїстичної людини) [9, с. 673]. Користолобство, один із проявів еґоїзму, представлене іменником *Eigennutz*, характеристика корисливої людини – словом *eigennützig*, а стан корисливої людини

виражений іменником *Eigennützigkeit* [9, с. 246]. Любов людини до самої себе і перебільшена концентрація на задоволенні власних потреб позначена іменником *Selbstliebe*. Надмірна увага до себе, трактована як себелюбовство, зафіксована у словнику як *Eigenliebe*. Оцінка особи, яка понад усе любить саму себе, трансформується у прикметник і прислівник *eigenliebig*. Вищий ступінь такої хворобливої любові до самого себе виражений іменником *Eigensucht* (синонімом до *Egoismus*), однак прикметникова й прислівникова характеристика цієї любові відсутня у словнику [9]. Автор визначає ще один прикметник зі значенням «егоїстичний» – *selbstisch* [9, с. 673].

Як відомо, текстові інтерпретації використання лексичних одиниць можуть як підтверджувати їхнє вживання в лексикографічних джерелах, так і мати певні відмінності. Тому розглянемо особливості вербалізації концепту «ЕГОЇЗМ» у німецькомовній художній літературі першої половини ХХ ст. Варто зазначити, що початок та перша половина ХХ ст. – час певних історичних змін, і, відповідно, змін у колективній людській свідомості, не міг, без сумніву, не позначитися особливостями мовного вираження досліджуваного концепту. Так, зокрема, іменники *Egoismus*, *Egoist*, *Egoistin* виявилися найбільш частотними з-поміж іменникового складової вербалізації концепту. Іменники *Egoist*, *Egoistin* істотно переважають серед іменникових засобів (72 % усіх випадків слововживань (BCB)), оскільки письменники, характеризуючи своїх персонажів, радше оцінюють їх як носіїв негативних рис характеру, аніж описують ці риси засобами пояснення через загальноприйняті в суспільстві позначення.

Австрійський поет та письменник Ріхард фон Шаукаль (1874-1942) – один із небагатьох представників літератури першої половини ХХ ст., який у своїх новелах циклу «*Kindheit und Jugend*» поєднує як характеристику головного героя (*Egoist*), так і визначення негативних людських якостей узагальнено, позначаючи їх семантично близькими іменниками *Egoismus*, *Ichsucht*, *Eigennutz*:

«...»*Von deinem Standpunkt, der du selbst dort Egoismus siehst, wo...«Halt. Versteh mich recht. Ich spreche vom Tatsächlichen. Was will der Mensch? Was sucht er? Freude. Du kannst es auch Glück nennen. Insofern ist freilich alles Ichsucht, Eigennutz* [7]».

Щодо використання іменників *Ichsucht* та *Eigennutz* у межах досліджуваної вибірки, то випадки їхнього вживання поодинокі і складають невеликий відсоток (*Eigennutz* – 19 % BCB, *Ichsucht* – 7 % BCB).

Однак, не зважаючи на невелику частку BCB іменника *Selbstliebe* (2 %) у творах початку ХХ ст., особливість його використання як засобу вербалізації концепту «ЕГОЇЗМ» виявляється в описі через призму протиставленого концепту «АЛЬТРУЇЗМ», вербалізація якого включає іменник *Nächstenliebe* («любов до ближнього»). Так, німецький письменник Фелікс Голлендер (1967-1931) визначає у своєму романі «*Der Weg des Thomas Truck*» походження егоїзму як надмірної любові до себе:

«*Aus der höchsten Selbstliebe, aus dem reinsten Egoismus quillt die Nächstenliebe hervor. Und darum ist es eins der tiefgründigsten Worte:»Liebe deinen Nächsten wie dich selbst.«Erst wenn du zum Bewußtsein kommst, zur Erkenntnis, zur Ehrfurcht, zur Liebe deines Selbst gelangt bist, wenn du die Ehrfurcht vor dir, dem Menschen gelernt hast, wenn die große Freiheitsidee wie eine reine Flamme in dir aufgegangen ist, dann bist du der höchsten Nächstenliebe fähig* [7].

Зазначені у лексикографічних джерелах іменники на позначення «ЕГОЇЗМУ» (*Eigennützigkeit*, *Selbstsucht*, *Eigensucht*, *Eigenliebe*) не зустрічаються в межах досліджуваної вибірки.

На відміну від іменникових засобів вербалізації концепту «ЕГОЇЗМ» (32 % BCB) та прислівникових (5 % BCB), прикметники на позначення «ЕГОЇЗМУ», а саме – егоїстичних якостей людини, значно переважають з-поміж усіх частин мови (63 %). Однак, прикметники, серед яких найбільш частотним виявився *egoistisch* (74 % BCB усіх прикметників), характеризують на матеріалі вибірки традиційні негативні людські якості.

Сполучуваність прикметника *egoistisch* з іменниками у текстах художньої літератури підтверджує особливості сполучуваності в лексикографічних джерелах (*egoistisch* + *Menschen*, *egoistisch* + *Interessen*, *egoistisch* + *Motive*).

Для підсилення опису негативного вияву людських якостей німецький письменник Йозеф Еттлінгер (1869-1912) використовує у творі «*Benjamin Constant – Der Roman eines Lebens*» сполучуваність іменника на позначення негативної риси характеру та прикметника *egoistisch* :

«*Er mußte also ihren Wunsch abschlagen, ... erregte sie mit dieser Weigerung in einem Grade, daß sie ihrer Empörung in den ausfallendsten Worten Ausdruck gab, ihn der egoistischen Herzlosigkeit Albertinen gegenüber beschuldigte und ihm drohte ...*» [7].

Прикметники *selbstsüchtig* (9 % BCB), *eigennützig* (15 % BCB), *selbstisch* (2 % BCB) виявляють традиційну сполучуваність прикметників з іменниками (прикм. + *Menschen*, прикм. + *Interessen*, прикм. + *Motive*).

З огляду на проведений аналіз можна констатувати, що найбільш чисельними засобами вербалізації концепту «ЕГОЇЗМ» у художній літературі першої половини ХХ ст. стали прикметники зі значенням «егоїстичний» як засоби характеристики негативних людських якостей. Значно поступаються за чисельністю іменники, однак, ці засоби вербалізації «ЕГОЇЗМУ» часто зустрічаються у текстах з іменниками на позначення протиставленого концепту «АЛЬТРУЇЗМ». Прислівники – найменш чисельні засоби вербалізації концепту «ЕГОЇЗМ» у межах досліджуваної вибірки.

У перспективі доцільно, на наш погляд, дослідити особливості вербалізації протиставленого концепту «АЛЬТРУЇЗМ» на матеріалі однакової суцільної вибірки з літературних творів першої половини ХХ ст. та здійснити порівняльний аналіз засобів вербалізації концептів «ЕГОЇЗМ» – «АЛЬТРУЇЗМ».

Література:

1. Мельник Р. М. Концепт праці та працьовитості в лютерівському перекладі Біблії / Р. М. Мельник, О. Д. Огуй // Актуальні проблеми романо-германської філології в Україні та Болонський процес : матеріали Міжнар. наук. конф., 24-25 листопада 2004 р. – Чернівці : Рута, 2004. – С. 182-184.
2. Dornseiff F. Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen / Franz Dornseiff. – 5. Aufl. – Berlin : De Gryter, 1959. – 922 S.
3. Deutsche Literatur von Lessing bis Kafka [Електронний ресурс] / hrsg von Mathias Bertram. – Berlin : Directmedia Publishing GmbH, 2002. – mehr als 100. 000 Bildschirmseiten. – (Digitale Bibliothek). – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM): кольор. ; 12 см. – Систем. вимоги : PC ab 486; 16 MB RAM; Grafikkarte ab 640 x 480, 256 Farben; MS Windows 95/98/ME/NT/2000 oder XP. – Назва з контейнера.
4. Fuchs, H.-J. Entfremdung und Narzißmus: Semant. Unters. zur Geschichte d. «Selbstbezogenheit» als Vorgeschichte von franz. amour-propre / Hans-Jürgen Fuchs. – 1. Aufl. – Stuttgart : Metzler, 1977. – 394 S.
5. Fuß M. Die religiöse Lexik des Althochdeutschen und Altsächsischen / Martin Fuß. – Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien : Lang, 2000. – 434 S. (Europäische Hochschulschriften: Reihe 1, Deutsche Sprache und Literatur; Bd. 1765).
6. Martini F. Deutsche Literaturgeschichte: Von den Anfängen bis zur Gegenwart. – 8. Aufl. – Stuttgart : A. Kröner, 1957. – 635 S.
7. Projekt Gutenberg – DE. – Режим доступу : gutenberg.spiegel.de
8. Trier J. Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes. Die Geschichte eines sprachlichen Feldes / Jost Trier. – Bd.1. Von den Anfängen bis zum Beginn des 13-Jarhunderts. – Heidelberg: Winter, 1931. – 347 S.
9. Weber F. A. Handwörterbuch der deutschen Sprache. – Leipzig, 1905. – 790 S.
10. Weisgerber L. Sprachliche Gestaltung der Welt / Leo Weisgerber. – 3. Aufl. – Düsseldorf : Schwann, 1962. – 455 S.

H. M. Tsaryk, A. M. Kushpit,
Danylo Halytskyi Lviv National Medical University, Lviv
Lviv Banking Institute of NBU, Kyiv

REHEARSAL WAY OF COMMUNICATION DUE TO VIDEO

У статті висвітлено питання застосування відеоматеріалів як комунікативного аспекту навчання шляхом повторення. При виборі методів навчання найкращих результатів можна отримати при поєднанні різних методів навчання іноземних мов.

Ключові слова: комунікативна компетенція, автентичні відеоматеріали, методи навчання.

В статье раскрыт вопрос использования видеоматериалов как коммуникативного аспекта обучения с помощью повторения. При выборе методов обучения самых лучших результатов можно добиться при использовании разных методов изучения иностранных языков.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, аутентичные видеоматериалы, методы обучения.

This article is dedicated to the questions of using the video data as communicative aspect of teaching due to rehearsal way. In terms of method choice the best results are achieved by means of correlation of different methods of teaching of foreign languages.

Key words: communicative competence, authentic video data, methods of teaching.

«Language is a guide to social reality», said Edward Sapir. Experience, he asserts, is largely determined by the language habits of the community, and each separate structure represents a separate reality. And S. Bussnet claims that human beings are at the mercy of the language that has become the medium of expression for their society.

There is still an unfortunate paucity of research on this topic pertaining to encouraging of the communicative activity of the students, despite the extensive literature on theories concerning the development of communicative competence. Indeed, not only students' vocabulary continues to grow due to rehearsal way of viewing video or some segments of video several times, at least – two, but motivation is also increased [7, p. 31]. It is necessary to motivate students to avoid all possible difficulties of perception and understanding linguistic hurdles, complex terms, proverbs and sayings, phrasal verbs, etc.

The purposes of the rehearsal way of communication due to DVD and internet (some video segments) are:

- to develop students' general and professionally-oriented communicative competence in the target language (linguistic, sociolinguistic, and pragmatic) to allow them to communicate effectively in their academic and professional environment;
- to develop students' general competence (declarative knowledge, skills, and know-how, existential competence and the ability to learn); to foster the ability to self-evaluate; and to develop a capacity for autonomous learning which will enable students to continue to learn in academic and professional situations;
- to expose students to academic activities that draw on and further develop the full range of their cognitive abilities.

Study skills are aimed at developing students' abilities to make effective use of the learning opportunities created by teaching/learning situations. They encourage the independent students in job-related areas [4, p. 35]. B. Larin gives some practical advice how to make teaching of foreign languages more accessible to the students: «it is necessary to provide the process of teaching with all modern equipments» [1].

Learner improves speaking skills through improving vocabulary; reading materials; writing summaries, reports, letters etc. But video is more rewarding. Learning is more fun and stimulating with DVD or Soft Ware Programs.

David Ewans claims that creative thinking is not just undervalued, it is also frequently misunderstood; in fact, creative processes can be nurtured and developed, in a similar way to other intellectual functions – with considerable benefits to teaching, learning, language and life (the conference «Creative thinking», Kiev, October 2013) [1]. His report explores the idea of creativity and its place in education in general and language teaching, in particular. It looks at techniques to develop and structure creative thought and creative aspects of language as well as suggesting a few practical ideas for the classroom.

Certainly, video (DVD texts) in the class is the most entertainment aspect. The video component has a variety of speakers, accents, and situations. It has been timed carefully to be towards the lower end of the normal native-speaker speed range. It is not artificially slowed or over-enunciated. It should contain, however, job-related situations; it is to prepare students to communicate effectively in their academic and professional environments. Thus, these DVD materials have to propose that communicative competences in English be acquired for real-life academic and job-related areas and situations which are generic for students of different specialisms. In each area, real-life professional situations may be highlighted in terms of the: location and time when they occur

There are three main stages of teaching process that involves video: pre-viewing, while viewing, post-viewing [5, p.235].

Before viewing (pre-viewing) the teacher should prepare different tasks: pre-teach key vocabulary; predict some information; dictate a list of words from the listening in a random order, adding one word which doesn't appear.

There are some ways of *viewing* (while viewing):

- watch with no task,
- watch for the general idea,
- listen for the key words,
- watch for the specific information,
- watch and take notes,
- watch for details,
- pause and predict,
- watch without sound,
- watch with/ without subtitles,
- watch and follow the script, and finally,

Students are exposed to other second language people's vocabulary. They try to guess the meaning of the word from the rest of sentence – the context. They watch video segment two times. It is preferable to use teaching DVD video that divided into segments. Hence, optimal duration of video film should be approximately 15-20 minutes [6, p. 59]. If students take sufficient notice of the way people express themselves, they will discover new words. By noting down these new words to research and practice later, students will utilize a valuable vocabulary resource.

After viewing (post-viewing) students may use body language or tones of voice to help them create a clearer or more vivid picture through vocabulary repetition. They *rehearse* (repeat an opinion that has often been expressed before) authentic materials, recorded interviews with a wide variety of realistic situations having been watched earlier. Teacher can also assess whether viewers have understood by watching their facial expressions or by asking questions. It is very important to practice using the new words in conversation until they become a part of students' natural vocabulary. So, practising is a next step after viewing in order to improve students' vocabulary and prepare them for test.

Moreover, practice makes perfect writing. Students are asked to prepare presentations or to write descriptive essays (to describe a person, place, event, experience or process). Whatever students describe or discuss, their presentations, descriptions and discussions should be crisp, interesting and vivid. They will be awarded higher marks if they accurately capture the essence of the subject due to using active vocabulary with proper pronunciation that is the most effective means of communication.

References:

1. David Evans. Creative thinking // Materials of the conference «Creative thinking». – Kiev, October 2013.
2. Dictionary of Contemporary English. Longman / [director, Della Summers], 2005. – 86 p., 826 p.
3. Балла М.І. English – Ukrainian Dictionary. Volume 1. – К. : Освіта, 1996. – 89 с., 583 с.
4. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / Упорядники: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабін. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 52 с.
5. Самойленко Н. Б. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов с использованием видеофрагментов / Н. Б. Самойленко // Наукові записки. Серія філологічна. Випуск 25. – Острого : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2012. – С. 234-236.
6. Прокоп І. А., Бобак М. І., Паласюк М. І. Використання відеоматеріалів для моделювання умінь студентів англомовного професійно спрямованого мовлення / І. А. Прокоп, М. І. Бобак, М. І. Паласюк // Концептуальні основи навчання іноземними мовами у вищих медичних навчальних закладах України у контексті Болонської декларації та проблеми навчання латинській фармацевтичній термінології у світлі Болонського процесу. – Донецьк : ДонНМУ, 2007. – С. 59.
7. Вересокін Ю. І. Відеофільм як засіб мотивації школярів при навчанні іноземній мові / Ю. І. Вересокін // Іноземні мови в школі. – 2003. – № 5. – 31с.
8. Ткачук Л. До питання про психолого-педагогічні основи впровадження сучасних інформаційних технологій навчання / Л. Ткачук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Збірник наукових праць у 2-х частинах. 2002. – 434с.

Н. О. Арістова,

Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ

У статті розглядається проблема використання інноваційних методів при формуванні іншомовної комунікативної компетентності у вищій школі України.

Ключові слова: *інноваційні методи, іншомовна комунікативна компетентність, вища школа.*

В статье рассматривается проблема использования в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетентности в высшей школе Украины.

Ключові слова: *инновационные методы, иноязычная коммуникативная компетентность, высшая школа.*

The paper considers the issue of using innovative methods in the process of formation of foreign communicative competency in higher school of Ukraine.

Key words: *innovative methods, foreign communicative competency, higher school.*

Процес реформування та поліпшення якості освіти охопив всі складові системи освіти України. Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», національна доктрина розвитку освіти поставили перед вищими закладами освіти серйозні вимоги щодо професійної підготовки сучасного фахівця будь-якої сфери діяльності. Успішне вирішення професійних завдань майбутніми фахівцями залежить, зокрема, від рівня сформованості їхньої іншомовної комунікативної компетентності. Наявність у майбутніх фахівців сформованої іншомовної компетентності дає їм можливість спілкуватися з людьми із різних країн для задоволення своїх професійних потреб, реалізації ділових та особистих контактів, а також для подальшого професійного самовдосконалення.

Метою навчання іноземної мови у сучасному вищому навчальному закладі є формування комунікативної компетентності, яка включає мовну, мовленнєву, стратегічну і соціокультурну компетенції. Тобто, під комунікативною компетентністю можна розглядати здатність і готовність здійснювати іншомовне спілкування у визначених вимогах (програмою, стандартом) що, в свою чергу, спираються на цілісну систему специфічних для іноземної мови знань, умінь і навичок, таких, як володіння мовними засобами і процесами породження і розпізнавання мовлення; граматичні, лексичні, орфографічні, фонетичні знання, вміння, навички, а також важливий завершувальний елемент – вміння щоразу ефективно спілкуватися, вийти із нестандартного у мовному відношенні становища [6].

Незважаючи на те, що зарубіжні і вітчизняні вчені присвятили значну кількість праць, що стосуються формування іншомовної комунікативної компетентності студентів вищих навчальних закладів освіти за допомогою інноваційних методів навчання, ця проблема і досі залишається відкритою для вивчення.

Таким чином, **вибір теми статті та її актуальність** обумовлені потребою у вивченні, узагальненні і поширенні передового вітчизняного та іноземного педагогічного досвіду з метою впровадження у навчальний процес сучасних вищих нелінгвістичних закладів освіти інноваційних методів як одного із шляхів формування іншомовної комунікативної компетентності.

Об'єктом дослідження в даній праці є методи навчання, які можна використати під час викладання іноземних мов у вищій школі з метою формування у студентів іншомовної комунікативної компетентності.

Предметом дослідження є інноваційний метод формування іншомовної комунікативної компетентності.

Аналіз практичної діяльності викладачів вищих нелінгвістичних навчальних закладів свідчить про те, що найефективніші результати навчання, які можна досягти в навчально-пізнавальному процесі кожного окремого закладу освіти, залежать від оптимальності вибору методів навчання. Крім того, результати аналізу педагогічної літератури з питань історії розвитку методів навчання та їх класифікацій (Алексюк А.М. [2], Бабанський Ю.К. [3], Данилов М.А. [5], Голант С.Я [4], Лордкіпанідзе Д.О [7]) переконливо доводять, що методи навчання не можна вибрати раз і назавжди, але можна певним чином вибрати метод чи систему методів, які найбільш доцільні при формуванні іншомовної комунікативної компетентності.

Під методом навчання можна визначити певний спосіб послідовної діяльності викладача та суб'єкта навчання, який спрямований на досягнення поставленої мети у процесі навчання, сприяє розвитку пізнавальних здібностей студентів, формує їхній світогляд, готує їх до самостійного набуття знань.

Для цілеспрямованого формування іншомовної комунікативної компетентності студентів дуже важливим видається систематизація методів навчання. Зазначимо, що питання класифікації методів навчання на всіх етапах розвитку педагогічної науки завжди було дискусійним. У педагогічній літературі описані десятки різних методів навчання та їх класифікацій, які, на наш погляд, можуть бути поділені на традиційні та інноваційні.

До традиційних методів навчання можна віднести методи, які використовувалися у навчальному процесі протягом багатьох століть і які є актуальними і в умовах сучасних навчально-виховних вищих закладів освіти. Принагідно зазначимо, що традиційні методи формування іншомовної компетентності в процесі вивчення іноземної мови припускають засвоєння знань в штучних ситуаціях, внаслідок чого майбутній фахівець не бачить зв'язку предмета, що вивчається, зі своєю майбутньою професійною діяльністю.

До інноваційних методів навчання відносимо методи, які спрямовані на формування у студентів творчого самостійного мислення, формування творчих навичок та вмінь нестандартного роз'язання певних професійних проблем. Дані методи навчання дають змогу студентам ознайомитися з особливостями та специфікою

певної професійної діяльності залежно від обраної майбутньої професії, а по-друге, стимулюють інтерес до навчання.

На сучасному етапі при формуванні у студентів іншомовної комунікативної компетентності в процесі вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах освіти розглядається кейс-метод.

Розглянемо вищеназваний інноваційний метод формування іншомовної комунікативної компетентності. Так, вперше кейс-метод був застосований у 1910 р. при викладі управлінських дисциплін у Гарвардській бізнес-школі, який добре відомий інноваціями, а в Україні даний метод став поширюватись тільки у другій половині 90-х років XX ст. Суть кейс-методу полягає у використанні конкретних випадків для спільного аналізу, обговорення або вироблення рішень студентами з певного розділу навчання дисципліни. Під кейсом розуміють вигадані події, або події, які реально відбуваються або відбулися в певній сфері діяльності і які використовуються для того, щоб спровокувати дискусію іноземною мовою в навчальній аудиторії, підштовхнути студентів до обговорення та аналізу ситуації, до прийняття рішень. Для того, щоб використання даного методу було найбільш ефективним, викладач повинен заздалегідь подбати про те, щоб студентам вистачило наявного мовного матеріалу для реалізації поставлених завдань. Доцільним є попереднє повторення необхідного матеріалу або закріплення необхідних навичок на заздалегідь спланованих вправах.

При використанні кейс-методу необхідно спиратися на сукупність певних дидактичних принципів:

1. Принцип зв'язку навчання з життям. Даний принцип полягає у використанні на заняттях життєвого досвіду студентів, розкритті практичної значимості знань, застосуванні їх у практичній діяльності; в участі студентів у громадському житті. Відповідно до нього, наукові положення в навчально-виховному процесі повинні підтверджуватися конкретно педагогічною практикою.

2. Принцип навчання на основі ситуацій. Кейс-метод здійснюється на основі життєвих ситуацій. Ситуація існує як динамічна система соціально-статутних, рольових і моральних взаємовідносин суб'єктів спілкування. Вона є універсальною формою функціонування процесу навчання і служить засобом організації мовленнєвих засобів, способів їх уявлення, головною умовою формування навичок і розвитку мовленнєвих вмінь. Навчальна ситуація, як одиниця навчання, моделює ситуацію, як одиницю спілкування. Таким чином, життєва ситуація виступає не лише в ролі мовленнєвої ситуації, але й ролі ситуації навчальної діяльності.

3. Принцип використання досягнень сучасної науки й техніки. Вирішення навчальних завдань, які ставляться перед майбутніми фахівцями, не може бути повною мірою ефективним без залучення сучасних досягнень науки і техніки, без використання можливостей, які щодня надає людству науково-технічний прогрес. Використання комп'ютера, мережі Інтернет допомагають різноманітні пошук та подачу матеріалу, який студенти готують самостійно.

4. Принцип оптимізації самостійної роботи студентів: усвідомленої перспективи, наукової організації самостійної праці, сівробітництва. Самостійна робота студентів забезпечує системність знань, володіння розумовими процесами, мобільність і критичність мислення, володіння засобами обробки інформації та здібність до творчої праці.

5. Принцип комунікативної взаємодії викладача і студента: особистісного підходу, поєднання групових та індивідуальних форм організації навчання. Коли студенти працюють індивідуально, у парах чи групах, викладач відіграє важливу роль. Викладачі повинні чітко роз'яснювати суть заняття перед тим, як студенти розпочнуть займатися тим чи іншим видом діяльності. Їм необхідно слухати студентів під час їхнього спілкування, але не брати участі в ньому до тих пір, поки між його учасниками не виникне непорозуміння і потреба в сторонній допомозі. Викладач має сприяти тому, щоб у студентів розвивалася впевненість у собі та щоб, студенти отримували задоволення від спілкування й обміну думками і не хвилювалися за можливі помилки.

6. Принцип індивідуалізації навчання, який створює «таку організацію навчального процесу, за якої вибір способів, прийомів, темпів навчання враховує індивідуальні психологічні особливості учнів, рівень розвитку їх здібностей і нахилів» [1, с.55]; При використанні кейс-методу кожен студент сприймається як індивідуальність, який володіє певними здібностями. Кейс-метод спрямований на виявлення даних здібностей та їхній подальший розвиток. При організації спільної діяльності планується розвиток якостей особистості, необхідних для спільної співпраці. Спільна діяльність організовується таким чином, щоб студенти могли усвідомити, що від кожного з них залежність успішність загальної справи.

7. Принцип оптимізації навчання, що передбачає підвищення ефективності навчального процесу при оптимальному виборі найбільш доцільного для конкретної ситуації комплексу змісту, форм, методів і прийомів дидактичного впливу, які забезпечували б найкращий результат у навчанні. Базується на досягненні студентами високого рівня знань, умінь і навичок, розвитку їх психологічних, інтелектуальних функцій, вдосконаленні способів та шляхів навчально-пізнавальної діяльності за допомогою викладачів-професіоналів.

8. Принцип мотивації навчально-пізнавальної діяльності, що полягає у перетворенні студентів у зацікавлених та активних учасників колективу, формуванні пізнавальних мотивів і на їхній основі мотивів професійних досягнень. Студенти повинні не тільки відчувати потребу в мовному матеріалі для розширення і досконалення своїх мовних можливостей, а й усвідомлювати близьку і далеку перспективу застосування отриманих знань. Отже, кожному викладачеві необхідно навчитися робити процес навчання цікавим, опосередковано позитивно впливаючи на силу мотивації студентів.

Кейс-метод має свої переваги і недоліки. До визначених переваг кейс-методу можна віднести наступні:

- цей метод не потребує великих матеріальних і часових витрат й допускає варіативність навчання;
- проблемна ситуація може бути висвітлена як при вивченні нової теми у викладенні теоретичного матеріалу так і може використовуватися з метою узагальнення та систематизації матеріалу;
- студенти можуть використовувати свої знання і досвід, набуті раніше;

- встановлення дружньої атмосфери і взаємозв'язків між учасниками спілкування;
- кожен студент залучений до роботи та має певне завдання;
- студенти мають можливість бути більш незалежними і впевненими в собі;
- викладач заохочує студентів до співпраці;
- студенти отримують можливість подолати страх мовного бар'єру;
- слабкі студенти можуть отримати допомогу від більш сильних.

Незважаючи на всі переваги кейс-методу в процесі формування іншомовної комунікативної компетентності, існують все ж таки деякі недоліки:

1) використання кейс-методу обмежується рівнем мовної підготовки студентів, оскільки він вимагає володіння на досить високому рівні трьома аспектами мови (фонетикою, лексикою, граматику) і чотирма видами мовленнєвої діяльності, а саме: читанням, говорінням, аудіюванням та письмом;

2) неможливість використання цей метод в групах, в яких більшість студентів має недостатню підготовку, або її повню відсутність, що не завжди відповідає загальноєвропейським стандартам щодо рівнів володіння іноземною мовою для потреб спеціалізації;

3) кейс може містити надмірно насичену інформацію або інформацію, яка не має безпосереднього відношення до теми, що розглядається.

Аналіз практичної діяльності викладачів вищих навчальних закладів освіти дозволяє стверджувати, що кейс-метод не можна розглядати як єдиний вірний, але він дозволяє вирішити ряд певних задач, а саме: врахувати індивідуальні особливості студентів; організувати самостійну роботу студентів; закріпити отримані знання в процесі практичної реалізації.

Підсумовуючи розглянутий вище матеріал, можна зробити висновок, що використання інноваційних методів у навчальному процесі вищих навчальних закладів освіти при викладанні іноземної мови максималь-но стимулює пізнавальну самостійність, творчу активність та ініціативність студентів, ефективно впливає на формування їхньої іншомовної комунікативної компетентності.

Література:

1. Автомонов П. Дидактичні принципи – основа ефективності технології навчання у вищій школі / Петро Автомонов // Гуманітарні проблеми становлення сучасного фахівця: міжнар. наук.-практ. конф., 22-23 бер. 2007 р. : тези допов. – К., 2007. – Т. 1. – С. 151-152.
2. Алексюк А. М. Загальні методи навчання у школі / Анатолій Михайлович Алексюк. – К. : Рад. Школа, 1981. – 206 с.
3. Бабанський Ю. К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект / Юрий Константинович Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 254 с.
4. Голант Е. Я. Методы обучения в советской школе / Евгений Яковлевич Голант. – М. : Учпедгиз, 1957. – 152 с.
5. Данилов М. А. Об условиях познавательной самостоятельности и активности учащихся на уроках / Михаил Александрович Данилов. – Казань : Таткнигоиздат, 1963. – 96 с.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
7. Лордкипанидзе Д. О. Принципы, организация и методы обучения / Давид Онисимович Лордкипанидзе. – Тбилиси : Изд-во ин-та, 1955. – 196 с.
8. Мартиненко С. М. Загальна педагогіка: навч. посіб. / С. М. Мартиненко, Л. Л. Хоружа. – К. : МАУП, 2002. – 176 с.

Т. С. Басюк, В. Ю. Бійчук,

Львівський Національний Університет імені Івана Франка, м. Львів

РОЛЬ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК СКЛАДОВОГО ЧИННИКА МІЖКУЛЬТУРНИХ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКІВ

У статті розглянуті основні проблеми іншомовної комунікативної культури, запропоновані і проаналізовані декілька інноваційних методів формування іншомовної комунікативної культури, розкривається необхідність для людини володіти рівнем досвіду міжособистісної взаємодії, щоб успішно функціонувати в суспільстві з огляду на власні здібності й соціальний статус.

Ключові слова: культура мовлення, комунікативна культура, культура спілкування, особистість, компетентність, мовний бар'єр, метод.

В статье рассмотрены основные проблемы иноязычной коммуникативной культуры, предложены и проанализированы несколько инновационных методов формирования иноязычной коммуникативной культуры, раскрывается необходимость для человека владеть уровнем опыта межличностного взаимодействия, чтобы успешно функционировать в обществе, учитывая собственные способности и социальный статус.

Ключевые слова: культура речи, коммуникативная культура, культура общения, личность, компетентность, языковой барьер, метод.

The article deals with the basic problems of foreign language communication, a number of innovative methods of foreign language communicative culture generating are proposed and analyzed, the need for a person to possess experience level of interpersonal interaction is revealed to function successfully in society with regard to their abilities and social status.

Keywords: speech culture, communicative culture, culture of communication, personality, competence, language barrier, method.

Мова і культура перебувають в одній поняттєвій площині і як духовні вартості органічно пов'язані між собою. Слово культура (від лат. cultura – догляд, освіта, розвиток) означає сукупність матеріальних і духовних цінностей, які створило людство протягом своєї історії. Мова – це прояв культури. «Мова утримує в одному духовному полі національної культури усіх представників певного народу і на його території, і за її межами. Вона цементує всі явища культури, є їх концентрованим виявом» [6, с. 34]. Культура мови невіддільна від практичної стилістики, яка досліджує і визначає оптимальність вибору тих чи інших мовних одиниць залежно від мети і ситуації мовлення [4, с. 13].

У процесі розвитку європейської інтеграції, а також із розширенням кордонів та більшою спроможністю людей подорожувати виникає неминуча потреба в усвідомленні комунікативних відмінностей між різними національностями, що зумовлює використання іноземної мови як доступного засобу спілкування і збагачення досвіду фахової підготовки.

Метою даної статті є дослідити основні складності та проблематику іншомовної комунікативної компетентності як основної складової комунікативної культури, їхній вплив на процес спілкування та формування особистості.

Культура мовлення – передбачає дотримання мовних норм вимови, наголосу, слововживання і побудови висловів, точність, ясність, чистоту, логічну стрункість, багатство і доречність мовлення, а також дотримання правил мовленнєвого етикету.

Термін «культура» відноситься до комплексної колекції знань, фольклору, мови, правил, ритуалів, звичок, способу життя, поглядів, переконань і звичаїв, що дають спільну ідентичність до певної групи людей. Найбільш багаті і складні культури є ті, які пов'язані з суспільством чи націями, а термін «культура» найчастіше використовується для позначення цих характеристик, у тому числі мови і шаблонів мови використання, ритуалів, правил і звичаїв. Соціальна або національна культура також включає в себе такі елементи, як визначні історичні події і персонажі, філософії урядів, соціальні звичаї, сімейні практики, релігії, економічні філософії і практики, переконання і системи цінностей, а також концепції і системи права [7, с. 26].

Відносини між комунікацією та культурою можна назвати дуже складним комплексом. По-перше, культура створюється за допомогою комунікації, тобто, зв'язок є засобом взаємодії людини з допомогою яких створюються і розповсюджуються культурні особливості мови. Це не лише той факт, що люди задалися метою створити культуру, коли вони взаємодіють у відносинах, групах, організаціях або товариствах, а також і те, що культура є природним побічним продуктом соціальної взаємодії. У певному сенсі, культура є «залишком» соціальної комунікації [9, с. 6]. Без зв'язку та засобів масової комунікації, це було б неможливо зберегти і передати культурні особливості з одного місця і часу до іншого. Можна сказати, що культура створюється, формується і передається через спілкування. І навпаки, методи зв'язку значною мірою творяться, формуються і передаються через культуру.

Важливою складовою загальної культури людини є комунікативна культура, від сформованості якої в особистості залежить, як вона буде встановлювати контакти з іншими людьми та урешті-решт, її самореалізація й майбутнє. Від рівня сформованості комунікативної культури залежить також, чи стануть взаєморозуміння, діалог, толерантність, консенсус і злагода характерною ознакою суспільства.

У «Психолого-педагогічному словнику» висловлюється думка, що основою культури комунікативного спілкування є «гуманне відношення людини до людини» [6, с. 222]. Зміст культури комунікативного спілку-

вання полягає у тому, що дотримання певних моральних норм свідчить про повагу до людей, традицій, історії. Неодмінний атрибут комунікативної культури особистості – уміння зрозуміти почуття і настрої оточуючих людей, поставити себе на їхнє місце, представити можливі наслідки для них своїх вчинків. Розгляд психологічного змісту процесу спілкування і його основних характеристик свідчить про його багатогранність і складність. Відповідно, складність і багатогранність представляє і культура спілкування – референтний показник усіх суспільних інновацій. У його змістових характеристиках, механізмах, спрямованості і віддзеркалюванні інновацій чітко простежуються соціально-інтегративні та соціально-дезінтегративні функції, що виявляє комунікативну культуру особистості.

Відзначимо ще раз, що культура спілкування, комунікативна культура є однією зі складових морального виховання людини, показником його загальної культури. Вона визначає принципи поведінки, відбиває систему цінностей, ідеали, норми та допомагає в організації спілкування для встановлення контактів, їхньому розвитку, узгодженню, налагодженню і коректуванню для вираження своєї особистості у різноманітних видах діяльності [11, с. 34]. Культура спілкування, комунікативна культура містить у собі культуру мови, мислення, мовного поведінки (етикету), емоційну і соматичну культуру (І. Зимня, В. Соколова). Той факт, що спілкування і комунікація мають таку характеристику, як репрезентативність, означає, що у ньому знаходять висвітлення відношення тих, що спілкуються: викладача до студента; відношення учнів чи студентів до своїх вчителів і викладачів, однолітків, знайомих, друзів, родичів, а особливо відношення до іноземних гостей чи партнерів, адже саме у таких ситуаціях можна зіткнутися з культурними відмінностями чи непорозуміннями. Ці відносини можуть бути всілякими: доброзичливими, щирими, нещирими, теплими, холодними, близькими і т. д. У наукових дослідженнях показано, що люди легше приймають позицію тієї людини, до якої зазнають емоційно позитивне ставлення (симпатія, прихильність, дружба) і, навпаки, не приймають чи приймають важко позицію тієї людини, до якої мають емоційно негативне ставлення (ворожість, антипатія, ненависть і т. д.). Як відзначає О. Бодальов, «Найважливішою психічною складовою відносин виявляється мотиваційно-емоційний компонент, що сигналізує про валентність відносин – позитивної, негативної, суперечливої чи байдужої» [2, с. 122-127].

Усе це свідчить про надзвичайну актуальність і важливість досліджень проблеми формування комунікативної культури особистості й необхідність пошуку шляхів її розв'язання. Виховання сьогодні може і повинне бути зрозумілим не як односпрямована передача досвіду від старшого покоління до молодшого, а як взаємодія, співробітництво усіх поколінь у сфері їхнього спільного буття. Саме в такій взаємодії формується загальна культура людини, культура спілкування, комунікативна культура особистості.

Ураховуючи досить велике різноманіття сучасних поглядів на сутність поняття «комунікативна культура», можна здійснити його аналіз за напрямками:

- аксіологічним, який дозволяє окреслити цінності і професійні установки, на які орієнтується педагог у міжособистісному спілкуванні;
- особистісним, який дає можливість виявити особистісні риси викладача, що забезпечують ефективність педагогічної комунікації;
- діяльним, котрий визначає об'єм знань педагога про культуру педагогічного спілкування і професійні комунікативні уміння, що дозволяють творчо реалізувати ці знання в педагогічній практиці [4, с. 123].

Заслугують на увагу праці М.Кенела і М.Свейна, які в моделі іншомовної комунікативної компетентності **виокремлюють чотири компоненти-компетенції**:

- граматичну компетенцію – рівень засвоєння комунікантом граматичного коду, включаючи словниковий запас, правила правопису і вимови, словотворення і побудови речень;
- соціолінгвістичну компетенцію – уміння доречно використовувати і розуміти граматичні форми у різних соціолінгвістичних контекстах для виконання окремих комунікативних функцій (опису, повідомлення, переконання, запиту інформації тощо);
- дискурсивну компетенцію, або компетенцію висловлювання – здатність поєднувати окремі речення у зв'язне повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різні синтаксичні і семантичні засоби;
- стратегічну компетенцію – здатність використовувати вербальні і невербальні засоби при загрозі зриву комунікації у випадку «недостатнього рівня компетентності комуніканта або через наявність побічних ефектів» [8, с. 10]. Сучасні дослідники підкреслюють, що саме ця модель іншомовної комунікативної компетентності мала неабиякий вплив на подальші наукові дослідження проблеми.

Провідною метою вивчення іноземної мови студентами вищих закладів освіти різних напрямів підготовки стає іншомовна компетентність особистості, а бажаним результатом – використання іноземної мови як доступного засобу спілкування і збагачення досвіду фахової підготовки.

Мабуть, однією з найбільших проблем, з якою стикаються студенти, є проблема подолання мовного бар'єру. Саме тут викладачам слід приділяти особливу увагу і намагатися допомогти у подоланні так званого «мовного комплексу». З цією метою прикладами можуть служити використання ряду певних креативних завдань:

Інтерв'ю з носієм мови. Мета завдання полягає у спонуканні студента почати діалог з іноземним гостем міста, якого вони можуть зустріти навіть просто на вулиці. В основі завдання лежить поставити своєму співрозмовнику 10 попередньо підготовлених запитань на різноманітні теми (але значну увагу слід приділити віку та національності співрозмовника, адже студент повинен усвідомлювати важливість використання певних стилістичних норм та коректної нормативної лексики.) Проведені експериментальні завдання показали, що вправи такого роду змушують студентів швидко реагувати і орієнтуватися у незвичній для них ситуації. Тут слід взяти до уваги, що кожен іноземець спілкується з певним акцентом, використовує певний лексичний набір. Співрозмовник (студент) вчиться налагоджувати контакт, розуміти та бути зрозумілим.

Іноземний гість на занятті. Мабуть, запрошення іноземця на заняття уже давно не є новизною, але слід пам'ятати про важливість правильної організації ходу цього заняття. Ми пропонуємо завчасно повідомляти студентів про іноземного гостя (його вік, національність, соціальний статус і т.д.), адже саме це допоможе студентам правильно підготувати запитання й обміркувати, яку саме інформацію вони хотіли б отримати у ході розмови. У свою чергу українські студенти також готують цікаву інформацію про свою країну, звичаї та культурні відмінності. Саме завдання такого роду сприятимуть формуванню крок за кроком іншомовної комунікативної культури.

Теми Табу. Ще одним невід'ємним елементом іншомовної комунікативної культури є проведення на занятті ознайомчих бесід, обговорень, дискусій на теми культурних відмінностей серед народів світу, адже інколи саме культурна відмінність може призвести до великих культурних непорозумінь, а подекуди і проблем чи конфліктів (Cultural Misunderstanding or Cultural Incompetence).

Отже, з усього вище сказаного випливає, що мовна компетентність є однією з найважливіших складових іншомовної комунікативної культури, яка в свою чергу є складовою формування умінь, навичок поведінки і спілкування, а також і особистості зокрема. Іншомовна компетентність забезпечує певний культурний рівень усного і писемного мовлення та невербальної мовленнєвої поведінки.

Формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів вищих закладів освіти різних напрямів підготовки на сучасному етапі розвитку світової спільноти слід розглядати як обов'язкову складову загальної фахової підготовки. Для ефективного процесу формування іншомовної комунікативної компетентності слід розробляти нові методологічні підходи, вводити інноваційні методи, які б розвивали у студентів навички культури мовлення, слухання та самовираження.

Література:

1. Белкин А.С. Педагогические ситуации успеха. – М. : ИП, 1993. – 158 с.
2. Бодалёв А. А. О взаимосвязи общения и отношения / А. А. Бодалёв // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – 150 с.
3. Зимняя И. А. Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта / И. А. Зимняя, Б. Н. Боденко, Т. А. Кривченко, Н. А. Морозова. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 267 с.
4. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
5. Изучение профессиональной компетентности педагогов: Методические рекомендации. – Калуга, 1994. – 243 с.
6. Мижериков В. А. Психолого-педагогический словарь / В. А. Мижериков. – Ростов-н / Д, 1998. – 314с.
7. Татаренко І. Компетентність – вимога сучасності // Світло: науково-метод. інф. пізн.-освіт. часопис. – 1996. – № 1. – 257 с.
8. Шубин Э. П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. – М. : Просвещение, 1972. – 350 с.
9. Alpin R. The Ones Who Gqt Away: the Views of Those Who Opt Out of Languages // Languages Learning Jornal. – 1991. – № 4. – P. 214 .
10. Bachman Lyle F. and Palmer Adrian S. The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency // TESOL Guarterli. – 1982. – Vol. 16. – September. – № 3. – P. 465.
11. Canal M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy // Richards J. and Schmidt R., (eds.) Language and Communication. – London : Longman, 1983. – P. 237.
11. Hadley A. Teaching Language Cultural in Context. – Boston : Heinle and Heinle Publishers, 1993. – P. 532.

Н. П. Башук,

Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут», м. Київ

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

У статті розглядаються складові іншомовної комунікативної компетенції, інноваційні методи її формування, особливості та етапи роботи з відеоматеріалами.

Ключові слова: іншомовна комунікативна компетенція, інноваційні методи, відеоматеріали.

В статье рассматриваются составляющие иноязычной коммуникативной компетенции, инновационные методы её формирования, особенности и этапы работы с видеоматериалами.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, инновационные методы, видеоматериалы.

The given article highlights the innovative approaches and techniques used in the foreign language communicative competence formation. The stages of working with video materials are also described.

Key words: foreign language communicative competence, innovative approaches, video materials.

У зв'язку з процесами глобалізації і інтеграції України у світове співтовариство, активного співробітництва нашої держави з іншими країнами зростає необхідність підготовки спеціалістів, професіоналізм яких залежить від рівня і якості іншомовної комунікативної компетенції. Отже оволодіння основами іншомовного спілкування служить своєрідною базою не тільки для формування комунікативної культури і компетентності, але й для професійного становлення особистості студента.

Проблемам формування і розвитку комунікативної компетенції в процесі вивчення мови присвячено багато робіт вітчизняних та закордонних вчених (М. М. Вятютнева, І. О. Зимньої, Н. І. Гез, Ю. І. Пасова, І. Л. Бім, В. В. Сафонові, Дж. Савіньона, Г. Піфо, Д. Хаймза, Д. Равена та інші). Незважаючи на велику кількість публікацій, багато аспектів даної проблеми не були належно розглянуті. Серед них: нечітке визначення поняття «іншомовна комунікативна компетенція» і її компонентний склад, особливості формування іншомовної комунікативної компетенції, визначення критеріїв та показників її сформованості.

Причинами невизначеності тлумачення іншомовної комунікативної компетенції можна назвати: а) багатоаспектність категорії, що розглядається; б) особливості перекладу даного терміну з англійської «communicative competence» як «комунікативна компетенція» та «комунікативна компетентність». Саме нечіткість меж терміну призвела до наявності великої кількості дефініцій: комунікативна довершеність, мовна компетентність, комунікативна грамотність, соціолінгвістична компетентність, вербальна комунікативна компетентність, комунікативні здібності, комунікативні вміння та інші. Ми поділяємо думку В.В.Сафонові і розділяємо поняття «компетентність» і «компетенція». Якщо особисті якості студента умовно розглядати як певну «даність», а набуття комунікативного досвіду як перспективу, то насамперед від наявності (або відсутності) комунікативної компетенції буде залежати рівень професіоналізму спеціаліста, його професійна комунікативна компетентність. Поняття «компетентність» визначається як здатність людини до практичної діяльності, а «компетенція» як змістовий компонент даної здатності у вигляді знань, вмінь та навичок [7].

У вітчизняну лінгводидактику термін «комунікативна компетенція» увів М.М.Вятютнев. Він запропонував розуміти комунікативну компетенцію «як вибір і реалізацію програм мовної поведінки в залежності від здібності людини орієнтуватися в тій чи іншій обстановці спілкування; вміння класифікувати ситуацію в залежності від теми, завдань, комунікативних установок, які виникають у учнів до бесіди, а також під час бесіди в процесі взаємної адаптації» [4, с. 38].

З точки зору психології спілкування аналізує поняття комунікативної компетенції І. О. Зимня, розглядаючи її в якості «певної мети-результату вивчення мови», «як здатність суб'єкта здійснювати мовну діяльність, реалізуючи мовну поведінку, адекватну меті по засобам і способам різним завданням і ситуаціям спілкування» [6, с. 36].

У розумінні всіх складових комунікативної компетенції і механізму їх взаємодії не існує єдності. Іншомовна комунікативна компетенція має складну багатоконпонентну структуру. Згідно моделі запропонованої в документі Ради Європи (1997), комунікативна компетенція складається з трьох компонентів: лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного [8]. Лінгвістичний компонент включає фонологічні, лексичні, граматичні знання та вміння. Соціолінгвістичний компонент, який визначається соціокультурними умовами використання мови, є сполучною ланкою між комунікативною і іншими компетенціями. Прагматичний компонент крім загальних компетенцій включає екстралінгвістичні елементи, які забезпечують спілкування (міміка, жестикуляція і ін.).

У контексті «загальноєвропейських компетенцій володіння іноземною мовою» в іншомовній комунікативній компетенції закордонні вчені виділяють від трьох до шести базових компонентів. Ян Ван Ек виділяє такі компоненти, як лінгвістичний, соціолінгвістичний, дискурсний, стратегічний, соціокультурний, соціальний, чотири компоненти описує Дж.Савіньон: граматичний, соціолінгвістичний, компенсаторний і компетенцію мовної стратегії. Дискурсна компетенція трактується як здатність породжувати дискурс, тобто використовувати і інтерпретувати форми слів і значення для створення текстів, володіння навичками організації мовного матеріалу у зв'язний текст. Володіння стратегічною компетенцією передбачає використання вербальних та невербальних комунікативних стратегій з метою компенсації недостатніх знань граматичного коду, при

необхідності підсилення риторичного ефекту мовного повідомлення чи паузи в комунікації. Під соціокультурною компетенцією розуміється знання учнями національно-культурних особливостей соціальної та мовної поведінки носіїв мови (їхніх звичаїв, етикету, соціальних стереотипів, історії та культури країни) і способів користуватися ними в процесі спілкування. Формування даної компетенції відбувається в контексті діалогу культур, сприяє досягненню міжкультурного взаєморозуміння між людьми, їхньому толерантному відношенню до іншої культури.[3]

М. М. Вятютнев пропонує інший зміст комунікативної компетенції: 1) компоненти ситуації спілкування: ролі, місця, теми, інтенції; лексичний, граматичний та фонетичний мінімуми; 2) знання та вміння, необхідні для розуміння та породження програми мовної поведінки. Методично інтерпретований конкретний зміст комунікативної компетенції виступає в якості комунікативної програми навчання і включає три аспекти: 1) матеріальний аспект, або мовні засоби, 2) процесуальний аспект, або мовні дії в конкретних сферах і ситуаціях спілкування, 3) ідеальний аспект (предмет спілкування, теми, проблеми). Дані аспекти мають двохсторонній зв'язок зі знаннями, навичками та вміннями у всіх видах мовної діяльності [4].

Оволодіти іншомовною комунікативною поведінкою, не перебуваючи в країні, мова якої вивчається, є досить складним завданням. Тому викладач повинен керуватись наступними методичними положеннями, які є в основі формування іншомовної комунікативної компетенції :

- комунікативно-ситуативна спрямованість мовного спілкування;
- рольова організація навчального процесу;
- варіативність процесу спілкування, використання різноманітних способів реалізації комунікативних завдань;
- вивчення системи країнознавчих і лінгвокраїнознавчих фонових знань;
- автентичність матеріалів, які використовуються;
- максимально наближені до реальних ситуацій форми роботи [1].

Важливу роль при формуванні іншомовної комунікативної поведінки відіграють інноваційні технології, які проникли у всі сфери нашого життя і сприяють розвитку особистості студента, його професійного потенціалу.

Використання інноваційних технологій, до яких належить і відео, дозволяє вирішити низку завдань іншомовної підготовки: занурення у мову, соціокультурної підготовки, індивідуалізація навчання поряд з активним використанням групових видів роботи, зростання мотивації студентів, підвищення ефективності навчання за рахунок використання різних каналів отримання інформації. При роботі з відеотекстом задіяні декілька каналів сприйняття: слуховий, зоровий, моторне сприйняття, коли студенти виконують будь-які завдання чи роблять помітки. Дуже важливою при цьому є інтенсифікація навчального процесу, оскільки підвищує можливість впливати на психологічні особливості студентів: управляти індивідуальною та груповою увагою, корегувати об'єм короткочасної та довготривалої пам'яті, збільшити швидкість запам'ятовування, сприяє кращому розумінню і адаптації отриманої інформації завдяки емоційному впливу, підвищити зосередженість, активізувати інтелектуальну діяльність.

Використання відео як сучасного і перспективного засобу іншомовного навчання вимагає врахування деяких особливостей в характеристиці сучасного молодого покоління «Y» (за термінологією Н.Хоуа та В.Штрауса) [1]. Для сучасного студентства дуже важливою є власна думка, власні потреби, а існуючі цінності піддаються ревізії і не завжди поділяються. Це покоління вимагає для себе більш широких можливостей і керується виключно власними запитами та інтересами. Вони бажають самостійності, ініціативні, їхній життєвий темп дуже високий, їх вирізняє активне і грамотне застосування комп'ютерної техніки. Всі ці обставини змінюють картинку взаємодії викладач-студент, ставлять питання про створення нових форм та методів навчання, про зміни змісту освіти. Саме з цієї причини застосування найновіших технічних засобів, до яких відносяться відеотехніка, інтерактивна дошка, освітнє та супутникове телебачення, навчальні та контролюючі мультимедійні програми, Інтернет, створюють умови для підвищення мотивації у студентів, які вивчають іноземну мову.

Одним з найбільш критичних питань є проблема відбору при роботі з відеоматеріалами. Сучасні лінгводидактики виділяють ряд критеріїв, яким необхідно слідувати для досягнення максимальної ефективності використання відеоматеріалів:

- відеоряд повинен відповідати дидактичним, методичним, тематичним завданням курсу, бути сучасним та актуальним;
- важливо враховувати соціальну, психологічну та культурну зрілість студентів, їхню мовну підготовку, їхні вікові особливості;
- відеотекст не повинен містити понад 20% незнайомих слів на кожні 100, інакше виникають труднощі в розумінні матеріалу, які можуть знизити пізнавальну та освітню цінність заняття та призведуть до втрати зацікавленості студентів до цього виду роботи;
- відеоматеріал повинен мати функціональний характер і відповідати певній спрямованості, тобто передавати інформацію загального, спеціального чи професійного характеру;
- тривалість відеоматеріалу визначається етапом навчання, рівнем аудиторії та методичними завданнями при організації відеоперегляду;
- відеоматеріал повинен бути яскравим, естетично виразним, пробуджувати почуття, емоції, бажання погодитись чи посперечатись, бути стимулом для обговорення та оцінки [1].

Теоретичну основу методичного забезпечення відеонавчання становить семіотичний підхід до відеотексту як двоскладової структури, яка містить в собі матеріальну (вербальну) і невербальну (контекстну) складову. Подібне трактування відеотексту особливо важливе при розробці технічного інструментарію викладан-

ня іноземної мови з застосуванням відео. Оскільки відео представляє контекст конкретного висловлювання, то студент сприймає простір, обстановку, героїв, їхню поведінку, характери, інтонації, бачить зображення в його просторово-часовому вимірі, він не змушений залучати свою фантазію, свій творчий та життєвий досвід, щоб декодувати текст. Процес сприйняття відеотексту вимагає від студента більш цілеспрямованої роботи: це спроба вжитися в відео текст, що передбачає сприйняття обох частин відео висловлювання – вербальної і контекстної, при цьому остання стає легко доступною і зрозумілою. Тут допомагають студенту реальні життєві ситуації з носіями мови, моделі поведінки, традиції і правила іншомовного соціуму, що становить соціокультурну специфіку країни, мова якої вивчається.

Застосування відеометоду можливе на всіх етапах вивчення іноземної мови, проте відрізнятимуться методи та дії на початковому та просунутому рівні навчання.

Оскільки одним з завдань початкового рівня підготовки є засвоєння артикуляційних, ритмічних та інтонаційних особливостей мови, що вивчається, то і завдання на цьому етапі будуть носити швидше фонетичний характер, аналіз змісту тексту може бути зведений до передачі основних ідей матеріалу. На більш просунутому етапі в центрі уваги викладача є сприйняття і розуміння граматичних, лексичних, стилістичних, фразеологічних особливостей іноземної мови, аналіз країнознавчих, культурних, економічних, етичних, політичних, історичних та інших проблем країни, мова якої вивчається.

Існує традиційна послідовність роботи з відеоматеріалами, яку на думку Марії-Луїзи Бранді можна поділити на три основні етапи: переддемонстраційний (*vor dem Sehen*), демонстраційний (*während des Sehens*), після демонстраційний (*nach dem Sehen*) [10, с. 18].

На переддемонстраційному етапі потрібно підготувати студентів до сприйняття відеоматеріалу за допомогою запитань з даної тематики, асоціацій, відповідного ілюстративного матеріалу. Доцільним буде попереднє читання текстів та обговорення проблем з цієї ж тематики. На цьому етапі викладач має зняти мовні труднощі відеофрагменту, пояснити крилаті вислови, прислів'я, пояснити лінгвокраїнознавчі реалії. Для успішного проведення даного етапу відеонавчання необхідно чітко сформулювати установку і завдання, які мають вирішити студенти у відповідності з метою перегляду.

Мета другого етапу – це розуміння змісту фільму та активізація мовної активності студентів. Марія-Луїза Бранді розрізняє три типи перегляду, по аналогії зі стратегією розуміння прочитаного та аудіюванням: а) *детальний перегляд* (*intensives Sehen*), під час якого потрібно звертати увагу на всі деталі відеоматеріалу, адже вся інформація є важливою; б) *вибірковий перегляд* (*selektives Sehen*), коли важливою є лише певна інформація, яка потрібна для виконання завдань до відеоматеріалу; в) *глобальний перегляд* (*globales Sehen*), при якому важливими для розуміння є лише основні висловлювання відеоматеріалу [10, с. 37].

На цьому етапі можуть бути використані наступні типи вправ: стоп-кадр (припинення перегляду відеоматеріалу з метою виконання завдань); «мовчазний перегляд» (під час якого на перший план виступає аналіз візуальної інформації), який дозволяє підвищити зацікавленість студентів переглядом, порівняти свої мовні реакції зі звуковим рядом в реальному тексті.

Досить цікавим завданням для студентів може бути переклад субтитрів до короткого сюжету (приблизно 2 хвилини) художнього фільму. Для цього потрібно вибрати діалог, який не містить складної лексики, і показати його без звуку. Студенти роблять свій переклад, обговорюють його в маленьких групах, а потім озвучують його. Потім всією групою варто обговорити переклад, при цьому слід уникати критики за граматичні помилки і за те, що вони відрізняються від оригіналу. Розглядати варіанти слід виходячи з того, наскільки вони можливі в контексті.

До багатьох відеофільмів на сьогодні є готові розробки. Так, наприклад, до фільму Кароліни Лінк «За межею тиші» («*Jenseits der Stille*») існує велика кількість завдань, розроблених інститутом Гете. Назвемо деякі з них: назвати головних героїв та розповісти про їхні взаємовідносини; знайти відповідні продовження реплік головних героїв; доповнити дані дієслова та прикметники в розмову вчительки, Лари та її батьків; до поданих слів вчительки та мами додати переклад Лари; розмістити в правильній послідовності репліки суперечки Лари та Клариси;

На заключному етапі вирішуються завдання обміну враженнями, підсумкового обговорення, бесіди, аргументованої оцінки, характеристики головних героїв фільму, дискусії з проблематики переглянутого матеріалу. Студенти можуть написати рецензії, огляд, статтю.

Використання інноваційних методів, до яких відноситься відео, в практиці викладання іноземних мов має велике значення. На основі вищесказаного можна згадати лише деякі його переваги. Відеотекст виступає природним і сильним стимулом для продукування іншомовного висловлювання студента. Він є найкращим способом емпіричної перевірки теоретичних знань. Важко переоцінити значущість відеонавчання в формуванні іншомовної комунікативної компетенції, оскільки під час роботи над відеоматеріалом студент стає більш розкутим, є більш вільним у своїх судженнях, знаходячись під впливом емоційно-зорового ряду. Відеоматеріал пропонує найновішу інформацію мовного та культурологічного характеру, дозволяє студенту не бути стороннім спостерігачем дії фільму, а отримувати максимум корисної інформації. Відеотекст є комплексним засобом навчання, спрямованим на розвиток лінгвістичної, мовної і соціокультурної компетенції. Перегляд відео на заняттях створює мовне середовище, в якому іншомовне спілкування сприймається в природному темпі, в реальних ситуаціях спілкування, в різноманітних стилістичних і функціональних контекстах вживання і сприяє максимальному зануренню в іноземну мову, яка вивчається, а також надає практично необмежені можливості для проведення аналізу, побудованого на порівнянні і співставленні культурних реалій та особливостей поведінки людей в різних ситуаціях міжкультурного спілкування.

Література:

1. Баграмянц Н. Л. Инновационные методы формирования иноязычной профессиональной компетенции будущих инженеров / Н. Л. Баграмянц, М. Л. Ивлева // Материалы 77-й международной научно-технической конференции [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://mami.ru/science/aai77/scientific/article/s14_56.pdf
2. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) / И. Л. Бим. – Обнинск : Титул, 2001. – 48 с.
3. Бушуева М. А. О формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза / М. А. Бушуева // Материалы международной конференции, 1-2 июня 2009г., Пермь: [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://shvarts.pspu.ru/sbornik_konf_list22html
4. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38-45.
5. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки школе. – 1985. – № 2. – С. 17-24.
6. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. Я. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 221 с.
7. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: автореф. дис.... д-ра педагог. наук: 13.00.02 / В. В. Сафонова. – М., 1992. – 47 с.
8. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.eidos.ru/journal/2002/0423/htm
9. Abraham Ulf Filme im Deutschunterricht / Ulf Abraham. – Seelze : Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag GmbH, 2009. – 224 S.
10. Brandi Marie-Luise Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen. Fernstudieneinheit 13 / Marie-Luise Brandi. – München : Langenscheidts, 2005. – 189 S.

В. В. Волкова,

Запорізький національний університет, м. Запоріжжя

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ В СФЕРІ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН

У статті розглядається процес формування іншомовної комунікативної культури в сфері міжнародних відносин, визначаються основні умови забезпечення ефективності формування іншомовної комунікативної культури; проаналізовано особливості методу проектів та обґрунтовано ефективність його використання в процесі формування іншомовної комунікативної культури в сфері міжнародних відносин.

Ключові слова: іншомовна комунікативна культура, умови формування іншомовної комунікативної культури, метод проектів, міжнародні відносини.

В статье рассматривается процесс формирования иноязычной коммуникативной культуры в сфере международных отношений, определяются основные условия обеспечения эффективности формирования иноязычной коммуникативной культуры; проанализированы особенности метода проектов и обоснована эффективность его использования в процессе формирования иноязычной коммуникативной культуры в сфере международных отношений.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная культура, условия формирования иноязычной коммуникативной культуры, метод проектов, международные отношения.

In the article the process of foreign communicative culture formation in the field of international relations is considered, the conditions of providing the efficiency of foreign communicative culture formation are determined; the peculiar features of the project method are analyzed and the efficiency of its application in the process of foreign communicative culture formation in the field of international relations is grounded.

Key words: foreign communicative culture, conditions of foreign communicative culture formation, project method, international relations.

Сучасний етап розвитку світового співтовариства характеризується появою нових політичних, соціально-економічних і культурних реалій, процесами інтеграції і інтернаціоналізації багатьох сторін матеріального й духовного життя, відкритістю кордонів, що призвело до значного розширення всебічних міжнародних контактів між Україною та рештою світу, урядовими та неурядовими організаціями. Для ефективної взаємодії у галузі міжнародних відносин необхідна наявність комунікативних якостей, які являють собою інтегративний зв'язок ціннісних орієнтацій, моральних установок та прагнень, знань, вмінь та етики спілкування. Це вимагає певних трансформацій щодо мовної підготовки фахівців.

Готовність і здатність до ефективної іншомовної комунікації важлива для сучасного фахівця, який живе у полікультурному світі та взаємодіє з представниками різних культур. На сучасному етапі недостатньо просто володіти іноземною мовою, необхідно розуміти і відчувати культуру, яку ця мова репрезентує, знати особливості світосприйняття та світорозуміння носіїв цієї мови, навчитися мислити як вони та сприймати їхню точку зору. Саме ця здатність визначає якість і продуктивність іншомовної комунікації, забезпечує продуктивність діалогу культур у сфері міжнародних відносин. Така здатність повинна сформуватися й розвинути у фахівця в процесі освіти, стати його «другою натурою».

З огляду на це, існуюча система іншомовної підготовки фахівців потребує використання інноваційних методів навчання, які б забезпечили особистісний та професійний розвиток студентів, створили б на заняттях атмосферу максимально наближену до реальних комунікативних умов з метою формування іншомовної комунікативної культури фахівців, яка є одним з найважливіших аспектів базової культури особистості, а саме, мовної особистості.

Актуальність проблеми формування іншомовної комунікативної культури в сфері міжнародних відносин обумовлена низкою протиріч: між потребою суспільства у фахівцях, які мають достатньо високий рівень іншомовної комунікативної культури, та недостатньо розробленими технологіями її формування; між фактичним рівнем знань у галузі іншомовної комунікативної культури та вимогами, що зростають; між потребою у встановленні міжнародних контактів на високому професійному рівні та невідповідністю фахівців у даному напрямку. Необхідність вирішення вищевикладених протиріч визначила напрямок нашого дослідження – формування іншомовної комунікативної культури в сфері міжнародних відносин.

Існуюча джерельна база з проблеми формування іншомовної комунікативної культури представлена дослідженнями М. Богатирьової, В. Бондаря, І. Зимньої, О. Коваленка, О. Максименко, Є. Пассова, І. Шапошникової, Е. Шубіна та ін. У сучасних наукових працях дослідники різною мірою торкаються питань формування іншомовної комунікативної культури майбутніх фахівців різних галузей (М. Галицька, Р. Гришкова, Т. Колбіна, І. Кухта, Н. Микитенко, Л. Морська, Ю. Ніколаєнко). Низка досліджень присвячена соціокультурному підходу в іншомовній освіті (А. Щукін, І. Сафонова та ін.); культурологічному підходу (В. Вікторов, В. Даманський, С. Казанцева, Ю. Демченко); концепції комунікативно-діяльнісного підходу (І. Бім, І. Зимня, П. Гальперін, А. Леонтьєв, Є. Пассов та ін.); проектному підходу (Н. Гальськова, О. Дятлова, І. Деркач, В. Петрук, Е. Полат та ін.). Основні характеристики проектного методу та видів проектів, опис послідовності реалізації проектів у процесі навчання іноземної мови висвітлені в працях багатьох зарубіжних дослідників: W. Kilpatrick, S. Haines, G. Carter, H. Thomas, S. Estaire, J. Zanyn, D. Fried-Booth, T. Hutchinson, R. Rib, N. Vidal, F. Stoller.

Незважаючи на посилений інтерес науковців до означеної проблеми, низка важливих для теорії і практики питань залишається поза їхньою увагою. Зокрема, відсутня розробка цілісної системи формування іншомовної комунікативної культури, не розроблено оптимальних методів формування іншомовної комунікативної культури фахівців у сфері міжнародних відносин.

Мета статті – визначити умови реалізації процесу формування іншомовної комунікативної культури в сфері міжнародних відносин та обґрунтувати ефективність використання методу проектів в цьому процесі.

Реалізація цієї мети потребує вирішення наступних завдань: дати визначення іншомовної комунікативної культури фахівця в сфері міжнародних відносин, розглянути умови забезпечення ефективності формування іншомовної комунікативної культури, проаналізувати особливості методу проектів та визначити ефективність його використання в процесі формування іншомовної комунікативної культури в сфері міжнародних відносин.

Сучасна наукова думка пов'язує розвиток системи підготовки фахівців соціально-гуманітарного профілю з культурологічною парадигмою, орієнтованою на становлення й розвиток «людини культури» [1]. Для фахівців в сфері міжнародних відносин, які працюють в системі «людина – людина», іншомовна комунікативна культура є невід'ємною частиною їхньої професійної культури. Такі фахівці повинні володіти культурою комунікації, прийомами і методами публічних виступів, бути здатними логічно і правильно передавати свої думки, на рівних брати участь у дискусіях з представниками інших культур, маючи не тільки достатній словниковий запас, але і високий рівень сформованості іншомовної комунікативної культури.

Аналіз дефініцій понять «професійна комунікативна культура фахівця» (І. Зимня, А. Маркова та ін.), «іншомовна культура фахівця» (І. Бім, Ю. Караулов та ін.) та власні наукові розвідки дозволяють нам визначити іншомовну комунікативну культуру фахівця у сфері міжнародних відносин як комплекс засвоєних моделей ситуаційної нормативно-рольової поведінки, яка визначає ефективність особистісної та фахової комунікації з представниками інших культур з урахуванням їх соціокультурної специфіки, традицій і етноментальних особливостей.

Іншомовна комунікативна культура фахівця в сфері міжнародних відносин складається із взаємопов'язаних підструктур: професійно-деонтологічної (прийняття норм деонтології обраного фаху; усвідомлення значущості професійних гуманістичних ідеалів і цінностей в сфері міжкультурних комунікацій та міжнародного співробітництва; усвідомлення відповідальності за свою професійну поведінку; усвідомлення своєї місії носія рідної культури, прийняття норм толерантності та ін.); перцептивно-комунікативної (уміння слухати, демонструвати розуміння висловлювань реципієнта, здатність адекватно сприймати і розуміти мотивацію дій інших людей, оцінювати емоційний стан партнера; враховувати статеві та вікові відмінності комунікативних якостей особистості, етнокультурні та інші особливості партнера); інтерактивно-практичної (застосування практичних мовних умінь і навичок в комунікаційній сфері, готовність та здатність адаптуватися до умов праці в міжнародних організаціях, вміння налагоджувати «зворотній зв'язок» з реципієнтами в ситуаціях особистісно-ділової комунікації; уміння керувати своїм емоційним станом, адекватне застосування комунікативного інструментарію для вирішення практичних фахових завдань); професійно-акмеологічної (адекватна самооцінка своїх особистих сильних і слабких сторін у сфері іншомовної комунікативної культури, своєї професійної поведінки, усвідомлення необхідності роботи над своїми недоліками, прагнення до реалізації програм особистісного і професійного саморозвитку; опанування системи знань про шляхи вдосконалення комунікативної культури).

На нашу думку, для забезпечення ефективності формування іншомовної комунікативної культури необхідно враховувати наступні умови: комунікативно-орієнтований характер процесу навчання іноземної мови на основі ідей міжкультурної комунікації та продуктивної спільної діяльності; використання інноваційних методів інтерактивного навчання, зокрема методу проектів.

Успішність комунікації між «природним» і «вторинним» носієм мови залежить від розбіжності концептуальних ідей двох різних соціумів [2]. Концептуальну систему ми розуміємо як «систему взаємозв'язаної інформації, що відображає пізнавальний досвід індивіда на різних рівнях... і в різноманітних аспектах пізнання, усвідомлювання світу» [7, с. 278]. За гіпотезою Дж. Шумана, чим більше соціальна віддаленість двох культур, тим більше труднощів той, хто навчається, зазнаватиме, вивчаючи вторинну мову, та навпаки, чим менше розбіжність між двома культурами, тим легше засвоюється мова [9]. Тобто, реципієнт зможе зрозуміти повідомлення і зробити правильний змістовий висновок за умови, що він не тільки «декодує повідомлення, яке він отримав, спираючись на використання своїх мовних знань, але і зможе побудувати відповідні припущення щодо того, що мав на увазі той, хто відправив повідомлення, орієнтуючись на свою національну систему образів і уявлень» [8, с. 137]. Тобто, залучення однієї мовної особистості до сприйняття і декодування представника мовного суспільства практично неможливо без його залучення до нової системи образів та картин світу.

На наш погляд, у процесі формування іншомовної комунікативної культури необхідно спрямувати увагу студентів на порівняння культури, що вивчається, та власної культури. Таким чином, студенти не тільки набувають знань щодо мовних функцій в конкретних мовах і розбіжностей в засобах їх мовного передавання, а й накопичують індивідуальний досвід комунікації з іншою лінгвокультурою.

Загальновідомо, що будь-який досвід людина набуває через діяльність, тобто іншомовна комунікативна культура може бути результатом лише активної пізнавальної діяльності студентів, їхньої інтелектуальної креативності, використання стратегій самостійного пошуку, що досягається за умов продуктивної навчальної діяльності. Таким чином, реалізація ідей міжкультурної комунікації і продуктивної спільної діяльності дозволяє проектувати процес формування іншомовної комунікативної культури в сфері міжнародних відносин на основі діалогу культур, співпраці учасників навчального процесу, що сприяє формуванню комунікативних вмінь і навичок.

Ефективне формування іншомовної комунікативної культури фахівця в сфері міжнародних відносин є успішним, якщо реалізується наступна умова – використання інноваційних методів інтерактивного навчання, зокрема методу проектів.

Як свідчать дослідження, зокрема праці С. Рубінштейна та Н. Тализіної, використання знань, вмінь і навичок засновано на перенесенні, а перенесення, перш за все, залежить від адекватності умов навчання тим умовам, в яких ці знання, вміння і навички повинні використовуватися [5], [6]. Отже, готувати майбутнього фахівця до участі в процесі міжмовної, міжкультурної комунікації потрібно в умовах міжкультурної комунікації, що їх створюють на заняттях і в позааудиторній діяльності.

Однак мовні і культурні ситуації, які створюються в навчальному процесі, неможливо повністю прирівняти до міжкультурних явищ тому, що вони породжуються носіями однієї культури. Тому, з метою створення реальних ситуацій міжкультурної комунікації, допомоги студентам у занурюванні в атмосферу традицій, соціальних і професійних норм країни, мова якої вивчається, в процесі формування іншомовної комунікативної культури доцільним є використання інноваційних інтерактивних методів, зокрема методу проектів.

Необхідність звернення до такої форми навчання обумовлена низкою наявних в ній переваг, а саме: відсутністю готових і однозначних рішень (моделювання життєвих і професійних ситуацій); розвитком навичок самоосвіти і самоконтролю; розвитком навичок групової діяльності; підвищенням інформаційної культури – розвитком навичок пошуку, збирання, обробки та презентації інформації; підвищенням мотивації; розвитком самостійності та ініціативи, творчих здібностей, здібностей тих, хто навчається, до самооцінки; інтеграцією різних дисциплін. Проектна діяльність передбачає через рішення однієї або декількох проблем, показати шлях практичного застосування отриманих знань з урахуванням обраного фаху [4, с. 66].

Є. Полат визначає метод проектів як засіб досягнення мети через детальну розробку проблеми (технологію), яка повинна завершуватися реальним, відчутним практичним результатом, який оформлено тим чи іншим чином [4, с. 9]. Ми визначаємо проект як самостійно сплановану роботу, в якій мовне спілкування відбувається в інтелектуально-емоційному контексті іншої діяльності, що реалізується студентами.

До основних переваг методу проектів, які сприяють формуванню іншомовної комунікативної культури, ми відносимо: перенесення центру навчання з викладача на студента, створення умов для співпраці і взаємодії між студентами, що є мотивуючим чинником для успішного опанування іноземною мовою, а отже іншомовною комунікативною культурою; орієнтація на дослідницьку, пошукову модель навчання; запитаність особистого досвіду студентів в процесі дослідження різноманітних явищ і аспектів іншомовної культури; створення умов невимушеного запам'ятовування лексичних одиниць і граматичних структур, комунікативних моделей, етичних норм.

В процесі формування іншомовної комунікативної культури метод проектів може використовуватися у рамках програмного матеріалу практично з будь-якої теми, оскільки відбір тематики проводиться з урахуванням її практичної фахової значущості для студентів. Головне – це сформулювати проблему, над якою студенти працюватимуть в процесі роботи над темою програми.

Головна відмінність між звичайною і проектною роботою полягає в тому, що при звичайній роботі основна діяльність обмежується рамками аудиторії, а при проектній роботі вона виходить за її межі. Зазвичай в роботі над проектом можна виділити три етапи: на першому етапі відбувається презентація ситуації, що дозволяє виділити одну або декілька проблем з обговорюваної тематики. Другий етап – це підготовчий етап. На третьому етапі реалізується творча діяльність, результатом якої буде певний продукт. На завершальному етапі відбувається презентація проектів, їх захист і обговорення.

Робота над проектами, метою яких є вивчення культури країни мови, що вивчається, історії взаємин двох країн, завжди викликає великий інтерес, оскільки зачіпає багато аспектів. Досить запропонувати студентам заповнити мовою, що вивчається, форму будь-якого офіційного документу (анкету для отримання візи або карту гостя в готелі), і вони зустрічаються з «конфліктом культур». Тому проекти, які стимулюють порівняння культур, незмінно викликають інтерес студентів і сприяють розвитку міжкультурної компетенції.

Метод проектів за наявності певних умов може бути використаний на будь-якому етапі навчання, якщо він відповідає наступним вимогам:

- наявність значущої в дослідницькому або творчому плані проблеми або завдання, що вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її вирішення;
- практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів;
- самостійна діяльність студентів (індивідуально, в парі, в групі);
- структуризація змістовної частини проекту з вказівкою поетапних результатів і розподілом ролей;
- використання дослідницьких методів (визначення проблеми, завдань дослідження, висунення гіпотези їх вирішення, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, коригування, висновки) [3], [4].

Проектна методика характеризується комунікативною спрямованістю, активним залученням студентів до навчальної діяльності, їх особистою відповідальністю за успішність навчання. Метод проектів допомагає створити творчу атмосферу, невимушену обстановку і умови для розвитку «мовної особистості». Не можна стверджувати, що проектна методика допоможе у вирішенні усіх проблем, які виникають в процесі формування іншомовної комунікативної культури у сфері міжнародних відносин, але вона є ефективним засобом розширення мовних знань, комунікативних вмінь і навичок, всебічного розвитку майбутнього фахівця. Саме використання в професійній підготовці методу проектів дозволяє створити автентичне віртуальне мовне оточення, включити студентів у реальні ситуації міжкультурної комунікації, допомогти їм набути індивідуального досвіду спілкування з іншомовною культурою, що, в решті-решт, впливає на ефективність формування іншомовної комунікативної культури.

Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що, процес формування іншомовної комунікативної культури в сфері міжнародних відносин набуває ефективності, якщо реалізуються наступні умови: комунікативно-орі-

ентований характер процесу на основі ідей міжкультурної комунікації та продуктивної спільної діяльності; використання інноваційних методів інтерактивного навчання, зокрема методу проєктів, який допомагає створювати атмосферу максимально наближену до реальних комунікативних умов і сприяє формуванню мовної особистості.

Література:

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин; сост. С. Г. Бочаров. – [2-е изд.]. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.
2. Блумфилд Л. Язык / Л. Блумфилд. – [2-е изд. стер.]. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 608 с.
3. Мизюрова Э. Ю. Проектная методика в формировании иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов / Э. Ю. Мизюрова // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2010. – № 7 (65). – С. 51-56.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. – [4-е изд. стер.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 272 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1940. – С.461-462.
6. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие / – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.
7. Халеева И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста / И. И. Халеева // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. – М. : Институт русского языка РАН, 1995. – С. 277-285.
8. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика) / И. И. Халеева. – М. : Высшая школа, 1989. – 238 с.
9. Schumann J. H. Extending the Scope of the Acculturation. Pidginization Model to Include Cognition / J. H. Schumann // TESOL Quarterly. – Winter 1990. – Volume 24, Issue 4. – pp. 667-684.

І. Ю. Голуб,

Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів

РОЗКРИТТЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розглядаються особливості формування соціокультурної компетенції студентів через розкриття ними соціокультурного потенціалу лексичних одиниць. Обґрунтовано необхідність розкриття соціокультурного потенціалу лексичних одиниць під час вивчення іноземних мов, визначено фази роботи над соціокультурними аспектами значень лексем на заняттях з іноземних мов, запропоновано методи-прийоми для соціокультурного опрацювання лексики, представлено види вправ для сенсibilізації студентів до культурно специфічних значень лексем.

Ключові слова: соціокультурна сенсibilізація, соціокультурна компетенція, міжкультурна комунікація, лексичні одиниці, соціокультурні значення лексем, методика навчання іноземних мов.

В статье рассматриваются особенности формирования социокультурной компетенции студентов путём раскрытия ими социокультурного потенциала лексических единиц. Обоснована необходимость раскрытия социокультурного потенциала лексических единиц в процессе изучения иностранных языков, определены фазы работы над социокультурными аспектами значений лексем на занятиях по иностранному языку, предложены методы-приемы для социокультурной работы с лексикой, представлены виды упражнений для сенсibilизации студентов к культурно специфическим значениям лексем.

Ключевые слова: социокультурная сенсibilизация, социокультурная компетенция, межкультурная коммуникация, лексические единицы, социокультурные значения лексем, методика преподавания иностранных языков.

The article examines the peculiarities of forming students' sociocultural competence by means of revealing sociocultural potential of lexical units. The necessity of revealing sociocultural potential of lexical units at the foreign language lessons is proved, the stages of working with sociocultural aspects of lexemes' meaning at the foreign language lessons are determined, the methods and techniques of sociocultural dealing with lexicon are suggested, types of exercises for sensitizing students to culturally specified meaning of lexemes are presented.

Key words: sociocultural sensitizing, sociocultural competence, intercultural communication, lexical units, sociocultural meaning of lexemes, method of foreign language teaching.

Міжкультурний підхід у навчанні іноземних мов (ІМ) дозволяє у повній мірі реалізувати соціальну функцію ІМ як засобу міжкультурного спілкування. За таких обставин зростає роль соціокультурної компетенції (СКК) у навчанні міжкультурної комунікації як здатності тих, хто вивчає ІМ, адекватно розуміти і інтерпретувати експліцитно й імпліцитно виражену соціокультурну інформацію при опосередкованому і безпосередньому спілкуванні з представниками іншої культури на основі сформованої в них системи знань, вмінь, відношень і орієнтацій [2, с. 5].

Специфіка СКК зумовлює певні труднощі у її формуванні, адже ні засвоєння соціолінгвістичних та культурологічних знань, ні оволодіння типовими моделями комунікативної поведінки представників іншої культурно-мовної спільноти не є абсолютними гарантіями успіху у міжкультурному спілкуванні. Тому розробка методики формування СКК є **актуальним** завданням для фахівців у галузі навчання ІМ.

Однією з методик, яка дозволяє ефективно формувати СКК є методика *соціокультурної сенсibilізації* (СКС). Вона полягає в усвідомленні студентами, які вивчають ІМ, впливу культури на сприймання людиною світу, мову і спілкування та у розвитку їхньої чутливості до форм вияву соціокультурних явищ у мові і комунікації [1, с. 73-83].

Формування СКК за методикою СКС відбувається у декілька етапів [1, с. 76-78], що допомагає поступово проникати у іноземну і рідну культури в процесі вивчення ІМ. Одним з етапів є сенсibilізація студентів до культурних відмінностей. На цьому етапі формується усвідомлення власного соціокультурного світу поруч з іншими культурами і розкриваються специфічні соціокультурні значення лексичних одиниць, мовленнєвих дій, стандартів поведінки. **Метою** цієї статті є розглянути особливості формування СКК студентів через розкриття соціокультурного потенціалу лексичних одиниць. Дослідження поставленої мети передбачає розв'язання таких **завдань**: обґрунтувати необхідність розкриття соціокультурного потенціалу лексичних одиниць під час вивчення ІМ, визначити фази роботи над соціокультурними аспектами значень лексем на заняттях з ІМ, запропонувати методи-прийоми для соціокультурного опрацювання лексики, представити види вправ для сенсibilізації студентів до культурно специфічних значень лексем.

Словниковий склад мови, тобто її лексика, є головним носієм соціокультурної інформації про суспільства, мова яких вивчається. Адже за допомогою слів відповідно до їх значення ми членуємо і таким чином пізнаємо світ [3, с. 78-79], тобто слова пов'язуються у свідомості людей з уявленнями і поняттями, які відображають різноманітні особливості суспільства і культури країни. Результати психолінгвістичних досліджень [4, с. 5] показали, що учасники міжкультурної комунікації часто пов'язують з одними і тими ж словами різноманітні аспекти значень, інколи подібні, а інколи різні, тому невідповідність значень лексем у різних культурах може стати перешкодою у досягненні взаєморозуміння при спілкуванні.

Цей факт вимагає нових підходів у роботі з лексикою на заняттях з ІМ. Методичні дослідження, які проводились у цьому напрямку раніше, переважно стосувались методики роботи з словами-реаліями, безеквівалентною лексикою, фоновою лексикою з яскравим соціокультурним забарвленням (Л. П. Рудакова,

Селіванова, В. М. Топалова, Т. О. Яснюк). Проте неспівпадання лексичних фонів часто спостерігається у *культурно-нейтральній лексиці* різних мов при вживанні її у конкретному контексті або у конкретній ситуації міжкультурного спілкування [4]. Так, зокрема, лексема «святкувати» асоціюється у багатьох українців із щедро накрытим столом, у німців – частіше з можливістю поспілкуватись і відпочити у дружньому колі; вживаючи лексему «сім'я», ми часто маємо на увазі не лише батьків і дітей (як у Німеччині), але й бабусю і дідуся, лексема «кафе» може позначати в українській мові заклад громадського харчування, де можна пообідати і замовити спиртне, а у німецькій безалкогольний заклад, який пропонує каву, чай та десерти.

Звичайно такі відмінності у лексичних фонах культурно-нейтральної лексики зумовлені не лише відмінностями між культурами, але й соціальними чи індивідуальними особливостями. Проте ігнорувати у даному випадку вплив соціокультурних факторів на нашу думку не можна. Про це свідчить зокрема наш власний досвід міжкультурного спілкування, досвід наших колег, студентів, іноземців з якими нам довелося спілкуватись.

На заняттях з ІМ викладачі обмежуються переважно встановленням денотативного значення лексичної одиниці, дуже часто просто перекладаючи її рідною мовою, тобто відбувається лише процес ідентифікації між сигніфікатом (лексемою) і денотатом (об'єктом). При цьому ігнорується той факт, що одне поняття може виражатися декількома лексемами з різними значеннями, а поняття та їх прототиби в різних культурах не є ідентичними. Це призводить до того, що студенти, не здогадуючись про відмінності у соціокультурних фонах культурно-нейтральної лексики у рідній і ІМ, неповністю, чи невірно розуміють автентичний текст, чи поведінку особи у ситуації міжкультурного спілкування. У них відсутнє прагнення розкрити специфічні значення лексем у іноземній культурі і, як наслідок, не відбувається формування вміння оволодівати іншою культурою під час вивчення ІМ.

Тому пошук у рідній мові лексичного відповідника для слова ІМ (встановлення його денотативного значення), повинен стати лише першим кроком у розкритті значень лексичних одиниць в іншокультурному контексті чи у ситуації міжкультурного спілкування. Наступним кроком повинно стати розкриття соціокультурного потенціалу лексеми, тобто визначення місця і функції поняття, якому відповідає дана лексема, у системі понять культури ІМ (рис. 1). На етапі розкриття соціокультурного потенціалу лексичних одиниць студенти знайомляться з новою для них системою фонових значень лексем ІМ та специфікою зв'язків між ними. Цей процес відбувається на основі зіставлення понять у культурі ІМ із поняттями у рідній культурі, тому, розкриваючи соціокультурне фонове значення лексеми ІМ, ми розкриваємо таке ж значення відповідної лексеми рідної мови.



Рис.1 Фази розкриття значень лексичних одиниць на заняттях із ІМ

Для розкриття соціокультурного потенціалу значень лексем ефективним є застосування на заняттях з ІМ особливих прийомів, за допомогою яких звертається увага студентів на фактори, що вказують на соціокультурні елементи значень лексичних одиниць. Ними є: контекст, у якому вживається лексема, її специфічні функції у контексті, зв'язки лексеми з іншими поняттями ІМ.

Для формулювання цих прийомів нами були модифіковані і використані ідеї Б.-Д. Мюллера, Б. Томаліна та С. Стемплеского щодо прийомів словникової роботи на заняттях з ІМ [4, с. 6]. Отже, пропонуємо застосовувати на заняттях із ІМ для розкриття соціокультурного потенціалу лексики наступні *методи-прийоми*:

- *утворення асоціацій*: порівняння студентами в процесі їх роботи з автентичним навчальним матеріалом асоціацій, які пов'язують українці та носії ІМ з певною лексемою;
- *аналізу контексту і функцій лексичної одиниці у ньому*: встановлення соціокультурного значення слова у конкретному контексті;
- *встановлення зв'язків між поняттям*, яке досліджується, та іншими поняттями суспільного життя країни ІМ;
- *виявлення прототипів* або ментальних образів, які переважно пов'язуються у носіїв мови з певною лексемою;
- *визначення соціальної цінності*: встановлення позиції поняття, позначеного лексемою, у шкалі соціальних цінностей іноземної і рідної культур;
- *встановлення ієрархізації*: співвідношення поняття, яке позначається відповідною лексемою, з більш загальним і більш частковими у системі понять ІМ;

– виявлення *впливу історичних, політико-економічних факторів* культури рідної та іноземної мов на зміну значення лексеми.

Ці прийоми повинні лягти в основу *вправ* на розкриття соціокультурного потенціалу слів. Обов'язковим елементом вправи є етапи *рефлексії* студентів щодо:

- особливостей їх сприймання іншої культури через призму рідної;
- відмінностей у соціокультурних потенціалах значень лексичних одиниць рідної та ІМ;
- ефективності застосування методів, за допомогою яких ми можемо розкривати соціокультурний потенціал лексеми;
- найбільш адекватного перекладу лексеми у конкретному контексті.

Процесом рефлексії керує викладач, задаючи питання, які спонукають студентів робити висновки відповідно до напрямків рефлексії.

Наведемо *приклади* таких *вправ*:

Приклад 1.

Мета вправи: розкриття і порівняння соціокультурних фонів слів-відповідників в українській і німецькій мові.

Завдання (крок 1): Was assoziieren Sie mit dem Wort «відпочивати»? Schreiben Sie Ihre Assoziationen in der Muttersprache jeder für sich alleine auf.

Примітка: Студенти називають асоціації до слова «відпочивати», викладач записує їх на дошці. Подібні асоціації об'єднуються, таким чином знаходяться найбільш типові (у даній соціальній групі) асоціації до українського слова «відпочивати».

Завдання (крок 2): Äußern Sie bitte Ihre Vermutungen darüber, was für Assoziationen Deutsche zum Wort «sich erholen» haben könnten.

Завдання (крок 3): Vergleichen Sie das deutsche und das ukrainische Assoziogramm.

Примітка: Викладач демонструє асоціограму, створену на основі опитувань німців. Студенти порівнюють українську і німецьку асоціограми, при цьому позначаються подібності і відмінності у них.

Рефлексія: Warum sind manche Assoziationen verschieden? (Sie sind kulturspezifisch geprägt und reflektieren die historisch entstandene Lebenspraxis einer Gesellschaft.)

Завдання (крок 4): Fragen Sie Ihre ausländischen Freunde und Bekannten (per E-Mails), was sie mit dem Wort «відпочивати» in ihren Kulturen assoziieren.

Приклад 2.

Мета вправи: розкриття за допомогою контексту соціокультурного фону поняття.

Завдання (крок 1): Suchen Sie zu Hause in den gelesenen und gehörten Texten Informationen, um die Begriffe *Altersheime in Deutschland, ältere Leute als aktive Waren- und Leistungskonsumenten, Kurse für Seniorinnen* zu erklären. Sammeln Sie dazu andere Informationen aus dem Internet. Recherchieren Sie nach Informationen in englischsprachigen Quellen.

Рефлексія: 1. Was hat Ihnen geholfen die fremdkulturellen Bedeutungen von Begriffen zu erschließen? (Authentische Kontexte) 2. Was kann man durch fremdsprachliche Kontexte erfahren? (Man sieht mit welchen anderen Begriffen dieser Begriff verbunden ist. Man kann dadurch Funktionen dieses Begriffes in der fremden Kultur erschließen.)

Приклад 3.

Мета вправи: встановлення відмінності між прототипами (ментальними образами-картинами, які переважно пов'язуються зі словом) у рідній та іноземних культурах.

Завдання (крок 1): Machen Sie die Augen zu und stellen Sie sich *einen Salat, ein Kirschkompott, ein Frühstück* als Bilder vor. Wie sieht *ein Salat* aus? Was muss *ein Kompott* haben? Was ist für Sie *ein typisches Frühstück*? Schreiben Sie das entsprechende Wort oder die Wortverbindung für jeden der Begriffe auf ein Kärtchen auf.

Вказівка. Студенти зачитують свої записи, один зі студентів записує їх на дошці, відсортовуючи подібні/однакові поняття.

Завдання (крок 2): Einigen Sie sich auf ein für die Ukrainer typisches Beispiel für jedes der drei deutschen Wörter. Dieser am meisten genannte Begriff wird zum ukrainischem Prototypen.

Завдання (крок 3): Welche glauben Sie sind deutsche Prototypen zu den Begriffen? Fallen Sie mit den ukrainischen zusammen?

Вказівка. Студенти висловлюють свої припущення. Викладач презентує відповідні фотографії із німецької культури.

Рефлексія: 1. Welche Schlüsse können Sie aus dieser Aufgabe über Wortbedeutungen ziehen? (Die Begriffe sind mit typischen Bildern im Kopf (Prototypen) verbunden. Die Prototypen zu einem Begriff fallen in verschiedenen Kulturen nicht immer (eher selten) zusammen.) 2. Welche Rolle können Prototypen für die interkulturelle Kommunikation spielen? Was können Sie verursachen? (Interkulturelle Missverständnisse.) 3. Welche Strategie kann man aus dieser Aufgabe ableiten? (Man sollte mit der Möglichkeiten von solchen Missverständnissen rechnen.)

Завдяки застосуванню запропонованих нами методів-приймів роботи з лексикою на заняттях ІМ крім засвоєння лексики та засвоєння соціокультурної інформації відбувається сенсibilізація студентів щодо соціокультурних явищ у ІМ і культурі: вони починають усвідомлювати відмінності у соціокультурних потенціалах лексичних одиниць різних мов і розвивають свою чутливість щодо цих відмінностей. В процесі сенсibilізації крім вміння студентів розкривати особливості соціокультурного фону лексичних одиниць у них формується навичка попередження несвідомого перенесення соціокультурних аспектів значень понять рідної культури на іноземну. Таким чином, шляхом сенсibilізації щодо соціокультурного потенціалу значень слів і на етапі сенсibilізації відбувається формування СКК.

Для унаочнення нашого викладу пропонуємо графічне зображення процесу формування СКК при роботі з лексиною на заняттях з ІМ (рис.2). Такий підхід до навчання лексичного матеріалу дає змогу студентам не лише навчитись спілкуватись ІМ, але й оволодіти вміннями відкривати іншу культуру через ІМ, адекватно поводитись та бути посередником у ситуаціях міжкультурного спілкування.

Розробка нових видів вправ, що розвивають соціокультурну сенсibiлізацію студентів і сприяють формування їх СКК є метою наших подальших досліджень.

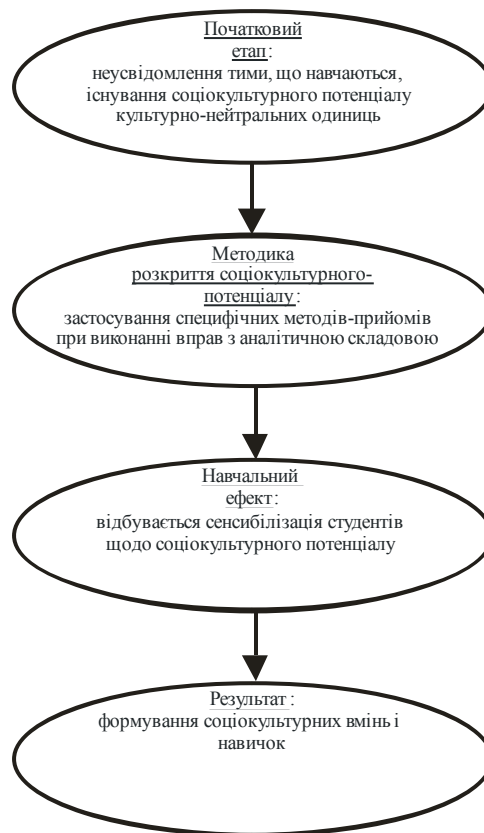


Рис.2 Схема формування СКК при роботі з лексиною на заняттях з ІМ

Література:

1. Голуб І. Ю. Формування у майбутніх перекладачів соціокультурної компетенції у процесі вивчення німецької мови після англійської: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / І. Ю. Голуб. – К., 2010. – 373 с.
2. Могилевцев С. А. Формирование социокультурной компетенции на основе англоязычных информационных материалов спутникового телевидения: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.02 / С. А. Могилевцев. – Минск Минский ГЛУ, 2002. – 18 с.
3. Томахин Г. Д. Понятие лингвострановедения. Его лингвистические и лингводидактические основы / Г. Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – М., 1980. – № 3. – С. 78-79.
4. Müller B.-D. Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung / B.-D. Müller // Fernstudieneinheit 8. – Tübingen : Langenscheidt, 1994. – 116 S.
5. Thomas A. Psychologie interkulturellen Lernens und Handels: Kulturvergleichende Psychologie / A. Thomas (Hg.). – Göttingen : Hogrefe Verlag für Psychologie, 1993. – S. 107–135.
6. Tomalin B., Stempleski S. Cultural awareness / B. Tomalin, S. Stempleski. – Oxford : OUP, 1993. – 160 p.

Ю. Є. Давиденко, Н. Ю. Яковишена,

Придніпровська державна академія будівництва та архітектури, м. Дніпропетровськ

МУЛЬТИМЕДІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ: ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

В статті розглядаються питання інтенсифікації навчання іноземних мов за допомогою використання мультимедійних технологій та ресурсів Інтернет.

Ключові слова: мультимедійні технології, Інтернет-ресурси, мотивація навчання.

В статье рассматриваются вопросы интенсификации обучения иностранных языков при помощи использования мультимедийных технологий и ресурсов Интернет.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, интернет-ресурсы, мотивация обучения

The article deals with possibilities to use multimedia technology in the process of foreign language teaching. As a conclusion, multimedia studying has a lot of advantages.

Key words: multimedia technologies, Internet resources, motivation of studying.

Об'єднана Європа сьогодні – це полікультурний соціум, здатність існування в якому можлива лише при наявності плюрилінгвальної компетенції. Це означає, що у сучасних умовах глобалізації володіння кількома іноземними мовами стає не тільки вимогою часу, а й обов'язковою умовою існування особистості, невід'ємним складником інтелектуального збагачення європейського громадянина. Саме цю тезу проголошено у «Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» [2].

Одним із засобів інтенсифікації навчального процесу в цілому та, зокрема, навчання іноземних мов, є використання сучасних комп'ютерних технологій та всесвітньої інформаційної мережі Інтернет. Поєднання новітніх технологій з іноземними мовами додають цінності освіті, підтримують більш продуктивну педагогіку, забезпечують зміну відношення до навчання учнів та студентів, стимулюють спілкування, що спонукає до науки.

Успіх навчального процесу з іноземної мови в значній мірі залежить від того, які прийоми та засоби використовуються для його організації та управління, а також від матеріально-технічного та методичного забезпечення як аудиторних, так і позааудиторних занять. Сьогодні, як свідчить наша практика, використання сучасних комп'ютерних технологій у процесі навчання іноземних мов дозволяє не лише покласти на комп'ютер частину функцій викладача (перевірка завдань та оцінювання успішності, підказки, нагадування теоретичних положень та багато іншого), а й значно розширити та урізноманітнити аспекти навчальної діяльності, відкрити принципово нові можливості для керування навчальною діяльністю, для її інтенсифікації.

У зарубіжних наукових публікаціях останніх років розглядаються різні питання, що стосуються проблем використання ТІСЕ (тобто інформаційно-комунікативних технологій для освіти) які відкривають широкі горизонти можливостей [18, с. 140]. Так, Carmen Vera [7, с. 34] свідчить про великий «асортимент» можливостей, які дає використання Інтернету та мультимедійних навчальних програм. При навчанні мов за допомогою комп'ютера виникають нові методи та форми навчання такі як 1) autodidaxie – до цієї форми той, хто мові навчається, так чи інакше звертається у той чи інший момент навчання для того, що зібрати інформацію у мережі Інтернет; 2) apprentissage guidé – форма навчання, яка характеризується тим, що студент самостійно вибирає форми роботи з матеріалом, який йому було запропоновано викладачем; 3) apprentissage dirigé – при цій формі навчання як навчальний матеріал, так і методи його опрацювання добираються викладачем. Великою перевагою всіх цих нових форм навчання є те, що студент (і це головне) установлює свій персональний ритм навчання, який і є, як вважає більшість науковців, основним чинником мотивації. Мультимедійні навчальні програми дають можливість конструювання компетенцій усного та писемного спілкування. Так, Chauminot G. [8, с. 33] вважає, що завдяки таким програмам студент може працювати у своєму ритмі та згідно до своїх потреб. Автор вважає за доцільне створити таку інтеграцію нових методів, які б сприяли розвитку всіх стратегій навчання. У більшості публікацій науковці [наприклад, 16, с. 35] пропонують свій досвід по проведенню мультимедійних конференцій та створенню інтерактивних сайтів, вважають за необхідне відкрити новий портал для самоосвіти, де можна було б керувати навчанням мов, пропонувати тести для самоконтролю знань, які змогли допомогти студентам визначити для себе рівні володіння мовою, організувати форуми для тих, хто мові навчається [7, с. 34]; Durel F., Winnicka K. [10, с. 37] відмічають такий аспект як розвиток креативного письма: написання романів за допомогою електронного листування; Clijsters W. та Verjans [8, с. 38.] діляться досвідом використання ігор та олімпіад для навчання мов; Torres M-H C. [18, с. 32] розповідає про переваги проведення мультимедійних конференцій, які розвивають різні компетенції (пропонуються усне та писемне спілкування під час проведення сеансів таких конференцій, писемне спілкування після конференції (електронне листування); Cord B., Ollivier CH. [9, с. 33], Henri F., Lundgren-Carol K. [13, с. 28] говорять про переваги так званого кооперативного навчання за допомогою інтерактивних сайтів (наприклад, таких як Canal Rêve, Imagiers чи Olyfran), які виступають як засіб комунікації, дають можливість спілкування на сайтах, обмінюватися думками, точками зору, вести бесіду по різних проблемах, співпрацюючи, навчатись спілкуванню іноземною мовою; Malin F. [15, с. 33] свідчить про ті можливості, які дає використання мережі Інтернет для розвитку як читання так і письма; на інтерактивних сайтах форуми для спілкування, проведення конкурсів.

Таким чином, комп'ютери дозволяють узагальнити великий пласт інформації, що сприяє значному збільшенню обсягу навчального матеріалу, який засвоюють студенти за одне практичне заняття. Велика інформаційна місткість дозволяє також представляти мовну модель у різних контекстах та комунікативних ситуаціях.

При навчанні іноземних мов викладачами кафедри обов'язково враховуються вікові особливості тих, хто вивчає мову, що, в свою чергу, впливає на підбір мовного матеріалу, види та форми навчання, його інтенсивність та інформативну насиченість. За допомогою комп'ютера можливо якнайкраще оптимізувати оволодіння мовними моделями та конструкціями, запропонував, наприклад, в одній і тій самій навчальній комп'ютерній програмі завдання різних рівнів складності.

У навчанні іноземних мов значну роль відіграє системність подання матеріалу, контроль рівня знань студента та профілактика помилок. У зв'язку з цим особливо актуальними виявляються вправи програмованого типу та систематичний тестовий контроль, які стимулюють активність та увагу студента. На думку Лазаренко Т.Д. та Захаренко О.М. тести у навчальному процесі можуть виконувати дві функції – контролюючу і навчальну, що в значній мірі впливає на їх змістовну частину та вимоги щодо проведення [3, с. 67]. Викладач обов'язково повинен чітко розмежувати дві вищенаведені функції, щоб доцільно використовувати реальні можливості тестового контролю для підвищення якості та ефективності навчального процесу. Перевагою використання комп'ютерів над традиційними формами роботи є, насамперед, їх зручність у самому широкому розумінні та можливість самостійного опрацювання великих обсягів різноманітної інформації (граматичної, культурологічної, лексичної тощо). Послідовність переходу від простого до більш складного дозволяє не лише автоматизувати набуті навички, але й, у разі потреби, швидко повернутися до вже пройденого матеріалу. На думку багатьох дослідників [1, с. 21; 4, с. 68] індивідуалізація навчання можлива при використанні тестів для самоконтролю. У цьому випадку студент має можливість обирати за власним бажанням мовний матеріал та рівень його складності, види завдань, темп роботи.

Особливо важливим виявляється використання новітніх комп'ютерних технологій та глобальної мережі Інтернет при дистанційній системі організації та управління навчальним процесом з іноземної мови для студентів заочної форми навчання. Можливість використання електронних конспектів лекцій, методичних вказівок, електронних пакетів навчальних матеріалів до різних дисциплін, пов'язаних з вивченням іноземних мов, не лише підвищує ефективність навчання, а й дозволяє дистанційно коригувати цей процес та керувати ним.

Наша практика викладання іноземної мови показує повну доречність опрацювання самих перших навчальних тем за допомогою мережі Інтернет: вже після 6-8 годин практичних занять у мовній аудиторії студенти можуть самостійно відкрити персональну поштову скриньку на одному з іншомовних сайтів (ми відкриваємо її на безкоштовному сайті Yahoo). До індивідуального листування з іноземними партнерами студентам пропонується залучитись з самого початку першого курсу.

Новітні комп'ютерні технології, беззаперечно, дозволили вписати дуже яскраву сторінку в історію методики викладання іноземних мов. Крім вище зазначених переваг цих засобів навчання треба зазначити й те, що вони дозволили узагальнити професійний досвід, методичні розробки та здобутки тисяч фахівців, що працюють у тому ж самому напрямку в інших країнах світу, різних навчальних закладах та які задають собі ті ж самі професійні запитання. У цьому сенсі роль новітніх технологій становиться неоціненною. Саме вони дозволили фахівцям обмінятися всім тим, що вони зуміли здобути на сьогоднішній день та йти далі разом, швидше і на більш високому якісному рівні. Викладачу залишається лише ретельно зважити, який матеріал, в який момент і в якому об'ємі доцільно застосовувати для конкретної групи навчаючихся та заради досягнення визначеної мети.

Безумовно, крім вищезазначених переваг існують й досить серйозні проблеми, що виникають при залученні комп'ютерних технологій у навчальний процес. Насамперед, це коло проблем пов'язаних з використанням Інтернет-ресурсів, а саме з відсутністю (і фактично неможливістю) контролю над інформацією, яка публікується на сайтах у мережі Інтернет. Цілком справедлива думка іспанського дослідника Гаррідо Х. Г. про те, що будь-хто з мінімальними знаннями у галузі інформаційних технологій може створити web-сторінку і розмістити на ній дані, які не підлягатимуть жодній перевірці [13, с. 9-10]. Це значно ускладнює факт достовірності інформації, особливо коли йдеться про посилення у науково-дослідних роботах викладачів або студентів. Пошук інформації також має свої недоліки через відсутність у базі даних пошукувача всіх необхідних сторінок Інтернету з проблемного питання, велику кількість зайвої чи рекламної інформації тощо. До того ж, якщо з використанням комп'ютерних технологій значно вдосконалюється процес навчання писемній комунікації та орфографічно-граматичні навички, то питання усного мовлення та комунікації залишаються відкритими. Не менш суттєвими є й проблеми персоніфікації людей, що навчаються дистанційно. Зокрема, не завжди можна бути впевненим, що тестові завдання виконує саме та людина, яка навчається, а не хтось інший замість неї. Не можливо не сказати й про те, що значні матеріальні витрати на встановлення та підключення сучасного обладнання, що можуть дозволити собі далеко не всі вищі навчальні заклади України, не кажучи вже про середні загальноосвітні, також можуть бути на заваді впровадженню новітніх технологій у навчальний процес.

Резюмуючи все вищезазначене, можна констатувати, що використання новітніх комп'ютерних технологій та Інтернет-ресурсів суттєво підвищує рівень навчання і значно урізноманітнює спектр пропонуємих завдань. Наше дослідження показало, що використання цих технологій під час самостійної роботи студентів з ТІСЕ-технологіями виявляється одним із найефективніших засобів сьогодення, який сприяє формуванню у студентів плюрілінгвальної та соціокультурної компетенції.

Література:

1. Бондар О. Є. Використання комп'ютерних технологій для організації самостійної роботи студентів при навчанні іноземної мови / О. Є. Бондар / Нові горизонти та перспективи філологічної науки та педагогічної практики: тези допов. міжнародної науково-практичної конференції: (Дніпропетровськ, 25-26 листопада 2004 року) – Дніпропетровськ : Вид. ДНУ, 2004. – С. 20-21.

2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання [наук. ред. україн. вид. д. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва] – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Лазаренко Т. Д., Захаренко О. М. Тестовий контроль у процесі навчання іноземній мові / Т. Д. Лазаренко, О. М. Захаренко / Стратегії та методи навчання мовам для спеціальних цілей: матер. VII Міжнародної конференції: (Київ, 7–8 квітня 2005 року) – Київ : Вид. КНУ ім. Т. Шевченка, Інститут міжнародних відносин, 2005. – С. 67.
4. Лазаренко Т. Д., Захаренко О. М. Методика тестування читання іноземною мовою / Т. Д. Лазаренко, О. М. Захаренко / Стратегії та методи навчання мовам для спеціальних цілей: матер. VII Міжнародної конференції: (Київ, 7–8 квітня 2005 року) – Київ: Вид. КНУ ім. Т. Шевченка, Інститут міжнародних відносин, 2005. – С. 68.
5. Cabero J., Duarte A. Evaluacion de medios y materiales de enseñanza en soporte multimedia / J. Cabero, A. Duarte Pixel-Bit, Revistas de Medios y Educacion, 1999 – P. 13-45
6. Carmen Vera. L'Internet en classe de FLE / Vera Carmen / Pearson Educacion Espagne – 2001.
7. Chauminot G. Compréhension orale. Apports et limites du multimédia / Chauminot G./ FDLM : Clé international – Paris, 2002. – [№ 322]. – P. 33.
8. Clijsters W., Verjans M. Olyfran.com: pour jouer avec le français / W.Clijsters, M.Verjans / FDLM : Clé international – Paris, 2002 – [№ 323] – P. 37-38.
9. Cord B., Ollivier Ch. Collaborer pour apprendre: le site Canal Reve / B.Cord, Ch.Ollivier / FDLM : Clé international. – Paris, 2002. – [№ 323] – P. 33-34.
10. Durel F., Winnicka K. Ecriture créative en ligne: un roman par courriels / F. Durel., K.Winnicka / FDLM : Clé international. – Paris, 2002. – [№ 322]. – P. 36-37.
11. Eliche F.M. Enseñanza asistida por ordenador / F.M. Eliche / Forma. Formacion de formadores. – [Vol. 3 Recursos y tecnicas] – Madrid : SGEL, 2002. – P. 125-135.
12. Garrido Javier Garcia. La ruta de la lengua española. Estudio de aspecto teorico-practico en el desarrollo de entornos de enseñanza/aprendizaje de ELE por Internet / Javier Garcia Garrido / Forma. Formacion de formadores.- [Vol. 3 Recursos y tecnicas] – Madrid: SGEL, 2002. – P. 9-52.
13. Henri F., Lundgren-Carol K. Apprentissage collectif et nouvelles technologies / F. Henri, K. Lundgren-Carol / FDLM : Clé international. – Paris, 2002. – [№ 326] – P. 27-28.
14. Loiseau Y., Roch S. L'enseignant et la salle multimédia / Y. Loiseau, S. Roch / FDLM – Clé international – Paris, 2002. – [№ 322] – P. 29-30.
15. Malin F. Créer un webzine / F.Malin / FDLM : Clé international. – Paris, 2002. – [№ 332] – P. 31-33.
16. Maugenot F. Produits multimédia médiation ou médiatisation / F.Maugenot / FDLM : Clé international. – Paris, 2002. – [№ 322]. – P. 34-35
17. Pothier M. Multimédias, dispositifs d'apprendre et acquisition des langues / M. Pothier, Ochrys, 140 p.
18. Torres M.-H. C. L'enseignement à distance et visioconférence / M.-H. C.Torres / FDLM : Clé international. – Paris, 2002. – [№ 323] – P 31-32.

Т. І. Деркач-Падясек,

Гуманістично-Економічна Академія в Лодзі

СПЕЦИФІКА ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ КЛАНЗА У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Стаття присвячена аналізу основних принципів методики КЛАНЗА і перспектив її використання у навчальному процесі, зокрема у вивченні іноземної мови. Автор статті зосереджує свою увагу на таких аспектах як праця у групі, практичне використання даної методики, а саме різноманітних ігор, вправ, танців, елементів театральної діяльності і т.д.

Ключові слова: методика КЛАНЗИ, педагогіка гри, співпраця у групі, інтеграційні ігри та танці.

Статья посвящена анализу основных принципов методики КЛАНЗА и перспектив ее использования в учебном процессе, в частности в изучении иностранного языка. Автор статьи сосредоточивает свое внимание на таких аспектах как труд в группе, практическое использование данной методики, а именно разнообразных игр, упражнений, танцев, элементов театральной деятельности и т.д.

Ключевые слова: методика КЛАНЗЫ, педагогика игры, сотрудничество в группе, интеграционные игры и танцы.

The present paper is devoted to the analysis of KLANZA methodology's basic principles as well as perspectives of its implementation in the process of learning, in particular foreign language learning. The author of the article focuses her attention on the following aspects: group work, practical use of this methodology, i.e. various games, exercises, dances, elements of theatre, etc.

Key words: KLANZA methodology, game pedagogy, group collaboration, integration games and dances.

1. Вступ. Метою даної статті є представити основні принципи методики навчання КЛАНЗА пропоровані Польським товариством педагогів і аніматорів¹ (ПТПіА). Завданням автора є простежити, в який спосіб дана методика впливає на гармонійний розвиток особистості учня та перспективи її використання у навчальному процесі, зокрема у вивченні іноземної мови. Варто зазначити, що проблема пошуку нових методик навчання, які б успішно розвивали вміння учнів, формували їх світогляд надалі є актуальна.

Ключова ідея методики КЛАНЗА полягає у тому, щоб підвищити ефективність навчання. Її основною тезою є віра у холистичну концепцію людини, переконання щодо фізичних та інтелектуальних можливостей розвитку кожної особистості. Педагог повинен сприяти розвитку кожного учня за допомогою створення завдань, які реалізуються у групі. Успіх навчального процесу залежить від взаємної співпраці у групі, від виявлення сильних сторін цієї співпраці та її різноманітних можливостей. Основний натиск кладеться на роботу з групою, покращенню стосунків і як наслідок цілковитій інтеграції у ній – це головні ідеї педагогіки гри², на яких і ґрунтується методика КЛАНЗИ.

Здзіслав Хофман стверджує, що теоретичною основою методики КЛАНЗА є гуманітарна психологія Карла Рогерса і теорія Гештальт [6, с. 51]. Дана методика ґрунтується на різних способах будування міжлюдських відносин, сприяє створенню і накопиченню знань, які використовуються під час роботи у різних вікових групах. Важливим елементом є усвідомлення того, що можна змінити у процесі навчання і чого варто навчитися. Вчитель зобов'язаний заохотити і зацікавити дитину, розвиваючи її творчий потенціал. Гра вчить співпраці, підкреслюючи міцні сторони учасників групи. Під час заваби дитина повинна пізнати себе, власну ієрархію цінностей, свої реакції, сформувати відчуття відповідальності не лише за себе, а й за групу.

У сучасній методиці спостерігаються тенденції підкреслення значення активної участі дитини у навчальному процесі. На передній план висуваються активізуючі методи, які у руках досвідчених вчителів позитивно впливають на процес навчання. Метою КЛАНЗИ є допомогти вибрати вчителям новий стиль у навчанні, вихованні та суспільно-культурній анімації, який би сприяв підвищенню активності учнів в атмосфері співпраці та пошани особистості.

2. Основні принципи організації навчального процесу. У даній частині статті ми розглянемо основні принципи організації процесу навчання за методикою КЛАНЗИ [6, с. 52-53]:

¹ ПТПіА КЛАНЗА – це неурядова організація з більш ніж 20-річним досвідом, відома на освітньому і культурному рівні у Польщі та за кордоном, головною метою якої є об'єднувати і підвищувати кваліфікації вчителів (які працюють з учнями на різних рівнях вікового й інтелектуального розвитку), аніматорів культури, тренерів, які шукають нові методи вирішення проблем у сучасній системі освіти. Головний офіс товариства знаходиться у Любліні; окрім того, на території Польщі діє 17 місцевих осередків та 8 представництв. На даний момент КЛАНЗА пропонує понад 110 авторських програм семінарів-тренінгів, які проводять 80 висококваліфікованих вчителів, тренерів і аніматорів. ПТПіА КЛАНЗА концентрує свою увагу на проведенні семінарів-тренінгів для дорослих осіб; організації та проведенні фестивалів, а також інших заходів для дітей, молоді та дорослих у малих і середніх групах; організації конференцій, зустрічей різного характеру та методичних ярмарків; реалізації проектів для різних професійних груп, як у Польщі так і за кордоном; пропозиціях та ідеях для волонтерів, реалізації власної видавничої програми.

² Педагогіка гри (Spielpädagogik) – це новий ефективний напрямок в освіті та вихованні, основним постулатом якого є всебічний розвиток індивідуальності учня. Цей напрямок було започатковано у США, Німеччині та Австрії ще у 70-х роках ХХ ст. Ідея гармонійного всебічного розвитку людини у групі – це одне з завдань педагогіки гри, яке досягається, пропонуючи вчителям різноманітні ідеї, які сприяють покращенню співпраці у групі, що веде до самостійності, підсилення відчуття безпеки учнів. Метою педагогіки гри є пошук і розробка нових ідей, підходів та успішних шляхів вирішення методичних проблем.

1. Встановлення контакту між вчителем і учнем/учнями, формуючи сприятливий психологічний клімат.
2. Визначення і затвердження головних принципів роботи у групі всіма учнями.
3. Цілеспрямоване використання простору в класі, а також створення естетичного оточення учня.
4. Створення оптимальних умов для навчального процесу, використання активізуючих методів.
5. Організація відпочинку з метою створення доброго самопочуття учнів і позитивного настрою у процесі навчання.

6. Використання ігрових і сюжетних танців, руху, музики як елементу навчання і відпочинку.
7. Піклування про оптимальний перебіг групової роботи (ефективне використання часу на уроці), чітко визначаючи її початок і закінчення.

8. Встановлення зворотнього зв'язку з учнями. Необхідно наголосити на всіх успіхах учня, натомість недоцільно виправляти їх помилки і водночас критикувати їх. У доброзичливій формі педагог повинен запропонувати правильну відповідь.

9. Створення атмосфери взаємної пошани, шани за сумлінну працю, доброзичливості тощо.

10. Використання різних елементів, які асоціюються з методикою КЛАНЗИ, а також з творчою працею учнів, напр.: логотипу; жовтого кольору футболок для вчителів або аніматорів; танцю для групи; кольорового «парашуту»¹; кольорового ігрового тунелю²; шахівниці³, асоціативних карток⁴ і різноманітних реквізитів для активних ігор на свіжому повітрі.

3. Робота у групі. У своїх працях Зоф'я Заорска підкреслює вагу групової роботи у процесі навчання [9, с. 73]. Саме праця у групі найкраще допомагає у розвитку комунікативних здібностей учнів, розвитку мислення. Завдяки ній педагог може досягти будь-яку дидактичну мету: засвоєння, закріплення, перевірка знань учнів тощо.

Вчитель зобов'язаний створити атмосферу співпраці, тобто різні завдання реалізуються у групі, уникаючи явища конкуренції між учнями. Згідно зі Здзіславом Хофманом [6, с. 51] розвиток особи, групи, спільноти в атмосфері взаємної доброзичливої співпраці є більш ефективним, саме тоді стає явною сила і різноманітні можливості групи.

У роботі з групою необхідно використовувати різноманітні засоби вираження, такі як рухи, жести, дотик, звук, танець, малюнок, пантоміма. Ці засоби краще сприймаються дітьми і дорослими. Щоб оживити процес навчання, педагогіка гри використовує інтеграційні танці та ігри, головною метою яких є побороти дитячий страх. Використовуються також дидактичні ігри, завданням яких є пошук рішення завдання-проблеми згідно з запропонованими правилами, а також дискусійні ігри, які різнобічно аналізують дану проблему, використовують досвід і знання учнів.

Робота у групі сприяє розвитку в учнів навичок спілкування, вміння висловлювати свої думки, переконувати, аргументувати, вести діалог, дискусію, які є невід'ємними елементами у вивченні рідної та іноземної мов. Одне з головних завдань вчителя – це організувати роботу в групі таким чином, щоб не дати можливість учням ухилившись від виконання завдання.

Розгляньмо етапи побудови групового процесу [9, с. 73-77]:

- етап пізнання тобто, якщо це перша зустріч вчителя з учнями, то варто присвятити час на те, щоб «розтопити лід». Для цього розроблені спеціальні вступні вправи, метою яких є допомогти учням представити себе, виразити свої надії та побоювання тобто сприяти створенню атмосфери взаємної довіри. Завданням вчителя є зменшити відчуття недовіри учнів і зацікавити їх. Педагог повинен визначити цілі, запланувати навчальний процес, встановити принципи роботи тощо;

- фаза солідарності – це другий етап групового процесу, який стосується спільної праці учнів. Саме під час цього етапу педагог зобов'язаний змобілізувати учнів, щоб вирішувати проблеми, дискутувати, ознайомитись з новим матеріалом, проаналізувати його і т.п. Як правило вчитель ділить учнів на 5-6 особові групи. Після закінчення роботи у групі учні повинні представити ефекти своєї праці, підсумовуючи всі найважливіші аспекти;

- підсумовуючий етап, під час якого кожен учень і ціла група повинні з'ясувати всі незрозумілі аспекти, зробити висновки, звернути увагу на можливість застосування здобутих знань у практиці і т.п.

¹ Зофман підкреслює, що найбільш характеристичним і розпізнавальним елементом, який використовується вчителями і аніматорами КЛАНЗИ під час роботи не тільки з дітьми, але й з дорослими є анімаційний парашут [7, с. 119]. Це різнокольоровий парашут виготовлений з витрималого матеріалу, в якому представлені всі кольори веселки (фіолетовий, блакитний, зелений, жовтий, оранжевий і червоний) розміром від 1 до 5 метрів з ручками. Цей реквізит не був створений ПТПіА, але був перенесений на польський ринок освіти з Австрії та Німеччини. Парашут використовується для того, щоб зацікавити дітей, зробити заняття більш привабливими, розвивати уяву і креативність, а також рефлекс учнів.

² Головна мета даного тунелю – це у ігровій формі забезпечити водночас і фізичні вправи для дітей, і вправи, які спонукають до розвитку уяви, спостережливості тощо. У методиці КЛАНЗА використовуються різнокольорові тунелі виготовлені з витрималого матеріалу двох розмірів – 4,5 і 6 метрів.

³ Ця гра виконана з витрималого різнокольорового матеріалу, що нагадує шахівницю, розміром 5 x 5 метрів (додаються також м'які кістки до гри), яка може використовуватись як на уроках фізичного виховання, так і у процесі розвитку математичних вмінь.

⁴ У методиці КЛАНЗА широко використовуються асоціативні карти тобто різні набори карток, один бік яких має «сорочку», а другий бік містить портрети, пейзажі, сюжетні та абстрактні картини, а також слова. Головне завдання карт полягає у тому, щоб викликати певні асоціації, розвивати креативність учнів, збагачувати їх внутрішній світ, стимулювати їх мислення. Як правило, малюнки на картах є неоднозначними, щоб створити підґрунтя для роздумів. Дані карти використовуються у психотерапевтичній практиці, оскільки мають у собі діагностичний і корекційний потенціал. На даний момент вибір карт є величезний, напр.: «О»-карти (розвивають творчу активність), карти «Персона» (прикладні людських відносин), «Персоніта» (життєва позиція), «Сага» (казки і міфи у нас), «Міфи» (образи сновидіння) і т.д.

4. Практичне використання методики КЛАНЗА. Методика КЛАНЗИ пропонує:

- ігри для ознайомлення з групою учнів;
- рухливі ігри, головними елементами яких є рух, танець, жести (служать для зняття фізичної та психічної напруги);
- ігри для ознайомлення з темою, метою яких є пізнати почуття, досвід, потреби, очікування окремих учнів,
- дидактичні ігри, завданням яких є представити навчальний матеріал у формі таємничої проблеми. У цьому випадку вчитель пропонує правила, згідно з якими необхідно знайти вирішення даної проблеми;
- дискусійні ігри, тобто учні всебічно аналізують дану проблему, використовуючи свій досвід та знання,
- методи одержання зворотньої інформації з метою виявлення реакції та відчуття учнів,
- паратеатральна діяльність, тобто використання рольових ігор;
- ігри для самодослідження і самооцінки;
- інтеграційні ігри для більших груп учнів, метою яких є спільна, активна гра без поділу на ролі та змагання.

4.1. Танець у методиці КЛАНЗА. У методиці КЛАНЗА танець займає особливе місце, оскільки являється її фірмовим знаком. Лешек Генца і Здзіслав Хофман підкреслюють, що танець – це специфічний і важливий метод у навчальному процесі, який може використовуватись як активізуючий елемент з метою мотивації учнів [5, с. 108]. Танці повинні сприяти зменшенню внутрішньої напруги, давати можливість показу своїх емоцій [3, с. 4].

У методиці КЛАНЗА танець використовується як своєрідний початок семінару або як завершальний його елемент, напр.: наприкінці сесії, цілого дня, семінару-тренінгу. Метою інтеграційних танців¹, які використовуються на початку занять, є створення доброзичливої атмосфери, сприятливого настрою для подальшої праці. Танці, які використовуються як завершальний елемент, мають спокійний характер, повертають енергію і дають відчуття, що заняття, хоча і цікаве, пізнавальне і розвиваюче, вже закінчено. КЛАНЗА зосереджується виключно на інтеграційних танцях, яким притаманна проста і водночас цікава хореографія, музичні та хореографічні мотиви різного походження [5, с. 109]. Вони створені для групи, яка задіяна у танці, а не для глядачів. Як правило, учасники танцюють у колі, тобто всі бачать один одного і це є своєрідним елементом, який поєднує їх. Більшість інтеграційних танців необхідно танцювати у парах або малих підгрупах (від трьох до шести осіб), причому завжди є обов'язкова зміна партнерів, яка підкреслює спільний характер танцю.

Метою інтеграційних танців є спільна забава-танець під час якої пробуджуються, може на хвилю, почуття взаємної симпатії, радості, відчуття успіху і т.д. Розглянемо один приклад типового інтеграційного танцю, який з успіхом використовується у методиці КЛАНЗА.

4.1.1. Танець кольорів [3, с. 15]

Танець кольорів має характер гри з анімаційним парашутом. Під час танцю-гри учні пізнають, розпізнають і запам'ятовують кольори та їх назви, вчаться правильно спрямовувати свої рухи і правильно реагують на команди з поданого тексту.

Такт: 3/4, темп: помірний.

Мелодія складається зі слідуєчих музичних частин: В, А, Б під час яких:

В – вступ – називаємо колір – 4 такти

А – співаємо пісеньку – 16 тактів

Б – танцюємо – 16 тактів

Танцює блакитний і в гору хоп

Два кроки вліво – до переду крок

Два кроки вправо – до задку крок

Зараз танцює червоний гей – хоп

Детальний опис гри-танцю:

Учні сидять доколя парашуту, і таким чином їм приділяється колір. Вчитель, коли звучить вступна мелодія, голосно називає один з кольорів; учні, які знаходяться навпроти даного кольору, встають і танцюють на парашуті у такий спосіб, як співається у пісеньці, яку виконує решта групи. Під час другої частини мелодії (частина Б) «кольори» танцюють видуманий ними танець, після чого разом називають голосно один спільно встановлений у процесі танцю колір. Учні, які сидять навпроти цього саме кольору, встають, входять на середину парашуту і виконують жести згідно зі змістом тексту. Учні, які закінчили танцювати, сідають на краю парашуту біля кольору, який у даний момент вільний.

З перспективи навчального процесу у початковій школі інтеграційні танці можуть використовуватись для створення сприятливої атмосфери для подальшої праці, як спосіб зняття напруги та відпочинку. Цей різновид танців теж можна адаптувати до процесу навчання іноземної мови. Наприклад, вчитель може представити інструкції до танцю іноземною мовою, причому під час танцю, повторюючи команди, учні мають змогу запам'ятати нові слова або конструкції. Розширюючи словниковий запас учнів, вчитель може впровадити до танцю нові елементи, напр., змінюючи партнера, учні повинні представитись іноземною мовою, назвати своє улюблене звірятко, овоч, фрукт і т.д. (у залежності від тематики занять).

4.2. Вправи притаманні для даної методики. У методиці КЛАНЗА розроблено комплекси різноманітних вправ. Ми представимо лише декілька вибраних вправ типових для даної методики:

– **Сонечко** [1, с. 27]. Для цієї гри необхідно підготувати багато маленьких карточок, щоб записувати на них асоціації, аркуш сірого паперу з намальованим посередині домом. Вчитель просить дітей намалювати

¹ Інтеграційні танці походять з Австрії та Німеччини і саме Зоф'я Заорска привезла їх до Польщі. Варто зазначити, що Лешек Генца запропонував використовувати польські танці у методиці КЛАНЗА. На даний момент використовується приблизно двісті танців, і саме вони творять польську школу інтеграційного танцю.

або записати якомога більше асоціацій до поняття «дім» на окремих картках. Потім учні сідають у колі, посередині якого вчитель розміщує аркуш паперу з домом. Свої асоціації діти розкладають на папері, створюючи коло тобто сонечко, а картки – це проміння сонця. Педагог з учнями обговорюють проміння сонця, звертаючи увагу, які з них найдовші, найкоротші та роблять висновки. Метою цієї гри є навчити дітей дискутувати, формувати вміння аналізувати і робити висновки. У процесі вивчення іноземної мови ця гра також сприятиме розширенню словникового запасу учнів.

– **Чи почуття мають кольори** [2, с. 163]? Ця вправа повинна звернути увагу учнів на символіку кольорів та їх зв'язок з почуттями людей. Необхідно підготувати різнокольорові картки і маркери. Картки з вибраними кольорами розвішуємо на видному місці у класі. Вчитель представляє назви почуттів, напр.: кохання, біль, радість і т.д. Завданням дітей є підійти до картки вибраного кольору, яка на їх думку виражає певне почуття. Потім учні діляться враженнями, міркуючи, чому не всі думають однаково, оскільки не всі діти можуть вибрати картки того самого кольору. Учні потім обговорюють, які почуття з легкістю асоціюються з вибраними кольорами і чому. Під кінець вправи вчитель знімає кольорові картки, учні ріжуть їх на менші та записують на них ті почуття, з якими цей колір їм асоціюється. Діти наклеюють картки на папір, створюючи діаграму, яку пізніше можна допрацювати. У процесі навчання іноземної мови ця гра використовується з метою розвитку усного мовлення і розширення словникового запасу слів учнів.

– **Два числа.** Діти по черзі називають «один» і «два», таким чином створюючи дві групи. Групи сідають навпроти, обличчям до себе. Перший учень з групи «одиниць» називає слово в однині, а «двійки» повинні його назвати у множині. Якщо всі учні з групи «одиниць» назвали слово, то вчитель замінює ролі груп – тепер «двійки» по черзі називають слова у множині, а «одиниці» називають їх в однині. Слід раніше домовитись, чи будуть називатись довільні частини мови, чи визначені, напр. тільки іменники. Дана вправа може використовуватись у процесі навчання граматики рідної та іноземної мов.

– **Три часи.** Учні сідають у колі. Педагог ділить їх на групи – вони по черзі кажуть «раніше», «тепер», «незабаром». Учні, які назвали те саме слово створюють одну групу. Групи сідають у коло таким чином, щоб усі бачили один одного. Гру розпочинає визначена група, яка називає будь-яке дієслово. Завданням інших груп є назвати дієслова у тому часі, який був приділений групі: група «тепер» – у теперішньому часі, група «раніше» – у минулому часі, група «незабаром» – у майбутньому часі. Названі дієслова можна записувати до раніше підготовленої таблиці. Можна також замість усних висловлювань запропонувати писемну форму. Тоді групи записуватимуть дієслова у відповідному часі, прочитають їх і розкладуть або приклеять на відповідно підготовлений таблиці. Представлена вправа може з успіхом використовуватись у процесі навчання граматики рідної та іноземної мов.

4.3. Використання елементів театральної діяльності. Використання елементів театральної діяльності є невід'ємною частиною праці за методикою КЛАНЗИ. Беруться до уваги пантомімічні сценки, сценкі-імпровізації, гри-драматизації і т.п. Цей метод навчає учнів оцінювати, напр. вчинки героїв казок, думати, робити висновки, багатогранно аналізувати проблеми, узагальнювати, переживати, виражати свої емоції, розвивати моральні почуття (справедливості, чесності, співпереживання) і т.п. Учні головним чином удосконалюють свої мовленнєві здібності тобто розвивають комунікативні вміння. Використання елементів театру є найбільш ефективною у навчанні рідної та іноземної мов.

4.4. Гра з клубком бавовни. У методиці КЛАНЗА розроблено також комплекс ігор з бавовною різної фактури і товщиною волокна, які спрямовані на формування мануальних вмінь учнів, удосконалення моторики рук, розвиток рухової координації [8, с. 3]. Діти мають можливість наклеювати ниточки, компоновати різні малюнки, виконувати вправи з ниткою, танцювати і т.д. Розгляньмо декілька прикладів вправ.

Вчитель дає учням приблизно 1 метр бавовняної нитки одного з чотирьох кольорів: блакитного, зеленого, червоного або жовтого. Діти сидять у колі та слухають текст, який читає вчитель. Після кожного фрагменту тексту вони виконують запропоновані вправи. Наприклад, після віршика, у якому розповідалось про похмурий дощовий день, кожна дитина зі своєї нитки повинна зробити крапельку дощу. Потім діти можуть створювати свої малюнки за допомогою ниток, клею і кольорових фарб.

Кожен учень формує з нитки будь-який фрукт чи овоч. Потім представляє свій витвір, називаючи назву фрукту/овочу іноземною мовою. Вчитель разом з групою перевіряє, чи фрукт/овоч названо вірно. Якщо педагог працює зі старшими дітьми, то може ускладнити завдання, напр.: учні повинні створити екзотичні фрукти, лісові ягоди, морепродукти і т.д.

Досить цікавою вправою є гра «Подай далі». Учні сидять у малих групах (5-10 осіб). Один учень тримає клубок бавовни, називає своє ім'я і подає клубок далі, тримаючи нитку. Коли всі представляться і всі з'єднані ниткою (створюється сіть), починаємо згортати клубок. Учень, який має кінець нитки, дивиться, хто її тримає і подає саме тій дитині, називаючи одночасно її ім'я. Цю вправу можна використовувати, наприклад, навчаючи іноземної мови з метою розвитку комунікативних умінь учнів: учні називають ім'я і розповідають про себе, наприклад: про улюблені іграшки, спосіб проведення часу; або учні розбудовують речення – перший учень говорить слово, а завданням слідує учнів є додати інше слово, щоб збудувати речення; а також з метою збагачення словникового запасу – запам'ятовування назв місяців, днів тижня, частин мови і т.д.

5. Висновки. Методика КЛАНЗИ може з успіхом використовуватись у навчанні рідної та іноземної мов, фізичного виховання, математики тощо. Серед основних її переваг можна виділити підвищення ефективності навчання, позитивний вплив на гармонійний розвиток особистості учня, формування його світогляду, розвиток творчого потенціалу. Дана методика кладе натиск на створенні сприятливої атмосфери, на взаємній співпраці у групі, на використанні ігрових і сюжетних танців, руху, музики як елементу навчання і відпочинку. Методика КЛАНЗИ пропонує вчителям використовувати рухливі, дидактичні, дискусійні та інтеграційні ігри, ігри для самодослідження і самооцінки, паратеатральну діяльність і т.д.

Література:

1. Bzowska L. Uczymy się bawiąc. Klasa pierwsza. Propozycje bloków tematycznych, zabaw i metod aktywizujących w klasach I – III / L. Bzowska, R. Kownacka. – Lublin : Wydawnictwo KLANZA, 2000.
2. Bzowska L. Uczymy się bawiąc. Klasa trzecia. Propozycje bloków tematycznych, zabaw i metod aktywizujących w klasach I – III / L. Bzowska, R. Kownacka. – Lublin : Wydawnictwo KLANZA, 2002.
3. Gęca L. Tańce integracyjne w pracy z grupą. Część II / L. Gęca. – Lublin: Wydawnictwo KLANZA, 2004.
4. Gęca L. Tańce dla każdego wieku / L. Gęca. – Lublin : Wydawnictwo KLANZA, 2009.
5. Gęca L. Wykorzystanie tańca w metodzie KLANZY / L. Gęca, Z. Hofman // E. Kędzior-Niczyporuk (red.). O metodzie KLANZY. Teoria i praktyka. – Lublin : Wydawnictwo KLANZA, 2010. – S. 5-10.
6. Hofman Z. Metoda KLANZY – klucz do sukcesu / Z. Hofman // E. Kędzior-Niczyporuk (red.). O metodzie KLANZY. Teoria i praktyka. – Lublin : Wydawnictwo KLANZA, 2010. – S. 51-53.
7. Hofman Z. Wykorzystanie różnorodnych środków wyrazu / Z. Hofman // E. Kędzior-Niczyporuk (red.). O metodzie KLANZY. Teoria i praktyka. – Lublin : Wydawnictwo KLANZA, 2010. – S. 117-124.
8. Sowińska A. Zabawa z wełną. Materiały metodyczne / A. Sowińska, L. Bzowska. – Lublin : Wydawnictwo KLANZA, 2009.
9. Zaorska Z. Dbłość o przebieg procesu grupowego / Z. Zaorska // E. Kędzior-Niczyporuk (red.). O metodzie KLANZY. Teoria i praktyka. – Lublin : Wydawnictwo KLANZA, 2010. – S. 73-78.

В. Ю. Котлярова,

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Мелітополь

ВИКОРИСТАННЯ ПРЕЗЕНТАЦІЇ ЯК СКЛАДОВОЇ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті визначається роль презентації у процесі навчання англійської мови, розкриваються засоби її ефективного засвоєння за допомогою сучасних візуальних засобів. Особливу увагу приділено доцільному використанню комп'ютерних технологій з опорою на відеоінформацію.

Ключові слова: інформаційні технології, комп'ютерні технології, електронна презентація, відеоінформація, іноземна мова.

В статье обозначена роль презентации в процессе обучения английскому языку, раскрываются способы ее эффективного использования с помощью современных визуальных средств. Особое внимание уделено целесообразному использованию компьютерных технологий с опорой на видеоинформацию.

Ключевые слова: информационные технологии, компьютерные технологии, электронная презентация, видеоинформация, иностранный язык.

The role of presentation in the process of teaching English is described in the article. The methods of effective use with the help of modern visual means are revealed. Special attention is paid to purposeful use of computer technologies on the basis of video information

Key words: information technologies, computer technologies, electronic presentation, video information, foreign language.

Зростання вимог до загальнокультурного і особистісного рівня вчителя викликає необхідність оволодіння ним все більшим обсягом інформації: оновлення професійних знань, зростання прагнень вчителя до повної реалізації своїх особистісних якостей. Ускладнення професійної необхідності викликає потребу в перетворенні процесу навчання, а для цього необхідно якомога активніше включатися у дослідницьку діяльність і використовувати сучасні педагогічні технології. Реалізація цих потреб можлива лише при створенні необхідних умов, однією з яких є використання в своїй роботі інформаційних технологій.

Як педагоги ми усвідомлюємо, що майбутнє вимагає від наших учнів великого запасу знань у галузі сучасних технологій. Наприклад, вже сьогодні 60% пропозицій роботи вимагають обов'язкового знання комп'ютера і основних комп'ютерних програм, тому ми впевнені, що учням просто необхідно оволодівати життєво важливими навичками у зв'язку з тим, що все глибше вони проникають у наше життя.

Актуальність використання педагогічних програмованих засобів у навчанні іноземної мови підтверджують дослідження вчених В. П. Безпалька, Т. В. Григор'євої, В. В. Лапінського, Р. Ю. Мартинової тощо. Вчені стверджують, що на всіх етапах навчання засоби інформаційних технологій стимулюють розвиток розумової діяльності, створюють і посилюють мотивацію, розширюють можливості презентації інформації.

Головна **мета**, яку ми ставимо перед собою, застосовуючи комп'ютерні технології у навчанні іноземних мов – це показати, як технології можуть бути ефективно використані для підвищення якості навчання іноземної мови.

Сутність цього педагогічного досвіду визначена основною ідеєю педагогічної концепції, на реалізацію якої спрямовані творчі зусилля учасників освітнього процесу.

Ні для кого не секрет, що з кожним днем змінюється структура програми з іноземної мови. До програми включені сучасні методи роботи, наприклад метод проектів, який вимагає практичного застосування інформаційних технологій, а саме пошук нової інформації в Інтернеті, формулювання проблеми і способів її вирішення з активним використанням новітніх комп'ютерних програм. При цьому повинні бути взяті до уваги високі вимоги, які пред'являються в сучасних умовах до формування у підростаючого покоління готовності до творчої діяльності у будь-якій галузі.

У зв'язку з цим використання на уроках іноземної мови електронних навчально-методичних посібників, створення презентацій і фільм-слайдів для підвищення ефективності освітнього процесу є просто необхідним.

Використання таких мультимедійних засобів як демонстраційні програми дозволяє доповнити методичне забезпечення процесу навчання іноземної мови.

Використання різного роду презентацій як складової інформаційних (комп'ютерних) технологій кардинально розширює можливості вчителя у виборі матеріалів і форм навчальної діяльності, робить уроки іноземної мови яскравими і привабливими, інформаційно й емоційно насиченими.

Інформаційні комп'ютерні технології міцно увійшли у процес навчання. Іноземні мови не є виключенням. Основною метою вивчення курсу іноземної мови є формування вмінь практичного оволодіння іноземним мовленням, закріплення мотивації самостійного вивчення мови, оволодіння навичками перекладу текстів. Досягненню цих цілей сприяє створення учнями електронних презентацій, оскільки комп'ютерні технології дають можливість постійного поповнення змісту слайдів, збільшення їх кількості, постійного оновлення інформації і подальшого удосконалення [2, с. 40].

Електронні презентації успішно використовуються на уроках іноземної мови. До роботи зі створення електронних презентацій слід залучати всіх учасників процесу навчання. Вони разом здійснюють пошук і підготовку матеріалу, потім один з них виступає у ролі доповідача, а інший виконує операції на мультимедійному відео проекторі. Кожна пара готує презентацію окремого питання теми, вибір якого здійснюється учнями самостійно.

Обов'язковою умовою електронної презентації є наявність ілюстративного матеріалу, що вимагає від учнів навичок переносу інформації. Вибір текстового матеріалу неможливий без залучення додаткової довідкової літератури, словників. На цьому етапі підготовчої роботи удосконалюються навички переглядового читання, тобто читання з метою відбору матеріалу за заданою темою і вилучення необхідної інформації (scanning reading), розвиваються навички пошукового читання з метою виділення із загального обсягу матеріалу окремих розділів і абзаців (reading for gist). Відбір матеріалу для електронної презентації не обходиться без закріплення навичок читання з повним розумінням змісту і дослівним перекладом з використанням словника (detailed reading). У зв'язку з цим неможна не відзначити роль електронних презентацій як дійсного стимулу для самостійної позаурочної роботи учнів з додатковою літературою [2, с. 68].

Оскільки електронна презентація є зоровою опорою під час навчання нового матеріалу, вона включає в себе найбільш стислу і важливу інформацію, необхідну для запам'ятовування. Відзначимо, що при виборі текстового матеріалу учні вдосконалюють також навички орфографії, що є одним з завдань навчання іноземної мови.

Але при демонстрації слайдів учні повідомляють іноземною мовою більш детальну інформацію. Їх доповідь супроводжується паралельно введенням текстового матеріалу, що дозволяє читачам при аудіюванні незнайомого тексту сконцентрувати свою увагу на головних аспектах і зробити своєчасно необхідні записи.

Після закінчення презентації учні ставлять запитання іноземною мовою доповідачеві за тими моментами, які він не розглянув у своїй доповіді. Контроль якості засвоєння нового матеріалу проводиться також у формі діалогу, але запитання формулює вже сам доповідач. За відсутністю чіткої правильної відповіді електронна презентація завжди дає можливість повернутися до вихідного матеріалу, а у процесі навчання іноземної мови для переходу лексики зі складу пасивної до активної неоднократно повторення має важливу роль [3, с. 56].

Таким чином, електронна презентація являє собою великий матеріал для спілкування іноземною мовою, є основою для монологічного та діалогічного мовлення, тобто дає можливість реалізувати комунікативну функцію мови. Але не менш важливим є той стимул, який несе в собі процес підготовки електронної презентації до поглибленого вивчення предмету, до засвоєння і впевненого використання комп'ютерних технологій.

Працюючи над проектом в групі або індивідуально, учень опиняється у середовищі, яке сприяє розвитку вмінь та навичок окреслення проблеми, визначення мети, збирання інформації, обговорення форми роботи і вироблення оптимальних шляхів її виконання й презентації. Проект дає можливість кожному учасникові, незалежно від рівня його підготовки, виявити свою індивідуальність та зробити особистий внесок у спільну справу. Правильно визначені умови і завдання проекту навіть в індивідуальному проекті залучають учня до взаємодії з однокласниками, викладачами, бібліотекарями, іншими фахівцями, до розвитку навичок роботи з каталогом чи пошуку в Інтернеті [1, с. 55].

У разі парної чи групової роботи по-новому постають проблеми лідерства і партнерства. Учасникам групового проекту доводиться організовувати обговорення завдання, вчитися раціонально розподіляти обов'язки в групі, досягати консенсусу шляхом конструктивного компромісу, вчитися робити вибір, брати на себе відповідальність за прийняте рішення. Особливої уваги заслуговують проекти дії, в яких група учасників залучена у виконання певних дій з подальшим узагальненням результатів, обробкою отриманої інформації. Тут передбачається розширення кола людей, з якими спілкуються і співпрацюють учні, тобто відбувається адаптація учасників проекту в соціумі. У проектній діяльності учні з вищим рівнем підготовки надають допомогу «повільним» (слабшим) учням, тобто навчаються один у одного. «Повільні» учні почувуються комфортно. Отримуючи беззаперечну мотивацію, вони знаходять можливість самореалізації.

Вміння користуватися проектною технологією є показником високої кваліфікації педагога, його інноваційного мислення, орієнтації на особистісний і професійний розвиток дитини в процесі навчання.

Проектні завдання з обраної учнем теми виконуються з використанням програми Power Point. У процесі дослідження ми переконалися, що вибір цього засобу обумовлений швидкістю освоєння його учнями і вчителями-предметниками при досить великих можливостях анімації матеріалу, імпорту різних графічних додатків. Основна одиниця електронної презентації – слайд або кадр – враховує ергономічні вимоги візуального сприйняття інформації [5, с. 11].

Не завжди доповідь або реферат може бути на електронних носіях, але і в друкованому виді на папері, тому учням доводиться активно застосовувати текстові редактори, сканувати, вставляти різного роду таблиці, тобто задіювати різні види інформаційних технологій. Інтегрування звичайного уроку з комп'ютером дозволяє вчителю зробити процес навчання більш цікавим, різноманітним, інтенсивним.

Аналіз нашого досвіду дозволяє нам зрозуміти його суть, управляти його розвитком, а значить управляти власним професійно-особистісним ростом.

Використання новітніх інформаційних технологій є можливим на різних ступенях навчання школярів. Нами накопичено досвід використання їх в старших класах. У подальшій роботі ставимо завдання розробки й впровадження комп'ютерних технологій в середній ланці з метою підвищення ефективності засвоєння іноземної мови.

Таким чином, вивчення англійської мови на основі презентацій є корисним поєднанням процесу навчання з інтересами, емоціями, власним досвідом учнів. При цьому забезпечується єдність інтелектуального й емоційного компонентів для цілісного розвитку особистості з тими необхідними складниками, наявність яких дозволить досягти якісних змін у технології навчання іноземної мови.

Література:

1. Жалдак М. И. Система подготовки учителя к использованию информационных технологий в учебном процессе / М. И. Жалдак: Дисс. на соиск.уч.ст. д-ра пед.наук. – М., 1999. – 248 с.

2. Лапинский В. В. Проблемы использования мультимедийных средств обучения / В. В. Лапинский / Все-укр.научн.-практ. конф. «Образовательная система регионов». – Белая церковь, 2002. – 167 с.
3. Мартянова Т. М. Використання проектних завдань на уроках іноземної мови / Т. М. Мартянова // Іноземні мови в школі. – 1999. – № 4. – С. 55-57.
4. Полат Е. С. Метод проектів на уроках іноземної мови / Е. С. Полат // Іноземні мови в школі. – 2001. – №1. – С. 33-34.
5. Полилова Т. А. Внедрение компьютерных технологий в преподавание иностранных языков / Т. А. Полилова, Пономарева В.В. // ИЯШ. – 1997. – № 3. – С. 10-13.

Л. А. Лазуренко, Н. И. Шашкина, Л. В. Дружинина,
ВГУЗ «Приднeпровская государственная академия строительства и архитектуры»

КОММУНИКАТИВНАЯ ФУНКЦИЯ ТЕРМИНОЛОГИИ В КОГНИТИВНОМ АСПЕКТЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье рассматривается использование когнитивного подхода при исследовании терминологической номинации и решении проблемы коммуникативной направленности обучения иностранному языку

Ключевые слова: когнитивный, коммуникативная функция, концептосфера, терминологическая номинация.

В статті розглядається використання когнітивного підходу під час дослідження термінологічної номінації та рішення проблеми комунікативної спрямованості навчання іноземній мові.

Ключові слова: когнітивний, комунікативна функція, концептосфера, термінологічна номінація.

The use of cognitive approach while investigating the terminological nomination and solution of the communicative purpose problem of foreign languages teaching are considered in the article.

Key words: cognitive, communicative function, concept sphere, terminological nomination.

Терминология является одним из инструментов научного познания и имеет наиболее тесную связь с мыслительными категориями. Термин важнейший элемент мыслительной деятельности человека, он имеет свойства, которые отражают логико-понятийные содержания мыслительных операций в языке.

Язык является отражением когнитивных структур. Когнитивной функцией языка есть передачи мыслительного содержания. Именно при помощи языка происходит означивание основных элементов концептуальной картины мира и раскрывается сущность других картин мира. Языковые формы изучаются не сами по себе, автономно, а с позиций того, как они отражают определенное видение мира человеком и способы его концептуализации в языке, общие принципы категоризации и механизмы обработки информации, с точки зрения того, как в них отражается весь познавательный опыт человека, а также влияние окружающей среды [1, с. 5].

Знания, полученные в результате когнитивной деятельности представляют собой интеграцию нескольких видов знания: знания об определенном фрагменте мира (куда входят энциклопедическое, общенаучное и собственно специальное знание), знания о ментальных формах его отражения в сознании, о языковых формах его репрезентации, а также знания об оперировании языковыми единицами с целью обработки, хранения и передачи знаний [3].

Поэтому языковое сознание людей, создающих информацию о концептуальной сфере специальных знаний, влияет на формирование термина. Специальные знания включают познавательную и преобразующую деятельность.

Процесс терминотворчества, таким образом, коммуникативно обусловлен и происходит в соответствии с потребностями развивающейся науки.

Конкретной целью обучения студентов и аспирантов иностранному языку в техническом вузе является обучение устной и письменной научной коммуникации: подготовка их к изучению научной и специальной литературы, ознакомление с достижениями учёных в зарубежных странах, к написанию тезисов и статей на иностранном языке, к умению представить информацию и вести дискуссию на иностранном языке. Реализация этих задач требует от обучаемых владения всеми видами речевой деятельности: чтение, письмо, аудирование, говорение. Характер коммуникации в данном случае предполагает развитие у них в первую очередь ведущих умений: распознавания письменной речи (чтение специальной и общественно-политической литературы) и продуцирования письменной речи в границах, определяемых программой по специальности, а также формирование умений и навыков иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления.

Важность иностранного языка как учебного предмета в техническом вузе для понимания основных понятий специальной сферы знания, соотношения семантических процессов с когнитивными несомненна. Изучая профилирующие дисциплины по своей специальности, студенты овладевают «базовыми концептами» и всей концептуальной системой данной области знания – «концептосферой» т. е. областью знаний, которыми обладают все члены научного сообщества, совокупностью концептов, особым образом систематизированных и упорядоченных, часть из которых оказываются конститутивными для данной концептосферы и образуют ее ядро [2, с. 141].

Терминологической коммуникации в сфере науки препятствует отсутствие одного языка общения, а следовательно, проблема перевода или передачи информации на иностранном языке. Коммуникативная направленность обучения иностранному языку предполагает овладение всеми видами устной и письменной коммуникации, включая и практику в переводческой деятельности.

Для того чтобы извлечь, оценить, переработать и в дальнейшем использовать нужную специалисту информацию необходимо уметь правильно переводить специальную литературу с лексической, грамматической и стилистической точек зрения.

Перевод как особый вид речевой деятельности является одним из основных и общепринятых средств межкультурной коммуникации, так как очень часто именно переводчик становится посредником в обмене научной информацией.

Технический перевод, безусловно, является одним из сложнейших видов переводов. Для адекватного интерпретирования материала на другой язык специалист должен быть высококвалифицированным, разносто-

ронним, великолепно разбирающимся не только в технических дисциплинах, но и в вопросах лингвистики. Поскольку логически осмыслить, выдержать в нужном стиле и сохранить смысл переводимого документа, можно только с учетом всей специфики терминологии.

Основные особенности перевода научно-технических текстов, в первую очередь, проявляются именно в обязательном знании переводчиком всех терминов, касающихся конкретной технической области перевода. Он должен понимать не только смысл переводимых слов, но и учитывать все нюансы их применения, знать ряд теоретических положений о природе и семантике термина.

В терминологической науке принято определять термин как слово или словосочетание специальной сферы деятельности, точно и однозначно называющее специальное понятие, ограниченное дефиницией, которая устанавливает связи данного понятия с другими в соответствующей системе понятий. Отсюда и требования к идеальному термину: фиксированность содержания, точность, системность терминологии, независимость термина от контекста, краткость термина, его абсолютная и относительная однозначность, простота и понятность.

Когнитивная структура знаний человека в различных сферах деятельности отражается в способах терминологической номинации. В задачи номинации входит решение вопроса о том, какая часть знаний о явлении действительности, переработанная сознанием в виде концепта, получает отдельное наименование. Любой номинативный акт имеет элементы когнитивного и прагматического характера. Выбор мотивирующей основы нового слова, отражающей определенное представление человека об окружающем мире, его субъективно-объективное восприятие действительности – это первичный акт; вторичное именование в языке науки формируется на основании тех признаков, которые человек выбирает при анализе внутренней формы слова. Научное понятие, которое называет термин, формируется посредством логического осмысления наиболее важных сторон объекта, выделения в нем существенных и необходимых мотивирующих признаков. Они могут отличаться в разных терминосистемах, а также в пределах одной терминосистемы, но в разных языках. Разные мотивирующие признаки положены и в основу следующих наименований: *heavy steel* – *aggregate concrete* (steel aggregate – стальной заполнитель) – *особо тяжелый бетон на чугуном скрапе*; *blind area* – (*blind* – *mex* – затемненный, пропущенный, закупоренный) – *отмостка*; *cast-in-place* (залитая на месте) *pile* – *набивная свая*.

Таким образом, мы видим, что в сфере функционирования требования к идеальному термину нарушаются.

Как единице общелитературного языка термину свойственна синонимия, которая в такой же степени затрудняет перевод: *beam* = *girder* – балка; *wood* = *timber* = *lumber* – древесина; *forge* = *hammer* – ковать и т.д. В сфере функционирования, а также и в сфере фиксации наблюдается изменение значения термина в определенном контексте: *admixture* – добавка, *early strength admixture* – ускоритель твердения бетона. Систематичность дает возможность отражения в структуре термина его определенного места в данной терминосистеме, связи называемого понятия с другими, его отнесенности к определенной логической категории понятий. Незнание свойства систематичности термина иногда приводит к неправильному переводу. Один и тот же термин может использоваться как элемент разных терминосистем и обозначать в этих системах разные понятия. Слово *rate* в физической терминологии означает «скорость», а в экономической – «ставка», «курс»: *interest rate* – «процентная ставка», *exchange rate* – «обменный курс», общелитературный термин *solution* означает «решение», а в химической терминологии он имеет значение «раствор» и т.д.

Одним из важнейших требований, предъявляемых к термину, является отсутствие эмоциональности, субъективности. Термин должен быть сугубо объективным наименованием, лишенным каких-либо побочных смыслов, отвлекающих внимание специалиста, привносящих элемент субъективности. В связи с этим термину «противопоказаны» эмоциональность, метафоричность, наличие каких-либо ассоциаций и т. п.

Английский термин *green concrete* переводится составным термином *свежеуложенный бетон*. Слово «green» переводится «зеленый». В семантике этого слова есть сема «незрелый, не достигший определенной степени зрелости».

Семантика слова «свежеуложенный» предполагает «не застывший, не затвердевший, т.е. не достигший определенной степени зрелости». На наш взгляд, компонент «green» имеет коннотативный аспект значения, что придает ему разговорной оттенок и стилистически соотносит с профессионализмом.

Термин *green concrete* употребляется также и в значении «экологически чистый бетон», производство которого сократит выброс CO_2 в атмосферу на 0,5%. [4].

Требование однозначности термина также очень часто нарушается. Многозначность терминов сильно осложняет перевод. Русскому термину поддон в техническом словаре соответствуют слова *tray*, *pallet*, *pan*; термину *боуп* – *edge*, *rim*, *border*, *skirting*, *flange*, *side*; волнистый переводится *corrugated*, *wavy*, *undulating*, *crimped*; и т.д.

В терминологии наблюдается противоречие между стремлением к точности терминосистемы и к краткости терминов. Для современной эпохи особенно характерно образование протяженных терминов, в которых стремятся передать большее число признаков обозначаемых ими понятий: *corrugated asbestos-cement board* – *волнистый асбестоцементный лист*, *rigid-when-wet corrugated board* – *влагопрочный гофрированный картон*.

Выявление расхождений в системе понятий, выражаемых терминами иностранного и родного языков – важный шаг на пути межъязыковой гармонизации терминосистем, обеспечивающей решение проблем перевода терминов. Знание свойств и особенностей терминов поможет правильно и более точно интерпретировать необходимый материал.

Чтобы разработать эффективную коммуникативную систему обучения языку специальности важен строгий отбор языкового материала, который позволяет максимально интенсифицировать процесс овладения иностранным языком по специальности; использование игрового, группового, проблемного методов обучения. Коммуникативные задания предполагают ответы на проблемные вопросы, составление диалогов по заданной

ситуации, дискуссии на предложенную тему, монологическое высказывание по изучаемой теме или по одному из ее аспектов.

При разработке тематических циклов особое внимание следует уделить изучению термина, его структурно-семантических особенностей. При составлении лексического минимума к определенному тематическому циклу необходимо учитывать перечисленные выше особенности терминов. Важно также указать синонимы, сочетания с изучаемыми терминами, привести примеры их многозначности.

Подготовительные и речевые упражнения в системе обучения иностранному языку в неязыковом вузе обеспечат овладение необходимым языковым материалом (в данном случае терминологическим) и совершенствования умений и навыков во всех видах речевой деятельности.

Уточнение содержания указанных этапов рассматривает введение терминологической лексики не как одномоментный акт иллюстрации и систематизации, а как целостную систему вводных упражнений, систематизирующих и закрепляющих новую терминологическую информацию. Введение новой терминологической лексики в речевых упражнениях может положительно влиять и на ее семантизацию.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы.

Коммуникативная функция языка тесно связана с когнитивной функцией – функцией передачи мыслительного содержания: использования языковой компетенции, знания о мире, умение извлекать хранящуюся в памяти информацию, передавать и воспринимать эту информацию. Практическое применение знаний терминологической концептосферы находит отражение в речевой деятельности – письменной и устной. Обучение иноязычному профессиональному общению проводится дифференцированно, с учетом специфики профессионального языка и особенностей данной профессиональной концептосферы.

Когнитивный подход к изучению терминологической концептосферы, как это прослеживается в нашей статье, предполагает проводить исследование в лингвометодическом аспекте и, следовательно, помогает решить две задачи: 1) определить особенности термина как основной единицы научного стиля речи, основываясь на когнитивных характеристиках; 2) сформулировать наиболее адекватные методические приемы для успешного обучения студентов.

Изучение свойств терминов способствует пониманию специфики терминосистемы и, следовательно, более быстрому усвоению и правильному использованию изучаемой терминологии. Это обеспечивает успешное решение задачи формирования профессиональной компетентности и личностно-профессионального развития студентов и является необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалиста – выпускника современной высшей школы, способного осуществлять деловые контакты с иноязычными партнерами.

Литература:

1. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии / Н. Н. Болдырев. – Тамбов : Изд-во ТТУ, 2000.
2. Дроздова Т. В. Типы знаний и их представление в научном дискурсе // Проблемы представления (репрезентации) в языке. Типы и форматы знаний: сб. науч. труд. / Т. В. Дроздова. – М. – Калуга : – «Эйдос», 2007. – С. 111-120.
3. Новодранова В.Ф. Развитие методов когнитивного анализа в исследованиях языков для специальных целей / Российский государственный гуманитарный университет материалы круглого стола РГГУ 24 октября 2011. – e-library. www2.rsuh.ru
4. «Green' concrete in Denmark» / Structural Concrete. 2000. – 1. – № 1.

С. М. Лежньов, В. В. Янсон,

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Горлівський інститут іноземних мов

ЯДЕРНА ЛЕКСЕМА «CULTURE» У СФЕРІ КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГІЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

У статті виокремлена та проаналізована ядерна лексема «culture» як основа лексичних інновацій у культурно-антропологічній англomовній термінології. Проведений етимологічний та структурно-семантичний аналіз антропологічних термінів.

Ключові слова: ядерна лексема, культурно-антропологічні терміни, структурно-семантичний аналіз, способи словотворення.

В статье выделена и проанализирована ядерная лексема «culture» как основа лексических инноваций в культурно-антропологической англоязычной терминологии. Проведен этимологический и структурно-семантический анализ антропологических терминов.

Ключевые слова: ядерная лексема, культурно-антропологические термины, структурно-семантический анализ, способы словообразования.

The core lexeme «culture» within cultural anthropological terminology as a basis of lexical innovations has been distinguished and analyzed. The etymological and structural-semantic analysis of anthropological terms has been carried out.

Key words: core lexeme, cultural anthropological terms, structural-semantic analysis, ways of word building.

Культурна антропологія – наука про культуру як сукупності матеріальних об'єктів, ідей, цінностей, уявлень і моделей поведінки в усіх формах її прояву і на всіх історичних етапах її розвитку. Культурна антропологія займається дослідженням культурних спільнот або товариств; вивченням впливу географічних, історичних, соціальних і психологічних чинників на розвиток культури, її характерні риси та специфіку її зміни. Наукові розвідки в даній області характеризуються прагненням до цілісного підходу у вивченні людини як істоти біологічної та культурної одночасно і обумовлюють **актуальність лінгвістичних досліджень**, що проводяться на межі різних наук.

Метою статті є проведення етимологічного та семантичного аналізу ядерної лексики «culture» у сфері культурно-антропологічної англomовної лексики, вивчення основних способів утворення культурно-антропологічних термінів на основі даної лексичної одиниці. **Предметом дослідження** є словотворчі процеси в культурно-антропологічній лексичній підсистемі англійської мови. **Матеріалом дослідження** слугували терміни, зафіксовані словниками, що містять дати входження нової лексики до англійської мови, а також інтернет-сайтами [2-4].

Залежно від ступеня стабільності елементів культурно-антропологічної термінології у ній виокремлюються ядро і периферія. Ядерні лексичні одиниці характеризуються хронологічною стійкістю і загальноживаністю. Їм властива стилістична нейтральність, словотвірна непохідність, частотність, високий словотворчий потенціал. Дані характеристики ядерної лексики притаманні слову «culture», яке є центром словотворчих процесів, що відбуваються у сфері культурно-антропологічної термінології.

Термін «культура» використовується сьогодні в основних двох значеннях. Перше і найдавніше з них, надане на початку сімнадцятого століття Френсісом Бейконом, акцентує суму знань, надбаних індивідумом, а друге описує загальні звичаї, цінності та переконання, які характеризують певну соціальну групу, і які передаються з покоління в покоління. Багато учених, працюючих у сфері соціально-антропології і психології прагнули пояснити поняття культури. Класичне антропологічне визначення, надане в 1871 році Тайлором, який розуміє під терміном «culture» «комплексне ціле, що включає в себе знання, переконання, мистецтво, мораль, право, звичаї і будь-які інші можливості та звички, набуті людиною як членом суспільства» [3].

Лексема «culture» функціонує в англійській мові з XV століття: culture [1400-50; late ME: tilling, place tilled (< AF) < L cultūra], -ure –an abstract noun suffix of action, result, and instrument, occurring in loanwords from French and Latin [< F –ure < L – ūra]. На її основі формується слово «cultural» [1865-70; culture + -al, a suffix with the general sense «of the kind of, pertaining to, having the form or character of» that named by the stem, occurring in loanwords from Latin]. Дані лексеми демонструють константні характеристики, є стилістично нейтральними, мають високий словотвірний і синтагматичний потенціал і слугують основами для утворення складних слів. На даній підставі їх можливо віднести до ядерного культурно-антропологічного лексикону [1]. Екстралінгвальні чинники викликають необхідність дати назви новим поняттям, які належать до культурної антропології, в результаті чого виникають нові слова, що задовольняють потребу в назвах і відповідають вимогам, які ставляться до них.

Найбільш активні процеси формування англomовної культурно-антропологічної термінологічної сфери розпочинаються в XX столітті, протягом якого дана підмова поповнюється лексичними одиницями, що входять до її основного фонду, закріплюються у мові та характеризуються активністю та продуктивністю: cultural anthropology [1920-25], cultural anthropologist; culturalize < cultural + -ize, a verb-forming suffix occurring originally in loanwords from Greek that have entered English through Latin or French; culturalization; bicultural [1935-40; bi-, a combining form meaning «twice», «two», used in the formation of compound words + cultural]; biculturalism [1950-55; bicultural + -ism]: «The book offers fresh theoretical and methodological insights into biculturalism as a reality in many societies» [spbdk.ru]; intercultural [1935-40; inter-, a prefix occurring in loanwords

from Latin, where it meant «between», «among», «in the midst of», «mutually», «reciprocally», «together», «during» + cultural], *interculturally*, *interculturalism*: «Co-organised with La Ligue de l'Enseignement, and with a focus on **interculturalism** and young active citizenship, International Humanist and Ethical Youth Organisation (IHEYO)'s fourth annual international humanist youth conference took place from 9th to 14th of July in Paris» by Gea Meijers IHEYO International Humanist News IHN 2005.3 August [iheu.org]; *cross-cultural* [1940-45; *cross-*, a combining form + *cultural*] > *cross-culturally*; *multicultural* [1940-45; *multi-*, a combining form meaning «many», «much», «multiple», «many times» used in the formation of compound words (ME < L combining form of *multus*) + *cultural*]; *multiculturalism* [1960-65; *multicultural* + *-ism*, a suffix appearing in loanwords from Greek, where it was used to form action nouns from verbs]: «The simmering debate in Europe about **multiculturalism** versus assimilation has now «exploded». «Interculturalism between the twin hazards of multiculturalism and assimilation» by Michael Emerson [alleuropa.ru/interculturalism].

Серед продуктивних афіксів, які беруть участь у створенні термінів на основі ядерної лексеми «*culture*», превалюють суфікси: *-al*, *-y*, *-ize/-ise*, та афіксоїди [4], або префікси, за визначенням нових англомовних словників [2]: *cross-* (*cross-cultural*), *bi-* (*bicultural*), *inter-* (*intercultural*), *multi-* (*multicultural*). Значна кількість лексичних одиниць утворюються шляхом словоскладання. Основними словотворчими моделями, за якими будуються композити на основі ядерної лексеми, є моделі $n + n > N$, $adj + n > N$:

culture pattern [1930-35] ($n + n > N$) – «культурна модель»;

cross-cultural mediation ($adj + n > N$) – «різноманітний і широкий набір стратегій участі, що використовуються для полегшення зв'язку між окремими особами або громадами з різних культур. Мета міжкультурного посередництва полягає у зменшенні ризиків міжкультурних конфліктів, та / або уникненні явища маргіналізації, що може виникнути в результаті недостатньої обізнаності про мовні і поведінкові коди культур»: «Using our **cross-cultural mediation** skills, we dissect the problem, and present our conclusions, which often reveal that the problem is mainly cultural and easily fixed – as long as executives are interested in learning how to adapt their cultural lenses» [professional-passport.com];

cross-cultural medicine ($adj + n > N$) – «міжкультурна медицина», прихильники якої звертають увагу на ступінь, в якій медична наука поєднує в собі знання і дії, тісно пов'язані з певною культурою, в результаті чого лікування розрізняється залежно від культури»;

cultural areas ($adj + n > N$) – «географічні регіони, що мають загальні культурні риси, такі як мова, місцеві традиції та етнічна приналежність, аналогічні соціальні та культурні системи»: «A **culture area** is a concept in cultural anthropology where a geographic region and time sequence (age area) is characterized by substantially uniform environment and culture» [www.csiss.org];

cultural determinism ($adj + n > N$) – «філософське вчення яке припускає, що кожна подія, людська діяльність і вибір визначається тією культурою, в рамках якої попередні події і стани справ мали місце, внаслідок чого свобода від впливу культури є ілюзорною»: «The Sapir-Whorf hypothesis posits the strongest form of **cultural determinism**: that language differences will be paralleled by nonlinguistic cognitive differences in native speakers» [ulug.ff.cuni.cz/lingvistika];

cultural evolutionism ($adj + n > N$) – «теорія, яка припускає існування єдиної моделі цивілізації і одного необхідного еволюційного шляху людства, що містить різні етапи, досягаючи кульмінації в сучасному європейському суспільстві». У цьому контексті термін часто використовується як синонім позитивізму: «**Cultural evolutionism** is an anthropological perspective seeking to describe and explain long-term changes in human ways of life. Robert Bates Graber» [rgrabber.sites.truman.edu];

cultural identity ($adj + n > N$) – «культурна ідентичність»: «Cultural influence can be seen by the «receiving» culture as either a threat to or an enrichment of its **cultural identity**» [citizendia.org];

cultural imperialism ($adj + n > N$) – «концепція культурного імперіалізму, виникла як реакція на стурбованість радикальних економістів і соціологів Латинської Америки внаслідок домінування США у відношенні до їх економік і суспільств. Головна теза полягає у тому, що розвиток метрополій безперервно затримує розвиток бідних країн»: «**Cultural imperialism** and cultural diplomacy can be considered just as more or less aggressive method of propaganda activity»;

cultural relativism ($adj + n > N$) – «теорія культурного релятивізму, що сягає Геродота і софістики Стародавньої Греції, але вираз «культурний релятивізм» вживається вперше в соціально-антропологічній теорії Франца Боаса (1858 ± 1942) і його учнів. Теорія культурного релятивізму також відома як культурний детермінізм і вважає, що мораль, правила і потреби повинні оцінюватися в контексті суспільства і культури, які виробляють їх»: «Themes in Science Fiction: **Cultural Relativism** and Absolute Morality» May 14th, 2010 [mikebrotherton.com].

Наведені лінгвальні інновації свідчать про те, що слово «*culture*» належить до групи ядерних лексем, характеризується хронологічною стійкістю і широтою сполучення. Значна кількість антропологічних термінів, які відбивають основні базові поняття, утворилися на її основі, що підтверджує важливу роль ядерної лексики у розвитку культурно-антропологічної лексичної підсистеми. **Перспективним** є подальше дослідження функціонального аспекту ядерного антропологічного лексикону.

Література:

1. Галкина-Федорук Е. М. Исследования по современному русскому языку / Евдокия Михайловна Галкина-Федорук. – М. : Просвещение, 1986. – 347 с.
2. Cambridge Advanced Learner's Dictionary. – Cambridge University Press, 2008. – 1670 p.
3. Dictionary of Race, Ethnicity and Culture / [Guido Bolaffi, Raffaele Bracalenti, Peter Braham and Sandro Gindro]. – SAGE Publications: London, Thousand Oaks, New Delhi, 2003. – 355 p.
4. Random House Webster's Unabridged Dictionary. – New York, Random House. – 2001. – 2229 p.

О. В. Максименко,

Луганський національний аграрний університет, м. Луганськ

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розглядається питання необхідності формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів нефілологічних спеціальностей і застосування комунікативного підходу в навчальному процесі. Визначені комунікативні компетенції, що використовуються у процесі вивчення іноземних мов та обґрунтовано їх значення.

Ключові слова: комунікативна компетенція, комунікативний підхід, мовна особистість, іноземні мови.

В статье рассматривается вопрос необходимости формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов нефилологических специальностей и применение коммуникативного подхода в учебном процессе. Определены коммуникативные компетенции, используемые в процессе изучения иностранных языков и обосновано их значение.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, коммуникативный подход, языковая личность, иностранные языки.

In the article the necessity of forming of foreign language communicative competence of students studying non-philological specialities and of communicative approach applying in the educational process is studied. The author is distinguishing communicative competences which are used in the foreign language studying and substantiates their importance.

Keywords: communicative competence, communicative approach, language personality, foreign languages.

Міжкультурна комунікація в сучасному світі стрімко продовжує завойовувати увагу та популярність серед українського суспільства. Вона стає основою для розуміння, зображення, відтворення не лише історичних, суспільно-політичних та культурних подій епохи, а й відкриває найбільш цікаві факти сьогодення також віддзеркалює, розкриває зміст, аналізує об'єктивність суспільних, наукових, культурно-естетичних чинників навколишньої дійсності. В умовах розвитку суспільства і співробітництва нашої держави з іншими країнами у сучасної особистості виникає потреба у практичному оволодінні іноземною лексикою.

Актуальність дослідження полягає в необхідності формування всебічно розвиненої особистості, висококваліфікованого фахівця з усвідомленням пріоритетного напрямку формування іншомовної комунікативної компетенції з метою забезпечення збільшення можливостей та реалізації у світовому освітньому просторі представників нефілологічної освіти.

Окремі питання формування іншомовної комунікативної компетенції розглядалися у різноманітних аспектах таких вчених, як М.А. Акопової, Д.Б. Гудкова, Ю.Н. Караулова, І.А. Зимньої, Н. Хомського, Л.В. Щерби, І. С. Якиманської.

Метою дослідження є обґрунтування сучасних освітніх парадигм, зорієнтованих на технології навчання іноземним мовам і формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів нефілологічних спеціальностей.

Об'єкт дослідження – процес забезпечення вироблення й вдосконалення іншомовної комунікативної компетенції студентів засобами сучасних технологій навчання іноземних мов.

Предмет дослідження – формування іншомовної комунікативної компетенції як засобу реалізації мовної освіти.

Вивчення іноземних мов стає невід'ємною складовою для освітнього простору, зокрема, студентів нефілологічних спеціальностей, створює умови для оволодіння високим рівнем комунікативної компетентності з метою особистісного зростання, успішного здійснення професійної діяльності в сучасному суспільстві та полікультурному освітньому просторі.

Формування іншомовної комунікативної компетенції передбачає відкриття широких можливостей використання джерел наукової, технічної, культурної інформації, надає змогу рівного доступу до світових досягнень, розширення студентських можливостей до систематичної активної участі в міжнародних освітніх програмах обміну.

Іншомовна комунікативна компетенція студентів нефілологічних спеціальностей базується на практичному оволодінні мовним матеріалом (фонетичним, лексичним, граматичним, орфографічним), мовленнєвим матеріалом (словосполучення, фраза/речення, понадфразова єдність, текст), краєзнавчими знаннями (знання про культуру країни, мова якої вивчається), лінгвокраєзнавчими знаннями (знання мовленнєвої і немовленнєвої поведінки носіїв мови) й мовними знаннями (знання правил виконання дій з мовним матеріалом) та навички мовлення [4, с. 24]. Рівень володіння вищевказаними комунікативними компетенціями повинен відповідати рівню В2 Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, в яких зазначено, що незалежний користувач В2 «може розуміти основний зміст конкретних або абстрактних тем у складному тексті; розуміти спеціалізовану дискусію у своїй фаховій галузі; може спілкуватись з носієм мови з таким ступенем спонтанності та невимушеності, який не завдає труднощів жодному із співрозмовників» [4, с. 49].

Провідним питанням стає формування у студентів нефілологічних спеціальностей комунікативної компетенції, що забезпечує здатність до спілкування іноземною мовою в межах тем, ситуацій з необхідністю використання мовного і мовленнєвого матеріалу.

Комунікативні іншомовні компетенції передбачають синтез мовного, мовленнєвого, соціолінгвістичного й соціокультурного розвитку студентів і окреслюють:

1) мовну (лінгвістичну) компетенцію, що забезпечує володіння студентами мовним і мовленнєвим матеріалом з його подальшою реалізацією в усному і писемному мовленні.

2) соціолінгвістичну компетенцію, що визначає систематичне формування умінь користування мовленнєвими реаліями як засобом міжкультурного спілкування й механізмом і правилами мовленнєвої поведінки, що є відповідними для країни, мова якої вивчається.

3) прагматичну компетенцію, що відзначається знаннями принципів, за якими висловлювання організовується для здійснення комунікативних функцій та узгоджується згідно з інтерактивними методами.

4) загальнонавчальну компетенцію, що сприяє формуванню знань, умінь і навичок, опануванню стратегій, спрямованих на вирішення освітніх завдань [3, с. 248].

У системі навчання іноземних мов формуються компетенції, що, в свою чергу, спираються на *загальнонавчальні* знання студентів (мотивація вчитися), що вдосконалюють системне вивчення мови, сприяють формуванню мовленнєвих навичок користування мовним матеріалом; *соціокультурні* знання студентів, що систематизують їх уявлення про особливості країни, її культурні цінності й морально-етичні норми; практичні уміння та навички. Вищезазначені компетенції покликані сформувати комунікативну компетенцію особистості, підвищити рівень її культури.

Реалізація комунікативного підходу і формування мовної особистості ґрунтується на активізації процесу співпраці викладача й активної участі студентів у процесі навчання. Здійснення завдань комунікативної освіти передбачає не лише виявлення практичних знань із лексики і граматики, а зорієнтованість на «формальних аспектах мови», що розглядаються в комунікативних аспектах з метою формування систематичного розуміння щодо їх вживання в мовленні.

Необхідність створення умов для успішного оволодіння іноземними мовами полягає в систематизованому навчанні як засобі спілкування, а не об'єкті – предметі постійного вивчення.

Для успішної реалізації іншомовної комунікації важливо забезпечувати аналітичне поєднання в мовній взаємодії мовних і немовних засобів спілкування (жестів, міміки); порівняння мовних явищ вивчаємої іноземної й рідної мови; швидкого переходу пасивних знань в активні, тобто, які відразу вдосконалюються на практиці.

Особливе значення для навчання мають структурні форми спілкування:

- 1) монолог;
- 2) діалог;
- 3) монолог у діалозі;
- 4) діалог у монологі;
- 5) полілог;
- 6) монолог-повідомлення;
- 7) доказ;
- 8) міркування.

Комунікативний аспект вивчення іноземної мови надає можливості реалізації навчання мовлення, спілкування та вираження власної думки при відсутності так званого «мовного середовища».

Концепція комунікативної освіти, що формує стратегію викладання іноземних мов у вузах, зокрема і нефілологічних, визначає мовленнєву діяльність, націлену на здійснення іншомовного спілкування, що відбувається на засадах активізації й синтезу мовного, мовленнєвого та життєвого досвіду. Реалізація мети формування ефективних користувачів мови полягає не тільки у здобуванні студентами знань (лексичних, граматичних, стилістичних), а й у розвитку та вдосконаленні навичок і умінь «використання мовних норм для реальних комунікативних цілей» [4, с. 16]. Комунікативна компетентність формується на засадах інтерактивності навчання, автентичності матеріалів для навчання всіх форм спілкування, диференційованого підходу до оволодіння мовним матеріалом, соціокультурного спрямування навчання, систематичного використання інноваційних навчальних технологій, орієнтації навчального процесу на особистість студента.

Використовуючи комунікативний підхід під час викладання іноземної мови для нефілологічних спеціальностей, викладач має систематизувати здобуті раніше знання та сформувати основи володіння іноземною мовою як засобом спілкування. Необхідно ліквідувати стереотипи щодо надмірних труднощів під час вивчення іноземної мови саме для студентів нефілологічних спеціальностей, підкреслюючи, що мова – «...зручний і необхідний сучасній людині інструмент практичного спілкування» [1, с. 112]. Згідно з принципом «домінуючої ролі вправ і завдань» пріоритетними вважаються завдання та вправи комунікативно спрямовані, які націлені на забезпечення оволодіння мовою як засобом спілкування шляхом систематичної організації інтенсивної тренувальної діяльності. Саме під час навчання викладач повинен зосередитись на тому, щоб «іншомовна когнітивна база чи принаймні її найважливіші фрагменти стали частиною індивідуального когнітивного простору студентів» [1, с. 115]. Практична направленість вимагає застосування відповідного матеріалу. Сучасні вимоги до заняття іноземною мовою зорієнтовані на мотиваційному забезпеченні навчальної діяльності (особливо у вузах з нефілологічними спеціальностями), комплексності заняття, його мовленнєвій спрямованості, різноманітності форм роботи, високій активності мовленнєво-розумової діяльності. Слід відзначити необхідність створення на кожному занятті умов для активної співпраці зі студентами, стимулювання, заохочення й підтримки розумових здібностей, забезпечення завданнями різної форми складності, що можна використовувати і для самонавчання; розробки циклів лінгвокраєзнавчого матеріалу. С. Г. Тер-Мінасова зазначає, що необхідно систематично влаштовувати наукові дискусії з залученням іншомовних фахівців, проводити обговорення іно-

земної літератури (особливо для магістрантів і аспірантів нефілологічних спеціальностей), організовувати окремі спеціалізовані курси вивчення іноземних мов [3, с. 28]. Запрошення студентів до участі у дискусіях-роздумах, дебатах, інтерв'ю, ведення щоденних нотаток чи записів, «мозковий штурм», есе, дослідницькі проекти, що ґрунтуються на їх інтересах, передбачають обговорення, аналіз проблеми й раціональне аргументування.

Сприяння формуванню сучасної особистості, готової до спілкування з представниками інших національних культур, вдосконалення вміння систематизувати й аргументувати власні думки та переконання, оволодіння практичними вміннями фіксувати й інтерпретувати інформацію різного змісту, – виступає одним із найважливіших завдань викладача нефілологічного вузу.

Отже, формування комунікативної компетенції у студентів нефілологічних спеціальностей на заняттях іноземної мови досягається, у першу чергу, за умови високого професіоналізму викладача, рівня його педагогічної майстерності, реалізації освітньої, розвивальної й виховної мети з використанням комунікативного підходу до навчання шляхом формування іншомовних мовленнєвих умінь і навичок із застосуванням сучасних технологій навчання, залучення до активної участі студентів, обов'язкового використання елементів творчості.

Література:

1. Дружченко Т. П. Теорії міжкультурної комунікації як підґрунтя компетентнісного підходу до освіти / Т. П. Дружченко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2013. – 14 (273). – С. 112 – 116.
2. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование / Е. И. Пассов. – Липецк : Липецк. гос. педагогический институт, 1998. – 159 с.
3. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 624 с.
4. Шавва Т. Ю., Шеховцова О. В. Післядипломна педагогічна освіта для професійного зростання : викладання французької мови / Т. Ю. Шавва, О. В. Шеховцова. – Луганськ, 2006. – 52 с.

Г. В. Матюха, Н. В. Нестеренко,

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Б. Хмельницького, м. Мелітополь

РОЗВИТОК ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ЧИТАННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

У статті розглядаються навчальні можливості художнього автентичного твору для навчання старшокласників діалогічного мовлення англійською мовою. Розкривається необхідність вибору методів і прийомів навчання відповідно віку школярів.

Ключові слова: художній автентичний твір, діалогічні уміння, старшокласники, методи і прийоми.

В статье рассматриваются учебные возможности художественного аутентичного произведения для обучения старшеклассников диалогической речи на английском языке. Раскрывается необходимость выбора методов и приемов обучения в соответствии с возрастом школьников.

Ключевые слова: художественное аутентичное произведение, диалогические умения, старшеклассники, методы и приемы.

The article deals with the learning opportunities of fiction authentic story for teaching senior students dialogical speech skills in English. It reveals the necessity to choose the methods and techniques of teaching students according to their age.

Key words: fiction authentic story, dialogical skills, senior students, methods and techniques.

Постановка проблеми. Успішне навчання будь-якого предмету, зокрема іноземної мови, залежить від обов'язкового врахування психолого-педагогічних характеристик учнів, їх запитів, інтересів, рівня володіння предметом і мотивації щодо його вивчення. Всі зазначені вище показники зумовлюють використання методично раціональних прийомів, форм і засобів навчання, створення умов, які активізують навчальну діяльність школярів і сприяють розвитку в них бажання вивчати іноземну мову. Відтак, учителям, які навчають іноземної мови старших підлітків, слід пам'ятати, що – це вік гострих суперечностей, який потребує від учителя особливого педагогічного такту і методичної майстерності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що під час навчання старшокласників учителя використовують прийоми та методи, спрямовані на активізацію розумово-мовленнєвої діяльності учнів, їх ініціативності у виконанні завдань. Школярам цієї вікової групи більше подобаються проблемні завдання, які потребують самостійного розв'язання і вміння комбінувати навчальний матеріал відповідно мовленнєвої ситуації. Ці вікові нахили впливають на організацію навчального процесу, виключають імітацію та механічне запам'ятовування, надають перевагу розвитку непередбаченого мовлення, значно збільшують самостійність домашньої підготовки, включають елементи пошукової та творчої роботи [6, с. 65].

Креативність учнів виявляється у всіх видах мовленнєвої діяльності. Діалогічне мовлення – не є виключенням. Під діалогічним мовленням, як правило, розуміють обмін висловлюваннями, що породжуються у процесі розмови між двома чи кількома співрозмовниками. Володіння діалогічним мовленням передбачає формування в старшокласників умінь і навичок вести бесіду у зв'язку з прочитаним, прослуханим або побаченим у межах мовленнєвих ситуацій, визначених програмою. Від учнів очікується спроможність самостійно використовувати програмний мовний матеріал для реалізації комунікативних завдань. Найбільш типовими методисти називають завдання, спрямовані на розвиток умінь розпитати, запропонувати, повідомити, уточнити, заперечити, пояснити, оцінити, обґрунтувати тощо.

Метою статті є визначення навчального потенціалу та можливостей художнього тексту та доведення їх значущості для розвитку вмінь діалогічного мовлення старшокласників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналізуючи розвиток діалогічних умінь старшокласників слід звернути увагу на психологічні та лінгвістичні особливості цього виду мовленнєвої діяльності. До психологічних характеристик діалогічного мовлення відносять вмотивованість, зверненість, ситуативність, емоційну забарвленість, спонтанність, двосторонній характер мовлення.

Мовлення завжди мотивоване. Спонукальною причиною мовленнєвого акту є мотивація. У природному акті комунікації потреба щось сказати, повідомити щось або про щось дізнатися виникає з обставин дійсності та взаємин співрозмовників. В умовах навчання таких обставин немає. Отже, вчителю необхідно створити умови, які спонукатимуть школярів до комунікації, сприятимуть розвитку в них бажання щось сказати, обмінятися почуттями, тобто, наблизити їх до реального спілкування.

Такі умови можна створити штучно. Джерелом їх моделювання можуть виступати навчально-мовленнєві ситуації, автентичні, зокрема художні тексти для аудіювання та читання.

На необхідність цілеспрямованої роботи з формування навичок роботи з художнім текстом звертали увагу багато вчених і вчителів-практиків. Значний внесок у дослідження проблеми читацької діяльності учнів внесли Т. Пахнова, І. Светловська, О. Сосновська та ін. Вчені аналізують взаємозв'язок сприйняття та інтерпретації художнього твору, визначають методи і прийоми аналізу літературного тексту, досліджують розвиток читацької самостійності учнів, розглядають форми роботи над словом в художньому тексті, особливу увагу приділяють формуванню читацьких і мовленнєвих умінь [8; 9].

В сучасній методиці навчання іноземних мов питання про використання автентичного англомовного тексту для різних цілей навчання розглядаються достатньо широко. Дослідниками визначено навчальний потенціал

автентичного тексту, його функції, навчальні можливості, художні властивості та ознаки. Реалізація цих можливостей в навчально-виховному процесі з іноземної мови дозволяє вчителю вдосконалити методику роботи над автентичним англомовним текстом при навчанні вільного спілкування іноземною мовою [1].

Саме художній текст відіграє важливу роль у розвитку мовленнєвих умінь учнів, адже є не тільки основним навчальним матеріалом, а й стимулом для обміну думками та народження діалогу, зразком для продукування власних висловлювань. Тому особливим етапом нашого дослідження стало вивчення питання про сучасні підходи до тлумачення та інтерпретації художнього англомовного тексту.

Методисти пропонують різні погляди до визначення та розуміння провідної функції автентичного англомовного тексту в навчальному процесі (формально-мовний, функціонально-феноменологічний, комунікативно-смысловий, змістовно-мовленнєвий) [2, с. 84].

Нашу увагу привертає змістовно-мовленнєвий підхід, за яким провідною функцією художнього тексту є слугувати джерелом інформації, заохочувати учнів до подальшого мовленнєвого спілкування. Основною метою використання такого тексту в навчальному процесі з англійської мови є розвиток діалогічного та монологічного мовлення на матеріалі прочитаного.

Процес читання художнього автентичного тексту передбачає не лише розуміння його змістової та смислової інформації, але й подальшу мовленнєву діяльність читачів, спрямовану на оцінювання прочитаного, висловлювання своїх вражень та ставлення до подій, фактів, вчинків героїв тощо. Отже, завданням учителів у роботі з художніми творами є навчити школярів розуміти будь-які художні твори в єдності змісту і форми, адекватно реагувати на прочитане [6, с. 5].

Вивчення структури художнього тексту є складним питанням, тому і його вирішення є неоднозначним. Проаналізувавши точки зору різних дослідників, визначимо основні структурні компоненти тексту.

Їх можна об'єднати в чотири групи. До першої відносять ідею, тему, ідейно-естетичний світогляд письменника, проблематику. До другої групи входять такі складові, як: характеристика подій, сюжетні ситуації, опис навколишніх умов, об'єктивно-історичні факти. Третя група відповідає за оцінювання подій, образів, персонажів, їх вчинків, способу життя. Четверта група містить компоненти мовного оформлення текстів: характер мовних та мовленнєвих засобів. Взаємодія всіх визначених компонентів сприяє створенню особливого, відповідного тексту смислу. Цей смисл є однаковим для всіх читачів. Проте його сприйняття різними учнями буде різним.

Художній текст вважають продуктом говоріння, адже через нього автор впливає на читача. З іншого боку, текст – це об'єкт сприйняття і смислової обробки для того, хто читає. Сприйняття змісту художнього твору з точки зору естетики, літературознавства, психології є опосередкованою формою спілкування за системою автор → текст → читач (addresser → message → addressee) [5, с. 173]. В цьому процесі беруть участь такі психологічні механізми як установи й запити учнів старшої школи, їх інтереси, мотиви, емоції та уява.

Автор тексту повідомляє читачу ідею свого твору, задовану в образах і знаках, змісті і смислі. Читаючи людина на основі власного розуміння інтерпретує отриману інформацію та висловлює власну думку щодо її смислу [3, с. 230]. Цей продуктивний процес передбачає пошук і виявлення важливої для читача пізнавальної інформації. Така інформація повідомляє старшокласнику авторське, суто індивідуальне розуміння відносин між явищами, образами та подіями, представлене у створеному письменником світі. На думку дослідників, інформація є основною категорією тексту, а її розуміння залежить від мовленнєвого й життєвого досвіду читача, його інтелекту, розумових здібностей [4, с. 91-92].

Визначене вище переконує нас в тому, що тлумачення отриманої з тексту інформації залежатиме від готовності читачів до її сприйняття і розуміння і буде різним.

Як стверджує Ж. Монуел'ян, слідом за Ю. Борисовою, І. Гушціною, Л. Тимофєєвою, найбільш цінними для мовленнєвої практики старшокласників є оповідання соціального, соціально-психологічного, побутового, детективного, гумористичного та ліричного типів. Саме в них превалюють реальні життєві факти, вирішуються актуальні і вічні морально-етичні та соціальні проблеми, а їх обговорення на уроках надає учням можливість висловлювати різні точки зору, власні думки, судження тощо. Організована в такий спосіб робота над змістом тексту надає привід для дискусій, стимулює розумову діяльність учнів, пробуджує їх почуття та емоції, викликає в них асоціацію з власним життям, мотивує й активізує мовлення школярів [7, с. 78].

Сприйняття художнього твору – напружена розумова діяльність. Методисти переконані, що всі художні твори, які використовуються в навчальному процесі, виконують дидактичну навчально-керівну функцію. Ця функція спрямована на формування когнітивної компетенції школярів, розвиток в них спеціальних умінь і навичок. Серед останніх слід виділити вміння визначати зміст твору, творчий задум автора, основні події часу написання твору, епоху, в якій жив і творив письменник, аналізувати його творчість, композиційну структуру тексту, ідею, тему, проблеми твору, визначати і характеризувати головних героїв тощо.

Зображально-виражальні властивості мови художнього тексту, система його форм і конструкцій допомагає учням формувати й формулювати власні думки. У процесі обговорення основних понять твору на уроці учні досягають високого рівня творчої діяльності, удосконалюють уміння творчо переосмислювати текст на основі власних оцінних критеріїв, шукають продуктивні нестандартні рішення. Ні в кого не викликає сумнівів той факт, що мовлення учнів іноземною мовою є, у порівнянні з рідною мовою, менш розвиненим. Тому, під час обговорення творів школярам не завжди вистачає мовних і мовленнєвих засобів для побудови висловлювання. Брак зазначених засобів призводить до того, що діалог завмирає.

Щоб цього не сталося, вчителю необхідно постійно винаходити нові прийоми роботи з художнім текстом, які можуть забезпечити активну діяльність учнів. Творчий характер роботи з текстом полягає в тому, що старшокласники в результаті продуктивної переробки змістової інформації самостійно вирішують комунікативні завдання.

Висновки. Отже, процес читання художніх творів, безперечно, надає старшокласникам можливості для розвитку вмінь діалогічного мовлення. А ефективним цей процес буде лише тоді, коли його мовний і мовленнєвий потенціал буде використано на уроці щонайбільше. Його продуктивна реалізація в навчально-виховному процесі з іноземної мови залежить від педагогічної майстерності вчителя, використаних ним методів, прийомів і форм організації навчання.

Перспективи подальших розвідок. У ході дослідження ми звернули увагу на використання методично раціональних прийомів, форм і засобів навчання, створення умов, які активізують навчальну діяльність школярів і сприяють розвитку в них бажання вивчати іноземну мову. Тому подальші дослідження ми плануємо пов'язати з визначенням форм, методів і прийомів, найбільш ефективних для розвитку вмінь діалогічного мовлення на основі читання художніх автентичних творів.

Література:

1. Бігич О. Б. Вправи для навчання читання на матеріалі американських автентичних підручників / О. Б. Бігич // Іноземні мови. – 1999. – № 4. – С. 60-62.
2. Грызулина А. П. Обучение чтению научно-популярной литературы на англ. яз. / А. П. Грызулина – М. : Высшая школа, 1999. – 86 с.
3. Иванова О. Н. Обучение чтению на английском языке учащихся 10-11 классов / О. Н. Иванова // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 5. – С. 70-76.
4. Канина О. П. Задания по чтению в 9,10,11 классах / О. П. Канина // Англійська мова та література. – 2008. – № 3. – С. 24-29.
5. Кличникова З. И. Психология чтения / З. И. Кличникова // Методическая мозаика. – 2008. – № 4. – С. 23-32.
6. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролюбов и др. – М. : Высш. шк., 1982. – 373 с.
7. Монузьян Ж. И. К вопросу о методике работы над текстом в зависимости от его характера (9-10 классы) / Ж.И. Монузьян // Иностранные языки в школе. – 1970. – № 5. – С. 47-51.
8. Пахнова Т. М. Русский язык: Комплексная работа с текстом. 9-11 классы / Т. М. Пахнова. – Айрис-Пресс, 2009. – 224 с.
9. Светловская Н. Н. Обучение детей чтению: Практическая методика: Учеб. пособие / Н. Н. Светловская. – М. : Академия, 2001. – 282 с.

К. О. Панасенко,

Херсонський державний університет, м. Херсон

ДО ПРОБЛЕМИ ОБРАЗУ, ОБРАЗНОСТІ ТА СИМВОЛУ У ПЕРЕКЛАДІ (НА МАТЕРІАЛІ ВІРША У. БЛЕЙКА «THE TIGER» ТА ЙОГО ПЕРЕКЛАДІВ У ВИКОНАННІ В. КОПТІЛОВА ТА С. МАРШАКА)

У статті запропоновано визначення понять «образ», «образність» та «символ» з точки зору їх функціонування у художньому тексті. На основі зіставного аналізу тексту з двома варіантами його перекладу встановлено найсуттєвіші диференційні риси даних понять та первинність/вторинність символу та образності по відношенню до поняття «образ».

Ключові слова: переклад, образ, символ, образність, адекватність.

В статье предложены определения понятий «образ», «символ» и «образность» с точки зрения их функционирования в художественном тексте. На основе сопоставительного анализа текста с двумя вариантами его перевода установлено наиболее существенные дифференциальные признаки данных понятий, первичность/вторичность символа и образности по отношению к понятию «образ».

Ключевые слова: перевод, образ, символ, образность, адекватность.

The article suggests definitions of «image», «symbol» and «imagery» in terms of their functioning in a literary text. The most important distinctive features as well as the primary/secondary character of the notions «symbol» and «imagery» in relation to the notion «image» were determined on the basis of the comparative analysis of the text with the two versions of its translation.

Key words: translation, image, symbol, imagery, adequacy.

Існування та функціонування художнього тексту без понять «образ», «образність» та «символ» ставилося б під сумнів, оскільки він би втратив художність як специфічну рису твору мистецтва, основою і джерелом якої є здатність автора висловлювати думки і почуття та відтворювати дійсність в образній формі.

Поняття «образ», «символ» та «образність» характеризуються складністю і неоднозначністю, оскільки кожне з них виступає предметом вивчення різних науково-практичних напрямів у межах гуманітарного циклу дисциплін. Даними поняттями оперують філософія, психологія, естетика, літературознавство, лінгвістика, етнолінгвістика, культурологія тощо. У кожній науковій парадигмі вищезгадані терміни отримують своє тлумачення, часто пов'язане з категорією «образ», центром визначення якого слугує потрактування образу як образної візуалізації об'єкту. Усе це спричиняє розбіжності та плутанину у розумінні цього поняття з лінгвістичної точки зору, зокрема у художньому тексті, та співвідношення понять «символ» та «образність» по відношенню до поняття «образ».

Актуальність дослідження цієї проблематики зумовлює мету даної статті, яка полягає: 1) у теоретичному розмежуванні понять «образ», «образність» та «символ» з точки зору їх функціонування у художньому тексті; 2) у практичному підтвердженні відмінностей між даними термінами на прикладі вірша У. Блейка «The Tiger» та зіставного аналізу тексту оригіналу (далі – ВТ) з текстами перекладів (далі – ПТ) українською та російською мовами у виконанні В. Коптілова та С. Маршака; 3) у дослідженні мовних засобів, які сприяють творенню цілісного образу вірша.

Об'єктом статті виступає образ, але не як особлива форма відображення дійсності в уяві індивіду, а як художній образ, який, на наш погляд, є найбільш релевантним як у контексті лінгвістичного, так і перекладознавчого підходів.

У філології поняття «образність» розглядається у тісному зв'язку з поняттям «образ», де кожне з яких вносить свій зміст у його тлумачення. У цьому контексті підтримуємо думку В. Коптілова, який визначає образність як основу художнього тексту, а конкретні засоби її вираження відрізняють один текст від іншого. Образність – це підпорядкованість усіх мовних засобів тексту завданню створення художнього та словесного образу [4, с. 12–13]. П.В. Палієвський зазначає, що художній образ не зводиться до образності мови, а є більш складним і ємним явищем, що включає в себе, поряд з мовою, інші текстові засоби і виконує особливу, власне художню функцію [цит. за 1, с. 22]. Отже, образність є первинним і більш вузьким поняттям, ніж образ.

Поняття «символ» у сучасній лінгвістиці має безліч трактувань, однак, на жаль, більшість із них розглядає дане поняття лише з позицій семіотики та культурології, де символ розуміється у контексті своєї знаковості та культурної значущості (Ю.М. Лотман, Ч.С. Пірс). Багато вчених розглядають символ як похідне від поняття «образ» (С.С. Аверінцев, О.Ф. Лосєв). Дані підходи у контексті нашого дослідження не окреслюють функціонування символу у художньому тексті. У даному відношенні, де символ розуміємо як «структурний компонент» тексту, виражений мовними засобами, який перекладач має диференціювати у тексті, найбільш релевантним вбачаємо визначення даного поняття І.О. Солодиловою: символ – це троп, що породжує образ, в якому предметне уявлення служить актуалізації, або символізації абстрактного поняття, яке несе основний сенс, що відрізняється особливою ємністю і неоднозначністю тлумачень [8, с. 31]. Такий підхід дає можливість перекладачеві розпізнати і диференціювати символ та проаналізувати його лексико-семантичне оточення, щоб зрозуміти, чим припустимо пожертвувати, а що неодмінно потрібно зберегти при перекладі. Отже, ми пересвідчуємось у тому, що у художньому тексті символ виступає первинним і більш вузьким поняттям по відношенню до поняття «образ».

Вірш У. Блейка «The Tiger» рясніє алітерацією (*burning bright / frame thy fearful / distant deeps*). Яскраві також приклади звуконаслідування (наприклад, англійський звук [r] співзвучний рику тигра), яке притаманне, однак, переважно сильним позиціям вірша (*bright <...> / forests <...> / frame <...> symmetry*). Яскравий візуалізації образу та його семантичній відповідності контексту цілісного тексту слугують також різноманітні мовні засоби, серед яких велика роль належить епітетам (*immortal hand or eye <...> fearful symmetry / dread hand*), метафорам (*burning bright <...> forests of the night*), символам (*forests <...> night, deeps <...> skies*), що при перекладі часто супроводжується труднощами підбору синонімічного варіанту до певної одиниці оригіналу. Синтаксис вірша дещо спрощений: спостерігаються прості синтаксичні конструкції, хоча й поширені, але прості речення (*On what wings dare he aspire? <...> / In what furnace was thy brain?*). Для вірша характерна чоловіча суміжна рима, наявність переносів, які виступають характерною рисою поезії романтизму та сприяють подоланню ритмічної монотонності віршової форми, а відтак – більшому напруженню при створенні образу. Композиція вірша передбачає поступове наростання емоційної напруги (спочатку Тигр виступає як темне начало, далі відбувається інтенсифікація напруги створюваного образу, пізніше – протиставлення Тигра Агнцю як втіленню покірності та світлого начала) [13, с. 176]. Кульмінацію переживань і водночас розв'язку вірша маркує остання його строфа, яка повторює першу строфу: попри протиставлення Тигра Агнцеві, У. Блейк у такий спосіб натякає на переважання у світі темного начала, що суперечить фольклорним традиціям, де перемогу завжди отримує Добро. Отже, у результаті клопітливої роботи над усіма рівнями тексту, автору вдається створити грандіозний образ Тигру.

Перша строфа ВТ звучить у такий спосіб: *Tiger! Tiger! burning bright / In the forests of the night, / What immortal hand or eye / Could frame thy fearful symmetry?* [14, с. 31]. Для першої строфи ВТ, яка маркує сильну позицію вірша, характерна алітерація (*burning bright <...> / forests <...> night <...> / what <...> / frame <> fearful*). Алітерація присутня і у першій строфі ПТ1 (*твій вогненний гнів <...> забринів*), але вона не настільки сильна та не сприяє активізації в уяві читача образу, адекватному образу ВТ: *Тигре! Твій вогненний гнів / В чорній пущі забринів. / Хто із сонця і з ночей / Креше жах твоїх очей?* [3, с. 270]. Щодо ПТ2, то тут також можна говорити про алітерацію (*тигр <...> горящий / светло <...> глубине полночной*). Поряд з повторенням звуку [р] спостерігаємо переважання сонорних приголосних, що вносить певну помірність до створюваного образу вже на початку вірша: *Тигр, о тигр, светло горящий / В глубине полночной чащи, / Кем задуман огневой / Соразмерный образ твой?* [9]. Походження повтору слова фольклорне і сягає часів, коли з хаосу людської мови, яка щойно зароджувалася, у хвилини експесиву виривалися екстатичні вигукі – зародкові дефініції явищ і предметів, що виокремлювалися продосвідом з навколишнього світу: спроби заклинання, приручення словом таємничих і ворожих стихій [9]. У Блейка повтор «*Tiger! Tiger!*» – це непідробний зойк впізнавання при несподіваному зіткненні людини і звіра віч-на-віч у повному небезпек, доісторичному лісі [9]. У ПТ1 «*Тигр, о тигр*» виконує, однак, дещо іншу функцію. Вигук «о» та плавний, урочистий, одичний початок служить вихваланням могутньої природи, оскільки перекладач орієнтується на те, щоб «вірші про тигра» могли «вважатися класичними» [9]. Отже, у ВТ повтор служить для передачі страху людини перед таємничістю дикої природи, у ПТ2 – для вираження людського захоплення могутністю природи. У ПТ1 повтор зовсім відсутній, що послаблює авторський задум. Фразою «*burning bright in the forests of the night*», яка рясніє прикладами алітерації (*burning bright in the forests of the night*), автор підказує, що горить не сам тигр, а в темряві світяться його очі [9]. «*Burning bright*» виступає метафорою, адже в англійській мові дієслово «*to burn*» має переносне значення: «*to be or become very angry or disgusted*» [15]. Важливою також виступає лексема «*bright*», яка передається у ПТ1 та ПТ2 лексемами «*вогненний*» та «*светло*». Для виявлення рівня адекватності відтворення метафори в цілому звернемося до етимології лексеми «*bright*»: *Old English bryht, by metathesis from beorht bright; splendid; clear-sounding; beautiful; divine,» from Proto-Germanic *berhta- «bright» (cf. Old Saxon berht, Old Norse bjartr, Old High German beraht, Gothic bairhts «bright»), from PIE root *bhereg- «to gleam, white» (cf. Sanskrit bhrajate «shines, glitters,» Lithuanian breksta) [16]. Як бачимо, дана лексема серед своїх значень має «*bright, clear, glittering*». У контексті вірша У. Блейка актуалізуються саме семи яскравості та блиску, що сприяє творенню образу Тигра як такого, що вселяє страх. У ПТ1 та ПТ2 дану метафору передано наступним чином: «*вогненний гнів*» та «*светло горящий*». Щодо передачі даної метафори у ПТ1, то сему гніву, яка присутня серед переносних значень лексеми «*burn*», перекладач відтворює експліцитно поряд з епітетом «*вогненний*». У ПТ1 вжито епітет «*светло горящий*». На перший погляд, у російській мові лексема «*гореть*» серед своїх переносних значень має наступні: *блестеть, сверкает, отражая свет; выделяться своим ярким цветом, окраской; блестеть от возбуждения (о глазах) выражать сильное чувство, напряженную мысль (о взгляде)* [5]. Щодо лексеми «*светло*», то її етимологія така: *светлый – ая, -ое; светло, нареч., укр. світлий, блр. светлы, др.-русс., ст.-слав. свѣтъ, болг. светъл, -а, сербохорв. свијетао, свијетла, свијетло «блестящий», словен. svetl, svetla, чеш. svetly, слов. svetly, польск. swiaty – то же, swiato «свет», в.-луж., н.-луж. swetu, полаб. swote. Праслав. *svetъьь от *svetъ [11, с. 576]. Якщо звернутися до тлумачного словника, дана лексема має такі основні значення: *излучающий сильный, яркий свет; не затуманенный, ясный (о взгляде, взоре); менее яркий по сравнению с основным цветом; не насыщенный; перен. ничем не омраченный; радостный, счастливый; выражающий счастье, радость...* [5]. Отже, вживання даної лексеми нейтралізує вищевказані значення лексеми «*горящий*», несе позитивну конотацію, що суперечить інтенції автора. У ПТ2 спостерігаємо захоплення силою Тигра, ніж страх перед його люттям.**

У другій строфі ВТ знову помічаємо приклади алітерації (*what distant deeps <...> / what wings dare <...> what <...> dare*), яка, однак, не створює того напруження, яке присутнє на початку вірша: *In what distant deeps or skies / Burnt the fire of thine eyes? / On what wings dare he aspire? What the hand dare seize the Fire?* [14, с. 31]. Те саме можна сказати і про ПТ1 (*верховин <> / вогонь <...> жарин <...> / приніс <...> / прадавній чорний*) та

ПТ2 (или глубинах / тлел <...> таился <...> / нашла). Автор знову задається питанням про «земне» чи «небесне» походження Тигра, вживаючи опозицію *deeps/ skies ta wings/hand*, які можна вважати співзвучними, адже перша символізує протистояння «низу» та «верху», тоді як другу можна вважати протиставленням «матеріального» та духовного. У ПТ1 відтворено лише опозицію «низу» та «верху»: *Из глубин чи з верховин / Той вогонь очей – жарин? / Кто й коли його приніс / У прадавній чорний ліс?* [3, с. 270]. У ПТ 2 хоча й згадується про те, що Тигра «нашла рука», також помічаємо лише протистояння «низу» та «верху»: *В небесах или глубинах / Тлел огонь очей звериных? / Где таился он века? / Чья нашла его рука?* Метафора «*fire of thine eyes*» передано В. Коптіловим та С. Маршаком відповідними метафорами, однак кожна з них має додатковий компонент: порівняння у складі метафори «*вогонь очей-жарин*» та епітет «*звериных*». У першому випадку очі Тигра порівнюються з «*жариною*», яка використовується на позначення «блиску в очах, що відбиває певний внутрішній стан» [6, с. 509], який, однак, не конкретизується. У ПТ2 відбувається підсилення семи «страшний» в образі Тигра, оскільки серед своїх переносних значень «*звериный*» має «*жестокый, дикий, свирепый*» [5].

Третя строфа ВТ: *And what shoulder, and what art, / Could twist the sinews of thy heart? / And when thy heart began to beat, / What dread hand? and what dread feet?* [14, с. 31]. У ВТ знову спостерігаємо яскраві приклади алітерації (*what <...> / twist <...> / when <...>, began to beat*). Алітерацією даної строфи характеризується і ПТ1: (*журбі серце вирізьбив <...> грізне <...> груді*): *Хто у щасті чи в журбі / Серце вирізьбив тобі? / Серце грізне в груді б'є, / Людям жаху завдає* [3, с. 270]. Як бачимо, у даному випадку алітерація ПТ1 передає емоційне напруження оригіналу. Щодо ПТ2, то тут знову переважає алітерація сонорних приголосних (*полный силы / свил <...> жили <...> почувствовал <...> рук / сердца первый*), що на фонографічному рівні сприяє нейтралізації напруги при сприйнятті образу: *Что за мастер, полный силы, Свил твои тугие жили / И почувствовал меж рук / Сердца первый тяжкий звук?* [9].

Міць в образі Тигра есплікується лексемою «*sinews*», що означає «*solid resilient strength, power; he chief supporting force*» [15]. Однак йдеться не лише про фізичну, а й про інтелектуальну міць: лексема «*heart*» виступає символом місцезнаходження інтелекту [13, с. 142]. У ПТ1 відбувається втрата значення міцці за рахунок генералізації – вживання лексеми «*серце*»; С. Маршак вказує лише на фізичну міць – «*тугие жили*». Кожен з перекладачів адекватно відтворює страх при сприйнятті Тигра: В. Коптілов – за допомогою епітета «*грізний*» та словосполучення «*жаху завдає*», що також підкріплюється алітерацією; С. Маршак – за допомогою епітету «*тяжкий*», що часто вживається як синонім лексеми «*страшний*». Однак більш адекватним вважаємо відтворення строфи загалом у ПТ2.

Четверта строфа у ВТ: *What the hammer? what the chain? / In what furnace was thy brain? / What the anvil? What dread grasp / Dare its deadly terrors clasp?* [14, с. 31]. Розглянемо приклади та роль алітерації у даній строфі ВТ: (*dread grasp / dare <...> deadly terrors*). Переважання звуків [d] та [r] сприяють підсиленню напруги при сприйнятті образу. У ПТ1 переважає звук [н] (*вогнем навік <...> / на нім <...> / нещасний*), що зовсім не створює відчуття напруження. Це саме спостерігаємо у ПТ2, де відчутна перевага сонорних звуків [м] та [л] (*пылал <...> / млат <...> / ковал <...> / сжал клещами <...> / мозг метавший пламя*). Як у ПТ1, так і у ПТ2 не відтворено всіх інструментів, якими «виковувався» мозок Тигра. У ПТ 1: *Хто, яким вогнем навік / Хижий мозок твої розпик? / Де ковадло, що на нім / скуто твої нещасний грім?* [3, с. 270]. Отже, В. Коптілов елімінує лексеми «*hammer*», «*chain*». У ПТ2: *Что за горн пред ним пылал? / Что за млат тебя ковал? / Кто впервые сжал клещами / Гневный мозг, метавший пламя?* [9]. Як бачимо, С. Маршак згадує про «*chain*», «*anvil*». Вищесказане спричиняє певні втрати при візуалізації словесного образу у обох ПТ. У ПТ 2 збережено анафору, притаманну ВТ: *Что за горн пред ним пылал? / Что за млат тебя ковал?* В. Коптілов більш адекватно відтворює рядок «*In what furnace was thy brain?*» за допомогою метафоричного переосмислення «*вогнем мозок розпик*». С. Маршак відтворює даний рядок у такий спосіб: «*Что за горн пред ним пылал?*», що, на наш погляд, не зовсім точно передає думку автора. Епітет «*deadly*» та іменник «*terrors*», які описують мозок Тигра, вжиті з метою актуалізації ідеї безпощадності, що обидва перекладачі зберегли адекватно: у В. Коптілова – «*хижий*» мозок, у С. Маршака – «*гневный мозг*», що, вживаючись з метафорою «*метавший пламя*», робить образ експресивнішим. Щодо останніх рядків строфи, то у ПТ2 досягнуто більшої адекватності у передачі думки подолання міцного, страшного розуму Звіра. У ПТ1 можна помітити почуття жалості до Тигра, вираженого епітетом «*нещасний*» до іменника «*грім*», відсутній у ВТ та ПТ2.

Передостання строфа ВТ: *When the stars threw down their spears, / And water'd heaven with their tears, / Did he smile his work to see? / Did he who made the Lamb make thee?* [14, с. 31]. Припустимо, що персоніфікація «*stars threw down their spears*» вжито метафорично із значенням, яке має стале словосполучення «*to throw down*» – «*to give up*», «*здаватися*». «*Stars* (зірки) *traditionally stand for the force of the spirit struggling against the forces of darkness*» [13, с. 309], у даному випадку використовуються як метонімія (синеκδοха), позначаючи небо загалом. Лексема «*heaven*» (небо) має позитивні конотації, «*associated with things of the spirit and with the number three...*» [13, с. 143], однак для У.Блейка, зірки і небо – субстанції глибоко ворожі, втілення світопорядку Юрайзена, в якому немає місця пориву і поетичному генію [9]. Очевидно, перед нами – сцена поразки неба (зірок, закону, Юрайзена) в боротьбі з невідомим творцем і його створінням [9]. Хоча значення даної поразки не експліковане жодним перекладачем, «сльози неба» наявні в обох ПТ, експлікуючи страх Неба перед міццю та силою Тигра. У ПТ1: *Внав на землю темний страх, / Небо скупане в сльозах. / Чи всміхнувся твої творець, / Що ягняткові кінець?* [3, с. 270]. У ПТ2: *А когда весь купол звездный / Оросился влагой слезной, – / Улыбнулся ль наконец / Делу рук своих творец? / Неужели та же сила, / Та же мощная ладонь / И ягненка сотворила, / И тебя, ночной огонь?* [9]. На наш погляд, у ПТ2 відбувається спотворення думки автора, оскільки мова у ВТ не йде про те, що «ягняткові кінець». У. Блейк лише натякає на те, що темні сили превалюють, не говорячи про це прямо. Автора дивує, що одна сила здатна створити Ягня, «*the Lamb*» which «*signifies purity, innocence, meekness (as well as*

unwarranted sacrifice)... *lies at the root of representations of either pure thought, or a just man, or the Lamb of God*» [13, с. 176], та Тигра, «*the Tiger*» which «*is associated with Dionysos, and is a symbol of wrath and cruelty*» [13, с. 342]. Вживання епітету «*моцная*» з метонімією «*ладонь*» у ПТ2 свідчить про захоплення творцем з боку перекладача, а метафора «*ночной огонь*» асоціюється не з жахом та гнівом, а із захопленням величчю та таємничістю Тигра. Не дивлячись на деякі зауваження, у ПТ2 адекватніше відтворено дану строфу ВТ.

У результаті перекладознавчого аналізу ми дійшли таких висновків. На фонографічному рівні вибухові приголосні у ВТ переважають, що надає віршу експресії, а створюваному образу – енергії, люті. У ПТ2 переважають сонорні приголосні, що у поєднанні з жіночими римами сприяють створенню більш помірному образу Тигра. У ПТ1 спостерігаємо переважання сонорних приголосних, які часто поєднуються із шумними *-гн-, -гр-, -тв* (*твій вогненний гнів, в журбі серце грізне в груди*), що разом з чоловічою римою, характерною для ВТ, надає експресивності створюваному образу, роблячи тональність даного перекладу більш співзвучною тональності ВТ.

Основними темами або концептами вірша є Добро і Зло. Хоча у ПТ2 можна спостерігати більше захоплення Тигром, на відміну від страху автора перед таємничістю дикої природи, як У.Блейк, так і С. Маршак дивуються, як одна сила могла створити два протилежні начала: Ягня, як символом чистоти та невинності, та Тигра, як символ жорстокості. Ягня згадується і у ПТ1, але авторську думку дещо спотворено: В. Коптілов натякає на те, що із творенням Тигру у світі зникнуть такі поняття, як «чистота» та «невинність», тобто Добро. Висновуємо, що С. Маршак, не дивлячись на порушення принципу еквілінеарності, адекватніше відтворив тему та ідею вірша.

Образність, яка лежить в основі певного образу, у даному випадку – образу Тигра, створюються за рахунок лексико-семантичних мовних засобів. В аналізованому вірші безпосередньо творенню образу Тигра слугують такі зображально-виражальні засоби: *метафора, символ, епітет, метонімія, персоніфікація*. У перекладах поряд із даними засобами творення образності зустрічається також *порівняння*.

Символ, який неодноразово зустрічається в аналізованих текстах, належить до зображально-виражальних засобів образності, беручи участь у творенні цілісного образу та сприяючи його більш виразній активізації та інтенсифікації в уяві читача (наприклад, *forest, night* актуалізують значення темряви сприяють підсиленню страху, тривоги). Будучи багатозначним, у художньому тексті символ актуалізує лише одне зі своїх значень – контекстуально обумовлене значення, що має сприяти адекватній інтерпретації цілісного образу.

Отже, поняття «образність», яке включає поняття «символ», виступають первинними та більш вузькими по відношенню до похідного та більш складного поняття «образ»; їх можна назвати важливими, але не єдиними «цеглинами», за допомогою яких створюється останній. Формування образу передбачає також наявність інших компонентів, серед яких фонологічні та синтаксичні особливості, композиційна структура, тема та ідея художнього тексту відіграють рівнозначно важливу роль.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у дослідженні специфіки функціонування символу та його ролі при формуванні образу в художньому поетичному тексті та його перекладних інтерпретаціях.

Література:

1. Борисова Е. Б. О содержании понятий «Художественный образ» и «образность» в литературоведении и лингвистике / Е. Б. Борисова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 35 (173). – С. 20-26.
2. Ефимов А. И. Стилистика художественной речи / А. И. Ефимов. – М. : МГУ, 1959. – 447 с.
3. Зарубіжна література XIX сторіччя. Доба романтизму: Підручник / Д. С. Наливайко, К. О. Шахова. – К. : Заповіт, 1997. – 464 с.
4. Коптілов В. В. Теорія і практика перекладу : навч. посіб. / В. В. Коптілов. – К. : Юніверс, 2002. – 280. – С. 12-13.
5. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. [Электронный ресурс] / Т. Ф. Ефремова. – Режим доступа : www.efremova.info/
6. Словник української мови: в 11 томах / [А. П. Білоштан та ін.; ред. рада П. П. Доценко, Л. А. Юрчук]. – Т. 2. – К. : Наукова думка, 1971. – 550 с.
7. Словник української мови: в 11 томах / [В. М. Білоноженко та ін.; ред. рада: В. О. Винник та ін.] – Том 8. – К. : Наукова думка, 1977. – 927 с.
8. Солодилова И. А. Смысл художественного текста. Словесный образ как актуализатор смысла. Учебное пособие для студентов III курса / И. А. Солодилова. – Оренбург : ГОУ ОГУ, 2004. – 153 с.
9. Сухарев (Мурашкин) С. Два тигра (О переводческом стиле и личности переводчика) [Электронный ресурс] / С. Сухарев (Мурашкин). – Режим доступа : www.proza.ru/2010/03/28/845f
10. Тимофеев Л. И. Основы теории литературы / Л. И. Тимофеев. – М., 1976. – 548 с.
11. Этимологический словарь русского языка: в 4-х томах / М. Фасмер. – Т. 2. – М. : Прогресс, 1987. – 832 с.
12. A dictionary of literary symbols: Second edition / Michael Ferber. – Cambridge : Cambridge University Press. – 2007. – 262 p.
13. A dictionary of symbols: Second edition / J. E. Cirlot. – London : Routledge & Kegan Paul, 1971. – 419 p.
14. Blake, W. Poems and prophecies / W. Blake. – London : David Campbell Publishers Ltd, 1991. – 497 p.
15. Merriam-Webster online: Dictionary and Thesaurus [Electronic Resource]. – Mode of access : URL: www.merriam-webster.com.
16. Online Etymology Dictionary [Electronic Resource]. – Mode of access : URL: dictionary.reference.com/etymology.

Л. Н. Селюжицкая,
УО Полесский государственный университет (г.Пинск)

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА

Розглядається ділова гра як засіб формування навиків міжкультурного спілкування в процесі навчання іноземної мови (німецької). Проаналізовані особливості відбору навчального матеріалу, текстів, вправ і комунікативних завдань, необхідних для проведення ділової гри.

Ключові слова: ділова гра, міжкультурне спілкування, формування, навчальний матеріал, міжкультурний компонент.

Рассматривается деловая игра как средство формирования навыков межкультурного общения в процессе обучения иностранному языку (немецкому). Проанализированы проблемы отбора учебного материала, виды текстов, упражнений и коммуникативных заданий, необходимых для проведения деловой игры.

Ключевые слова: деловая игра, межкультурное общение, формирование, учебный материал, межкультурный компонент.

The article analyses the business game as a mean of formation of intercultural communication skills in the process of foreign language studying (german). The problems of choice of training, material exercises and communicative tasks which are needed for business game are analyzed.

Keywords: business game, intercultural communication, formation, training material, intercultural component.

XXI век отмечается как век интеллектуальной конкуренции. В этой связи в профессиональном образовании возрастает интерес к активным педагогическим технологиям, среди которых деловые игры занимают самое широкое распространение. Деловые игры являются уникальным методом и средством обучения, способствующий эффективному повышению качества подготовки и совершенствования специалистов. Изучение иностранного языка посредством деловых игр становится все более актуальным. Применение деловых игр межкультурной направленности на занятиях по иностранному языку в вузе экономического профиля является перспективным направлением, позволяющим ориентировать студентов на соизучение языка и культуры. Сегодня в глобализирующемся мире только лингвистических знаний недостаточно, чтобы успешно участвовать в деятельности иностранных предприятий или обучаться в иностранных учебных заведениях. Игра, являясь неотъемлемым элементом любой культуры, способствует формированию и развитию навыков межкультурного общения. При создании деловой игры как средства формирования навыков межкультурного общения важно использовать межкультурный компонент.

С помощью деловой игры, содержащей межкультурный компонент, можно сформировать у студентов ряд «компетенций, такие как:

- знание и понимание своей культуры и знание, осмысление и понимание иной социокультуры;
- умение распознавать и понимать смысловые ориентиры другого языка;
- умение видеть сходства и различия между общающимися культурами и применять их в контексте межкультурного общения;
- умение оперировать различными вербальными и невербальными средствами для достижения взаимопонимания между культурами;
- умение правильно интерпретировать языковое поведение партнера;
- навыки группового взаимодействия, инициации и развития диалога вокруг культурологического контекста;
- навыки формирования социокультурных стратегий, которыми можно воспользоваться в новых неожиданных ситуациях;
- способность пересмотреть свои установившиеся взгляды в процессе межкультурного диалога и способность избегать межкультурные конфликты;
- способность позитивно относиться к иной культуре и ее носителям [2].

При подготовке к деловой игре с межкультурным компонентом для достижения коммуникативной задачи важно использовать «культурологические знания, включающие ряд элементов:

- культурные семы – более мелкие и универсальные, чем слово, семантические единицы;
- культурный фон – характеристика номинативных единиц (слов и фразеологизмов), обозначающих явления социальной жизни и исторические события;
- культурные традиции – совокупность наиболее ценных элементов социального и культурного наследия;
- культурный фонд – комплекс знаний в области национальной и мировой культуры, которыми обладает представитель той или иной культуры;
- установки культуры – своего рода идеалы, в соответствии с которыми личность квалифицируется как «достойная/недостойная»;
- менталитет – категория, которая отражает внутреннюю организацию и дифференциацию ментальности, склад ума, склад души народа» [3, с. 48-49].

Особое внимание следует уделять содержанию учебного материала, который включает тексты, культурологические упражнения и коммуникативные задания. Огромное значение при подготовке деловой игры имеет отбор учебного материала, при этом важно соблюдать следующие факторы, а именно соответствие учебного материала целям обучения студентов иностранному языку в неязыковом вузе; социокультурному контексту;

уровню владения студентами иностранным языком; временным рамкам, отведенным на подготовку к деловой игре.

Тексты как компонент учебного материала являются основным источником культурологической и социокультурной информации. При отборе текстов для деловой игры следует учитывать такие характеристики как:

- тематика и проблематика текста (тексты, содержащие страноведческую, культурологическую и социокультурную информацию);
- принадлежность текста к определенному функционально-стилистическому регистру (учебные, научно-популярные, профессионально-ориентированные);
- жанр текста (газетные статьи, художественные произведения, бытовые диалоги, презентации, дискуссии);
- форма речи и способ предъявления текста (устные и письменные тексты, видеофильмы, аудиозаписи).

На занятиях по иностранному языку, в частности немецкому, при подготовке к деловой игре, содержащей межкультурный компонент, используются следующие виды текстов:

1. Тексты, содержащие страноведческую информацию (дают студентам представление о стране изучаемого языка, о людях, обычаях, государственных институтах, что способствует формированию положительного отношения к представителям иноязычной культуры), например:

In Europa ist Zeit der Reformen, und auch die Schulen sind in Deutschland davon betroffen. Die PISA-Studie verglich die Kompetenzen der Schüler verschiedener Länder. Finnland ist in Europa an der Spitze. Während sich Deutschland und Italien ganz am Ende der Liste befinden. Das war ein Grund nach Verbesserungsmöglichkeiten im deutschen Schulsystem zu suchen. In Finnland besuchen alle Schüler die gleiche Schule. In Deutschland gibt es ein Auswahlssystem. Nach der Grundschule müssen sich die Schüler und die Eltern zusammen mit den Lehrern entscheiden, welchen Weg sie weiter gehen: Hauptschule, Realschule oder Gymnasium. Eine Alternative dazu ist die Gesamtschule. Hier befinden sich alle drei Schultypen unter einem Dach [5, с. 67].

2. Тексты, содержащие культурологическую информацию (способствуют пониманию иноязычной культуры, учат видеть сходства и различия между культурами, позитивно относиться к представителям иноязычной культуры), например : Wissen über Europa – Verständnis für andere Kulturen

Unsere Heimat ist Europa, den wir leben in einem großen Raum mit vielen Nationen zusammen unter einem Dach. Jedes Land unterscheidet sich von anderen in den Lebensgewohnheiten der Menschen, in den Sitten und Traditionen. Deutsche reichen die Hand zur Begrüßung, Briten tun das in der Regel nicht, Franzosen, die mit einer gut bekannt sind, küssen sich auf die Wange. Allerdings sollte sich jeder, wer in ein anderes Land reist, vorher immer mit dessen Geschichte, Kultur und Traditionen beschäftigen [1, с. 18].

3. Тексты, содержащие социокультурную информацию (дают представления о взаимоотношениях представителей одной и различных культур, описывают процесс общения различных социальных, культурных и профессиональных групп), например:

Susanna Homerova, 17, aus der Slowakei erzählt: «Ich muss in Deutschland über alles lachen. Nicht weil ich es hier so albern finde, sondern weil die Deutschen einfach lustig sind. Ich kenne viele deutsche Jugendliche, die immer zu lachen und scharfe Witze erzählen. Wenn ich in München, wo ich jetzt in einer Gastfamilie lebe, durch die Straßen laufe, sehe ich lockere lustige Gesichter. Es wird über alle gelacht: über Politiker, Polizisten, Studenten und Blondinen» [5, с. 34].

4. Тексты, описывающие ситуации и проблемы межкультурного общения (дают представления о стратегиях межкультурного общения и поведения, использующиеся в процессе межкультурного диалога), например:

Im vorigen Winter bin ich nach Deutschland gefahren, um meine Sprachkenntnisse zu verbessern und die Deutschen kennenzulernen. Ich versuchte mit den Deutschen Kontakt aufzunehmen. Deshalb habe ich wiederholt Deutsche eingeladen. Und jeder, den ich eingeladen hatte, aß gerne ägyptisches Essen. Einmal habe ich einen Taxifahrer eingeladen und seine Frau. Als sie um 18 Uhr kamen war der Tisch gedeckt. Die Frau und ich setzten sich zum Essen hin, aber der Mann sagte: «Nein, danke». Ich sagte: «Aber kommen Sie zum Essen, es wird Ihnen gut schmecken.» – «Nein», wiederholte er. Dann habe ich noch einmal gebeten. Da sagte er ärgerlich: «Ich kann nicht essen.» – «das geht doch nicht!» sagte ich, «Sie müssen etwas essen.» Da erwiderte er: «Was sind Sie für ein Mensch!» Während des Essens fragte ich die Frau, warum er nicht essen wollte. Da sagte Sie: « Wir hatten keine Ahnung, das Sie uns zum Essen eingeladen würden» – «Ah, Entschuldigung», sagte ich. «Bei uns in Ägypten ist bei Einladung das Essen eine ganz selbstverständliche Sache». So habe ich erfahren, dass «Nein» auf Deutsch ehrlich «Nein» heißt [1, с. 13].

Источниками текстов могут быть газеты, журналы, научные монографии, учебные пособия, интернет-ресурсы. При отборе текстов следует учитывать такие характеристики как: компактность, ориентация на цели игры, насыщенность социокультурной и социалингвистической информацией, ситуативность, ориентированность на развитие предметных компетенций, соответствие уровню владения студентами иностранным языком, разнообразие.

Упражнения являются также неотъемлемым компонентом содержания учебного материала для подготовки игры с межкультурным компонентом. Е.Н. Соловова [4] выделяет следующие типы упражнений:

- подстановочные упражнения (действие строго по аналогии с образцом), например : richtig oder falsch;
- трансформационные упражнения (необходимо избирательно использовать имеющиеся знания и навыки с учетом реального контекста или измененной ситуации), например : Beantwortet die Fragen zum Text! Bei einem Besuch in Deutschland ist es üblich oder nicht üblich

- условно-коммуникативные задания (необходимо следовать строго полученным инструкциям, так как ситуация учебного общения смоделирована близко к реальной ситуации общения), например : Lesen Sie den Text und füllen Sie die Tabelle aus!

- подлинно-коммуникативные задания (реальное общение идет на иностранном языке без каких-либо регламентаций и инструкций со стороны преподавателя), например, Ich bin der Meinung,; Ich finde es richtig oder nicht richtig

Применительно к разработке деловой игры с межкультурным компонентом упражнения подразделяются на:

- упражнения, направленные на отработку языкового материала (отработка специальных фраз, используемых для социального и профессионального общения);
- упражнения, направленные на отработку языкового наполнения стратегий межкультурного общения [2, с. 153].

Коммуникативные задания предназначены для тренировки в речи уже отработанных коммуникативной и межкультурной компетенций. Использование коммуникативных заданий, тематически связанных с профессиональной деятельностью студентов, очень эффективно в экономическом вузе, так как они развивают профессиональные компетенции и усиливают мотивацию студентов.

Упражнения и коммуникативные задания, используемые в качестве учебного материала для разработки деловой игры межкультурной направленности, должны соответствовать следующим требованиям:

- компактность, сочетание эффективности с небольшим объемом;
- соответствие целям и содержанию деловой игры;
- ориентация на развитие предметных компетенций наряду с коммуникативными заданиями и межкультурными компетенциями;
- соответствие уровню владения иностранным языком;
- разнообразие (от простых подстановочных упражнений до сложных коммуникативных заданий).

Итак, деловая игра с межкультурным компонентом эффективно используется на занятиях по иностранному языку в вузе экономического профиля. Содержание учебного материала при подготовке к деловой игре включает тексты, культурологические упражнения и коммуникативные задания. При отборе текстов, направленных на формирование навыков межкультурного общения, следует использовать: тексты, содержащие страноведческую информацию; тексты, содержащие культурологическую информацию; тексты, содержащие социокультурную информацию; тексты, описывающие ситуации и проблемы межкультурного общения. При отборе упражнений и коммуникативных заданий целесообразно применять упражнения, связанные с будущей профессиональной деятельностью.

Литература:

1. Воронкова Т. Е. Работа с аутентичными текстами, содержащими интеркультурный компонент / Т. Е. Воронкова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 4. – С. 12-20.
2. Кузнецова М. Н. Лингвометодические основы использования ролевой игры как средства формирования навыков межкультурного общения на иностранном языке: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / М. Н. Кузнецова. – М., 2011. – 216 с.
3. Маслова В. А. Лингвокультурология / В. А. Маслова. – 2-е изд. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с.
4. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций / Е. Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2002. – С. 32.
5. Централизованное тестирование. Немецкий язык: сборник тестов / Респ. ин-т контроля знаний М-ва образования Респ. Беларусь. – Минск : Аверсэв, 2008. – 104 с.

Ю. О. Семенчук,

Тернопільський національний економічний університет, м. Тернопіль

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ-МІЖНАРОДНИКІВ

У статті йдеться про теоретичні передумови щодо формування соціокультурної компетентності студентів економічних спеціальностей, розглядаються інтерактивні технології для розвитку вмінь міжкультурного спілкування, аналізуються шляхи досягнення високого рівня навченості студентів з урахуванням міжкультурних особливостей іншомовної комунікації.

Ключові слова: *вміння міжкультурного спілкування, інтерактивні технології навчання, іншомовна комунікація, соціокультурна компетентність.*

В статье описываются теоретические предпосылки для формирования социокультурной компетентности студентов экономических специальностей, рассматриваются интерактивные технологии для развития умений межкультурного общения, анализируются пути достижения студентами высокого уровня владения языком с учетом межкультурных особенностей иноязычной коммуникации.

Ключевые слова: *умения межкультурного общения, интерактивные технологии обучения, иноязычная коммуникация, социокультурная компетентность.*

The article is devoted to the study of theoretical prerequisites aimed at forming cross cultural competence with students of economic specialties, to the description of interactive technologies for the development of relevant speaking and writing skills, to the analysis of the ways for having a good command of foreign language considering the cross cultural peculiarities of communication.

Key words: *skills of cross cultural communication, interactive technologies of teaching, foreign language communication, cross cultural competence.*

Суспільно-економічні перетворення в Україні вимагають фахівців з високим рівнем професійної підготовки, комп'ютерної грамотності і володіння іноземними мовами. Власне іноземна мова як навчальна дисципліна відкриває широкі можливості для оволодіння студентами соціокультурним аспектом іншомовної комунікації, необхідним для усного і писемного спілкування у різноманітних ситуаціях ділової діяльності. Потреба у формуванні соціокультурної компетентності майбутніх фахівців у сфері зовнішньоекономічних зв'язків зумовлює актуальність дослідження і визначає його мету як аналіз теоретичних передумов для формування вмінь міжкультурного спілкування, розгляд інтерактивних технологій як способу досягнення високого рівня володіння іноземною мовою з урахуванням особливостей ділової комунікації в контексті діалогу культур.

Аналіз науково-методичної літератури показує, що невід'ємним компонентом іншомовної комунікативної компетенції є лінгвосоціокультурна компетенція, яка, у свою чергу, складається з кількох компетенцій: соціолінгвістичної, соціокультурної і соціальної [6, с. 13]. На думку С.Ю. Ніколаєвої, соціолінгвістична компетенція – це здатність здійснювати вибір мовних форм, використовувати їх і перетворювати відповідно до контексту, а також усвідомлення зв'язків між мовою (мовами) і явищами суспільного життя; соціокультурна компетенція – це здатність користуватися у процесі спілкування набутими знаннями про національно-культурні особливості соціальної і мовленнєвої поведінки носіїв мови, яка вивчається; соціальна компетенція – це здатність вступати в комунікативні стосунки з іншими людьми, орієнтуватися у соціальній ситуації і керувати нею. Соціокультурний підхід до навчання іноземної мови повинен ґрунтуватися на необхідності оволодіння культурою країни, мова якої вивчається, шляхом засвоєння правил мовленнєвої поведінки, національних особливостей носіїв мови, специфічних інструментів міжкультурного спілкування. В контексті навчання англійської мови за професійним спрямуванням О.Б. Тарнопольський і О.П. Кожушко виокремлюють власне діловий лінгвосоціокультурний компонент іншомовної комунікативної компетенції, який, на їхню думку, складається з численних вербальних стереотипів і реалій, засвоєння яких необхідне для оформлення ділової комунікації згідно норм, прийнятих у певному мовному й культурному соціумі для регулювання ділових стосунків [11, с. 34]. Отже, услід за Н.В. Мороз вважаємо, що студентам необхідно мати країнознавчі, лінгвокраїнознавчі, соціолінгвістичні знання та уміння співставляти мовні засоби з метою й умовами спілкування, уміння організовувати мовленнєве спілкування відповідно до соціальних норм поведінки, уміння використовувати мовні засоби відповідно до національно зумовлених особливостей [5]. Вміння міжкультурного спілкування, що забезпечують процес формування соціокультурної компетентності, розвиваються у процесі вивчення студентами іноземної мови, коли вони черпають лінгвосоціокультурну інформацію, наприклад, про традиції носіїв мови, про історію та культуру країни, мову якої вивчають, а також, коли отримані знання трансформуються у власні судження та переконання, стають частиною світогляду студентів. Міжкультурний аспект навчання іноземної мови передбачає вивчення правил і норм вербальної та невербальної поведінки комунікантів, специфіки менталітету, рис національного характеру певної мовної спільноти. Знання цих та інших особливостей міжкультурного ділового спілкування дозволить розвинути у студентів почуття толерантного ставлення і поваги до представників інших культур, вміння переборювати упереджені ставлення та стереотипи. Оволодівши комплексом вмінь та знань щодо явищ міжкультурної комунікації, студенти зможуть здійснювати міжособистісну взаємодію на основі толерантності, відвертості, поваги та готовності до конструктивної співпраці, що відповідає принципам ділової етики, професіоналізму та компетентності в сфері міжнародного бізнесу.

Термін «соціокультурна компетенція» в науково-педагогічній літературі корелює з терміном «міжкультурна компетенція» і деякі дослідники (наприклад, С.Є. Цветкова) ототожнюють його з терміном «міжкультурна компетентність». Однак, як вважає І.О. Зимня, компетенція – це внутрішнє, потенційне новоутворення: знання, уявлення, алгоритми дій, які проявляються в компетентності. Компетентність, на її думку – це «интегративное личностное качество, которое включает комплекс знаний, умений и навыков предметного и надпредметного уровней, систему личностно-профессиональных ценностей и отношений, готовность и способность специалиста целесообразно действовать в стандартных и нестандартных ситуациях с высокой степенью эмоционально-волевой регуляции» [2, с. 41] (цитуються мовою оригіналу – Ю.С.). Р.П. Мільруд вважає, що компетентність – це комплексний особистісний ресурс, який забезпечує можливість ефективної взаємодії з навколишнім світом в тій чи іншій галузі і який залежить від необхідних для цього компетенцій [4, с. 31]. За визначенням Я.В. Садчикової, міжкультурна компетентність – це системна якість особистості, і ця якість проявляється в знанні та розумінні своєї та іноземної культури, у стійкому інтересі до полікультурних цінностей, в умінні виступити в ролі посередника між представниками різних культур, у вмінні визначати причини порушення міжкультурної комунікації та у вмінні долати комунікативні бар'єри, які виникають через міжкультурні відмінності [7]. В. Д. Грищенко вважає, що міжкультурна компетентність – це риса, характеристика особистості, що складається з трьох компонентів: культурно маркованих знань, сформованих комунікативних умінь, і, як наслідок, здатності до міжкультурного спілкування, а міжкультурна компетенція – це діяльна сторона особистості, що спрямована на реалізацію та актуалізацію міжкультурної компетентності і на адекватне міжкультурне спілкування в умовах діалогу культур [1, с. 81].

Вчені (Н. Ф. Бориско, Н. Д. Гальскова, Г. В. Єлізарова, С. Ю. Ніколаєва, Ю. І. Пассов, М. В. Плеханова, І.Л. Плужник, В. В. Сафонова, В. П. Сисоєв, В. П. Фурманова, С. Є. Цветкова та ін.) приділяють велику увагу вирішенню питань щодо навчання студентів іноземної мови як мови міжкультурного спілкування, що передбачає засвоєння студентами правил і норм поведінки в іншомовному середовищі, вивчення ними традицій та цінностей носіїв мови, ознайомлення з ментальністю і способами мислення представників інших культур. Володіння такою інформацією дозволить майбутнім фахівцям уникнути комунікативних пасток та соціальних конфліктів в процесі вирішення ділових проблем, сприятиме налагодженню атмосфери довіри та співробітництва. Проте, як свідчать результати опитування, студенти досить низько оцінюють свою готовність до міжкультурної комунікації (65,8% з 505 опитаних), а 67 відсотків опитаних відчувають високий рівень невпевненості, невизначеності і хвилювання в процесі спілкування з представниками інших культур [12]. Тому, вважає Л.Г. Юсупова, необхідно спрямувати зусилля викладачів на активізацію потенційних можливостей студентів до міжкультурної комунікації, розвивати у них готовність до мовленнєвої взаємодії, використовуючи накопичений досвід, знання та уміння. Серед таких потенційних можливостей розглядаємо можливість використання технологій інтерактивного навчання, які довели свою ефективність [8; 9; 10].

Використання таких технологій навчання передбачає проведення презентацій, дискусій, рольових та ділових ігор, моделювання практичних ситуацій. Інтерактивне навчання, вважають дослідники (Л. П. Гімпель, Т. О. Дмитренко, О. О. Іванова, С. С. Кашлев, Н. В. Козлова, О. В. Обсков, О. І. Пометун, Г. К. Селевко та ін.), формує здатність мислити неординарно, по-своєму бачити проблемну ситуацію і виходи з неї, обґрунтовувати свою позицію і свої життєві цінності. Інтерактивність передбачає наявність зворотного зв'язку, можливість адекватно реагувати і оцінювати результати спільної діяльності, здатність змінювати способи виконання завдань. Важливою передумовою інтерактивного навчання, яке на думку багатьох дослідників виступає як безпосередня міжособистісна комунікація, є здатність людини орієнтуватися в ситуаціях спілкування, вміння розуміти і приймати роль свого співрозмовника, спроможність уявити і передбачити можливу реакцію партнера по спілкуванню на висловлені пропозиції щодо певних вчинків та мовленнєвих дій. В рамках інтерактивного навчання фахівці з проблем міжкультурної комунікації (Ф. С. Бацевич, Н. М. Губіна, Г. О. Копил, А. П. Садохін, Н. Б. Самойленко, С. Г. Тер-Мінасова та ін.) пропонують проводити крос-культурний тренінг, завданнями якого є отримання й творча переробка достовірної інформації про риси і норми міжкультурної поведінки, набуття професійних навичок, необхідних для ефективної взаємодії в різних культурних середовищах, засвоєння відповідних до ситуації моделей і стилів комунікації, щоб упоратися з культурним шоком та уникнути комунікативних пасток. Такі тренінги допоможуть студентам як учасникам діалогу культур оволодіти культурним пластом лексики, фоновими знаннями, нормами ділової етики, що зумовлює успіх міжкультурної комунікації.

Інтерактивне навчання, за С. С. Кашлевым, є процесом міжособистісної комунікації в навчальних умовах, для якого характерним є високий ступінь інтенсивності спілкування, розмаїття видів, форм та прийомів діяльності, цілеспрямована рефлексія та взаємовплив учасників педагогічного процесу [3, с. 38]. Технологія інтерактивного навчання будується на сумісному виконанні суб'єктами навчального процесу проблемно-орієнтованих завдань, що природно супроводжується іншомовним спілкуванням, робить комунікативну взаємодію всіх учасників професійно значущою та мотиваційно підкріпленою. Організація парно-групових форм роботи, таких як рольові та ділові ігри, навчальні дискусії, круглі столи, тренінги тощо в процесі іншомовної мовленнєвої діяльності розвиває вміння аргументувати свою точку зору на способи вирішення певної виробничої проблеми, вміння інтерпретувати факти або статистичну інформацію, вміння прогнозувати хід подальших дій, вміння оцінити ситуацію через призму власного досвіду і прийняти вірне рішення. Прагматичний компонент інтерактивного навчання полягає у формуванні внутрішньої мотивації до оволодіння курсом професійно орієнтованої іноземної мови з урахуванням міжкультурних особливостей іншомовної комунікації. Окрім того, інтерактивне навчання актуалізує комплекс професійних знань та умінь студентів, формує такі якості, як готовність адаптуватися в нових умовах, здатність до інноваційного мислення, креативність, ініціативність, відповідальність. Таким чином, формуючи свою іншомовну комунікативну компетентність за до-

помогою широкого діапазону видів інтерактивної навчальної діяльності, студенти здійснюють професійну підготовку з акцентом на міжкультурні особливості мовлення. Отже, ми розглянули теоретичні аспекти формування соціокультурної компетентності, виявили особливості міжкультурного діалогу, проаналізували потенційні можливості інтерактивного навчання студентів. Перспективою подальшого дослідження може бути розробка інтерактивних вправ з урахуванням соціокультурного підходу до формування у студентів високого рівня іншомовної компетентності.

Література:

1. Грищенко В. Д. Аспекты содержания обучения межкультурной коммуникации в языковом вузе / Вера Дмитриевна Грищенко // Вестник МГОУ. – 2012. – № 2. – С. 79-84. (Серия: Педагогика).
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / Ирина Алексеевна Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
3. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения педагогике / Сергей Семенович Кашлев. – Минск : Вышейш. шк., 2004. – 176 с.
4. Мильруд Р. П. Компетентность в изучении языка / Радислав Петрович Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 30-36.
5. Мороз Н. В. Формування соціокультурної компетенції як складової професійної підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів / Надія Володимирівна Мороз: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. академія Держ. прикорд. служби України імені Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2007. – 234 с.
6. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / Софія Юріївна Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11-17.
7. Садчикова Я.В. Формирование межкультурной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе / Яна Викторовна Садчикова : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Пензенский госуд. педагогич. ун-т имени В. Г. Белинского. – Пенза, 2009. – 23 с.
8. Семенчук Ю. О. Використання технологій інтерактивного навчання студентів-економістів термінологічної лексики / Юліан Олексійович Семенчук // Іноземні мови. – 2010. – № 1. – С. 31-35.
9. Семенчук Ю. О. Розвиток умінь міжкультурного спілкування у майбутніх економістів / Юліан Олексійович Семенчук // Іноземні мови. – 2011. – № 3(67). – С. 32-37.
10. Семенчук Ю. О. Теоретичні засади інтерактивного навчання студентів англійської економічної лексики / Юліан Олексійович Семенчук // Вісник Чернігівського держ. пед-го ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2007. – Випуск 48. – С. 281-284. (Серія: Педагогічні науки).
11. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку для делового общения / Олег Борисович Тарнопольский, Светлана Павловна Кожушко / Учебное пособие. – К. : Ленвита, 2004. – 192 с.
12. Юсупова Л. Г. Развитие готовности студентов неязыковых специальностей вуза к межкультурной коммуникации / Ляля Гайнулловна Юсупова : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / ГОУ ВПО Магнитогорский госуд. технич. ун-т имени Г.И. Носова. – Челябинск, 2008. – 20 с.

Ю. С. Снеда,

Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів

ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті здійснено теоретичний аналіз праць науковців у галузі педагогіки професійної освіти, розглянуто іншомовну підготовку як педагогічне явище, визначено особливості іншомовної підготовки та вивчено сутність педагогічного поняття, розглянуто принципи реалізації видів комунікативних компетенцій: професійно комунікативної та міжкультурно комунікативної компетенції, як основних у формуванні іншомовної компетенції.

Ключові слова: іншомовна підготовка, особливості іншомовної підготовки, професійно комунікативна компетенція, міжкультурно комунікативна компетенція.

В статье изучено теоретические материалы специалистов и ученых в области иноязычной подготовки студентов нефилологических специальностей, изложено основные принципы формирования иноязычной подготовки, а также определены особенности данного педагогического явления.

Ключевые слова: иноязычная подготовка, содержание иноязычной подготовки студентов экономических специальностей, профессионально-коммуникативная компетенция, межкультурно-коммуникативная компетенция.

The article deals with the main questions of foreign-language preparation. The theoretical analysis of pedagogical researches and the scientific definition of foreign-language preparation have been analysed in the article.

Keywords: foreign-language preparation, the plot of foreign-language preparation, professional competence, cultural competence, communicative competence.

Забезпечення якості підготовки фахівців відповідно до міжнародних стандартів є одним із стратегічних завдань модернізації вищої освіти. Випускника університету повинні характеризувати багаті фахові та загальні знання, необхідними є знання іноземної мови для читання автентичної фахової літератури, ведення ділової документації, та для можливості обміну інформації з представниками інших країн у вирішенні питань національного та міжнародного характеру. Навчання іноземної мови, як засобу міжнародної наукової та політичної комунікації набуває нового значення, про що свідчить зростання наукових інтересів у сфері іншомовної підготовки та велика кількість публікацій у вітчизняних та закордонних виданнях.

Новий підхід до вивчення іноземної мови професійного спрямування, а саме переорієнтація навчального процесу на самостійно-індивідуальну роботу студентів, нове співвідношення аудиторних та самостійних годин потребує осмислення, теоретизації та комплексного аналізу усього процесу. Іншомовна підготовка студентів економічних спеціальностей до міжкультурної комунікації у різних професійних ситуаціях – складний та багатоплановий процес, що зумовлений політичними, економічними та міжнародними процесами сьогодення. Нові процеси міжкультурної комунікації призвели до змін у кваліфікаційних вимогах спеціаліста економічно профілю. Зростає потреба у фахівцях економістах, випускниках ВНЗ з високим рівнем володіння іноземною мовою на професійному рівні. Іншомовна підготовка потребує нового осмислення, відтак виникає потреба у проектуванні педагогічної моделі змісту іншомовної підготовки студентів економічних спеціальностей ВНЗ.

Питання професійної підготовки фахівців досліджували П. Атутов, І. Бех, Н. Бібік, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Сидоренко та інші. Проблеми формування іншомовної підготовки відображені у працях Л. Барна, Л. Бахман, І. Бутницького, І. Зімня, І. Козловська, З. Коннова, О. Кучеренко, О. Леонтьєв, І. Мегалова, Д. Хаймз, Л. Шевчик. У педагогічних доробках В. Боброва, Р. Гришкова, В. Євтушевського, І. Каленюка, Ю. Каніщенко, Ю. Ніколенко представлені особливості фахової підготовки студентів економічних спеціальностей.

Аналіз літературних наукових джерел дає можливість стверджувати, що іншомовна комунікація можлива при умові володіння суб'єктами іншомовного спілкування мовою, як засобом комунікації (усне та писемне мовлення). Результативність та ефективність комунікативного процесу зумовлена рівнем сформованості іншомовної освіти у студентів вищих навчальних закладів різних напрямків і спеціальностей у сучасних міжнародних та політично-економічних умовах варто розглядати як обов'язкову складову загальної фахової підготовки.

Мета статті – визначити особливості іншомовної підготовки, а саме основні види комунікативних компетенцій та розглянути принципи їх формування. Дана мета передбачає наступні завдання – здійснення теоретичного аналізу досліджень науковців у галузі професійної педагогіки та визначення наукової сутності педагогічного поняття – іншомовна підготовка та у ході дослідження виявити характерні особливості іншомовної підготовки, розглянути принципи формування іншомовної компетенції студентів.

У ході нашого дослідження беремо до уваги питання дидактики як розділу педагогічної науки – 1) коли навчити? (зміст освіти) – 2) як навчити? (методи і принципи) – 3) як вчитися? (методи і прийоми самостійної діяльності), можливо розглянути співвідношення змісту навчання з дидактичними принципами, а саме: принцип науковості, наступності, систематичності і послідовності навчання. Власне ці принципи належать до класичних принципів навчання, серед яких і зв'язок теорії з практикою, наочність навчання, свідомість і активність, доступність і тривалість знань. Усі зазначені принципи, взаємопов'язані, доповнюють одне одного. У навчальній практиці вони знаходять своє відтворення у вигляді правил, методів і форм організації проведення навчальної роботи [7, с. 242].

Більшість дослідників у галузі іншомовної підготовки виокремлюють два види іншомовної компетенції: професійно-комунікативну компетенцію та міжкультурно-комунікативну компетенцію, та акцентуючи увагу на таких принципах реалізації формування іншомовної компетенції:

- принцип особистісно-діяльнісної орієнтації;
- принцип комунікативної спрямованості;
- принцип професійної спрямованості;
- принцип полікультурності;
- принцип інтегрованості.

Усі вищезгадані принципи важливі у процесі формування професійно-комунікативної та міжкультурно-комунікативної компетенцій. Навчальний процес іноземної мови студентів немовних спеціальностей здійснюється завдяки реалізації принципів професійної та міжкультурної комунікативних компетенцій. Культура (від лат. – оброблення, вирощування, у педагогічному контексті-освіта, навчання, виховання) охоплює сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають його історично досягнутий рівень розвитку і втілюється у результатах продуктивної діяльності людини, зокрема систему освіти, мистецьку творчість, а також установи й організації, які забезпечують їхнє функціонування (школи, вищі навчальні заклади). Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості окремої людини, а також якісний рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності [2, с. 26]. Отже, культурна взаємодія та принцип діалогу культур набули великого значення у парадигмі педагогіки, зокрема у вимірі професійної освіти, а саме в іншомовній підготовці, як у педагогічній проблематиці. Завдяки принципу полікультурності здійснюється реалізація формування міжкультурно-комунікативної компетенції. Розглянемо детальніше і інші принципи: принцип особистісно-діяльнісної орієнтації оснований на розумінні інтересів та інтелектуальних рівнів суб'єктів навчального процесу; принцип комунікативної спрямованості націлений на відбір комунікативних ситуацій іншомовного спілкування студентів економістів, майбутніх фахівців у сфері економіки; принцип професійної спрямованості ґрунтується на орієнтації усього змісту навчання та майбутній професійній діяльності студентів, передбачає чітко-окреслену структуру змісту навчання іноземної мови; принцип інтегрованості дозволяє збалансовано та інтегровано узгодити вивчення іноземної мови з іншими навчальними дисциплінами ВНЗ.

Цікавим є висновок науковця О.Кричківської, яка на основі дидактичних принципів класифікувала технології формування міжкультурної комунікативної компетенції, та представила у вигляді таблиці, розділяючи дидактичні технології на загальнокультурні (читання автентичних текстів, обговорення лекцій, відеоматеріалів, дискусії на основі проблемних, критичних ситуацій) та культурно-специфічні (виконання проектних досліджень, презентація та аналіз Інтернет матеріалів) [5:30].

Отже, у іншомовній підготовці студентів економічного профілю спостерігається багато особливостей. Даний педагогічний процес передбачає реалізацію усіх вищеназваних принципів формування двох основних видів комунікативної компетенції: професійно-комунікативної та міжкультурно-комунікативної компетенцій, у процесі реалізації даних принципів формується іншомовна компетенція суб'єктів навчального процесу, виховується толерантність – сприйняття інших культур, повага до інших народів.

Зміст іншомовної підготовки можливо змодельовати, беручи до уваги згадані принципи формування іншомовної компетенції та теоретично-обґрунтовано відповідаючи на дидактичні питання (науковість, наступність, систематичність, послідовність).

Іншомовна підготовка студентів економічного профілю повинна відповідати нормам часового освітнього простору та вимогам ринку праці міжнародного спектру, відтак багато уваги зосереджено науковцями на вивчення даної проблематики з метою вдосконалення навчального процесу майбутніх економістів.

У перспективі майбутнього дослідження на основі виявлених особливостей зможемо визначити змістові компоненти іншомовної підготовки студентів економічних спеціальностей та представити у вигляді прогностичної моделі.

Література:

1. Архангельский С.Н. Лекции по научной организации учебного процесса высшей школы / С. Н. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1976. – 169 с.
2. Зязюн І. А. Неперервна професійна освіта : пробле-ми,пошуки, перспективи./ Монографія. І. Зязюн. – К. : «Віпол», 2000. – 636 с.
3. Лодатко Є. О. Моделювання в педагогіці : точки відліку / Є. О. Лодатко. Педагогічна наука : історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – Випуск № 1. – 2010. – 170 с.
4. Літікова О. І. Підготовка фахівців економічних спеціальностей у системі диференційованого навчання іноземних мов / О. І. Літікова // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 202-208.
5. Кричківська О. Сучасні технології формування міжкультурної комунікативної компетенції : зарубіжний досвід / Сучасні проблеми лінгвістичних досліджень і методика викладання іноземних мов професійного спілкування у вищій школі : Зб. наук.праць / За ред. В. Т. Сулима, С.Н. Денисенко. Ч. 2. – Львів : Видавничий центр імені Івана Франка, 2007. – 282 с.
6. Мещанинов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні : монографія / О. П. Мещанинов. – МДГУ, 2005. – 460 с.
7. Подласый И. П. Педагогика – М. : Владос, 1999. – 242 с.

Ю. Г. Стежко,

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ

ДО ПИТАННЯ ОСУЧАСНЕННЯ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВИ

Розкривається закономірний характер варіативності англійської мови та на підставі відмінностей британського та американського її варіантів наводяться міркування щодо запровадження дидактичних чинників, спрямованих на оволодіння мовою за рекомендованими євростандартами.

Ключові слова: варіативність, синергетика, дидактика, автентичність.

Раскрывается закономерный характер вариативности английского языка и на основании различий британского и американского его вариантов приводятся рассуждения относительно внедрения дидактических факторов, направленных на овладение языком по рекомендованным евростандартам.

Ключевые слова: вариативность, синергетика, дидактика, аутентичность.

The natural properties for variations of English language and the considerations to introduce of didactic factors that directed on mastering of English recommended by European standards, based on distinctions between British and American version of English are revealed.

Keywords: variations, synergy, didactics, authenticity.

Інтеграція в світовий культурно-освітній простір становить загальний контекст освітніх трансформацій, «здійснення мовного прориву» (В.Кремень). Йдеться, передусім, про оволодіння сучасною англійською мовою – запорукою конкурентноспроможності на ринку праці, творчої самореалізації особистості, долучення до світової скарбниці знань. А чи забезпечує сучасна національна освіта належний рівень знання мови, чи відповідає теоретичний рівень та методика викладання англійської мови сучасним вимогам щодо писемного та online-спілкування? Як на нас, то ні.

Британська англійська мова започаткувала низку варіацій, зокрема індійську, австралійську, північноафриканську, новозеландську тощо при всьому тому що і на теренах самого королівства в обігу є широкий спектр діалектів. Закономірність варіативності мови визначається синергетичним баченням лінгвосистеми, уявлення про її відкритість, підвладність як внутрішнім закономірностям розвитку, так і екстралінгвістичним впливам, функціонування за принципом зворотного мовно-культурного зв'язку.

Тож погодьмося, що мова «... становить єдину можливість або найкращий для даного конкретного випадку варіант, відібраний суспільством на певному етапі його розвитку із співвідносних фактів загальнонародної (національної) мови в процесі спілкування» [1, с.36].

Однак, кожна випадковість в мовній флуктуації зрештою спричинить новий стан лінгвосистеми – саморозвиток мови по домінуючому аттрактору зрештою неминуче виведе її на рівень стандарту міжнаціональної комунікативної риторики – «психологічної єдності людства» (А.Вежицька).

Наразі усе впевненіше у світовому ужитку утверджується американська версія англійської мови передусім її науковою терміносистемою як світового стандарту комунікації, яка потребує свого унормування в «планетарному мовному світі». Для вивчення означеного феномену О.Рудяковим, як на нас, пропонується досить влучний термін «геолінгвістика» в розумінні «общей лингвистической дисциплины о планетарном (ноосферном) мовному світі ...» [5, с.9].

Функціонування англійської мови в полінаціональному світовому інформаційному просторі надає їй інтернаціонального характеру, за яким втрачається первісний ментальний дух нації засновника. Тож напрошується висновок щодо нагальної потреби орієнтації освіти на означений світовий стандарт англійської мови.

Аналіз свідчить, що у більшості вузів та майже усіх середніх навчальних закладах дотепер англійська мова викладається за застарілими програмами та такої ж давнини навчально-методичною літературою. Англійська мова динамічно розвивається, набуває різних модифікацій, а інерційність, а то й консерватизм системи освіти лише нарощує відставання від новачків. Наразі тема осучаснення освіти, переорієнтації її на опанування американською англійською мовою у світовому форматі її вжитку видається очевидною.

Наразі **метою** нашої розвідки є на основі аналізу основних відмінностей британської та американської лінгвокультур окреслити дидактичні чинники осучаснення викладання англійської мови.

Досягнення поставленої мети нами бачиться у розв'язанні таких **завдань**: по-перше, дати бачення варіативності англійської мови як закономірного процесу розвитку; по-друге, розкрити основні відмінності American English та British English; по-третє, на підставі розв'язання перших двох завдань визначити заходи дидактичного характеру щодо викладання англійської мови згідно рекомендованих євростандартів та вітчизняних нормативів.

Об'єктом дослідження є навчальний процес з вивчення іноземної мови.

Методологічною основою нашого дослідження є фундаментальні праці видатних лінгвістів та синергетичне бачення закономірностей розвитку лінгвосистеми.

Аналіз наукової літератури свідчить, що означена лінгвістична проблема не позбавлена уваги вчених. В контексті теми нашого дослідження привертають увагу наукові студії вчених-лінгвістів, філософів О.Афанасьєвої, Ш.Баллі, Л.Бархударова, Т.Беляєвої, В.Бурової, А.Вежицької, Ю.Жлуктенка, Ю.Зацного, О.Кубрякової, В.Маслової, Н.Морозової, О.Огуя, Л.Попової, Б.Роговської, А.Сеше, О.Суперанської, В.Телії, А.Швейцера, А.Янкова та інших, в працях з лінгвокультурології, в яких прямо або опосередковано висвітлюється варіативність мови, а отже в тій чи іншій мірі вони посприяли нашому дослідженню.

Однак говорити про завершеність розв'язання проблеми науково-методичного забезпечення викладання мови в стандарті American English наразі не доводиться.

Головно, на що звертають увагу майже усі дослідники, то це граматичні особливості American English, зокрема недотримання часового узгодження, відмова від Present Perfect та Past Perfect на користь Past Simple. Тому є достатньо прикладів. Щодо Past Perfect, то його мовленнєвий вжиток в американській англійській є доволі рідкісним явищем і спостерігається тенденція до унормування такої новації. Окрім того, при утворенні Past Simple в американському варіанті дієслова закінчуються на «ed», наприклад: «leant» (брит.) – «leaned» (амер.).

Доречним буде згадати і таку новацію як відмову в американському варіанті від ужитку множини дієслова «to be» при збірних іменниках. Водночас в британському доволі часто можна зустріти ужиток дієслова у множині, навіть коли іменник застосований в однині. Наприклад: «The football team is very weak this year» (амер) – «The football team are rather weak this year» (брит.).

Можна згадати і такі особливості American English як зміну порядку слів, коли прислівник передє дієслову, чи перетворення неправильних дієслів у правильні, або ж специфіку вжитку прийменників та артиклів (наприклад, fill in a form (амер.), fill out a form (брит.) і т.д. Граматична складова відмінностей віднайшла своє висвітлення у публікаціях.

Більш проблемним бачиться забезпечення прийняттого рівня мовленнєвої компетенції. В цьому сенсі привертають увагу лексико-семантичні відмінності. Вважається, що лексика та семантика будь-якої мови є найбільш підвладними різним впливам, а отже і найбільш рухливими та змінними компонентами мови, тож і зазнали більших змін порівняно з граматикою.

Лексичні новації англійської мови є проявом, головню, соціокультурних особливостей нації. Для ілюстрації наведемо декотрі приклади, коли одні й ті ж речі по-різному номінуються. Американський варіант «railroad» замість британського «railway», «mail» замість «post», «fall» замість «autumn», «gas» замість «petrol» і т.д. Так само щодо семантичних відмінностей: «subway» в американському варіанті позначає «метро», а в британському «підземний перехід»; «pavement» відповідно «мостова» та «тротуар». Назагал можна відзначити такі прояви семантичних відмінностей варіантів англійської, коли одна й та ж річ номінується різними словами, та коли одним й тим же словом позначаються різні речі. В таких випадках викладачеві можна рекомендувати розкривати семантику слова через уже відомі його синоніми чи антоніми, або ж пояснювати описовим способом.

Відмінності мов торкнулися й орфографії, зокрема, своєрідною економією букв. Наприклад, в американському варіанті «каталог» пишеться як «catalog», а в британському «catalogue», «центр» відповідно в американському пишеться як «center», в британському «centre» і т.д.

У формуванні комунікативної компетентності, як на нас, мало звертається уваги і на обумовленість мови ментальністю нації, яка виразно відбивається у фразеологічному фонді мови, мовленнєвій креативності осягнення дійсності. «Фразеологізми относятся к этнопсихологически детерминированным языковым средствам: их семантика базируется на национально-культурных признаках материальной культуры и сознания» [2, с.121]. Йдеться передусім про конотативність наповнення фразеологізмів. Сам зміст повідомлення може передаватися як експліцитно, так і імпліцитно, тобто виражатися безпосередньо значенням мовних одиниць, або ж неявно, контекстуально, ситуативно. Останній випадок становить особливі труднощі при вивченні англійської мови та потребує від викладача коментуючого супроводу щодо змісту навчального матеріалу.

В контексті нашої розвідки особливої уваги заслуговують емотивно-оціночні забарвлення, які передаються фразеологізмами як відбиток специфіки національної культури. Наприклад: «don't hang noodles on my ears» є американським варіантом британського «don't hand me any of that stuff, dont try to make a fool of me».

У американській мовній культурі мають місце випадки такого смислового ужитку слів, коли окрім прямих номінацій породжуються психосемантичні асоціації, інші значення та смисли. Скажімо, «Bad mouth», є позначенням людини з негативними оцінками характеру;. Слово «coyote» номінує американського вовка та набуває своєї вторинної номінації – позначення підступної людини, «pooodle» – окрім породи собаки номінує прислужника.

Один із проявів відмінностей у співвідношенні світу та його представлення у мові знайшов свій відбиток і в алюзіях. Алюзії латентно утримують в собі здобутки національної культури, міфологію, релігію, літературу, мистецтво тощо. Скажімо, в американському варіанті «parental units» увійшло в обіг як натяк із фільму «Coneheads» (1993р.).

Звертає на себе увагу і той факт, що в синхронії мови присутній відбиток національної історичної пам'яті, літературної класики тощо. Наприклад, в американській мовній культурі проглядається алюзивність, метафоричність номінацій у вжитку таких антропонімів як «Rockefeller», який номінує багатство, «Edison» – винахідливість, «Lincoln» – чесність, «Benedict Arnold» – зраду і т.д. Такими знаками національної культури можуть бути не лише реальні історичні постаті, а й вигадані літературні герої, що стали прозивними. Наразі свого змістовного наповнення слова набувають в межах певного контексту, дискурсу.

Не можна оминати увагою сленгізми американської англійської, як соціальний діалект людей, головню, підліткового та юнацького віку. Наприклад: «purple's cool» – на молодіжному слензі означає щось надзвичайне («круто»), «cancer stick» – сигарета, «to hang out» – тинятися, гаяти час з друзями.

Таким чином, відтворення усього семантичного багатства, відтінків, тонкощів значень культуроспецифічних слів потребує неабияких знань духовного надбання нації. Тому комунікативна компетентність визначається не лише кількісним показником наповнення лексичного фонду, а й знаннями з країнознавства, лінгвокультурології.

Широкий простір для найліпшого висловлювання власного ставлення до дійсності, посилення емотивного наповнення сказаного відбувається через наголос, спосіб виконання мовлення. Синоніміка мовлення розра-

хована на слухове сприйняття, супроводжується відповідною інтонацією, визначається індивідуальним виконанням. Синонімічне багатство емотивного забарвлення дає змогу кожному мовцеві добирати саме ті засоби, ті фоноваріанти лексем, за допомогою яких він найліпшим чином висловлює свої думки і почуття. Скажімо, учитель, священник чи правоохоронець навіть про одне й те ж говорять в різній тональності, по-різному наголошують, здійснюють різне фонетичне виконання.

Можна було б продовжити перелік відмінностей британського та американського варіантів англійської, утім повнота аналізу усіх відмінностей не входить в наші плани, та в цьому немає й потреби, позаяк і уже зазначено достатньо для того, щоб зрозуміти, що, за усіх відмінностей, все ж зберігається істотна спорідненість мов. В мовах «...существуют семантические и лексические универсалии, указывающие на общий понятийный базис, на котором основываются человеческий язык, мышление, культура» [3, с.322]. Наразі врахування особливого та загального в різних версіях англійської мови і має стати орієнтиром у теоретичному та навчально-методичному переоснащенні викладання англійської мови.

Практична конкретизація бачиться, по-перше, в осучасненні навчальних програм на користь включення дидактичних модулів з лінгвокраїнознавства, лінгвістичної компаративістики, соціолінгвістики, які забезпечать когнітивний підхід до вивчення іноземної мови. У процесі порівняльно-зіставного аналізу відбувається піднесення мисленнєвої діяльності на рівень рефлексії щодо лінгвокультури. На тлі співставлення лінгвокультур особистість опонує сама собі, здійснює самокорекцію щодо власного способу мовного виразу дійсності. Діалог лінгвокультур – це не стільки засвоєння способу осягнення дійсності іншої нації, скільки поглиблення знання власної лінгвокультури. Когнітивний потенціал лінгвокультурної компаративістики збагачує особистість новими смислами буття, наповнює інноваційним мисленням. Вивчаючи іноземну мову, особистість постає тією ланкою, котра поєднує різні мовні культури, набуває навичок толерантності щодо іншомовного культурного середовища. Психологічно толерантність забезпечується тим, що ми «в большей или меньшей степени переносим на иностранный язык свое собственное миропонимание» [4, с.81].

По-друге, в забезпеченні навчального процесу автентичними текстами та фонотекою, котрі б відбивали граматичні, лексичні, семантичні, фонетичні особливості American English. Включення в дидактичні модулі курсу англійської мови автентичних текстів та їх фонетичного виконання розв'язує питання оволодіння навичками адекватної змістовної інтерпретації іншомовного повідомлення, усіх тонкощів передачі думки. Дидактична значимість автентичного матеріалу полягає в тому, що він, окрім лексико-семантичного наповнення, несе в собі значний обсяг знань про національну культуру, а отже відбиває усе жанрове розмаїття американської англійської. Аудіювання автентичних текстів з різноманітних джерел сприяє засвоєнню масової культури, просторіччя, забезпечує рівень знань, достатній як для активного повсякденного спілкування, так і для обміну думками в сфері наукової співпраці. Автентичний матеріал наближає комунікаторів до «живої мови» та реальних життєвих ситуацій. На автентичному матеріалі найбільш виразно проявляються відмінності лінгвістики мови та лінгвістики мовлення.

По-третє, в проведенні тематичних кроскультурних тренінгів в формі культурологічної компаративістики як способу долучення до іншого культурного, мовного середовища. Наразі відбувається усвідомлення того, що є нормою, а що є відхиленням від неї в різних культурах. За відповідних психолого-педагогічних умов та методик засвоєння культурних особливостей інших народів кроскультурні тренінги долають можливе мовне відчуження, формують адекватну тематиці комунікативну риторичку. В діалогічному навчанні проявляється «фасилітативність» («*fasilitation*» англ.), – феномен, яким психологи позначають інтегративний, підсилюючий продуктивність навчання взаємовплив учасників діалогу. Проте бажаний ефект підсилення досягається за дотримання двох чинників: по-перше, створення належних психолого-педагогічних умов, атмосфери співпраці як суб'єкт-суб'єктних замість традиційних суб'єкт-об'єктних стосунків викладача та студента, а по-друге, усне діалогічне мовлення буде продуктивним в досягненні дидактичної мети у тому разі, коли тема викликає непідробний інтерес учасників діалогу, а не є штучною, відстороненою від реального життя, коли кожне сказане слово, виказана ідея знайдуть відгук, реакцію візаві як заперечення чи, навпаки, схвалення, Online-спілкування, автентичні писемні та аудіо-тексти, які відбивають реальну ситуацію, мають становити навчально-методичну основу розв'язання дидактичного завдання – продукування логічного мовлення, формування дискурсивної компетенції.

Відтак методологія синергетики дає нам бачення відкритості навчального процесу для дидактичних інновацій, здатності до саморозвитку, розуміння того, що виникнення будь-якої проблеми породжує і засоби її розв'язання, – важливо віднайти їх.

Запропонована розвідка позиціонується нами як полемічний матеріал, як одна із можливостей «здійснення мовного прориву» (В.Кремень), але можуть бути інші дискурсивні проекти конфігурації навчального процесу.

І наостанок. Процес модернізації викладання англійської мови є перманентним процесом, мова динамічно розвивається, постійно збагачується наукова терміносистема, тож і лінгвістичні дослідження потребують час від часу поновлення.

Література:

1. Барановська Л. До теоретичних засад формування культури мовлення // Педагогіка і психологія. – № 3. – 1997. – С. 33-37.
2. Богданович Г. Русский язык в аспекте проблем лингвокультурологии. – Симферополь: Доля, 2002. – 397с.
3. Вежицкая А. Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1996. – 416 с.
4. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс. – 1984. – 397 с.
5. Георусистика. Первое приближение: Сборник науч. стат. / Под ред. А. Н. Рудякова – Симферополь: Антиква, 2010. – 152 с.

М. С. Федоришин,

Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів

КОНФІГУРАТИВНА МОДЕЛЬ МОВЛЕННЯ У КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: СТРУКТУРА КОМУНІКАНТІВ

Конфігуративна модель мовлення у контексті вивчення іноземних мов: структура комунікантів. Федоришин. Стаття присвячена актуальним питанням сучасного мовознавства та методики викладання іноземних мов. На основі поняття конфігуративи запропоновано своєрідну модель мовного спілкування, що охоплює як мовні, так і позамовні чинники, й основну увагу зосереджено на структурі комунікантів.

Ключові слова: мова, дискурс, модель, конфігуратива, комунікація, комунікант, мовець, слухач, адресат.

Конфигуративная модель речевого общения в контексте изучения иностранных языков: структура коммуникантов. Федоришин. Статья посвящена актуальным вопросам современного языкознания и методики преподавания иностранных языков. На основе понятия конфигуративы предложена своеобразная модель речевого общения, охватывающая как языковые, так и внеязыковые факторы, причем особое внимание обращается на структуру коммуникантов.

Ключевые слова: язык, дискурс, модель, конфигуратива, коммуникация, коммуникант, говорящий, слушатель, адресат.

A configurative model of linguistic communication in the context of learning foreign languages: listener and speaker structures. Fedoryshyn. The paper deals with topical issues of modern linguistics and methods of teaching and learning foreign languages. An original model of linguistic communication covering both linguistic and extralinguistic factors has been proposed based on the concept of configurative, special attention being paid to the structure of the speaker and of the listener.

Key words: communication, configurative, language, discourse, model, speaker, listener.

Ця стаття є продовженням праці [7], присвяченої загальним рисам запропонованої нами конфігуративної моделі мовлення й таким її складовим як мовний матеріал та предмет мовлення. А тут, розвиваючи конфігуративний підхід до розгляду мовних явищ, зосередимо увагу на структурі комунікантів – мовця та слухача за базовою термінологією нашої схеми.

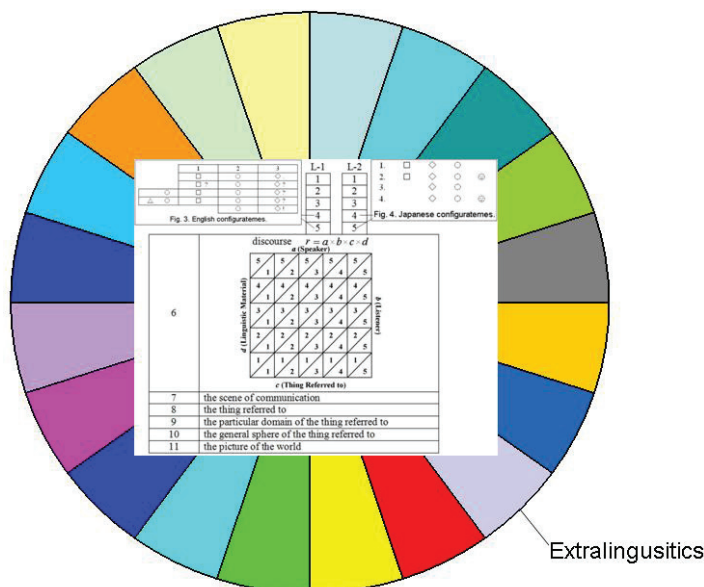


Рис. 1. Загальна конфігуративна модель мовлення.

Спочатку коротко резюмуємо попередні дослідження [4 – 9; 11] за допомогою рис. 1, що є результатом таких міркувань.

Основним постулатом нашого підходу є твердження про те, що ВСЕ у нашому світі – і матеріальне, і ідеальне – має форму та будову, що актуалізуються у часі та просторі. А те, що має форму і будову, зазвичай має складові частини. Услід за К. Булером та А. Гардінером [12, 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, які назвемо базовими чинниками мовленнєвого акту, і взаємодію яких у найпростішому вигляді подаємо формулою:

$$r = a \times b \times c \times d, \quad (1)$$

де *a* – мовець, *b* – слухач, *c* – предмет мовлення, *d* – мовний матеріал, *r* – результат мовленнєвого акту або дискурс. Для унаочнення взаємодії чотирьох базових чинників впроваджуємо поняття та зображення комуні-

каційного квадрата, в якому на стороні c подано умовну шкалу рівня знання учасниками мовленнєвого акту предмета мовлення, а на стороні d – шкалу рівня їхнього знання мови. Наступною важливою складовою нашої моделі є 11-рівнева схема ієрархії власне мовних та немовних (в основному тих, що стосуються предмета мовлення) елементів мовленнєвого акту, а саме: 1 – фонема, 2 – морфема, 3 – лексема, 4 – предикатема, 5 – текст, 6 – дискурс, 7 – місце дії, 8 – власне предмет мовлення, 9 – тематика предмета мовлення, 10 – загальна галузь знань, до якої належить предмет мовлення, 11 – картина світу.

Долучаючи місце дії e до формули (1) отримуємо розширену формулу мовленнєвого акту:

$$r = a \times b \times c \times d \times e. \quad (2)$$

Використовуючи поняття конфігуративи [1, с. 55] виділяємо предикатему як основний об'єкт уваги при вивченні іноземної мови. Конфігуративу речення визначаємо як розташування членів речення відносно присудка згідно з керуванням. У нашій моделі наведено базові конфігуративи для англійської та японської мов ($\square$ – підмет, $\circ$ – присудок, $\diamond$ – другорядні члени речення, Δ – питальне слово, $\odot$ – маркер суб'єктивної модальності,

т. зв. bunmatsu hyougen; варто звернути увагу на те, що англійським та японським конфігуратам притаманні різні, майже дзеркально протилежні типи розширення, як от:

англійське речення: $\square \circ \diamond_1 \diamond_2 \diamond_3 \diamond_4 \dots \diamond_n$.

японське речення: $(\square) \diamond_n \dots \diamond_4 \diamond_3 \diamond_2 \diamond_1 \circ (\odot)$.

Оскільки на характер висловлювання мовця та на сприйняття цього висловлювання слухачем впливає багато позамовних чинників, то вводимо поняття екстралінгвістичного поля, в якому реалізується мовленнєвий акт, і умовно окресливши його (поле) колом отримуємо вищенаведену загальну конфігуративну модель мовлення (рис. 1), у якій екстралінгвістичне поле розбито на конкретні позамовні чинники, що визначають характер висловлювання мовця та сприйняття такого висловлювання слухачем.

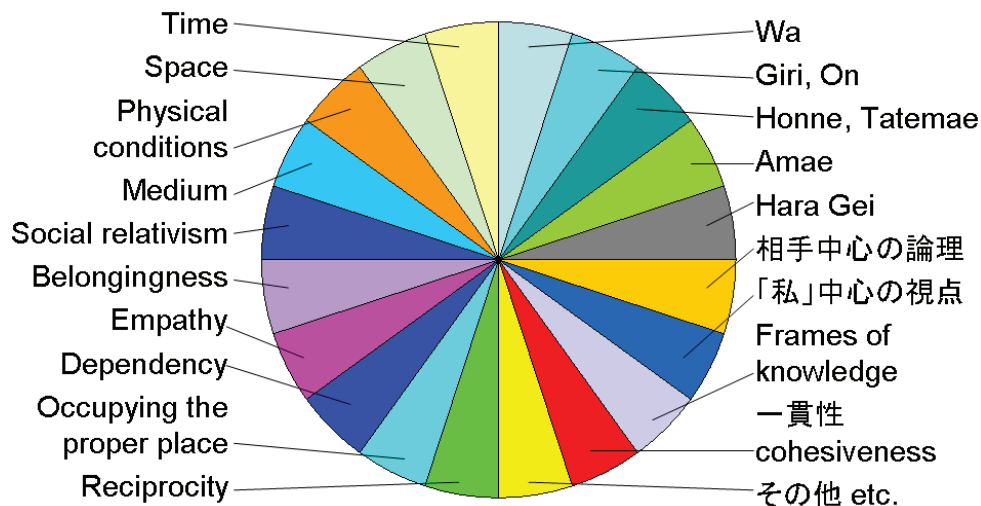


Рис. 3. Структура мовця поза комунікаційним квадратом.

Як приклад на рис. 2 ілюструємо загальну структуру екстралінгвістичного поля для японської мови. Теоретично кількість секторів/чинників необмежена, і деякі з них можна розглядати як постійні величини, а інші – як змінні, а також як відомі та невідомі.

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; 10; 13 – 20].

Позначивши екстралінгвістичні фактори символом f додаємо їх до формули (2) й отримуємо ширшу формулу мовленнєвого акту:

$$r = a \times b \times c \times d \times e \times f \quad (3)$$

Запропонована тут модель буде неповною без детальнішого розгляду комунікантів – мовця та слухача адресата. Ці складові комунікативного процесу також мають форму і структуру. Повернемося до рис. 1 і з комунікаційного квадрата виділимо мовця (рис. 3).

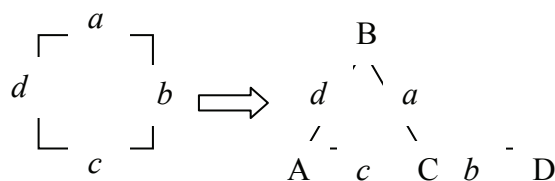


Рис. 3. Структура мовця поза комунікаційним квадратом

Отримуємо трикутник ABC, що символізує мовця поза актом комунікації. Тут слухач-адресат ніби залишається осторонь. Щоб показати структуру мовця у процесі комунікації «активуємо» слухача-адресата й утворюємо тривимірну фігуру тетраедр, у якому кожна грань представляє один з чинників мовлення (рис. 4). Тут варто зауважити, що у нашій моделі поняття мовний матеріал, мова, мовна компетенція, мабуть, слід вважати еквівалентними й стосовно чинника мовлення *d* доречно послуговуватися термінами мовна компетенція, мовна складова.

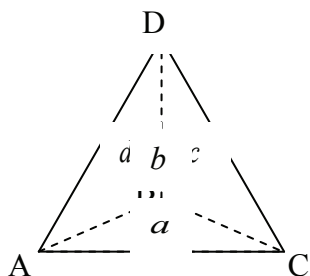


Рис. 4. Структура мовця у процесі комунікації

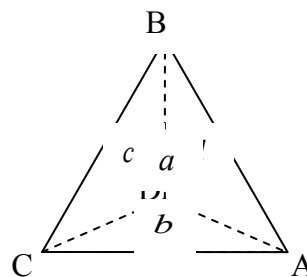


Рис. 5. Структура слухача-адресата у процесі комунікації

У тетраедрі мовця *a* (рис. 4) вже присутній слухач-адресат *b*, тож для отримання тривимірної структури слухача-адресата немає потреби повторювати для нього процедуру, зображену на рис. 3, а достатньо для розгляду мовлення з точки зору слухача-адресата поставити вже готовий тетраедр основою на грань *b* й для зручності обернути його на 180° навколо вертикальної осі, що проходить через вершину B, у результаті чого маємо рис. 5.

Таким чином зберігаємо незмінною нотацію трикутників на позначення чинників мовлення в обох тетраедрах. Отже трикутник ABC символізує мовця *a*, ACD означає слухача-адресата *b*, BCD вказує на предмет мовлення *c*, ABD представляє мовний матеріал *d*, мовну компетенцію, мовну складову.

Для диференціації граней тетраедра, що є чинниками мовлення у процесі комунікації з точки зору мовця *a* чи слухача-адресата *b*, конкретизуємо їх відповідними нижніми індексами у позначеннях вершин цих трикутників. Тобто, у структурі мовця це будуть трикутники $A_a B_a C_a$ – власне мовець з особистими характеристиками (усвідомленими та неусвідомленими), $A_a C_a D_a$ – образ слухача-адресата у системі координат мовця зі своїми характеристиками, усвідомленими чи неусвідомленими останнім, трикутник $B_a C_a D_a$ – компетенція мовця стосовно предмета мовлення, $A_a B_a D_a$ – мовна компетенція, мовна складова у структурі мовця, а в для слухача-адресата відповідно: $A_b C_b D_b$ – особисті характеристики слухача-адресата, $A_b B_b C_b$ – образ мовця у системі координат слухача-адресата, трикутник $B_b C_b D_b$ – компетенція слухача-адресата стосовно предмета мовлення, $A_b B_b D_b$ – мовна компетенція, мовна складова слухача-адресата. Як у природній комунікації кожен чинник має свої характеристики, так і в нашій моделі мовлення кожному трикутнику можна задавати певні характеристики описово, математично-символічно чи схематично з метою їх порівняння, трактування й оцінки.

Щоб мати змогу розглядати усі грані обох тетраедрів одночасно, розгортаємо їх на окремі трикутники, як це показано на рис. 6, й схематично шляхом секторного поділу різними кольорами цілком умовно кожному трикутнику, що представляє один з чинників зануреного в екстралінгвістичну дійсність комунікаційного квадрата, надаємо певні характеристики, які можна порівнювати в структурі мовця *a* та слухача-адресата *b*.

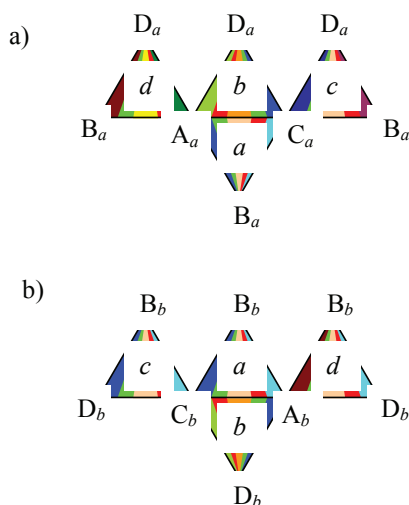


Рис. 6. Розгорнуті тетраедри мовця *a* й слухача-адресата *b*

З порівняння розгорнутих тетраедрів, що на рис. 6, добре бачимо, що мовець a та слухач-адресат b різні за характером люди, які можливо по-різному орієнтуються в екстралінгвістичному середовищі й в яких предметні компетенції c та мовні компетенції d крім однакових мають і різні характеристики, тобто у кожного свій «життєсвіт» [2], що суттєво впливає на характер та зміст їхнього спілкування.

Тепер, позначивши життєсвіт комунікантів символом g , відповідно життєсвіт мовця – g_a , життєсвіт слухача – g_b , мовленнєвий акт у процесі комунікації запишемо системою рівнянь:

$$\begin{cases} r_a = a \times b \times c \times d \times e \times f \times g_a, \\ r_b = a \times b \times c \times d \times e \times f \times g_b. \end{cases} \quad (4)$$

У реальному процесі комунікації всі чинники мовлення включно з екстралінгвістичними факторами діють інтегрально у динамічній взаємодії, що у нашій моделі можна зобразити обертанням тетраедра навколо вертикальної осі. Тоді за достатньої швидкості обертання (що не гальмує комунікації) за фізичним законом змішання кольорів кожен тетраедр набуде видимої форми монохромного конуса, в якому інтегрально присутні всі істотні для кожного акту комунікації чинники мовлення – рис. 7.

На завершення цього розділу повертаємо мовця a та слухача-адресата b на їх місце в абсолютну модель мовлення (рис. 9 у [7]) й отримуємо рис. 8, пам'ятаючи про наповнення цих білих геометричних фігур.

Таким чином ми отримали голістичну модель мовлення, комунікації, яка далі веде нас до явищ синергії та емергентності, що є вже темою окремого дослідження.

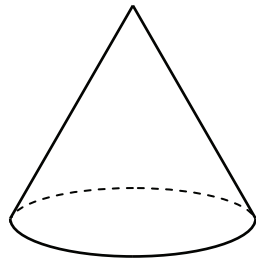


Рис. 7. Інтегральна структура учасника комунікації у динаміці

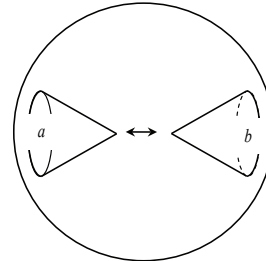


Рис. 8. Абсолютна модель мовлення з виділеним мовцем a та слухачем-адресатом b

Цю конфігуративну модель мовлення можна використовувати для аналізу та осмислення різних видів мовленнєвої діяльності та мовних явищ, зокрема вона наочно показує, що знання елементарних основ науки про мову допомагає початківцям засвоїти основні засади мови, яку вони вивчають. Головним постулатом конфігуративного 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. Отож 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. У дієвості цієї конфігуративної моделі мовлення ми переконалися з власного досвіду викладання та вивчення іноземних мов.

Література:

1. Головин И. В. Грамматика современного японского языка. – М., 1986. – 316 с.
2. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология / Эдмунд Гуссерль. – Спб. : Владимир Даль, 2004. – 400 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 конфігуративній моделі мовлення / М. Федоришин // Збірник наукових праць учасників XII Міжнародної наукової конференції «Проблеми української термінології СловоСвіт», м. Львів, 27-29 вересня 2012 р. – С. 25-29.
7. Федоришин М. С. Конфігуративна модель мовлення у контексті вивчення іноземних мов / М. С. Федоришин // Наукові записки. Серія «Філологічна». – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія». – Вип. 33. – 2013. С. 229-233.
8. Федоришин М. Конфігуративна модель мовлення: інструмент для аналізу мовних явищ / Мирон Федоришин // Людина. Комп'ютер. Комунікація: Збірник наукових праць/ за ред. О. П. Левченко. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2013. – С. 33-38.
9. Федоришин М. A Configurative Model of Linguistic Communication: Structure of the Speaker and of the Listener / М. Федоришин // Мовні і концептуальні картини світу. Вип. 45. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2013. – С. 95-101.

10. Benedict, R. *The Chrysanthemum and the Sword: Patterns of Japanese Culture* / Ruth Benedict. – Tokyo : Charles E. Tuttle Company, 1997. – 324 p.
11. 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.
12. Gardiner, A. *The Theory of Speech and Language*. Second ed., Oxford, 1951. /Цит. за: Хрестоматія по англійській філології. Составитель Александрова О. В. – М., 1991.
13. Honna, N. *An English Dictionary of Japanese Culture* / Nobuyuki Honna and Bates Hoffer, eds. – Tokyo : Yuhikaku, 1986. – 350 p.
14. Honna, N. *An English Dictionnary of Japanese Ways of Thinking* / N. Honna and B. Hoffer, eds. – Tokyo : Yuhikaku, 1989. – 340 p.
15. Lebra, Takie Sugiyama. *Japanese Patterns of Behavior*. – Honolulu : University of Hawaii Press, 1976. – 298 p.
16. 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.
17. 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.
18. 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.
19. 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.
20. 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.

Л. В. Халезова,

Севастопольський інститут банківської справи університету банківської справи Національного банку України,
м. Севастополь

ГРУПОВА РОБОТА НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ЧОМУ ВОНА ВЧИТЬ СТУДЕНТА І ЧОМУ ВОНА ВЧИТЬ ВИКЛАДАЧА

У статті проаналізовано нелінгвістичні аспекти групової роботи та надані практичні поради викладачу щодо застосування знань про якорі кар'єри при виконанні завдань на базі підручника «Grammar through speaking».

Ключові слова: якорі кар'єри, групова робота, професійна компетентність, менеджмент, автономія, стабільність, служіння, виклик, ідентифікація, підприємництво.

В статье проанализированы нелингвистические аспекты групповой работы и даны практические советы преподавателю по применению знаний о якорях карьеры при выполнении заданий на базе учебника «Grammar through speaking».

Ключевые слова: якоря карьеры, групповая работа, профессиональная компетентность, менеджмент, автономия, стабильность, служение, вызов, идентификация, предпринимательство.

The article analyzes non-linguistic aspects of group work and practical advice is given to the teacher on how to use the knowledge about career anchors when performing tasks on the basis of the textbook «Grammar through speaking».

Keywords: career anchors, group work, professional competence, management, autonomy, stability, service, challenge identification, entrepreneurship.

Сьогодні викладачеві надана можливість величезного вибору ідей для роботи в аудиторії, як з Інтернету, так і з власного досвіду. Сучасні студенти вже давно залежні від Мережі: у них депресія, якщо вони забувають смартфони вдома, вони спілкуються в Facebook, VK або Twitter, вони навіть освіту можуть отримати он-лайн.

Метою статті є аналіз однієї з базових форм роботи зі студентами, форм, яка переживе будь-яку технічну революцію. Я хочу поговорити про групову роботу, не важливо чи проводиться вона в аудиторії, або у формі вебінару, чи у формі проекту, який ви задаєте в якості домашнього завдання.

Проблемі формування професійних комунікативних компетенцій студентів присвячено багато робіт: Селюжіцкой Л. Н., Гавриленко К. М., Романової, О. О., Кузнецової Н. В. [3, 5, 6, 4] та ін.

Важливість групової роботи навряд чи можна переоцінити. Вона дає величезну практичну можливість протестувати студентів, щоб побачити, які соціальні ролі вони, швидше за все, будуть грати в майбутній кар'єрі; допомогти їм зрозуміти свої кар'єрні «якоря»; довести, що їхній вибір ні поганий, ні хороший – він такий, який є; допомогти студентам знайти своє місце в команді так, щоб результат роботи був позитивним.

У роботі зі студентами Севастопольського інституту банківської справи однією з пріоритетних завдань є практична спрямованість викладача. І навіть звичайний «дріллінг» (відпрацювання граматичного та лексичного матеріалу) повинен нести серйозне практичне навантаження.

На кожному занятті і під час кожної вправи викладач використовує методи і прийоми підвищення і збереження своєї працездатності, що помічається студентами і пізніше «переноситься» на раціоналізацію власної праці.

Студенти формують позитивне ставлення до самих себе, а так само визначаються у професійній діяльності. У сьогоднішньому світі все спрямовано на особистий і особистісний успіх, задоволеність життєвою ситуацією, а кар'єра залежить від уміння виділяти пріоритети.

На кожному занятті викладач вчить, як, а студент навчається, як: вміти працювати на стику різних сфер діяльності, як самовизначитися і виробити позитивне ставлення до себе самого у відповідності з індивідуальними здібностями, як бути толерантним і не засуджувати інших.

Щоб ця робота була раціональною і продуктивною, необхідно згадати концепцію «якорів кар'єри», вперше запропоновану Едгаром Шейном (Edgar H. Schein) [9], американським психологом, теоретиком і практиком менеджменту, засновником напрямку «організаційна психологія». Концепція «якоря кар'єри» присвячена аналізу кар'єрного зростання і вперше увійшла в обіг в 1970х (Робота Едгара Шейна «Career Anchors: Discovering your real values» була опублікована в 1966 р.).

На думку Е. Шейна кожна людина будує свою кар'єру відповідно до пристрасті до певного виду професійної діяльності. Такі «якоря» впливають на рішення щодо вибору або зміні місця роботи. Зазвичай у будь-якої людини по кілька пріоритетних «якорів», які, втім, можуть і змінюватися залежно від тих умов, в які потрапив працівник. Таким чином, зрозуміле бажання заробляти достатньо грошей може і змінитися на бажання заробляти менше, але в більш дружньому колективі. Основних «якорів» Е. Шейн виділяє 8. Перший з них – це професійна компетентність (функціональність). Сутнісною характеристикою цього «якоря» є наявність здібностей і талантів у певній галузі. Про те, як приємно дивитися на роботу професіонала, сказано і написано багато. «Сразу было видно: это не просто профессионал, это настоящий виртуоз. Одно из самых захватывающих зрелищ на свете – смотреть, как работает Мастер, и не суть важно, чем именно он занимается. Пишет картину, рубит мясо, чистит ботинки – не имеет значение. Когда человек выполняет дело, ради которого он родился на свет, он великолепен» [2, с. 99]. Щасливий той начальник, чиї підлеглі зорієнтовані на професійну компетентність.

Наступним «якорем кар'єри» є менеджмент (управління), з віком і досвідом цей «якорь» проявляється сильніше. Основне значення такий працівник / співробітник / студент приділяє інтеграції зусиль інших людей.

При цьому людина з такою орієнтацією бере на себе відповідальність за кінцевий результат. Така особистісна орієнтація повинна всіляко вітатися, хоча і не вимагатися, якщо «якорем» (третім в списку Е. Шейна) є автономія (незалежність). Такий співробітник / студент прагне звільнитися від організаційних правил, приписів і обмежень. У такої людини яскраво виражена потреба самостійно вирішувати, коли, скільки і над чим працювати. Начальник / співробітник / студент з таким «якорем» буде, якщо не навчиться правильно інтегруватися в роботу команди, виконувати роботу за весь відділ / групу, повторюючи, що «якщо хочеш, щоб було зроблено добре, зроби це сам».

Четвертим кар'єрним «якорем» є стабільність (безпека). Ця орієнтація обумовлена необхідністю в безпеці і стабільності, щоб всі події майбутнього життя були передбачувані. Люди такого складу часто погоджуються на середньо або низькооплачувану роботу, яка, однак, є стабільною, що з психологічної точки зору можна розглядати як розслаблюючий момент, що дозволяє людині відчувати опору під ногами. Для людей такого складу робота вже є кар'єрою, і вибір посади обумовлений певним набором послуг, пропонованих роботодавцем при, нагадаємо, середній оплаті праці: соціальний пакет, безкоштовне харчування на робочому місці, надання транспорту для співробітників і пр. Таким людям чужі авантюрні вчинки.

Наступним «якорем» є служіння (громадська діяльність). Такий «якір» змушує прагнути працювати з людьми, служити людству, допомагати людям. У старшому підлітковому і молодому віці люди з таким складом опиняються в студкомі і крім навчальної діяльності займаються ще й позааудиторною, організаційною та громадською роботою. У більш зрілому віці такі люди знаходять справжнє задоволення в соціальній роботі, догляді за хворими в госпіталах і хоспісах, у благодійності (справжньої, позбавленої будь-якої фінансової вигоди). Людина такого складу легко їде в слаборозвинені країни або гарячі точки, щоб збільшувати поголів'я зникаючого виду шимпанзе або навчати дітей у районах, де немає ні початкових, ні середніх шкіл.

Наступним «якорем» є інтеграція стилів життя (ідентифікація). Це один з найпоширеніших і «зрозумілих» (адекватних) якорів. Трудоголіки такого якоря не розуміють і не приймають. Інтеграція стилів життя передбачає баланс: кожній сфері життя відведено своє місце і свій час – роботі, сім'ї, хобі, подорожам, друзям і пр. Яскравим представником і володарем такого «якоря» є мер Нью-Йорка Майкл Блумберг, який говорив, що в його житті є чітке розмежування 50/50 на роботу і відпочинок, і якщо йому доводиться іноді більше працювати, він знає, що після цього він буде і довше відпочивати. «Despite my work schedule I had time to live. I do not remember that the work was depriving me of the opportunity to have fun in the evenings or on weekends. I met all the girls I liked. I went skiing, jogging and visited a party more often than all the others. And I always clearly knew that my life schedule was divided into two parts – the work and entertainment, all of which took me 12 hours a day. The more cases I was trying to do, the more time I had to privacy» (Незважаючи на мій робочий графік, у мене був час для життя. Я не пам'ятаю, щоб робота заважала мені розважитися вечорами або на вихідних. Я зустрічався з усіма дівчатами, які подобалися мені. Я ходив на лижах, бігав підтюпцем і тусувався частіше за всіх інших. і завжди я чітко знав, що мій графік розділений на дві частини – робота і розваги, і кожній частині відводилося по 12 годин на день. Чим більше справ мені потрібно було зробити, тим більше часу залишалося на себе. (Пер. автора)) [10].

І, нарешті, ще один «якорь» – підприємництво (творчість), люди з такою орієнтацією готові до ризиків, прагнуть створювати щось нове. Вони не будуть працювати на інших, але почнуть створювати свою марку, свою справу, своє фінансове багатство. Прикладами таких self-made men можуть стати Генрі Форд, Ендрю Карнегі, Наполеон Хілл, Стів Джобс і Білл Гейтс.

Яким чином знання і аналіз «якорів» може допомогти викладачеві у щоденній роботі зі студентами?

Насамперед, викладач повинен допомогти групі в оцінці особистісних якостей, що згодом буде необхідним компонентом в ідентифікації майбутнього кар'єрного шляху.

Щоб не проводити велику кількість психологічних тестів, у викладача є можливість пояснити багато чого студентам, так само як і скорегувати їх діяльність, під час групової роботи. Повторюся, що для групової роботи необхідна саме група мінімум з 3 чоловік і завдання. Як проходитиме подальша активність студентів вже не залежить від того, чи проводите ви заняття в аудиторії або в он-лайн, чи є доступ до Інтернету або в наявності тільки папір з ручкою. Зазначу ще раз, що ми не вчимо мові, ми вчимо взаємодії паралельно з вивченням мови.

У процесі групової роботи викладач може слідувати певному плану:

- 1) оцінка індивідуальної роботи, як мовної, так і міжособистісної;
- 2) пояснення і аналіз роботи;
- 3) коригування майбутньої індивідуальної роботи (тут важливо дати можливість студентам самим визначити свої «якоря» і спробувати наступного разу (не тільки на заняттях з іноземної мови) співпрацювати в групі так, щоб ККД був найвищим).

Ще одним важливим фактором для повноцінної і гармонійної роботи в команді є «прийняття» себе. Викладачеві в цьому випадку потрібно бути саме Гуру і допомогти студенту усвідомити, що будь-якому якорю є застосування, головне грамотно зібрати команду і працювати на загальний успіх. Не можна вимагати неможливого, як не потрібно збирати у свою команду власних «клонів», щоб не вийшло, що кожен буде тягнути ковдру на себе на шкоду загальній справі. Тут гарним прикладом роботи в команді може послужити уривок з роману А. Борисової (Б. Акуніна) «Креативщик»: «Есть два гуру, ну то есть учителя. У каждого своя команда, по четыре человека. Белые и Красные. Они называются «искатели». Отбираются произвольно, компьютером. Это самые обыкновенные люди из числа тех, кто подал заявку на участие. Никакого отсева, никаких ограничений. Только по здоровью – минимально необходимые. Но берем даже инвалидов, если нет медицинских противопоказаний. У нас аутсайдеров не бывает в принципе. Задача учителя сделать из четырех совершенно случайных людей работоспособную бригаду. Он должен в каждом искателе найти что-то полезное для дела и

выстроить в команде такие взаимоотношения, чтобы люди не мешали друг другу, а действовали как единый механизм. Такая мини-модель правильно устроенного общества, где всякому человеку найдется свое место. Кто-то, предположим, физически слабый, но хорошо соображает. Кто-то дурак-дураком, но душевный. Еще кто-то хозяйственный. Ну и так далее. Беспольных людей не бывает, бывают бездарные руководители, которые плохо разбираются в людях.

– А если я, например, не хочу, чтобы во мне кто-то разбирался? Или компьютер таких козлов подобрал, что меня от них от всех ломает?

– Правильно ставишь вопрос. В обществе есть люди, не выносящие коллектива. Законченные индивидуалисты. Такой «искатель» имеет право пуститься в самостоятельный поиск, никто его принуждать не будет» [1, с. 26-27].

Розглянемо, як ці знання застосовні в аудиторії на прикладі вправи з підручника «Grammar through speaking» мого авторства. У блоці граматики «Comparisons of adjectives» студентам пропонується виконати наступну вправу:

Task 2. A family game. You are all relatives of a big family. Take your roles and play a «Sunday dinner» show according to the situation: Mother has been given a promotion to work in New York. She is in double minds and needs the advice of her family. The family (parents – children) should either go all together or stay in Ukraine. Give advice according to your role, try to compare what the family will have if they accept or refuse to go to New York.

Roles:

Mother – does not know whether to accept the proposal. **Father** – absolutely phlegmatic person interested in football only. **Elder daughter (son)** – totally against because of a passionate romance. **Younger daughter (son)** – totally for because has never flown by plane. **Mother's parents: Mother** – it is a good chance for the whole family! **Father** – my daughter will be the first in the company one day.

Father's parents: Mother – No! No! No! It is so far and so unstable! **Father** – Let them try! **Elder daughter's boyfriend** – Take me with you! **Elder son's girlfriend** – Take me with you! **Poor relatives from Saratov, uncles, aunts** – choose legends for themselves and act accordingly [8, p. 38].

Книга для вчителя дає наступний опис:

Task 2. This can be a funny task for a group of more than 3 students. Explain the task, let students choose their roles, give a minute to think of their reasons and start. Always check everybody has a chance to speak. You may give a leader-student the main role and ask him / her to be responsible for the show and conduct it.

This can also be a good opportunity for you to see how the group works and if the students are team workers or individual players [7, p. 14].

Ця вправа (якщо вона виконується в групі першокурсників, які ще не боролися за свою власну нішу в колективі) покаже викладачеві, що робити далі з цієї конкретної командою, на що звернути увагу і як маніпулювати. Ви можете проаналізувати свою роботу і пояснити ролі, які студенти обрали, та їхню поведінку під час виконання завдання. Не забудьте сказати, що вибір тієї чи іншої лінії поведінки часто буває підсвідомим, так що марно змушувати Автонома (людину незалежного типу) відповідати за проект! З іншого боку, такий аналіз допоможе вашим студентам усвідомити, наскільки важлива організація праці та лідер, тому в разі виконання будь-якої роботи, як на заняттях, так і в майбутній кар'єрі, вони зможуть підбирати такі типи особистостей в своїй групі, щоб їх команди працювали продуктивно, виконуючи як короткострокові, так і довгострокові проекти.

Література:

1. Акунин Б. Кладбищенские истории / Борис Акунин, Григорий Чхартишвили. – М. : КоЛибри, 2005. – 224 с.
2. Борисова А. Креативщик: [роман] / Анна Борисова. – М. : АСТ: Астрель, 2009. – 652 с.
3. Гавриленко К. М. Навчання студентів немовних ВУЗів професійній міжкультурній комунікації / К. М. Гавриленко // Наукові записки. Серія «Філологічна». – Острог: Видавництво Національного університету «Остозька академія». – Вип. 23. – 2012. – С. 241-244.
4. Кузнецова Н. В. Курс «Планирование карьеры» как основа формирования профессионально значимых качеств личности будущего менеджера / Н. В. Кузнецова // 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. 146-150.
5. Романова О. О. Формування професійної мовленевої культури студентів-нефілологів / О. О. Романова // Наукові записки. Серія «Філологічна». – Острог : Видавництво Національного університету «Остозька академія». – Вип. 23. – 2012. – С. 288-289.
6. Селюжицкая Л. Н. Деловая игра как средство формирования профессиональных коммуникативных компетенций студентов экономического ВУЗа / Л. Н. Селюжицкая // Наукові записки. Серія «Філологічна». – Острог: Видавництво Національного університету «Остозька академія». – Вип. 23. – 2012. – С. 290-291.
7. Халезова Л. В. Грамматика через розмову (книга для вчителя) = Grammar through speaking (Teacher's book) [Текст] : методичні рекомендації до посібника для практичної та індивідуальної роботи з англійської мови / Л. В. Халезова. – Севастополь : Рибест, 2013. – 44 с. – (Англійською мовою).
8. Халезова Л. В. Грамматика через розмову = Grammar through speaking [Текст] : посібник для практичної та індивідуальної роботи з англійської мови / Л. В. Халезова. – Харків : Доміно, 2013. – 139 с. – (Англійською мовою).
9. Schein, Edgar H. (November 1996). Career anchors revisited: Implications for career development in the 21st century. URL – <http://www.jstor.org/discover/10.2307/4165355?uid=3739232&uid=2&uid=4&sid=21102525617637>.
10. URL – <http://prezi.com/yccffcot6yvv/untitled-prezi/>.

О. М. Яницька,

Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ВПЛИВ СУЧАСНИХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ НА ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ (ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НА ПРИКЛАДІ ФРАНЦУЗЬКОЇ ТА ІТАЛІЙСЬКОЇ МОВИ)

У статті розглянуті особливості становлення інформаційного суспільства, глобалізаційних процесів, роль та важливість міжкультурної компетенції, інноваційні методи вивчення іноземних мов (французької та італійської), аналізуються перспективи та методи набуття студентами навичок для міжкультурної комунікації.

Ключові слова: інформаційне середовище, інформаційні технології, глобалізація, інноваційні методи, компетенція, міжкультурна комунікація.

В статье рассмотрены особенности становления информационного общества, глобализационных процессов, роль и важность межкультурной компетенции, инновационные методы изучения иностранных языков (французского и итальянского), анализируются перспективы и методы приобретения студентами навыков для межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: информационная среда, информационные технологии, глобализация, инновационные методы, компетенция, межкультурная коммуникация.

The article identifies the particularities of formation of informational society of information, the globalized processes, the role and importance of intercultural competence, innovative methods of teaching foreign languages (French and Italian), analyses the prospects and methods to acquire skills for multicultural communication by the students.

Key words: information environment, information technology, globalization, innovative methods, competence, intercultural communication.

У третьому тисячолітті людство живе у інформаційному світі, де бурхливо розвиваються засоби зв'язку, комунікаційні мережі, з'являються новітні технології. Глобалізація торкається у різній мірі усіх країн світу. Даний процес можна розглядати з двох боків, це і початок нової ери і її головний зміст, але це також і негативні аспекти, загрози, що потребують своєчасного попередження. Методика викладання іноземних мов змінюється, відтворюючи сучасну ситуацію, використовуючи інноваційні методи навчання. Інформаційна революція реформує та змінює методику викладання іноземних мов, стимулює зростання ефективності навчання, полегшує завдання викладачів. Інформатизація людства миттєво робить наукові відкриття будь-якої країни загальнолюдським здобутком, значно підвищує якість освітньої діяльності, сприяє поглибленню міждержавного діалогу, прискорює формування і розвиток глобального соціокультурного простору, в якому представлені цінності кожного народу, етносу та соціального прошарку. Глобалізація впливає безперечно на об'єктивне оцінювання інформації. Сучасна освіта працює в системі ринку, має відповідати його вимогам і правилам. Отже, концепція вивчення та викладання іноземних мов має відповідати сучасним реаліям інформатизації, бути якомога краще пристосованою до потреб користувачів.

Інформаційні технології – середовище, через яке молоді люди взаємодіють одне з одним. Інформаційне суспільство передбачає значне розширення масштабів міжкультурного взаємодії, виникнення і зростання глобальних проблем, зростання ролі людського капіталу. В глобалізованому суспільстві міжкультурна комунікація набуває надзвичайно важливого значення. У зв'язку з цим світу необхідне таке суспільство, що зможе витримати такий темп розвитку, невпинно ставити і розв'язувати нові завдання. Специфікою предмету «Іноземна мова» в контексті глобалізації є оволодіння студентами міжкультурною компетенцією, що забезпечує розуміння та зв'язок між різними націями. Наукові праці багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених присвячених проблемі міжкультурної комунікації і міжкультурної компетенції, наприклад роботи І. І. Халеевої, С. Г. Тер-Мінасової, Н. Ф. Коряковцевої, Ю. Рот, Г. І. Вороніної, дослідження І. А. Зимової, В. В. Сафонова, В. В. Ощенко та інших. Актуальність даного дослідження полягає в описі інноваційних методів формування міжкультурної компетенції, яку потрібно активно розвивати в глобалізованому, інформаційному суспільстві протягом занять іноземною мовою. У центрі уваги проблема формування міжкультурної компетенції з використанням мультимедійних технологій. Інноваційні методи розвивають здатність креативно мислити, осмислювати та творчо засвоювати отриману інформацію. Предметом дослідження є міжкультурна комунікація і компетенція, інноваційні методи їх формування. Мета статті полягає у визначенні базових принципів формування міжкультурної компетенції з використанням мультимедія під час вивчення іноземних мов (французької, італійської) у вищих навчальних закладах.

Кожен студент, починаючи вивчати іноземну мову, має свій власний соціокультурний багаж, свої культурні традиції. Для успішної міжкультурної взаємодії необхідно розвивати адекватне, критичне сприйняття іншої культури, вміннями співвідносити культурні моделі і конкретні акти поведінки, пояснювати їх співрозмовнику. Спілкування в міжкультурній ситуації небезпечно конфліктами, пов'язаними з нерозумінням або незнанням соціокультурних реалій певної країни. Таким чином, метою викладача під час заняття іноземною мовою є формування і розвиток у студентів вміння вживати в автентичних ситуаціях міжкультурного спілкування набуті знання з іноземної мови та культури, розширити індивідуальну картину світу з допомогою прилучення до мовної картини світу носіїв досліджуваної мови.

Теоретичною базою формування міжкультурної компетенції повинна стати концепція діалогу культур, розроблена М.М. Бахтінім і В.С.Біблером [2-3]. У психології встановлено, що у свідомості кожного учасника

спілкування свій власний культурний багаж протистоїть чужому іншомовному образу свідомості. Саме це призводить до виникнення діалогу культур. М.М. Бахтін трактував міжкультурний діалог як форму спілкування людей різних культур. Міжкультурна комунікація повинна враховувати три виміри існування культури: минулий, сучасний і майбутній, що водночас реалізуються у процесі іншомовного спілкування. В процесі спілкування особистість пізнає іншомовний світ, культури людей та філософські засади кожної нації. Володіння міжкультурних компетенцією надає студентам можливість бути адекватними учасниками міжкультурної комунікації.

Використання мультимедійних технологій, Інтернету та проектних методик полегшують процеси оволодіння міжкультурною компетенцією. Пізнання іншомовної культури передбачає і вивчення явищ культури і мовних одиниць, у яких відбито це явище. Важливу роль у процесі оволодіння культурою відіграє менталітет, оскільки культура відбивається у свідомості особистості й лише потім фіксується у певній мовній формі або конструкції. Вивчення ж іноземної культури починається з вивчення мови. А міжкультурна компетенція – це здатність будувати адекватну комунікацію за допомогою набутих лінгвокраїнознавчих фонових знань. Терміном «міжкультурна комунікація» визначається сукупність специфічних процесів взаємодії партнерів у спілкуванні, які належать до різних лінгвокультурних груп. Одним із шляхів модернізації освітньої системи України постає упровадження в навчальний процес ВНЗ інноваційних педагогічних технологій і методів. Інновації – нові форми організації діяльності і управління, нові види технологій, які охоплюють різні сфери життєдіяльності людства. Основними характеристиками інноваційних методів в освіті є новизна, оптимальність, результативність та ефективність. Використання мультимедіа та Інтернету на уроках приносить інноваційний характер у вивчення іноземних мов і насамперед формування міжкультурної компетенції. Міжкультурна комунікація передбачає засвоєння певного багажу лінгвокультурних знань. Мова не тільки закріплює і зберігає в своїх одиницях концепти і установки культури: через неї ці компоненти і установки відтворюються в менталітеті народу або окремих його соціальних груп з покоління в покоління. Лінгвокультурологічний підхід став популярний вже в 90 – і роки ХХ століття. Отже, для формування міжкультурної іншомовної компетенції у студентів слід формувати лінгвокультурологічні до яких відносяться: знання історії країни, знання традицій, звичаїв народу, знання особливостей розмовної мови жителів, побутового життя людей; лінгвокультурологічні вміння як здатність студента використовувати отримані ним теоретичні знання і відповідні навички, наприклад: вміння аналізувати лінгвокультурологічний інформацію, укладену в мовних знаках; вміння творчо використовувати лінгвокультурологічні знання; особистісні якості студентів: вміння сприймати факти і явища культури.

До лексичних одиниць, які мають виражену культурну семантику, Г.Д.Томахін [5,с.8] включає назви реалій, – позначення явищ, які притаманні одній культурі та відсутні у іншій: топоніми (географічні назви); антропоніми (імена людей): насамперед це імена історичних державних діячів; етнографічні реалії: їжа, одяг, свята, транспорт, гроші; суспільно-політичні реалії; реалії системи освіти; реалії, пов'язані з культурою: театр, кіно, література, музика, образотворче мистецтво. Основу міжкультурної іншомовної компетентності складають комунікативні лінгвокультурологічні знання (комунікативна і лінгвокультурологічна компетенція). Тренувальні вправи комунікативного та дослідницького характеру є одним з найважливіших етапів формування міжкультурної компетенції. Мультимедійні засоби та Інтернет забезпечують реальне спілкування з представниками іноземної культури (листування електронною поштою, в чаті, в форумі; ідеальний варіант – спілкування по Skype, тощо.); вирішення лінгвістичних і країнознавчих завдань (щоб відповісти на дане питання носій мови, як повівся б у ситуації, тощо.). Викладачі можуть використовувати методику дослідницьких і творчих проєктів, які включають міжкультурний аналіз інформації, аналіз автентичних матеріалів, друкованих видань, фільмів чи новин національних каналів країни іноземної мови. Перевірка знань мусить бути в міру можливості комунікативно спрямованою і наближеною до реальної ситуації (наприклад захист проєкту з відповідями стосовно питань чи рішення комунікативної завдання).

У процесі вивчення італійської мови в Інтернеті викладач може знайти онлайн курси для іноземців з різноманітними вправами, аудіо та відео файлами, інтерактивним підходом до вивчення мови. Ресурси розподілені за рівнем складності, від А1 для початківців до рівня С1, також подається ряд тестів для оцінки рівня знання мови, з урахуванням мети навчання. Наприклад: *e-learning italian per stranieri*, *italiano online*, *corso base di italiano*, *CD-Lei* (навчальні матеріали для викладання італійської мови як другої мови, розроблені лабораторією міжкультурної освіти університету Болоньї), *Tappeto volante* (програмне забезпечення, що дозволяє отримати соціокультурні знання в ігровому просторі). Навчання на базі інформаційних технологій використовує аудіовізуальні засоби та телекомунікаційні пристрої, це робить можливим розробку нових методів формування між культурної компетенції (використання текстів, статичних зображень, музики та звуку). Гіпертекст, зокрема, допомагає студенту в пошуку шляхів навчання, які найкращим чином відповідають його потребам і можливостям, це розвиває автоматизацію та автономізацію навчання. Стефанія Спіна [8], науковець з університету Перуджа, Італія, що спеціалізується на впровадженні та конструюванні мультимедійних засобів вивчення іноземних мов визначила наступні функції Інтернету. Для викладачів: інструмент праці (*strumento di lavoro*), джерело автентичних матеріалів (*fonte di materiali autentici*), платформа обміну навчальними матеріалами, які можуть бути використані усіма (*deposito di materiali didattici, utilizzabili da tutti (sharing)*), заціб зв'язку з колегами (*mezzo di comunicazione tra colleghi*), вибір матеріалів для студентів (*selezione di materiali di supporto per gli studenti*). Для студентів: середовище навчання та міжкультурного спілкування (*ambiente didattico*), бібліотека (*biblioteca (strumenti di consultazione, dizionari, stampa)*), віртуальний клас (*WWW*, електронна пошта, проведення відеоконференцій) (*classe virtuale (WWW, email, videoconferenza)*), зворотній зв'язок з викладачем (*feedback con l'insegnante (consulenza, suggerimenti)*), зв'язок з іншими студентами (*comunicazione*

con altri studenti). Більшість вищих навчальних закладів Європи проводять онлайн лекції та відеоконференції, студенти та викладачі українських вузів можуть використовувати даний матеріал на заняттях.

Науковці-дидакти [6, 9] французької мови постійно оновлюють методику формування міжкультурної компетенції. Вони виділяють два типи навчання : формальне і неформальне. У рамках формального навчання ключову роль для міжкультурної комунікації відіграють медіа ресурси. Спілкування онлайн сприяє розвитку міжкультурної компетенції, Інтернет дозволяє обмінюватись поглядами та думками, заохочує студентів взаємодіяти, Інтернет є простором неформальної освіти для молодих людей, які стають користувачами та виробниками контенту, підключаються до глобального простору. Студенти, які вивчають одну іноземну мову у різних кінцях світу можуть брати участь у спільних проектах онлайн. Соціальні мережі (*les réseaux sociaux en ligne*) також сприяють міжкультурній комунікації, мають безпосередній зв'язок з глобалізацією, формуванням глобального культурного світогляду. Використання Інтернету та мультимедіа також сприяє формуванню свідомості та «мовного відчуття» (*la conscience de la communication et la sensibilisation à la 'parole'*). Різноманітність ресурсів та матеріалів у глобальній мережі забезпечує розвиток міжкультурної компетенції адже вимагає від студентів постійного розуміння та інтерпретування, креативного мислення. Мультимедіа надає можливість викладачу підвести студентів одночасно і до усвідомлення єдності людства у глобалізації і до розуміння цінності кожної культури в сім'ї народів планети.

У процесі навчання у студентів повинна розвиватись толерантність та інтеркультурна компетенція (здатність особистості здійснювати інтеркультурну комунікацію, досягати взаєморозуміння в ситуаціях міжкультурного спілкування на основі застосування лінгвокультурогічних знань); критичне мислення. Основною метою навчання іноземним мовам на сучасному етапі є формування іншомовної комунікативної компетенції, готовності до реального іншомовного спілкування. Глобалізаційні процеси полегшують, прискорюють та модернізують вивчення іноземних мов. У сучасному інформаційному суспільстві виникає необхідність постійного розвитку та вдосконалення міжкультурної іншомовної компетенції, де особливу роль відіграють знання, уміння й навички, відповідальні за успішність комунікації у бігатокультурному середовищі. Для навчання міжкультурному спілкуванню необхідно розширити зміст навчання за рахунок включення в курс іноземної мови ряду компонентів, націлених на розвиток міжкультурної компетенції – соціокультурних, соціолінгвістичних, лінгвокраїнознавчих.

Література:

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич // Підручник. – Київ : Видавничий центр «Академія», 2004.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М. : Художественная литература, 1979.
3. Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура. – М. : Прогресс, 1991.
4. Тер—Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.
5. Томахин Г. Д. Реалии – американизмы: Учебное пособие для институтов и факультетов иностранных языков / Г. д. Томахин – М. : Высш. шк., 1988.
6. Demorgon Jacques, Compléxité des cultures et de l'inteculturelle : contre les pensées uniques. – Paris.: Economica, 2004.
7. M.G. Lo Duca, Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica. – Roma : Carocci, 2013.
8. Spina Stefania, L'uso di Internet nella didattica delle lingue straniere : problemi e prospettive; Università per stranieri di Perugia, <http://elearning.unistrapg.it/dspace/bitstream/2447/57/1/spina00.pdf>.
9. Verbunt Gilles, La société interculturelle : vivre la diversité humaine. – Paris : Seuil, 2001.

*N. V. Meskeva, M. M. Pisarevskaya,
Donetsk National University*

VIDEO AS A TOOL FOR IMPROVING LISTENING COMPREHENSION

У статті мова йде про розвиток навичок аудіювання разом з відео матеріалами, які супроводжують аудіо тексти. Наведені засоби, як викладач може допомогти студентам на заняттях під час такої діяльності. Слід урахувати підготовку студентів (рівень знань), тобто не заперечується індивідуальний підхід у аудіюванні.

Ключові слова: викладання мови, сприйняття аудіоматеріала, відео матеріали, навички аудіювання, англійська як друга мова, англійська як іноземна мова.

В статье речь идет о развитии навыков аудирования вместе с видео материалами, сопровождающими аудио тексты. Приведены способы, как преподаватель может помочь студентам на занятиях во время такого вида деятельности. Следует учитывать подготовку студентов (уровень знания), т.е. не отрицается индивидуальный подход в аудировании.

Ключевые слова: преподавание языка, восприятие аудиоматериала, видео материалы, навыки аудирования, английский как второй язык, английский как иностранный язык.

This article deals with developing listening skills accompanied by video materials. There given ways how teacher can help students while listening. We should take into account level of students' knowledge, i.e. individual approach can be considered.

Key words: Language teaching, listening comprehension, video materials, listening skills, ESL, EFL.

Nowadays our country is developing international relationships. There is globalization in many spheres of social life, a great number of multinational companies have entered our market – as a result it requires foreign-speaking specialists, English-speaking in particular. That is why a lot of universities have a goal to improve the quality of language teaching, to optimize this process. Alongside reduction on lessons, teachers have to prepare a specialist who could speak professional topics in English. It is quite often happens when students have such skills as reading, speaking, they are good at grammar, vocabulary but they cannot catch what their interlocutor says and it can break communication. So, one of the most important aims is training listening skills and abilities, the lack of which makes complete international collaboration impossible. In such circumstances there is a necessity to develop lexical listening skills which define if a person is able to understand a native speaker.

Every teacher's aim is to help every student to be good at English at the highest level possible. We always try to be sensitive to each student's capability for learning new material. However this is difficult when faced with a classroom full of mixed ability learners. The challenge we face is to pinpoint the differences and then teach accordingly. We have seen many students struggle with listening comprehension exercises. They don't seem to use the right strategies. Consequently, we found ourselves trying to analyze their difficulties, in order to facilitate their learning. We noticed that not every student handled listening comprehension activities in the same way. We were looking for a methodology that would help all of our students to succeed in this aspect of their studies.

First of all teachers should understand that listening is a skill which needs developing but not only assessment. All qualified English language teachers know that a listening activity consists of three stages and each stage has its own purpose. There are many different activities to use in each stage. The most important listening skills they should train the students to gain are listening for gist and listening for specific information. They help the students to focus on the information required to finish the listening tasks. What the majority of teachers do is only work well in the class where there are many good students.

How can we help our students? At first we should create calm and quiet atmosphere because for a lot of learners it is very nervous to have listening. We should also take into account the psychology of learning habits and skills. Certain psychological factors should be considered such as memory. We should consider their mental condition, their ability.

The second – students learn well if they are well-motivated. We can motivate even unmotivated students.

Then we should be tolerant to weak students who usually lack basic knowledge or skills, have difficulty in comprehension. Some teachers say that in the classroom such students often lack concentration. They are easily confused so in the classroom the teacher should give clear, step by step, instructions. The teacher should anticipate that weak students may need extra help, extra explanations.

What we do to help students in Listening.

1. At the pre-listening stage:

- Revise some challenging grammatical material.
- Create a gap-filling task or other tasks based on the tapescript.
- Give some listening tips.
- Revise vocabulary, but do not pre-teach all important vocabulary in the passage.
- Instead set the context and create motivation.
- Do this by activating students' prior knowledge through a cooperative learning activity.

2. At the while-listening stage:

- Remember to tell the aim of listening before you let the students listen to the CD.
- Write some simple question so that the students can answer after the first listening – to encourage them to listen, to make them have a feeling of success.
- Write more additional questions to the listening tasks to make them easy for the students.
- Ask the students to guess before they listening to the CD. (Do not say what they guess is wrong or right, ask why they guess so if necessary).
- Be flexible when getting the students to listen to the CD. Read the listening text if you find it helpful to your students.

3. After listening:

Students need to act upon what they have heard to clarify meaning and extend their thinking. Well-planned post-listening activities are just as important as those before and during. Some examples follow.

- Students can ask questions to clarify their understanding and confirm their assumptions.
- Students can summarize what they have heard orally or in written form or can role play the situation.
- Students can analyse and evaluate critically what they have heard, discuss given topics (for students of intermediate level and higher).

We want to consider implementing of video materials in a basic English level course as one of the most effective tool of activities, anything used in a class, is a meaningful tool to facilitate the learning of a language. The use of video materials is an exceptional learning tool, since learners are provided with a lot of advantages when they are used in combination with an active learning strategy.

Using television or videos in the classroom allows the learners to access to more information when listening. That is, the learners can listen and see what is happening at the same time. According to Miller, non-verbal behavior or paralinguistic features of the spoken text are now available to the learners (compared with radio), so learners can develop their listening skills in a richer language context. Many language learners watch movies outside the class time, but few of them consider this as an opportunity to develop their listening skills (perhaps because they get used to reading the sub-titles of English movies). Therefore, watching movies is an opportunity for students to increase their knowledge of the English language outside the classroom. But teachers should advise students to be aware of the listening practice instead of reading subtitles. Through visual materials students have the opportunity to become observers and participants. And learning will be more natural.

A good idea is to choose scenes that are very visual. The more visual a video is, the easier it is to understand – as long as the pictures illustrate what is being said. Unfortunately, our students have few opportunities to speak to native speakers in our country; they are not exposed to real English context. So, the use of video activities on lessons, where the students became aware of English language features and cultural aspects, is very productive not only from the point of view of language but its background knowledge too.

Video materials can be a learning alternative because they contain dialogues from highly proficient English speakers, that could contribute to an easier understanding of their pronunciation.

Selected English movies, advertising, interviews could increase students motivation. Students listen to relevant and interesting things for them which keep their motivation and attention high. Consequently, teachers should make a very good selection of video materials to expose learners to suitable materials that contribute to their learning. In addition, video materials adequately chosen, can promote the integration of language skills, and change the class routines.

Technology has now an important role in teaching because innovative tools and strategies have emerged, offering teachers different video sources to be implemented in EFL classrooms to develop students listening comprehension. A lot of English books have in their sets Supplementary Video materials to help teachers to diversify lessons and motivate their students, there are many sites where we can find materials which meet our requirements and correspond to the topic of our lesson. There are a lot of sites which provide a wide range of listening comprehension activities, there we can also find scripts and even developed exercises. They are:

britishcouncil.org; bbc.com; englishtips.org; listen-and-write.com; englisch-hilfen.de; saberingles.com; esl-lab.com etc.

However, few investigations have been done to study the video effects on listening comprehension. While watching a video, the person is exposed to both audio and visual inputs; for that reason, this project is based on videos to develop listening skills. Listening is an active process, which requires an analysis of sounds, obtaining the main idea according to what they hear. Listening helps learner to be «flexible listeners», to know how to listen in order to get the general idea or the specific information needed to understand video message.

It is important to recognize all of the language components that are required to understand the message, because it is a fact that students face those language

components when they are exposed to real and non-real contexts.

Moreover, listening skill is the process that allows the listener to understand a determinate message, to identify the parts that contains the speech and also it allows the listener to be an active participant in the society he/she is involved. For that reason, it is important to take into account the verbal communication characteristics established by the society that surrounds them. Therefore, the community requires processes by which second language learners are trained to be active listeners, and also to have a high role in an academic environment.

- According to Derrington & Groom there are five types of listening:
- Informative, which consists of information retained by the learner;
- Appreciative, when the learner listens according to his style and feels pleasure about it.
- Critical is based on retaining information and analyzing it deeply.

Discriminative in which the listener identifies emotions and inferences through the tone of voice.

Empathic consists in non verbal behavior of the listener that is attending to what is said.

All these types of listening help us to identify the kind of video material that can be used depending on the students' style of learning, and their listening needs. On the other hand, Van Duzer highlights that learners listen to achieve a goal and issues that interest them; for that reason, facilitators took into account students' interests in order to keep their motivation high.

Additionally, in the process of acquiring a second language, listening skills need to be more feasible than the other skills, taking into account students interests and features in order to develop it effectively.

Due to the difficulty to develop the listening skill, the teacher's duty is to create strategies that maintain students attention high in order to make the learning process easier. The content of the instruction should be interesting for the students, and the material should contain understandable vocabulary where the students can clearly identify all the listening components.

As a conclusion, listening encourages the learning of a second language because it provides input which is the main factor in the learning process. Materials are meaningful tools to contribute to the learning of a language, used by teachers. Materials are tools designed to teach English in order to master the English language, which can be applied for ESL, and EFL learners depending on the lesson and orientation of the course.

ESL – English as a second language

EFL – English as a Foreign Language

Literature:

1. Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge University Press.
2. Derrington, C & Groom, B. (2004). Different types of listening. From http://www.paulchapmanpublishing.co.uk/upm-data/9772_036767pg42_45.pdf
3. Esseberger, J. (2000). Notes on using video in the language classroom. From <http://www.englishclub.com/tefl-articles/video.htm>
4. Miller, L. (2003). Developing listening skills with authentic materials. From <http://www.elthillside.com/up/files/article4.doc>.
5. Richards, J.C. & Renandya, W.A. (eds.) (2002). Methodology in language teaching: an anthology of current practice. Cambridge: Cambridge University Press.
6. Van Duzer, C. (1997). improving ESL learners listening skills: At the workplace and beyond. From http://www.cal.org/caela/esl_recources/digests/LISTENQA.html
7. Willis, J. (1996). A framework for task-based learning. – Essex : Longman.

А. Г. Андрущук,

Київський Національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ

ФАХОВА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена проблемі професійної спрямованості навчання іноземної мови, обґрунтовано необхідність суттєвих змін та оновлення усталених систем мовної підготовки.

Ключові слова: професійна підготовка, комунікативна компетентність, професійна спрямованість навчання, професійна діяльність.

Статья посвящена проблеме профессиональной направленности обучения иностранному языку, обоснована необходимость существенных изменений и обновления существующих систем языковой подготовки.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, коммуникативная компетентность, профессиональная направленность обучения, профессиональная деятельность.

The article deals with the problem of profession-oriented language teaching, proved the need of substantial changes and new development of stable language teaching systems.

Key words: professional training, communicative competence, profession-oriented teaching, professional activity.

Сучасний процес професійної підготовки спеціалістів, як і будь-який навчально-виховний процес, спрямовано на підготовку культурної еліти суспільства. В умовах сьогодення суспільство, а, отже і його вимоги є досить мінливими та стрімко змінними. Для педагога важливим завданням є розуміння закономірних зв'язків, які існують між розвитком, вихованням та навчанням студентів; розробка на цій основі методологічних, теоретичних та методичних проблем становлення сучасного інтелектуального висококваліфікованого фахівця у будь-якій галузі матеріального чи духовного виробництва. В умовах модернізації європейської освіти в межах Болонської декларації важливу роль у професійному становленні сучасного фахівця відіграє саме компетентнісний підхід. У Європі вища освіта розглядається як «навчання на основі компетенцій». Нове бачення поняття компетенцій відіграє важливу роль у вирішенні проблем саме професійної освіти. Експерти Ради Європи визначають компетентність як спроможність особистості сприймати і реагувати на особистісні та соціальні потреби, комплекс цінностей, ставлень, знань, умінь і навичок. Українська ж вища освіта вживає поняття компетентності в тому значенні, яке пропонують європейські країни.

Сьогодні надзвичайно важливим є аналіз попиту на освітні послуги, особливо в умовах інтеграції до європейського наукового та освітнього простору. Оскільки сучасні економіки багатьох європейських країн більше спрямовані на індустрію послуг, а не матеріального виробництва, важливого значення набуває саме вільний всебічний розвиток особистості та індивідуальні риси та якості працівника. Вміння конкретно і чітко висловлюватись, яскраво презентувати, грамотно вести ділові папери, організовувати ділові зустрічі, творчо підходити до розв'язання складних, комплексних завдань. Така сукупність особистісних якостей (компетенцій) часто стає більш бажаною для роботодавця, ніж конкретні технічні знання. Сьогодні в умовах техногенної революції багато функцій перекладено на сучасні дивайси та гаджети. Отже людині залишається лише вміло скористатися результатами виконаної роботи. Саме тут і постає необхідність творчого, нестандартного, новітнього підходу до розв'язання конкретних завдань та досягнення кінцевих цілей. Тому, задля підвищення спроможності до працевлаштування, поліпшення мобільності громадян на європейському ринку праці, підняття конкурентоспроможності європейської вищої школи, значна увага приділяється вивченню іноземних мов. В умовах інтеграції до європейського освітнього простору володіння іноземною мовою стає необхідною вимогою сучасного соціуму. Підготовка креативної мовної особистості потребує нових освітніх технологій на основі аналізу міжнародної, української мовної картини і постулатів гуманізації освіти.

Сучасний етап у розвитку лінгвістичної науки характеризується докорінною зміною базової наукової парадигми, поворотом до розгляду мовних явищ під новим кутом зору. Виникає об'єктивна необхідність досліджувати мову в нерозривному зв'язку з мисленням, свідомістю, пізнанням, культурою, світоглядом як окремого індивідуума, так і мовного колективу, до якого він належить.

Проблеми комунікативної компетентності хвилювали вчених багатьох століть. Авторі розглядали різні аспекти професійного спілкування. Зокрема, А.Павловський зробив спробу узагальнити мовні правила і створив малоросійську граматику. У працях XIX ст. значну увагу науковці приділяли ораторському мистецтву, красі слова. З утвердженням української мови як державної на території України розширилося коло її використання. Це спричинило появу чималої кількості помилок і знизило рівень мовної культури. Серед сучасних дослідників, праці яких спрямовані на підвищення культури спілкування і мовної культури, виділяються: Б.Антоненко-Давидович, В.Берков, Г.Волкотруб, О.Горбул, О.Кубрак, О.Сербенська, Ф.Хміль, Т.Чмут, С.Шевчук та ін.

В середині XX в. вчені звернули увагу на вплив екстралінгвістичних факторів на мови народів світу. В 40-й й 50-й рр. в працях антропологів-лінгвістів було відмічено, що стать в дискурсі грає важливу роль в різних мовних ситуаціях. Російський вчений Борботько В.Г. акцентує увагу на загальних принципах організації мови і мовлення і можливості розуміння універсалій без акцентування на денотацію й конотацію. Тобто всі ми люди і маємо поважати один одного і для вираження цього є мова [2, с. 12].

Комунікативна компетентність розглядається вченими як готовність особистості до комунікативної діяльності. Комунікативна функція мовлення дозволяє встановлювати контакти між людьми. В комунікативній

функції можна виділити три аспекти: інформаційний (мова виступає як засіб передачі інформації від однієї людини до іншої і від покоління до покоління); виразний (засіб передачі почуттів, відносин; при цьому велике значення мають інтонація, експресивні, паралінгвістичні складові – жести, міміка, пантоміміка); мовлення як спонукання до дії, волевиявлення.

Для тих, хто використовує у своїй професійній діяльності англійську мову, останнім часом все більшого значення набуває необхідність володіння саме основами ділового мовлення та мовою професійного спрямування. Звідси виникла потреба у вивченні ділової англійської мови студентами різних спеціальностей. Професійна спрямованість навчання є одним із принципів дидактики, реалізація якого дозволяє забезпечити спрямування кожного компонента навчально-виховного процесу на формування конкурентноспроможної особистості. Професійна спрямованість курсу англійської мови як навчальної дисципліни покликана разом з іншими науками формувати професійну освіту студента. Саме оволодіння іноземною мовою уможливує доступ до джерел світової культури, науки і практики, що значно розширює професійні можливості фахівця і робить його більш конкурентноспроможним на міжнародному ринку праці.

Дослідник Н.А.Протасова визначає професійну спрямованість як багатогранний процес, що потребує врахування низки специфічних чинників, як рушійної сили формування та розвитку інтелекту професійно спрямованої особистості [7, с. 5-7;] Автор виділяє наступні фактори:

- соціальні, що відображають потреби суспільства у фахівцях
- високого рівня зі знаннями іноземних мов,
- соціально-педагогічні, пов'язані з розвитком системи освіти,
- педагогічні, що включають діяльність викладача та студентів у формуванні фахівця,
- психолого-педагогічні, що пов'язані з інтелектуальною діяльністю з формування професійного творчого мислення та професійної мотивації

З огляду на програму з англійської мови для професійного спілкування перед ВНЗ ставиться завдання підготувати фахівців, які володіють іноземною мовою на рівні B2 (або на рівні B2+ з розвитком окремих необхідних умінь на рівні C1), що, зокрема, передбачає формування вмінь фахової комунікації в монологічній формі. Специфічним видом професійно спрямованого монологічного мовлення, актуальним для студентів немовних ВНЗ, є індивідуальна презентація з широкого кола проблем в академічній або професійній сфері («English for Specific Purposes (ESP), National Curriculum for Ukrainian Universities»).

На підставі аналізу документів Ради Європи дослідник

А.С. Родоманченко виділяє 5 основних умінь говоріння: уміння брати участь у дебатах, брати участь у дискусіях, в інтерв'ю, вміння вести тривалі бесіди та вміння виступати з доповідями та презентаціями. Для кожного з наведених умінь говоріння виділені відповідні макро та мікро уміння, що мають стати результатом у навчанні іншомовного спілкування. Важливо також враховувати існування різних стилів спілкування. Вибір того чи іншого стилю спілкування визначається певними обставинами: мета спілкування, ситуація та умови спілкування, статус опонента, його світогляд тощо.

Зважаючи на те, що в сучасних умовах спілкування все більше набуває ознак ділового, то і завдання розв'язуються викладачами вузів з урахуванням особливостей підготовки спеціалістів для певної сфери діяльності. В навчальному процесі ми використовуємо комплекс різноманітних видів робіт, пов'язаних з тематикою ділового мовлення, таких як усна розповідь, бесіда, презентація, моделювання ділових переговорів, диспут, рольова гра, переказ, переказ-переклад з використанням спеціальних термінів науково-професійного стилю з метою формування нових концептів (понять) ділового спілкування в сучасних ринкових умовах

Якісно нова система навчання іноземній мові повинна забезпечити створення таких психологічно-педагогічних умов навчання, які б відповідали індивідуальним особливостям кожного студента. Головним у визначенні параметрів навчального процесу при такій системі є встановлення найбільш раціонального співвідношення тривалості групової роботи, коли викладач працює з усіма студентами, та індивідуальної роботи з кожним студентом, а також тривалості самостійної роботи кожного студента як на занятті, так і вдома. Тому вищезазначена система навчання передбачає збільшення частки самостійної роботи студентів на занятті; нормалізацію завантаженості студентів домашньою самостійною роботою за рахунок збільшення її частки на аудиторних заняттях; суміщення індивідуальної роботи викладача з кожним студентом та самостійної роботи решти студентів на занятті; організацію самостійної роботи без втручання викладача за рахунок розширення індивідуалізації процесу навчання [3, с. 72; 4, с. 125-127;]

Зростаюча інтенсифікація навчального процесу вимагає застосування нових технічних засобів у навчанні іноземних мов. Це допомагає студентам швидше подолати психологічні бар'єри, що, як правило, ускладнюють оволодіння усним мовленням, а навчитись мовленню неможливо без аудіювання. Навчальні аудіо-та відео матеріали сприяють формуванню швидкої мовленнєвої реакції. Надзвичайно позитивне значення має перебування (навіть короткострокове) в іншомовному середовищі, оскільки студенти завдяки штучно створеній віртуальній ситуації можуть самі бути співучасниками подій, які розгортаються перед ними у слуховому та зоровому варіантах. Незмінюваність відеопрограми (а також зупинка аудіофонограми) надають можливість для багаторазового повторення і успішного моделювання фонетичних, лексичних та граматичних одиниць. Це, в свою чергу, створює сприятливі умови для формування мовленнєвих навичок і вмінь.

В ході мовної підготовки спеціалістів викладач має підготувати майбутнього фахівця до комунікативної діяльності, навчити не лише основам спілкування, а й етиці спілкування, особливостям міжнародного спілкування, ознайомити з можливими перепонами що можуть виникати під час спілкування в залежності від мовної ситуації. Отже, одним з важливих підходів у вивченні мови є системність. Передбачене комплексне навчання англійської мови. Фонетичний, лексичний, граматичний аспекти англійської мови висвітлено й викла-

дено у нерозривному зв'язку та паралельно з розвитком мовленнєвих умінь та навичок у процесі спілкування. Впродовж усіх етапів навчання студенти опановують методику самоосвіти, вчать самостійно набувати знань вмінь та навичок з англійської мови. Основна мета: навчити студентів самостійно працювати з мовним матеріалом та використовувати його для вираження думок про дійсність. У процесі досягнення цієї мети реалізуються також виховні та освітні завдання, які є складовою частиною загальноосвітньої програми.

Таким чином, в умовах сьогодення, комунікативна компетентність майбутнього фахівця є необхідною умовою для його професійного становлення, адже це вміння не лише адекватно сприймати ситуацію, а й впливати на неї. Можемо сказати, що це є складовою його професійної компетентності, рівень якої визначається державними стандартами. Адже професійна компетентність передбачає не лише оволодіння системою знань, а й вміння успішно застосовувати набуті знання, та навички у подальшій професійній діяльності. Це не лише результат тривалої професійної підготовки відповідно до обраної спеціальності, але й мовної зокрема.

Наукові пошуки оптимальних прийомів та методів навчання з урахуванням можливостей новітніх інформаційних освітніх технологій допомагають урізноманітнювати форми навчання, відтворювати мовні ситуації та ситуативні події, продуктивно використовувати час, а також переконати студента в тому, що іноземна мова – це реальний засіб спілкування, за допомогою якого він може виразити себе як особистість і самоудосконалюватись як фахівець. А міжкультурна комунікація – це необхідний у сучасному світі процес обміну інформацією з метою усвідомлення розвитку глобалізаційних процесів у світі, розуміння й сприйняття інших культурних цінностей та адекватної позиції в іншій культурі.

Література:

1. Алпатова В. М. Категории вежливости в современном японском языке. – М. : Либроком, 2009. – 152 с.
2. Борботько В. Г. Принципы формирования дискурса: От психолингвистики к лингвосинергетике. Изд. 2. – 2007. – 288 с.
3. Бріт Н. М., Єлисеєва В. Л. Індивідуалізація навчання іноземної мови в немовнім вузі. Проблеми методичної підготовки студентів-філологів у педвузі. Матеріали конференції / Н. М. Бріт, В. Л. Єлисеєва. – Ж. : Журфонд, 1996. – 95 с.
4. Чмут Т. К., Чайка Г. Л. Етика ділового спілкування: Курс лекцій / Т. К. Чмут, Г. Л. Чайка. – К. : МАУП, 1999. – 208 с.
5. Горбул О. Д. Ділова українська мова / О. Д. Горбул. – К., 2004. – 222 с.
6. Плотницька І. М. Ділова українська мова у сфері державного управління : навч. посіб. / І. М. Плотницька. – К. : Вид-во УАДУ, 2000. – 192 с.
7. Протасова Н. А. Профессионально-направленная система подготовки будущих юристов (на примере обучения английскому языку): автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Н. А. Протасова. – Саратов, 2002. – С. 7.

Л. П. Войналович,

Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир

ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДЛЯ ШКІЛ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН В УКРАЇНІ У СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ

У статті розглядаються шляхи використання досвіду підготовки національних вчителів, набутого в Україні в 20–30-х рр. ХХ ст., для кадрового забезпечення шкіл національних меншин на сучасному етапі. Наголошується, що звернення до досвіду підготовки національних педкадрів ХХ ст. і адаптація його до сучасних умов має важливе значення для осмислення і пошуку шляхів ефективного розвитку сучасного полікультурного освітнього середовища. Сформульовано рекомендації стосовно використання вивченого досвіду у сучасній системі освіти.

Ключові слова: перспективи, школи національних меншин, рекомендації, сучасна система освіти, педагогічні кадри.

В статье рассматриваются пути использования опыта подготовки национальных учителей, приобретенного в Украине в 20–30-е гг. ХХ века, для кадрового обеспечения школ национальных меньшинств на современном этапе. Подчеркивается, что обращение в опыту подготовки национальных педкадров ХХ века и адаптация его к современным условиям имеет важное значение для осмысления и поиска путей эффективного развития современной поликультурной образовательной среды. Сформулированы рекомендации по использованию изученного опыта в современной системе образования.

Ключевые слова: перспективы, школы национальных меньшинств, рекомендации, современная система образования, педагогические кадры.

The article deals with the ways of experience usage of teachers' training for satisfying cultural-educational demands of national minorities nowadays, gained in Ukraine the 20–30-s of the 20-th century. It is stressed that the appealing to the experience of teachers' training of the 20-th century and its adaptation to contemporary conditions has vital importance for the comprehension and searching the ways of effective development of modern policultural educational environment. Recommendations for implementation of studied experience in the contemporary system of education are suggested.

Key words: perspectives, national minorities' schools, recommendations, contemporary system of education, pedagogical specialists.

На сучасному етапі розбудови суверенної, правової, демократичної держави та інтеграції України до європейського освітнього і наукового простору проблема державної та освітньої етнополітики набуває особливого значення. Урахування досвіду національно-культурного будівництва 20–30-х років ХХ ст. дасть змогу творчо реалізувати набуті позитивні досягнення, у тому числі і щодо питань задоволення освітніх потреб національних меншин, а також дозволить уникнути помилок на сучасному етапі відродження самобутності всіх національностей, що населяють Україну.

Значний внесок у розробку проблеми національно-культурного будівництва серед представників різних національних меншин та задоволення їхніх освітніх потреб в Україні в 20 – 30-х роках ХХ століття зробили такі дослідники як С. І. Очеретянко, О. О. Войналович, Н. А. Сейко, О. О. Обидьєнова, Н. І. Мельник, О. Я. Калакура, Н. В. Рудницька, Г. М. Кондратюк, Н. Л. Кротік та інші. Попри активне дослідження в цьому напрямі все ще недостатньо уваги приділяється саме розгляду питання щодо перспективи використання досвіду підготовки професійно-педагогічних кадрів з метою кадрового забезпечення шкіл національних меншин на сучасному етапі.

Метою статті є визначення перспективних шляхів використання історико-педагогічного досвіду, набутого в Україні в 20–30-х роках ХХ ст., у сучасній системі педагогічної освіти для забезпечення шкіл національних меншин педагогічними кадрами.

Як і в 20-і роки ХХ ст. (коли пропагувалася ідея вищої педагогічної освіти для задоволення освітніх потреб національних меншин), так і на сучасному етапі розбудови незалежної демократичної держави, вся професійно-педагогічна освіта, у тому числі і для представників національних меншин, є вищою. Наразі нормою для відкриття інституту вважається наявність не менше ніж 200 студентів та організація і функціонування 3 кафедр при відповідному навчальному закладі. З огляду на те, що в сучасних умовах простежується тенденція до міжнаціональної асиміляції в результаті якої втрачаються межі етнічної ідентичності і, як наслідок, групи компактного проживання різних національних меншин стають нечисельними, відкриття окремих моноетнічних вузів не уявляється доцільним. На даний час більш доцільним є відкриття окремих національних відділень чи груп при українських вищих навчальних закладах I-II та III-IV рівнів акредитації. Нині функціонує досить широка мережа національних відділень (груп) при професійно-педагогічних навчальних закладах I-II та III-IV рівнів акредитації (педколеджі, педінститути, педуніверситети), де здійснюється підготовка національних педкадрів для болгарської, грецької, єврейської, кримськотатарської, молдовської, німецької, польської, російської, румунської, словацької, угорської меншин [3]. Поряд з цим, як засвідчив Всеукраїнській перепис населення 2001 р., на Україні проживають такі представники національних меншин як: білоруси, вірмени, татари, цигани, чехи, азербайджанці, грузини, гагаузи та ін. [4], які факультативно у недільних школах, культурно-освітніх товариствах та інших культурно-освітніх закладах і організаціях вивчають мову, історію, культуру та традиції історичної батьківщини. У зв'язку з цим також постає питання кадрового забезпечення вищезазначених закладів для цих малочисельних представників національних меншин. Через відсутність компактного

проживання цих національностей організація окремих національних відділень при професійно-педагогічних навчальних закладах для них також не виправдана.

Однак, звертаючись до досвіду задоволення аналогічних проблем 20–30-х років XX ст., на нашу думку, цілком виправданим заходом з боку керівництва Міністерства освіти і науки України у справі підготовки таких національних підпрацівників можна було б вважати створення у відповідних регіонах національних спеціалізованих кафедр (наприклад кафедри вірменської/чеської/грузинської/білоруської/татарської та ін. мови та літератури, кафедр історичної батьківщини (кафедр історії Чехії, Грузії та ін.) при українських вищих професійно-педагогічних навчальних закладах чи інститутах післядипломної педагогічної освіти вчителів. Подібні кафедри (чи секції при них) могли б стати своєрідним освітнім осередком, кваліфіковані працівники яких надавали б необхідну методичну та практичну допомогу вчителям, що володіють відповідними національними мовами і викладають різні аспекти національно-культурологічного характеру.

Цікавим у цьому зв'язку є також досвід підготовки педкадрів для малочисельних національностей шляхом відраджень на навчання студентів у країні-носії мови та бронювання необхідної кількості місць у педвузах цих країн. Для ґрунтовнішого і якіснішого практичного оволодіння національною мовою керівництву національних професійно-педагогічних закладів доцільно було б запрошувати на викладання до своїх вузів кваліфіковані педкадри з країн, де той чи інший етнос є корінною нацією.

Ще одним важливим напрямом, вартим уваги у сфері професійної підготовки вчителів для шкіл національних меншин у сучасних умовах, є розробка навчально-методичного забезпечення діяльності національного вчителя. У зв'язку з цим слід зазначити, що випуск в Україні перших підручників для шкіл національних меншин, розроблених відповідно до вимог держстандартів для загальноосвітньої початкової та середньої школи датується 1995 (Рідна мова (підручник) кримськотатарською мовою), 1996 (Румунська мова (підручник) румунською мовою; Польська мова (підручник), Польська література (підручник) польською мовою) та 1997 рр. (Історія угорського народу. Ч. 1 (посібник 8 кл.) угорською мовою) [2]. Надалі Міністерством освіти і науки України здійснювалася робота по розробці навчальних програм і підручників (як основних, так і додаткових підручників та навчальних посібників) для 1-11-х та 12-х класів загальноосвітніх шкіл з навчанням на російській, румунській, молдовській, угорській, польській та кримськотатарській мовах. Попри це, є ряд національних меншин, які на даний момент все ще залишаються незабезпеченими (або лише частково забезпеченими) відповідними підручниками, посібниками та іншим методичним приладдям (таблицями, схемами, словниками тощо) мовами відповідних національних меншин, такими, наприклад, як: болгарська, грецька, гагаузька, єврейська, німецька, словацька, ромська, вірменська, чеська та ін. Тому, на нашу думку, варто звернутися до досвіду вирішення цього питання, набутого керівництвом УСРР та національними педагогічними навчальними закладами 20–30-х років, коли, як додатковий захід, для потреб професійної підготовки до шкільного викладання виписувалися автентичні посібники й література з країн-носіїв мови.

Враховуючи цінний досвід підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації національних педкадрів 20–30-х років XX ст., варто ґрунтовніше розглянути можливість організації національних консультаційних центрів при професійно-педагогічних навчальних закладах для консультації й науково-методичного супроводу роботи педагогічних кадрів у школах національних меншин. Як відомо, у сучасних умовах функцію підвищення кваліфікації вчителів для шкіл національних меншин виконують лише обласні інститути післядипломної педагогічної освіти (інститути удосконалення вчителів) [3]. На нашу думку, не менш актуальним сьогодні є питання підключення до виконання цієї функції відповідного національного відділення вищого навчального закладу, як це широко використовувалося у 20–30-х роках, коли до підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації національних педкадрів залучався професорсько-викладацький склад цього закладу. Взаємодія інститутів післядипломної педагогічної освіти і національних відділень педагогічних ВНЗ дала б можливість підвищувати рівень кваліфікації вчителів, що працюють у школах (класах) національних меншин шляхом: 1) різноманітної поточної методичної допомоги; 2) методичних порад щодо самоосвітньої роботи серед учителів національних меншин; 3) організації методсемініарів, проведення семінарів-практикумів з проблеми викладання відповідної національної мови і літератури, надання педагогічних консультацій, проведення конференцій; 4) інформування та інструктування у письмовій формі вчительських гуртків, методоб'єднань на периферії (у районах); 5) надання можливості працюючим учителям слухати окремі університетські навчальні курси, які вони читають у школах (класах) національних меншин; 6) видання періодичної літератури методичного характеру, яку можна використати для перепідготовки національних учителів тощо. Розвиваючи цю проблему ширше, вартим уваги був би також розгляд питання про удосконалення підготовки і підвищення кваліфікації національних педкадрів України за кордоном, у відповідних центрах, інститутах, що діють на базі тих чи інших вищих навчальних закладів не тільки для вчителів з числа представників грецької, польської, молдовської національної меншини, як це наразі має місце [1, с. 230–235], а також й інших національностей.

Суттєве значення для осмислення і пошуку шляхів ефективного вирішення проблеми підготовки і підвищення кваліфікації вчителів для шкіл національних меншин має також досвід організації і проведення короткотермінових курсів з підготовки національних педкадрів. З огляду на те, що в сучасних умовах за час навчання у вищих навчальних закладах майбутні вчителі шкіл національних меншин отримують ґрунтовну фахову підготовку, вартим уваги є зосередження короткотермінових курсів по підвищенню кваліфікації національних учителів на поглибленні знань педагогів з історії і культури тієї чи іншої національності з метою здійснення національно орієнтованого виховання учнів, підвищенні методичного рівня викладання національної мови.

На зразок короткотермінових педкурсів доцільно було б проводити щорічні літні школи тривалістю від декількох тижнів до місяця з запрошенням викладачів з країн-носіїв мови. У змісті роботи літніх шкіл можна було б передбачити цикл предметів соціокультурологічного, соціолінгвістичного, методичного характеру, вла-

штовувати перегляд відеофільмів та аудіопродукції, спрямованих на популяризацію культури, історії, мови, звичаїв і традицій тих чи інших національних меншин України, проводити семінари, спрямовані на обмін досвідом у проведенні уроків, виховної позакласної роботи тощо між вчителями різних регіонів та областей.

Аналізуючи зміст підготовки національних учителів на сучасному етапі, ми вважаємо, що професійна підготовка майбутніх національних учителів все ще залишається недостатньо національно зорієнтованою. Попри наявність у навчальних планах ряду дисциплін національного характеру (історія національної мови, лінгво-/країнознавство, література країн, мова яких вивчається), на наш погляд, у зміст підготовки національних педкадрів варто внести доповнення, пов'язані з ґрунтовнішим опануванням і вдосконаленням володіння культурологічним аспектом цієї підготовки. Актуальним на сьогодні є також питання вивчення студентами ряду спеціальних дисциплін національно-культурологічного характеру, а саме: національної культури, побуту, традицій, фольклору, історії, географії історичної батьківщини тощо.

Важливим компонентом практичної професійно-педагогічної підготовки вчителів до роботи в національних школах є також педагогічна практика. Враховуючи досвід організації і проведення педпрактики 20–30-х років ХХ ст., з метою наближення теоретичного навчання до практичної підготовки майбутніх учителів національних шкіл, ознайомлення зі специфікою роботи цих закладів, а також сприяння їх професійному становленню, студентам національних професійно-педагогічних навчальних закладів педпрактику варто було б проходити у школах (класах) для національних меншин. Причому, з нашого погляду, проходження педпрактики студентами потрібно розпочинати не з другого (як це робиться зараз), а з першого року навчання, щоб педпрактика пронизувала увесь процес навчання у вищій педагогічній школі – від першого до останнього курсу.

Ми вважаємо, що для збагачення змісту практичної підготовки педагогічних кадрів шкіл національних меншин у наш час вартою уваги є ідея організації та проведення етнологічних і фольклорних експедицій у місця компактного проживання відповідних національних меншин з метою глибшого вивчення та збереження і передачі нащадкам культурної спадщини відповідної національності. Крім цього доцільно також застосовувати екскурсійну методику вивчення економіки, історії, географії, етнографії, суспільного життя регіону шляхом проведення екскурсій, в різні державні та громадські установи для ознайомлення з їх завданням і діяльністю тощо, яка у 20-х роках широко використовувалася національними закладами професійно-педагогічної освіти.

З метою підготовки не тільки кваліфікованого педагога, а й громадського працівника, який міг би здійснювати просвітницьку роботу, до змісту практичної підготовки варто включити суспільно-корисну практику, яка б передбачала: роботу в національних громадських організаціях, культурно-освітніх центрах, гуртках, залучення студентів до випуску педагогічної і популярної літератури мовами національних меншин, організацію та проведення культурно-масової роботи шляхом пропагування національної культури, традицій, історії, різноманітних суспільно-корисних заходів серед представників різних національностей тощо.

Отже, нами сформульовано **рекомендації** стосовно використання вивченого досвіду у сучасній системі педагогічної освіти з метою кадрового забезпечення шкіл національних меншин на сучасному етапі.

1. На рівні Міністерства освіти і науки України: створення у відповідних регіонах спеціалізованих національних кафедр при українських вищих професійно-педагогічних навчальних закладах чи інститутах післядипломної педагогічної освіти вчителів; відрядження на навчання за державний кошт студентів з числа національних меншин у країни-носії мови та бронювання необхідної кількості місць у педвузах цих країн; удосконалення підготовки і підвищення кваліфікації національних педкадрів України за кордоном, у відповідних центрах, інститутах, що діють на базі тих чи інших вищих навчальних закладів; організація національних консультаційних центрів при професійно-педагогічних навчальних закладах; розробка навчально-методичного забезпечення діяльності національного вчителя; планування й організація короткотермінових курсів з підготовки національних педкадрів.

2. На рівні вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку вчителів для шкіл національних меншин: передплата автентичного навчально-методичного забезпечення з країн-носіїв мови; запрошення до викладання у педагогічних ВНЗ України кваліфікованих педагогічних кадрів з країн, де той чи інший етнос є корінною нацією для ґрунтовнішого і якіснішого практичного оволодіння національною мовою; внесення доповнень у зміст підготовки педагогічних кадрів для шкіл національних меншин, пов'язаних з глибшим опануванням і вдосконаленням володіння культурологічним аспектом цієї підготовки; сприяння проходженню студентами педагогічної практики у школах (класах) національних меншин; надання можливості ВНЗ доповнювати зміст практичної професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів національних шкіл деякими її видами.

3. На рівні міських та обласних управлінь освіти: створення досвідно-показових шкіл, що функціонували б при ВНЗ, які здійснюють підготовку вчителів для шкіл національних меншин, організація семінарів для обміну досвідом серед національного вчительства з різних регіонів України.

Література:

1. Войналович Л. П. Підготовка вчителів для шкіл національних меншин в Україні (20-30-ті рр. ХХ століття): дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Войналович Людмила Петрівна. – Житомир, 2011. – 274 с.
2. Перелік навчальних програм, підручників та навчально-методичних посібників, рекомендованих МОН України для використання у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин у 2008/09 н. р. // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2008. – № 28-29-30. – С. 88-96; 2008. – № 31-32-33. – С. 7-43.
3. Перша періодична доповідь України про виконання Європейської хартії регіональних мов або мов меншин (2006 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : // <http://www.google.com.ua/search?hl=uk&q>
4. Про кількість та склад населення України за підсумками Всеукраїнського перепису населення 2001 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : // <http://www.ukrcensus.gov.ua/results/general/nationality/>

Г. С. Деркач,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ-ЖУРНАЛІСТІВ ШЛЯХОМ ВИВЧЕННЯ ФАХОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

У статті окреслено поняття «журналістський термін». З'ясовано основні цілі у вивченні професійної іноземної мови та наголошено на проблемах, які стоять на шляху вивчення фахової лексики. Вказані інноваційні методи опанування журналістськими термінами, що сприяють формуванню у студентів зі спеціальності «Журналістика» іншомовної професійної комунікативної компетенції.

Ключові слова: англomовна професійна компетенція, термін, журналістика, вивчення фахової лексики.

В статье рассмотрено понятие «журналистский термин». Определены главные цели в изучении профессионального иностранного языка и проблемы, возникающие в процессе изучения профессиональной лексики. Указаны инновационные методы усвоения журналистских терминов, что способствует формированию у студентов специальности «Журналистика» иноязычной профессиональной компетенции.

Ключевые слова: англоязычная профессиональная компетенция, термин, журналистика, изучение профессиональной лексики.

The article traces the concept of «journalist term». The main goals and most common challenges arising in the process of learning English for special purposes have taken into consideration. Special attention is paid to the effective methods of learning ESP terminology by the students of media specialty.

Key words: English professional competence, term, media, learning terminology for specific purposes.

Постановка проблеми. Присутність та конкурентоздатність України у європейському та світовому медіа просторі ставить чи не на перше місце проблему володіння іноземними мовами. Кваліфіковані українські репортери, журналісти чи коментатори повинні добре орієнтуватися в сучасних інформаційних умовах та швидко реагувати на зміни у різних суспільних сферах. Професійна діяльність сучасного «медійника» є невід'ємною від мови фахового спілкування і знання термінології. Тому проблеми засвоєння та оперування студентами іноземними загальнонауковими, галузевими та вузькоспеціалізованими термінами, формування вмінь їх правильного перекладу сьогодні потребують першочергового вирішення від викладачів іноземних мов в українських вишах. У зв'язку з цим виникає потреба розробки ефективних методів та форм вивчення фахової (а у нашому випадку – журналістської) термінології та набуття навичок оперування нею, що є важливими елементами формування іншомовної професійної компетенції майбутніх працівників ЗМІ.

Аналіз досліджень і публікацій. Впродовж останніх десятиліть з'явилася низка наукових розвідок присвячених навчанню професійному спілкуванню студентів різних спеціальностей: економістів (В. Борщовецька, П. Личко), юристів (Л. Котлярова, Г. Савченко), медиків (О. Петрашук), фармацевтів (М. Задорожна), бібліотекарів (О. Калашникова), студентів технічних (І. Грішина, О. Тарнопольський) та торгівельно-економічних спеціальностей (Л. Манякіна), військових (Р. Зайцева, Н. Угрюмова), працівників сфери туризму (Е. Герасименко, Е. Алілуйко) і спорту (Л. Морська, Н. Коваленко). Проблематикою термінології та методологічними засадами її вивчення займалися Т. Панько, О. Столярська, І. Корунець, З. Куньч, Т. Пахомова, О. Харченко та інші. Проте, як показав аналіз педагогічної літератури, методичний аспект проблеми навчання іноземної мови для професійного спілкування майбутніх журналістів загалом та вивчення журналістських термінів зокрема, недостатньо висвітлений.

Метою статті є спроба окреслити сутність і класифікацію понять «термін», «термінологія» та «журналістський термін»; з'ясувати основні цілі вивчення професійної іноземної мови; наголосити на деяких проблемах, що стоять на шляху вивчення іноземної фахової лексики, вказати на інноваційні методи опанування журналістськими термінами, що сприятиме формуванню у студентів зі спеціальності «Журналістика» іншомовної професійної комунікативної компетенції.

Виклад основного матеріалу. У процесі визначення шляхів ефективного вивчення та подальшого використання фахової лексики майбутніми журналістами, доцільно звернутися до визначення понять «термін» та «журналістський термін», а також сформулювати складові останнього. Отже, «термін» – це слово чи словосполучення, яке точно позначає спеціальне поняття та його співвідношення з іншими поняттями певної галузі науки, техніки, мистецтва тощо [2, с. 88]. Під поняттям «термінологія» з одного боку розуміється розділ мовознавства, який досліджує та вивчає систему термінів якоїсь сфери суспільно-політичного життя, а з іншого – позначає систему термінів певної галузі науки, техніки, мистецтва, суспільно-історичного життя та сукупність усіх термінів певної мови. Термін з'являється й діє тільки в межах певної галузі і втрачає свої термінологічні риси і властивості поза нею, перетворюючись на термін іншої системи, або слово загального вжитку. «Журналістські терміни – це слова і вирази, які адекватно відбивають поняття професійної, технічної та науково-теоретичної діяльності фахівців ЗМІ, виконують суто номінативну функцію, використовуються в матеріалах ЗМІ, теоретичних журналістських дослідженнях, повсякденній професійній діяльності журналістів і створюють єдину терміносистему» [6, с. 16].

Дослідники журналістських термінів [6, с. 18] розділяють їх на такі, що є зрозумілими для широкої аудиторії (зовнішні терміни) і на ті, що є доступними лише для фахівців (внутрішні терміни). До професійного словникового запасу журналіста входять терміни радіожурналістики (*radiothon* – радіомарафон; *call-in program* – програма з дзвінками від слухачів), тележурналістики (*documerial* – рекламний ролик, знятий під

документальний фільм; *docudrama* – документальна драма; *early – fringe time* – передпіковий час 17-19 годин); друкованої журналістики (*bleed* – частина тексту або ілюстрації, що виходить за поля; *armpit* – вузький підзаголовок під широким заголовком); фотожурналістики (*tank shot* – підводний кадр; *time lapse photography* – уповільнена покадрова зйомка); кінодокументалістики та сучасних засобів телекомунікаційного зв'язку (*password* – ключове слово для входу в програму HDTV (*high definition television*) – телебачення високої чіткості, *headend equipment* – обладнання, що опрацьовує телесигнали кабельної системи), терміни інформаційних служб, агенств асоціацій, інституцій громадських зв'язків (*confrontational entertainment* – телешоу, що характеризується агресивним ставленням до тих, у кого беруть інтерв'ю) тощо.

Серед головних завдань навчання англійської мови для професійного спілкування студентів-журналістів слід виокремити такі:

- формування чіткого й правильного розуміння ролі англійської мови у професійній діяльності й виховання поваги до мовних традицій;
- забезпечення досконалого володіння нормами сучасної англійської мови та дотримання вимог культури усного та писемного мовлення;
- формування навичок оперування термінологією за фахом, редагування, коригування та перекладу наукових та фахових текстів;
- правильне використання різних мовних засобів відповідно до комунікативних намірів;
- влучне висловлення думки для успішного розв'язання проблем і завдань у професійній діяльності.

Важливо зазначити, що вивчення журналістської термінології англійською мовою було б доцільно проводити на основі знань отриманих на заняттях і під керівництвом викладача основного фаху. Саме він допомагає студентові зрозуміти суть того чи іншого терміна, його зв'язку з іншими поняттями, а перед викладачем іноземної мови, який не є спеціалістом у галузі ЗМІ, постає завдання логічно завершити це пізнання, аби майбутній журналіст міг використовувати його у своїй подальшій професійній діяльності на вищому та якіснішому рівнях.

Велике значення має підбір мовного фахового матеріалу, через який здійснюється засвоєння термінології. Перш за все це мають бути тексти професійного спрямування. Необхідно організувати роботу поступового накопичення фахового вокабуляру у студентів-бакалаврів, які вивчають курс «Англійська мова професійного спрямування», а особливо у студентів-магістрантів, які опановують курс «Наукове спілкування англійською мовою», де термінологічність вважається головною ознакою наукового стилю на лексичному рівні. «Опрацювання термінів відбувається через застосування різних видів вправ, які передбачають: введення лексичного матеріалу; спілкування у типовій комунікативній ситуації; спілкування у новій комунікативній ситуації; введення і тренування у вживанні розмовних формул; рольові, ділові ігри тощо» [3, с. 12]. В нагоді стане застосування інноваційних технологій навчання іноземних мов як сукупність форм, методів і засобів навчання, виховання та управління [5, с. 24], а саме: *навчання у співпраці* передбачає створення груп із кількох студентів для виконання одного завдання, при цьому обумовлюється роль кожного учасника групи, який відповідає як за свій, так і за загальний результат; *проектна методика* (передбачає роботу над індивідуальними, колективними, усними, письмовими та Інтернет-проектами). Цей метод сприяє розширенню кругозору майбутнього журналіста, вдосконаленню мовлення, вмінню чути і розуміти один одного, вправності користуватися довідковою літературою та технічними засобами навчання, створюючи можливість прямого контакту з автентичною мовою; *технологія мовного портфеля* (мотивує його власника до самостійного та активного здійснення навчальної діяльності, усвідомлення самооцінки мовленнєвого досвіду та його корекції); *застосування нових інформаційних технологій* (сприяє якісному сприйняттю та відбору інформації з її подальшим аналізом та сортуванням). Використання мультимедіа допомагає отримувати інформацію з газет, телебачення, Інтернету з подальшим її застосуванням під час проведення інтерв'ю, телемостів, відео конференцій тощо. Через спілкування студентів-журналістів з ровесниками чи колегами з інших країн за допомогою всесвітньої мережі англійська мова стає для них перш за все засобом спілкування, а не навчальною дисципліною.

Формування та посилення мотивації для вивчення англійської мови у студентів спеціальності «Журналістика» включає створення під час навчання певної атмосфери чи ситуації, які би допомогли їм у майбутньому розвивати мовленнєву діяльність, активізувати набуті знання та навички, а також виявити свою креативність та ініціативу. Позаяк англійська мова є необхідною для професійного спілкування працівників ЗМІ різних галузей (радіо, телебачення, преса тощо), перш за все необхідно з'ясувати особливості типових ситуацій для кожної з них. Це дасть змогу правильного моделювання тієї чи іншої ситуації на основі заздалегідь відібраного лексичного матеріалу. Звуження термінологічного вокабуляру до конкретних запитів відповідних спеціалістів значно полегшить процес навчання. Таким чином відбуватиметься і закріплення активного термінологічного словника, що надалі призведе до формування професійних знань, вивченню нових термінів та вмінь послуговуватися ними в процесі професійного мовлення.

Серед головних проблем, які стоять на шляху вивчення фахової лексики, окрім її відповідного застосування, є її правильний переклад. Як наголошувалося вище, для того аби безпомилково перекласти термін студентам необхідне володіння хоча би базовими знаннями зі спеціальності. Перекладаючи фахові тексти, студенти повинні зберегти відповідне значення того чи іншого терміна, так як у різних контекстах один термін може мати різні значення. Виконуючи вправи на переклад як з англійської на українську, так і навпаки, важливо не припуститися помилки у застосуванні того чи іншого способу перекладу (транскодування, калькування, експлікація, еквівалентний переклад тощо). На жаль, сьогодні вибір технічних чи фахових друкованих словників невеликий, тому аби полегшити собі роботу, студенти користуються комп'ютерними перекладачами, що призводить до спотвореного перекладу. В більшості технічних чи тлумачних словників рідко можна побачити класифікацію «журналістський термін» чи «термін ЗМІ», через те, що журналістська фахова лексика терміноло-

гічно неоформлена. У цьому контексті в нагоді стане он-лайн словник професійного спрямування Мультитран (www.multitrans.ru), що регулярно поповнюється різногалузевими термінами та прикладами їх застосування. Наявність мультимедійних лабораторій та оснащених сучасною технікою мовних кабінетів у ВНЗ допоможе майбутнім журналістам досягти успіхів у процесі вивчення іноземної фахової лексики.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Потреба розроблення ефективних методів та форм вивчення журналістської термінології та набуття навичок оперування нею є важливими елементами формування іншомовної професійної компетенції у студентів спеціальності «Журналістика». Чотиривекторна робота з активним словником має включати: розвиток і збагачення активного вокабуляру студентів; засвоєння нових термінів та їх значень; зіставлення подібних та протилежних за значенням термінів; активізація вокабуляру шляхом його використання у мовленнєвих проблемних ситуаціях і переведення пасивного словника в активний. Дослідження саме цих напрямків діяльності допоможе у вирішенні поставлених цілей.

Література:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Науковий редактор укр. видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Словник української мови, тт. 1–11, Київ: «Наукова думка», 1970–1980. – Том 10. – 658 с.
3. Бубнова Д. В. Методика навчання ділового спілкування англійською мовою студентів старших курсів вищих технічних навчальних закладів: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія і практика навчання. – К., 2007. – 24 с.
4. Гореликова С. Н. Природа термина и некоторые особенности терминообразования в английском языке / С. Н. Гореликова // Вестник ОГУ, 2002. – № 87. – С. 21-31.
5. Деркач Г. С. Про завдання та технології підготовки майбутніх журналістів до професійного спілкування іноземними мовами / Г. С. Деркач // Актуальні проблеми германо-романської філології та освітній соціокультурний процес: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 4-5 жовтня 2013р.) / За ред. Б. І. Гінки, І. Р. Задорожної, І. Я. Яцюка. – Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка, 2013. – С. 24-25.
6. Харченко О. В. Особливості розвитку сучасної журналістської термінології англійської мови (1960-1990-і роки): автореф. дис. канд. філолог. наук: спец. 10.02.04 – теорія і практика навчання. – К., 1999. – 25 с.

І. І. Капустян,

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, м. Полтава

ФОРМИ І МЕТОДИ НАВЧАННЯ ВЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ ШВЕЦІЇ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІКТ

У статті проаналізовано інтеграційні чинники розвитку системи підготовки вчителів до використання ІКТ з точки зору різноманітності і спільності, обґрунтовано національні особливості та соціальні умови цього суспільного явища та визначено напрями використання ІКТ у післядипломній освіті вчителів Швеції.

Ключові слова: форми, методи, професійна підготовка, комп'ютерні тренінги.

В статье проанализированы интеграционные факторы развития системы подготовки учителей к использованию ИКТ с точки зрения разнообразия и общности, обосновано национальные особенности и социальные условия этого общественного явления и определены направления использования ИКТ в последипломном образовании учителей Швеции.

Ключевые слова: формы, методы, профессиональная подготовка, компьютерные тренинги.

The article reveals the integrating reasons of the development of the system of ICT implementation for teaching practice with its diversity and similarity, the national peculiarities and social preconditions were defined and the directions of the ICT functioning within the in-services education for Swedish teachers were figured out.

Keywords: forms, methods, professional preparation, computer trainings.

Професійна перепідготовка вчителів у освітніх закладах Швеції має риси різноманітності і спільності. Для дослідження системи підготовки вчителів до використання ІКТ з точки зору їх різноманітності і спільності слід визначити інтеграційні чинники в розвитку цього суспільного явища. На нашу думку, до них можна віднести такі:

- національні системи та моделі педагогічної освіти розвиваються в певних історичних, політичних і соціальних умовах;
- неперевість педагогічної освіти та її головні інституції відображають культурно-національні традиції, погляди на роль учителя, його статус, компетентність та професійні функції;
- розвиток і реформування педагогічної освіти в останні десятиріччя значною мірою визначаються сучасними міжнародними педагогічними ідеями (професіоналізація, інтеграція, універсальність тощо).

Розгляньмо ці чинники детальніше.

Західноєвропейськими вченими встановлено [4; 7], що різноманітність, яка є найхарактернішою рисою педагогічної освіти в Західній Європі в цілому, зумовлюється історичним часом, національними особливостями та соціальними умовами. Відмінності ж між системами й моделями поглиблюються в межах окремих регіонів.

Наприклад, у Швеції в кожному муніципальному окрузі існує своя система та модель педагогічної освіти. Виникнення багатьох проблем в ході педагогічних реформ 80-х – першої половини 90-х років було спричинено стрімким розвитком ІКТ, національними педагогічними традиціями й стереотипами професійної підготовки вчителя.

Європейська традиція так званої типізованої підготовки вчителів, тобто автономної підготовки, для різних ланок шкільної та професійної освіти сягає своїм корінням у ХІХ ст. Відмінності між підготовкою вчителів початкової школи, молодшої й старшої середньої школи та професійно-технічної освіти зумовлені традиційним для Європи розривом між початковою школою для більшості населення та середньою – для привілейованої меншості.

На післядипломну педагогічну освіту, зокрема на її структурні модифікації досі впливають дві традиції в підготовці вчителів. Насамперед, це традиції звичайних шкіл, або так званої «семінаристської» педагогічної освіти для вчителів початкової школи, де на концептуальному рівні увага акцентується на практичній професійній підготовці вчителя (навчальна практика, методика), а з педагогічною теорією й системою загальних і спеціальних знань слухачів ознайомлюють лише побіжно.

Традиція академічної підготовки вчителів середньої школи, недостатньо уваги приділяє педагогічній теорії, навчальній практиці, натомість абсолютизує теоретичне наукове знання, вивчення академічних дисциплін. Мета підготовки вчителя зводиться до оволодіння ним науковими знаннями, сучасними теоріями й поглядами на постать учителя. Таку підготовку традиційно здійснюють університети.

Концептуальні ідеї інтеграції, професіоналізації, універсальності тощо (педагогічні реформи 60-х та 80-х рр.), ставши головним напрямом у галузі освіти в Скандинавському контексті, реалізувалися ефективно, шляхом інтеграції знань у змісті підготовки вчителя, в різних теоретично обґрунтованих моделях і підходах [2].

Нині розв'язання проблеми професіоналізації підготовки вчителя у контексті використання ІКТ у педагогічній діяльності пов'язане з науковим обґрунтуванням і практичним удосконаленням змісту неперервної педагогічної освіти Швеції. Традиційні методологічні орієнтири, поширення ідей неперервної педагогічної освіти розвивають підхід до післядипломної базової професійної підготовки як до відкритої динамічної системи. Елементи такого підходу були реалізовані в процесі реформ педагогічної освіти в середині 80-х – першій половині 90-х років.

Навчання без відриву від виробництва було організовано під час четвертого етапу впровадження ІКТ в педагогічну освіту. На рівні уряду у 1999 році була прийнята проектна програма, основним завданням якої, було проведення заходів для покращення ІКТ компетентності вчителів на базі шкіл.

У ході освітніх змін виявилась загальна тенденція розвитку національної системи професійної підготовки вчителів, яка проявилась в переході до вищої багаторівневої педагогічної освіти не тільки по лінії інституційних та організаційних засад (об'єднання під «дахом» вищої освіти всіх інституцій післядипломної професійної підготовки вчителів). На основі наукових розробок з відбору (конструювання) змісту навчання та адекватних цьому змісту методів післядипломної професійної підготовки майбутніх учителів перманентно переглядаються навчальні плани та програми базової педагогічної освіти.

Післядипломна освіта вчителів з використання ІКТ зосереджувалась на наступних напрямках: навчання вчителів Швеції на базі загальноосвітніх навчальних закладів у групах; забезпечення комп'ютером кожного учителя; виділення грантів на покращення мережного середовища загальноосвітніх навчальних закладів; створення е- адреси для вчителів та учнів; підтримка розвитку національної та європейської мережної взаємодії; заходи для соціальної опіки дітей з особливими потребами; нагороди за вагомі педагогічні досягнення.

Проектна робота з впровадження ІКТ у навчальну діяльність та створення відповідного навчального комп'ютерно орієнтованого середовища мала підтримку уряду Швеції, освітня політика якого направлена створення можливостей та нових сфер для самореалізації педагогів, студентів та всіх учасників навчального процесу. Навчання для педагогів без відриву від виробництва надає змогу оцінити можливості розвитку та постійного взаємного збагачення та обміну досвідом саме серед колективу педагогів. Вчителі самі були зобов'язані взяти відповідальність за своє навчання на робочому місці. Отже, учительські колективи ділили на групи (команди), всі учні були поділені на групи (команди). Отже, кожна група вчителів разом із групами учнів планувала, розробляла та виконувала невеликі проектні завдання. Зазначимо, що всі учасники заохочувалися до використання ІКТ та проблемного методу навчання.

Комп'ютерні тренінги для вчителів проходили без відриву від виробництва і охоплювали майже трьохтижневе стаціонарне навчання у вищому педагогічному закладі. Наступним кроком було навчання в групах разом із учнями. Протягом такої спільної роботи учителі і учні готували проектне завдання з обраної ними предметної тематики, міждисциплінарної проблеми тощо.

У Швеції на сьогодні вчителі мають у навантаженні 104 години навчання застосування ІКТ у педагогічній діяльності протягом року на кожну школу. Вони використовують на розвиток ІКТ-компетентностей частину проектного часу, частину викладацького часу та частину вільного часу. Для реалізації цього проекту були підготовлені вчителі-фасилітатори, які надавали консультації групі учителів та учнів, а також консультанти з питань методичних. Такими консультантами могли бути вчителі з високим рівнем загально-педагогічної компетентності та міждисциплінарної методики. Велика кількість сформованих груп постійно зустрічалася на семінарах для обміну досвідом та обговорення. Семінари очолювали фасилітатори, а також викладачі-спеціалісти з ІКТ. Протягом постійно-діючих семінарів учасники презентували свої доповіді, де аналізували проведену роботу та обмірковували подальші перспективи [3].

Окрім семінарів та тренінгів для вчителів і учнів були організовані тренінги для вчителів-фасилітаторів груп, для адміністрації шкіл, для муніципальної влади, та осіб – представників громадських організацій.

Розглянемо досвід роботи з впровадження ІКТ у навчальний процес загальноосвітньої школи Швеції у м. Остергьютленд на основі аналізу представлених звітів учителів та безпосереднього спостереження за навчальним процесом. Діяльність проектної програми розпочалася з перекваліфікації вчителів. По-перше було вирішено, що базові знання з ІКТ необхідні при викладанні будь – якого предмету. Спільне навчання ІКТ вчителів та учнів дало змогу оцінити можливості розвитку і постійного взаємозбагачення та обміну досвідом.

Вчителі свідомо взяли відповідальність за своє навчання на робочих місцях. Кожна команда, тобто вчителі разом з учнями, разом планували, розробляли і виконували невеликі проекти. У ході проектної діяльності всі учасники групи заохочуються до використання ІКТ і реалізують проблемний підхід під час міжособистісної взаємодії. Кожна група отримувала постійну підтримку від керівництва школи, а також від консультантів (фасилітаторів від муніципальної ради). Група вела журнал своєї діяльності (log book), де фіксувалися досягнення, прогрес у розв'язанні задач проекту при застосуванні ІКТ.

У між проектний період учителі об'єднувалися для проведення семінарів, на яких вони обмінювалися досвідом, обговорювали пропозиції щодо покращення їх роботи та отримували подальші поради і заохочення для плідної співпраці. Наприкінці проекту кожен учитель писав свій звіт у формі нарративу, який обговорювався з колегами, консультантами, професорами вищих педагогічних закладів.

Отже, поділяючи позиції шведських науковців щодо ролі Інтернет-технологій у післядипломній педагогічній освіті, зазначимо, що ІКТ інтегрують свої інформаційні ресурси у педагогічний простір і надають доступ до інтегрованих інформаційних ресурсів широкому колу користувачів практично по всьому світу. Таку форму мережної педагогічної взаємодії часто називають всесвітнім класом, глобальною аудиторією. При цьому забезпечується як ретроактивний доступ до мережних ресурсів так і інтерактивна (on-line) взаємодія їх користувачів у процесі виконання ними спільних проектів, розв'язування єдиних навчальних завдань, взаємного інформування тощо.

Література:

1. Гуржій А. М. Інформатизації і комп'ютеризації загальноосвітніх навчальних закладів України – 20 років / [А. М. Гуржій, В. Ю. Биков, В. В. Гапон та ін.] // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2005. – № 5. – С. 3-11.
2. Давидова В. Д. Педагогічні ідеї Миколи Грундтвіга в неформальній освіті дорослих у Швеції / В. Д. Давидова // Педагогічний процес: теорія і практика. – К. : Видавництво «ЕКМО», 2007. – Вип. 2. – С. 31-40.
3. Chaib M. ITiS-satsningen 1999-2002. Sammanfattning av den nationella utvärderingen. (ITiS, ICT in Schools 1999-2002. A summary of the national evaluation) : skolverket / M. Chaib, U. Tebelius. – HLK, 2004. – 245 p.

4. Chen Y. C. Three waves of teacher education and development / Y. C. Chen // *ICT in Teacher Education – Challenging Prospects* / [M. Chaib, A.-K. Svensson (Eds.)]. – Jonkoping : NRS46CMA, 2005. – P. 58.
5. Clark J. B. Chautauqua Literary and Scientific Circle 1878-1978 / [J. B. Clark; Chautauqua Institution, Chautauqua, New York, Fakta om folkbildning]. – Stockholm : Folkbildningradet, 2006. – 26 p.
6. Colley H. Informality and formality in learning / [H. Colley, P. Hodkins, J. Malcom; Lifelong Learning Institute, University of Leeds]. – Leeds : U. of Leeds, 93 p.

К. В. Лесневська,

Одеський національний економічний університет, м. Одеса

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЕКОНОМІЧНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ

Стаття розглядає зв'язок розвитку іншомовної комунікативної компетенції з розвитком інших професійних компетенцій у процесі підготовки економістів у ВНЗ України.

Ключові слова: мова, компетенція, економіст, комунікація, культура.

Статья рассматривает связь между развитием иноязычной коммуникативной компетенции и развитием других профессиональных компетенций при подготовке экономистов в ВУЗах Украины.

Ключевые слова: язык, экономист, коммуникация, культура.

The article shows the connection between the development of the communicative competence and other professional competences in the process of teaching of future economists in Ukraine's higher educational establishments.

Key words: language, economist, communication, culture.

Стаття розглядає особливості викладання іноземних мов в економічних вищих навчальних закладах. **Метою** пропонованого дослідження є виділення причин, що призвели до змін у процесі викладання іноземних мов у зазначених ВНЗ та аналізу їх характеру та спрямованості. **Задачі**, які вирішуються у роботі, зводяться до формулювання шляхів організації викладання іноземних мов в економічних ВНЗ згідно із вимогами Болонського процесу та Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.

Процес глобалізації, що охопив в останні десятиріччя світову спільноту, привів до зміни пріоритетів у різних сферах суспільної діяльності в Україні. Змінилися політичні, економічні, культурні та освітні вектори розвитку нашої країни. Розширення міжнародних ділових, освітніх та економічних контактів України призвели до необхідності переосмислення цілей, завдань та змісту ряду навчальних дисциплін в українських вищих навчальних закладах. Було взято курс на інтеграцію нашої вищої освіти у європейську модель, яка передбачає оволодіння майбутнім спеціалістом професійних знань і навичок на високому рівні, а також його здібності вільно спілкуватися іноземною мовою у всіх сферах суспільного життя. Таким чином, прагматика програм з вивчення іноземних мов в економічному ВНЗ змінюється, вони орієнтуються на нові професійні проблеми майбутніх економістів. Такі програми базуються на компетентністному підході, який передбачає розвиток таких компетенцій як лінгвістичної, мовленнєвої, соціально-політичної інформаційної, соціокультурної, загальноосвітньої. Все це обумовлює **актуальність** вивчення проблеми адаптації вищої економічної освіти до нових умов.

Перш за все, виходячи із зазначеного вище, можна стверджувати, що курс іноземної мови професійного спрямування має бути скерований на початковому етапі на засвоєння базових знань з фонетики, граматики, лексики іноземної мови, а також специфічних термінологічних одиниць, характерних для тієї або іншої економічної спеціальності. Він також передбачає розвиток навичок читання автентичних текстів, навичок усного та письмового мовлення, навичок аудіювання та виділення необхідної інформації із письмового джерела або такого, що звучить. Все це складає лінгвістичну компетенцію [2].

Здається особливо необхідним підкреслити зв'язок між наведеними вище навичками та уміньми, що складають базис комунікативної компетенції та її інших складових, таких як соціокультурна та соціолінгвістична компетенції.

Під іншомовною соціокультурною компетенцією ми розуміємо «інтегральне особистісне утворення, яке характеризується таким рівнем лінгвокраєзнавчих, соціальних та культурологічних знань особистості, що дозволяє здійснювати міжкультурну комунікацію засобами іноземної мови» [1, с. 408]. Перш за все у даному випадку акцент робиться на оволодінні соціокультурними реаліями тих країн, мова яких вивчається студентами. Це робиться заради мови, що вивчається і через її посередництво. Тобто одержуються як інформативні знання, так і поглиблюються мовні компетенції, тобто розвиток мовної, лінгвістичної компетенції є основою розвитку соціокультурної компетенції, а остання, у свою чергу, сприяє розвитку тієї ж самої мовної компетенції. Ці дві компетенції є одними із складових комунікативної компетенції.

Розвиваючи ідею комунікативної компетенції, хотілося б зробити наголос на тому, що на сучасному етапі будь-яка іноземна мова може стати засобом спілкування не тільки між носіями даної конкретної мови і тими, для кого вона є іноземною, але вона може бути мовою – посередником у спілкуванні тих, для кого вона є іноземною і вивчалась здебільшого у штучному мовному середовищі. І якщо говорити про майбутніх фахівців з економіки, які одержують освіту у вищих навчальних закладах України, то їх це стосується у першу чергу. Таким чином, у сучасній соціокультурній ситуації людина взагалі і фахівець економічного сектора зокрема знаходиться на межі культур, взаємодія з якими вимагає розуміння і поваги культурної ідентичності інших людей, діалогічності, а у ряді випадків і полілогічності. Діалог і полілог культур є гарантією подальшого розвитку сприятливих взаємовідносин між різними народами, а також розвитку і прогресу всього людства взагалі. У цьому плані хотілося б зазначити, що навчання іноземним мовам на базі економічного ВНЗ має бути тематично пов'язано не тільки із професійною сферою економічної сферою, а також із культурологічною, краєзнавчою, історичною сферою знань. Це дасть змогу познайомитись з різними типами мислення та із засобами іншомовної вербалізації соціокультурних концептів різних соціокультурних спільнот. Дуже тісно із даною

компетенцією пов'язана соціолінгвістична компетенція, яка визначається як здатність розуміти і продуктувати словосполучення та речення з такою формою і таким значенням, які відповідають певному соціолінгвістичному контексту ілюктивного акту комунікації [2]. На двох зазначених вище компетенціях і на знаннях з психології та правил риторики базується стратегічна компетенція, яка пояснюється як здатність ефективно брати участь у спілкуванні, обираючи для цього правильну стратегію дискурсу, якщо комунікації загрожує розрив через ряд причин, а також застосувати адекватну стратегію для підвищення ефективності комунікації [1, с. 408]. Для розробки адекватних методів для формування всіх зазначених вище компетенцій, що загалом складають комунікативну компетенцію, на наш погляд, треба також взяти до уваги ще декілька важливих для професійної освіти компетенцій, які було окреслено у доповіді директора Департаменту освіти, культури і спорту Ради Європи М.Стобарта [2, с. 15], що, на наш погляд, також потребують як ефективної іншомовної комунікативної діяльності, так і необхідної професійної підготовки фахівця, а саме політичні й соціальні компетенції, що проявляються у здатності брати на себе відповідальність, брати участь у суспільному прийнятті рішень, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом, брати участь у функціонуванні та поліпшенні демократичних інститутів; компетенції, що стосуються життя у суспільстві, які повинні перешкоджати виникненню расизму або ксенофобії. Освіта має забезпечити розвиток таких міжкультурних компетенцій, як повага один до одного, здатність жити з людьми інших культур, мов, релігій. В умовах виникнення інформаційного суспільства постає необхідність озброєння майбутніх фахівців інформаційними компетенціями, до яких належать: володіння новими технологіями, уміння їх застосовувати, розуміти їх сильні і слабкі сторони, здатність критично осмислювати інформацію та рекламу, яку поширюють ЗМІ. Було зроблено акцент також на здатності фахівця навчатися протягом життя, що є основою безперервної підготовки у професійному плані, а також в особистому й суспільному житті. Всі зазначені вище компетенції у тій або іншій мірі тісно пов'язані із комунікативною компетенцією майбутнього економіста. На сучасному етапі майбутній спеціаліст з економіки має володіти декількома іноземними мовами, а всі наведені професійні компетенції в умовах глобалізації можуть розвиватись через посередництво іншомовної комунікативної компетенції і, водночас, разом із нею.

Аналізуючи і сумуючи все зазначене вище і беручи до уваги наш власний досвід викладання англійської мови у ВНЗ економічної спрямованості, хотілося б зазначити, що лінгвістична компетенція, що входить до складу комунікативної компетенції і сама комунікативна компетенція при правильній організації роботи на заняттях з іноземних мов сприяють розвитку інших професійних компетенцій і самі розвиваються звдяки їм. Розглянемо це на конкретному прикладі.

Відповідно до первинних посад, які може обіймати економіст, він має виконувати наступні функції: обліково-аналітичну, нормопроектну, організаційну, контрольну, експлуатаційно-технологічну, інформаційну, планування. Він також повинен мати здатність розв'язувати проблеми і завдання соціальної діяльності: організовувати власну діяльність; здійснювати саморегуляцію поведінки та вести здоровий спосіб життя; провадити соціологічні дослідження; урахувати суспільні відносини та політичні переконання у процесі діяльності; здійснювати ефективне ділове спілкування; ураховувати основні економічні закони у процесі професійної діяльності, ураховувати правові засади у професійній діяльності; ураховувати процеси соціально-політичної історії України у професійній діяльності; ураховувати моральні переконання та смакові уподобання у процесі безпечної та ефективної діяльності; застосовувати закони формальної логіки у процесі інтелектуальної діяльності; забезпечувати екологічно збалансовану діяльність; здійснювати екологічний аналіз заходів у галузі діяльності; забезпечувати необхідний рівень індивідуальної безпеки в разі виникнення типових небезпечних ситуацій; орієнтуватись у сучасних концепціях наукових знань; орієнтуватись в історичному спадку економічних шкіл і теорій [3].

Таким чином, ефективне виконання посадових функцій економіста забезпечується його аналітичними здібностями, необхідною екологічною, правовою та економічною професійною підготовкою, комунікативною компетенцією, як іншомовною, так і рідною мовою.

На базі цього було скореговано цілі та задачі занять з іноземних мов, вони були спрямовані на розвиток зазначених навичок, умінь та презентацію необхідних фактуальних знань. Це привело до організації занять нового, нетрадиційного типу: рольова гра, заняття-дискусія, заняття-лекція, заняття-конференція, заняття бесіда. На кожному занятті з різною метою застосовуються ті або інші спеціальні допоміжні засоби навчання: фонограма, відеограма, інтернет ресурси, автентичні документи, креативна наочність. Постійно проводиться проектна робота з іноземних мов або її елементи: самостійний пошук та добір матеріалів по професійним і соціокультурним питанням, випуск газети або комп'ютерного журналу, написання статей, рефератів, доповідей по науково-практичним проблемам світової економіки, по питанням світової історії, культури, по особливостям релігійних концепцій і традицій.

Підводячи підсумок всьому зазначеному вище, можна стверджувати, що викладання іноземних мов у ВНЗ економічної спрямованості має бути організовано з урахуванням вимог до професійних якостей сучасного українського економіста, розвиток іншомовної комунікативної компетенції та інших компетенцій є, у певній мірі, взаємообумовленим процесом.

Література:

1. Бібік Н. М. Компетентність у навчанні / Н. М. Бібік // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 408-409.
2. Ніколаєва С. Ю. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти / С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Збірник нормативних документів МОН України [Електронний ресурс] / режим доступу : www.kdttu.kr.ua/miek/ek/okx_mag.doc.

Л. П. Мармураш,

Чортківський навчально-дослідний інститут підприємництва та бізнесу Тернопільського національного економічного університету, м. Чортків

ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНО-ПРАГМАТИЧНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ЕКОНОМІСТА

Стаття присвячена дослідженню формування когнітивно-прагматичної іншомовної компетенції майбутнього економіста на основі англійського наукового дискурсу в аспекті створення когнітивної моделі та аналізу тексту.

Ключові слова: іншомовна компетенція, когнітивістика, науковий дискурс, прагматика, семантична структура доповіді.

Статья посвящена исследованию формирования когнитивно-прагматичной иноязычной компетенции будущего экономиста на основе англоязычного научного дискурса в аспекте создания когнитивной модели и анализа текста.

Ключевые слова: иноязычная компетенция, когнитивистика, научный дискурс, прагматика, семантическая структура доклада.

The article is devoted to the study of formation of cognitive-pragmatic foreign language competence of future economist through English scientific discourse, creating cognitive model and analysing the text.

Key words: science about cognition, foreign language competence, intercultural integration, pragmatics, scientific discourse, semantic structure of the report.

Когнітивістика та прагматика сьогодні набувають усе більшої популярності в середовищі гуманітарних досліджень. Причина такої популярності названих напрямів полягає у проникненні в глибину структурно-функціональних процесів текстотворення, як наслідок з'являється можливість визначити ефективність матеріалу [4], передбачити характер сформованої твором іншомовної компетенції студента (для навчальної мети).

Аналіз останніх досліджень властивостей когнітивістики та прагматики свідчить про успішне їх застосування у різних сферах соціокультурної діяльності, що відображені в низці наукових робіт (О. Багрій, Ф. Бацевича, Т. Глушкової, О. Гніздечко, М. Ділай, Н. Лисої та інш.). Однак у професійній іншомовній підготовці ці питання залишаються недостатньо вивченими.

Метою статті є визначення когнітивно-прагматичних особливостей формування іншомовної компетенції майбутнього економіста на основі англійського наукового дискурсу (навчального тексту) в аспекті створення когнітивної моделі та аналізу тексту.

Наукова новизна роботи визначається тим, що в ній окреслено специфіку вивчення аналізу і семантичної структури тексту в єдності з когнітивно-прагматичним й оцінним компонентами.

Зазначимо, що «когнітивістика ... зосереджує увагу не стільки на формах знання, скільки на особливостях продукування цих форм, їхньої придатності до активного, а головне – адекватного трактування сприймачем. Важливим аспектом реалізації когнітивної функції «економічного мовлення» «є сам погляд на світ через виділення ключових змістових моментів відображуваної дійсності. Найбільш відкриті когнітивні процеси – це інформативний потенціал мовлення, формування певного базису моделі світу ... [4].

Прагматичний аспект «розглядає роль адресата й адресанта в процесі створення та інтерпретації лінгвістичного тексту. Окрім того, прагматика тексту відноситься до специфіки мовних норм і розмовних принципів, щоб досягнути мети ефективної комунікації, яка знаходиться в багатозначному контексті» [10, с. 65].

На думку Ф. Бацевича, дослідницьке поле сучасної лінгвістичної прагматики містить усі ті умови, за яких людина використовує мовні засоби у спілкуванні. Це, передовсім, умови адекватного добору й використання одиниць і категорій мови з урахуванням усіх конститутивних чинників з метою досягнення найбільш ефективного впливу на партнера (аудиторію, читачів) по комунікації [2]. За словами Лисої Н., з прагматичної точки зору найважливішими є ті елементи лексичного рівня, які здатні передавати оцінку людей чи їх діяльності [9].

Отже, на заняттях англійської мови немовного вузу при вивченні текстів економічного характеру створюємо умови, які забезпечують формування іншомовної компетенції майбутнього економіста, його міжкультурну інтеграцію. Для прикладу візьмемо опрацювання навчального тексту «Bookkeeping as Part of Accounting Cycle». [3] Після вивчення лексичних одиниць та опрацювання тексту студенти анотують текст та аналізують наступним чином: визначають тему, звертання, актуальність, мету, розділи, об'єкт, предмет, теоретичне значення; створюють когнітивну модель до концепту BOOKKEEPING (підбирають два рівні синонімічних рядів, визначення, висловлювання мислителів, визначають вторинну номінацію, категоризують); визначають практичне значення роботи, роблять висновки. Наприклад,

Ladies and gentlemen,

The theme of my paper is Bookkeeping as Part of Accounting Cycle

Actuality of our work is to study bookkeeping.

The paper consists of three parts:

Chapter I Different kinds of information.

Chapter II The task of a bookkeeper.

Chapter III Functions of the bookkeeping.

The objective of the research is to study bookkeeping as part of accounting cycle.

To achieve our objective we put forward the following *tasks*:

1. To study different kinds of information which is required for management of the company.
2. To define the task of a bookkeeper.
3. To describe functions of the bookkeeping.

The *object* of the investigation is accounting cycle.

The *subject* of the analysis is bookkeeping as part of accounting cycle.

The *data* include text, on-line dictionaries.

Our *contribution* deals with the describing of the definition of the bookkeeping.

The *practical value* is proved by the possibility to use the results of our investigation in further students' researchers.

The *structure of the thesis*: introduction, practical and theoretical parts, consequences, the list of used literature, supplements.

In the process of our investigation we've come to the following *conclusions*:

1. For management of any company to be efficient, extensive and accurate information concerning receipts and payments, assets and liabilities, depreciation of assets and other data about company status are required.

2. The task of a bookkeeper is to ensure the record-keeping aspect of accounting and therefore to provide the data to which accounting principles are applied in the preparation of financial statements. Bookkeeping provides the basic accounting data by systematical recording such day-to-day financial information as income from the sale of products or services, expenses of business operations such as the cost of the goods sold and overhead expenses such as a rent, wages, salaries.

3. There are the following functions of the bookkeeping such as: 1) the systematic recording of financial transactions; 2) the transferring of the amounts from various journals to general ledger (also called «posting step»); 3) the drawing up of the trial balance.

Thank you very much for your attention.

Have you any questions?

Supplements:

1. Synonyms for bookkeeping (recording, auditing, balancing the books)

Synonyms for balancing the books (bookkeeping, computing, auditing)

Synonyms for recording (documentation, recounting, registration, reporting, record-keeping)

Synonyms for auditing (accounting, bookkeeping)

2. Definitions:

Bookkeeping, in business, is the recording of financial transactions, and is part of the process of accounting. Bookkeeping is the recording, on a day-to-day basis of the financial transactions and information pertaining to a business. Thus bookkeeping may be defined as the art of recording business transactions in books in a regular and systematic manner. The term bookkeeping refers to the recording of financial transactions (accurate, up-to-date business records). Systematic recording of financial aspects of business transactions in appropriate books of account. The activity or occupation of keeping records of the financial affairs of a business.

Такий підхід до вивчення кожної теми економічного характеру забезпечує формування когнітивно-прагматичної іншомовної компетенції майбутнього економіста. Переказ тексту ускладнений семантичною структурою доповіді, яка вступає в складні взаємовідносини і служить інструментом текстової реалізації. Студент отримує не тільки нову інформацію, а досягає її адекватного розуміння. З однієї сторони, об'єктом оцінки студента виступають теорії, ідеї автора тощо. З іншої сторони, суб'єктом їх оцінки ... виступає сам студент, який висловлює своє бачення.

Студенти цитують, інтерпретують, пропонують власне тлумачення, використовуючи різні мовленнєві стратегії: переказують теорії науковців, створюють власні, даючи оцінку: «1) аксіологічну – приписування ... ціннісних характеристик і 2) модальну оцінку ... – співвіднесення автором цих характеристик з дійсністю.» [5].

Системний підхід до вивчення економічного матеріалу запропонованим чином дозволяє виявити й проаналізувати його оцінні значення:

1. Засоби зв'язку дискурса характеризуються певною семантикою (Ladies and gentlemen, the theme of my paper is, actuality of our work is to, the paper consists of three parts: Chapter I, Chapter II, Chapter III, the objective, tasks: to study, to define, to describe, the object of the investigation, the subject of the analysis, the data, contribution, the practical value, the structure of the thesis, conclusions, thank you very much for your attention, have you any questions?, supplements), яка виконує прагматичні функції. Вони забезпечують логічну послідовність викладу матеріалу, чіткість, формальність, точність, тактовність, раціональність, переконливість, які вимагаються фінансовою сферою.

2. Семантична структура доповіді – це «прагматичне явище, в якому реалізуються комунікативні вимоги» [9] до даного виду мовлення.

3. Когнітивний аспект поглиблює, розширює наукові уявлення студента про специфічні категорії ділового мовлення, про своєрідність зображення людиною економічних процесів.

4. Глибинна структура висловлювань студента містить власну наукову позицію.

5. Мовна особистість залучає інших студентів до спільних розмірковувань «шляхом дотримання норм мовленнєвого етикету, підпорядкованих етнокультурним домовленостям англomовної наукової спільноти» [5].

6. Когнітивно-прагматичний компонент ідентифікує студента як мовну особистість і суб'єкта пізнання. Студент «ідентифікує себе зі своєю цільовою аудиторією – з колом «спеціалістів» у певній галузі, здатних зрозуміти та оцінити хід авторських міркувань» [1].

Подальші наукові розвідки з даної проблематики можуть бути спрямовані на аналіз різнопланових доповідей, ускладнених метафорами, ідіомами, які визначають певну стратегію інтерпретації тексту.

Література:

1. Багрій О. І. Особливості вираження авторського «Я» у науковому дискурсі [Електронний ресурс] / О. І. Багрій. – Режим доступу : www.philolog.univ.kiev.ua/library/zagal/Kognityvna/kogn_21.pdf
2. Бацевич Ф. Проблеми і термінологічний апарат сучасної лінгвістичної прагматики [Електронний ресурс] / Ф. Бацевич // Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології» – 2008. – № 620. – С. 250-253. – Режим доступу : tc.terminology.lp.edu.ua/TK.../TK_wisnyk620_bacevych.htm
3. Глушенкова Е. В. Е. Н. Комарова Английский язык для студентов экономических специальностей: Учеб. / Е. В. Глушенкова, Е. Н. Комарова – М. : ООО «Изд-во АСТ»; ООО «Изд-во Астрель», 2002. – 352 с.
4. Глушкова Т. Когнітивно-прагматичні аспекти газетно-публіцистичного мовлення Т. Глушкова [Електронний ресурс] / Т. Глушкова – Режим доступу : journ.lnu.edu.ua/.../tele-and_radio_journalism-9-2-31.pdf
5. з Гніздечко О. А. Авторизація наукового дискурсу: комунікативно-прагматичний аспект. Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.04 / О. М. Гніздечко; Київ. нац. лінгвіст. ун-т. – К., 2005. – 20 с. [Електронний ресурс] – Режим доступу : www.disser.com.ua/contents/p-2/3020.html
6. Денисова С. Специфіка мови засобів масової комунікації на сучасному етапі [Електронний ресурс] / С. Денисова – Режим доступу : archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Nz/89_5/statti/35.pdf
7. Ділай М. П. Реалізація комунікативно-прагматичного потенціалу дискурсивних слів у текстах англіканських проповідей/ [Електронний ресурс] / М. П. Ділай – Режим доступу : www.science.crimea.edu/zapiski/2012/filologiya/...1.../010_dila.pdf
8. Загнітко А. Новітні виміри лінгвістичної прагматики [Електронний ресурс] / Л. Гнатюк, А. Загнітко, М. Михальченко. Рецензія на монографію: Бацевич Ф. С. Нариси з лінгвістичної прагматики: [монографія] / Бацевич Ф. С. – Львів : ПАІС, 2010. – 336 с. – Режим доступу : litmisto.org.ua/?p=9205
9. Лиса Н. С. Структурні та лінгвопрагматичні особливості рекламного знака (на матеріалі англomовної реклами) Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.04 / Н.С. Лиса; Львів. нац. ун-т ім. І.Франка. – Л., 2003. – 18 с. / [Електронний ресурс] / Н. С. Лиса – Режим доступу : – укр. www.disser.com.ua/contents/6142.html
10. Gunta Rosina. Linguo-pragmatic principles of written communication in English for banking and finance purposes and their implementation in the target language studies in Latvia. Doctoral dissertation. – Riga, 2006. – 268 p.

О. Е. Можаровська,
Вінницький технічний коледж, м. Вінниця

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ СИТУАЦІЙ В ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті обґрунтовано необхідність використання методу моделювання професійно-комунікативних ситуацій в іншомовній підготовці фахівців технічного профілю. З'ясовано поняття «модель», «моделювання». Виявлені змістові характеристики етапів тренінгу формування вмінь професійного спілкування технічних фахівців у процесі вивчення іноземних мов.

Ключові слова: професійно-комунікативна ситуація, моделювання, іншомовне професійне спілкування, тренінг.

В статье обоснована необходимость использования метода моделирования профессионально-коммуникативных ситуаций в иноязычной подготовке специалистов технического профиля. Объясняются понятия «модель», «моделирование». Выделены смысловые характеристики этапов тренинга формирования умений профессионального общения технических специалистов при изучении иностранных языков.

Ключевые слова: профессионально-коммуникативная ситуация, моделирование, иноязычное профессиональное общение, тренинг.

The article substantiates the need for a modeling method of the professionally communicative situations in foreign language training of the technical profile specialists. It was found the term «model», «modeling». The content characteristics of the training stages skill formation for technical professional intercourse during foreign language study are determined.

Key words: professionally communicative situation, modeling, foreign professional intercourse, training.

Підготовка фахівців технічного профілю до професійної діяльності є комплексним і багатоплановим процесом, що передбачає виявлення компонентів, що мають вагомий вплив на формування особистості майбутнього фахівця. Розвиток комунікативних умінь та навичок є одним із таких компонентів. Саме професійне спілкування є невід'ємною частиною діяльності фахівця.

Наукова новизна зумовлена авторським підходом щодо проблематики моделювання професійно-комунікативних ситуацій в іншомовній підготовці фахівців технічного профілю. Оскільки труднощі ведення професійного діалогу спостерігаються в перші ж дні трудової діяльності молодого працівника, стає актуальним формування професійно-комунікативної готовності майбутніх фахівців технічного профілю до професійного спілкування.

Отже, **метою статті** є обґрунтування необхідності використання методу моделювання професійно-комунікативних ситуацій під час іншомовної підготовки фахівців технічної сфери. Для досягнення поставленої мети необхідне визначення основних етапів тренінгу з формування вмінь іншомовного професійного спілкування, з'ясування основних принципів, на яких базується організація тренінгу з підготовки фахівців технічної сфери до іншомовного професійного спілкування тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням проблем іншомовної підготовки в професійній освіті опікувалися Л. А. Абраменко, М. І. Алексєєва, Т. В. Алексєєва, І. І. Бекренєва, О. В. Бернацька, П. О. Бех, Л. В. Биркун, Л. В. Гайдукова, С. В. Гапонова, Г. О. Китайгородська.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професіоналізм майбутнього фахівця визначається не лише фаховою підготовкою, оскільки загальна ефективність його діяльності значною мірою залежить від: сформованості вмінь фахівця зорганізуватись і використати набуті знання, навчальний та життєвий досвід у певній професійній ситуації; вміння знайти та проаналізувати необхідну інформацію; вміння залагоджувати конфліктні ситуації та знаходити компромісні рішення; вміння вести діалог тощо. Саме гуманітарні дисципліни відіграють важливу роль у формуванні творчої і гармонійної особистості майбутнього фахівця технічної сфери, сприяють розвитку його світогляду, навичок професійного спілкування і комунікабельності. Вільне володіння рідною та іноземними мовами сприяє створенню позитивного іміджу особистості в побутовій, науковій чи діловій сферах. Тому досконале вивчення не лише ділової української, але й іноземної мови є передумовою ефективної взаємодії на різних рівнях, налагодження професійних контактів із вітчизняними та закордонними колегами, мобільності майбутніх фахівців.

Головною метою педагогічного процесу є формування особистості, котра здатна самостійно і творчо працювати, виховання такого ставлення до навчання і професії, активності, самостійності, які забезпечують здатність і готовність випускника вищого навчального закладу до майбутньої професійної діяльності. Детермінуючим фактором ефективності професійної діяльності виступає комунікативна діяльність, ведучою складовою якої є комунікативні вміння. Практика навчання іноземної мови свідчить про різноманітність форм організації навчально-пізнавальної діяльності щодо оволодіння навичками спілкування мовою, яку вивчають на базі навчальних матеріалів, передбачених програмою. Ці форми роботи забезпечують можливість більш повно реалізувати мету навчання – оволодіння вміннями спілкування іноземною мовою з урахуванням майбутньої спеціалізації студентів. Без оволодіння комунікативними вміннями на заняттях з іноземної мови будь-яка діяльність не може бути ефективною.

Ефективність процесу формування комунікативних умінь забезпечується залученням студентів до діяльності, що максимально моделює навчальний процес і створює умови для професійно орієнтованого спілкування.

Розглянемо поняття «модель» та «модельовання». У філософській та педагогічній літературі знаходимо декілька підходів щодо визначення поняття «модель». Л.М. Фрідман модель визначає «як деякий об'єкт (система), дослідження якого слугує засобом для одержання знань про інший об'єкт (оригінал) [6, с. 23]». У «Педагогічній енциклопедії» зазначається, що модель – це «умовний образ (зображення, схема, опис тощо) певного об'єкта (або система об'єктів) [2, с. 852]». Щодо визначення поняття «модельовання», то у «Філософському словнику» зазначається, що модельовання – це «науковий метод непрямого (опосередкованого) дослідження об'єктів пізнання, безпосереднє вивчення яких з певних причин не можливе, ускладнене через дослідження їхніх моделей – предметних, знакових чи мислених систем [5, с. 392].

Отже, якщо розглядати модельовання як навчальний процес, можна виділити два способи модельовання: а) логічне впорядкування навчального матеріалу і представлення його у легко сприйнятній, наочній формі; б) представлення навчального матеріалу за допомогою мнемічних засобів у розрахунок на образні асоціації [6, с. 48-52]. О.В. Бернацька виділяє такі етапи ситуативного модельовання: 1) постановка проблеми; 2) побудова моделі певної педагогічної ситуації; 3) вибір способу її застосування;

4) реалізація плану застосування моделі у навчальному процесі; 5) аналіз одержаних результатів [1, с. 7].

Одним із найбільш ефективних засобів розвитку та формування у студентів іншомовних комунікативних умінь, необхідних у міжособистісному спілкуванні є рольова гра (імітаційне модельовання). Суть такої форми навчання спілкуванню полягає в тому, що комунікативне завдання вирішується учасниками рольової гри під час розігрування певної ситуації, в якій вони виконують роль окремих дійових осіб. Саме ігрове модельовання ситуацій дозволяє матеріалізувати і об'єктизувати різні аспекти комунікативної діяльності студентів.

О. І. Пометун виділяє чотири етапи підготовки та проведення ігрового модельовання: орієнтація (ознайомлення), підготовка до проведення, основна частина, обговорення проведеного модельовання [3, с. 46]. На етапі орієнтації студенти ознайомлюються з темою, її місцем у навчанні. На другому етапі (підготовчому) студенти планують ігрову ситуацію. Основна частина полягає в ігровому модельованні за розробленими планами. На заключному етапі відбувається обговорення та аналіз.

На заняттях нами використовувалися такі різновиди ігор: ситуаційно-рольові, сюжетні, ділові. В залежності від рівня комунікативних умінь студентів (високий, середній, низький), ми обирали найбільш адекватні завдання, які вимагали від студентів умінь легко і швидко приймати умови, запропоновані ситуацією, а також використовувати імпровізацію.

Формування і розвиток комунікативних умінь студентів здійснюється через засвоєння нових слів, словосполучень, мовних фраз та доведення їх до автоматизму; перенесення умінь з однієї ситуації в іншу та їх розширення; розвиток умінь імпровізування.

Досліджуючи проблему активізації навчально-пізнавальної діяльності в процесі формування комунікативних умінь студентів, не можна не зупинитися на психологічних компонентах вивчення іноземної мови. На нашу думку, викладачам іноземної мови більше, ніж викладачам інших дисциплін, необхідно впливати на емоційну сферу студентів та створювати ситуації для сприятливого настрою співрозмовників. Необхідно враховувати психологічні особливості навчання як самої іноземної мови, так і мислення, що здійснюється засобами цієї мови, адже це не є рідна мова. Для підняття рівня комунікативних умінь з іноземної мови можливе застосування індивідуальних форм роботи, які враховують індивідуальні особливості студентів. Побудова навчальних завдань, вправ, ситуацій, що забезпечують можливість студентам технічної сфери особистого самовираження, є основою для появи особистісної значущості здійснюваних мовленнєвих дій, а через неї й для виникнення мотивації у студентів технічних навчальних закладів вивчати професійну іноземну мову. Індивідуальні форми завдань різних рівнів складності мають більше можливостей порівняно зі звичайними завданнями фронтального характеру.

Наше дослідження дає змогу констатувати, що індивідуалізація навчання створює можливість: 1) розвивати навчально-пізнавальні здібності, мовленнєві вміння всіх студентів із урахуванням їх особистих здібностей до вивчення іноземної мови; 2) актуалізувати високу здатність до навчання у здібних студентів. Цілісний підхід до організації навчального процесу створює можливість для викладачів повною мірою реалізувати комунікативний потенціал дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням».

З'ясовано, що ефективність формування та вдосконалення майбутніми фахівцями технічної сфери умінь і навичок професійного іншомовного спілкування збільшується під час виконання певних завдань тренінгу професійної комунікації, з умовами яких студенти ознайомлюються на практичних заняттях, маючи змогу моделювати ті чи інші ситуації професійної комунікативної діяльності. Серед основних цілей тренінгу виділимо формування і корекцію знань, умінь і навичок, необхідних для успішного спілкування у процесі виконання завдань професійної діяльності. У завданнях тренінгу з підготовки майбутніх фахівців технічної сфери до професійного спілкування, який є формою активного навчання, беруть участь від п'яти до п'ятнадцяти студентів. Тренінг професійного іншомовного спілкування створює для студента реальну можливість сформувати вміння і навички побудови продуктивних міжособистісних відносин, проаналізувати низку соціально-психологічних ситуацій з власної позиції і з позиції партнера зі спілкування. Тренінг розвиває вміння вести бесіду з професійною спрямованістю, розуміти сказане іншим, адекватно поводитися у виникаючих конфліктних ситуаціях. Щодо сформованих тренінгом компетенцій – студенти оволодівають навичками та вміннями: 1) оперувати лексичними одиницями, пов'язаними з майбутньою професією; 2) розуміти і при необхідності передавати нову інформацію; 3) описувати проблеми, досягнення, виявляти їхні причини і наслідки; 4) обговорювати перспективи, давати поради; 5) вступати в дискусію та її підтримувати; 6) оцінювати вплив науково-технічного прогресу на різні сфери сучасного життя; 7) перекладати спеціальну технічну літературу; 8) розуміти зміст прочитаної газетної або журнальної інформації.

Організація тренінгу фахівців технічної сфери до іншомовного професійного спілкування базується на таких принципах [4, с. 87–94]:

1. Принцип виклику. (У даному випадку є таким завданням, яке дає змогу студенту розширити свої вміння. Всі завдання тренінгу будуються з урахуванням перспективи постійного зростання людських можливостей).

2. Принцип позитивного зворотного зв'язку. (Передбачає прийняття будь-яких висловлювань учасників тренінгу як конструктивної даності. Проведення тренінгу відбувається таким чином, що думки, реакції, позиції учасників були враховані).

3. Принцип вагомості. (Після закінчення тренінгу кожен учасник відчуває, що здобув щось нове в інтелектуальному плані).

4. Принцип ефективності методів і вправ. (Кожен учасник переконується у дієвості запропонованих методів). Аналізуючи зміст і характеристики тренінгу формування вмінь професійного спілкування майбутніх технічних фахівців можна виокремити такі його кроки:

1) *Безпосередньо моделювальний*. Викладач особисто чи за допомогою мультимедійних засобів демонструє студентам зразок або модель уміння професійно спілкуватись на прикладі запропонованої ситуації. Особливістю цього кроку є ознайомлення студентів із теоретичними засадами професійно-технічної комунікації.

2) *Організаційно-стимулювальний*. Викладач має змогу визначити індивідуально-психологічні особливості студентів, що необхідні для здійснення майбутньої професійної комунікативної діяльності, зокрема: їх вербальні властивості, комунікативні здібності, рівень самооцінки кожного з них і наявності рівня мотивації. Студенти, в свою чергу, мають реальну можливість виявити власний природний потенціал у процесі виконання запропонованих завдань. Викладач оцінює результати завдань, визначає проблемні питання щодо диференціації студентів і підбір практичних завдань, виконання яких підвищить ефективність оволодіння вміннями та навичками професійного спілкування, забезпечить індивідуалізацію і диференціацію навчання. На цьому етапі завдання полягає у формуванні та закріпленні зразків комунікативних умінь у процесі виконання низки вправ, ролевих і ділових ігор. Завдання викладача полягає у створенні позитивної мотивації майбутніх працівників технічної сфери до самореалізації у процесі виконання того чи іншого завдання.

3) *Практичний*. Здійснюється формування динамічного професійно-комунікативного стереотипу засобами навчання студентів прийомом налагодження стосунків, аналізу та вирішенню конфліктних ситуацій, техніці подолання агресивності у стосунках та керування емоційною сферою, прийомом та способам досягнення соціального престижу. Завдання викладача полягає у формуванні індивідуального стилю спілкування, розвитку й автоматизації вмінь професійно-технічної комунікації.

На наш погляд, вищезазначені кроки забезпечують ефективне здійснення процесу формування іншомовних професійних комунікативних умінь. Досягається триєдина мета – створення демонстраційної основи для формування іншомовних професійних комунікативних умінь; формування і закріплення професійних комунікативних умінь; удосконалення, комбінування та автоматизація набутих умінь у нових комунікативних ситуаціях; створення умов для їх перенесення у професійну діяльність.

Серед основних завдань тренінгу формування вмінь іншомовного професійного спілкування, на особливу увагу заслуговує необхідність створення умов для поступової зміни позиції студента: в процесі послідовного виконання завдань тренінгу майбутній фахівець перетворюється з імітатора комунікативних моделей на активного учасника комунікативної взаємодії.

Наведемо приклад моделювання професійної ситуації під час вивчення першої мовної теми «Моя майбутня професія» з предмету «Іноземна мова за професійним спрямуванням».

Викладач звертається до учасників тренінгу з проханням об'єднатися у пари. На першому етапі студентам оголошується тема і пропонується обміркувати що би кожен з них міг розповісти. На виконання завдання дається від трьох до п'яти хвилин. Другий етап: кожен розповідає партнерові про себе якомога докладніше. Бажано, щоб учасники відобразили в самопрезентації такі важливі питання: «Як я уявляю свою професію?», «Предметом моєї гордості є...», «Що я вмію робити краще за все». Третім етапом роботи є відрекомендування групі свого партнера. Тому необхідно намагатися отримати від нього якомога більше інформації. Після завершення викладач резюмує те, що особи, які брали участь у тренінгу, об'єднані спільною діяльністю, прагненням до професійного вдосконалення тощо.

Як переконує аналіз літератури з проблеми дослідження, ідея навчання іншомовному професійному спілкуванню повинна базуватись на використанні різних за ступенем складності комунікативних ігрових ситуацій як основи взаємодії «викладач – студент», «студент – студент», «студент – студенти». Оскільки спілкування є частиною взаємодії, її засобом та способом, а взаємодія більшості фахівців технічного профілю зі своїми партнерами, замовниками чи співробітниками відбувається у комунікативній формі, то комплекс занять повинен містити вправи, ролеві ігри та ситуації, завданням яких є формування і вдосконалення комунікативних умінь, необхідних для підвищення ефективності ділової взаємодії [4, с. 13-14].

На нашу думку, ділова гра є одним із дієвих методів набуття досвіду іншомовного професійного спілкування. Вона допомагає майбутнім фахівцям уявити умови професійної діяльності та практично реалізувати набуті знання, а також поєднує в собі навчання, майбутню професійну діяльність та шляхи вирішення проблемних ситуацій. Враховуючи аналіз літературних джерел з проблеми дослідження, можна виділити необхідні вимоги до навчальної ділової гри:

- конвенційний характер;
- найменування нового поняття науки;
- пряме відношення до термінологічної системи відповідної сфери науки, мистецтва;
- переважне використання в спеціальній літературі [1, с. 76-77].

Відповідно до стилістичної класифікації лексики, запропонованої Ю. М. Скребневим, терміни, жаргонізми та професіоналізми займають різні місця в класифікації лексичних одиниць за функціонально-стилістичним критерієм. На відміну від нейтральної лексики словам трьох вказаних груп притаманне певне стилістичне забарвлення і викликають у носіїв мови стійкі асоціації з тією чи іншою сферою вживання. Стан термінів, професіоналізмів та жаргонізмів на шкалі стилістичних вартостей залежить від ступеня їхньої естетичної цінності, або соціального престижу [4, с. 58].

Таким чином, словниковий склад мови можна уявити у вигляді трьох пластів: нейтральна лексика, супернейтральна лексика, субнейтральна лексика. Ю. М. Скребнев поділив супернейтральний та субнейтральний пласти на три підкласи, виділивши одиниці мінімального, середнього та максимального рівня. Дана класифікація є спробою звести до невеликої кількості типи різних стилістичних відтінків слів.

Варто підкреслити, що стилістичний статус всіх слів є рухомим. На даному етапі має місце активне поповнення розмовного пласту лексики шляхом освоєння професійної лексики комп'ютерних технологій.

Ілюстрацією динаміки конотативного та денотативного значень слова є музичний термін *jam session* (неформальне зібрання музикантів для імпровізації). Він виник як професіоналізм в середовищі виконавців джазу, але потім, завдяки популярності даного музичного стилю, перейшов до розряду розмовної лексики. В даний час словосполучення *jam session* належить до термінологічної лексики – воно використовується музикантами всіх напрямків і має значення спільного виступу «наживо».

Жаргонізми (лексика шкільного, студентського, кримінального, музичного та ін. соціальних жаргонів) – це неформальні, часто гумористичні замітники в професійному (соціальному) середовищі слів, які вже існують в нейтральній чи субнейтральній сфері. Причиною виникнення жаргонізмів є, як правило, протест проти офіційних термінів та загальнолітературних найменувань, які, на думку представників певних професійних (соціальних) кіл, є педантичними, невиразними. Жаргонізми можуть означати як явища професійного плану, так і об'єкти навколишнього світу.

Кожна професійна група має свій жаргон. В музичному середовищі виділяють жаргон джазових, рок, хіп-хоп і т.п. музикантів.

Поряд з жаргонними словами в неформальному спілкуванні музиканти використовують багато слів, що називають різні явища музичного життя і відносяться до розряду професіоналізмів. Професіоналізми є неофіційними заміниками лексичних одиниць, вже існуючих в нейтральній чи супернейтральній сфері, під час спілкування осіб, зв'язаних професією. В цьому визначенні слово «замітник» відіграє важливу роль – якщо одиниця є єдиним позначенням професійного феномену, вона має можливість отримати статус терміна.

Однак, стан професіоналізмів на стилістичній шкалі є не зовсім визначеним. З одного боку, професіоналізми, як і розмовна лексика, вживаються автоматично за встановленими в даному професійному середовищі правилами і можуть прирівнюватися до колоквіалізмів. З іншого боку, в основі їхнього створення лежить намагання досягти підкресленої неофіційності. У більшості вони виникли як замітники офіційних термінів та загальнолітературних назв. Цим вони схожі на жаргонізми, від яких їх не завжди легко відрізнити.

Аналіз сучасних музичних термінів показує, що їхній стилістичний статус не є однозначним і названі пласти показують тенденцію до взаємопроникнення.

Жаргонізми та професіоналізми не використовуються в текстах спеціальної літератури, учбових посібниках, в той час як терміни використовуються. Жаргонізові та професіоналізові завжди відповідає соціально престижніший термін, що означає те ж саме поняття.

З урахуванням вищесказаного, основними критеріями термінологічності щодо музичного лексичного пласту можуть бути наступні:

- використання одиниці в спеціальній літературі;
- відсутність інших найменувань відповідного предмета чи явища.

Отже, з точки зору семантики, етимології та статусу сучасні музичні терміни неоднорідні. Терміни, які відносяться до сучасного музичного мистецтва, займають особливе місце серед інших лексичних одиниць англійської мови. Більшість з них характеризується розпливчатим стилістичним статусом.

Література:

1. Гальперин, И. Р. Стилистика английского языка / И. Р. Гальперин. Учебник. Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Высшая школа, 1977. – 332 с.
2. Лотте, Д. С. Основы построения научно-технических терминов. Вопросы теории и методики / Д. С. Лотте. – М., 1961. – 160 с.
3. Реформатский, А. А. Термин как член лексической системы языка / А. А. Реформатский // Проблемы структурной лингвистики. – М., 1968. – С. 103-125.
4. Скребнев, Ю. М. Введение в коллоквиалистику / Ю. М. Скребнев. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1985. – 176 с.
5. Chase, G. America's music. From the pilgrims to the present / G. Chase. – Urbana; Chicago : University of Illinois Press, 1987. – 768 p.
6. Dijk, T. van. Ideology: A Multidisciplinary Approach. T. van Dijk. – L. : Sage, 1998. – 384 p.
7. Dillard, J. Lexicon of Black English / J. Dillard. – N.Y., 1977. – 199 p., p. 192.
8. McRae, R. 'What is hip?' and other inquiries in jazz slang lexicography / R. McRae. Music Library Association, Inc. 2001. Vol. 57. Issue 3. – P. 574.
9. Middleton, R. Studying popular music / R. Middleton. – Philadelphia: Open University Press, 2002. – 336 p.
10. Oliver, P. Yonder come the blues: the evolution of a genre / P. Oliver. – Cambridge University Press, 2001. – 372 p.
11. The American Heritage Dictionary of the English Language. Fourth Edition. – Houghton Mifflin Company, 2000. – 2076 p.

І. С. Мурадханян, С. М. Нагорний,

Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича, м. Чернівці

ТЕРМІНОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МУЗИЧНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ЛЕКСИКИ

Робота присвячена розгляду питання термінологічних особливостей музичної професійної лексики. Звертання до цієї теми обумовлене роллю багатьох музичних напрямків в культурному житті різних країн. Багато термінів сучасного музичного мистецтва широко використовуються носіями мови в побутовому спілкуванні, набуваючи різноманітних відтінків значення, що пояснюється музичною сутністю відповідних явищ.

Ключові слова: професійний лексика, термінополе, музичне мистецтво, етимологія, пласт, жаргонізм, концепт.

Работа посвящена вопросу терминологических особенностей музыкальной профессиональной лексики. Обращение к этой теме обусловлено ролью многих музыкальных направлений в культурной жизни разных народов. Множество терминов современного музыкального искусства широко используются носителями языка в бытовом общении, приобретая различные оттенки значения, что объясняется музыкальной сущностью соответствующих явлений.

Ключевые слова: профессиональная лексика, терминополье, музыкальное искусство, этимология, уровень, жаргонизм, концепт.

The work is dedicated to the question of terminological peculiarities of musical professional lexics. The attention to this kind of professional terminology is explained by the role of different musical waves in cultural life of different countries. A lot of terms of modern musical art are widely used in everyday life communication, acquiring variety of meanings, which can be explained by musical essence of corresponding phenomena.

Key words: professional lexics, terminological field, musical art, etymology, lever, jargonism, concept.

Термін являє собою когнітивно-інформаційну структуру, в якій акумулюється виражене в конкретній мовній формі спеціально-професійне знання, накопичене людством. Лінгвістичні дискусії з приводу сутності терміна проходять у двох основних напрямках – традиційному та функціональному.

Представники першого напрямку (В. А. Звегінцев, Д. С. Лотте) притримуються думки, що термін не належить до загальнолітературної мови і йому притаманні такі риси, як однозначність, точність, дефінітивність, незалежність від контексту, відсутність синонімів та емотивного заряду [2]. Представники другого напрямку (Г. О. Винокур, В. В. Виноградов, А. А. Реформатський) вважають, що у реальному функціонуванні термін, як правило, багатозначний і має декілька синонімів [3, с. 121].

Звертають на себе увагу терміни, чий термінологічний статус не викликає сумнівів (наприклад, *Chicago blues* – напрямок блюзу за назвою місцевості, де він з'явився) і терміни, які, наприклад, утворені способом звуконаслідування (*oi!* – найменування напрямку музики в стилі *панк*).

Як відомо, термін належить до спеціального поля, в межах якого він характеризується певними рисами. Термінополе – це своєрідна сфера існування терміна, всередині якої він володіє усіма характерними ознаками, сфера штучно окреслена і оберігається від стороннього проникнення [6, с. 110].

Огляд властивостей різних пластів термінологічної лексики показує, що сучасний музичний термін, з одного боку, має загальні для всіх термінів характеристики, а саме, він використовується для найменування понять (явищ) сучасного музичного мистецтва, характеризується змістовною точністю, стійкістю, конвенційністю та специфічністю вживання, тобто зустрічається в музичній літературі – словниках, журналах, сайтах, учбових посібниках і т.п. З іншого боку, великій кількості сучасних музичних термінів притаманна чітко виражена специфіка і вони займають особливе місце серед інших термінологічних одиниць.

Багато термінів музичного мистецтва за своєю зовнішньою формою не схожі на терміни різних галузей мистецтва. Наприклад, такі одиниці, як *growl* (специфічний спосіб звуковидобування на духових інструментах), *shell* (назва музичного інтервалу) помітно відрізняються від класичних музичних термінів італійського походження (наприклад, нотні позначення темпу – *allegro*, *adagio*, *moderato*; гучності – *piano*, *fortissimo*; прийомів гри – *staccato*; *legato* і т.п.).

Звуконаслідування та метафоричне перенесення надають вищеназваним термінам експресивності, що не дозволяє віднести їх до загальноновживаних термінів. Разом з тим, в численних словниках ці слова позначаються як «*mus. term.*», «*jazz term.*» і т.п.

Важливим фактором тут є етимологія таких слів. Відомо, що багато термінів виникли в середовищі джазових музикантів. Афроамериканці, які грали ранній джаз, не мали музичної освіти і, імпровізуючи на інструментах, опирались не на загальноприйняті музичні канони, а на інтуїцію, почуття [7].

Варто визнати, що емоційність є характерною рисою не лише джазового мистецтва, але й музичного мистецтва взагалі, оскільки музика має нерозривний зв'язок з почуттями, переживаннями та їхнім вираженням посередництвом звучання. Це підтверджує той факт, що в класичній музиці поряд з термінами, що означають темп чи гучність (*accelerando* – прискорюючи; *mezza voce* – впівголоса;) ми зустрічаємо терміни, в яких присутні емоційні (денотативні) семи.

Важливо враховувати і той факт, що спочатку джазові терміни використовувались музикантами здебільшого в усній формі, що не могло вплинути на зовнішню форму термінів. Доказом цього є одночасне існування декількох варіантів написання одних і тих самих термінів в ранніх музичних джерелах початку 20-го століття. Наприклад, запозичене з африканської мови слово *banjo* (струнний музичний інструмент) мало наступні ва-

ріанти написання: *bonja, banza, bangil, banjer, banjor, bangoe, banshwa*; або *jazz* (музичний стиль) можна було зустріти в наступних варіантах: *jas, chasse, jass, jaz, jascz, jazz* [5].

Як правило, в лінгвістиці виділяють три пласти професійно-обмеженої лексики: терміни, професіоналізми та жаргонізми. Однак, питання про їхнє розмежування залишається й досі невирішеним. В англійських словниках жаргон визначається так: *technical terminology unique to a particular subject; the technical terminology or characteristic idiom of a special activity or group; terminology used in a certain profession, such as computer jargon*. [11]. Виходячи з цих визначень, важко відрізнити, чим є певне слово – терміном чи професіоналізмом (жаргонізмом).

Відомий дослідник на ниві джазового музичного мистецтва Дж. Ділард роздумує з приводу стилістичного статусу подібних лексичних одиниць наступним чином: «*Many of the terms discussed have by now been absorbed by General American English, becoming merely the music-listening public's terms rather than the Black musician's terms for certain music devices, procedures and experiences*» [7, с.61]. Слово *term* в даному випадку отримує визначення *public*, щоб підкреслити стирання етностилістичної специфіки (вихід за межі мови чорних музикантів). При цьому автор не коментує той факт, що образний характер одиниць, про які йде мова, і наявність нейтральних та книжних синонімів не дозволяє вважати їх конкретними термінами. Порівняємо: *licorice stick (clarinet); slush pump (trombone); gate* – скор. від *alligator (jazzman)* [7, с. 69].

Інший музикознавець, Р. Макрей, намагається розмежувати *jazz terms* та *jazz argot*, але при цьому зараховує до термінів такі одиниці, як *bark, yelp, meow, caw, horse-neigh, roar, laugh, sneeze* [8, с. 3].

Однією з найбільш аргументованих може вважатися концепція І. Р. Гальперіна. Виходячи з неї, можна виділити наступні дистинктивні ознаки термінів, що відрізняють їх від інших пластів професійної лексики:

- конвенційний характер;
- найменування нового поняття науки;
- пряме відношення до термінологічної системи відповідної сфери науки, мистецтва;
- переважне використання в спеціальній літературі [1, с. 76-77].

Відповідно до стилістичної класифікації лексики, запропонованої Ю. М. Скребневим, терміни, жаргонізми та професіоналізми займають різні місця в класифікації лексичних одиниць за функціонально-стилістичним критерієм. На відміну від нейтральної лексики словам трьох вказаних груп притаманне певне стилістичне забарвлення і викликають у носіїв мови стійкі асоціації з тією чи іншою сферою вживання. Стан термінів, професіоналізмів та жаргонізмів на шкалі стилістичних вартостей залежить від ступеня їхньої естетичної цінності, або соціального престижу [4, с. 58].

Таким чином, словниковий склад мови можна уявити у вигляді трьох пластів: нейтральна лексика, супернейтральна лексика, субнейтральна лексика. Ю. М. Скребнев поділив супернейтральний та субнейтральний пласти на три підкласи, виділивши одиниці мінімального, середнього та максимального рівня. Дана класифікація є спробою звести до невеликої кількості типи різних стилістичних відтінків слів.

Варто підкреслити, що стилістичний статус всіх слів є рухомих. На даному етапі має місце активне поповнення розмовного пласту лексики шляхом освоєння професійної лексики комп'ютерних технологій.

Ілюстрацією динаміки конотативного та денотативного значень слова є музичний термін *jam session* (неформальне зібрання музикантів для імпровізації). Він виник як професіоналізм в середовищі виконавців джазу, але потім, завдяки популярності даного музичного стилю, перейшов до розряду розмовної лексики. В даний час словосполучення *jam session* належить до термінологічної лексики – воно використовується музикантами всіх напрямків і має значення спільного виступу «наживо».

Жаргонізми (лексика шкільного, студентського, кримінального, музичного та ін. соціальних жаргонів) – це неформальні, часто гумористичні замітники в професійному (соціальному) середовищі слів, які вже існують в нейтральній чи субнейтральній сфері. Причиною виникнення жаргонізмів є, як правило, протест проти офіційних термінів та загальнолітературних найменувань, які, на думку представників певних професійних (соціальних) кіл, є педантичними, невиразними. Жаргонізми можуть означати як явища професійного плану, так і об'єкти навколишнього світу.

Кожна професійна група має свій жаргон. В музичному середовищі виділяють жаргон джазових, рок, хіп-хоп і т.п. музикантів.

Поряд з жаргонними словами в неформальному спілкуванні музиканти використовують багато слів, що називають різні явища музичного життя і відносяться до розряду професіоналізмів. Професіоналізми є неофіційними заміниками лексичних одиниць, вже існуючих в нейтральній чи супернейтральній сфері, під час спілкування осіб, зв'язаних професією. В цьому визначенні слово «замітник» відіграє важливу роль – якщо одиниця є єдиним позначенням професійного феномену, вона має можливість отримати статус терміна.

Однак, стан професіоналізмів на стилістичній шкалі є не зовсім визначеним. З одного боку, професіоналізми, як і розмовна лексика, вживаються автоматично за встановленими в даному професійному середовищі правилами і можуть прирівнюватися до колоквіалізмів. З іншого боку, в основі їхнього створення лежить намагаючись досягти підкресленої неофіційності. У більшості вони виникли як замітники офіційних термінів та загальнолітературних назв. Цим вони схожі на жаргонізми, від яких їх не завжди легко відрізнити.

Аналіз сучасних музичних термінів показує, що їхній стилістичний статус не є однозначним і названі пласти показують тенденцію до взаємопроникнення.

Жаргонізми та професіоналізми не використовуються в текстах спеціальної літератури, учбових посібниках, в той час як терміни використовуються. Жаргонізмів та професіоналізмів завжди відповідає соціально престижніший термін, що означає те ж саме поняття.

З урахуванням вищесказаного, основними критеріями термінологічності щодо музичного лексичного пласту можуть бути наступні:

- використання одиниці в спеціальній літературі;
- відсутність інших найменувань відповідного предмета чи явища.

Отже, з точки зору семантики, етимології та статусу сучасні музичні терміни неоднорідні. Терміни, які відносяться до сучасного музичного мистецтва, займають особливе місце серед інших лексичних одиниць англійської мови. Більшість з них характеризується розпливчатим стилістичним статусом.

Література:

1. Гальперин, И. Р. Стилистика английского языка / И. Р. Гальперин. Учебник. Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Высшая школа, 1977. – 332 с.
2. Лотте, Д. С. Основы построения научно-технических терминов. Вопросы теории и методики / Д. С. Лотте. – М., 1961. – 160 с.
3. Реформатский, А. А. Термин как член лексической системы языка / А. А. Реформатский // Проблемы структурной лингвистики. – М., 1968. – С. 103-125.
4. Скребнев, Ю. М. Введение в коллоквиалистику / Ю. М. Скребнев. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1985. – 176 с.
5. Chase, G. America's music. From the pilgrims to the present / G. Chase. – Urbana; Chicago : University of Illinois Press, 1987. – 768 p.
6. Dijk, T. van. Ideology: A Multidisciplinary Approach. T. van Dijk. – L. : Sage, 1998. – 384 p.
7. Dillard, J. Lexicon of Black English / J. Dillard. – N.Y., 1977. – 199 p., p. 192.
8. McRae, R. 'What is hip?' and other inquiries in jazz slang lexicography / R. McRae. Music Library Association, Inc. 2001. Vol. 57. Issue 3. – P. 574.
9. Middleton, R. Studying popular music / R. Middleton. – Philadelphia : Open University Press, 2002. – 336 p.
10. Oliver, P. Yonder come the blues: the evolution of a genre / P. Oliver. – Cambridge University Press, 2001. – 372 p.
11. The American Heritage Dictionary of the English Language. Fourth Edition. – Houghton Mifflin Company, 2000. – 2076 p.

О. М. Назаренко,

Донецький національний університет, м. Донецьк

СВІТОГЛЯДНІ ОРІЄНТИРИ СУЧАСНОГО ІНШОМОВНОГО СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ В ФОРМУВАННІ ФАХІВЦІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ (НА ПРИКЛАДІ ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ У ДОННУ)

Стаття присвячена питанню мовної підготовки з дисципліни «Друга іноземна мова» (німецька) на двох немовних факультетах ДонНУ, а саме економічному та історичному у 2013/14 навчальному році та проблемам активізації комунікативно-мовленнєвих навичок майбутніх фахівців у галузі економічних та політичних наук.

Ключові слова: іношомовний соціокультурний простір, комунікативно-мовленнєві навички, друга іноземна мова.

Статья посвящена вопросу языковой подготовки по дисциплине «Второй иностранный язык» (немецкий) на двух неязыковых факультетах ДонНУ, а именно на экономическом и историческом в 2013/14 учебном году, а также проблемам активизации коммуникативно-речевых навыков у будущих специалистов в области экономических и политических наук.

Ключевые слова: иноязычное социкультурное пространство, коммуникативно-речевые навыки, второй иностранный язык.

The article presents the research of non language training for the discipline «Second Foreign Language» (German) on two non-language faculties at the Donetsk University, namely, economic and historical in the 2013/14 academic year, as well as problems of the intensification of communicative language skills of future specialists with higher education in the field of Economics and Political Science.

Keywords: foreign sociocultural space, communicative and language skills, second foreign language.

Постановка проблеми в сучасному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. У контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів, притаманних сучасному суспільству, перед системою мовної освіти в нашій країні постають нові цілі, досягнути яких можливо лише через достатнє знання світоглядних орієнтирів сучасного іношомовного соціокультурного простору. Створення європейського соціокультурного простору змушує всіх країн-учасниць визначити ряд перспектив у всьому комплексі освітніх питань, з урахуванням мовної освіти.

Важливим є досвід окремих вишів України до вирішення питань мовної підготовки на місцевому рівні, контролю навчальних досягнень студентів, відкритості та доступності вивчення іноземних мов, покращення якості мовної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Вивчення результатів досліджень про становлення і розвиток вищої освіти, зокрема в галузі викладання іноземних мов, показало, що цю проблему розроблено недостатньо. Праці зарубіжних авторів А. Антуана, Ж.Пальмеро, А. Проста, та ін. з питань мовної підготовки є описанням авторських концепцій дидактичних підходів до викладання мов, обґрунтованих на засадах відповідних філософсько-педагогічних теорій. Розгляд вітчизняних наукових історико-педагогічних праць і досліджень Л.П. Пуховської, О.В. Сухомлинської, О.Ю. Кузнецової, О.В. Матвієнко, О.В. Алексєєвої та ін., присвячених системам освіти зарубіжних країн або викладанню мов, показав, що дослідження світоглядних орієнтирів сучасного іношомовного соціокультурного простору в формуванні фахівців нефілологічних спеціальностей в Україні є на часі.

Формулювання цілей статті (постановка завдань). Мета статті – об'єктивно розкрити вплив світоглядних орієнтирів сучасного іношомовного соціокультурного простору в формуванні фахівців нефілологічних спеціальностей в Україні.

Відповідно до мети було поставлено такі **завдання**:

- виявити й охарактеризувати чинники та тенденції розвитку мовної підготовки з дисципліни «Друга іноземна мова (німецька)» у Донецькому національному університеті;
- розкрити особливості сучасної стратегії розвитку мовної підготовки студентів нефілологічних факультетів з урахуванням нових соціокультурних преференцій та змін у житті українського суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Людина – це розумна соціальна істота. Її діяльність доцільна. І щоб діяти доцільно в складному реальному світі, вона повинна не тільки багато знати, а й вміти. Вміти вибрати цілі, вміти прийняти те чи інше рішення. Для цього їй необхідно, в першу чергу, глибоке і правильне розуміння світу – світогляд.

Під «світоглядом» розуміємо систему поглядів на світ і місце в ньому людини, на ставлення людини до навколишньої дійсності й себе, а також сформовані на основі цих поглядів переконання, ідеали, принципи пізнання і діяльності, ціннісні орієнтації. І дійсно, людина не існує інакше, як у певному відношенні до інших людей, сім'ї, колективу, нації, в певному відношенні природи, до світу взагалі.

Саме тому формування усвідомленого підходу до вибору та вивчення другої іноземної мови майбутніми фахівцями різних галузей пов'язано із кардинальними змінами, які здійснюються сьогодні в світогляді, а разом з цим – і в лінгвістиці та методиці викладання іноземних мов у ВНЗ України загалом та в Донецькому національному університеті зокрема. Володіння мовами є надійним джерелом знань для соціокультурного розвитку і подальшої успішної професійної діяльності. Тому в руслі сучасних інноваційних підходів, необ-

хідно відійти від застарілих засобів викладання іноземних мов та пристосовуватись до нових умов й потреб реального життя.

Це дослідження присвячене питанню мовної підготовки з дисципліни «Друга іноземна мова (німецька)» на двох немовних факультетах Донецького національного університету, а саме – економічному та історичному у 2013/2014 навчальному році – та проблемам активізації мовленнєвих навичок у майбутніх спеціалістів у галузях економічних та політичних наук.

При проведенні дослідження була здійснена спроба виявити та усунути недоліки в методиці викладання другої іноземної мови на неспеціальних факультетах ДонНУ.

В експерименті брали участь загалом 99 студентів: 60 студентів економічного факультету (24 третьокурсники, 25 четвертокурсників та 10 магістрів денної форми навчання спеціальності «Міжнародна економіка» – у подальшому МЕ), а також 39 студентів історичного факультету (10 третьокурсників, 19 четвертокурсників та 10 магістрів денної форми навчання спеціальності «Міжнародні відносини» (у подальшому МВ)), які вивчають німецьку мову як другу іноземну. При дослідженні був застосований принцип суцільного анонімного опитування кожного учасника експерименту. В анкеті налічувалось 30 різноманітних цікавих та важливих запитань. Наприклад: «Які принципи Болонської системи вищої освіти Ви вважаєте дуже важливими та чому?», «Чому саме німецьку мову Ви обрали для вивчення як другу іноземну?», «Що в характері людини допомагає чи заважає більш за все оволодіти іноземною мовою?», «Що найважче для Вас при виконанні домашніх завдань з другої іноземної мови?», «Якщо б Ви зустрілися на вулиці зі своїм знайомим в компанії з гостем з країни, мову якої вивчаєте, якою б мовою Ви привітали іноземця – рідною, першою чи другою іноземною?», «Наскільки стереотипи впливають на Ваше ставлення до другої іноземної мови?», «Якщо б Ви могли дозволити собі турне країною, мову якої вивчаєте, як би Ви вирішили проблему спілкування – за допомогою розмовника, перекладача, тощо?», «Що відрізняє заняття з другої іноземної мови від занять з першої іноземної мови?», «Ви – викладач і зобов'язані оцінити знання своїх студентів, яким буде Ваш підхід?», «Якби Ваші знання оцінили несправедливо, на Вашу думку, як би Ви поведились?», «У випадку непередбаченого домашнього завдання, як Ви вирішуєте цю проблему?», «На Вашу думку, за якою методикою слід вивчати другу іноземну мову?», «В якому процентному співвідношенні Ви користуєтесь під час контролю Ваших знань з другої іноземної мови конспектами/підручниками без дозволу викладача?» та ін.

Аналіз матеріалу дозволяє стверджувати, що 55 студентів МЕ (91,7%) та 37 студентів МВ (94,9%) вважають принципи вільного відвідування аудиторних занять, критерії оцінювання за 100-бальною шкалою та самостійний вибір спецкурсів найважливішими принципами, на яких базується кредитно-модульна система у ВНЗ. У 59 студентів спеціальності МЕ (98,3%) та у 38 студентів спеціальності МВ (97,4%) в середній школі не було шансу вивчати бажану іноземну мову. На сьогоднішній день найбільш бажаними в якості другої іноземної мови є німецька, іспанська та французька мови, які традиційно викладаються в українських освітніх закладах, а також досить екзотична й останнім часом «новомодна» китайська мова, що має шанси з часом витіснити західноєвропейські мови з навчального процесу. Така тенденція існує вже на історичному факультеті Донецького національного університету. При цьому німецьку мову як другу іноземну обрали 60 осіб (40,8 %) із 147 студентів, які навчаються на економічному факультеті на спеціальності «Міжнародна економіка», на історичному факультеті – 39 осіб (28,7 %) із 136 студентів. Щодо ставлення до другої іноземної мови як до навчального предмету, зазначимо, що більшість студентів розуміють необхідність оволодіння другою іноземною мовою як для універсального розвитку особистості, так і для досягнення успіхів у майбутній професійній діяльності.

Таким чином, 48 студентів МЕ (80 %) та 35 студентів МВ (89,7%) визнають, що їх вибір був зумовлений сучасним життям, а 12 осіб з обох факультетів (20 % та 30,8 % відповідно) почали вивчати німецьку мову з інших міркувань.

Фахівці в галузі економічних та політичних наук зі знанням двох чи більше іноземних мов сприймаються дуже позитивно. Так вважають 59 студентів МЕ або 90,9% та 39 студентів МВ або 100 %. Але тільки 25 студентів МЕ (41,6 %) та 20 студентів МВ (51,3%) усвідомлюють, що досягти успіхів у вивченні іноземних мов можна лише через регулярне відвідування занять і наполегливу працю. 40 студентів МЕ (66,6%) та 30 студентів МВ (76,9%) були задоволені результатами модульного та залікового контролю з німецької мови як другої іноземної мови. При виборі місця і способів вивчення другої іноземної мови 51 студент МЕ (85%) та 37 студентів МВ (94,8%) воліли б зробити це за кордоном, і це є цілком виправданим, тому що «багато десятиліть вивчення іноземних мов ... було непродуктивним, а наслідки – невтішними. Умови життя нашого суспільства не стимулювали вивчення іноземних мов...» [1, с. 15].

Стосовно прийомів навчання зазначимо, що 60 студентів МЕ (100%) та 39 студентів МВ (100%) розуміють, що до бажаних результатів призведе лише систематичне вивчення мови із застосуванням сучасних ТЗН, навчального матеріалу, рольових ігор, через зустрічі із носіями мови. Важливу роль при цьому відіграє викладач, особистість і професійні якості якого позитивно/негативно впливають на студентів. Так думають 55 студентів МЕ (91,6 %) та 33 студенти МВ (84,6%). Цей показник треба враховувати, адже часто в процесі навчання іноземним мовам виявлялись формальні тенденції, акценти ставились на відпрацюванні граматичного матеріалу на шкоду розмовній практиці. Більшість викладачів «вчителювала», спираючись на застарілі принципи та методики, які не відповідають потребам часу. Відносно контролю знань можна стверджувати, що 45 студентів МЕ (75%) та 29 студентів МВ (74,3%) сприймають його як усвідомлену необхідність і позитивний фактор при навчанні іноземним мовам взагалі. Під час контролю (поточний, проміжний або підсумковий контроль), а також заліку чи іспиту 34 студенти МЕ (56,6 %) та 34 студенти МВ (87,2%) будуть користуватися навчальною літературою без дозволу викладача, але зроблять це лише в 50% та 25 % випадків відповідно. Отже, в тих, хто

інколи «списус», є потенціал, і, попрацювавши над мовою, вони досягнуть успіхів. Щодо підходу до оцінки знань з боку викладача, то 53 студенти МЕ (88,3%) та 35 студентів МВ (89,7%) віддали б перевагу менш суворим вимогам там, де це можливо. Вони схиляються до думки, що в людини повинен бути стимул виправитися, але лише в тієї, в якій пропуски занять і незнання навчального матеріалу не є системою. Звичайно, вимоги до рівня підготовки з другої іноземної мови визначаються стандартом державної освіти, але завжди є місце виняткам з правил, коли трохи завищений бал підштовхує до роботи, тоді як занижений дає зворотний ефект. Тут, певно, слід звернутися до психології, щоб зрозуміти, що спонукає людину сприймати ті чи інші рішення, певним чином оцінювати набуті результати.

Щодо питання об'єктивності оцінки знань студентів викладачами, то 46 студентів МЕ (76,6 %) та 27 студентів МВ (69,2%) займають активну життєву позицію й неодмінно підійдуть до викладача, щоб заперечити й виправити оцінку. Стосовно самооцінки, то 10 студентів МЕ (16,6 %) та 15 студентів МВ (38,5%) віднесли до себе досить самокритично, оцінивши свій запас знань з другої мови на «задовільно», 23 студента МЕ (38,3 %) та 10 студентів МВ (25,6%) – на оцінку «добре», 27 студентів МЕ (45 %) та 14 студентів МВ (35,9%) – на «відмінно». У зв'язку з цим слід наголосити на важливості принципу добровільності при виборі іноземних мов у загальноосвітній школі з урахування потреб і здібностей кожного; має бути застосований індивідуальний підхід при навчанні.

Таким чином, іноземна мова взагалі і німецька мова зокрема, стала повною мірою усвідомлюватися як засіб спілкування, засіб взаєморозуміння та взаємодії людей, засіб залучення до іншої національної культури і як важливий засіб для розвитку інтелектуальних здібностей як школярів, так і студентів, їх загальноосвітнього потенціалу [2, с. 130].

Результати дослідження дозволяють стверджувати, що в 59 студентів спеціальності МЕ (98,3%) та в 38 студентів спеціальності МВ (97,4%) у загальноосвітній школі не було можливості вивчати бажану іноземну мову, зокрема німецьку, через «нав'язування» англійської мови як першої іноземної, що пояснюється її розповсюдженістю та стереотипністю громадської думки щодо більш якісних методик її викладання.

Отже, слід забезпечити добровільний підхід до вибору першої іноземної мови особливо в тих загальноосвітніх закладах, де другу іноземну мову не вивчають. У зв'язку з цим вкрай важливим є урахування потреб і здібностей кожного учня (у подальшому студента) через впровадження індивідуального підходу, що має вплинути на збільшення кількості годин у навчальних планах на індивідуальну і консультаційну роботу з молоддю, тощо.

Наголосимо, що студенти-«міжнародники» історичного та економічного факультетів ДонНУ вважають принципи вільного відвідування аудиторних занять, критерії оцінювання за 100-бальною шкалою та вільний вибір спецкурсів найважливішими принципами, на яких базується кредитно-модульна система вищої освіти.

Майже однакова кількість студентів сприймає сучасних фахівців зі знанням двох чи більше іноземних мов дуже позитивно та вважає конкурентоспроможними на європейському ринку праці.

Здійснений нами аналіз ставлення студентів до викладання другої іноземної мови, результати якого можуть бути використані в процесі роботи викладачем другої іноземної мови для корегування підходів до формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців в галузях політичних та економічних наук, не вичерпує всіх аспектів цієї важливої проблеми. Особливості структурування змісту, а також навчально-методичне забезпечення іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців розглянемо в наших подальших дослідженнях.

Література:

1. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) / И. Л. Бим. – Обнинск : Титул, 2001. – 48 с.
2. Кажан Ю. М. Роль освітньої автономії студентів та стратегій навчання в процесі формування німецькомовної рецептивної лексичної компетенції / Ю. М. Кажан // Вісник Київського Національного Лінгвістичного Університету. Серія Педагогіка та психологія. – К. : Вид. Центр КНЛУ, 2006. – Вип. 11. – С. 126-136.

О. В. Ніколаєнко, Т. О. Ушата,

Чернігівський державний інститут економіки і управління, м. Чернігів

ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Метою статті є аргументація необхідності реформування системи освіти України через залучення новітніх методів та засобів навчання. Доводиться доцільність використання мультимедійних презентацій на заняттях з англійської мови. Розглянуто їх переваги та зазначено певні вимоги до їх організації.

Ключові слова: мультимедійні презентації, програма Microsoft Power Point, навчальні презентації, інформаційні технології, наочність.

Целью статьи является аргументация необходимости реформировать систему образования Украины путем внедрения новейших методов и средств обучения. Доказывается целесообразность использования мультимедийных презентаций на занятиях по английскому языку. Рассмотрены их преимущества и отмечены определенные требования к их организации.

Ключевые слова: мультимедийные презентации, программа Microsoft Power Point, учебные презентации, информационные технологии, наглядность.

The article gives reasons for the necessity of reforming the education system of Ukraine through implementing new methods and means of teaching. The reasonability of multimedia presentations use at English language classes is proved. Their advantages and some demands to their arrangement are considered.

Key words: multimedia presentations, Microsoft Power Point program, educational presentations, information technologies, visual aids.

The role of foreign languages is gaining great importance in modern society. Having good command of a foreign language gives an opportunity for young people to familiarize themselves with the world culture, to use the great potential of the World Wide Web «Internet» in their activity, and also to work with the information and communication technologies and multimedia means of education.

The main goal of teaching foreign languages under modern conditions is to form and develop the students' communication culture, students' mastering practical skills of foreign languages. So, the teachers' main task is to create proper conditions to gain those practical language skills for every student, to select such methods of teaching, which will enable everybody to show his activity and creativity.

Target setting. The goal of this research is the substantiation of the necessity to apply new information technologies, multimedia presentations in particular, while teaching foreign languages.

One of the main problems in teaching foreign languages at the current stage is a low motivation to studying foreign languages. One of the key reasons of this problem existence is the lack of effective modern educational technologies in the training process.

Therefore the issue of applying new technologies while teaching foreign languages raises more and more often lately. They include not only new hardware, but also new forms and methods of teaching, new approaches to training process. Pedagogues of all times were searching and developing methods, principles and approaches, enabling them to present the teaching material in an understandable, fast, creative and emotional manner. The emergence of information technologies has opened up new possibilities by providing data gathering, its storage and reservation. Active use of computers has favoured the realization of didactic and methodological principles of teaching foreign languages. It goes without saying that the adoption of the advanced technologies and their effective use give an opportunity to focus on the key points of the training material, and make this material convincing and effective. Under such conditions a favourable atmosphere of perception is created and thus the problem of the language environment absence is solved to some extent.

Last scientific researches analysis. Though software products afford great opportunities, such innovations make a particular demand to teachers and lecturers. Modern teachers must be familiar with the pedagogical, psychological and information technologies while training broad-minded, competent specialists who are ready for life and communication in the modern society. That's why the authors starting the research on this matter have studied specific literature on applying multimedia training aids, Microsoft Power Point in particular. It should be mentioned that this topic is very urgent nowadays. Many scientists such as Ye.I. Passov, Ye.S. Polat, E.G. Azimov, T.V. Karamysheva, Ye.A. Maslyko, I.F.Kharlamova, K.D.Ushynskyi and many others consider didactic opportunities of electronic training programs and think that these programs are sure to be increasing the efficiency of the training process [3,4,5,6]. The scholars recommend using such programs at all levels of study. Getting down to work the teacher should make a preliminary analysis of the training material in order to determine the topic, section, level, etc. which might be fully revealed by means of multimedia. One of the most important factors is teachers' ability to effectively adapt the training material taking into consideration age and psychological peculiarities of the students. Moreover, presentations should be logically agreed with the lesson structure.

The article's purpose. In this article we consider the so-called «multimedia presentations». The goal is to determine the efficiency of applying multimedia presentations at English language classes.

The teachers' goal is brisking up students' cognitive activity while mastering foreign languages.

One of the most appropriate forms of preparing and presenting the training material at a foreign language classes may be considered making multimedia presentations. Multimedia presentations are a convenient and efficient way

of presenting information by means of computer programs. It combines the dynamics, sound and picture, i.e. those factors which keep students' attention for the longest period.

The statement of basic material. Nowadays there are many types of software, which help create presentations within a short period of time and without gaining special knowledge in the sphere of programming. Microsoft Power Point is one of such programs, which may be used as a means for creating a multimedia training product.

Power Point presentations are widely used by the teachers. They are very convenient as for the teachers, so for the students. Having elementary computer skills, it's possible to create original training materials, which carry away, motivate and target the students on successful results. Educational potential of presentations may be effectively used at English language classes in order to provide visual support while teaching languages.

The advantages of presentations are:

- the combination of various text, audio and video visual aids;
- they are used in all types of speech activity, and also while learning vocabulary and grammar;
- the opportunity of using separate slides as hand-out materials (tables, diagrams, patterns, etc.);
- great opportunity of controlling students' attention;
- providing the effectiveness of perception and memorizing new educational material;
- monitoring of mastering new knowledge and systematization of the studied material;
- influencing cognitive interest and raising students' motivation;
- great field for the classroom and independent work;
- saving class hours;
- forming computer multimedia competence of both, teachers and students, developing their creative skills.

There's no doubt that the positive point is that not only students, but also teachers develop their creative skills on their work arrangement and feel themselves more competent.

The negative point in using multimedia presentations at classes is that the teachers may not have enough hardware opportunities for this work, because of the lack of computer classrooms, multimedia boards, projectors etc.

It's of a great importance for the teachers, that Microsoft Power Point presentations are easy to use. Various information units: texts, grammar and vocabulary materials, graphic visual aids may be most effectively presented by means of great potential of this program.

Graphic facilities of the Power Point program do not contradict any demands made to traditional visual aids, but supplement them with specific computer peculiarities.

Presentations must meet certain requirements:

- neutral slide background colors;
- simple pattern structure;
- reasonable use of animation and sound effects;
- placing no more than five elements within one slide;
- taking into account maximal size of photos (500 B);
- taking into account minimal type size which may be seen by the audience (24 pt).

At English language classes educational presentations are mainly used. They are distinguished according to the types of speech activity (while teaching reading, writing, speaking and listening); according to speech aspects (while teaching vocabulary, grammar or phonetics); according to the types of aids (instructive, semantic, verbal, and illustrative).

According to Ye. I. Passov, using presentations in educational process simplifies the application of various linguistic and speech exercises: imitating, substitutional, transformational, and reproductive ones [6, c.117].

As for the presentations demonstration at classes, it should be mentioned, that it would be better to change slides not automatically but by clicking the mouse, in order to have enough time for the comments and making necessary notes.

It's also important to take into account, that the lesson shouldn't be overloaded with great amount of presentations, and the presentation itself with great amount of bright effects, music etc.

Thus, it may be noted that the Microsoft Power Point program enables the teachers to create training materials of high quality to fulfill certain educational tasks.

Efficient use of educational presentations allows the teacher to consider individual features of the students and favours the development of independent work skills, and so increases students' responsibility.

Conclusion. Presentations presence at classes shows not only the teacher's professionalism, but changes the training process and systematic thinking formation. Thus, opening new sources of knowledge students are becoming more receptive and show better results in studies. They develop their cognitive activity and imagination, team work abilities and independent work skills, opportunities to show their worth, to show activity and creativity.

Information educational technologies are more didactically efficient in comparison with traditional methods and means of training. In this case students' interest is firstly provoked by the hardware aspects of the electronic means being used, and then promotes the growing interest to a foreign language mastering, as a means of cross-culture communication.

Thus, it has been clarified, that applying multimedia presentations at English language classes proves itself. Multimedia presentations can significantly facilitate the training process, help to gain the objects and goals set by the teacher more effectively, diversify the lesson, avoid monotony, make the lesson full of content, diverse; and therefore involving all the students in the training process, attract their attention, arouse their interest to the subject and consequently get positive results in their work.

In general, visual aids help the students master the language material more sensibly, being more interested. Moreover, visual aids mobilize students' mental activity; arouse interest to English language classes, broaden the

scope of the material being learnt, bring down fatigue, train creative imagination, mobilize will, and simplify the whole process of mastering English.

For further research on this issue we believe it to be appropriate to study the efforts of teachers-innovators, to follow recent developments in educational technologies and to implement modern multimedia technologies.

Література:

1. Клевцова, Н. И. Методико-дидактические принципы создания и использования мультимедийных учебных презентаций в обучении иностранному языку: автореф. дис. на соискания учен. степени канд. пед. наук: спец.13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык)» / Н. И. Клевцова. – Курск : [б. и.], 2004. – 25 с.
2. Маханькова Н. В. Мультимедийная презентация в иноязычном образовании: учеб. пособие / Н. В. Маханькова, Л. В. Мокрушина; под ред. Т. И. Зелениной. – Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2012. – 125 с.
3. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – ИКАР, 2009. – 448 с.
4. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / И. Г. Захарова. – М. : Академия, 2007. – 279 с.
5. Карамышева Т. В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера. В вопросах и ответах: монография / Т. В. Карамышева. – СПб. : Издательство «Союз», 2001. – 192 с.
6. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: монография / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
7. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 1991. – № № 2, 3. – С. 3-10.

С. В. Перова,

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Луганськ

СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ ПЕРЕКЛАДУ СТУДЕНТАМ ФАХУ «МІЖНАРОДНІ ВІДНОСИНИ» В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ

Стаття розглядає специфічні особливості викладання перекладу в процесі професійної іншомовної підготовки студентів у ВНЗ. Автор робить спробу переосмислити класичні підходи до навчання перекладу під час розробки курсу з теорії та практики перекладу для студентів, що навчаються за фахом «Міжнародні відносини». Аналізується професійна компетенція викладача перекладу та його роль у підготовці майбутніх фахівців.

Ключові слова: переклад, методика викладання перекладу, професійна компетенція викладача перекладу, професійна іншомовна підготовка студентів-міжнародників.

Статья рассматривает специфические особенности преподавания перевода в процессе профессиональной иноязычной подготовки студентов в ВУЗе. Автор пытается переосмыслить классические подходы к обучению переводу во время разработки курса по теории и практике перевода для студентов, обучающихся по специальности «Международные отношения». Анализируется профессиональная компетенция преподавателя перевода и его роль в подготовке будущих специалистов.

Ключевые слова: перевод, методика преподавания перевода, профессиональная компетенция преподавателя перевода, профессиональная иноязычная подготовка студентов-международников.

The article deals with the specific characteristics of the teaching translation in the process of the students' foreign language training in the higher educational establishments. The author attempts to reinterpret the classical approaches to translation teaching while working out the translation studies course for the International Relations students. The professional competency of the translation instructor and his/her role in the future specialists training.

Key words: translation, methods of teaching translation, professional competency of the translation instructor, the International Relations students' foreign language training.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковим чи практичним завданням. Процеси світової глобалізації породили потребу в фахівцях, здатних до креативного мислення, адекватного оцінювання політичної ситуації у світі, які спроможні знаходити ефективні формули компромісу під час прийняття важливих рішень, розблоковувати конфлікти, попереджати негативний розвиток подій, давати вищим посадовим особам бездоганно зважені пропозиції і слушні поради та виконувати професійну діяльність на міжнародній арені з активним використанням іноземної мови і перекладу. Саме такими наше суспільство очікує побачити випускників фаху «Міжнародні відносини».

Основа професійної підготовки студентів-міжнародників у ВНЗ базується на опануванні низки таких дисциплін, як історія та теорія міжнародних відносин, основи світової політики, зовнішня політика України, міжнародні організації, міжнародна інформація, дипломатичний протокол та етикет, світова економіка, порівняльне конституційне право, міжнародне право, міжнародні економічні відносини, конфліктологія та теорія переговорів, іноземні мови, теорія та практика перекладу.

Вивчення іноземної мови і теорії та практики перекладу майбутніми фахівцями з міжнародних відносин розраховано, по-перше, на підготовку спеціалістів для державної служби на державному рівні; по-друге, на підготовку перекладачів у сфері професійної комунікації для роботи на регіональному рівні; по-третє, на підготовку перекладачів широкого профілю на регіональному рівні. Така мета висуває на перший план питання методики викладання іноземних мов та перекладу для студентів нефілологічного напрямку підготовки. Якщо проблемам викладання іноземних мов за професійним спрямуванням у наукових колах приділяється значна увага, то з методикою викладання перекладу для таких студентів спостерігається протилежна картина.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Методика викладання перекладу до сих пір все ще залишається найменш дослідженою сферою лінгводидактики та методики. Окремі питання дидактики перекладу у своїх роботах розглядають Н. Гавриленко, Т. Ганічева, В. Комісаров, В. Соколова, Л. Черноватий, А. Штанов. Вибір необхідного матеріалу, однак, висуває перед викладачем перекладу значні труднощі, а багато важливих питань методичної системи залишаються невирішеними.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – розглянути специфічні особливості методики викладання перекладу в процесі професійної іншомовної підготовки студентів-міжнародників у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі професійної підготовки студентів у сфері міжнародних відносин іноземна мова і теорія та практика перекладу, як зазначалося раніше, належать до циклу фундаментальних та професійно орієнтованих дисциплін, які визначають профіль підготовки та кваліфікаційну характеристику випускників. Кількісні й якісні зміни у вимогах до перекладацької діяльності спричинили необхідність вивчення факторів, які впливають на підготовку міжнародників-перекладачів, та переглянути класичну модель навчання перекладу для таких студентів.

У своїй роботі ми зосередимо нашу увагу на методиці викладання перекладу для студентів, які навчаються за фахом «Міжнародні відносини» в Інституті історії, міжнародних відносин і права ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Згідно з навчальним планом напряму підготовки 6.030201 «Міжнародні відносини» обов'язковою для вивчення студентами є дисципліна «Теорія та практика перекладу», на вивчення якої передбачено 288 годин, 144 з яких відводиться на самостійне опрацювання матеріалу.

Враховуючи той факт, що це спеціальність не є філологічною, а також недостатню кількість аудиторних годин, відведених на вивчення дисципліни «Теорія та практика перекладу», й з метою реалізації поставленої мети та завдань ми зробили спробу переглянути класичні підходи до навчання перекладу та побудувати певну модель викладання перекладу для студентів-міжнародників. Ця модель має інтегративний характер. Її структура відбиває найбільш принципові моменти процесу навчання перекладу: мету, завдання, лінгводидактичні положення, методичні принципи навчання перекладу, методи і засоби навчання перекладу студентів, які навчаються за фахом «Міжнародні відносини».

Мета курсу «Теорія та практика перекладу» полягає в тому, щоб ознайомити студентів з основними розділами сучасного перекладознавства, надати стислу характеристику особливостей перекладацької діяльності в історичній перспективі та в наш час, визначити основні поняття загальної теорії перекладу, яка вивчає найфундаментальніші закономірності перекладу, що є загальними для усіх видів перекладу незалежно від конкретних форм та умов його існування, а також сформувати в студентів екстралінгвістичну перекладацьку компетенцію.

Реалізація поставленої мети вимагає вирішення таких завдань: розгляд основних положень загальної та часткових теорій перекладу; вивчення основних характеристик теорії, моделі та алгоритму перекладу; вивчення впливу екстралінгвістичних та психологічних факторів на процес перекладу; вивчення основних характеристик тексту та дискурсу; теоретичний опис етапів процесу перекладу та обробки і редагування тексту; теоретичний опис процесів синтезу та аналізу, дедукції та індукції з точки зору їхнього прикладного використання в процесі перекладу з метою здійснення перекладу та обґрунтування та підтвердження його адекватності.

При цьому ми враховували такі положення лінгводидактики, як склад компонентів навчання іноземної мови студентів-міжнародників (іншомовна комунікативна компетенція, країнознавча компетенція, перекладацька компетенція); використання комунікативно-діяльнісного та компетентнісного підходів у викладанні іноземної мови та перекладу; врахування різних мети і завдань у викладанні іноземної мови та у викладанні перекладу (формування іншомовної комунікативної компетенції – у першому випадку, формування перекладацької компетенції та практичне оволодіння перекладацькою діяльністю – в другому); роль викладача перекладу у досягненні цілей навчання перекладу.

Зосередимо особливу увагу саме на останньому положенні – ролі викладача, оскільки від професійної компетенції викладача перекладу, на нашу думку, залежить формування перекладацької компетенції студентів-міжнародників. Відомий вчений П. Ньюмарк зазначає, що 65% успіху в процесі підготовки майбутніх перекладачів залежить від особистості викладача, 20% – від структури курсу і 15% – від характеру навчального матеріалу [4].

Як зазначає А. Ніколенко, «Викладати переклад повинна людина, яка сама є досвідченим перекладачем, володіє відповідною професійною компетенцією, знає перекладацьку діяльність «ззовні», добре знайома з складнощами, можливостями та умовами роботи перекладача. Власний перекладацький досвід, можливість приводити приклади із своєї практики, посиляться на досвід своїх колег справляють величезний психологічний вплив на того, хто навчається, значно збільшують довіру до рекомендацій викладача, переконують в тому, що він дійсно знає про що говорить. Збільшує ефективність викладання, а також і вміння викладача постійно співвідносити процес навчання з практичною перекладацькою діяльністю, демонструвати як вирішив би те чи інше перекладацьке питання професійний перекладач, переконливо пропонувати свої власні варіанти» [2].

У студентів-міжнародників немає знань з певних лінгвістичних дисциплін, тому викладач перекладу в цій ситуації повинен бути готовим дати необхідні пояснення, надати значення термінів або коротко пояснити їх. Головна відмінність викладача перекладу для студентів-філологів від викладача перекладу для студентів-міжнародників полягає в тому, що він повинен не тільки вміти перекладати, вільно використовуючи багатство мовних засобів, а й пояснювати, показувати й доводити, що і як потрібно робити для того, щоб досягти бажаних результатів. Це значить, що він повинен володіти мовними та перекладацькими аспектами свого курсу не тільки практично, а й теоретично, володіти знаннями різних сфер теорії мови та перекладу.

До методичних принципів навчання перекладу студентів-міжнародників можна віднести такі:

- 1) принцип відповідності змісту вправ для навчання перекладу реальним умовам здійснення перекладу;
- 2) принцип домінуючої ролі вправ;
- 3) принцип взаємопов'язаного навчання різним видам перекладу;
- 4) принцип співвіднесення двох мовних і категоріальних систем [3, с. 28-29].

Основними, на нашу думку, принципами навчання перекладу студентів-міжнародників можна назвати другий та четвертий. Принцип домінуючої ролі вправ означає, що змістом занять з практики перекладу мають бути переважно вправи, а не теоретичні розміркування про переклад. Як зазначає Л. Черноватий, важливим чинником при цьому є інтенсивність вправ, завдяки якій розвиваються перекладацькі навички [3, с. 29]. Таке твердження набуває особливого значення для навчання перекладу студентів-міжнародників, оскільки курс «Теорія та практика перекладу» є суто практичним і не передбачає проведення лекційних занять. Крім того, домінуючим компонентом навчання як такого є система вправ для формування навичок і вмінь, які, в свою чергу, складають певну діяльність. Перекладацька діяльність – складна ієрархічна система, до складу якої входять операції, дії і сама діяльність. Тому можна вважати, що у найбільш загальному вигляді система вправ для навчання перекладу має включати вправи, метою яких є формування навичок перекладу, а також вправи, призначені для включення сформованих навичок до структури перекладацьких умінь [3, с. 142].

Принцип співвіднесення двох мовних і категоріальних систем є загальним для навчання перекладу взагалі. Він означає «постійне порівняння і врахування інформативної (сислової, стилістичної, емоційної, функціональної, жанрової, естетичної), інтерактивної (збереження регулятивного впливу на адресата) і культурної (врахування соціокультурних особливостей) площин у двох мовах» [3, с. 29]. Цей принцип стосується побудо-

ви вправ для навчання перекладу таким чином, щоб у кожній з них відпрацьовувались один чи декілька видів такого співвіднесення.

Методи навчання перекладу студентів-міжнародників можна умовно поділити на ті, які застосовуються викладачем та ті, які вживають самі студенти. До перших віднесемо методи демонстрації, пояснення матеріалу, організацію самостійного пошуку інформації, контролю, оцінювання та виправлення перекладів, до других – методи осмислення, ознайомлення, вправлення і самоконтролю.

Засоби викладання перекладу для студентів-міжнародників включають друковані (підручники, посібники, методичні рекомендації, які містять певні навчальні матеріали, тести тощо), комп'ютеризовані, аудіо- і відеоматеріали. Зазначимо, що на сьогоднішній день нам відомий лише один навчальний посібник з теорії та практики перекладу саме для студентів факультетів та інститутів міжнародних відносин [1], що є недостатнім, тому викладачі перекладу змушені самостійно добирати додаткові навчальні матеріали. Ці матеріали також повинні відповідати певним вимогам:

- бути цікавими для перекладу, містити типові перекладацькі проблеми, дати основу для розвитку вмінь та навичок;

- характер текстів має відповідати періоду навчання: спочатку доцільно використовувати газетні тексти інформаційного, загальнополітичного, соціального змісту, у процесі перекладу яких, майбутні фахівці з міжнародних відносин не будуть зустрічатися зі спеціальною термінологією, а на старших курсах містити громадські, дипломатичні, юридичні тощо спеціальні тексти;

- мати ступінь складності, який відповідає рівню сформованості перекладацької компетенції студентів.

Зазначимо також, що специфіка навчання перекладу студентів-міжнародників полягає в тому, що їхню перекладацьку компетенцію не можна сформувати без опори на рівень іншомовної комунікативної компетенції шляхом вивчення якогось правила або тренування протягом декількох занять. Осмислений професійний підхід до перекладу створюється поступово в процесі навчання, якщо він орієнтований на використання окреслених принципів, методів і прийомів.

Висновки. Таким чином, ми визначили специфічні особливості викладання перекладу в процесі професійної іншомовної підготовки студентів фаху «Міжнародні відносини» у ВНЗ. Важливою частиною підготовки майбутніх фахівців є розвиток перекладацької компетенції на основі вмінь, які використовуються під час перекладу. Вони можуть мати загальний чи більш особистісний характер, охоплювати багато дій чи тільки деякі з них. Специфічність формування перекладацької компетенції студентів-міжнародників полягає в тому, що вона будується лише в результаті практики на основі мовних навичок і теоретичних знань з перекладознавства, які вони отримують одночасно з практичними заняттями з перекладу. Перспективи подальших досліджень вбачаються в розробці та експериментальній перевірці типології вправ для розвитку навичок і вмінь перекладу.

Література:

1. Мірам Г. Е. Основи перекладу: Курс лекцій; Навч. посібник / Г. Е. Мірам, В. В. Дайнеко, Л. А. Тарануха, М. В. Грищенко, О. М. Гон. – К. : Ельга, Ніка-Центр, 2002. – 240 с.
2. Ніколенко А. Г. Професійна компетенція викладача перекладу і специфіка підготовки перекладачів у ВНЗ [Електронний ресурс] / А. Г. Ніколенко. – Режим доступу : elibrary.nubip.edu.ua/7225/1/nag.pdf.
3. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності : підручник для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю «Переклад» / Л. М. Черноватий. – Вінниця : Нова книга, 2013. – 376 с. – (Серія «UTTA Series»).
4. Newmark P. About Translation / Peter Newmark. – Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd, 2001. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://ru.scribd.com/doc/61447410/About-Translation-by-Peter-Newmark>.

Л. О. Потенко,

Черкаський інститут банківської справи УБС НБУ, м. Черкаси

ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БАНКІВСЬКОЇ СПРАВИ

У статті аналізується роль іншомовної комунікативної компетентності в організації навчання професійного іншомовного спілкування студентів, які вивчають банківську справу. З'ясовано значення професійної мотивації у процесі оволодіння іноземною мовою.

Ключові слова: іншомовна комунікативна компетентність, професійна іншомовна комунікативна компетенція, професійна мотивація.

В статье анализируется роль иноязычной коммуникативной компетентности в организации обучения профессионального иноязычного общения студентов, изучающих банковское дело. Выяснено значение профессиональной мотивации в процессе овладения иностранным языком.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетентность, профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция, профессиональная мотивация.

This article analyzes the role of foreign language communicative competence in teaching students of banking professional foreign language communication. The value of professional motivation in the process of learning a foreign language has been revealed.

Key words: foreign language communicative competence, professional foreign language communicative competence, professional motivation.

Останнім часом із розвитком економічних і міжкультурних зв'язків між країнами зростає роль вивчення іноземних мов. Щороку спостерігається збільшення попиту на фахівців, зокрема банківської справи, які володіють іноземними мовами (далі – ІМ). В умовах формування ринкових відносин у нашій державі, налагодження нових міжнародних контактів та здійснення широкого обміну спеціалістами, опанування ІМ стало однією з найважливіших потреб, що безпосередньо впливають на професійну діяльність майбутніх фахівців.

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти визначають основні напрями професійної підготовки спеціалістів у різних галузях, що передбачає досягнення студентами немовних факультетів достатнього рівня іншомовної комунікативної компетенції у професійній сфері спілкування. Відтак підвищення вимог до рівня мовної компетентності майбутніх фахівців банківської справи зумовлене розгортанням інноваційних процесів у суспільстві, які пов'язані з формуванням і підготовкою спеціалістів нового типу. **Актуальність дослідження** полягає в необхідності розширення комунікативної підготовки студентів нефілологічних спеціальностей, що сприяє нагромадженню досвіду іншомовної комунікації у майбутній професійній діяльності.

Постановка проблеми. У наш час безперечним є той факт, що володіння хоча б однією ІМ є невід'ємним компонентом професійної кваліфікації випускника будь-якого вузу. Однак дискусії з питань змісту, методик і мотивації навчання іноземної мови у закладах вищої професійної освіти немовного профілю не вщухають. Навчання ІМ залишається на низькому рівні, оскільки основна частина випускників виявляється не підготовленою до іншомовної комунікативної діяльності в реальних умовах міжкультурної комунікації. Останніми роками зусилля вчених, педагогів націлені на пошук таких універсальних методів навчання ІМ, які дозволять досягти більш високого рівня підготовки фахівців шляхом інтеграції мовної та професійної сфер. Цілком поділяємо думку, що «сьогодні основне завдання навчання ІМ полягає в навчанні професійно-орієнтованого спілкування» [8, с.43], а сам процес навчання має бути практико-орієнтованим.

Проблема розвитку комунікативної компетентності в процесі вивчення ІМ досліджувалась у працях Л. Биркун, О. Вишневського, І. Зимньої, О. Каменського, Ю. Пасова, Ю. Семенчук, Т. Сірик та ін. Питання відносно формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів немовних спеціальностей висвітлено у працях А. Астадур'ян, Н. Гавриленко, М. Євдокімова, В. Зикова, Е. Комарова, Н. Кучеренко, Т. Лучкіна, О. Метолькіної та ін. Сутність і структуру іншомовної професійної комунікативної компетенції з'ясовували такі вчені, як: А. Андрієнко, Г. Архіпова, Н. Гез, С. Козак, О. Павленко, Н. Пруднікова та ін.

Мета наукового дослідження полягає в обґрунтуванні ролі іншомовної комунікативної компетентності як основи комунікативної культури у процесі формування професійної іншомовної компетенції студентів.

Варто зазначити, що науковці по-різному тлумачать такі поняття, як «компетенція» та «компетентність». У сучасних наукових працях найчастіше наводиться диференціація цих понять російськими вченими В. Краєвським і А. Хуторським, де «компетенція в перекладі з латинської «competentia» означає коло питань, щодо яких людина добре обізнана, поінформована, пізнала їх і має певний досвід. Компетентність у визначеній галузі – це володіння відповідними знаннями й здібностями, які дозволяють ґрунтовно судити про цю галузь і ефективно діяти в ній» [5], тобто компетентність є результатом набуття компетенції. Існує погляд, що поняття компетенція, з якої виходить поняття компетентність, «у широкому розумінні можна визначити як поглиблене знання предмета або засвоєне вміння» [10, с. 28].

Однією з головних цілей навчання іноземної мови студентів, які вивчають банківську справу, на наше глибоке переконання, є розвиток **іншомовної професійної комунікативної компетенції**, а відтак, основне призначення навчання ІМ полягає у формуванні комунікативної компетенції, тобто здатності і готовності здійснювати не лише іншомовне міжособистісне і міжкультурне спілкування з носіями мови, але й у здатності ефективно застосовувати набуті знання у професійному спілкуванні.

Іншомовну комунікативну компетентність визначають як «особливість особистості, яка характеризується обсягом і характером засвоєних знань, умінь, навичок іноземної мови, що формується у процесі моделювання іншомовної професійної діяльності» [2, с. 3]. У сучасних наукових працях виділяють такі компоненти іншомовної комунікативної компетентності, як: гностичний, комунікативний, емоційний [3, с. 47]. Іншомовна комунікативна компетентність – це інтегративне утворення особистості, яке має складну структуру й виступає як взаємодія і взаємопроникнення лінгвістичної, соціокультурної й комунікативної компетенцій, рівень сформованості яких дозволяє майбутньому спеціалісту ефективно здійснювати іншомовну, а отже, міжмовну, міжкультурну й міжособистісну комунікацію.

Для успішного засвоєння дисципліни «Іноземна мова» на немовних факультетах, на думку деяких зарубіжних учених, майбутньому фахівцю недостатньо просто володіти іншомовною комунікативною компетентністю на тому чи іншому рівні її розвитку, оскільки сьогодні необхідно говорити про взаємозв'язок цієї компетентності з готовністю використовувати іноземну мову з метою професійної самоосвіти в процесі навчання у ВНЗ, що сприятиме не лише поглибленню практико-орієнтованих мовних знань, іншомовних комунікативних умінь, формуванню професійно-особистісних якостей, набуттю досвіду іншомовного спілкування, але й становленню професійно-компетентного фахівця [4, с. 17].

Професійно комунікативна компетенція є особливим видом компетенції, яка визначається як готовність та здібність до оволодіння предметними, науковими знаннями в професійному спілкуванні [9, с. 8]. Професійна, комунікативно-спрямована підготовка з іноземної мови є доцільною й методично виправданою, щоб сформувати в студентів здатність іншомовного спілкування в конкретних професійних, ділових, наукових сферах і ситуаціях. Формування іншомовної професійної комунікативної компетенції майбутніх фахівців (студентів) обумовлено соціально-економічними змінами ринкової економіки й нагальними потребами суспільства до значної трансформації цілей і завдань професійної освіти й визначається як володіння індивідом необхідною сумою знань, умінь і навичок, що визначають ступінь сформованості його професійної діяльності, стилю професійного спілкування та його особистості як носія визначених цінностей, ідеалів і професійної свідомості [9, с. 8].

Навчання професійно спрямованого іншомовного спілкування тісно пов'язане з поняттям *професійної мотивації*, оскільки мета навчання іншомовної професійно спрямованої комунікації у ВНЗ мотивована необхідністю встановлення мовленнєвого контакту під час професійного спілкування з закордонними фахівцями для одержання якісно нової значущої інформації в конкретній галузі професійної діяльності [9, с. 8].

Мотивацію навчання аналізують у рамках певних рівнів, які містять цілий ряд факторів мотивації, а саме: 1) рівень мови (культура, суспільство, практична важливість мови та оволодіння нею); 2) рівень студента (самоефективність, впевненість у собі, орієнтація на результат тощо); 3) рівень навчальної ситуації (вплив особистості викладача, його поведінки, стилю викладання, вплив навчальних програм, матеріалів, методів і прийомів навчання та вплив групової динаміки) [11, с. 3]. Слушною є думка про те, що висока мотивація є ознакою ефективної діяльності. Особливо це стосується немовного вузу, в якому іноземна мова не є профільною предметом, але де саме мотивація може бути перетворена у реальну рушійну силу процесу оволодіння іноземною мовою та стати одним з основних факторів інтенсифікації навчальної діяльності [6, с. 243]. У цьому контексті доцільно зауважити, що на відміну від студентів-філологів студенти нефілологічних спеціальностей, зокрема банківської справи, не мають певно вираженої мотивації до розширення власної іншомовної професійної комунікативної компетенції, оскільки вони не впевнені в тому, що матимуть змогу скористатися своєю компетенцією на практиці. Мотивація студентів вивчати іноземну мову – це бажання вивчати мову та досягнути успіху з майстерності іншомовного мовлення, тобто мати перспективу розвитку і самовдосконалення; бажання подолати страх перед невдачами у професійній сфері, щоб бути впевненими у перспективі кар'єрного росту.

Змістовні знання іноземної мови професійного спрямування, вміння і навички, здатність проведення презентацій іноземною мовою, ведення ділових переговорів, співбесід при влаштуванні на роботу, контактів із міжнародними партнерами повинні стати стимулом для майбутніх фахівців до необхідності вивчення іноземної мови та забезпечити їм можливість конкурувати на міжнародному ринку праці. Необхідним є знання іноземних мов на рівні, який би дав змогу користуватися фаховою літературою, технічною документацією, а також контактувати з людьми інших країн [1].

Отже, одним із важливих аспектів навчання ІМ є питання створення і підтримки саме позитивної мотивації студентів. Мотивація вивчення іноземної мови для професійно-орієнтованого іншомовного спілкування у студентів тісно пов'язана з розвитком загальнопрофесійної мотивації і пізнавальних мотивів. Необхідним стає внесення професійно-орієнтованих змін до викладання іноземної мови у ВНЗ, що забезпечить формування мотивації до професійного та кар'єрного росту [7].

Викладене вище дає змогу зробити висновок про те, що володіння ІМ стає необхідним у наш час для ефективного вирішення комунікативних завдань і в ситуаціях особистого спілкування, і в ситуаціях спілкування у професійному середовищі. Нова мовна політика та проблеми опанування іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування потребують сучасних підходів до викладання, розширення іншомовної професійної комунікативної компетентності, розробки ефективних технологій навчання студентів немовних спеціальностей.

Подальшої розробки, на наш погляд, потребують питання диференціації професійної комунікативної компетенції педагогів і студентів.

Література:

1. Барамикова Т. Комунікативний підхід при викладанні іноземної мови студентам немовних спеціальностей [Електронний ресурс] / Т. Барамикова // Науковий блог НаУ «Острозька Академія». – 2013. – Режим до-

ступу : <http://naub.ua.edu.ua/2013/komunikatyvnyj-pidhid-pry-vykdadanni-inozemnoji-movy-studentam-nemovnyh-spetsialnostej/>

2. Барышникова С. Н. Формирование коммуникативной компетенции в системе обучения иноязычной речевой деятельности студентов медицинских вузов : автореф. дис. ... канд. пед. наук ; 13.00.08 / С. Н. Барышникова. – Саратов, 2005. – 24 с.

3. Завініченко Н. Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти: дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. Б. Завініченко – Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2003. – 216 с.

4. Костюкова Т. А., Морозова А. Л. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов : монография / Т. А. Костюкова, А. Л. Морозова. – Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2011. – 119 с.

5. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2003. Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2003/0402.htm>

6. Побережна Н. Професійна мотивація та її роль у формуванні мотивації до вивчення іноземних мов у студентів немовних ВНЗ / Н. Побережна // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. / Криворіз. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2013. – Вип. 38. – С. 242-246.

7. Полянская О. С. Мотивационные факторы развития лингвистических способностей : автореф. дисс. канд. пед. наук; 19.00.01 / О. С. Полянская. – Кемерово, 2002. – 20 с.

8. Сафроненко О. И. Программно-методическое, технологическое и кадровое обеспечение качества системы многоуровневой языковой подготовки студентов неязыковых вузов / О. И. Сафроненко. – Ростов н/Д : Изд-во ООО «ЦВР», 2006. – С. 43.

9. Сура Н. А. Навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.04. / Н. А. Сура; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2005. – 20 с.

10. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособ. / М. А. Чошанов. – М. : Народное образование, 1996. – 158 с.

11. Dornyei Z. Motivational Strategies in the Language Classroom / Z. Dornyei. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 245 p.

С. И. Райц, Р. Б. Писанчин,

Ужгородский Национальный Университет, г. Ужгород

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ С ЦЕЛЬЮ ПРОВЕРКИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ТУРИЗМ» (НА БАЗЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

У статті розглядаються різні види тестового контролю та їх практичне застосування для перевірки знань студентів.

Ключові слова: тестовий контроль, питання, оцінка, простий, адаптований, рівень знань.

В статье рассматриваются различные виды тестового контроля и их практическое применение для проверки знаний студентов.

Ключевые слова: тестовый контроль, вопрос, оценка, простой, адаптивный, уровень знаний.

Tests variety and their practical usage while evaluating students' knowledge is investigated in the given paper.

Key words: test, questions, evaluation, simple, adaptive, the level of knowledge.

Исследование тестового контроля (ТК) знаний в области учебных достижений студентов в овладении иностранным языком (ИЯ) обусловлено стремлением Украины войти в Европейское сообщество развитых стран, в которых внедрение международных стандартов оценки качества знаний, предусматривает применение тестов в определенных отраслях..

Актуальность решения проблемы. ТК в обучении ИЯ в высших учебных заведениях вызвано рядом причин.

ИЯ входят в перечень обязательных предметов государственного компонента учебного плана, подлежащих освоению студентами для получения диплома о высшем образовании [3, с. 2-8]. ТК выступает оптимальным средством управления процессом усвоения ИЯ и повышения эффективности всей системы обучения благодаря своей способности удовлетворить основные требования, предъявляемые к контролю, такие как объективность, надежность и экономичность.

В образовательных системах развитых стран тестовый контроль в обучении ИЯ уже давно занимает центральное место и играет роль главного инструмента определения уровня знаний студентов во владении иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) [2, с. 69-78].

Изучению проблемы тестирования в обучении ИЯ посвящено много работ (Л. В. Банкевич, Ж. А. Витковская, С. И. Воскерчян, Э. М. Вырк, Ю. В. Головач, А. Ю. Горчев, Н. А. Дадыкина, Е. Ф. Иванова, В. А. Коккота, О. П. Петренко, О. Г. Поляков, Ф. Н. Рабинович, И. А. Рапопорт, Н. С. Саенко, Р. Сельге, И. Соттер, Е. Л. Товма, С. К. Фоломкина, И. А. Цатурова, J. Alderson, L. Bachman, C. Chapelle, C. Clapham, J. Clark, A. Cohen, A. Davis, G. Fulcher, J. Heaton, A. Hughes, D. Lussier, K. Morrow, J. Oller, A. Palmer, T. Shohamy, B. Spolsky, N. Underhill, D. Wall, C. Weir, M. Zeidner и др.). [2, с. 137-138].

Целью нашего исследования является анализ различных видов тестового контроля и попытки его применения для проверки уровня сформированных языковых компетенций студентов.

Тесты, которые используются в учебном процессе можем разделить на группы по трем принципам:

- 1) за особенностью представления вопросов
- 2) за особенностью оценивания
- 3) за целью

1. За особенностью представления вопросов тесты подразделяются на:

- простые
- тесты типа интервью
- адаптивные тесты

Простые тесты. Все вопросы могут быть показаны опрашиваемому одновременно без ущерба для репрезентативности теста. Вопросы могут быть показаны в произвольном порядке. В тестах такого типа вопросы подаются на одной странице, а если и разбиваются на страницы, студент может переходить с одной страницы на другую и отвечать на вопросы в произвольном порядке.

E.g. 1. I like shopping in the summer. when there are good..... on everything. (Sales / reductions / bargains)

2. Did the man..... taking the money. (Remind / admit / deny)

3. He..... her to buy the red jacket. (told / advised / offered)

4. I..... him for breaking the glass. (Apologized / forgave / blamed) [10,60-62]

Тесты типа интервью. Вопросы должны идти в строго определенном порядке. Изменение порядка вопросов может повлиять на результат и репрезентативность теста. Так бывает, если в следующем вопросе содержится ответ на предыдущий, например, первый вопрос – назвать прилагательные, характеризующие тот или иной вид помещений, а во втором построить новые лексические структуры с помощью этих прилагательных. В тестах такого типа вопросы отображаются на странице по одному. Только после того, как студент отвечает на один вопрос, он сможет увидеть следующий.

E.g. Having read the letter of complaint the students must do the test.

1. The letter you have read is from : Mr. Bradley / Miss Bradley / Ms Jonson

2. The author of the letter is complaining about : His recent stay at the hotel / her disgusting dinner / rude atmosphere
3. Some positive things were : Good attitude / low payment / free flowers
4. The tone of the letter was : polite / rude / abusive [7, с. 40-42].

Адаптивные тесты. Вопросы не просто идут в строго определенном порядке, но и зависят от того, какой ответ даст студент на предыдущий вопрос. Так могут быть построены социологические опросы и психологические тесты. Например, в первом вопросе спрашивают: « Какой напиток он употребляет чаще : чай или кофе ?». Соответственно, для тех, кто выберет кофе, следующий вопрос будет : « молотый или растворимый ? », А для тех, кто выберет чай – « черный или зеленый? ». В тестах такого типа вопросы тоже показываются по одному. Только после того, как студент отвечает на один вопрос, он сможет увидеть следующий.

E. g. What is the quickest way to best solution ?

A guest in your hotel comes up to you and says, « The room I am in is terribly noisy. «

Should you : 1. Ask the guest to tell you more about the noise ?

Or 2. Say that there are no other rooms available ?

If you choose the 1st variant the next question will be :

1. Would you like a complimentary coffee while I ' ll check everything up ?

If you choose the 2nd variant your question will be :

2. Can I upgrade you to a different room ? [7, 80-87]

За особенностью оценивания тесты подразделяются на:

- одно шкальные
- много шкальные

Одно шкальные. К ним относится большинство экзаменационных тестов, тестов для проверки усвоенных знаний. Каждый вариант ответа на вопрос предполагает кол ичество баллов, которые будут начисляться студенту, если он выберет этот вариант. Результат выполненного теста – число, обозначающее количество набранных баллов.

E.g. Ниже приведен тест, который оценивается в 50 баллов, соответственно по 5 баллов за каждый правильный ответ.

I. Look through the tests carefully & choose the right answer.

1. Add salt and pepper before serving the food :

- a) season; b) make spicy; c) flavor; d) simmer;

2. The millionaire reserved a _____ of six rooms on the top floor of the hotel.

- a) suite; b) room; c) apartment; d) residence;

3. We took tents and stayed in a lovely _____ which had all the facilities we needed.

- a) wood; b) campsite; c) country inn; d) tavern;

4. The amount of electricity used is measured in.....

- a) kilowatt hours; b) kilowatt seconds; c) kilowatt minutes; d) volt hours;

5. The people who come to the conference are known as the.....

- a) attendants; b) delegates; c) officials; d) participants, [7, с. 38-45].

Много шкальные. К ним можно отнести много психологических тестов, которые измеряют одновременно несколько показателей, например, основная шкала и шкала достоверности. Автор тестов отдельно прописывает ключи – номера, вопросы и варианты ответов. Каждое совпадение с ключом добавляет опрашиваемому один балл по данной шкале. Затем можно сравнивать количество баллов, набранных по разным шкалам.

Согласно целей, которые надо достичь, тесты делятся на:

- те, которые изучают личность студента (психологические, соц. опрос);
- те, которые проверяют уровень усвоения знаний, умений, навыков (экзаменационные);

E.g. 1. All the tourists may enjoy a boat..... on a river or canal.

- a) trip; b) tour; c) cruise; d) hike;

2. All the rooms have.....

- a) air bags; b) air – conditioning; c) aired ventilation; d) aromas;

3. I am delighted..... the travel documentation.

- a) to enclosing; b) enclose; c) to enclose; d) to add;

4. Special equipment in a shop to hold things such as brochures.....

- a) lectern; b) shelf; c) rack display; d) sloping table;

5. The list of passengers on a ship or plane.....

- a) flight manifest; b) passenger list; c) ship's list; d) room list, [6, с. 59-78].

- те, которые нацелены обучать, способствовать усвоению материала (учебные)

E.g. Students study the topic «Body & Health ». They have to choose the correct alternative in each case.

1. The doctor gave me a receipt / prescription / recipe for some painkillers.

2. There were a lot of people waiting in the doctor's surgery / ward / pharmacy.

3. It's quite a deep cut, but if you keep it clean it should heal / recover / cure quickly. [10, с. 49-51].

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что рациональное использование различных видов ТК в сочетании с другими методами обучения и оценки речевых компетенций студентов может принести определенную пользу.

Література:

1. Гульпа Л. Ю. Развитие навыков общения: учебно-методическое пособие / Людмила Гульпа. – Ужгород : Хозрасчетный редакционно-издательский отдел управления по делам прессы и информации, 2002. – 72 с.
2. Интеракціональний підхід к тестированию в обучении иностранному языку. Стратегии и методики обучения языкам для специальных целей науч.-метод. материалы 4-й международной конф., 22-23 апр. 1999 г. – М. : Нац.ун – тет Тараса Шевченко, 1999. – С. 137-138.
3. Петрашук А. П. Ступенчатая система образования в Украине и система обучения иностранному языку / А. П. Петрашук, С. Ю. Николаева, Н. О. Бражник. – К. : Ленвит, 1996. – Вып. 1. – 90 с.
4. Письменная О. А. Английский для международного туризма : учебник / А. А. Письменная. – М. : ООО «ИП Логос -М», 2006. – 384 с.
5. Программа по английскому языку для университетов / институтов (четырёхлетний курс обучения) / [А. П. Петрашук, С. Ю. Николаева, М. И. Соловей, Ю. В. Головач, И. О. Иноземцева, И. М. Каминин, О. О. Коломинова, В. И. Лещенко, Н. В. Тучина, В. М. Тягловська]. – К. : Координ. – информ. центр «Согласие», 1999. – 186 с.
6. Harding K. Going International. English for Tourism / Keith Harding. – Oxford University Press, 2007. – 200 p.
7. Harding K. High Season. English for the Hotel and Tourist Industry / Keith Harding, Paul Henderson. – Oxford University Press, 1994. – 176 p.
8. Jacob M. English for International Tourism / M. Jacob, P. Strutt. – Longman, 1997 – 127 p.
9. Jones L. Welcome. English for the Travel and Tourism Industry / Leo Jones. – Cambridge University Press, 2005. – 126 p.
10. Newbrook J., Wilson J., Acklam R. FCE Gold Plus / Newbrook Jacky, Wilson Judith, Acklam Richard – Pearson Longman, 2008. – 224 p.
11. Rod R. Five Star English for Hotel and Tourist Industry / Revell Rod. – Oxford University Press, 1993. – 201 p.
12. Stott T. At Your Service : English for the Travel and Tourist Industry / Trish Stott, Angela Buckingham. – Oxford University Press, 1995. – 96 p.
13. Stott T. First Class English for Tourism / Trish Stott, Roger Holt Michael Duckworth. – Oxford University Press, 1991.
14. Taylor L. Travel & Tourism / L. Taylor, R. Barker, N. Stephenson. – Harper Collins Publishers, 2005. – 304 p.
15. Walker R. Tourism. Oxford English for Careers / Robin Walker, Keith Harding. – Oxford University Press, 2007. – 144 p.

Л. Ф. Рись,

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

У статті аналізуються теоретичні розвідки іншомовної комунікативної та міжкультурної комунікативної компетенцій, досліджується їхня структура, зміст складових іншомовної комунікативної компетенції та способи її формування у студентів мовних ВНЗ у рамках сучасного компетентнісного підходу.

Ключові слова: компетенція, компетентність, комунікативна компетенція, іншомовна комунікативна компетенція (ІКК), міжкультурна комунікативна компетенція (МКК).

В статье анализируются теоретические исследования иноязычной коммуникативной и межкультурной коммуникативной компетенций, исследуется их структура, содержание составляющих иноязычной коммуникативной компетенции и способы ее формирования у студентов языковых вузов в рамках современного компетентностного подхода.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, коммуникативная компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция, межкультурная коммуникативная компетенция.

The article analyses the theoretical investigations of the foreign language communicative and intercultural communicative competences, investigates their structures, the content of the components of foreign language communicative competence and the ways of their developing in the students of linguistic high schools using the modern competency-based education approach.

Key words: competence, competency, communicative competence, foreign language communicative competence, intercultural communicative competence.

Постановка проблеми. Увага до проблеми формування компетенцій зумовлена передусім переорієнтацією системи освіти на оволодіння учнями низкою ключових і предметних компетенцій, що відображено у новому Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, а також у зв'язку з капітальною реконструкцією системи підготовки кадрів в Україні освітньо-кваліфікаційні характеристики випускників ВНЗ теж повинні включати низку компетентностей, а саме: соціально-особистісні, загальнонаукові, інструментальні (комунікативні, управління інформацією, дослідницькі тощо), а також загально- та спеціалізовано-наукові компетентності. В рамках сучасного компетентнісного, діяльнісно- та професійно-орієнтованого підходів студенти повинні оволодіти компетенціями, які мають забезпечити їхню готовність до адаптації й реалізації в умовах ринку праці нинішнього інформаційного суспільства.

Комунікація в сучасному інформаційно насиченому суспільстві є важливою складовою щоденного життя кожної людини. Тому набуття комунікативної компетентності як здатності до ефективного спілкування з іншими людьми не втрачає своєї актуальності впродовж усього життя людини. Суспільні інтеграційні процеси, глобалізація суспільно-політичних та соціально-економічних відносин, інтеграція вищої школи України до загальноєвропейського освітнього простору актуалізують необхідність формування у студентів іншомовної комунікативної компетенції (ІКК) як важливого чинника у суспільному, особистому і професійному житті.

Питання формування комунікативної компетенції неодноразово обговорювалося вченими у педагогіці (Г. В. Єлізарова, Н. Ф. Бориско, І. Л. Бім, О. В. Овчарук, Т. М. Рідель, О. А. Ізмайлова), психології (М. Орап, С. О. Машак, Т. Л. Кобзар), та теорії міжкультурної комунікації (Г. А. Дармороз, Л. В. Бордюк). Можна констатувати підвищення інтересу до формування ІКК не лише у студентів мовних ВНЗ, а й студентів немовних спеціальностей (Н. І. Костенко), досліджувалося формування професійної ІКК (У. К. Кирмач), зокрема, у фахівців сфери техніки і технологій (Т. В. Барамикова), студентів геологічних спеціальностей (І. Г. Герасимова), менеджерів туризму (Н. В. Кобзар), документознавців (Н. В. Майер). Однак питання оволодіння ІКК не втратило своєї актуальності та потребує як уточнення самого терміну, так і характеристики його складових і способів досягнення високого рівня іншомовної комунікативної компетентності студентів.

Мета статті полягає в аналізі основних складових і принципів формування ІКК у процесі підготовки фахівців у мовному ВНЗ. Реалізація поставленої мети дослідження передбачає виконання таких завдань: проаналізувати та розмежувати терміни «компетенція», «компетентність», «комунікативна компетенція», «іншомовна комунікативна компетенція», «міжкультурна компетенція»; виявити основні складові ІКК; проаналізувати сучасні підходи до формування ІКК у студентів мовних ВНЗ. **Об'єктом дослідження** є іншомовна комунікативна компетенція як вид комунікативної компетенції, **предметом дослідження** виступають складові ІКК.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зважаючи на особливий інтерес до питань формування комунікативних компетенцій / компетентностей учнів та студентів, хочемо розмежувати ці два терміни, що стали особливо популярними. В багатьох наукових та науково-методичних працях обидва поняття не розрізняються, використовуються синонімічно, що не завжди є виправданим. Компетенція розглядається зазвичай як суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини. Комунікативна компетенція – це сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах і з різними комунікантами, а також знань вербальних і невербальних засад інтеракції, умінь їх ефективного застосування у конкретному спілкуванні в ролі адресанта і адресата [1, с. 124]. Компетентність виступає інтегрованою характеристикою якостей особистості, яка визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду у певному виді діяльності, тобто компетентність позначає певний рівень володіння відповідною компетенцією. «Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінко-

вих компонентів, знань і вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії» [6, с. 9]. Комунікативна компетентність у термінологічному значенні цього слова позначає, на думку О. А. Леонтович, не просто суму засвоєних знань і прийомів, які особистість може застосовувати при необхідності в комунікації, – вона передбачає наявність комплексу вмінь, які дозволяють адекватно оцінити комунікативну ситуацію, співвіднести інтенції з можливим вибором вербальних і невербальних засобів, втілити в життя комунікативний намір і верифікувати результати комунікативного акту за допомогою зворотного зв'язку [4, с. 44].

Процеси інтеграції та глобалізації зумовлюють особливий інтерес до формування іншомовної та міжкультурної комунікативних компетенцій (МКК). ІКК віднесена у рекомендаціях Ради Європи від 2006 року поряд із компетенцією спілкуватися рідною мовою до ключових компетенцій для навчання впродовж усього життя, яких потребує людина для особистого розвитку, соціальної інтеграції та професійної діяльності [7, с. 14]. ІКК, як і комунікативна компетенція, базується на здатності виражати та інтерпретувати концепти, думки, факти і почуття у відповідних суспільних і культурних контекстах (загальна і професійна освіта, робота, дім, вільний час) згідно з власними бажаннями чи потребами. Однак ІКК вимагає крім того знання іноземної мови, здатності до посередницької діяльності (наприклад, перекладацької, передачі знання), а також міжкультурного розуміння. Від людини із достатнім рівнем володіння іноземною мовою очікується і відповідний рівень культурної грамотності, наявності пресупозицій, фонових знань, ціннісних установок, притаманних культурі народу, мовою якого відбувається спілкування. Тому ІКК та МКК є досить близькими поняттями, однак С. Ю. Ніколаєва та І. Ф. Соболева вважають, що ІКК не включає в себе МКК повністю, існують частини різних компонентів ІКК, які не мають міжкультурного виміру [5]. Оскільки мета формування ІКК – навчити успішно вирішувати завдання взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови, яка вивчається, у відповідності до норм і культурних традицій в умовах прямого й опосередкованого контактів, то досягти цього неможливо без оволодіння міжкультурним компонентом іншомовного спілкування, адже спілкування іноземною мовою передбачає залучення представників різних культур (якщо воно відбувається в природних умовах, а не штучних навчальних ситуаціях). Тому формування ІКК без урахування міжкультурного компонента не відповідає вимогам сучасного суспільства. Відмінність нового компетентнісного підходу полягає у тому, що за мету ставиться не набуття мовних знань та формування досконалих мовленнєвих навичок, а саме оволодіння комунікативними компетенціями, як здатностями особистості до самостійних дій у непередбачуваних культурно-обумовлених ситуаціях спілкування шляхом самостійного пошуку, обробки і практичного застосування інформації. Г. В. Єлізарова, описуючи кореляцію іншомовної та міжкультурної комунікативних компетенцій, зазначає, що МКК надає кожному із аспектів ІКК міжкультурний вимір, тобто таким її складовим, як компетенція лінгвістична, соціолінгвістична, дискурсивна, стратегічна, соціокультурна і соціальна, і включає в себе знання культурних і лінгвістичних феноменів та вміння використовувати ці знання в ході міжкультурної комунікації стосовно своєї поведінки та поведінки співрозмовника. МКК містить і такі компоненти, які не входять у структуру ІКК, і включає знання про психологічні феномени, пов'язані з культурою як явищем і з міжкультурною комунікацією як особливим видом міжособистісного спілкування, а також відношення як афективний компонент спілкування [2], тобто наявність психологічного та афективного компонентів відрізняє міжкультурну компетенцію від ІКК.

Розмежування різних типів компетенцій є, як бачимо, досить умовним, але необхідним для дослідження з метою детального аналізу певного виду компетенції та її складових. Щодо структури ІКК, то тут думки вчених різняться. У педагогіці відомою є модель ІКК, запропонована Н. Ф. Бориско [5], складовими якої виступають: навчально-стратегічна компетенція; мовні компетенції (фонетична, лексична, граматична, орфографічна, орфоепічна); мовленнєві компетенції в говорінні, аудіюванні, читанні, письмі і перекладі; лінгвосоціокультурна компетенція. Ця модель відображає аспектний підхід до вивчення іноземної мови, традиційний для нашої системи освіти, який має свої недоліки і переваги. Зарубіжні вчені говорять про такі види мовленнєвої діяльності, як сприймання, продукція, інтеракція або медіація (посередництво), наголошуючи на центральній ролі мови у процесі спілкування, який є інтерактивним, передбачає вирішення певних завдань та застосування певних стратегій і тактик спілкування, а також загальних компетенцій особистості, знання світу, цінностей, ідеалів, норм поведінки і т. п. А вміння читати, говорити, писати розглядаються як уміння нижчого порядку, підпорядковані інтеракції чи медіації.

Згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти структуру ІКК складають такі компоненти: лінгвістичні (лексична, граматична, семантична, фонологічна, орфографічна, орфоепічна компетенції), соціолінгвістичні та прагматичні компетенції (дискурсивна, функціональна та компетенція програмування мовлення) [3, с. 108-122]. Намагання деталізувати модель комунікативної компетенції призводить до виокремлення нових її компонентів (субкомпетенцій), серед яких можна назвати паравербальну компетенцію (уміння використовувати немовні коди), іллокутивну (здатність формувати та реалізовувати комунікативні наміри), інтеракційну (здатність взаємодіяти з партнером по комунікації), культурну (уміння орієнтуватися в основних елементах культури) та інші компетенції.

Ми розглядаємо ІКК як вид комунікативної компетенції, компонентам якого властиві свої міжкультурні чи мовні особливості, тому до найважливіших компонентів ІКК відносимо: 1) мовну компетенцію (здатність породжувати й розуміти правильні мовні повідомлення іноземною мовою); 2) дискурсивну компетенцію (здатність поєднувати повідомлення у зв'язні дискурси); 3) соціолінгвістичну (уміння вибрати потрібну лінгвістичну форму в залежності від комунікативної ситуації з урахуванням соціальних ролей комунікантів); 4) іллокутивну (здатність реалізовувати комунікативні наміри); 5) стратегічну (уміння добирати необхідну стратегію спілкування); 6) соціокультурну (уміння використовувати соціокультурний контекст: звичаї, норми, ритуали, соціальні стереотипи).

Оскільки основна увага на заняттях з іноземної мови зосереджена на формуванні мовної компетенції студентів, хотілося б приділити більше уваги іншим компонентам ІКК, які є не менш важливими для успішної іншомовної комунікації. Так, формування дискурсивної компетенції пов'язане з рецепцією, інтерпретацією та продукуванням різних видів письмових та усних текстів відповідно до ситуації спілкування. Йдеться про вміння передати один і той же зміст в різних сферах комунікації, використовуючи різний синтаксис та лексичні одиниці. Так, зміст тексту новин із газети можна передати у вигляді приватної бесіди чи розповіді. Знання тем, характерного змісту та функцій тих чи інших типів текстів (мовленнєвих жанрів) частково можуть співвідноситися із знаннями, набутими в процесі спілкування рідною мовою, однак особливу увагу потрібно приділити характерним сигналам, притаманним тим чи іншим текстам у іноземній мові / культурі. Наприклад, до типових висловлювань у німецькомовному дискурсі належать такі початкові та заключні структури, як «Es war einmal ...» для казки, «Sehr geehrte/r Herr/Frau ...» і «Mit freundlichen Grüßen ...» для листів, «Im Namen des Volkes ...» для вироків суду і т. п. Дискурсивна компетенція передбачає також здатність будувати повідомлення логічно у плані темо-рема-тичних ланцюжків, співвідношення відомого / невідомого, стилю та реєстру мовлення. Доцільно звертати увагу і на саме оформлення тексту, розбиття на параграфи, розміщення на сторінці, наприклад, офіційних листів, автобіографій, заяв і т. п.

Соціолінгвістична компетенція пов'язана передусім із лінгвістичними маркерами соціальних стосунків та стосується вживання та вибору привітання при зустрічі, знайомстві, прощанні; форми офіційного, формального, фамільярного чи образливого звертання; правил ввічливості (висловлення вдячності, компліменту, запрошення, привітання і т. ін.). Останні дуже варіюються у різних культурах і тому при їх недотриманні чи неправильній інтерпретації слугують причиною непорозуміння. До соціолінгвістичної компетенції відносять знання реєстрових відмінностей (уживання різних варіантів мови: офіційного, формального, нейтрального, неформального, фамільярного, інтимного) та здатність розпізнавати лінгвістичні маркери соціальних класів, регіонального походження, етнічного походження чи професійної групи [3, с. 120]. Володіння соціолінгвістичною / соціокультурною компетенцією передбачає і знання прецедентних феноменів (прецедентних текстів, особистостей, виразів народної мудрості), уміння вивести інформацію із таких одиниць мови, як топоніми, антропоніми, назви політичних реалій. Соціокультурна компетенція є тісно пов'язаною із соціолінгвістичною і передбачає здатність враховувати в спілкуванні такі чинники, як знання умов повсякденного життя, міжособистісних стосунків у суспільстві, у тому числі між владою і громадянами, цінностей, традицій, релігійних понять, мови тіла, жестів, соціальних правил поведінки та її ритуальності.

Іллокутивна компетенція пов'язана із застосуванням у спілкуванні певних типів висловлень чи письмових текстів зі спеціальними цілями з метою реалізації комунікативного наміру та передбачає знання мовних форм, які застосовуються для вираження тих чи інших функцій (наприклад, висловлення подяки, вказівки, вимоги, запрошення, запиту фактичної інформації, проголошення тостів тощо), а також здатність усвідомленого керування процесом інтеракції, передбачення реакції партнера по комунікації та вміння рухати інтеракцію вперед залежно від її мети від початку спілкування до його завершення.

Разом з іллокутивною компетенцією відбувається реалізація стратегічної компетенції, тобто здатності втілювати в життя інтенцію мовця шляхом вибору відповідних тактик, мовленнєвих прийомів. Саме цьому виду компетенції приділяється багато уваги в галузі управління персоналом, де проводяться різноманітні тренінги (особливо популярні закордоном), що сприяють оволодінню чи підвищенню рівня комунікативної компетентності особистості. Стосовно процесу навчання іноземної мови зазвичай застосовується поняття навчально-стратегічної компетенції, де йдеться про навчальні стратегії (наприклад, вміння використовувати допоміжні засоби), однак для досягнення певної мети студент повинен володіти і комунікативними стратегіями / тактиками. Оволодіння ними можливе за допомогою інтерактивних методів навчання, створення наближених до життя навчальних комунікативних ситуацій, тренінгових методів навчання, які забезпечують активну участь у інтеракції і пошук адекватних способів вирішення поставлених завдань завдяки закладеним в їхню суть самостійній діяльності та груповій взаємодії. Таким чином можна ознайомлювати із технікою формулювання різнотипних запитань, технікою активного слухання, стратегіями аргументації, висловлення критики, тактиками реагування у конфліктних ситуаціях. Такі комунікативно та діяльнісно-орієнтовані методи навчання сприяють і формуванню позитивного ставлення, зацікавленості у вивченні іноземної мови, оскільки набуті знання є орієнтованими на вирішення конкретних завдань та сприяють набуттю певного досвіду, який є необхідною складовою компетенції.

Отже, ІКК є особливим видом комунікативної компетенції, компонентам якої властиві свої культурні, мовні та мовленнєві особливості, притаманні іноземній мові / культурі, яка вивчається. Для підвищення ефективності іншомовної комунікації при навчанні іноземної мови необхідно звертати увагу на формування не лише мовної та мовленнєвої компетенції, але й дискурсивної, соціолінгвістичної, соціокультурної, іллокутивної та стратегічної компетенції студентів. Подальшими перспективами наукової розвідки є дослідження способів контролю та оцінювання цих видів компетенцій студентів.

Література:

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : Вид. центр «Академія», 2004. – 344 с.
2. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению [Электронный ресурс] : дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Г. В. Елизарова – СПб., 2001. – 317 с. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-mezhkulturnoi-kompetentsii-studentov-v-protseesse-obucheniya-inoyazychnomu-obshch>

3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Леонтович О. А. Введение в межкультурную коммуникацию : Учеб. пособие. / О. А. Леонтович. – М. : Гнозис, 2007. – 368 с.
5. Ніколаєва С. Ю. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : Курс лекцій (схеми і таблиці) [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2011. – 338 с. – 1 ел. опт. диск (CD-ROM).
6. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 5-14.
7. Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen [Електронний ресурс] // Amtsblatt der Europäischen Union. – 30.12.2006. – S. 10-18. – Режим доступу : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:DE:PDF>

Н. В. Рубель,

Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ В ПРОЦЕСІ ЇХ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті висвітлені особливості організації самостійної роботи майбутніх екологів в процесі їх іншомовної професійної підготовки. Обґрунтовано необхідність підвищення ефективності організації самостійної роботи майбутніх екологів в процесі їх іншомовної професійної підготовки. Визначено необхідні умови забезпечення досягнення ефективності іншомовної професійної підготовки майбутніх екологів шляхом активізації самостійної роботи у процесі цієї підготовки.

Ключові слова: професійна підготовка екологів, іншомовна професійна підготовка екологів, самостійна робота.

В статье определены особенности организации самостоятельной работы будущих экологов в процессе их иноязычной профессиональной подготовки. Обоснована необходимость повышения эффективности организации самостоятельной работы будущих экологов в процессе их иноязычной профессиональной подготовки. Определены необходимые условия достижения эффективности иноязычной профессиональной подготовки путем активизации самостоятельной работы в процессе такой подготовки.

Ключевые слова: профессиональная подготовка экологов, иноязычная профессиональная подготовка экологов, самостоятельная работа.

This article deals with the specific features of the individual work organizing in the process of future ecologists' foreign languages professional training. The efficient ways of future ecologists' individual work organizing in their foreign language professional training have been analysed. The role and the place of foreign language professional training in the process of future ecologists' education have been defined. Special attention is given to the questions of future ecologists' individual work activation in the foreign languages professional training.

Key words: professional training of ecologists, foreign language professional training, individual work organizing.

Постановка проблеми. Інтеграція України у світовий та європейський простір зумовила необхідність формування фахівця нового типу, здатного гідно конкурувати на світовому ринку праці, вирішувати складні професійні задачі на високому рівні. Пріоритетні напрями реформування освіти виводять вивчення базових навчальних дисциплін (у т.ч. іноземних мов) на якісно новий рівень. Особлива увага приділяється професійній підготовці фахівців нефілологічних спеціальностей, зокрема й фахівців природничого профілю. Екологія згідно переліку напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями, належить до напрямів підготовки фахівців природничого профілю [5, с. 295].

Радикальних змін, на нашу думку, потребує професійна підготовка майбутніх екологів у вищій школі саме у питанні навчання іноземних мов. У багатьох закладах освіти дотримуються традиційних підходів до викладання іноземної мови для нефілологічних спеціальностей, відносячи її до непрофільних дисциплін. Як наслідок, майбутній еколог, володіючи високим рівнем знань з профільюючих дисциплін, має низький рівень знань з іноземної мови, що не дозволяє йому гідно конкурувати на ринку праці, обмежує його потенціал.

Обмеження кількості навчального часу для вивчення дисципліни «Іноземна мова професійного спілкування», загалом, і зменшення кількості аудиторних годин для вивчення, зокрема, зумовлює необхідність оптимізації та активізації самостійної роботи майбутнього еколога у процесі його іншомовної професійної підготовки.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Питання організації самостійної роботи майбутніх фахівців у процесі їх фахової підготовки слугувало темами багатьох наукових досліджень, але питання конструктивної організації самостійної роботи майбутніх екологів у процесі їх іншомовної професійної підготовки висвітлені у наукових дослідженнях не в повному обсязі.

Метою статті є висвітлення особливостей організації самостійної роботи майбутніх екологів у процесі їх іншомовної професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень. Підготовка фахівців до майбутньої професійної діяльності є однією з актуальних проблем системи вітчизняної освіти. Аналіз праць за темою дослідження засвідчує, що різні аспекти професійної підготовки майбутніх екологів висвітлювали: Г. Білецька (інтеграція фундаментальних і професійно-орієнтованих дисциплін у підготовці екологів); І. Ковальчук (підготовка фахівців екологічного профілю в системі неперервної професійної освіти та виховання); Н. Рідей (ступенева підготовка майбутніх екологів); С. Рудишин (професійна підготовка студентів-екологів); М. Симоновська (методичні аспекти підготовки майбутнього вчителя-еколога); С. Старовойт (професійна підготовка фахівців з охорони та захисту навколишнього середовища у вищих навчальних закладах Великої Британії) та ін.

Виклад основного матеріалу. Особливістю майбутньої професійної діяльності еколога є те, що часто вирішення питання екологічної безпеки виходить за межі однієї країни. Зважаючи на це забезпечення реалізації поставлених завдань професійної діяльності майбутнього еколога неможливе без ефективної іншомовної підготовки. Іншомовна підготовка – невід’ємна складова частина професійної підготовки майбутніх екологів в умовах розширення міжнародних зв’язків України, реформування її економіки та гуманітаризації вищої освіти. Сучасний еколог повинен володіти знаннями, технологіями, прийомами, ефективними методами швидкого професійного реагування на різні екологічні катастрофи; вміти застосувати свої різноманітні фундаментальні

і прикладні знання в попередженні цих екологічних катастроф і нещасних випадків, а також володіти вмінням самостійного пошуку та опрацювання необхідної інформації професійного характеру, кількість якої в екологічній сфері невпинно зростає [1, с. 7].

Саме конструктивно організована самостійна робота майбутнього еколога у процесі його іншомовної підготовки дозволить реалізовувати навчальний процес таким чином, щоб відповідальність за навчання і його результати несли самі студенти. Такий підхід формує у студентів самостійність, критичне мислення, хоч і не нівелює потребу студентів у консультації викладача щодо змісту навчання та його організації [7, с. 9]. Для досягнення максимальної ефективності самостійної роботи майбутніх екологів в процесі їх іншомовної підготовки вважаємо необхідним [2, с. 76]:

1. Чітко формулювати завдання для самостійної роботи майбутнього еколога під керівництвом викладача.
2. Розробити навчальні матеріали для самостійного виконання майбутнім екологом під керівництвом викладача.
3. Організувати контроль результатів самостійної навчальної діяльності майбутнього еколога.
4. Визначити здатність студента еколога до виконання самостійних завдань.
5. Формувати відповідальність студента еколога за розвиток власних здібностей.
6. Формувати мотивацію до навчання студента еколога.
7. Формувати у студента еколога уміння самооцінювання.
8. Формувати у студента еколога здатності самостійно визначати напрям власної навчальної діяльності.
9. Формувати у студента еколога вміння планувати свій час.

Самостійна робота майбутнього еколога у процесі його іншомовної професійної підготовки передбачає самостійне опрацювання окремих тем на фахову тематику, виконання вправ та завдань, підготовку до обговорення проблемних соціальних і фахових питань, створення проектів, написання повідомлень та рефератів на фахову тематику. На самостійну роботу виносяться, здебільшого, мовленнєві завдання, пов'язані із читанням і письмом, виконання яких вимагає значних затрат навчального часу. Індивідуальне читання передбачає обов'язкове та додаткове читання. Головне завдання індивідуального читання навчальної, науково-популярної, фахової літератури іноземною мовою – мотивувати студентів до самостійного вивчення іноземної мови шляхом опрацювання автентичних текстів, сприяти розвитку креативності, творчого підходу до вирішення різних завдань. Успішною можна назвати мотивацію, яка викликає у студента пізнавальний інтерес, формує систематичність і наполегливість у набутті знань. Як показали проведені у цій галузі психологічні дослідження, особливо важливим фактором для успішного самостійного навчання є внутрішня мотивація, тобто та, яка виходить із самого процесу діяльності. Особливо, коли ця діяльність ініціюється самим студентом, а отже – цікава і корисна для нього [4, с.30]. Відомо, що тільки ті знання, які студент здобув самостійно, завдяки власному досвіду, будуть справді фундаментальними. Саме тому, на часі перехід вищої школи від передачі інформації до керівництва навчально-пізнавальною діяльністю, а отже – формування у студентів навичок самостійної творчої роботи.

Зважаючи на індивідуальну особливість внутрішньої мотивації для кожного студента зокрема, важливою передумовою успішної самостійної роботи є індивідуальний підхід у процесі планування навчального процесу. Тобто, у процесі організації самостійної роботи з усіма аспектами мовленнєвої діяльності важливо правильно оцінити особистісну орієнтацію кожного студента, взяти до уваги його індивідуальні психологічні особливості.

Професійна спрямованість навчання зумовлює необхідність активізації самостійної роботи майбутнього еколога в процесі його іншомовної підготовки. На відміну від основної концепції освітньої системи 60-70х рр. ХХ ст., основою якої було – «чим більше навчання під керівництвом викладача – тим кращий результат», і результатом застосування якої стало те, що випускники вищих навчальних закладів, у тому числі й випускники-екологи, не володіли вміннями та навиками наукового пошуку, творчої діяльності, прийняття креативних рішень, сучасна професійної освіти, у тому числі й іншомовна професійна, забезпечує формування у майбутніх екологів умінь регенерувати знання, отримувати інформацію з різних джерел, у тому числі іншомовних, черпати нові знання з практики діяльності у процесі навчання у вищій школі [6, с.1]. Згадані уміння розвиваються у майбутніх екологів у процесі їх залучення до т. зв. «технології навчальної діяльності», в основі якої – два взаємопов'язаних і взаємообумовлюючих фактори: самостійність і творче ставлення до визначеного завдання [3, с. 13-14]. Формування навичок самостійного пошуку нового, невідомого знання чи методу, його логічного осмислення і вміння застосовувати це знання для вирішення практичних пізнавальних задач трактується у контексті нашого дослідження як творча активність студента. Оскільки студент повинен працювати під керівництвом викладача, самостійність означає вміння налаштуватися на критичне осмислення матеріалу, вирішення певних завдань, дискусію з викладачем, активну роботу з літературою. Саме самостійність перетворює процес пізнання, а відповідно й процес фахової іншомовної підготовки майбутніх екологів на творчий процес, підштовхує студентів до використання креативних методів вирішення завдань.

Види навчальної діяльності студентів та типи завдань, що виносяться на самостійне опрацювання, постійно доповнюються й урізноманітнюються. Домінуючими видами аудиторної та позааудиторної самостійної навчальної діяльності в процесі іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців на початку 90-х рр. минулого століття були: опрацювання навчальних текстів на фахову тематику; відповіді на запитання до текстів, виконання вправ та завдань; укладання студентами особистих перекладних чи тлумачних термінологічних словників; робота студентів над лексико-граматичними особливостями, мовними моделями наукових текстів; робота над розширенням словникового запасу, опрацювання термінології, опанування особливостей усної і письмової фахової комунікації; написання есе; написання анотацій і резюме до фахових текстів, ре-

фератів; виконання перекладів; робота над виконанням курсових та дипломних проектів іноземною мовою, пошук інформації за темою проекту в іншомовних джерелах, оформлення бібліографії, підготовка проектів до захисту іноземною мовою [2, с. 214-215].

Сьогодні окремі види діяльності з цього переліку дещо застаріли і використовуються у навчальному процесі не так часто, проте до цього переліку додалися ще й інші види навчальної діяльності, зокрема: підготовка до участі у конференціях, інтернет-конференціях, семінарах тощо; проведення експериментів, опрацювання даних, написання звітів і підготовка до презентацій результатів експериментальних досліджень; написання апікаційних заявок, листів-запитів, листів-скарг та ін. видів ділової документації; виконання навчальних завдань, тестів і здійснення самооцінювання за допомогою комп'ютерних програм та мереж [2, с. 214-215].

Велика увага у процесі науково-дослідницької діяльності майбутніх екологів повинна приділятися формуванню у них умінь самостійного пошуку інформації. Поєднання навчальних занять з обов'язковими науковими дослідженнями і самостійною роботою студентів з іншомовними аутентичними джерелами є обов'язковою умовою формування у студентів згаданих умінь. Цілеспрямовано організована навчально-дослідницька, чи науково-дослідницька самостійна робота майбутніх екологів є одним із визначальних факторів розвитку їх творчої активності у процесі професійно-орієнтованого навчання іноземної мови [3, с.13-14].

Висновки. Педагогічна наука і практика на сучасному етапі володіє значним досвідом щодо активізації самостійної пізнавальної діяльності студентів. Зростаюча прірва між обсягом знань, призначених для вивчення і можливістю їх засвоєння може бути зменшена тільки шляхом розвитку розумових здібностей майбутніх екологів, формування у них здатності самим регулювати процес засвоєння нових знань. Саме самостійна робота, на нашу думку, перетворює процес пізнання і здобуття нових знань у творчий процес, підштовхує майбутніх екологів до використання нестандартних, оригінальних, продуктивних методів вирішення завдань і є основним фактором розвитку творчої активності майбутнього еколога в процесі його іншомовної професійної підготовки.

Результати проведеного аналізу свідчать, що конструктивна організація самостійної роботи майбутніх екологів у процесі їх іншомовної професійної підготовки спонукатиме їх виходити за межі навчального середовища завдяки необхідності здійснення самостійного пошуку інформації з позанавчальних, у т. ч. й наукових фахових джерел задля виконання певних навчальних завдань. А це дозволить майбутнім екологам ефективно виконувати професійні задачі з використанням іноземної мови у майбутньому, адже вони матимуть сформовані навички самостійного пошуку необхідної інформації професійного характеру.

Подальші дослідження. Перспективи подальших досліджень особливостей організації самостійної роботи майбутніх екологів в процесі їх іншомовної професійної підготовки можуть охоплювати аналіз закордонного досвіду організації самостійної роботи та шляхи використання цього досвіду у процесі іншомовної професійної підготовки майбутніх екологів в Україні.

Література:

1. Білецька Г. А. Педагогічні умови інтеграції фундаментальних і професійно-орієнтованих дисциплін у підготовці екологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Г. А. Білецька. – Вінниця, 2004. – 19 с.
2. Микитенко Н. О. Технологія формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю / Н. О. Микитенко. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2011. – 411 с.
3. Муравйова Н. О. Роль самостоятельности и творческой активности студентов в профессионально направленном обучении иностранному языку в техническом вузе / Н. О. Муравйова // Профессиональная направленность обучения иностранному языку и ее роль в подготовке инженерных кадров : сб. науч. трудов / [под. ред. В. Д. Мусаевой]. – Ташкент : Ташкент. политехн. ин-т, 1990. – С. 13-14.
4. Поперечная Н. В. Личностная ориентация при организации самостоятельной работы по иностранному языку / Н. В. Поперечная // Нові тенденції та підходи у викладанні англійської мови на сучасному етапі: Тези доповідей. Регіональний науково-практичний семінар. – Дніпропетровськ: Видавництво Дніпропетровського університету, 2003. – С. 29-30.
5. Постанова Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 787 «Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями». // Освіта в Україні : Нормативна база. – К. : КНТ, 2011. – С. 289-324.
6. Illich I. Deschooling Society / I. Illich. – New York : Harper & Row, 1983. – IX p. + 181 p.
7. Meighan R. Learning Systems : the good, the bad and the ugly... / R. Meighan // Learning Cooperative Quarterly. The Newsletters of Life-Long Learning. – 2003. – Winter. – Vol. 1, № 2. – P. 8-10.

Л. В. Сазанович,

Запорізький державний медичний університет, м. Запоріжжя

ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ПІДРУЧНИКІВ З МОВИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ У МЕДИЧНОМУ ВУЗІ

У статті розглядається питання адекватності підготовки вітчизняних фахівців в галузі медицини до складання міжнародних іспитів з англійської мови та підготовки до професійних іспитів на англійській мові.

Ключові слова: фахова мовна освіта, мова спеціальності, критерії оцінювання CEFR, автентичні підручники з фахової англійської мови

В статье рассматривается вопрос адекватности подготовки отечественных специалистов в области медицины к сдаче международных экзаменов по английскому языку и подготовки к профессиональным экзаменам на английском языке.

Ключевые слова: профессиональное языковое образование, язык специальности, критерии оценки CEFR, аутентичные учебники по профессиональному английскому языку

The article examines the adequacy of national medical specialists' language training for passing international examinations in English and preparing for professional examinations in English.

Key words: vocational language education, language for special purposes, CEFR criteria of assessment, authentic vocational English textbooks.

На шляху євроінтеграції України, як ніколи, гостро стоїть проблема підготовки конкурентноздатних фахівців в галузі медицини. Причому йдеться не лише про якість профільної освіти фахівців, але й про здатність цих фахівців підтвердити свої профільні знання англійською мовою.

Предмет статті – професійна іншомовна підготовка в процесі міжкультурної інтеграції. **Об'єкт** – забезпечення відповідності європейських та національних критеріїв оцінювання якості іншомовної підготовки.

Як відомо, процедура підтвердження диплому медичного профілю в багатьох країнах проходить у три етапи.

Перші два – це іспити на встановлення рівня володіння англійською мовою. Спочатку перевіряється загальне володіння мовою, а вибір тесту зумовлюється вимогами цільової країни та установи. При цьому найбільш поширеними іспитами є TOEFL та IELTS.

На другому етапі претенденти складають спеціалізований іспит з англійської мови зі своєї спеціальності. До таких фахових випробувань належить, наприклад, *The Occupational English Test (OET)*. Іспити такого типу можуть мати різні назви в різних частинах світу, але усі вони націлені на те, щоб перевірити комунікативну компетенцію студентів або претендентів на роботу в сфері охорони здоров'я в англomовних країнах. І тільки після складання іспитів з англійської мови претенденти здобувають право складати багаторівневий профільний іспит англійською мовою зі своєї медичної спеціалізації. Наприклад, в США цей іспит відомий, як *United States Medical Licensing Examination (USMLE)*.

У загальному огляді прийнятих в міжнародному медичному співтоваристві іспитів ми не ставили за мету всебічно розглянути ситуацію з фаховими випробуваннями в окремо взятій країні, оскільки мета цієї статті полягає, власне, в тому, щоб привернути увагу до проблеми підготовки до складання цих іспитів, до труднощів, з якими мають справу філологи-викладачі при підготовці фахівців-медиків, і можливих варіантів їх вирішення.

У вирії євроінтеграційних процесів, перш за все, слід поставити питання: «А судді хто?», тобто на які критерії оцінювання якості підготовки викладачам-філологам необхідно орієнтуватися самим та орієнтувати студентів.

Передусім, йдеться про прийняту в Європі систему оцінювання мовних знань і умінь. У межах проекту «Вивчення мов для європейського громадянства» (*«Language Learning for European Citizenship»* – [3]) був розроблений документ під назвою «Загальноєвропейські компетенції володіння іноземною мовою» [2]. У цьому документі запропонована така класифікація рівнів володіння мовою:

– А – Елементарні навички (*Basic User*): A1 – Рівень виживання (*Breakthrough*), A2 – Передпороговий рівень (*Waystage*);

– В – Достатнє володіння (*Independent User*): B1 – Пороговий рівень (*Threshold*), B2 – Пороговий просунутий рівень (*Vantage*);

– С – Вільне володіння (*Proficient User*): C1 – Рівень професійного володіння (*Effective Operational Proficiency*), C2 – Рівень досконалого володіння (*Mastery*) [Цит. за: 1].

Кожен рівень описується з урахуванням знань і умінь, якими повинен оволодіти студент на етапах читання, сприйняття на слух, зокрема в усній і письмовій мові.

І тут постає інше питання: як підготувати студента або фахівця медичного профілю до складання стандартизованих мовних іспитів на прийнятому в Європі рівні? Очевидно, що викладач-філолог не може знати медичних нюансів. У такому разі обґрунтованим і, мабуть, єдино правильним буде звернення до автентичних підручників з англійської мови.

Підручники із «загальної» англійської мови (*general English*) вже давно й успішно використовуються в Україні, а ось спеціалізовані курси з медичної англійської мови (*vocational English*) з'являються епізодично.

Наприклад, досить давно авторами-носіями мови для рівнів *Pre-Intermediate* та *Intermediate* були розроблені такі підручники, як-от: «*English for Careers: Medicine 1*» та «*English for Careers: Medicine 2*» (*Oxford*

University Press), або «*English in Medicine Third Ed. Book*» (Cambridge University Press) та ін. Проте можливість побудувати послідовну багаторівневу систему викладання медичної англійської мови з урахуванням критеріїв CEFR, з'явилася нещодавно.

Передусім, йдеться про видання підручників для Рівня «А», що забезпечують елементарне володіння мовою. Так, видавництво *Person Longman* запропонувало курс «*English for Nursing 1*» та «*English for Nursing 2*». Відповідно, до критеріїв CEFR, навчальний курс «*English for Nursing 1*» відповідає рівню «А1» (рівень виживання), а «*English for Nursing 2*» – це перехідний рівень від «А2» до «В1» (Передпороговий рівень).

Після закінчення курсу рівня виживання – «А1», студент або фахівець-медик, який вивчає англійську мову, повинен «розуміти й вживати у мові знайомі фрази й вислови, необхідні для виконання конкретних завдань, брати участь у нескладній розмові, якщо співрозмовник говорить повільно й виразно і готовий надати допомогу». Співвідношення словникового запасу відповідно до наступного рівня «А2» складає 50%, а стосовно рівня досконалого володіння «В» – 12% [Цит. за: 1].

Після вивчення наступного передпорогового / порогового рівня – «А2 / В1»: «студент або фахівець-медик повинен розуміти окремі частотні вислови пов'язані з основними сферами його професійної діяльності, може виконувати завдання, пов'язані з простим обміном інформацією на спеціалізовані чи побутові теми. За допомогою простих висловів може розповісти про себе, своїх пацієнтів, описати основні аспекти повсякденного життя. Співвідношення словникового запасу до наступного рівня складає 50%» [Цит. за: 1].

Відносно курсу «*English for Nursing 2*» це означає, що студент або фахівець-медик має бути готовий до застосування своїх мовних знань за такими напрямками: *hospital jobs and personnel, hospital departments and facilities, admissions, locating and describing pain, pain assessment, successful communication, pain relief, statistics and vital signs, circulation and the heart, symptoms and injuries, asking about symptoms and injuries, asthma and emergency-giving instructions, SOAP notes, empathy, wound management, assessing patient elimination, describing bodily functions, diarrhea, pressing a patient case, evaluating levels of independence, a patient discharge, explaining medication, making appointments on the phone* [4].

Щодо функціональних обов'язків студент або фахівець-медик зможе виконати такі завдання: розповісти про існуючі в лікарні посади, описати лікарняні відділення та їх матеріально-технічне оснащення, пояснити стан здоров'я хворому, зорієнтувати хворого на території лікарні, з'ясувати локалізацію і характер болю, оцінити ступінь тяжкості уражень, дати поради пацієнтові, описати вітальні функції пацієнта та заповнити таблицю спостережень, проінструктувати хворого, описати симптом і ушкодження, пояснити симптоми і причини появи астми, описати різновиди їжі та її класифікацію, заповнити сестринську форму оцінювання стану хворого, з'ясувати причини появи і симптоми алергії на їжу, розповісти про план лікування, з'ясувати звички хворого в повсякденному житті, поскаржитися, виявити співчуття, прочитати історію хвороби.

Слід зазначити, що автори підручника, Марія Саймондз та Рос Райт, приділяють значну увагу інтонаційним вправам. Традиційно пояснюються правила наголосу в слові й поділу слова на склади. При цьому автори враховують специфіку комунікативних завдань в галузі охорони здоров'я та особливо ретельно відпрацьовують інтонаційні навички ведення ввічливої, спокійної та зацікавленої бесіди з пацієнтом (*patient-friendly intonation*), а також інтонаційні зразки уточнення, що дозволяють з'ясувати нюанси симптоматики й перебігу захворювання (*stress patterns used for clarification*).

Не менш важливим є й той факт, що авторам посібника вдалося структурувати подання граматичного матеріалу, знову ж таки, відповідно до комунікативних завдань в галузі охорони здоров'я. Залишивши осторонь на певний час важливі, але такі, що не мають вирішального значення в медичній комунікації граматичні тонкощі, автори обмежуються такими темами, як-от: *Present Simple v Present Continuous, Requests, comparative and superlative adjectives, questions, imperatives, Will + infinitive for Future, Past Simple v past Continuous, countable and uncountable nouns, should / shouldn't + infinitive, -ing form, -ed/-ing adjectives, Present Perfect v past Simple, word building, suggestions, zero conditional, first conditional, How about +ing structure, It is advisable to + infinitive structure, be going to + infinitive for Future structure*.

Також слід зазначити, що автори підручника провели унікальну роботу щодо підбору лексичного матеріалу. Всі граматичні явища вводяться та активізуються винятково на матеріалі медичної лексики, що набагато підвищує ефективність засвоєння мовного матеріалу.

Хотілося б відзначити ще одну важливу особливість сучасних курсів англійської мови для медиків: більшість з них мають багаторівневу технічну підтримку. Йдеться про CD-роми і мултироми, які містять не лише аудіоматеріали, а й багатомовні інтерактивні глосарії, додаткові інтерактивні тренувальні вправи.

Втім, хотілося б висловити й кілька критичних зауважень на адресу автентичних підручників з англійської мови для медиків.

По-перше, це фрагментарність «лінійки» підручників. На сьогодні не існує повної серії підручників, розроблених одним видавництвом: від «А1» до «С2».

Другий недолік, на нашу думку, стосується форм доступу до он-лайн ресурсів. Деякі видавництва, зокрема «*The Pearson Longman*», надають код доступу до матеріалів лише після звернення до локальних офіційних розповсюджувачів навчальної літератури, тим самим вони обмежують доступ до додаткових он-лайн матеріалів. Проте, видавництво «Cambridge» розробило багато корисних вправ з лексики, граматики та читання за мовою спеціальності, доступ до яких цілком відкритим [5].

Третій недолік автентичних підручників – це відсутність адаптованих до реалій конкретної країни матеріалів: вправ на переклад, англо-українських глосаріїв тощо.

Можливо, є й інші недоліки, але, поза сумнівом, очевидним є таке: з появою в пострадянському освітньому середовищі сучасних автентичних підручників з викладання англійської мови для медичних спеціальностей

в студентів та в фахівців-медиків з'явилися всі можливості для підготовки до навчання, стажування, підготовки до участі в діяльності медичного міжнародного англomовного співтовариства. В свою чергу, викладачі англійської мови отримали доступ до потужних друкованих та електронних навчально-методичних ресурсів, що дозволяють забезпечити адекватний до вимог *CEFR* рівень підготовки студентів та фахівців, що вивчають англійську мову для медичних спеціальностей.

Література:

1. Общоевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы; Перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. – М. : Изд-во МГЛУ, 2003. – 256с.
2. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment [Електронний ресурс]. – Strasbourg : Language Policy Unit, 1986. – Режим доступу: [Www.Coe.Int/Lang-CEFR](http://www.Coe.Int/Lang-CEFR).
3. Language Learning for European Citizenship: Final Report of the Project Group (1989-96) / editor John Leslie Melville Trim Council of Europe. – Strasbourg : Council of Europe Publishing, 1997. – 101 p.
4. Symonds M. English for Nursing 2 / Maria Spada Symonds, Ros Wright, [editor David Bonamy]. – Pearson Longman, 2011. – 79 p.
5. Allum V. Mc.Garr P. Cambridge English for Nursing – Pre-intermediate: Teacher's Notes [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.cambridge.org/servlet/file/store7/item5623688/version1/CEfN_PI_PED_TeachersNotesU1-8.pdf

Л. Р. Самарова,

Севастопольський міський гуманітарний університет, м. Севастополь

ПРИНЦИП НАСКРІЗНОГО СЮЖЕТУ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуто принцип наскрізного сюжету під час навчання іноземних мов, його реалізація в діалогах, зв'язаних єдиною фабулою, і художніх фільмах, демонстрованих блочним методом. Визначено роль мега-контексту у формулюванні мовленнєвих завдань і підвищенні мотиваційної сфери мовленнєвої діяльності.

Ключові слова: заняття іноземної мови, принцип наскрізного сюжету, мега-контекст, субконтекст, художній фільм.

В статье рассматривается принцип сквозного сюжета при обучении иностранным языкам, его реализация в диалогах, связанных единой фабулой и художественных фильмах, демонстрируемых блочным методом. Особое внимание уделяется роли мега-контекста в формулировании речевых задач и мотивации речевой деятельности.

Ключевые слова: занятие иностранного языка, принцип сквозного сюжета, мега-контекст, субконтекст, художественный фильм.

The article is devoted to the principle of the cross-cutting theme while foreign languages teaching. The author considers the realization of the cross-cutting theme principle in the dialogues linked by the plot. The principle of the cross-cutting theme is analyzed while working with feature films demonstrated due to block system (watching in parts). The special attention is paid to the role of mega-context in motivation of the speech activities and formulating of speech tasks.

Keywords: Foreign language classes, principle of the cross-cutting theme, sub-context, feature film.

Визначення проблеми. Пошук шляхів підвищення ефективності навчального процесу під час навчання іноземних мов є актуальним протягом багатьох років. У комунікативній методиці підлягають аналізу окремі принципи, прийоми й форми навчання. Комунікативна методика дає змогу з перших занять поєднувати різні ефекти, що сприяють говорінню виучуваною мовою. Для організації навчального процесу в певному закладі необхідно враховувати не тільки загальні принципи навчання іноземних мов (принципи комунікативної спрямованості, урахування особливостей рідної мови, домінувальної ролі вправ на всіх етапах навчання), а й окремі принципи, що мотивують вільне продукування висловлювань і забезпечують інтелектуальну, емоційну, мовленнєву активність студентів. На основі результатів дослідного навчання виявлено труднощі в процесі говоріння, що характеризуються недосконалістю як за лексико-граматичним, так і структурно-змістовим оформленням, побоюванням припустити помилку, як наслідок – боязкість критики з боку викладача. Крім цих труднощів, викладачі називають проблему мотивації комунікативної діяльності. Студенти не усвідомлюють мовленнєвого завдання, не виявляють бажання з певних причин брати участь в обговоренні теми, не сприймають мовленнєву ситуацію як особисту. На нашу думку, одним із способів подолання труднощів говоріння іноземною мовою є застосування принципу наскрізного сюжету.

Аналіз досліджень. Огляд літератури показує, що нині відсутня єдина точка зору щодо основних принципів у навчанні іноземних мов. У часи виникнення методики як самостійної науки в навчанні іноземних мов обмежувалися загальними дидактичними принципами. Проте перехід до усного випередження на початку 60-х років під час навчання іноземної мови зумовив й перегляд принципів навчання.

Г. Китайгородська зазначає, що загальнодидактичні принципи навчання застосовуються опосередковано в навчанні іноземних мов, вони переломлюються специфікою даної дисципліни [1, с. 42]. Відзначено, що принцип свідомості інтенсивного навчання опосередковано реалізується в методичному принципі поетапно-концентричної організації навчального процесу. Він припускає не тільки свідоме відтворення мови як системи, а й стимулює діяльність студента. Принципу активного й розвивального навчання відповідає методичний принцип колективної взаємодії. Загальнодидактичні принципи відображаються в методичних, демонструючи взаємодію двох дисциплін – дидактики та методики [1, с. 43].

Г. Китайгородська пропонує таку систему методичних принципів, на яких ґрунтується інтенсивне навчання іноземних мов:

- принцип особистісного спілкування – живого й активного спілкування викладача зі студентами;
- поетапно-концентричний принцип, що втілений у моделі «синтез 1 – аналіз – синтез 2»;
- особистісно-рольовий принцип, тобто організація безперервного спілкування шляхом розв'язання комунікативних ситуацій, визначених у комунікативних завданнях;
- принцип колективної взаємодії – активне й інтенсивне спілкування в процесі навчання [1].

Зазначені методичні принципи не тільки слугують теоретичним підґрунтям будь-якої чинної системи, але й є необхідними для створення інших методичних систем, для інших умов та іншого контингенту [1, с. 44]. Вони є орієнтиром для окремих методик і реалізації окремих принципів в різних вищих навчальних закладах.

Мета статті полягає у виявленні можливостей і переваг використання принципу наскрізного сюжету під час навчання говоріння іноземною мовою.

Основний матеріал дослідження. Методична система підготовки вчителів німецької мови в Севастопольському міському гуманітарному університеті спирається на визначені Г. Китайгородською принципи інтенсивного навчання. Одним з виокремлених значущих принципів при відборі матеріалу, укладанні методичних і навчальних посібників, розробці планів занять в університеті є принцип наскрізного сюжету. У системі методичних принципів Г. Китайгородської даний принцип є логічним продовженням принципу особистісного

спілкування й особистісно-рольового принципу. На відміну від природної, комунікація на заняттях іноземної мови є умовною, як наслідок – завдання, визначені викладачем, – умовно-комунікативними. Викладач на занятті продумано залучає студентів до процесу комунікації. Для успішного спілкування викладач повинен володіти засобами встановлення й підтримання комунікації [1, с. 49]. Цьому сприяє наскрізний контекст, тобто об'ємний цілісний твір, розділений на навчальні частини. Такий добуток може стати ефективним засобом, що мотивує мовленнєву діяльність студентів.

Першого та другого року навчання в СМГУ таким добутком є серія діалогів, зв'язана наскрізним сюжетом у підручнику «Fit in Deutsch» [2]. Кожна частина навчального посібника відповідає певній серії занять. У діалогах – розповідь про молоду дівчину, студентку, яка приїздить до Німеччини та живе в німецькій сім'ї. В основі методичної організації навчального процесу покладено поетапно-концентричний принцип. Робота з діалогами підлягає певному алгоритму за схемою «синтез 1 – аналіз – синтез 2», що відповідає аналогічній схемі «мовлення 1 – мова – мовлення 2». На першому етапі «синтез 1» навчальна робота проводиться над цілісним текстом. Першим кроком є введення викладачем нового діалогу. Особливе значення при цьому має виразність мовлення викладача як взірця для наслідування, що супроводжується мімікою, жестами, картинками. На перший погляд видається, що аудіювання – пасивний вид діяльності студента, проте це хибне уявлення, оскільки під час прослуховування нового мовленнєвого матеріалу студент розв'язує такі завдання:

- розпізнає смислорозрізняювальні звуки в мовленні;
- визначає межі слів у мовленнєвому потоці;
- аналізує рухи інтонації, що відповідає тим чи іншим типам речень;
- упорядковують значення слів, об'єднує почуте в смислове ціле.

Важливим моментом є введення діалогу з хоровою імітацією студентів. Хорове повторення є допомогою репродуктивного говоріння. Хор усуває невпевненість і самотність студентів. Повторення фраз і речень окремими учнями сприяє вдосконаленню вимови, а також дає змогу надати допомогу або скорегувати мовлення студентів. Матеріал сприймається на даному етапі без детального аналізу граматичних явищ. Три- або чотириразове пред'явлення викладача та репродуктивне говоріння студентів дозволяє, як правило, засвоїти діалог в цілому. Специфіка підручника розрахована на проведення технологій пред'явлень й зорієнтована на курс занять у СМГУ. На цьому ж етапі студенти виконують різноманітні мовленнєві вправи, метою яких є глибоке осмислення змісту діалогу зі збереженням цілісного мовленнєвого контексту.

Наступний етап «аналіз» характеризується обробкою у вправах лексичного та граматичного матеріалу, виокремленого з контексту діалогу. На даному етапі студенти виконують лексичні вправи, тренують в мовленні окремі лексичні одиниці, утворюючи окремі мікроконтексти, що не зв'язані між собою. Також до цього етапу належить пояснення й відпрацювання у вправах нових мовних (граматичних) явищ, виділених з тексту діалогу. При цьому збереження мовленнєвого контексту не є обов'язковим.

Синтез «2» містить перенесення до нової ситуації виучуваної лексики на першому етапі й обробленої – на другому. До того ж стимулом для говоріння є наскрізний сюжет твору. Труднощі говоріння на початку курсу полягають у тому, що студенти раніше не вивчали дану іноземну мову. Викладач формулює завдання німецькою мовою без перекладу на рідну, наскільки це можливо на даному етапі. При цьому саме наскрізний сюжет спонукає студентів до говоріння, сприяє формулюванню проблемних питань. Студенти, спираючись на виучуваний матеріал, аналізують ситуацію та поведінку діючих осіб, прогнозують подальші події. У перші місяці навчання цей етап не забирає багато часу з причини недостатнього мовного й мовленнєвого багажу студентів. З розвитком навичок говоріння збільшується час на «синтез 2». Якщо спочатку студенти розв'язували такі прості комунікативні завдання, як розповідь про себе, свою сім'ю, навчання, використовуючи лексику діалогів, то на підвищених етапах завдання ставали складнішими. Студенти оцінюють дії тієї чи іншої особи, уявляють себе на їхньому місці, роблять спроби прогнозувати події. Об'єднуючим діалоги сюжетом першого року навчання є побут німецької сім'ї Фішер, де гостює студентка Наталка з Севастополя. Залишаючись у цілісному мега-контексті наскрізного сюжету, студенти розв'язують комунікативні завдання, що надходять з багаточисельних субконтекстів: знайомство з сім'єю, покупки, відвідування ресторану, робота, гості, заручини, свята. Перехід до спонтанного вільного говоріння здійснюється в кілька етапів. Спочатку студенти оволодівають керованим говорінням. Викладач за допомогою запитань або наочності спонукає студента до висловлювань, що складені спочатку з окремих слів і словосполучень, далі – з речень. Вільне говоріння передбачає на початковому етапі міні-діалоги й міні-розповіді. У процесі збагачення лексичного запасу студенти переходять до об'ємних розповідей, обговорень. У рамках мега-контексту студенти долучаються до рольових ігор, розігрують різноманітні побутові ситуації, виконуючи ті чи інші соціальні ролі. Чим природніше почуває себе комунікант в тій чи іншій ролі, тим успішніше й ефективніше здійснюється навчання говоріння іноземною мовою.

Другого року навчання цілісним твором з наскрізним сюжетом є художній фільм. Відеофонограма у вигляді повнометражного фільму є специфічним технічним засобом під час навчання іноземних мов. Проте необхідно зазначити, що художній фільм має низку безперечних переваг порівняно з іншими технічними засобами.

По-перше, мовна інформація, отримана в результаті перегляду художнього фільму, завдяки синтезу адитивного й візуального сприйняття легше й надійніше запам'ятовується, ніж інформація, одержана окремо по слуховому або зоровому каналах. Зорові аналізатори долучаються до діяльності з опрацювання мовного матеріалу та збільшують пропускну здатність й аналітичні можливості слухового каналу. Багатоканальне сприйняття інформації типово для людини. При цьому основним є візуальний канал, адже ми сприймаємо оком – 70 – 80 % інформації, і лише 13 % – вухом [5, с. 7].

По-друге, художній фільм – це джерело підвищеного емоційного сприйняття, що визначається спонтанністю, створює ефект присутності та причетності.

По-третє, фільми відзначаються високою мірою захопленості, що викликає інтерес і до звукового оформлення.

По-четверте, у кінофільмах звучить жива аутентична мова, а мовний матеріал подано в природному нормальному темпі. Важливо, що художній фільм сприяє створенню штучної іншомовної атмосфери, що максимально наближена до реальної.

Для того, щоб фільм став постійним елементом робочого навчального плану, необхідна серйозна підготовка та обробка мовного матеріалу фільму. Фільм демонструється не повністю, а частинами, блочним методом, при цьому він ділиться на 10-11 частин, до кожної з яких складають сценарій. Сценарій є текстом, що включає діалоги даної частини фільму, необхідні описи й коментарі до дій. У кожній частині фільму вичленовується нова активна лексика й граматичні явища. Після цього розробляються лексичні й граматичні вправи, метою яких є відпрацювання відповідного матеріалу. Усе це додається до методичного посібника, що складається з розділів до відповідних частин фільму та підлягає принципу «синтез 1» – «аналіз» «синтез 2». Навчання відбувається за типовим циклом: 1) демонстрація частини фільму; 2) триетапна семантизація (читання сценарію, пошук міні-відповідей на запитання, стоп-переклад); 3) активізація (розповідь діалогів, опис ситуацій, відтворення частини фільму); 4) лексичні вправи; 5) мовленнєва практика[2]. Наскрізний сюжет фільму сприяє мовленнєвій практиці в рамках мега-контексту. Він дає змогу не тільки аналізувати дії героїв, але й передумови цих дій, а також прогнозувати події, будувати речення щодо подальшого розгортання подій. Вдало підібраний фільм тримає всіх у напруженні, як наслідок – будить увагу глядача, що є важливим у навчанні іноземних мов для розуміння іноземного мовлення та запам'ятовування нових слів. Крім зазначеного, фільм обов'язково пов'язаний з почуттями, переживаннями, що підвищує мотивацію до вивчення матеріалу заняття, говоріння. Як відомо, в пам'яті залишаються довше ті слова, що зв'язані з емоціями[4, с. 18]. У навчальних посібниках з нарізними темами, що не об'єднані загальним сюжетом, умовність комунікації є високою. Між контекстами тем немає смислового зв'язку, тому студенти змушені щоразу пристосовуватися до нової, іноді незрозумілої ситуації, яку не сприймають як особисту. У той час, як однією зі складових успіху під час навчання мовлення є наближення умовної навчальної комунікації до реальної.

Ефективнішим є варіант з наскрізним сюжетом, коли міні-контексти об'єднані загальною темою. Студенти в даному випадку можуть формувати субконтексти минулого та майбутнього. Умовність тут стосується лише мега-контексту, мовленнєві акти в ньому позбавлені умовності й наближені до реальної комунікації. Фільм дозволяє створити такий глобальний контекст з постійно зростаючою фабулою та постійними дійовими особами. Наскрізний сюжет фільму дозволяє формувати різні комунікативні завдання. Так субконтекст минулого дозволяє відпрацювати в мовленні минулий час дієслів, субконтекст майбутнього – майбутній, обговорення можливих або нездійснених варіантів дій персонажів – відпрацювання кон'юнктиву.

Висновки. Дослідження реалізації принципу наскрізного сюжету в СМГУ під час навчання іноземних мов дозволяють дійти висновку:

- навчання говоріння за допомогою використання творів з наскрізним сюжетом дозволяє знизити ступінь умовності комунікації на заняттях іноземної мови, наблизити її до реальної мовленнєвої ситуації;
- мега-контекст з постійно зростаючою фабулою та постійними дійовими особами стимулює до мовлення, полегшує перехід до спонтанного говоріння на початковому етапі навчання;
- принцип наскрізного сюжету є ефективним із застосуванням демонстрованих блочним методом художніх фільмів, оскільки завдяки синтезу адитивного й візуального сприйняття, а також викликаних даним жанром емоцій фільми сприяють розумовій активності, тривкому запам'ятовуванню інформації, мотивують мовленнєві дії і стимулюють студентів до вивчення матеріалу.

Література:

1. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – Москва : Издательство Московского университета, 1986. – 176 с.
2. Райцин В. Б. Fit in Deutsch. Учебное пособие для обучения студентов речевой коммуникации на немецком языке / В. Б. Райцин // Севастополь : Рибэст, 2001. – 223 с.
3. Райцин В. Б., Самарова Л. Р. Deutsch im Kontext / В. Б. Райцин, Л. Р. Самарова. – Севастополь : Рибэст, 2001. – 79 с.
4. Rössler L. «Viel weniger an Film ist mehr!» In: Sehen(d) lernen. Fremdsprache Deutsch Heft 36/2007 – Hueber Verlag 2007. – S. 17-20.
5. Sass A. «Filme im Unterricht – Sehen(d) lernen». In: Sehen(d) lernen. Fremdsprache Deutsch Heft 36/2007-Hueber Verlag 2007. – S. 5-13.

Н. Ю. Сердюк, М. Г. Шемуда,

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький університет імені Григорія Сковороди», м. Переяслав-Хмельницький

ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКИХ УМІНЬ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

У сучасних умовах інтеграції України до загальноєвропейського освітнього простору особливої актуальності набуває питання формування особистості-філолога як педагогічного менеджера. Статтю присвячено висвітленню проблеми формування управлінських умінь вчителів-філологів. Обґрунтовано необхідність управлінських знань та умінь у сучасних вчителів-філологів.

Ключові слова: управлінські вміння, вчитель-філолог, підготовка до педагогічної діяльності.

В современных условиях интеграции Украины в общеевропейское образовательное пространство особенно актуальности приобретает вопрос формирования личности учителя-филолога как педагогического менеджера. Статья посвящена освещению проблемы формирования управленческих умений учителей. Обосновано необходимость управленческих знаний и умений у современных учителей-филологов.

Ключевые слова: управленческие умения, учитель-филолог, подготовка к педагогической деятельности.

The question of forming the philology teacher's personality as of a pedagogical manager gathers more special actuality in the modern conditions of the Ukraine's integration to the common European educational space. The article is devoted to the problem of the philology teachers' direct skills formation. The necessity of the direct knowledge and skills of modern philology teachers is substantiated.

Keywords: direct skills, philology teacher, preparation for pedagogical activity.

Сучасний розвиток української держави, вибір курсу на демократизацію суспільства та входження до європейського освітнього простору відповідно до положень Болонської декларації передбачає впровадження європейських норм і стандартів в освіті, науці і техніці, поширення власних і науково-технічних здобутків. Процеси глибокої трансформації у вищій школі вимагають адекватних змін у професійній підготовці майбутніх фахівців, пошуку й впровадження інноваційних підходів і технологій щодо формування нової генерації вчителів загальноосвітніх навчальних закладів, педагогів-лідерів.

У сучасних умовах особливої актуальності набуває питання формування управлінських умінь майбутніх вчителів-філологів. Ми впевнені що, без вирішення проблем підготовки студентів педагогічних вищих навчальних закладів до професійної діяльності не можливо вибудувати європейську якість освіти, готувати конкурентоспроможних фахівців. Адже, у Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті наголошено на необхідність забезпечення високої якості, конкурентоспроможності сучасних фахівців на ринку праці [1, с. 3-9].

Аналіз наукової літератури свідчить, що проблема формування особистості вчителя та його професійних якостей досліджувалась у працях ряду науковців, а саме В. В. Давидова, І. А. Зязюна, Н. В. Кічук, А. Н. Леонтєва, Н. Г. Ничкало, В. А. Сластьоніна та ін. Різні аспекти підготовки майбутніх фахівців до управлінської діяльності, зокрема питання формування у них управлінських умінь, висвітлені в роботах Б. Д. Красовського, В. Р. Михальської, Л. І. Паращенко, Л. М. Сергєєвої та ін. Проблеми професійної підготовки студентів до менеджерської діяльності висвітлювали Т. І. Білобровко, Л. М. Карамушка, Б. Д. Красовський, В. В. Крижко, І. Л. Лікарчук, С. О. Нікітчина, С. О. Сисоєва, Л. М. Яворська та ін. Ряд ефективних шляхів вдосконалення змісту і форм підготовки спеціалістів вищого навчального закладу визначають у науковій психолого-педагогічній літературі В. П. Андрущенко, Ю. К. Бабанський, В. Г. Кремень, В. М. Олексенко та ін. Проте, на нашу думку, у недостатній мірі приділяється увага актуальному питанню формування управлінських умінь майбутніх вчителів-філологів, яке ми розглянемо в цій статті.

Потреба у вдосконаленні освіти, її модернізація, істотно змінює професійну роль вчителя. Сучасний вчитель повинен стати активним учасником процесу управління школою, педагогічним менеджером, який реалізує управлінську функцію не тільки в системі «вчитель – учень», але і в системі «вчитель – керівник», «вчитель – батько». В цих умовах відчувається потреба у формуванні управлінських умінь майбутнього вчителя-філолога.

Досвід показує, що для ефективного керування життям та діяльністю учнів учителю-філологу, звичайно, достатньо не тільки багатого життєвого досвіду, який має велика кількість педагогів, а й володіння сучасними механізмами та технологіями людського менеджменту. Адже, кожний педагог повинен вміти планувати, організувати і управляти різноманітними видами власної та учнівської діяльності; коригувати її за результатами контролю і аналізу; спрямувати у певному напрямі роботу школярів та працювати над їх всебічним розвитком, забезпечуючи планомірне формування необхідних якостей у школярів та ураховуючи їх індивідуально-психологічні особливості. Також, молодому вчителю-філологу, який тільки розпочинає самостійну професійну діяльність, важливо одержати знання про принципи, зміст, форми і методи управління, зокрема загальноосвітнім навчальним закладом. Це допомагає зрозуміти складний механізм функціонування школи, встановити професійно-ділові стосунки з адміністрацією, колегами-вчителями, учнями та батьками, з самого початку увійти в ритм роботи навчального закладу.

Зрозуміло, що управління діяльністю загальноосвітньої школи здійснює директор, який виконує роль менеджера, що займається визначенням та реалізацією різних освітніх процесів, забезпеченням їх динамічної взаємодії. Він є суб'єктом управління цими процесами в школі. Місією директора школи є створення сприятливого середовища для динамічної взаємодії освітніх процесів та розвитку в учнів готовності до змін в умовах

життєдіяльності, до творення свого майбутнього. Метою його управлінської діяльності є визначення способів подолання невідповідностей між стандартом освіти та педагогічною творчістю персоналу. Але управління у загальноосвітній школі здійснюється не лише директором, а й вчителями.

Учитель-філолог – фігура, якої професійним обов'язком є навчання дітей, вирішення цілого комплексу світоглядних потреб шкільного рівня, у тому числі проблем навчально-виховного процесу в школі. Обов'язкова умова цього – постійна висока інформованість, пошук нових форм і методів організації учбового процесу, нових організаційних рішень, знання результатів нових досліджень психолого-педагогічної науки, що присвячені удосконаленню технології навчання, виховання та розвитку. Все це вимагає від учителя-філолога постійного удосконалення свого професіоналізму, рівня загальної культури. Зростання відповідальності педагога за ефективність навчання спричиняє за собою збільшення стресових ситуацій і обумовлює необхідність навчання управлінню своїм психічним і фізичним станом. Також, важливо, що б майбутній педагог-філолог глибоко усвідомив свій професійний ідеал, як своєрідну модель, на яку орієнтуватиметься в процесі навчання та самоосвіти, виховання та самовиховання.

Все сказане дає змогу зробити висновок, що сучасний вчитель-філолог повинен бути не тільки вченим, дослідником, вихователем, психологом, прогностом, а і менеджером, керівником-лідером. Звичайно, учитель – філолог не є менеджером у повному змісті цього поняття, але у його діяльності у великій мірі виявляються основні функції управління (планування, організація, мотивація і контроль). Ефективно виконувати ці функції вчитель-філолог може лише за наявності відповідних управлінських знань та вмінь.

Узагальнивши та проаналізувавши думки психологів, педагогів, управлінців стосовно поняття «управлінські уміння», ми визначили зміст управлінських умінь вчителя-філолога. На нашу думку, управлінські вміння вчителя-філолога – здатність та готовність особистості здійснювати управлінську діяльність, що забезпечується проявом індивідуальних якостей та використанням відповідних професійних знань та навичок з керування, застосуванням практичного досвіду.

На нашу думку, коло теоретичних знань та перелік професійно-педагогічних умінь вчителя-філолога треба доповнити знаннями теорії педагогічного управління, структури управлінських функцій, суті управління навчальною діяльністю, а також особливостей навчальної діяльності школярів. Блок традиційних педагогічних умінь вчителя-філолога ми доповнюємо такими управлінськими вміннями:

- здійснювати педагогічну діагностику (виконувати різні види педагогічної діагностики, застосовувати її результати у своїй діяльності, виявляти результати діагностики в різних формах);
- планувати й раціонально розподіляти сили, час і засоби в процесі управління;
- прогнозувати хід подій з урахуванням їх імовірності; бачити кілька можливих шляхів розв'язання проблеми й вибирати найефективніший;
- переносити знання і вміння у нові ситуації;
- організовувати управління іншими;
- здійснювати самоаналіз, рефлексію;
- здійснювати самооцінку управлінських умінь та досягнень в управлінні.

Сформувати вищезазначені вміння є важливим, необхідним та складним процесом співпраці викладацького складу вищого навчального закладу та самого студента.

Володіння людиною певним арсеналом управлінських знань і умінь багато в чому визначають його дії, поведінку і в цілому життя, забезпечуючи йому відносну успішність і стійкість досягнень. Тому, проблема формування комплексу управлінських умінь сучасного компетентного вчителя-філолога стала актуальною для кожної освітньої установи. Ми переконані, що у вирішенні цього питання також допоможе післядипломна освіта.

Для вивчення стану формування управлінських умінь майбутнього вчителя, необхідно було визначити в якій мірі вчителі ЗОШ та викладачі ВНЗ ознайомлені з теорією досліджуваного питання, структурою управлінських умінь; з'ясувати як вони виявляють на практиці управлінські уміння та створюють атмосферу для формування цих умінь в учнів. З метою вирішення цих завдань, нами було проведено опитування вчителів загальноосвітніх шкіл та викладачів ВНЗ у кількості 223 особи (127 вчителів та 96 викладачів).

По-перше, аналіз отриманих даних свідчить проте, що значна кількість вчителів (71 вчитель, що становить 55,9%) та викладачів (32 викладача, що становить 33,3%) дуже слабо уявляють теорію формування управлінських умінь. Про управлінські уміння майбутнього вчителя вони майже нічого не могли сказати, а виховну та навчальну роль своєї діяльності ці педагоги визначають лише у межах знань власної навчальної дисципліни.

По-друге, відповіді викладачів вищих навчальних закладів (127 респондентів) на запитання «Чи формуєте ви управлінські уміння у процесі своєї навчальної дисципліни?» свідчать проте, що 64 респондента (50,4% від загальної частини опитуваних) вважають набуття студентами знань, навичок і умінь з навчальної дисципліни необхідною умовою формування професійно-ділових якостей особистості, а 20 викладачів (15,7%) вважають формування управлінських умінь майбутнього вчителя необхідною умовою викладання своєї дисципліни. Також опитування показало, що 32 викладача (25,2%) не вважають, що навчальна дисципліна, яку вони викладають, формує управлінські уміння, а 11 викладачів (11,7%) відповіли, що взагалі не знають чи формують вони управлінські уміння в процесі викладання своєї навчальної дисципліни.

Отже, завдяки результатам опитування, інтерв'ю та вивченню стану педагогічної практики показало, що більшість вчителів реалізує свої управлінські функції вкрай недосконало. Під час проведення бесід, інтерв'ю з вчителями загальноосвітніх шкіл, було визначено слабкі ланки в їх професійній компетентності:

- слабке володіння теорією цілісної системи управління;
- слабке орієнтування вчителів у питаннях аналізу, планування, організації і контролю;

- недостатній розвиток навиків управлінського аналізу свого досвіду і досвіду колег;
- труднощі при застосуванні загальних педагогічних принципів у конкретних педагогічних ситуаціях.

Ці проблеми педагогічної діяльності важливо брати до уваги під час формування нового покоління педагогів, здатних вирішувати вищезазначені та інші управлінські питання.

Звідси випливає, що необхідно посилити увагу до підготовки майбутнього вчителя, зокрема вчителя-філолога, у галузі управлінської діяльності, до оволодіння ним комунікативними, організаційними, діагностичними, прогностичними та іншими управлінськими вміннями. Адже, підготовка до управлінської діяльності стає сьогодні одним із найважливіших показників соціально-професійного статусу фахівця. Це актуалізує проблему формування управлінських умінь майбутніх вчителів-філологів, як професійної, ділової, здатної до управління особистості. Управлінська діяльність – особливий вид діяльності в школі, коледжі, вищому навчальному закладі – цікавить та приваблює сучасне покоління майбутніх педагогів. Велика частина енергійних, перспективних студентів вищих закладів освіти мріють оволодіти багатьма управлінськими вміннями і навичками, щоб гідно працювати та удосконалювати свою діяльність. Бажаючи удосконалити чи сформувати власні управлінські вміння та знання, професійно важливі особистісні якості, необхідні для ефективного здійснення педагогічної, управлінської діяльності, студентам, вчителям, директорам шкіл у цьому допоможе післядипломна освіта.

Ми вважаємо, що підготовка випускників закладів вищої школи до життя і праці в сучасних ринкових умовах є неможливою без мінімальних знань з економіки та права, сформованих організаційських та управлінських умінь, готовності до професійної, менеджерської діяльності.

Постійне підвищення вимог до майбутнього вчителя-філолога та до обсягу знань, якими він повинен оволодіти під час навчання у вищому навчальному закладі, викликає потребу дослідження педагогічної системи, умов становлення фахівця, визначення закономірностей професійної підготовки і застосування їх на протязі організації навчально-виховного процесу.

Зазначимо, що значний науковий і практичний інтерес мають висновки науковців проте, що основну роль у формуванні в студентів готовності до управлінської діяльності відіграє навчальний процес. Ми також переконані, що великий вплив на процес формування управлінського уміння студента має система виховання, підбір видів і форм робіт для позанавчальної діяльності у вищому навчальному закладі.

На нашу думку, формування управлінських умінь вчителя-філолога у процесі навчання у ВНЗ відбуватиметься ефективніше за допомогою широкого використання інтенсивних, інноваційних методів, форм, засобів навчання і виховання, активного включення у самоврядування закладу, його позанавчальну діяльність. Досвід свідчить, що поєднання всіх компонентів навчально-виховної діяльності ВНЗ в єдину систему, надання їй професійної направленості допомагає встановленню професійних моральних установок у свідомості студента. А реалізація цієї системи вимагає цілеспрямованих, організованих зусиль з боку всього педагогічного колективу, громадських організацій навчального закладу, студентського активу та самих студентів.

Підсумовуючи, ми зазначаємо, дослідження питання формування управлінських умінь вчителів-філологів допоможе удосконалити процес підготовки студентів педагогічних ВНЗ до професійної, управлінської діяльності та підняти рівень конкурентоспроможності фахівців на ринку праці. Значить, дослідження проблеми формування управлінських умінь вчителів-філологів має наукове та практичне значення.

Отже, можна зробити висновок, що ефективній та змістовній підготовці майбутніх вчителів-філологів до управлінської діяльності сприяє поєднання навчальної, виховної та професійної діяльності студентів.

Перспективами подальших розвідок є процес формування управлінських умінь вчителів-філологів, його психолого-педагогічні умови, проблеми соціальної адаптації вчителя-новачка в умовах сучасної школи тощо.

Література:

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. – К. : Шк. світ, 2001. – 25 с.
2. Кондрашова Л. В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте / Л. В. Кондрашова. – К. : Вищ. шк., 1988. – 160 с.
3. Осовська Г. В. Основи менеджменту: навч. посіб. / Г. В. Осовська. – К. : Кондор, 2003. – 556 с.
4. Бойко Е. И. Еще раз о умениях и навыках / Е. И. Бойко // Вопросы психологии. – 1987. – № 1. – С. 133-139.
5. Підготовка студентів педагогічного коледжу до управлінської діяльності : Метод. рекомендації до викладання спецкурсу «Управління навчальною діяльністю молодших школярів». – Сарни : Видавничий центр, 2004. – 83 с.
6. Сергеева Л. М. Управлінські навички молодшого спеціаліста: теорія та методика формування / Л. М. Сергеева : Монографія / За ред. С. О. Сисосової. – К. : Кадри, 2001. – 202 с.

Л. В. Сизова,

Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова, г. Одесса

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ГРАММАТИКИ В ИНТЕНСИВНОМ КУРСЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Статья раскрывает необходимость использования элементов интенсификации в преподавании грамматики на занятиях по иностранному языку в высших учебных заведениях, а также предлагает принципы отбора видов заданий, для работы в аудитории.

Ключевые слова: интенсификация, интенсификационная методика, навык, умение, коммуникативная компетентность.

Стаття розглядає необхідність застосування елементів інтенсифікації у ході викладання граматики на заняттях з іноземної мови у вищих навчальних закладах, а також пропонує принципи відбору видів завдань для роботи в аудиторії.

Ключові слова: інтенсифікація, інтенсифікаційна методика, навички, уміння, комунікативна компетентність.

The article reveals the necessity of using the elements of the accelerated training methods when teaching grammar at the foreign language classes at higher educational establishments, it also suggests the principles of choosing the kinds of tasks for the class work.

Key-words: intensive, accelerated training method, practical skills, communicative competence.

В связи с требованиями, предъявляемыми Болонским процессом, организационная структура высшего образования в Украине будет претерпевать изменения в ближайшее десятилетие. Пересматривается концепция обучения иностранным языкам в высшей школе в связи с необходимостью формирования адекватных навыков владения иностранными языками будущими специалистами-филологами и нефилологами.

Цель данной статьи сводится к рассмотрению принципов преподавания грамматики на занятиях по иностранному языку с учетом требований, изложенных в «Общеввропейских рекомендациях по языковому образованию» [8; 11; 12]. В связи с тем, что в настоящее время акцент делается на коммуникативную методику, направленную на интенсивное развитие коммуникативно – речевых умений на основе сформированных речевых навыков [8; 12], то **задачи** данного исследования подразумевают разработку принципов методологии работы со студентами в результате, которой выпускники высшей школы смогут свободно вступать в коммуникацию, общаться на профессиональном языке, понимать аутентичный текст.

Актуальность темы исследования объясняется необходимостью внедрения интенсификации в процесс обучения иностранным языкам в высшей школе с учетом повышения требований к уровню владения ими их выпускников в условиях глобализации.

Современный подход к обучению иностранным языкам в высшей школе перестал удовлетворяться традиционным изучением слов, а точнее заучиванием определённого набора слов, диалогов и текстов, правил грамматики. Это вызвано тем, что подобный подход не обеспечивает должного развития коммуникативной компетенции. Очень часто мы сталкиваемся с ситуацией, когда студенты хорошо знают правила, но использовать грамматическую форму в речи не могут, испытывают большие затруднения при контакте с носителями языка, не понимают вопросов, не могут на них ответить, не говоря уже о звучащей иностранной речи по радио, в кино.

Умение говорить, общаться в реальных ситуациях совершенно не связано с заучиванием, так как ситуации никогда не повторяются полностью, и студенту необходимо употребить речевые средства, соответствующие данной ситуации. Как отмечает Г. В. Колшанский, «любая речевая деятельность имеет целью воздействие в условиях общения на коммуникантов и на достижение определённого результата, эффекта, успеха, мотивированного как практической целесообразностью, так и интенцией коммуникантов. Эффект такого воздействия, безусловно, зависит от выбора наиболее подходящих средств в конкретной ситуации и оптимального языкового решения конкретной коммуникативной задачи» [1, с. 99]

Возникает необходимость перехода к коммуникативной стратегии овладения лексикой, грамматикой. Использование методики интенсивного обучения иностранным языкам открывает новые перспективы в работе, закономерен интерес педагогов к научным исследованиям и разработкам в области интенсивной методики.

Интенсивный курс речевого поведения, основанный на классической методике Г. Лозанова [9], значительно изменился за последние годы и образует несколько направлений. Появились работы Г. А. Китайгородской по активизации резервных возможностей личности и коллектива [6], в сфере психолингвистики – теории речевой деятельности А. А. Леонтьева, И. А. Зимней [9; 5], интенсивный курс для взрослых Л. Гегечкори [3], эмоционально-смысловой метод И. Ю. Шехтера и др. [цит. по 8, с. 34-56]. Однако следует указать на отсутствие единого понимания принципов интенсификации, его особенностей, нет достаточного количества учебников и методических разработок, касающихся теории и практики интенсивного обучения. Необходима адаптация уже существующих в интенсификации методических приемов к конкретной аудитории, встает вопрос о принципах выбора тех или иных элементов интенсификации в курсе преподавания иностранного языка. В связи с этим возникает необходимость провести анализ существующих подходов к проблеме и выработать практические рекомендации по применению тех или иных приемов интенсивной методики на практических занятиях.

Способность участия в коммуникации основывается на овладении системой языка, что включает и сформированность навыков активного использования грамматических явлений изучаемого языка. Владение грамматикой, способность самостоятельно строить высказывания в ситуациях реальной жизни, «понимать и быть

понятим» в точном афоризме Лобановой Н. А. и И. П. Слесаревой – основа коммуникативной компетенции [цит. по 1, с. 45]. Л. В. Щерба так определял роль грамматики в практическом овладении языком: «... язык... состоит из грамматических и лексических правил, заключающихся в соотношенном и обобщенном языковом материале. Именно эти правила дают нам возможность говорить и понимать сказанное, ибо, с одной стороны, человека нельзя приравнять к попугаю, который повторяет только слышанные и выученные фразы, с другой стороны, решительно невозможно указать что-нибудь другое, что давало бы нам возможность говорить еще не сказанное и не слышанное и понимать никогда не слышанное. Отсюда вытекает, что старая и осмеянная формула «грамматика учит говорить» – вовсе не глупость, а отражает объективную действительность [цит. по 4, с. 57].

Наши исследования показали, что для интенсивного курса наиболее значимым становится не грамматическая структура, а ситуативная грамматика, речевая функциональность грамматических структур. На продвинутом этапе владения языком студенты нуждаются в активизации полученных ранее знаний, они могут производить отбор грамматических средств при формулировании своих высказываний в соответствии с ситуациями общения, предложенными преподавателем и употреблять их целесообразно и адекватно. Обязательным условием эффективности системы упражнений с грамматической направленностью является их коммуникативный характер, а не системность и последовательность. Интенсив предполагает особую режиссуру занятий, позволяющую различными способами вводить учебный материал, объяснять и закреплять его, повысить способность студентов овладеть техникой речи, возможность выбирать вариант общения, используя усвоенный материал. В интенсиве развиваются креативные способности не только преподавателя, но и личности студента. Преподаватель моделирует учебный процесс, максимально снимая условность учебного общения с целью формирования речевой компетенции. Студенты должны использовать полученные знания, продуцируя собственную речевую деятельность адекватно ситуации коммуникации. Интенсивная методика изменяет традиционную форму введения и закрепления материала. Нет необходимости объяснять грамматические явления, отрабатывать их на таких тренировочных упражнениях, как подстановка. Первый элемент интенсива – восприятие на слух. Очень важным является обучить студентов понимать речь на слух, т. к. в процессе говорения это умение автоматически не вырабатывается. Обучать аудированию – это обучать не только слушать, но и понимать. Без понимания невозможно дальнейшее участие в коммуникации. На занятиях по интенсиву преподаватель вводит большой по объему материал, в котором слова, словосочетания, предложения организованы в смысловые структуры. Эти речевые модели необходимо запомнить и воспроизвести. Осознав речевой образец, студент воспроизводит его, подражая преподавателю. Имитация на этом этапе – необходимый элемент занятия. Занятие должно обеспечивать многократное повторение одной и той же грамматической структуры, благодаря разнообразным языковым и ролевым играм, театрализации аспектов обучения. Преподаватель на занятии выступает в роли сценариста и режиссера одновременно. В центре внимания группы сам акт коммуникации. Часто преподаватели делают упор на формальную сторону в обучении, много времени тратят на изучение правил, а надо вовлекать студентов в живое общение, ориентировать их на желание говорить. Если студенты играют, шутят, не опасаются совершить ошибку, уверены в себе, они легко вступают в коммуникацию. Неотъемлемым элементом в обучении в интенсиве является фасцинация (от английского fascinate) [6, с. 78]. Роль учителя как личности, его обаяние чрезвычайно важны. Необходимо найти средства воздействия на студентов голосом, мимикой, улыбкой, жестами и т. д., чтобы построить «мостик» к слушателю, объединить передаваемую информацию с созданием благоприятной обстановки при общении. Правильная, выразительная речь преподавателя – один из факторов, влияющих на успешность обучения устной речи. Интенсив требует от преподавателя не только новых знаний, эрудиции, культуры общения, но и умения слушать и слышать студента, проявлять к нему внимание, большого напряжения эмоций.

Таким образом, суммируя все отмеченное выше, можно заключить, что на продвинутом этапе владения иностранным языком при обучении грамматике студентов следует прежде всего ориентировать на выполнение устных и письменных коммуникативных заданий и упражнений, что будет способствовать развитию лингвистической компетенции, необходимой для общения в повседневной и профессиональной сферах. Занятия по грамматике целесообразно проводить с учетом фактора интенсивности, что даст возможность быстрее и с большей эффективностью овладеть большим объемом материала.

Литература:

1. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы. / И. Л. Бим. – М. : Высшая школа, 1988. – 153 с.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. / Н. Д. Гальская – М. : Глосса, 2000. – 165 с.
3. Гегечкори Л. Ш. Системный подход к обучению языкам взрослых. Методы интенсивного обучения иностранным языкам. / Л. Ш. Гегечкори – М. : Наука, 1975. – 195 с.
4. Девятайкина В. С. Пособие по методике преподавания русского языка как иностранного. / В. С. Девятайкина – М. : Высшая школа, 1984. – 145 с.
5. Зимняя И. А. Психологические особенности интенсивного обучения взрослых иностранному языку. Методы интенсивного обучения иностранным языкам. / И. А. Зимняя – М. : Наука, 1977. – 153 с.
6. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. / Г. А. Китайгородская – М. : Высшая школа, 1982. – 128 с.
7. Колесникова Л. Н. Обаяние личности как категория риторики. / Л. Н. Колесникова – Орел, 1998. – 128 с.

8. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О. В. Овчарук. – К. І. С., 2004.
9. Лозанов Г. Основы суггестологии / Г. Лозанов – София, 1973. – 159 с.
10. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев – Тарту: Изд-во Тарт. ун-та, 1974. – 289 с.
11. Commission of the European Communities. Communication from the Commision. The Role of the Universities. – Brussels. 05.02.2003. – 23 p.
12. Commission of the European Communities. Decision of the European Parli and the Council. Establishing an Integrated Action Programme in the Field of Lifelong Learning. – Brussels. – 14.07.2004. – 83 p.

Л. Б. Служинська,

Тернопільський національний економічний університет, м. Тернопіль

DIE VORBEREITUNG DER STUDIERENDEN ZUR KOMMUNIKATIVEN KOMPETENZ

У налізуються основні методики формування інішомовної комунікативної компетентності студентів. Особлива увага приділяється методам викладання німецької мови у вищому навчальному закладі економічного спрямування.

Ключові слова: інішомовна комунікативна компетентність, інішомовне спілкування, професійна інішомовна комунікативна компетентність, методи навчання.

В статье анализируются основные методы формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов. Особое значение уделяется методам преподавания немецкого языка в высшем учебном заведении экономического направления.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетентность, иноязычное общение, профессиональная иноязычная коммуникативная компетентность, методы обучения.

The article analyzes the principle methods of formation of foreign communicative competence of students. Especial attention is drawn to the methods of teaching of German language in a higher economical educational establishment.

Key words: foreign communicative competence, foreign language communication, professional foreign communicative competence, methods of teaching.

Problemstellung. In Zeiten, in denen alle Kontinente binnen weniger Flugstunden erreicht werden können und viele Menschen einige Jahre ihres Lebens zu Studien- oder Karriere Zwecken in fernen Ländern verbringen, ist die Beherrschung einer oder gar mehrerer Fremdsprachen ein eminenter Vorteil [4].

Doch auch im eigenen Lande ist es nie von Nachteil, sich in mehr als nur der eigenen Muttersprache ausdrücken zu können. Die Globalisierung ließ die Welt auch in Sachen Handel und Wirtschaft noch enger zusammenrücken, und kaum ein Konzern kann es sich noch erlauben, auf Geschäftsbeziehungen mit anderen Nationen zu verzichten. In führenden Positionen in Gesellschaft und Beruf ist es seit Langem unverzichtbar, zumindest Englisch, noch besser auch noch Deutsch, Französisch, Spanisch oder eine slawische Sprache zu beherrschen [3]. Fremdsprachen sind wichtig und werden in unserer globalisierten Welt zunehmend wichtiger. Durch die allgemeine gesellschaftliche Akzeptanz dieser Feststellung gehören Fremdsprachen zu den wenigen Fächern an den Universitäten, deren Sinn zwischen Studenten und Lehrern unbestritten ist und den man als Fremdsprachenlehrer nicht wirklich regelmäßig erklären muss, da er so offensichtlich und so akzeptiert ist [5].

Die Analyse von Forschungen und Publikationen. In wissenschaftlichen Quellen gibt es eine Reihe von Forschungen, die den Problemen der Analyse Formierung der kommunikativen Fremdsprachenkompetenzen der Studenten gewidmet sind. Der Problematik der kommunikativen Fremdsprachenkompetenzen der Studenten wird eine große Aufmerksamkeit in den Werken der ausländischen Wissenschaftler R. Johnson, D. Heim geschenkt. Unter den ukrainischen und russischen Wissenschaftlern, die diese Problematik aktiv erforschen, sind E. Schubin, E. Passowa, S. Ter-Minasowa, L. Schtscherba zu nennen.

Hauptziel. Die Studenten sollen den neuen Wortschatz (elf neue Begriffe aus dem Wortfeld «die Kleidung») beim Hören verstehen, richtig aussprechen, lesen und schreiben können. Die Studenten sollen alle neuen Wörter aktiv gebrauchen können und somit in der Lage sein, über das Thema «die Kleidung» zu sprechen.

Hörverstehen. Die Studenten sollen: die deutschen Bezeichnungen für neun Kleidungsstücke mit optischer Unterstützung durch Realien und Bildkarten kennenlernen und die Bedeutung dieser Wörter mit zunehmender Sicherheit beim Hören verstehen; die Bedeutung der Begriffe «*sich anziehen*» und «*die Wäschegarnitur*» aus dem Zusammenhang bzw. aufgrund eines Modells verstehen können.

Sprechen. Die Studenten sollen: die elf neu eingeführten Begriffe im Chor und allein richtig nachsprechen können; zunehmende Sicherheit in der richtigen Aussprache dieser Wörter gewinnen; neun Kleidungsstücke (Realien, Bildkarten) richtig bezeichnen können; mehrere Kleidungsstücke aus dem Gedächtnis aufzählen können; den Gebrauch des Verbes «*sich anziehen*» zusammen mit dem Wortfeld «die Kleidung» durch Muster üben («*Viele Menschen ziehen sich ... an*»; «*Er oder sie zieht sich ... an*»); beschreiben können, was sich in ihrem eigenen Kleiderschrank befindet.

Lesen. Die Studenten sollen: das Schriftbild der elf neuen Wörter durch Wortkarten bzw. Tafelanschrift kennenlernen und laut ablesen können; beim Zuordnen der Bildkarten das Schriftbild wiedererkennen und mit dem Wortklang identifizieren können; sich das Schriftbild in zunehmendem Maße einprägen (Die Wortkarten sind als Gedächtnisstütze fast die ganze Zeit).

Schreiben. Die Studenten sollen: die neun vorgegebenen Begriffe den neun dazugehörigen Kleidungsstücken (Bilder); auf einem Arbeitsblatt die Rechtschreibung aller neuen Vokabeln durch einfache Worträtsel üben [2].

Hauptergebnisse der Forschung. Die Gruppe des ersten Studienjahres der Nationalen Wirtschaftsuniversität Ternopil bestand zu diesem Zeitpunkt aus 10 Studenten, im Alter von 16 bis 18 Jahren. Diese Gruppe studiert Deutsch das erste Jahr und als zweite Fremdsprache, aber die allgemeinen Leistungen der Gruppe sind gut, wenngleich die individuellen Leistungsunterschiede und das unterschiedliche Arbeitstempo häufig Differenzierungsmaßnahmen erforderten. Die Mehrzahl der Studenten war im Deutschunterricht leicht zu motivieren, und fast alle nahmen lebhaft und aktiv am Unterrichtsgeschehen teil. Die Kommunikation der Studenten untereinander klappte schon recht gut.

Man verwendet für den Studenten des ersten Studienjahres Lehrbuch «Deutsch» des Verlages «Die Bücher des XXI Jahrhunderts» [1], an dem sich auch unser Unterricht zum Thema «Die Kleidung» orientiert. Aus eigener Erfah-

rung kann ich aber sagen, dass sich der Einführungsunterricht und die dazugehörigen Materialien (etwas variiert) sehr leicht auf andere Lehrwerke übertragen lassen.

Die Lektion 28 des Lehrbuches «Deutsch» befasst sich in erster Linie mit dem Thema «Kleidung». Kleidung und Mode allgemein sind für Jugendliche wichtige Themen, die sie vor allem auch emotional ansprechen, was für den Lernerfolg von entscheidender Bedeutung ist. Gerade in diesem Übergangsstadium vom Kind zum Jugendlichen beginnen die Mädchen und die Jungen sehr stark, einen eigenen Modegeschmack auszubilden, der sich von den ihrer Eltern deutlich unterscheiden und ihnen auch zu Anerkennung in der Clique verhelfen kann. Viel häufiger als vorher wird das gesparte Taschengeld nun auch für modische Kleidung ausgegeben, die als wichtiges persönliches «Markenzeichen» gilt. Somit werden auch in Situationen, in denen die Studenten auf Deutsch kommunizieren (z.B. Kontakte zu deutschen Jugendlichen per Internet, Studentenaustausch, Brieffreunde in Deutschland, Österreich und in der Schweiz) die Kleidung bzw. Mode ein wichtiges Thema sein. Aufgabe des Deutschunterrichts ist es, die dazu notwendigen sprachlichen Mittel bereitzustellen und die kommunikativen Fremdsprachenkompetenzen der Studenten zu formieren.

In der ersten Doppelstunden der Unterrichtseinheit zum Thema «Kleidung» wurden elf neue Wörter eingeführt und geübt. Darunter neun Bezeichnungen für wichtige Kleidungsstücke (Begriffe aus dem Wortfeld «Kleidung») und zwei Begriffe, die eng mit diesem Wortfeld zusammenhängen. Diese neuen Vokabeln waren: *die Bluse, das Kostüm, die Jacke, der Anzug, der Mantel, das Kleid, der Rock, der Pullover, das Hemd, die Wäschegarnitur, sich anziehen*.

Diese Wörter sind vom Schwierigkeitsgrad her sehr verschieden. Einige dieser Wörter können sehr leicht behalten werden und bieten wohl auch von der Aussprache und Schreibweise her nur geringe Probleme, da sie auch in den ukrainischen Sprachgebrauch übernommen wurden (*die Bluse, das Kostüm*). Eine zweite Gruppe kann durch gewisse Ähnlichkeiten mit dem entsprechenden englischen Wort relativ leicht behalten werden – bietet jedoch einige Schwierigkeiten mit der Orthographie (*der Pullover*). Englisch ist für den Studenten dieser Gruppe als erste Fremdsprache. Die dritte Gruppe unterscheidet sich sowohl in der Aussprache als auch in der Schreibweise grundlegend von den entsprechenden ukrainischen und englischen Begriffen und kann den Studenten möglicherweise einige Schwierigkeiten bereiten (*die Jacke, der Anzug, der Mantel, das Kleid, der Rock, das Hemd, die Wäschegarnitur, sich anziehen*). Beim Üben bzw. «Einschleifen» der neuen Wörter müssen diese Besonderheiten beachtet werden.

Der allgemeine Erziehungs- und Bildungsauftrag des Faches Deutsch ist vor allem, die «europäische Sprache» Deutsch zu vermitteln und eine Verständigung mit vielen zu ermöglichen. Im Lehrplan steht auch, dass sich der Unterricht an der Verständigung des Alltagslebens orientieren soll – und hierzu gehört zweifellos auch der Themenbereich «Kleidung».

In einer Einführungsstunde zum Thema «Kleidung» fällt es leicht, die im Lehrplan geforderten methodischen Grundsätze des Deutschunterrichts zu erfüllen. Durch Realien (mitgebrachte Kleidungsstücke sowie die Kleidung von den Studenten und Lehrer) wird eine anschauliche, lebensnahe Lernsituation geschaffen. Neben den Realien bieten auch Wort- und Bildkarten die Möglichkeit zu handlungsbezogenen Unterrichtsformen. Die Altersgemäßheit ist durch den voran beschriebenen emotionalen Bezug der Jugendlichen zum Thema «Mode» gegeben. Und spielerische Elemente bieten sich bei der wiederholten Übung des Wortfeldes «Kleidung» geradezu an.

Alle elf neuen Begriffe sollen in den aktiven Wortschatz der Studenten eingehen, das heißt, sie sollen nicht nur verstanden und gelesen werden, sondern auch im mündlichen Sprachgebrauch verwendet sowie geschrieben werden können. Darum müssen im Einführungsunterricht auch alle vier sprachlichen Fertigkeiten (Hörverstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben) geübt werden.

Der Lehrplan unterscheidet verschiedene Kenntnisse und Einsichten, die im Deutschunterricht vermittelt werden sollen. Einer von diesen Bereichen ist der Wortschatz, um den es hier vor allem geht. Bei dem Einführungsunterricht darzubietenden Wortschatz handelt es sich um zehn Substantive, die leicht durch Realien bzw. Abbildungen eingeführt werden können, sowie um ein Verb (*sich anziehen*), dessen Bedeutung ebenfalls leicht aus dem Sinnzusammenhang des Wortfeldes «Kleidung» verständlich gemacht werden kann, so dass es nicht schwer ist, die angestrebte Einsprachigkeit einzuhalten.

In der Regel ist es sinnvoll, in einer Unterrichtsdoppelstunde nicht mehr als acht neue Wörter einzuführen. In dieser Doppelstunde, in der es jedoch ausschließlich um die Einführung und Übung des neuen Wortschatzes geht, halte ich es jedoch durchaus für möglich, ohne Überforderung der Studenten einen etwas größeren Wortschatz einzuführen (hier elf neue Vokabeln), zumal drei der neuen Wörter ohnehin schon aus dem Ukrainischen oder Englischen bekannt sind. Der Wortschatz ist der Lektion 28 des Lehrbuches «Deutsch» entnommen [1]. Das Wortfeld «Kleidung» erscheint mir für die Kommunikation so bedeutend, dass ich seiner Einführung und intensiven Übung zwei ganze Unterrichtsdoppelstunden «widmen» wollte. Integrierung und Wiederholung des Wortfeldes «die Kleidung» in späteren Unterrichtsdoppelstunden sind natürlich trotzdem notwendig.

Eine Stunde und zwanzig Minuten mit abwechslungsreichen Einführungs- und Übungsmöglichkeiten zum Wortfeld «die Kleidung» zu füllen, ist nicht schwer, aus den vielfältigen methodischen Möglichkeiten, die sich zu diesem Thema anbieten, eine sinnvolle Auswahl zu treffen. Da die Studenten des ersten Studienjahres studieren Deutsch als zweite Fremdsprache, musste die Doppelstunde methodisch besonders ansprechend, mit vielen kurzen, relativ schnell wechselnden Phasen aufgebaut werden.

Da es sich bei neun der elf neu einzuführenden Wörter um Kleidungsstücke handelt, sollte man die Gelegenheit wahrnehmen, diese anhand von Realien einzuführen. Realgegenstände weisen gegenüber anderen Wortschatzeinführungsmethoden (z.B. Bilder, Pantomime, Definition, Erklärungen) mehrere Vorteile auf: Es wird in jedem Falle unmissverständlich klar, was das neue Wort bedeutet. Natürlich ist die Zahl der Wörter, die anhand von Realien eingeführt werden können, begrenzt – aber gerade dadurch kann sich diese Einführungsmethode den «Charakter des Besonderen» erhalten und wird von Studenten meist sehr positiv und gespannt aufgenommen.

Während der Doppelstunde wurde das Verb «*sich anziehen*» (tragen, anhaben) anhand von Beispielsätzen eingeführt, an die Tafel geschrieben und durch eine einschleifende Übung nach dem Muster «*Viele Menschen ziehen sich ... an*» mündlich geübt, wobei die Wort- und Bildkarten an der Tafel als Gedächtnisstürze dienten. Anschließend wurde das Verb «*sich anziehen*» dann auch in der Verlaufsform geübt (*Ich bin heute ... angezogen*).

Anhang eines kleinen Modells eines Kleiderschranks wurde dann der Begriff «die Wäschegarnitur» eingeführt. Geübt wurde das neue Wort «*die Wäschegarnitur*» durch die Frage: «*Was ist in der Wäschegarnitur?*» Beim Raten wurden dann auch nochmal alle Kleidungsstücke wiederholt. Anschließend berichtete jeder Student, was sich in ihrem eigenen Kleiderschrank befindet.

Und die schriftliche Übungsphase sollte in der Doppelstunde nicht fehlen. Die Studenten erhielten die individuellen Aufgaben. Jeder Student beschreibt ihr Lieblingskleidungsstück.

Als Hausaufgabe sollten die Studenten Abbildungen der neun neu eingeführten Kleidungsstücke aus Modekataloge oder Zeitschriften ausschneiden, ins Deutschheft einkleben und eine Werbung von jedem Kleidungsstück machen.

Schlussfolgerungen und Vorschläge. Ich bin überzeugt, dass jeder moderne Mensch Fremdsprachen erlernen muss. Heutzutage spielen sie eine sehr große Rolle in unserem Leben, besonders im Leben der jüngeren Generation. Für die Entwicklung der Technik, Wirtschaft, Kultur, Literatur und Kunst braucht unser Land die Menschen mit Sprachkenntnissen. Nicht nur Diplomat, Dolmetscher, Fremdenführer, Kellner brauchen Fremdsprachenkenntnisse, sondern auch ein guter und hochqualifizierter Wirtschaftler, um Fachliteratur lesen zu können. Fremdsprachenkenntnisse sind in allen Bereichen des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen, sowie wissenschaftlichen Lebens, insbesondere im Lichte der europäischen Integrationen, von unentbehrlicher Bedeutung. Dies weist darauf hin, dass auch auf der Hochschulebene Fremdsprachenkenntnisse eine der Voraussetzungen für die erfolgreiche Zukunft der Ukraine innerhalb des vereinten Europa sind. Obwohl auf der staatlichen Ebene in der Ukraine den lebenden Fremdsprachen und ihrer Vermittlung deklaratorisch eine große Aufmerksamkeit gegeben wird, und obwohl die Studenten in der Ukraine die Fremdsprachenkenntnisse für ihr weiteres professionelles Leben für sehr wichtig halten, ist das Fremdsprachenprogramm an vielen ukrainischen wirtschaftlichen Universitäten wesentlich gekürzt worden.

Literatur:

1. Німецька мова : підручник / Н. П. Щербань, Г. А. Лабовкіна, Я. В. Бачинський та ін. – Чернівці : Книги – XXI, 2007. – 496 с.
2. Nobuyoshi J. & Ellis R. Focused communication tasks and second language acquisition // ELT Journal. – 1993. – № 47. – P. 203-210.
3. Poison C. Teaching Adult Students / C. Poison // Idea Paper. – 1993. – № 29 (September). – 18 p.
4. Schumann J. Mittelstufe Deutsch / J. Schumann. – Ismaning-München : Verlag für Deutsch, 1985. – 191 p.
5. Secara A. T. A Student – Centered Report – Writing Program / A. T. Secara // A Forum Anthology. Selected Articles from the English Teaching Forum 1984 – 1988. – Washington, – 1989. – P 41–47.

І. А. Смущенко,

Чернігівський державний інститут економіки і управління, м. Чернігів

КРОС-КУЛЬТУРНА ГРАМОТНІСТЬ ЯК НЕВІДЁМНИЙ КОМПОНЕНТ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Ділова культура економіста реалізується в контексті міжкультурної іншомовної комунікації. У статті розглядається проблема виховання крос-культурної грамотності студентів економічних спеціальностей. Крім теоретичних обґрунтувань, подані практичні рекомендації щодо формування особистості, готової до міжкультурного ділового спілкування.

Ключові слова: міжкультурне спілкування, крос-культурна грамотність, ділова культура економіста, професійна кваліфікація, діалог культур, особистість.

Деловая культура экономиста реализуется в контексте межкультурной иноязычной коммуникации. В статье рассматривается проблема воспитания кросс-культурной грамотности у студентов экономических специальностей. Кроме теоретических обоснований, представлены практические рекомендации по формированию личности, готовой к межкультурному деловому общению.

Ключевые слова: межкультурное общение, кросс-культурная грамотность, деловая культура экономиста, профессиональная квалификация, диалог культур, личность.

Business culture of economists is realized through intercultural foreign communication. The article deals with the problem of cross-cultural competence of the students of economic specialties. In addition to theoretical basis, practical recommendations on formation of the personality ready for cross-cultural communication are presented.

Key words: intercultural communication, cross-cultural competence, business culture of economists, professional qualification, dialogue of cultures, personality.

Серед головних завдань вищої школи, визначених Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ столітті зазначається необхідність закласти інтелектуальну та моральну базу, достатню для майбутньої діяльності у сферах науки, виробництва, культури, управління тощо, та сформувати у людей з вищою освітою якості, необхідні для подальшого продуктивного життя та професійного розвитку[9].

Нині, саме іноземна мова є однією з пріоритетних галузей освіти не тільки в Україні, а і на всьому європейському континенті. Концепція нової Європи – Європи без кордонів, у якій значно розширюються сфери між-національного співробітництва, потребує акцентування проблеми навчання іноземних мов. Вона стає діючим фактором соціально-економічного, науково-технічного та загальнокультурного прогресу суспільства.

Перед освітою постає завдання: підготувати молоде покоління до життя в умовах багатонаціонального і полікультурного простору. Актуальність проблеми обумовлена тим, що прогрес освітніх систем у сучасному світі характеризується підвищенням вимог до рівня культури і професійної кваліфікації всіх громадян. Згідно нової Програми з англійської мови для професійного спілкування, складеної вітчизняними вченими за сприянням Британської Ради в Україні, у студентів повинні формуватися професійні мовні компетенції; що сприятиме їхньому ефективному функціонуванню в культурному розмаїтті навчального і професійного середовищ[5].

Ділова культура економіста, реалізуючись в контексті міжкультурної іншомовної комунікації, визначає здатність його до міжкультурної взаємодії з представниками ділових спільнот світу на основі сформованих знань професійної лексики, термінології та особливостей поведінки в діловій сфері, професійної зацікавленості в міжнаціональному діловому спілкуванні, вмінні здійснювати комунікацію в типових ситуаціях.

Отже, зважаючи на все вище сказане, метою статті є не лише теоретичний аналіз заявленої проблеми, але і практичні рекомендації щодо виховання крос-культурної грамотності студентів економічних спеціальностей.

Над тим, наскільки мова і культура є взаємопов'язаними елементами соціального життя, люди почали замислюватися ще в XVIII столітті. Розгляд явищ культури та комунікації в їх нерозривному зв'язку здійснюється в працях філософів XVII-XX ст. Ю. Габермаса, Г. Гадамера, І. Канта, Ф. Ніцше, П. Сорокіна, І. Фіхте, З. Фрейда та інших. Поняття міжкультурної комунікації виникає в середині XX ст. і пов'язане з іменами таких вчених як Е. Голл, К. Клакхон, А. Кребер, Р. Портер. Проблеми мовленнєвої діяльності та спілкування привертали увагу Л. Виготського, В. Гумбольдта, М. Жинкіна, І. Зимньої, Л. Паламаря, В. Бухбіндера, Б. Коффі, Р. Джонсона, Г. Стоуна, Е. Уотерса.

Проблемою міжкультурного спілкування займалися і сучасні вчені Є. М. Верещагін, В. П. Костомаров, В. В. Воробйов. Вони наголошують на тому, що, вивчаючи мову, потрібно спиратися на культуру народу, мова якого вивчається [1]. Деякі дослідники також вважають, що при підготовці спеціалістів-нефілологів треба передбачати ще й той факт, що, крім загальномовних навичок з предмету «іноземна мова», студент повинен набути ще й навички професійного іншомовного спілкування [4]. І тому, підвищивши іншомовну комунікативну компетентність, ми підвищуємо й професійну компетентність майбутніх спеціалістів.

Сучасні українські вчені (П. Н. Донець, Т. М. Комарницька, П. І. Осипов) також досліджують проблеми міжкультурного спілкування. На їхню думку, при вступі у комунікацію носіїв різних культур є цілком вірогідною поява певних проблем, які від початку пов'язані з причетністю до різних культур. Проблемами такого характеру можуть бути труднощі у порозумінні, непорозумінні, створенні окремих упереджень, а в подальшому – відмежування у спілкуванні, скривдженість і нарешті – психічна ізоляція [3].

Безперечно, що мова є відображенням культури народу. Більшість авторів визнають, що вивчення іноземної мови є проникненням в національну культуру народу, яка на їхню думку, є невіддільною від мови у процесі

її вивчення (Г.В. Кольшанський, Л.Б. Нікольський). Отже, щоб зрозуміти інший народ та його мову, необхідно оволодіти системою понять, які визначаються переважно особливостями його культури в широкому сенсі цього слова, і за допомогою яких можливо ідентифікувати цей народ. Саме в наш час успішна та адекватна участь у комунікації з носіями мови неможлива без знань національно-специфічних правил мовленнєвої та соціальної поведінки.

Саме на заняттях з іноземної мови у нас є можливість виховувати у студентів позитивне сприйняття культурних особливостей, вербальної та невербальної поведінки представників певної культурної спільноти, повагу до чужого сприйняття світу, знання цінностей.

Професійна направленість економічних ВНЗ диктує необхідність вивчення ділової культури, яка в свою чергу, вимагає брати до уваги національні особливості ведення бізнесу, знання особливостей культури, традицій, звичаїв іноземних партнерів в діловій сфері. Існує багато педагогічних засобів, які забезпечують процес вивчення іноземної мови студентами економічних спеціальностей. Вивчаючи дисципліну «Ділова іноземна мова», студенти здобувають знання та навички професійного іншомовного спілкування. Програма дисципліни включає вивчення професійних понять та термінів, а також ситуацій їхнього можливого використання. Оволодіння студентами професійною лексику, термінологією є необхідною, але недостатньою умовою забезпечення формування ділової культури майбутнього економіста. З ціллю подальшої успішної ділової співпраці з носіями мови на світовому рівні невід'ємною умовою є вивчення традицій, звичаїв, менталітету, національно-го характеру, поведінки представників іншої культурної спільноти в сфері ділового спілкування.

Не викликає сумніву той факт, що на заняттях з іноземної мови неможливо відтворити цілісної об'єктивної картини іншомовного світу та його культури, так як, її просто не існує. Однак не слід уникати можливості змодельовувати світ іншомовної культури з тим чи іншим ступенем повноти та комплексності.

Міжкультурний підхід реалізується в великій кількості навчально-методичних комплексів, виданих за кордоном та частково реалізується у вітчизняних підручниках.

На заняттях ми використовуємо літературу видавництва Cambridge University Press. Підручник New International Business English (by Leo Jones and Richard Alexander) пропонує велику кількість вправ, які сприяють навчанню крос-культурної грамотності студентів-економістів. Розділ «Face to Face» присвячений навичкам та технікам спілкування між діловими партнерами[8].

Наведемо декілька практичних прикладів навчання крос-культурної грамотності студентів-економістів, які застосовуються нами при вивченні дисциплін Business English та English for Economists.

Перша вправа ознайомлює студентів з культурою та мовленнєвим етикетом представників різних націй.

Task I. Read about the problems companies had in selling their goods. What went wrong?

1. *Western companies had problems selling refrigerators in Japan until they changed the design to make them quieter.*

2. *In Saudi Arabia newspaper adverts for an airline showed an attractive hostess serving champagne to happy passengers. A lot of passengers cancelled their flight reservations.*

3. *An airline company called itself Emu, after the Australian bird. But Australians didn't want to use the airline.*

4. *A TV commercial for a cleaning product showed a little girl cleaning up the mess her brother made. The commercial caused problems to Canada.*

5. *Several European and American firms couldn't sell their product in Dubai when they run advertising campaign in Arabic.*

6. *A soap powder ad had a picture of dirty clothes on the left, a box of soap in the middle and clean clothes on the right. The soap didn't sell well in the Middle East.*

7. *A company had problems when it tried to introduce instant coffee to the French market.*

8. *A toothpaste manufacturer couldn't sell its products in parts of South East Asia.*

9. *An American golf ball manufacturer launched its products in Japan packed in boxes of four. It had to change the pack size.*

10. *A ladies' electric shaver was sold well throughout Europe but not in Italy.*

Task II. Here are the reasons of the problems, but they are in the wrong order. Number them from 1 to 10.

How many you get right?

1. *In Japanese word for «four» sounds like the word «death». Things don't sell well four-packed.*

2. *People thought the commercial too sexist and reinforced old male/female stereotypes.*

3. *Unveiled women don't walk with men in Saudi Arabia and alcohol is illegal.*

4. *90% of the population came from Pakistan, India, Iran and Arabic was the wrong language.*

5. *It seems Italian men prefer ladies' legs unshaven.*

6. *The advertisers forgot that in this part of the world people usually read from right to left.*

7. *The Emu can't fly.*

8. *The people in this area didn't want white teeth they thought drake-strained teeth were beautiful and they tried to blacken them.*

9. *Japanese houses were small and sometimes walls were made of paper. It was impossible for the refrigerators to be quiet.*

10. *Making «real» coffee was an important part of French way of life. Instant coffee was too casual.*

Наступна вправа ознайомить студентів з правилами звертання до іноземних партнерів різних культур. Для початку студентам демонструється відеоматеріал, який саме і ознайомлює з правилами звертання в різних країнах. Для подальшої роботи використовується текст «A Singaporean-American Encounter».

Постановка проблеми: *A partner in one of New York's leading private banking firms went to Singapore to meet one of his clients. In Singapore there are three different cultural traditions: Chinese, Malaysian and English. His clients were ethnic Chinese.*

Ознайомлення з текстом. *The banker wanted to do everything correctly, so on his way to Singapore he memorized the names of three representatives he would meet. In the first meeting with the representatives and some business contacts, he began by addressing the top man, Lo Win Hao, as Mr. Hao. As the meeting continued, he made sure to address each representative by name. After a while, one of his contacts passed a note to the American banker. The note said, «Too friendly, too soon».*

Післятекстові завдання:

I. После прочтения текста студенты обсуждают следующие вопросы:

- 1. What did the note mean?*
- 2. Why is it important to know about the traditions for addressing your foreign business partner?*
- 3. Have you ever been called by the wrong name or was your name pronounced incorrectly? How did you feel? What did you do? Did you correct a person or correct the mistake?*

II. Проектная работа. Студенты порівнюють звертання до людей в українській культурі, китайській та американській. Отримана інформація зводиться в таблицю.

	Ukraine	China	America
1. How do people address classmates?			
2. How do people address their business colleagues?			
3. What different titles are used for women?			
4. How do people address a person at their business social level if they have just first met?			
5. How do people address a boss or supervisor?			
6. How do people address a secretary or receptionist?			
7. Are there social titles in a company depending on their positions or their education?			

Звертаємо увагу ще на один метод, який сприяє нестереотипному навчанню культурі зарубіжних країн і виходить за рамки аудиторного виховання.

Викладачами нашого ВНЗ кожного року проводяться так звані «круглі столи» з представниками інших культур. Таким чином, студенти в процесі міжкультурного спілкування удосконалюють знання, уміння та навички в безпосередньому діалозі. У студентів формується прагнення до збалансування інтересів представників різних країн та проведення спільних акцій, спрямованих на вирішення соціальних, економічних та політичних проблем сучасного світу.

Для виявлення ефективності подібних форм навчання та виховання ми провели соціологічне опитування серед студентів спеціальності «Облік і аудит». Були включені наступні питання:

1. Наскільки допомогли Вам «круглі столи» в розвитку навичок спілкування з представниками інших культур?
2. Чи сприяли «круглі столи» подоланню мовного бар'єру?
3. Чи багато нової інформації Ви отримали про культуру та побут інших народів?
4. Чи стануть у пригоді в подальшому отримані знання?

Аналіз проведених досліджень свідчить про доцільність подібних заходів. 85 % респондентів відмітили позитивні результати «круглих столів».

Таким чином, шукаючи шляхи формування міжкультурної компетенції студентів на заняттях з іноземної мови, ми з'ясували, що одним із ефективних методів стала організація «круглих столів».

Перспективними напрямками подальших досліджень з даної проблеми є розробка та апробація викладачами методичного посібника, який сприяв би навчанню міжкультурної грамотності студентів економічних спеціальностей.

Отже, зміна соціокультурного контексту вивчення іноземних мов в європейських країнах і країнах СНД та рекомендації Ради Європи з мовної освіти визначили нове соціальне замовлення суспільства в галузі освіти, зокрема стосовно оволодіння іноземними мовами, яке передбачає не лише навчання іншомовного спілкування, але й формування особистості на рубежі культур, готової до міжкультурного спілкування і здатної ефективно вирішувати інтеркультурні непорозуміння і конфлікти. Це означає, що студенти мають усвідомлювати спільні і відмінні риси рідної та іншомовної культур для успішної участі в діалозі культур.

Література:

1. Боднар А. Я., Верещагіна Т. О. Проблема міжкультурної комунікації у викладанні іноземної мови у ВНЗ // Наукові записки. Т.71. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота / Національний університет «Києво-Могилянська академія», 2007. – С.15-19.
2. Верещагин Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. П. Костомаров. – М., 1990. – 269 с.
3. Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов // О. А. Корнилов. – 2-е испр. и доп. – М. : ЧеРо, 2003. – 341 с.

4. Рябов Г. П. Межкультурная коммуникация в политике, экономике, образовании, юриспруденции // Г. П. Рябов, В. Зусман, А. Фролов. Межкультурная коммуникация. Учебное пособие. – Нижний Новгород, 2001. – 320 с.
5. A Common European Framework of Reference / Council for Cultural Co-operation, Education Committee. – Strasbourg, 2001.
6. English L.M. Business across Cultures: Effective Communication Strategies / L.M. English, S. Lynn. – Longman, 1995.
7. John C. Condon, Faithy S. Yousef An Introduction to Intercultural Communication. – Bobbs-Merrill, 1975. – 306 p.
8. Jones L., Alexander R. New International Business English/ L. Jones, R. Alexander – Cambridge University Press, 2000. – 144 с.
9. <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>

И. А. Тяллева,

Севастопольский городской гуманитарный университет, г. Севастополь

ОБУЧЕНИЕ НАУЧНОМУ ДИСКУРСУ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Стаття присвячена особливостям навчання іношомовному науковому дискурсу студентів-філологів як складовій їхньої іношомовній комунікативній культурі, обґрунтована актуальність сформованих умінь що до перспективного професійного росту майбутніх учителів.

Ключові слова: науковий дискурс, іношомовна комунікативна культура, мобільність студентів, професійний ріст, майбутні вчителі іноземної мови..

В статье рассматриваются особенности обучения иноязычному научному дискурсу студентов-филологов в процессе формирования их иноязычной коммуникативной культуры, обоснована актуальность сформированных умений для перспективного профессионального роста будущих учителей.

Ключевые слова: научный дискурс, иноязычная коммуникативная культура, мобильность студентов, профессиональный рост, будущие учителя иностранного языка.

The paper specifies the peculiarities of teaching academic discourse in the process of developing students' communicative culture in foreign language. The importance of developed skills for perspective professional progress of future foreign language teachers is justified.

Keywords: academic discourse, communicative culture in foreign language, students' mobility, professional progress, future foreign language teachers.

Постановка проблеми. Процес інтеграції системи вищого образования України в Європейське освітнє простір пов'язаний з розвитком мобільності студентів, передбачає їхню готовність брати участь у міжнародних студентських наукових конференціях і програмах, публікації статей і тезисів у зарубіжних наукових виданнях, подальше навчання і стажировки за кордоном. Зазначені види навчальної і науково-дослідницької діяльності студентів обумовлені сформованістю їхньої іноземномовної комунікативної культури, важливим компонентом якої є академічний дискурс. Опанування іноземною (в першу чергу – англійською) академічним дискурсом передбачає наявність умінь здійснювати письмову і усну комунікацію в сфері наукових досліджень.

Проблема формування академічної мобільності студентів активно обговорюється в наукових колах. Однак лише ряд університетів мають у своєму навчальному плані дисципліни, націлені на формування навичок і умінь студентів у сфері англійськомовного наукового дискурсу: «Основи наукової мови», «Комунікативний аналіз наукового тексту», «English for Academic Purposes» і т.д. Питання оптимізації підготовки студентів до участі у міжнародній науковій і освітній діяльності є актуальним і включає такі аспекти як визначення психолого-педагогічних умов і уточнення змісту навчання, модернізація методів навчання.

Актуальність проведеного нами дослідження полягає у визначенні специфіки навчання науковому дискурсу в контексті формування іноземномовної комунікативної культури студентів.

Аналіз останніх досліджень. Базовою категорією нашого дослідження є «комунікативна культура». Довгий час вивчення «комунікативної культури» проходило як у межах дослідження культури в цілому, так і при розгляді різних її аспектів: на стику таких наук як психологія, психолінгвістика, теорія комунікації, етика, педагогіка. С 90-х років ХХ століття, коли «комунікація» і «комунікативна компетентність» стали пріоритетними маркерами розвитку освіти, був виділений культурологічний аспект комунікації (В. Біблер, С. Курганов), потім було визначено поняття «комунікативна культура». Вивчення комунікативної культури проводилось з різних позицій: методологічний підхід до дослідження комунікативної культури педагога знайшов відображення у роботах І. Бека, А. Вербицького, А. Глузман, М. Евтуха, І. Зязюна, О. Падалки, А. Хуторського, В. Кан-Каліка, Н. Кузьминої, В. Сластєніна і др.; лінгвістичний підхід представлений у працях Б. Головіна, С. Ніколаєвої, Е. Пасова, Е. Полат, І. Самойлюкевича і др.); світоглядний (А. Бодалев, Б. Ломов і др.); психологічний (Б. Ананьєв, І. Зимня, А. Леонтьєв і др.); соціологічний і др.

Основою комунікативної культури є загальна культура особистості. Високий рівень розвитку особистості відображається в системі потребностей і соціальних якостей, в стилі діяльності і поведінки. Комунікативна культура, за визначенням С. Макарової, включає суттєві особистісні характеристики (спроможності, знання, вміння, навички, ціннісні орієнтації, установки, особливості характеру) і є необхідною умовою успішної реалізації особистості [5].

Розглядаючи процес професійної підготовки майбутнього вчителя, вчені відзначають важливість розвитку його комунікативної культури, в основі якої формування комунікативної компетентності студента, зокрема в сфері іноземних мов (С. Ніколаєва, Е. Пасов, О. Тарнопольський і др.).

В трактуванні А. Мудрика, розглядавшего «комунікативну культуру» як складову професійної культури майбутнього вчителя, відзначено, що це система знань, норм, цінностей і образців поведінки, прийнятих в суспільстві і вміння органічно, природно і непримусово реалізувати їх в діловому і емоційному спілкуванні [6].

Одним з видів ділового або офіційного спілкування є академічний дискурс. Дослідження дискурсу проводились з різних позицій: дискурс в контексті семиотики розглядався у роботах

А. Греймаса, Ж. Курте и др.; изучение субъекта в дискурсе представлено в трудах Н. Арутюновой, Ю. Степанова и др.; связь дискурса с прецедентными текстами и концептами изложены в работах Г. Слышкина и Е. Михайловой. В своем исследовании мы опирались на определение дискурса, данное В. Карасиком в работе «О типах дискурса»: «дискурс» рассматривался ученым как «текст, погруженный в ситуацию общения», изучение которого осуществляется в контексте различных научных подходов (прагмалингвистического, социолингвистического, психолингвистического, лингвостилистического и др.) [1]. В контексте социолингвистики ученый выделяет два основных типа дискурса: персональный (личностно-ориентированный) и институциональный, последний включает такие виды как научный, административный, политический, дипломатический, юридический и другие виды дискурса. Научный дискурс трактуется ученым как процесс вывода нового знания о предмете, явлении, их свойствах и качествах, представленный в вербальной форме и обусловленный коммуникативными канонами научного общения – логичностью изложения, доказательством истинности и ложности тех или иных положений, предельной абстракцией предмета речи [1].

Изучение студентами научного дискурса связано с формированием навыков и развитием умений академической (в том числе научной) письменной и устной речи. Различные аспекты данного процесса исследовались такими украинскими учеными, как: О. Квасова, Т. Корж, О. Синеккоп, О. Тарнопольский, Т. Яхонтова и др.

Рассматривая коммуникативную культуру в соответствии с формами речевой коммуникации, как культуру устной и письменной речи, отметим, что научный дискурс, как составляющая профессиональной коммуникативной культуры будущего учителя, может быть рассмотрен как культура владения научными жанрами письменной речи и готовность к участию в научной коммуникации.

Цель нашего исследования состоит в изучении специфики процесса обучения англоязычному научному дискурсу студентов-филологов в контексте формирования их коммуникативной культуры.

Основной материал исследования. Одним из важных аспектов профессиональной подготовки будущего учителя иностранных языков является формирование его коммуникативной, в том числе иноязычной культуры. Как правило, этот процесс планомерно и систематично осуществляется на практических и лекционных занятиях по иностранному языку в продолжение всего периода обучения в вузе. Рассматривая научный дискурс как предмет изучения, следует отметить, что он требует определенного уровня владения иностранным языком, сформированности исследовательских навыков и умений, знание основных понятий методологии научных исследований. Наиболее целесообразно изучение научного дискурса на старших курсах университета, для чего необходима разработка и введение специальных дисциплин, например, такие курсы по выбору как: «Основы научного дискурса», «Формирование академической мобильности», «Академическое письмо» и т.д.). Структура и содержание таких дисциплин строится на принципах системности, научности, профессиональной направленности, самостоятельности и осознанности, актуализации результатов, объективности и верифицируемости научных знаний и др.

Учебно-методическим материалом для обучения научному дискурсу могут послужить учебники, разработанные украинскими авторами: Л. Абросимовой, О. Квасовой, коллективом ученых их Львовского национального университета (О. Федоренко, С. Сухорольской, О. Рудой), О. Тарнопольским, Т. Яхонтовой, и посвященные подготовке студентов и аспирантов к выполнению научных исследований на английском языке.

Одной из проблем, снижающих эффективность научных исследований в данной сфере, является размытость понятийного аппарата на русском и украинском языках в сравнении с английским.

Отмечая важность курса «English for Academic Purposes», который читается в зарубежных университетах, И. Короткина указывает на детальную разработанность его научно-методологической базы и перечисляет задачи, включающие: формирование академической грамотности студентов (*academic literacy*), изучение академической лексики (*academic vocabulary*), формирование навыка академического чтения (*academic reading*), развитие умений академической речи (*academic speaking*) и академического письма (*academic writing*). Приведенные термины соответствуют своим английским эквивалентам и трактуются как элементы профессионального дискурса однозначно [3].

Тем не менее, анализ терминов, включающих компонент *academic* (семантическое значение – обучение, образование) показал наличие значительных расхождений в переводе таких понятий, как: *academic skills* (не академические умения, а учебные), *academic achievement* (не академические, но учебные достижения), *academic competence* (способность к обучению), *academic success* (успехи в образовании) и др. (И. Короткина [3]). Такие выражения как «академический год», «академическая группа» стали ежедневными реалиями работы ВУЗа и эквивалентны понятиям «учебный год» и «учебная группа».

Рассматривая обучение будущих учителей профессионально ориентированной научной письменной речи Л. Курило отмечает, что академическая письменная речь (АПР) является категорией, включающей в себя в качестве отдельного направления научную письменную речь (НПР) [4].

Итак, изучение научного дискурса студентами направлено на овладение академической письменной речью как профессионально-ориентированной продуктивной творческой деятельностью по созданию научного текста, основанную на знании научной лексики и научного стиля, на владении навыками работы с научными текстами (конспектирование, выписки, аннотирование, рецензирование), на умениях логически и содержательно разработать собственный научный текст и представить его в письменной и устной форме, на знании норм предъявления такого научного текста.

Исходя из данной трактовки, основными задачами курса по изучению научного дискурса будут: знакомство с основными понятиями академического (научного) стиля и научного дискурса, формирование навыков работы с иноязычными научными текстами, развитие умений создания различных видов собственного научного текста и представление его публично (на конференции).

Содержание дисциплины предусматривает три этапа изучения научного дискурса: 1) подготовительный, 2) репродуктивно-аналитический, 3) продуктивно-рефлексивный. В соответствии с этапами были выделены содержательные модули и определены темы, включенные в каждый из них.

Цель подготовительного этапа – ознакомить студентов с основными понятиями научного дискурса. Темы для изучения включали: понятие научного дискурса, стратегии письменной речи, особенности научного стиля; лексику научного стиля (устойчивые выражения, слова-связки, латинские выражения); специфику использования грамматики в научных текстах.

На репродуктивно-аналитическом этапе студенты работали с различными формами научных текстов, анализировали и корректировали их. В число тем на этом этапе вошли:

- научные тексты: виды и форматы, основные черты и специфика;
- аннотации, рецензии и обзоры;
- научные статьи: структура и содержание, язык, оформление;
- научные тезисы.

Продуктивно-рефлексивный этап был направлен на оформление студентами собственного научного исследования и сопроводительных документов, а также на совершенствование умений представления результатов своего исследования публично и, в целом, анализе проделанной работы. Тематически задачи были отражены следующим образом:

- оформление собственного научного исследования в качестве статьи или тезисов доклада и сопутствующей информации (списка источников, информации об авторе);
- составление рекомендательных писем, заявок на участие в проектах, мини-проекты;
- подготовка к публичному выступлению (умение представить свой доклад, ответить на вопросы, правильно себя держать);
- публичное выступление (на конференции) и его рефлексия.

Кратко представим результаты нашего исследования: дисциплина «Academic Writing» была включена в качестве содержательного модуля в курс «Практикум устной и письменной речи» и читалась для студентов пятого курса филологического факультета СГГУ в течение одного семестра, одновременно с работой над дипломным проектом. Уровень готовности студента, включающий определенные навыки работы с научной литературой (анализ, конспектирование и т.д.), владение научным стилем на родном языке и знание иностранного языка на достаточном уровне, четко коррелировал с эффективностью изучения курса. Для формирования навыков конспектирования использовались тексты профессионально-ориентированных статей по лингвистике и методике преподавания иностранного языка из журналов «Forum», «Critical Thinking» и англоязычных сайтов Интернета. В качестве учебных пособий выступали перечисленные выше труды О.Квасовой [2], Т.Яхонтовой [7] и др.

В процессе обучения использовались различные инновационные методы и технологии (интерактивные, информационно-коммуникационные, проектный метод), которые были направлены на активизацию знаний студентов и формирование их коммуникативной культуры.

Результатом изучения дисциплины «Academic Writing» являлось выступление студента на университетской конференции с докладом на иностранном языке по итогам выполненной квалификационной или дипломной работы.

В целом анализ результатов внедрения в практику обучения студентов выпускных курсов дисциплины «Academic Writing» показал повышение уровня профессионально-ориентированной научной деятельности студентов: 30 % студентов подготовили тезисы на иностранном языке для публикации, 50 % приняли участие в конференции, где представили свои доклады на иностранном языке; 65 % защищали свою дипломную работу на иностранном (английском, немецком или французском языке).

По завершении обучения 10 % студентов приняли участие в программе стажировки во Франции, что обеспечило им трудоустройство в престижных учебных заведениях г. Севастополя. 25 % студентов готовятся к участию в международных программах.

Позитивные результаты внедрения нового курса позволили выделить его в отдельную дисциплину «Основы академического дискурса», увеличить количество часов и углубить содержание. В качестве дальнейшей задачи мы видим совершенствование методики преподавания в контексте формирования иноязычной коммуникативной культуры студентов.

Выводы. Проведенное исследование показывает важность внедрения в содержание образования новых дисциплин (в том числе обучение иноязычному научному дискурсу), направленных на формирование мобильности студентов в мировом образовательном пространстве.

Литература:

1. Карасик В. И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2000. – С.5–20.
2. Квасова О. I. Going for Degree/ Professional English for Students of Linguistics : навч. посіб. / О. О. Квасова. – К. : Ленвіт, 2012. – 167 с.
3. Короткина И. Б. Академическое письмо: на пути к концептуальному единству / И. Б. Короткина // Высшее образование в России. – 2013. – № 3. – С.137–142.
4. Курило Л. В. Вправи для навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого наукового писемного мовлення / Л. В. Курило // Іноземні мови. – 2013. – № 1. – С. 28-33.
5. Макарова С. Н. Коммуникативная составляющая профессиональной культуры специалиста (Макарова С. Н. Коммуникативная составляющая профессиональной культуры специалиста // Коммуникативная культура современника: проблемы и перспективы исследования: Мат-лы I Всерос. науч.-практ. конф. Новокузнецк, 2007.
6. Мудрик А. В. Социальная педагогика. 6-е изд., перераб. и доп. / А. В. Мудрик. – М. : 2007. – 224 с.
7. Яхонтова Т. В. Основы англомоногового наукового письма : навч. посібник для студентів, аспірантів і науковців / Т. В. Яхонтова. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2002. – 220 с.

Ю. О. Хорошилова,

Харківський торговельно-економічний інститут КНТЕУ, м. Харків

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ У ПРОЦЕСІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Статтю присвячено проблемі професійно-мовної підготовки фахівців туристично-рекреаційної сфери. Автор розкриває актуальні аспекти сучасної освіти у вищому навчальному закладі, висвітлює поняття іншомовної компетенції та компетентності і пропонує варіанти розв'язання проблеми формування моделі сучасного конкурентоспроможного фахівця туристичної індустрії.

Ключові слова: професійно-мовна підготовка, туристично-рекреаційна сфера, іншомовна компетенція, конкурентоспроможний фахівець.

Статья посвящена проблеме профессионально-языковой подготовки специалистов туристическо-рекреационной сферы. Автор рассматривает актуальные аспекты современного обучения в высшем учебном заведении, раскрывает понятие иноязычной компетенции и компетентности и предлагает варианты решения проблемы формирования модели конкурентоспособного специалиста туристической индустрии.

Ключевые слова: профессионально-языковая подготовка, туристическо-рекреационная сфера, иноязычная компетенция, конкурентоспособный специалист.

The article deals with the problem of professional language education in the tourist industry. The author highlights the most topical aspects of the modern system of higher education, determines the notion of foreign language competency and capacity and suggests a number of ways of solving the problem of modelling a competitive specialist in the tourist sector.

Key words: professional language education, tourist industry, foreign language competency, competitive specialist.

Економічні реформи в Україні, тісна та плідна співпраця нашої держави з іншими країнами, її інтеграція до світового інформаційного суспільства – все це забезпечує процес глобалізації та інтеграції України до світового освітнього простору, що у свою чергу потребує якісно нової та сучасної підготовки фахівців із знанням іноземних мов. У контексті вимог Болонського процесу постає актуальним саме практичне застосування іноземної мови, а також високий рівень розвитку міжкультурної комунікації, що визначається, насамперед, ступенем іншомовної компетенції фахівця, який оперує у полікультурному середовищі.

Іноземна мова крок за кроком стає найважливішим базовим елементом системи освіти вищих навчальних закладів, особливо у процесі підготовки фахівців туристично-рекреаційної сфери, соціальний запит на яких вимагає органічного поєднання потреб сучасного суспільства та особистості у набутті практичних знань іноземних мов, наповнення дисципліни «Іноземна мова» конкретним професійним та соціальним змістом шляхом моделювання майбутньої професійної діяльності фахівців сфери туризму [1, с. 16].

Актуальність проблеми іншомовної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму зумовлена реформацийними процесами, що мають місце у сучасній системі української професійної освіти, яка спирається на нову парадигму – компетентісну. Компетентісна парадигма передбачає самостійне прийняття відповідальних рішень у ситуації вибору, прогнозуючи їх можливі наслідки.

Особливість професійної підготовки студентів туристично-рекреаційної сфери полягає у симбіозі власно фахової підготовки, загальнонаукової, культурної та міжкультурної, до того ж, увесь навчальний процес спрямований на створення умов для духовного розвитку та формування іншомовної компетенції. Сучасний педагог вищої школи мають не лише вчити, передаючи інформацію, а й навчати, формуючи професійну мобільність майбутніх фахівців сфери туризму. Цей процес має здійснюватися на соціокультурному та комунікативному рівнях, які досягаються засобами іноземної мови [5, с. 8].

Професійну мобільність як невід'ємну характеристику сучасного фахівця розглядають у єдності з ідеями гуманізації, демократизації та безперервного характеру освіти. Саме тому в контексті забезпечення формування професійної мобільності майбутніх фахівців-випускників ВНЗ технічного профілю слід передбачити можливості формування у студентів психологічної готовності до зміни спеціальності і, в зв'язку з цим, – формування у них постійної потреби в безперервній самоосвіті на основі усвідомлення цінності самого знання та вміння як основи майбутньої ефективної професійної, соціальної та особистісної реалізації, а також на основі усвідомлення того, що будь-які знання швидко застарівають, і, в принципі, не може бути такої ситуації, коли здобутих знань буде цілком достатньо. Особливу увагу слід приділити розробці технологій формування у студентів комплексу рефлексивних умінь і способів діяльності, передусім в контексті вибору власного професійного маршруту та його корекції.

Формування потреби в безперервній самоосвіті безпосередньо пов'язане з формуванням самоосвітньої компетенції. Саме вона забезпечує академічну мобільність студента, його готовність опанувати програму вищої професійної освіти та обумовлює професійну мобільність особистості випускника, здатного не тільки надалі розвивати свої професійні навички, підвищити кваліфікацію, але й готового при необхідності змінити спеціальність, сферу своєї професійної діяльності [6, с. 3].

Треба зазначити, що якість сучасної професійної освіти знаходиться далеко не на найвищому рівні і не задовольняє потреби вимогам суспільства, виробництва, держави в цілому та кожного її громадянина. Саме про це свідчить аналіз українського ринку праці, що вимагає конкурентоспроможних молодих фахівців з високим рівнем професійної та іншомовної підготовки, який співвідноситься з вимогами світового ринку праці та орі-

єнтований на міжнародні стандарти якості сучасної освіти у вищих навчальних закладах. І саме тому сучасна система української освіти вимагає зміщення освітніх пріоритетів від отримання певного рівня знань, умінь та навичок до спроможності молодих фахівців використовувати власні уміння у певних ситуаціях професійного характеру та працювати у команді, а також швидко пристосовуватися до мінливого середовища. Всі ці уміння можна визначити як сукупність компетенцій, що їх має формувати саме професійна освіта.

Отже, головною метою професійної освіти у вищому навчальному закладі має бути підготовка конкурентоспроможних фахівців, які відповідатимуть найбільш вибагливим секторам на ринку праці. При цьому рівень навченості, соціалізації, готовності випускника туристично-рекреаційної сфери та ступеня сформованості мовно-професійних компетенцій.

В європейському освітньому просторі проблема мовно-професійної підготовки знайшла ретельне висвітлення у роботах експертів Ради Європи, які займалися розробленням стратегічних проблем іншомовної політики, та вчених різних країн. До цього переліку увійшли праці, присвячені глумаченню поняття професійно-орієнтованого навчання іноземних мов (Дж. Трім, Г. Еглоф та Е. Фітцпатрік, Р. Лампола); аналізу визначення потреб у цьому напрямі (Е. М. Бревстер, Х. Гедерер); параметрам відбору змісту, розроблення програм навчання та створення навчальних матеріалів (С. Джекобсон, Дж. Рідлі, Е. Фітцпатрік) та ін. [4, с. 79].

На території пострадянського простору різні аспекти досліджуваної проблеми розглядалися в працях провідних науковців Г. М. Андреєвої, Б. Ф. Ломова, В. А. Семиченко (соціальні проблеми спілкування); Л. С. Виготського, Г. С. Костюка, М. І. Лісіної, Ю. О. Миславського, А. В. Мудрика, Р. С. Немова (етапи й чинники формування комунікативних характеристик особистості); Л. М. Карамушки, С. Д. Максименка (комунікативні здібності як чинник успішної управлінської діяльності керівника); О. О. Леонтьєва, С. С. Макаренка, Л. О. Савенкової (специфіка комунікативних здібностей як професійно необхідних) [2, с. 7].

Але аналіз наукових джерел засвідчив, що варіанти розв'язання зазначених проблем ще не стали предметом спеціальних досліджень. Все це диктує необхідність вирішення проблеми створення особливих умов та розробки ефективної педагогічної моделі формування навичок іншомовної компетенції майбутніх фахівців туристично-рекреаційної сфери на основі актуального сучасного освітнього підходу. Таким, за логікою нашого дослідження, є особистісно-орієнтований підхід, що відображає зміну освітньої парадигми у напрямі особистісної орієнтації освіти [1, с. 20].

Визначивши іншомовну компетенцію як одну з невід'ємних складових характеристик сучасного конкурентоспроможного фахівця сфери туризму розкриємо суть цього поняття. Отже, компетенція визначається як єдність знань, навичок і відносин у процесі професійної діяльності, які зумовлені вимогами посади, конкретною ситуацією і цілями організації (С. В. Козак); сукупність професійно значущих якостей та прояв творчості у процесі професійної діяльності (Г. В. Малиновська); коло тих питань, які повинні і реально може розв'язувати людина, що виконує професійну чи соціальну роль (В. А. Семиченко).

Поняття компетентності трактується науковцями як специфічна здібність, яка дозволяє ефективно вирішувати типові проблеми й завдання, що виникають у реальних ситуаціях повсякденного життя, вміння вирішувати окреслене коло завдань у професійних видах діяльності (А. А. Бодальов); здатність до виконання діяльності, яка передбачає постійне оволодіння новою інформацією та оновлення знань, що дає можливість успішно розв'язувати професійні завдання в конкретних умовах (М. А. Чошовов); інтелектуально й особистісно обумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини, який базується на знаннях (І. О. Зимня); готовність на професійному рівні виконувати посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних світових вимог і стандартів (В. Г. Афанасьєв).

Компетентність є більш широким поняттям, ніж компетенція, воно характеризує і визначає рівень професіоналізму фахівця, котрий володіє знаннями, уміннями та навичками, що дозволяють йому демонструвати професійно грамотну дію мислення, оцінку, думку у конкретній професійній діяльності [3, с. 10].

Педагогічний процес формування іншомовної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму передбачає поєднання психологічної, методичної та дидактичної складових. Вивчення сучасного стану формування готовності студентів сфери туризму до професійного іншомовного спілкування підтвердило доцільність дослідження обраної проблеми. Результати анкетування (було опитано 100 осіб) свідчать про те, що майбутні фахівці туристично-рекреаційного сектору не відчувають впевненість та повну готовність до спілкування іноземною мовою у професійній діяльності. Серед причин вони називають психологічну неготовність до спілкування у зв'язку з відсутністю достатньої розмовної практики з носіями іноземної мови (30% студентів); досить велика кількість опитуваних наголошує на труднощі з аудіюванням (20%) та говорінням (16%). Великий відсоток складають студенти, які зізнаються у незасвоєнні граматичного матеріалу за причини неспроможності його розуміння (24%). Трапляються поодинокі випадки, коли майбутні фахівці відчувають труднощі в оволодінні читанням (4%) та письмом (6%).

Подолати вище зазначені проблеми можливо лише за умов прийняття позиції невідповідності змісту вищої освіти що до підготовки висококваліфікованих та конкурентоспроможних фахівців сфери туризму до вимог сучасного ринку праці та розробки нової актуальної методики формування професійно-мовної підготовки менеджів туризму у ВНЗ:

По-перше, треба скласти умови для постійної взаємодії студентів з носіями іноземної мови. Це можливо реалізувати як в аудиторний час (зустрічі міжкультурного характеру на встановлену тематику, наукові заходи, закордонні практики та стажування з метою занурення студентів в іншомовну атмосферу та налагодження контакту з іноземними співрозмовниками), так і в позааудиторний час (інтерв'ю з іноземцями, проектні роботи, товариські зустрічі).

По-друге, треба знайти нові підходи до засвоєння студентами граматичного матеріалу. Зазвичай проблема полягає у «зазубрюванні» правил без їхнього розуміння. Викладач має донести до студентів і примусити їх розуміти спосіб мислення носіїв тієї мови, яка вивчається.

По-третє, самостійна робота має носити практичний характер і бути максимально ефективною. Вона має сприяти формуванню професійної мобільності студента, і у той самий час побудована таким чином, що практичне застосування іноземної мови стає безперервним. Саме за рахунок доцільно організованої самостійної роботи можна досягти неабияких успіхів у формуванні навичок аудіювання, що, треба погодитись, є слабким місцем багатьох студентів.

По-четверте, треба завжди пам'ятати про мотивацію, що є одним з ключових компонентів, необхідних для успішного опанування іноземною мовою.

По-п'яте, необхідно визнати низький рівень технічного забезпечення навчального процесу у багатьох ВНЗ України, що не сприяє вдосконаленню та підвищенню рівня професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму.

По-шосте, не можна забувати про багаторічні кліше та застарілі погляди у системі вищої освіти, якими дуже часто керуються при навчанні сучасних фахівців за досить молодим та новим для України напрямом підготовки, таким як «Туризм».

Отже, розкриваючи проблему забезпечення ефективних педагогічних умов для реалізації професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму у процесі культурної інтеграції, треба зауважити на педагогічний контроль та корекцію, підвищення особистісної мотивації, активне використання інтерактивних інформаційних технологій, створення проблемних ситуацій, комплексне діагностування та оцінку рівнів сформованості професійно-мовних компетенцій студентів, а також перехід на новий рівень навчання та розробка актуального навчально-методичного забезпечення.

Література:

1. Изория Нонна Методиевна. Формирование иноязычной компетенции будущих специалистов сферы туризма в вузах культуры и искусств: дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н. М. Изория; Моск. гос. ун-т культуры и искусств. – Москва, 2008. – 236 с.

2. Герасимова І. В. Формування комунікативних умінь майбутніх менеджерів готельно-туристичної індустрії у професійній підготовці: автореф. дис... док. пед. наук: 13.00.04 / І. В. Герасимова; ЧНУ ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2010. – 22 с.

3. Галицька М. М. Формування у студентів вищих навчальних закладів сфери туризму готовності до іншомовного спілкування: автореф. дис... док. пед. наук: 13.00.04 / М. М. Галицька; НПУ ім. М. Драгоманова. – Київ, 2007. – 23 с.

4. Максименко О. О. Принципи професійного орієнтованого навчання іноземних мов у Західній Європі / О. О. Максименко // Рідна школа: Щомісячний науково-педагогічний журнал. – 2005. – № 9/10. – С. 78-80.

5. Меркулова Л. П. Формирование профессиональной мобильности специалистов технического профиля средствами иностранного языка: автореф. дис... док. пед. наук: 13.00.08 / Л. П. Меркулова; СГАУ. – Самара, 2008. – 43 с.

6. Міхненко Г. Е. професійна мобільність як показник якості професійної освіти фахівців-випускників ВНЗ технічного профілю [Електронний ресурс] // VII Międzynarodowej naukowi-praktycznej konferencji «Naukowa przestrzen Europy», 07-15 kwietnia 2011 r. – Режим доступу: http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/02_mikhnenko.pdf

К. А. Шапочка,

Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-ПЕРЕКЛАДАЧІВ МОРСЬКОГО ФЛОТУ

У статті розглянуто особливості формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців-перекладачів морського флоту.

Ключові слова: комунікативна компетенція, фахівці-перекладачі, терміни.

В статье рассмотрены особенности формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов-переводчиков морского флота.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, специалисты-переводчики, сроки.

The peculiarities of future interpreters communicative competence formation are discussed in the article.

Key words: communicative competence, future interpreters, terms.

Потреба нашого суспільства у висококваліфікованих спеціалістах, здатних до творчої праці, обміну перекладацьким досвідом, налагодження взаємовигідних стосунків та співпраці із зарубіжними партнерами на основі професійної компетентності й повноцінного володіння іноземною мовою, певним чином відображена в навчальних планах й програмах вищих закладів освіти.

Аналіз статистичних даних засвідчив, що не вистачає фахівців-перекладачів високого та достатнього рівня сформованості іншомовної комунікативної компетенції, зокрема для співпраці із спеціалістами морського флоту. Це зумовлено особливостями самої професії та міжнародним ринком їхньої праці. Фахівці-перекладачі морського флоту вимушені працювати у складі спільних інтернаціональних екіпажів або просто на іноземних судах, де головним засобом міжособистісного чи групового спілкування, функціональної комунікації та регуляції професійної діяльності виступає іноземна – англійська мова.

Вітчизняні та зарубіжні вчені присвятили наукові розробки дослідженню іншомовної комунікативної компетенції в межах теорії: мовленнєвої діяльності й спілкування (Л. С. Виготський, В. Гумбольдт, М. І. Жинкін, І. О. Зимняя, О. О. Леонтьєв, Л. М. Паламар, В. Л. Скалкін); навчання іноземних мов зі спеціальною метою (І. М. Берман, В. А. Бухбіндер, Б. Коффі, Р. Джонсон, Г. Стоун, І. Тюдор, Е. Уотерс, Д. Уільямс, Т. Хатчінсон, Д. Хеннінг, Х. Холік, В. Штраусс, Ф. Епперт); навчання професійної іншомовної лексики (Л. М. Абросимова, Л. І. Богатікова, І. В. Драгомирецький, С. С. Коломієць, Л. Ф. Манякіна, Є. В. Мірошніченко, Л. О. Михайлова, О. Б. Тарнопольський, В. М. Топалова); комунікативного підходу до навчання іноземних мов (Л. В. Біркун, С. Брумфіт, О. Ф. Волобуєва, О. М. Волченко, Л. М. Голубенко, Р. Джонсон, Т. С. Дученко, М. Каналь, Г. О. Китайгородська, Т. І. Левченко, Д. Манбі, Е. І. Пассов, С. Савіньон, М. Свейн); контекстного й особистісно-орієнтованого навчання (О. О. Вербицький, М. Б. Євтух, Л. В. Кондрашова).

Особливістю формування комунікативної компетенції фахівців-перекладачів морської / річкової галузі полягає в тому, що переважну частину лінгвістичного фонду складає фахова лексика, і доля термінів у лексичному складі мови стрімко зростає. Тому цілком природно, що лінгвісти надають велике значення вивченню закономірностей утворення термінів, їх структури та семантики, аспектам упорядкування, питанням перекладу, розглядають термінологію як важливу складову сучасної літературної мови. Крім того, методи термінологічних досліджень зумовлюються соціально-прагматичними чинниками, надають термінологічній науці прикладного характеру, об'єктивують процеси дослідження, роблять його результати більш однозначними, навіть дещо категоричнішими, приземленими до вимог конкретної сфери професійної діяльності.

Проте, незважаючи на значні напрацювання у галузі формування іншомовної комунікативної компетенції та морської термінології, низка проблем залишається недостатньо вивченою. Відсутність такого дослідження мотивує виникнення термінологічної синонімії, невірне чи варіативне тлумачення деяких термінів. А це, в свою чергу, порушує безпеку морського й річкового транспорту. Крім того, спеціалісти-судноводії змушені іноді звертатися до англійської морської термінології, щоб влучніше назвати спеціальне поняття.

Морська терміносистема як найдавніша фахова термінологія неодноразово була предметом лінгвістичного аналізу в українському мовознавстві (Т. І. Панько, І. М. Кочан, Г. П. Мацюк, А. А. Бурячок, Б. З. Якимович та ін.). Окремі етапи розвитку військової та морської термінології (княжа доба, козацька доба, доба правління Петра І) знайшли відображення у розвідках А. І. Генсьорського, П. К. Коваліва, Г. І. Халимоненка, В. Й. Горобця, М. Л. Худаша, А. А. Москаленка, М. С. Рогаль та ін. Особливої уваги заслуговує праця О. Горбача «Українська морська й судноплавна термінологія».

У XIX ст. проблемами морської термінології займалися спеціалісти морського судноводіння. У наукових часописах того часу зустрічаємо в основному перелік морських термінів, якими користувалися моряки різних морських басейнів [О. Соколов (1845), П. Ф. Кузнецов (1846) та інші]. Численні аспекти проблем становлення, лінгвістичних особливостей, семантики, дериваційних процесів та стилістичного функціонування галузевих термінологій розглянуто у працях В. Виноградова, Д. Ушакова, А. Реформатського, В. Лейчика, Т. Кияка, Т. Панько, Ф. Циткіної та ін.

Відтак, означене мусить знайти своє відповідне обґрунтування й відображення у змісті нових програм навчальної дисципліни «Практика усного і писемного мовлення», «Практика перекладу з основної мови» вищого навчального закладу. На наш погляд, високий рівень сформованості іншомовної комунікативної компетенції

дозволить фахівцям-перекладачам користуватися іноземною мовою як одним з найважливіших засобів професійного спілкування із зарубіжними партнерами та вдосконалення якостей власної професійної діяльності шляхом використання іноземних джерел інформації про новітні досягнення в морській галузі, накопиченої світовим досвідом.

Аналіз проведений С.В. Козак, вказує на досить високий ступінь практичної значущості іноземної мови в галузі професійної діяльності вітчизняних фахівців морського флоту, оскільки 97% з-поміж них, виконуючи різноманітні функціональні обов'язки, працюють на іноземних суднах та в зарубіжних портах [1].

Відтак, на нашу думку, об'єктивними чинниками, що зводять практичне використання іноземної мови з професійною метою майбутніми фахівцями-перекладачами морського флоту, є низький рівень підготовки до іншомовного мовленнєвого спілкування із зарубіжними партнерами; не сформованість професійного лексикону та основних видів іншомовної усної мовленнєвої діяльності; незнання основ ділової іноземної мови; не доведеність до автоматизму навичок побудови діалогічного мовлення та ведення іноземною мовою професійно спрямованої бесіди.

Отже, ми вважаємо необхідним доповнити дидактичне забезпечення базисного етапу процесу формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців-перекладачів термінами морського флоту з метою підготовки їх до роботи в морській та річкової галузі. Це означає не лише міцне засвоєння студентами граматичного та лексичного мінімуму, швидке входження в роботу з іноземною літературою за спеціальністю, але й оволодіння ними способами й алгоритмами професійного спілкування в межах офіційних та неофіційних ситуацій інформаційно-мовленнєвої взаємодії із зарубіжними партнерами та носіями іноземної мови.

Ми вважаємо, що необхідно без зміни кількості навчальних годин, відведених у на вивчення англійської мови, вже з першого курсу стимулювати формування основних компонентів іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців-перекладачів морського флоту в їх нерозривній єдності: лінгвістичного, стратегічного, соціокультурного й професійного. З цією метою пропонуємо збагатити тематику навчальних занять з іноземної мови студентів. Збагачення тематики можливо завдяки введенню активної та професійно орієнтованої лексики, адекватної змісту й способам реалізації основних комунікативних намірів фахівців морського флоту під час взаємодії із зарубіжними партнерами. Крім того, необхідно інтенсифікувати методи та прийоми організації індивідуальної і групової роботи студентів у всіх видах іншомовної мовленнєвої діяльності, за умови домінування засобів соціально-рольової взаємодії тих, хто навчається, у штучно змодельованих сферах офіційно-ділового та неофіційного контактів, що імітують предметний та соціальний контексти ситуацій професійної життєдіяльності сучасного фахівця морського флоту.

З цією метою на заняттях з англійської мови необхідно створювати таке середовище навчання, за якого студент став би головною діючою особою у процесі формування іншомовної комунікативної компетенції, відчував себе вільно і комфортно, брав активну участь у обговоренні кожної теми і вирішенні комунікативних задач. У зв'язку з цим, не зменшуючи ролі і значення читання, аудіювання та письма, слід віддавати перевагу ситуаціям живого активного спілкування студентів один з одним та з викладачем як уявними партнерами з іншомовної комунікації. Крім того, широко використовувати групові, колективні та проектні форми роботи студентів на одному занятті: у формі круглого столу чи спарених груп, розташованих одна проти одної. Спілкуючись один з одним, студенти вчать сприймати і розуміти душевний стан партнера з іншомовного спілкування, помічали найменші відхилення в міміці, жестах, артикуляції, відчували мовні утруднення та їх причини, знаходили засоби їх компенсації чи подолання.

Україна – морська держава, тому закономірно, що українська мова має розгалужену систему морської лексики. На сучасному етапі в українських майбутніх фахівців-перекладачів у зв'язку із виходом на світовий ринок гостро стоїть потреба в оволодінні англо-українською морською термінологією, яка впродовж тривалого часу не використовувалася ними.

Література:

1. Козак С. В. Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту. – Рукопис. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04. – теорія і методика професійної освіти. – Південноукраїнський державний педагогічний університет (м.Одеса) ім.К.Д.Ушинського, Одеса, 2001.
2. Лотте Д. С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов / [предисл. Т. Л. Канделаки, С. В. Гринева] / Д. С. Лотте. – М. : Наука, 1982. – 149 с.
3. Реформатский А. А. Термин как член лексической системы языка / А. А. Реформатский // Проблемы структурной лингвистики. – М. : Наука, 1986. – С. 163-198.
4. Циткина Ф. А. Терминологическое на Украине и аспекты сопоставительных исследований / Ф. А. Циткина // Мовознавство. – 1993. – № 2. – С. 67-68.

ЗМІСТ

КОГНІТИВНІ АСПЕКТИ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ

V. M. Bilytska VERSTEHENSSTRATEGIEN IM HÖRSEHVERSTEHEN: MANGEL AN EINEM WERKZEUG	3
S. I. Shandruk COGNITIVE APPROACHES TO FIRST AND SECOND LANGUAGE ACQUISITION	6
А. Ф. Андрусь ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВИХ КОНЦЕПТІВ У СВІДОМОСТІ ЛЮДИНИ	10
А. В. Беляєва CONCEPTUAL ANALYSIS AND CONCEPT MODELLING IN CONTRASTIVE LINGUISTICS	13
Г. В. Бишук ЗМІНА КОМУНІКАТИВНИХ РОЛЕЙ ЯК СКЛАДОВА ДІАЛОГІЧНОГО ПРОСТОРУ	17
В. М. Богущий КОГНІТИВНИЙ ТА ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ МОВОЗНАВЧОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	21
М. Г. Божеску КРИТИЧНИЙ ДИСКУРС-АНАЛІЗ У СУЧАСНІЙ ПОЛІТИЧНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ. ОСНОВНІ НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕНЬ ТА НЕДОЛІКИ	25
О. Ю. Бондарчук ОБРАЗНА СКЛАДОВА ЛІНГВОКУЛЬТУРНОГО ТИПАЖА «AUSSTEIGER»	27
А. В. Варлакова НЕНАГОЛОШЕНИЙ ВОКАЛІЗМ В АКЦЕНТНО-РИТМІЧНІЙ СИСТЕМІ АНГЛІЙСЬКОГО МОВЛЕННЯ УКРАЇНЦІВ	31
О. Г. Васильєва, О. О. Борисов ПОЛЕ АДРЕСАТА ЯК СКЛАДОВА ІНТЕРСУБ'ЄКТНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	34
М. М. Веренько СЕМАНТИКА «PERSUASION» У МОВІ ТА ДИСКУРСІ	37
І. С. Галаса КАТЕГОРИЗАЦІЯ ЦІННІСНИХ КОНЦЕПТІВ АМЕРИКАНСЬКОГО ТА УКРАЇНСЬКОГО ПОЛІТИКУМУ	41
Н. І. Голяд ІЄРАРХІЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ БАЗОВОГО КОГНІТИВНОГО ДОМЕНУ ЧАС У КОНЦЕПТОСИСТЕМІ АНГЛІЙСЬКОЇ ЗАГАДКИ	44
О. М. Гончарук МЕТОДИКА ЛІНГВОКОГНІТИВНОГО АНАЛІЗУ АНГЛОМОВНОЇ ПРОЗОВОЇ БАЙКИ	47
Л. В. Губа ВИВЧЕННЯ ПРОСТОРУ ТА ПРОСТОРОВИХ ВІДНОШЕНЬ У РАМКАХ КОГНІТИВНОЇ ПАРАДИГМИ	51
Т. М. Гузій МІФОЛОГІЧНА КАРТИНА СВІТУ ДАВНІХ ГЕРМАНЦІВ В СИСТЕМАХ ПРОСТОРУ ТА ЧАСУ	55
Ю. І. Дідур СЕМАНТИЧНІ ГЕШТАЛЬТИ АСОЦІАТИВНОГО ПОЛЯ ЕРГОНІМА ВЕРХОВНА РАДА	58
К. П. Єсипович КОГНІТИВНЕ ПІДГРУНТЯ РОЗГОРТАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИХ КОНЦЕПТІВ У ЕПІЧНОМУ ТЕКСТІ	60
О. Р. Заболотна ФЕМІНІСТИЧНІ МОТИВИ У ТВОРЧОСТІ СІЛЬВІ ПЛАТ	63
Н. Г. Іщенко ЖАНРОВА ПАЛІТРА НАУКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ	67
Р. О. Каракевич, О. В. Хміль НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИЙ ЗМІСТ ФО З ПОЗИЦІЙ КОГНІТИВНОГО ПІДХОДУ (НА МАТЕРІАЛІ НІМЕЦЬКОЇ, ФРАНЦУЗЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ)	70
І. С. Кірковська ІНТЕРПРЕТАЦІЯ КОНЦЕПТУ ЗАПЕРЕЧЕННЯ В МОВНІЙ СИСТЕМІ	73
Е. Я. Колесникова ЗАГОЛОВОК КАК КУМУЛЯТИВНИЙ ОБРАЗ	75
Ю. В. Кононець ІНТЕГРАЦІЯ ВЕРБАЛЬНИХ ТА ВІЗУАЛЬНИХ КОМПОНЕНТІВ ТОВАРНИХ ЗНАКІВ В АНГЛОМОВНОМУ РЕКЛАМНОМУ ДИСКУРСІ	80
А. В. Косенко ДО ПИТАННЯ СТРУКТУРИ КОНЦЕПТУ	83
Я. В. Купіна ТЕРМІН «КОНЦЕПТ» ЯК БАЗОВА ТЕРМІНОЛОГІЧНА ОДИНИЦЯ КОГНІТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ Й ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЇ	86

Т. О. Лелека ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНА АСИМІЛЯЦІЯ АНГЛОАМЕРИКАНІЗМУ ШОП В УКРАЇНСЬКІЙ ТА РОСІЙСЬКІЙ МОВАХ ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ	89
О. С. Мамосюк НОМІНАТИВНІ КОНСТРУКЦІЇ У НАРАТИВНІЙ СТРУКТУРІ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ «LE PLANÉTIUM» Н. САРРОТ)	93
Л. П. Мармураш СИСТЕМА АБСОЛЮТНИХ ЦІННОСТЕЙ АНТРОПОЛОГІЧНОЇ ПАРАДИГМИ В КОГНІТИВНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ	96
І. М. Матіяш ДИНАМІКА СЕМАНТИЧНОЇ СТРУКТУРИ ЛЕКСЕМИ FAMILY В КОНТЕКСТІ ЕВОЛЮЦІЇ БРИТАНСЬКОЇ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ	99
К. А. Мележик КОГНІТИВНІ БАР'ЄРИ В МЕЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ НА АНГЛІЙСЬКОМУ ЛІНГВА ФРАНКА	104
Н. А. Мостова СЛОВО ЯК ЛІНГВОКОГНІТИВНИЙ І ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН	108
Л. В. Мунтян СЕМАНТИЧНІ КЛАСИ ДІЄСЛІВ В АКТУАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУ GLOBALISATION У НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ	112
І. В. Новосельцева МОДЕЛЮВАННЯ СТРУКТУРИ ЛІНГВАЛЬНОГО ГЕШТАЛЬТУ	116
О. В. Оленюк ОБ'ЄКТИВАЦІЯ КОНЦЕПТУ SUCCESS В АМЕРИКАНСЬКОМУ ЖУРНАЛЬНОМУ РЕКЛАМНОМУ ДИСКУРСІ ПОЧАТКУ ХХІ СТ.	120
О. В. Падалка МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ТА ЛІНГВІСТИЧНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ АКУСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ПРОСОДИКИ КОМУНІКАТИВНОГО ЧЛЕНУВАННЯ НІМЕЦЬКОЇ ПРОМОВИ	124
В. М. Пивоваров ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ІНТЕРФЕРЕНЦІЙНИХ ОМОНІМІВ У МІЖКУЛЬТУРНОМУ СПІЛКУВАННІ ФАХІВЦІВ	129
А. Б. Підгорна ПОНЯТТЯ «КОНЦЕПТ», ЙОГО СТРУКТУРА ТА МОВНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ	133
І. І. Пірог СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ АРГУМЕНТАЦІЇ У КОГНІТИВНОМУ АСПЕКТІ	136
О. С. Поліщук МОВНІ СМИСЛИ ЯК «ПРОМІЖНИЙ СВІТ» МІЖ КОНЦЕПТУАЛЬНОЮ І МОВНОЮ КАРТИНАМИ СВІТУ	139
Т. В. Починок ОБ ОБУЧЕННІ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНІЮ	143
Т. Ф. Семашко НАЦІОНАЛЬНИЙ СТЕРЕОТИП – ПОСЕРЕДНИК МІЖ СПРИЙНЯТТЯМ, МИСЛЕННЯМ, МОВОЮ ТА КУЛЬТУРОЮ	145
С. М. Сербін КОГНІТИВНІ АСПЕКТИ БАГАТОКУЛЬТУРНОГО РАДІОМОВЛЕННЯ	149
В. О. Старух ЦІННІСНІ ОРІЄНТИРИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ УКРАЇНИ, США ТА ВЕЛИКОБРИТАНІЇ (НА МАТЕРІАЛІ ТЕКСТІВ ВІЙСЬКОВИХ КЕРІВНИХ ДОКУМЕНТІВ)	156
В. В. Тарасова ВЕРБАЛЬНА ОБ'ЄКТИВАЦІЯ ЦІННОСТЕЙ І СТЕРЕОТИПІВ АНГЛІЙСЬКОЇ АВІАЦІЙНОЇ СУБКУЛЬТУРИ	159
Ю. О. Томащук HEADLINE AS MEANS OF PERSUASION IN MASS MEDIA DISCOURSE	161
М. В. Томенчук ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРНИХ СКЛАДОВИХ ЛІНГВОКУЛЬТУРНИХ КОНЦЕПТІВ	164
Л. В. Туленинова МИФЫ ЗДОРОВЬЯ И БОЛЕЗНИ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ АНГЛИЧАН И РУССКИХ	167
В. Д. Урядова ТИПИ КЛАСИФІКАЦІЙ МОРФЕМ У СИНТЕТИЧНИХ, АНАЛІТИЧНИХ І АГЛЮТИНАТИВНИХ МОВАХ	170
А. О. Худолій ПОЛІТИЧНИЙ ДИСКУРС ЯК ОБ'ЄКТ ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ	174
Ж. Б. Черська ВЕРБАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУ «ЕГОЇЗМ» У ХУДОЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.	178

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ

Н. М. Tsaryk, A. M. Kushpit REHEARSAL WAY OF COMMUNICATION DUE TO VIDEO	181
---	-----

Н. О. АрістоваІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ 183**Т. С. Басюк, В. Ю. Бійчук**РОЛЬ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК СКЛАДОВОГО ЧИННИКА МІЖКУЛЬТУРНИХ
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКІВ 186**Н. П. Башук**

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ 189

В. В. Волкова

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ В СФЕРІ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН 193

І. Ю. ГолубРОЗКРИТТЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ
СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ 197**Ю. Є. Давиденко, Н. Ю. Яковичена**

МУЛЬТИМЕДІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ: ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ 201

Т. І. Деркач-Падысек

СПЕЦИФІКА ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ КЛАНЗА У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ 204

В. Ю. КотляроваВИКОРИСТАННЯ ПРЕЗЕНТАЦІЇ ЯК СКЛАДОВОЇ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ
З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 209**Л. А. Лазуренко, Н. И. Шапкина, Л. В. Дружинина**

КОМУНІКАТИВНА ФУНКЦІЯ ТЕРМІНОЛОГІЇ В КОГНІТИВНОМУ АСПЕКТІ ІССЛЕДОВАНИЯ 212

С. М. Лежньов, В. В. Янсон

ЯДЕРНА ЛЕКСЕМА «CULTURE» У СФЕРІ КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГІЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ 215

О. В. МаксименкоФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 217**Г. В. Матюха, Н. В. Нестеренко**РОЗВИТОК ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ЧИТАННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ
АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ 220**К. О. Панасенко**ДО ПРОБЛЕМИ ОБРАЗУ, ОБРАЗНОСТІ ТА СИМВОЛУ У ПЕРЕКЛАДІ (НА МАТЕРІАЛІ ВІРША У. БЛЕЙКА
«THE TIGER» ТА ЙОГО ПЕРЕКЛАДІВ У ВИКОНАННІ В. КОПТІЛОВА ТА С. МАРШАКА) 223**Л. Н. Селюжицкая**ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ
СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА 227**Ю. О. Семенчук**ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ-МІЖНАРОДНИКІВ 230**Ю. С. Снеда**

ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 233

Ю. Г. Стежко

ДО ПИТАННЯ ОСУЧАСНЕННЯ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ 235

М. С. ФедоришинКОНФІГУРАТИВНА МОДЕЛЬ МОВЛЕННЯ У КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ:
СТРУКТУРА КОМУНІКАНТІВ 238**Л. В. Халезова**ГРУПОВА РОБОТА НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ЧОМУ ВОНА ВЧИТЬ СТУДЕНТА
І ЧОМУ ВОНА ВЧИТЬ ВИКЛАДАЧА 243**О. М. Яницька**ВПЛИВ СУЧАСНИХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ НА ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ
КОМПЕТЕНЦІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ (ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ
НА ПРИКЛАДІ ФРАНЦУЗЬКОЇ ТА ІТАЛІЙСЬКОЇ МОВИ) 246**ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА В ПРОЦЕСІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ****N. V. Meskeva, M. M. Pisarevskaya**

VIDEO AS A TOOL FOR IMPROVING LISTENING COMPREHENSION 249

А. Г. Андрощук

ФАХОВА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ 252

Л. П. ВойналовичПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДЛЯ ШКІЛ НАЦІОНАЛЬНИХ
МЕНШИН В УКРАЇНІ У СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ 255**Г. С. Деркач**ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ-ЖУРНАЛІСТІВ
ШЛЯХОМ ВИВЧЕННЯ ФАХОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ 258

I. I. Капустян ФОРМИ І МЕТОДИ НАВЧАННЯ ВЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ ШВЕЦІЇ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІКТ	261
К. В. Лесневська ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЕКОНОМІЧНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ	264
Л. П. Мармураш ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНО-ПРАГМАТИЧНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ЕКОНОМІСТА	266
О. Е. Можаровська МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ СИТУАЦІЙ В ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ	269
I. С. Мурадханян, С. М. Нагорний ТЕРМІНОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МУЗИЧНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ЛЕКСИКИ	273
О. М. Назаренко СВІТОГЛЯДНІ ОРІЄНТИРИ СУЧАСНОГО ІНШОМОВНОГО СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ В ФОРМУВАННІ ФАХІВЦІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ (НА ПРИКЛАДІ ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ У ДОННУ)	276
О. В. Ніколаєнко, Т. О. Ушата ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	279
С. В. Перова СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ ПЕРЕКЛАДУ СТУДЕНТАМ ФАХУ «МІЖНАРОДНІ ВІДНОСИНИ» В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ	282
Л. О. Потенко ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БАНКІВСЬКОЇ СПРАВИ	285
С. И. Райц, Р. Б. Писанчин ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ С ЦЕЛЬЮ ПРОВЕРКИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ТУРИЗМ» (НА БАЗЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)	288
Л. Ф. Рись ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ	291
Н. В. Рубель ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ В ПРОЦЕСІ ЇХ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	295
Л. В. Сазанович ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ПІДРУЧНИКІВ З МОВИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ У МЕДИЧНОМУ ВУЗІ	298
Л. Р. Самарова ПРИНЦИП НАСКРІЗНОГО СЮЖЕТУ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	301
Н. Ю. Сердюк, М. Г. Шемуда ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКИХ УМІНЬ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ	304
Л. В. Сизова ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ГРАММАТИКИ В ИНТЕНСИВНОМ КУРСЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	307
Л. Б. Служинська DIE VORBEREITUNG DER STUDIERENDEN ZUR KOMMUNIKATIVEN KOMPETENZ	310
I. А. Смуценко КРОС-КУЛЬТУРНА ГРАМОТНІСТЬ ЯК НЕВІДСЕМНИЙ КОМПОНЕНТ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ	313
И. А. Тяллева ОБУЧЕНИЕ НАУЧНОМУ ДИСКУРСУ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ	317
Ю. О. Хорошилова ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ У ПРОЦЕСІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ	320
К. А. Шапочка ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-ПЕРЕКЛАДАЧІВ МОРСЬКОГО ФЛОТУ	323

Наукове видання

**Наукові записки
Національного університету «Острозька академія»
Серія «Філологічна»**

Збірник наукових праць

Випуск 42

Головний редактор *І. Д. Пасічник*

Відповідальний за випуск *І. В. Ковальчук*

Укладачі *І. В. Ковальчук, Л. М. Коцюк, С. В. Новоселецька*

Технічний редактор *Р. В. Свинарчук*

Комп'ютерна верстка *Н. О. Крушинської*

Художнє оформлення обкладинки *К. О. Олексійчук*

*За достовірність наведених фактичних даних, цитат,
власних імен, географічних назв та інших відомостей
відповідають автори.*

Формат 60x84/8. Ум. друк. арк. 38,36. Тираж 100 прим. Зам. № 11-14

Папір офсетний. Друк цифровий.

Гарнітура «TimesNewRoman».

Оригінал-макет виготовлено у видавництві

Національного університету «Острозька академія»,

Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи РВ № 1 від 8 серпня 2000 року.

Видавець СПД Свинарчук Р. В.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи РВ № 27 від 29 липня 2004 року.

Тел. (+38067) 771 28 70, e-mail: 35800@ukr.net РВ №1 від 8 серпня 2000 року.